



ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21^ο αιώνα
Οι Προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση

Education and Society in 21st century
The Challenges for Pedagogy and Learning



Xeniseum – Μουσείο της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
Xeniseum – Museum of Education University of Crete

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Θεματικό
Τεύχος
2020**



**Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21^ο αιώνα
Οι Προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση**

**Education and Society in 21st century
The Challenges for Pedagogy and Learning**

Επιμέλεια Έκδοσης: Πέλλα Καλογιαννάκη
Guest Editor: Pella Calogiannakis

Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρεθύμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

Εξώφυλλο

Οι αγέλες του Σίσυφου / The herds of Sisyphus

(Οι αγέλες του Σίσυφου συμβολίζουν τους στοιβαγμένους μαθητές μέσα στη τάξη και τις ατελέσφορες προσπάθειες του σχολείου που δεν έχει καταφέρει να αλλάξει εδώ και δεκαετίες από τον παραδοσιακό ρόλο του.

The herds of Sisyphus represent the “stacked” on top of each other students inside the classrooms and the pointless efforts of the school system which has insofar, been unable to change and evolve itself from its traditional role/identity)

Οπισθόφυλλο

Θολή και Ρυπογόνα Γνώση / Muddy and Polluting Knowledge

(Ένα σχολείο που θα χρειαστεί να γκρεμιστεί και να ξαναφτιαχτεί - Αποδόμηση και κατασκευή ενός εναλλακτικού σχολείου/

A school system that will need to be annihilated and destroyed, in order to be rebuild; from the ground up. - Deconstruction & Reconstruction of the idea of the “school”, an alternative approach)

Εικαστική εγκατάσταση, Xeniseum – Μουσείο της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

© A. Χουρδάκης 2019 (βλ. επίσης <https://kemeiede.org/>
Instagram account: @xeniseum)

Visual Installation, Xeniseum – Museum of Education University of Crete

© A. Hourdakis2019 (see also <https://kemeiede.org/>
Instagram account: @xeniseum)

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Χατζηδάκη Ασπασία, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Καλογιαννάκη Πέλλα**

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,

Μακράκης Βασίλειος, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada,

Καζαμιάς Ανδρέας, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham,

Τάμης Αναστάσιος, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University,

South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη, Παν. Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

Παλιός Ζαχαρίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Παν. Αθηνών,

Πάτσιου Βίκυ, Παν. Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Παν. Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Παν. Κρήτης,

Νικολουδάκη Ελπινίκη, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

Γκότοβος Αθανάσιος, Παν. Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Παν. Πατρών,

Ξωχέλλης Παναγιώτης, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Παν. Ιωαννίνων,

Καΐλα Μαρία, Παν. Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Παν. Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Παν. Κρήτης,

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, Παν. Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Παν. Κρήτης

Αϊδίνης Αθανάσιος, ΑΠΘ, **Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, Παν. Αιγαίου, **Δημάκος Ιωάννης**, Παν. Πατρών,

Ελευθεράκης Θεόδωρος, Παν. Κρήτης, **Ζαράνης Νικόλαος**, Παν. Κρήτης,

Θώμου Βιβή, Παν. Κρήτης, **Ιβρίντελη Μαρία**, Παν. Κρήτης, **Καλιτζίδακη Μαριάννα**, Παν. Κρήτης,

Καρράς Κων/νος, Παν. Κρήτης, **Κοντογιάννη Διονυσία**, Παν. Κρήτης, **Κουρκούτας Ηλίας**,

Παν. Κρήτης, **Κωστούλα Νέλλη**, Παν. Κρήτης, **Μανωλίτσης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

Μιχελακάκη Θεοδοσία, Παν. Κρήτης, **Μουζάκη Αγγελική**, Παν. Κρήτης,

Μπαμπάλης Θωμάς, ΕΚΠΑ, **Ντίνας Κων/νος**, Παν. Δυτ. Μακεδονίας, **Παπαδοπούλου Μαρία**,

Παν. Θεσσαλίας, **Παπαδοπούλου Σμαράγδα**, Παν. Ιωαννίνων, **Πολίτης Παναγιώτης**,

Παν. Θεσσαλίας, **Σοφός Αλιβιζος**, Παν. Αιγαίου, **Σταύρου Δημήτρης**, Παν. Κρήτης,

Φτερινιάτη Άννα, Παν. Πατρών, **Χατζηδάκη Ασπασία**, Παν. Κρήτης

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Χατζηδάκη Ασπασία**

TAX. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,
Andreas Kazamias, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University
of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West
University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,
Mairy Koutselini-Ioannidou, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,
Anta Katsiki-Givalou, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**,
University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,
Antonis Hourdakis, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**,
University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of
Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,
Michael Damanakis, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,
Panagiotis Michailidis, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,
Andreadakis Nikolaos, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,
Eleutherakis Theodoros, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete, **Thomou Vivi**,
University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete,
Karras Konstantinos, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,
Kourkoutas Elias, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of
Crete, **Mpampalis Thomas**, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,
Papadopoulou Maria, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,
Politis Panagiotis, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean, **Stavrou Dimitris**,
University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 -77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή της Επιμελήτριας της Έκδοσης	7
1. Μπορεί η Εκπαίδευση να Αλλάξει την Κοινωνία; Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και ο Ρόλος του Κριτικού Μελετητή/Ακτιβιστή Apple W. Michael	9
2. Οι Αντιφάσεις της Επιστημονικής Μητρότητας: οι Γυναίκες, η Παιδική Μέριμνα και η Πολιτική των Ειδημόνων Apple D. Rima	26
3. Η Κοινωνική Αλλημεία του Κοινωνικού Κεφαλαίου στην Κινεζική Κοινωνία: Πώς οι Διευθυντές των Σχολείων Εξασκούν τη Δυαδικότητα σε ένα Θεσμικό Πλαίσιο Chiang Tien-Hui	41
4. Η Διδασκαλία ως Πράξη Αγάπης: Σκέψεις για τον Πάολο Φρέιρε και τη Συνεισφορά του στις Ζωές και στο Έργο μας Darder Antonia	61
5. Εκπαίδευση, Κατάρτιση, ΔΒΜ και νεανική απασχολησιμότητα στην Ευρώπη σήμερα: Τάσεις, πολιτικές προτεραιότητες, κριτήρια- αναφορές, προκλήσεις και η κατάσταση των πραγμάτων Παπαδάκης Νίκος	78
6. Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης Χουρδάκης Αντώνης	100
Table of Contents	131
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	234
Guide for Authors	238

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

της Επιμελήτριας της Έκδοσης

Στο παρόν θεματικό τεύχος δημοσιεύονται έξι συνολικά πρωτότυπες μελέτες/εισηγήσεις στην αγγλική και ελληνική γλώσσα, διακεκριμένων μελετητών που ήταν προσκεκλημένοι σε Συμπόσιο¹ που διοργάνωσε το ΚΕΜΕΙΕΔΕ² του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης τον Μάιο του 2019. Στο Συμπόσιο αυτό συμμετείχαν ως εισηγητές ο Michael Apple, Καθηγητής στο Wisconsin Madison των ΗΠΑ, ο Tien-Hui Chiang, Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Zhengzhou της Κίνας και ο Νίκος Παπαδάκης, Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ο Αντώνης Χουρδάκης, Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης ήταν ο discussant του Συμποσίου και τη Συνεδρία συντόνιζε ο Αναπληρωτής Καθηγητής Κώστας Καρράς. Το Συμπόσιο αυτό ήταν αφιερωμένο στην σχέση Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Παγκοσμιοποίησης στον 21^ο αιώνα στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και πραγματοποιήθηκε από το Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του ΠΤΔΕ και του Μεταπτυχιακού Προγράμματος 'Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών' του ΚΕΜΕΙΕΔΕ του Π.Τ.Δ.Ε του Παν/μίου Κρήτης.

Επιπλέον, το θεματικό τεύχος, περιλαμβάνει δύο ακόμη μελέτες που ανήκουν στην ίδια θεματική περιοχή: πρόκειται για τη μελέτη της Antonia Darder, Καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο Loyola των Η.Π.Α, η οποία είχε προσκληθεί στο πλαίσιο του Διεθνούς Συμποσίου με τίτλο *'Unfrozen Education or How to Relearn'* που πραγματοποιήθηκε από τις 5 έως 27 Οκτωβρίου του 2019 στο ΚΕΜΕΙΕΔΕ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης (Μονάδα Ελένης Γλύκατζη-Αρβελέρ), ενώ η δεύτερη μελέτη, εκείνη της Dr. Rima Apple, αποτελεί εισήγησή της ως προσκεκλημένης διδάσκουσας, στο ίδιο θεματικό πεδίο, στο πλαίσιο του μαθήματος του καθηγητή Αντώνη Χουρδάκη στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά το ίδιο ακαδημαϊκό έτος, 2018-2019 (Πανεπιστημιούπολη Γάλλου).

Συγκεκριμένα, οι παραπάνω μελέτες εστιάζουν στην σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και το ρόλο του κριτικού μελετητή/ακτιβιστή (Apple M.), στις Αντιφάσεις της λεγόμενης Επιστημονικής Μητρότητας και στην Πολιτική των Ειδημόνων (Apple R.), στην κοινωνική αλχημεία του κοινωνικού κεφαλαίου στην Κίνα χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τους διευθυντές σχολείων στο θεσμικό τους πλαίσιο (Chiang), στη διδασκαλία ως πράξης Αγάπης βασισμένη στη θεωρία του Πάουλο Φρέιρε, στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση, ΔΒΜ και νεανική απασχολησιμότητα στην Ευρώπη (Παπαδάκης) και στην Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική βασισμένη στην εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την Εκπ/ση Εκπ/κών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης (Χουρδάκης).

Στο πλαίσιο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους διακεκριμένους μελετητές για τις σημαντικές μελέτες που μας εμπιστεύθηκαν για την έκδοσή τους στο παρόν θεματικό τεύχος, καθώς και το Περιοδικό του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης για την έκδοσή του. Ελπίζουμε ότι το παρόν τεύχος θα συμβάλει σε ένα γόνιμο προβληματισμό αλλά και σε μια δημιουργική συζήτηση για σημαντικά θέματα στο χώρο της Εκπαίδευσης στη προοπτική μιας πιο αλληλέγγυας και πιο ανθρώπινης Κοινωνίας για τον 21ο αιώνα. Εξάλλου, προς την κατεύθυνση αυτή, οι σύγχρονες προκλήσεις στο χώρο της κοινωνίας, της πολιτικής, του πολιτισμού, της οικονομίας και επομένως και της εκπαίδευσης, αναδεικνύουν μια πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη και συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση στον 21ο αιώνα. Όλες οι κοινωνικές και άλλες αλλαγές έχουν τοποθετήσει την εκπαίδευση σε ένα σταυροδρόμι που κάνουν τον επαναπροσδιορισμό της επιτακτικό και απαραίτητο. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, μπορεί κανείς να τονίσει ότι η Παιδαγωγική και μάλιστα η Κριτική Παιδαγωγική, μπορεί να καταθέτει την πρότασή της για την εκπαίδευση με βασικό γνώμονα τη δημιουργία του 'ανθρώπου-πολίτη'. Παράλληλα, τίθεται ο προβληματισμός για μια Κριτική Παιδαγωγική προσέγγιση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας και για την ανάγκη να 'ενασκεφτούμε' την εκπαίδευση, να επαναπροσδιορίσουμε τους σκοπούς και τους στόχους της και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η αναζωογόνηση της έρευνας και της διδασκαλίας στον 21ο αιώνα οφείλει πλέον να αποτελεί μία αναγκαία αλλά και ικανή συνθήκη και για τη σύγχρονη Παιδαγωγική.

Πέλλα Καλογιαννάκη

Καθηγήτρια

ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Σημειώσεις

1. International Symposium on 'Teachers Education in a Globalization Era', 27 Μαρτίου 2019.
2. Κέντρο Μελέτης της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Επαγγέλματος - ΚΕΜΕΙΕΔΕ, <https://www.kemeiede.org>

ΜΠΟΡΕΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ; ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΜΕΛΕΤΗΤΗ/ ΑΚΤΙΒΙΣΤΗ

Apple W. Michael

Καθηγητής, John Bascom

Πανεπιστήμιο του Wisconsin, Madison. Η.Π.Α.

Διακεκριμένος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Rowan

0. Εισαγωγή:¹

Θα ήθελα να ξεκινήσω την παρούσα μελέτη με μία προσωπική εμπειρία σχετική με τις πρόσφατες διεθνείς πολιτικές γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Πρόκειται για ένα παράδειγμα που φωτίζει τις καταστροφικές συνέπειες ορισμένων ριζικά αντιδημοκρατικών πολιτικών που εφαρμόζουν οι συντηρητικές κυβερνήσεις σε πάρα πολλές χώρες.

Πριν μερικά χρόνια πέρασα ένα εξάμηνο ως επισκέπτης καθηγητής σε ένα γνωστό Πανεπιστήμιο στην Αυστραλία. Κατά το διάστημα που έμεινα στη Μελβούρνη, μου ζητήθηκε να πραγματοποιήσω μια διάλεξη σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων, στην οποία θα ασκούσα κριτική στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και θα έκανα αναφορά στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε τα σχολεία ώστε να ανταποκρίνονται περισσότερο στις κοινωνίες. Όταν μου έγινε αυτή η πρόσκληση, ορισμένα μέλη του Υπουργείου Παιδείας και Προσχολικής Αγωγής (State Department of Education and Early Childhood Development- DEECD) ήρθαν να με ακούσουν και τότε έκανα μια πιο ακαδημαϊκή τοποθέτηση στο Πανεπιστήμιο σχετικά με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και τις επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση. Μέσα σε λίγες μέρες ύστερα από την τοποθέτησή μου αυτή, η πρόσκλησή μου να μιλήσω στους διευθυντές των σχολείων ακυρώθηκε. «Δεν χρειαζόντουσαν πλέον τις υπηρεσίες μου». Αυτό που είχα να πω ήταν «υπερβολικά αμφιλεγόμενο».

Το πλαίσιο αυτής της απόφασης ήταν το ακόλουθο. Η νεοφιλελεύθερη κυβέρνηση του κράτους είχε την πρόθεση να επιβάλει πολιτικές, όπως την αμοιβή με βάση τις επιδόσεις για εκπαιδευτικούς και διευθυντές, την αυξημένη υποστήριξη προς ιδιωτικά και θρησκευτικά σχολεία, τα εταιρικά μοντέλα διαχείρισης, τις αντι-συνδικαλιστικές πολιτικές και άλλα παρόμοια μέτρα. Η ένωση εκπαιδευτικών και διευθυντών ήταν βαθιά αντίθετη με αυτές τις πολιτικές, αλλά η κυβέρνηση ήταν διατεθειμένη να τις θέσει σε ισχύ και δεν είχε την πρόθεση να διαπραγματευτεί σοβαρά για αυτές.

Είχε επίσης καταστήσει σαφές ότι δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένη με το γεγονός ότι τα θέματα αυτά συζητήθηκαν δημοσίως.

Ας είμαστε ειλικρινείς. Διανύουμε μια δύσκολη περίοδο στην εκπαίδευση. Οι νεοφιλελεύθερες και συντηρητικές πολιτικές ασκούν μεγάλη επιρροή στην εκπαίδευση, στα προγράμματα σπουδών (curricula), στις κοινωνίες, στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Όπως επισήμανα σε αρκετά από τα πιο πρόσφατα βιβλία μου, κάτω από την επιρροή αυτών των πολιτικών -οι οποίες λειτουργούν εξουσιαστικά στην εκπαίδευση και όλο και περισσότερο στην ίδια την κοινωνία- ό,τι είναι δημόσιο θεωρείται κακό και ό,τι είναι ιδιωτικό θεωρείται ωφέλιμο. Οι περικοπές στον προϋπολογισμό έχουν δρομολογηθεί και επίσης οι θέσεις εργασίας έχουν μειωθεί. Οι επιθέσεις προς τους εκπαιδευτικούς κινούνται σε όλα τα επίπεδα και αμφισβητείται η αυτονομία τους, με αποτέλεσμα οι οργανώσεις τους να κερδίζουν μεγαλύτερη προβολή. Επίπρόσθετα, έχουν επιβληθεί εταιρικά πρότυπα ανταγωνισμού, λογοδοσίας και μέτρησης στην εκπαίδευση και η συνεχής ανασφάλεια έχει γίνει πλέον ο κανόνας. Την ίδια στιγμή η απώλεια σεβασμού για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών είναι εντυπωσιακή. Αυτές είναι πραγματικά οι διεθνείς τάσεις που εντοπίζονται σε πάρα πολλές χώρες (Apple, 2006, 2010, 2013, Βλ. επίσης Ball, 2012, Lipman, 2004, Lipman, 2011).

Μία από τις επιπτώσεις όλων αυτών που αναφέρεται λιγότερο στο δημόσιο τομέα - αν και είναι συνεχώς στο μυαλό των ανθρώπων- είναι η πιθανότητα απώλειας θέσεων εργασίας μέσα σε αυτό που ονομάζουμε «το διοικητικό κράτος» (the Managerial State), (Clarke and Newman, 1997). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους ανθρώπους του δημόσιου τομέα και ειδικά σε τομείς όπως είναι η εκπαίδευση, όπου στα κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όχι μόνο στην Αυστραλία αλλά και αλλού, απειλούνται σοβαρά να εξαλειφθούν οι θέσεις εργασίας. Κάτω από την πίεση αυτών των συνθηκών οι άνθρωποι αποφεύγουν οποιαδήποτε αντιπαράθεση. Έτσι, δεν πρέπει πλέον να συζητούνται τα ζητήματα που ενδέχεται να αμφισβητηθούν στις κυρίαρχες πολιτικές, όπως επίσης και τα άτομα που είναι γνωστό ότι τις εφαρμόζουν.

Μπορώ ασφαλώς να καταλάβω τις πραγματικές ανησυχίες που ίσως είχε το προσωπικό του Υπουργείου για την αντιμετώπιση αμφιλεγόμενων ζητημάτων σε μια εποχή όπου απειλούνται οι θέσεις και η χρηματοδότησή τους. Ωστόσο, αποτρέποντάς με από το να μιλήσω στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές για τις αρνητικές επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων πολιτικών και για τις εναλλακτικές λύσεις τους, δεν είναι μόνο μια μορφή λογοκρισίας, αλλά δείχνει την έλλειψη σεβασμού προς τους ίδιους τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Δεν έχουν το δικαίωμα να εξετάσουν δημόσια τα κρίσιμα ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους και τη ζωή των μαθητών και των κοινοτήτων τους σε μια εποχή, όπου οι πολιτικές και οι πιέσεις που τους επιβάλλονται είναι όλο και πιο ισχυρές;

Αυτό που συνέβη κατά τον επόμενο μήνα της παραμονής μου εκεί, ήταν σημαντικό, καθώς η κυβέρνηση δημιούργησε ακόμα περισσότερα προβλήματα από όσα πίστευε πως είχε λύσει. Υπήρξε μια άμεση αίσθηση αγανάκτησης από τη μεριά των εκπαιδευτικών και των προοδευτικών ομάδων. Τα μέσα ενημέρωσης ανέδειξαν την απόφαση λογοκρισίας και παρουσίασαν μια σειρά από συνεντεύξεις μου μαζί και με άλλους που καταδίκασαν παρόμοιες πράξεις της κυβέρνησης. Η ειδηση σχετικά με την απόφαση να ακυρωθεί η διάλεξή μου, αλλά και η ξεκάθαρη ελλειψη σεβασμού που έδειχνε σταθερά η κυβέρνηση προς τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων, καθώς και προς τις φτωχές και εργατικές κοινότητες, δημοσιεύτηκαν ευρέως στο Facebook, στο Twitter και σε άλλα κοινωνικά δίκτυα. Έτσι, δρομολογήθηκαν ποικίλες ενέργειες και πρωτοβουλίες γύρω από αυτά τα ζητήματα.

Ως απάντηση στην παραπάνω ακύρωση, η Αυστραλιανή Ένωση Εκπαιδευτικών διοργάνωσε μια διάλεξη με ακόμη μεγαλύτερο ακροατήριο για την αποκαλούμενη «Ακυρωμένη Διάλεξη: Κατανοώντας και Αμφισβητώντας τις Επιθέσεις στην Δημόσια Εκπαίδευση». Πραγματοποιήθηκε ακριβώς την ίδια ημερομηνία και ώρα με την αρχική διάλεξη που είχε ακυρωθεί. Η Ένωση μετέδωσε επίσης τη διάλεξη σε πολλά σχολεία, των οποίων η απόσταση από τη Μελβούρνη κατέστησε αδύνατη τη συμμετοχή των διευθυντών και εκπαιδευτικών. Ως μια τελική πράξη αντίστασης, αρκετοί διευθυντές και εκπαιδευτικοί, που έπρεπε να είχαν πάει στο συνέδριο στο οποίο αρχικά ήταν να μιλήσω, άφησαν το συνέδριο που χρηματοδοτήθηκε από την κυβέρνηση και αντίθετα, ήρθαν στην έδρα της Ένωσης για να με ακούσουν. Συμμετείχαμε συλλογικά σε μια λεπτομερή συζήτηση για την πολιτική της εκπαίδευσης και για το πώς μπορούμε να αντισταθούμε στις «μεταρρυθμίσεις» που επιβάλλονται στα σχολεία και σε άλλους τομείς της κοινωνικής πολιτικής.

Ορισμένα ζητήματα είναι σαφή στο συγκεκριμένο παράδειγμα της πολιτικής σε βασικό επίπεδο. Μερικές φορές οι αποφάσεις των ισχυρών ομάδων να «διαχειριστούν τη συναίνεση», παρουσιάζοντας μόνο τις γνώσεις που θεωρούν ασφαλείς, μπορούν να οδηγήσουν σε αντιφατικά αποτελέσματα. Μπορούν και δημιουργούν χώρους για κενό/διακοπή. Σε αυτή την περίπτωση, οι οργανωμένες ενέργειες των εκπαιδευτικών ενώσεων και των προοδευτικών κοινωνικών κινημάτων διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτών των αποφάσεων. Είναι σαφές ότι παρόμοια ζητήματα εντοπίζονται και σε πολλά άλλα έθνη.

1. Ο Συντηρητικός Εκσυγχρονισμός και η Σημερινή Κρίση

Προσπάθησα αρχικά να κάνω μια μάλλον προσωπική εισαγωγή σε αυτή τη μελέτη, με σκοπό να μας υπενθυμίσω ότι αυτή είναι μια εποχή όπου η εκπαίδευση έχει γίνει ολόένα και περισσότερο ένας πεδίο μάχης. Βέβαια, αυτό ισχύει πολύ στις Ηνωμένες Πολιτείες, την Αγγλία, την Ισπανία, την Ελλάδα, την Τουρκία, την Ουγγαρία, την

Αργεντινή, τη Χιλή, τη Βραζιλία, σε πολλές περιοχές της Σκανδιναβίας και σε τόσα άλλα έθνη. Είναι μια εποχή που πρέπει να αποφασίσουμε ότι οφείλουμε να εργαζόμαστε με ομάδες που ασχολούνται με όλα αυτά τα ζητήματα με κριτικά δημοκρατικούς τρόπους. Οι κυρίαρχες ομάδες έχουν προσπαθήσει, συχνά περισσότερο αλλά όχι επιτυχημένα, να περιορίσουν την κριτική, να ελέγξουν την πρόσβαση στην έρευνα που τεκμηριώνει τις αρνητικές επιπτώσεις των πολιτικών τους και να αρνηθούν τη δυνατότητα ύπαρξης κριτικά δημοκρατικών εναλλακτικών λύσεων. Έχουν προχωρήσει με μια ατζέντα η οποία ισχυρίζεται ότι εγγυάται αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και εξοικονόμηση κόστους. Γι' αυτούς, μόνον αυτές οι πολιτικές μπορούν να αντιμετωπίσουν την κρίση στην εκπαίδευση - ακόμη και όταν αυτές είναι απλά λανθασμένες.

Οι κυρίαρχες ομάδες δεν είναι εντελώς λανθασμένες στην εδραίωση των «μεταρρυθμίσεων» τους σε μια κρίση. Σε όλο το πολιτικό φάσμα αναγνωρίζεται ευρέως ότι υπάρχει μια κρίση στην εκπαίδευση. Σχεδόν όλοι συμφωνούν ότι πρέπει να γίνει κάτι για να καταστεί αποτελεσματικότερη η εκπαίδευση και να ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες ανάγκες. Φυσικά, μια βασική ομάδα ερωτήσεων θα ήταν η εξής: Να ανταποκρίνεται σε τι και σε ποιον; Να είναι αποτελεσματική ως προς τι συγκεκριμένα; Ποιων ανθρώπων οι φωνές θα ακουστούν για να απαντηθούν αυτές οι ερωτήσεις; Αυτά είναι από τα πιο κρίσιμα ερωτήματα που μπορεί κανείς να θέσει σχετικά με την εκπαίδευση σήμερα.

Ας είμαστε ειλικρινείς. Η εκπαιδευτική κρίση είναι πραγματική- ειδικά για τους φτωχούς, για την εργατική τάξη και τους καταπιεσμένους. Οι κυρίαρχες ομάδες χρησιμοποιούν τέτοιες «συζητήσεις περί κρίσης» για να μετατρέψουν τη συζήτηση υπέρ τους.

Ένας από τους βασικότερους λόγους που εξηγεί τη διαιώνιση του κυρίαρχου λόγου και των αντίστοιχων πολιτικών είναι ότι η ίδια η φύση της λογικής μας για την εκπαίδευση συνεχώς μεταβάλλεται. Αυτό είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της δύναμης συγκεκριμένων ομάδων, οι οποίες καταλαβαίνουν ότι, αν μπορούν να αλλάξουν τον βασικό τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία μας και τα θεσμικά της όργανα (και ειδικά τη θέση μας σε αυτούς τους θεσμούς), μπορούν συνακόλουθα να δημιουργήσουν μια σειρά πολιτικών που θα ωφελήσουν τους ίδιους περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο. Οι κυρίαρχες ομάδες ασχολούνται ενεργά με μια τεράστια κοινωνική / παιδαγωγική διαδικασία, στην οποία ριζικά μεταμορφώνεται αυτό που θεωρείται καλό σχολείο, καλή γνώση, καλή διδασκαλία, καλός μαθητής και καλή μάθηση.

Ας αναφερθώ περισσότερο σε αυτή τη διαδικασία. Σε πολλές χώρες σχηματίστηκε μια πολύπλοκη συμμαχία, ένα μπλοκ εξουσίας που έχει αυξανόμενη επιρροή στην εκπαίδευση και σε οτιδήποτε άλλο αφορά την κοινωνία. Αυτό το μπλοκ εξουσίας, που έχω ονομάσει συντηρητικό εκσυγχρονισμό, συχνά συνδυάζει τέσσερις μεγάλες ομάδες (Apple, 2006). Η πρώτη και η ισχυρότερη περιλαμβάνει κεφαλαιοκράτες που δεσμεύονται για νεοφιλελεύθερες εμπορικές λύσεις σε εκπαιδευτικά προβλήματα.

Για αυτούς, η ιδιωτική πρωτοβουλία είναι αναγκαστικά ωφέλιμη, ενώ η δημόσια είναι αναγκαστικά κακή. Η δημοκρατία - μια λέξη κλειδί για το πώς σκεφτόμαστε τα θεσμικά μας όργανα και τη θέση μας σε αυτές (Foner, 1998) - περιορίζεται στις πρακτικές κατανάλωσης. Ο κόσμος γίνεται ένα τεράστιο σούπερ μάρκετ, στο οποίο όλοι με οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο επωφελούνται σε όλους σχεδόν τους κοινωνικούς τομείς. Η διαδικασία της επιλογής σε μια αγορά αντικαθιστά τις συλλογικές και πιο κοινωνικά ανταποκρινόμενες ενέργειες. Η λεπτή δημοκρατία αντικαθιστά την παχιά δημοκρατία. Αυτό αποθαρρύνει τα κρίσιμα προοδευτικά κοινωνικά κινήματα που αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη πίσω από όλες σχεδόν τις δημοκρατικές αλλαγές στην κοινωνία και στα σχολεία μας.

Στην εκπαίδευση αυτή η θέση βασιζέται στην πεποίθηση ότι όσο περισσότερο 'εμποριοποιούμε' τα πράγματα, τόσο περισσότερο εισάγουμε τα εταιρικά μοντέλα στην εκπαίδευση, όσο περισσότερο μπορούμε να κρατήσουμε τα σχολεία, τη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς με 'όρθιους στη λαίλαπα του ανταγωνισμού', τόσο καλύτερα θα είναι. Στην πραγματικότητα υπάρχουν ελάχιστα αποδεικτικά στοιχεία που βασίζονται σε αυτόν τον ισχυρισμό και επίσης πολλά αποδεικτικά στοιχεία ότι αυτή η πρακτική αυξάνει την ανισότητα (βλ. Apple, 2006, Apple, Gandin, Liu, Meshulam και Schirmer, 2018, Lipman, 2004, Lipman, 2011). Όμως ο νεοφιλελευθερισμός συνεχίζει να δρα σαν μια θρησκεία. Φαίνεται να είναι αδιαπέραστος από εμπειρικά στοιχεία, ακόμη και όταν η κρίση που έχει δημιουργήσει στην οικονομία και στις κοινότητες καταγράφει συνεχώς τις αποτυχίες της σε κάθε στιγμή της συλλογικής και ατομικής μας ζωής.

Η δεύτερη ισχυρότερη ομάδα αυτής της συμμαχίας είναι οι νέο-συντηρητικοί που θέλουν μια «επιστροφή» στα υψηλότερα πρότυπα και μια «κοινή κουλτούρα». Με αφορμή τις μετακινήσεις πληθυσμών, οι οποίες εμπλέκουν τα έθνη σε ένα τεράστιο και εντυπωσιακό πείραμα συνεχούς πολιτιστικής δημιουργίας, η ομάδα αυτή δεσμεύεται για ένα πολιτισμικά συντηρητικό σχέδιο «αποκατάστασης». Πιέζει για επιστροφή στην επιβαλλόμενη αίσθηση του έθνους και της παράδοσης, που βασιζέται στον φόβο «ρύπανσης» από τον πολιτισμό και το σώμα εκείνων που θεωρούνται ως «οι Άλλοι». Το ότι υπάρχει μια κρίσιμη και εν μέρει κρυμμένη (τουλάχιστον για μερικούς ανθρώπους) δυναμική φυλής εδώ είναι το ελάχιστο που μπορούμε να πούμε (Lipman, 2011· Gillborn 2008· Leonardo, 2009· Apple, 2006). Οι νέο-συντηρητικοί αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν κάτι που δεν υπάρχει, δηλαδή την εδραίωση μιας συναίνεσης σχετικά με το περιεχόμενο της «επίσημης» γνώσης. Έτσι, προσπαθούν να εξαλείψουν ένα από τα πιο σημαντικά ερωτήματα που πρέπει να τεθούν στα σχολεία μας: Τι και ποια γνώση πρέπει να διδάξουμε; Με τη βεβαιότητά τους για το τι υποτίθεται ότι είναι ένας κοινός πολιτισμός, αγνοούν ένα βασικό στοιχείο αυτής της υποτιθέμενης κοινότητας. Αυτό που είναι κοινό είναι ότι διαφωνούμε. Πράγματι, αυτό που πρέπει να είναι «το κοινό» είναι η συνεχής δημοκρατική και συνειδητή διαδικασία αμφισβήτησης για το περιεχόμενο αυτού του «κοινού» (Williams, 1989, Apple, 2000).

Η τρίτη ομάδα στον συντηρητικό εκσυγχρονισμό αποτελείται από αυταρχικούς λαϊκιστές θρησκευτικούς συντηρητικούς που ανησυχούν βαθύτατα για την κοσμικότητα και τη διατήρηση των δικών τους παραδόσεων. Θέλουν και αυτοί να επιβάλουν ένα «κοινό» πλαίσιο. Για αυτούς, ο «λαός» πρέπει να αποφασίσει, αλλά υπάρχουν άνθρωποι που έχουν το χρίσμα να το κάνουν και άλλοι που δεν το έχουν. Μόνο όταν μια ιδιαίτερη οδηγία του πολύ συντηρητικού Χριστιανισμού - ή σε ορισμένες άλλες χώρες που αντιπροσωπεύονται από καταπιεστικές μορφές του Ιουδαϊσμού, του Ινδουισμού και του Ισλάμ - επιστρέψει στη σωστή θέση του ως κατευθυντήριο έργο όλων των θεσμών και των αλληλεπιδράσεών μας, μπορούμε και πάλι να ισχυριστούμε ότι αυτή είναι η «χώρα του Θεού». Κατά τη διαδικασία αυτή τα άτομα εκείνα λανθασμένα κατασκευάζουν τον εαυτό τους ως οι «νέοι καταπιεσμένοι», ως άνθρωποι των οποίων οι ταυτότητες και οι πολιτισμοί αγνοούνται ή επιτίθενται σε σχολεία και μέσα μαζικής ενημέρωσης. Δεν είναι τυχαίο, για παράδειγμα, ότι ένα από τα ταχύτερα αναπτυσσόμενα εκπαιδευτικά κινήματα στις Ηνωμένες Πολιτείες τώρα είναι η κατ' οίκον εκπαίδευση (Apple & Buras, 2006, Apple, 2006). Δύο έως τρία εκατομμύρια παιδιά έχουν αποκλειστεί από δημόσια και ιδιωτικά ή ακόμη και θρησκευτικά σχολεία, συνήθως για συντηρητικούς ιδεολογικούς και θρησκευτικούς λόγους και φοιτούν στο σπίτι. Ενώ το κίνημα της σχολικής εκπαίδευσης ποικίλλει, οι αποφάσεις αυτές οδηγούνται συχνά από συντηρητικές επιθέσεις στα δημόσια σχολεία και για άλλη μια φορά από τον φόβο του «άλλου».

Τέλος, ένα κρίσιμο κομμάτι αυτής της ιδεολογικής ομπρέλας είναι ένα ιδιαίτερο κομμάτι της νέας επαγγελματικής και διοικητικής μεσαίας τάξης που κατέχει θέσεις εντός του κράτους. Αυτή η ομάδα αποτελείται από ανθρώπους που είναι αφοσιωμένοι στην ιδεολογία και στις τεχνικές της λογοδοσίας, της μέτρησης και του «νέου διευθυντικού σχήματος», σε αυτό που ονομάζεται «κουλτούρα ελέγχου» (Apple, 2006, Leys, 2003, ClarkeandNewman, 1997). Έχουν αληθινή πίστη σε αυτό που κάνουν και θεωρούν ότι πραγματικά «βοηθούν» στην εγκατάσταση τέτοιων διαδικασιών και κανόνων. Για αυτούς οι περισσότερες αποδείξεις σχετικά με την απόδοση των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνήθως βασίζονται απλώς στα περιορισμένα δεδομένα που προκύπτουν από μια διαδικασία αξιολόγησης (Apple, 2006, Apple, Gandin, Liu, Meshulam και Schirmer, 2018, Βαλεζουέλα, Βαλεζουέλα, 2005, Gillborn and Youdell, 2000). Η απόδειξη ότι κάποιος «ενεργεί σωστά» σύμφωνα με εξωτερικά επιβαλλόμενα κριτήρια είναι ο κανόνας. Η φράση «εκτελέστε ή πεθαίνετε» σχεδόν φαίνεται να είναι η θρησκεία τους.

Ενώ υπάρχουν σαφείς εντάσεις και συγκρούσεις στο πλαίσιο αυτής της συμμαχίας, γενικά οι ευρύτεροι στόχοι της είναι να παρέχουν τις εκπαιδευτικές συνθήκες που θεωρούνται απαραίτητες τόσο για την αύξηση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας, του κέρδους και της πειθαρχίας, όσο και για την επιστροφή μας σε ένα ρομαντικό παρελθόν του «ιδανικού» σπιτιού, της οικογένειας και του σχολείου.

Αυτή η νέα συμμαχία έχει τοποθετήσει την εκπαίδευση σε ένα ευρύτερο σύνολο ιδεολογικών δεσμεύσεων. Οι στόχοι στην εκπαίδευση είναι ίδιοι με αυτούς που καθοδηγούν τους οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους της κοινωνίας. Περιλαμβάνουν τη δραματική επέκταση της εύγλωττης μυθοπλασίας, την ελεύθερη αγορά, τη δραστική μείωση της κυβερνητικής ευθύνης για κοινωνικές ανάγκες, την ενίσχυση των έντονα ανταγωνιστικών δομών κινητικότητας τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου, τη μείωση των προσδοκιών των πολιτών για οικονομική ασφάλεια, την «πειθαρχία» του πολιτισμού και του σώματος, και τη διάδοση του περιεχομένου μιας μορφής Κοινωνικής Δαρβινιστικής σκέψης.

Ο φαινομενικά αντιφατικός λόγος του ανταγωνισμού, των αγορών και των επιλογών από τη μια μεριά, και της λογοδοσίας, των επιδόσεων, των προτύπων, των εθνικών αξιολογήσεων και του εθνικού προγράμματος σπουδών από την άλλη, δημιούργησε μια κατάσταση στο πλαίσιο της οποίας είναι δύσκολο να ακουστεί κάτι άλλο. Παρόλο που φαίνεται να ενσωματώνουν διαφορετικές τάσεις, όπως αποδεικνύω αλλού, πραγματικά ενισχύουν ο ένας τον άλλον και συμβάλλουν στην εδραίωση συντηρητικών εκπαιδευτικών θέσεων στην καθημερινότητά μας (Apple, 2006).

Έδωσα αυτή τη σύντομη περιγραφή αυτού του νέου ηγεμονικού συνασπισμού επειδή θέλω να τοποθετήσω όλη την πρόσφατη δουλειά μου στο πλαίσιο της τρέχουσας πραγματικότητας. Όπως και στο παρελθόν, η εκπαίδευση είναι βαθιά συνδεδεμένη με κοινωνικά κινήματα, αντιφάσεις, συγκρούσεις, ανταγωνισμούς και πολύπλοκες συμμαχίες. Η κατανόηση της κυριαρχίας και η διακοπή των διαφόρων μορφών της είναι ένα κρίσιμο κομμάτι της δουλειάς μας και σίγουρα έχει δημιουργήσει το κίνητρο όλων των δικών μου αναλύσεων σε πρώιμα βιβλία μου όπως *Ιδεολογία και το Πρόγραμμα Σπουδών* (1979, 2019) και *Εκπαίδευση και Εξουσία* (2012), αλλά και σε πιο πρόσφατα, όπως είναι *Η Εκπαίδευση του «Σωστού» Δρόμου* (2006), *Δημοκρατικά Σχολεία* (Apple και Beane, 2007), *Μπορεί η Εκπαίδευση να αλλάξει την Κοινωνία;* (2013) και *Ο Αγώνας για τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση* (Apple, Gandin, Liu, Meshulam και Schirmer, 2018).

Η έμφαση της κοινωνικής και πολιτικής διάστασης στην εκπαίδευση δεν είναι φυσικά κάτι νέο, ούτε στην Αγγλία, ούτε στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην Ισπανία, στην Ελλάδα, στη Βραζιλία, στην Τουρκία ή αλλού. Έχει συζητηθεί σε μεγάλο βαθμό από αρκετούς κριτικούς μελετητές σε διεθνές επίπεδο. Ωστόσο, υπό τις τρέχουσες συνθήκες, όχι μόνο είναι εύκολο αυτό το γεγονός να ξεχαστεί από μερικούς από εμάς, αλλά ενώ η πράξη της κριτικής είναι σημαντική, δεν αρκεί. Επιτρέψτε μου να πω περισσότερα για αυτό το θέμα και για το τι σημαίνει σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Κατά τη διαδικασία αυτή, θέλω να περιγράψω ένα σύνολο ευθυνών στις οποίες πιστεύω ότι οι δημοκρατικοί μελετητές / ακτιβιστές και οι δημόσιοι διανοούμενοι στην εκπαίδευση πρέπει να εμπλακούν σε περίοδο κρίσης και στις αυξανόμενες επιρροές του συντηρητικού εκσυγχρονισμού.

2. Αμφισβητώντας τη Σχέση μεταξύ Εκπαίδευσης και Εξουσίας

Όπως οι αναγνώστες της παρούσας μελέτης μπορεί ήδη να γνωρίζουν, τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες ότι εγώ, όπως και άλλοι, ασχοληθήκαμε με μια σειρά «απλών» ερωτημάτων. Εγώ προσωπικά ανησυχώ βαθύτατα για τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και εξουσίας, για τη σχέση μεταξύ οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής σφαιράς (βλέπε Apple & Weis, 1983), για την πολλαπλή και αντιφατική δυναμική των ποικίλων δυνάμεων και των κοινωνικών κινήματων που κάνουν την εκπαίδευση μια περιοχή συγκρούσεων και αγώνων και για το τι σημαίνουν αυτά για την εκπαιδευτική εργασία. Έτσι, αντί να ρωτάμε απλώς αν οι μαθητές έχουν μάθει ένα συγκεκριμένο θέμα και αν έχουν επιτυχίες στις πολύ συνηθισμένες μας δοκιμασίες αξιολόγησης, θα πρέπει να θέσουμε ένα διαφορετικό πακέτο ερωτήσεων: Ποια είναι η γνώση; Πώς έγινε «επίσημη»; Ποια είναι η σχέση μεταξύ αυτής της γνώσης και του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται και διδάσκεται και ποιος έχει την πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική δύναμη σε αυτήν την κοινωνία; Ποιος επωφελείται από αυτούς τους ορισμούς της νόμιμης γνώσης και ποιος όχι; Τι μπορούμε να κάνουμε ως κριτικοί εκπαιδευτικοί και ακτιβιστές για να αλλάξουμε τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες και να δημιουργήσουμε προγράμματα σπουδών και διδασκαλίας που να είναι κοινωνικά δικαιότερα; (βλέπε, για παράδειγμα Apple, 2019· 2014· 2013· 2012· 2006· 1999· 1996· Apple και Beane 2007· Apple, Gandin, Liu, Meshulam και Schirmer, 2018). Οι ερωτήσεις αυτές είναι κρίσιμες και όπως έδειξα στο ανησυχητικό παράδειγμα του συμβάντος στην Αυστραλία, η εξουσία της Δεξιάς ήταν πολύ αποτελεσματική στο να θέσει ισχυρά όρια στη δημοσιοποίηση πιο δημοκρατικών απαντήσεων σε αυτά τα ερωτήματα.

3. Τα Καθήκοντα του Κριτικού Μελετητή / Ακτιβιστή

Με βάση τα όσα έχω πει σχετικά με την τρέχουσα κατάσταση, θέλω τώρα να μιλήσω για τις δυνατότητες και για το τι μπορούμε να κάνουμε για να σταματήσουμε αυτή την εξουσία. Για πολλούς ανθρώπους, μεταξύ των οποίων πολλοί συνάδελφοι στις παραδόσεις της κριτικής παιδαγωγικής (ο πληθυντικός εδώ είναι κρίσιμος), οι πρωταρχικές τους εντυπώσεις αναφορικά με την κριτική θεωρητική, πολιτική και πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση τροφοδοτήθηκαν από το πάθος για κοινωνική δικαιοσύνη, οικονομική ισότητα, βιώσιμα περιβάλλοντα, ένα ευρύ φάσμα κριτικά διατυπωμένων γραφών, μια εκπαίδευση που αξίζει το όνομά της. Με λίγα λόγια, έναν καλύτερο κόσμο. Ωστόσο, όπως έχω δείξει, αυτό είναι όλο και πιο δύσκολο να διατηρηθεί στην κατάσταση στην οποία αρκετοί από εμάς βρισκόμαστε. Ιδεολογικά και πολιτικά έχουν αλλάξει πολλά. Τα πρώτα χρόνια του 21^{ου} αιώνα μας έφεραν απερίοριστο καπιταλισμό που τροφοδοτεί τις τυραννίες της αγοράς και τις τεράστιες ανισότητες σε πραγματικά παγκόσμια κλίμακα (Davis, 2006). Η «δημοκρατία»

αναζωπυρώνεται ταυτόχρονα, αλλά όπως εγώ και άλλοι έχουμε δείξει σε πολλές αναλύσεις, πολύ συχνά εξυφάνεται ένα λεπτό πέπλο για να καλύψει τα συμφέροντα των παγκόσμιων και τοπικών ισχυρών, της μισαλλοδοξίας, της εθνικής και διεθνούς βίας και για την μη επιβολή της δικαιοσύνης (Burawoy, 2005, σελ. 260, Apple 2010, Apple, Au, και Gandin, 2009). Η ρητορική της ελευθερίας και της ισότητας μπορεί να έχει εντατικοποιηθεί, αλλά υπάρχουν αδιαμφισβήτητες αποδείξεις ότι υπάρχει βαθύτερη εκμετάλλευση, κυριαρχία και ανισότητα και ότι τα παλαιότερα κέρδη στην εκπαίδευση, την οικονομική ασφάλεια, τα πολιτικά δικαιώματα και άλλα, είτε ξεχνιούνται, είτε υφίστανται σοβαρή απειλή. Η θρησκεία της αγοράς (και όπως είπα νωρίτερα λειτουργεί ως θρησκεία, καθώς δε φαίνεται να είναι επιδεκτική σε εμπειρικές κριτικές) συνδέεται με πολύ διαφορετικά οράματα σχετικά με τις δυνατότητες, αλλά και τις υποχρεώσεις του κράτους.

Στο κοινωνικό πεδίο της εξουσίας που ονομάζεται 'ακαδημαϊκό', εμπεριέχονται οι ιεραρχίες και οι πειθαρχικές (αλλά και πειθαρχημένες) τεχνικές, η επιδίωξη ακαδημαϊκών διαπιστευτηρίων, γραφειοκρατικών καθεστώτων, εθνικών και διεθνών ταξινομήσεων, αλλά και κριτηρίων επίδοσης, καθώς επίσης και η εξομάλυνση των πιέσεων γύρω από τα ιδρύματα και την έννοια της σταδιοδρομίας. Όλα αυτά προσπαθούν να διασφαλίσουν το γεγονός ότι όλοι πιστεύουμε και ενεργούμε «σωστά». Ωστόσο, η αρχική μας παρόρμηση δεν εξαφανίζεται ποτέ (Burawoy, 2005). Το πνεύμα που ζωντανεύει την κριτική δεν μπορεί ποτέ να υποβληθεί τελείως σε έναν εξορθολογισμό της λογικής και όλων των διαδικασιών. Δοκιμάστε όπως κάνουν οι ισχυροί και δε θα σβήσει. Σίγουρα παραμένει ζωντανό σε ένα μεγάλο μέρος της σημαντικής δουλειάς που γίνεται σε πανεπιστήμια και ινστιτούτα εδώ. Οι άνθρωποι εδώ και αλλού διαρκώς παλεύουν και ενεργούν ως ηθικές και πολιτικές συνειδήσεις των εθνών.

Τι μπορούμε να μάθουμε από τους συναδέλφους μας εδώ και σε άλλα μέρη για το ρόλο που έχουμε ως δημόσιοι διανοούμενοι, ή όπως μας αναφέρω στο *Μπορεί η Εκπαίδευση να Αλλάξει την Κοινωνία*; «κριτικοί μελετητές / ακτιβιστές» αυτή την περίοδο; Ίσως αυτό να δηλώνεται καλύτερα από τον κριτικό κοινωνιολόγο Michael Burawoy όταν ζητάει «οργανική δημόσια κοινωνιολογία». Με τα λόγια του, αλλά εν μέρει και με αυτά του Antonio Gramsci, από αυτήν την άποψη ο κριτικός κοινωνιολόγος:

... εργάζεται στενά με ένα ορατό, ευρύ, ενεργό, τοπικό και συχνά αντι-παραγωγικό κοινό. [Εργάζεται] με το εργατικό κίνημα, την ένωση γειτονιάς, τις θρησκευτικές κοινότητες, τις ομάδες μεταναστών, τις οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μεταξύ του δημόσιου κοινωνιολόγου και του κοινού είναι ένας διάλογος, μια διαδικασία αμοιβαίας εκπαίδευσης... Το έργο τέτοιων [οργανικών] δημόσιων κοινωνιολόγων είναι να κάνει ορατό το αόρατο, να κάνει το ιδιωτικό δημόσιο, να επικυρώσει αυτές τις οργανικές συνδέσεις ως μέρος της κοινωνιολογικής μας ζωής (Burawoy, 2005, σελ. 265).

Αυτή η πράξη του να γίνει κανείς (και αυτό είναι συνεχόμενο, γιατί κάποιος ποτέ δεν σταματάει, γίνεται πάντα) ένας κριτικός μελετητής / ακτιβιστής είναι πολύπλοκη. Σε αυτό το σημείο, επιτρέψτε μου να πω περισσότερα γι' αυτό. Οι επισημάνσεις μου εδώ είναι προσωρινές και σίγουρα όχι εξαντλητικές, αλλά πρόκειται να ξεκινήσουν έναν διάλογο για το τι ακριβώς πρέπει να κάνουμε «εμείς».

Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν εννέα καθήκοντα στα οποία πρέπει να συμμετέχει η κριτική ανάλυση (και ο κριτικός αναλυτής) στην εκπαίδευση (Apple, 2013, Apple, 2010). Αυτά έχουν καθοδηγήσει το έργο μου σε όλη την καριέρα μου.

1. Πρέπει να «μαρτυρεί την αρνητικότητα»². Δηλαδή, μία από τις πρωταρχικές του λειτουργίες είναι να φωτίζει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική πολιτική και η πρακτική συνδέονται με τις σχέσεις εκμετάλλευσης και κυριαρχίας στην ευρύτερη κοινωνία και να παλεύει ενάντια σε τέτοιες σχέσεις.³
2. Με τη συμμετοχή σε τέτοιες κριτικές αναλύσεις, πρέπει επίσης να επισημάνει τις αντιφάσεις και τους χώρους πιθανής δράσης. Έτσι, ο στόχος του είναι να εξετάσει με κριτικό πνεύμα τις σημερινές πραγματικότητες σε ένα εννοιολογικό / πολιτικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στους χώρους στους οποίους μπορούν να συνεχιστούν ή συνεχίζονται οι πιο προοδευτικές και αντεπιχειρηματικές ενέργειες. Αυτό είναι ένα απολύτως κρίσιμο βήμα, διότι διαφορετικά η έρευνά μας μπορεί απλά να οδηγήσει σε κυνισμό ή απελπισία. Ο κυνισμός και η απελπισία μπορούν να βοηθήσουν όσους επιθυμούν να παραμείνουν στην εξουσία.
3. Κάποιες φορές αυτό απαιτεί και τη διεύρυνση του τι θεωρείται «έρευνα». Εδώ εννοώ να ενεργούμε ως κριτικοί «αναγνώστες» σε εκείνες τις ομάδες ανθρώπων, κοινοτήτων και κοινωνικών κινήματων που τώρα ασχολούνται με την αμφισβήτηση υφιστάμενων σχέσεων άνιση εξουσίας ή με αυτό που έχει ονομαστεί αλλού «μη αναμορφωτικές μεταρρυθμίσεις», ένας όρος που έχει μακρά ιστορία στην κριτική κοινωνιολογία και τις κριτικές εκπαιδευτικές μελέτες (Apple, 2012). Αυτό είναι ακριβώς το έργο που αναλήφθηκε στις πυκνές περιγραφές των κριτικών δημοκρατικών σχολικών πρακτικών στα Δεξιά σχολεία (Apple και Beane, 2007) και στις κριτικές περιγραφές των μετασχηματιστικών μεταρρυθμίσεων, όπως είναι τα *Citizen Schools* και ο συμμετοχικός προϋπολογισμός στο Porto Alegre, στη Βραζιλία (βλέπε Gandin και Apple, 2012, Apple et al., 2003, Apple, 2013, Wright, 2010). Το ίδιο ισχύει και για το CREA, το διεπιστημονικό ερευνητικό κέντρο στο Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης, το οποίο είναι ένα μοντέλο για το πώς να οικοδομήσουμε μια ερευνητική ατζέντα και στη συνέχεια να δημιουργήσουμε πολιτικές και προγράμματα που θα ενισχύσουν εκείνους που είναι περιθωριοποιημένοι οικονομικά και πολιτισμικά στις κοινωνίες μας (Flecha, 2011; Gatt, Ojaja & Soler, 2011, Alexiu & Sorde, 2011, Aubert, 2011, Christou&Puivert, 2011, Flecha, 2009). Το ίδιο ισχύει και για το Κέντρο για τις Σπουδές Ισότητας στο University College του Δουβλίνου.

Αυτό βρίσκεται επίσης στο επίκεντρο της έρευνας και της δράσης που τονίζει όχι μόνο τη φτώχεια και την ανισότητα, αλλά και τις κινήσεις προς την ισότητα (Baker, Lynch, Cantillon & Walsh, 2004, Lynch, Baker & Lyons, 2009). Έτσι, πρέπει να τεκμηριώνουμε και τα κέρδη, όχι μόνο τις ζημιές.

4. Ο Gramsci (1971) ισχυρίστηκε ότι ένα από τα καθήκοντα μιας πραγματικά αντίθετης-ηγεμονικής εκπαίδευσης, αλλά και των αφοσιωμένων πολιτιστικών εργαζομένων της ήταν να μην αποκλείσουν την «ελιτίστικη γνώση», αλλά να ανασυνθέσουν τη μορφή και το περιεχόμενό της, έτσι ώστε να εξυπηρετεί πραγματικά τις προοδευτικές κοινωνικές ανάγκες. Αυτή η φράση παρείχε το κλειδί για έναν διαφορετικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι «οργανικοί» και «δημόσιοι» διανοούμενοι. Έτσι, δεν πρέπει να εμπλακούμε σε μια διαδικασία που θα μπορούσε να ονομαστεί «διανοητική αυτοκτονία». Δηλαδή, υπάρχουν σοβαρές διανοητικές (και παιδαγωγικές) δεξιότητες στην αντιμετώπιση των ιστοριών και των συζητήσεων γύρω από τα επιστημολογικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά ζητήματα που εμπλέκονται δικαιολογώντας αυτό που θεωρείται ως σημαντική γνώση και αυτό που μετράει ως μια αποτελεσματική και κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση. Αυτά δεν είναι απλά και ασήμαντα ζητήματα και οι πρακτικές και πνευματικές/ πολιτικές δεξιότητες για την αντιμετώπισή τους έχουν αναπτυχθεί καλά. Εντούτοις, μπορούν να ατροφήσουν αν δεν χρησιμοποιηθούν. Πρέπει να ενθαρρύνουμε τις κοινότητες να τις σκεφτούν, να μάθουν από αυτές και να συμμετάσχουν στους αμοιβαία παιδαγωγικούς διαλόγους που επιτρέπουν τη λήψη αποφάσεων όσον αφορά τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα συμφέροντα των εκτοπισμένων λαών (βλέπε Apple, Au & Gandin, 2009, Burawoy, 2005, Freire, 1970, Borg & Mayo 2007).
5. Κατά τη διαδικασία αυτή η κριτική έχει ως καθήκον να διατηρεί ζωντανές τις παραδόσεις της ριζοσπαστικής και προοδευτικής εργασίας. Μπροστά στις οργανωμένες επιθέσεις κατά των «συλλογικών αναμνήσεων» της διαφορετικότητας και των κριτικών κοινωνικών κινήματων, επιθέσεις που καθιστούν όλο και πιο δύσκολη τη διατήρηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής νομιμότητας για πολλαπλές κριτικές προσεγγίσεις που έχουν αποδειχθεί τόσο πολύτιμες για την αντιμετώπιση των κυρίαρχων αφηγήσεων και σχέσεων, είναι ζωτικής σημασίας να διατηρηθούν αυτές οι παραδόσεις ζωντανές. Να ανανεωθούν και, όταν χρειάζεται, να επικριθούν για τις εννοιολογικές, εμπειρικές, ιστορικές και πολιτικές σιωπές ή περιορισμούς τους. Αυτό συνεπάγεται την επιφυλακτικότητα του ανταγωνισμού και του ιδεαλισμού και μας ζητά να δώσουμε προσοχή σε αυτό που ο Fraser έχει ονομάσει ως Πολιτική της Αναδιανομής, αλλά και Πολιτική της Αναγνώρισης (Fraser, 1997, βλέπε επίσης Apple, 2013 και Anyon κ.ά., 2009). Η ενέργεια αυτή περιλαμβάνει όχι μόνο διατηρεί τη ζωντάνια των θεωρητικών, εμπειρικών, ιστορικών και πολιτικών παραδόσεων - και τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που παράγονται από αυτές-, αλλά κυρίως συνεπάγεται και την επέκτασή τους και (υποστηρικτικά) την κριτική τους.

Περιλαμβάνει επίσης τη διατήρηση των ζωντανών ονείρων, των ουτοπικών οραμάτων και των «μη-αναμορφωτικών μεταρρυθμίσεων» που είναι επίσης μέρος αυτών των ριζοσπαστικών παραδόσεων (Apple, Au & Gandin, 2009, Apple, Ball & Gandin, 2012, Jacoby, 2005, Teitelbaum, 1993).

6. Η ζωντανή διατήρηση αυτών των παραδόσεων και επίσης η αποδομητική κριτική, όταν είναι ανεπαρκής για την αντιμετώπιση των σημερινών πραγματικών περιστατικών, δεν μπορεί να γίνει αν δεν αναρωτηθούμε: «Για ποιους φροντίζουμε να κρατηθούν ζωντανές;» και «Πώς και με ποια μορφή πρέπει να διατεθούν;». Όσα αναφέρθηκαν σε αυτή την ταξινόμηση των καθηκόντων απαιτούν την αναδημοσίευση ή ανάπτυξη και χρήση ποικίλων ή νέων δεξιοτήτων εργασίας σε πολλά επίπεδα με πολλαπλές ομάδες. Έτσι, οι δημοσιογραφικές δεξιότητες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι ακαδημαϊκές και δημοφιλείς δεξιότητες και η ικανότητα να μιλάμε σε πολύ διαφορετικά ακροατήρια έχουν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία (Apple, 2006, Boler, 2008). Αυτό απαιτεί από εμάς να μάθουμε πώς να μιλάμε με διαφορετικούς τρόπους και να λέμε σημαντικά πράγματα με τρόπους που δεν απαιτούν από το ακροατήριο ή τον αναγνώστη να κάνουν όλη τη δουλειά. Η Δεξιά ήταν πολύ αποδοτική σε αυτόν τον τομέα. Εμείς πρέπει να ανανεώσουμε αυτές τις δεξιότητες.
7. Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να ενεργούν σε συνεννόηση με τα προοδευτικά κοινωνικά κινήματα που υποστηρίζουν το έργο τους ή με κινήσεις ενάντια στις δεξιές υποθέσεις και πολιτικές που αναλύουν κριτικά. Αυτός είναι ένας άλλος λόγος για τον οποίο οι ακαδημαϊκές γνώσεις πάνω στην κριτική εκπαίδευση προϋποθέτουν να γίνει κανείς ένας «οργανικός» ή «δημόσιος» διανοούμενος. Κάποιος πρέπει να συμμετάσχει και να δώσει την εμπειρία του στα κινήματα για να μεταμορφώσει τόσο μια πολιτική αναδιανομής όσο και μια πολιτική αναγνώρισης. Υπονοεί επίσης τη μάθηση από αυτά τα κοινωνικά κινήματα (Anyon, 2005, Everyon 2014, Apple, Gandin, Liu, Meshulam και Schirmer, 2018). Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος της «ασύνδετης intelligentsia» (Mannheim, 1936), κάποιος που «ζει στο μπαλκόνι» (Bakhtin, 1968), δεν είναι το κατάλληλο μοντέλο. Όπως μας υπενθυμίζει ο Bourdieu (2003, σελ. 11), οι πνευματικές μας προσπάθειες είναι κρίσιμες, αλλά «δεν μπορούν να παραμείνουν στην άκρη, ουδέτερες και αδιάφορες, από τους αγώνες στους οποίους διακυβεύεται το μέλλον του κόσμου».
8. Χτίζοντας πάνω στα σημεία της προηγούμενης παραγράφου, ο κριτικός μελετητής/ ακτιβιστής έχει κι άλλο έναν ρόλο να διαδραματίσει. Πρέπει να ενεργεί ως ένας βαθιά αφοσιωμένος μέντορας. Ως κάποιος, δηλαδή, που καταδεικνύει μέσα από τη ζωή του τι σημαίνει να είναι τόσο ένας εξαιρετικός ερευνητής όσο κι ένα αφοσιωμένο μέλος μιας κοινωνίας που είναι εκτεθειμένη στις επίμονες ανισότητες. Πρέπει να δείξει πώς μπορεί κανείς να συνδυάσει αυτούς τους δύο ρόλους με τρόπους που μπορεί να είναι τεταμένοι, αλλά ενσωματώνουν τις διπλές δεσμεύσεις

για εξαιρετική και κοινωνικά δεσμευμένη έρευνα και συμμετοχή σε κινήματα που αποσκοπούν στη διακοπή της κυριαρχίας. Θα πρέπει να είναι προφανές ότι αυτό πρέπει να ενσωματωθεί πλήρως στη διδασκαλία.

9. Τέλος, συμμετοχή σημαίνει επίσης τη χρήση του προνομίου που έχει κάποιος ως μελετητής/ ακτιβιστής. Δηλαδή, ο καθένας από εμάς πρέπει να κάνει χρήση του προνομίου του να ανοίξει τους χώρους στα πανεπιστήμια και αλλού για όσους δεν είναι εκεί, για όσους δεν έχουν φωνή σε αυτό τον χώρο αλλά και στους «επαγγελματικούς» χώρους στους οποίους, έχοντας προνομιακή θέση, έχετε πρόσβαση. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί, για παράδειγμα, στην ιστορία του προγράμματος «ακτιβιστής-ανά-κατοικία» του Κέντρου για την Κοινωνική Δικαιοσύνη του Πανεπιστημίου του Wisconsin Havens, όπου αφοσιωμένοι ακτιβιστές σε διάφορους τομείς (το περιβάλλον, τα αυτόχθονα και μεταναστευτικά δικαιώματα, τις στεγαστικές, εργασιακές και φυλετικές ανισότητες, τις τέχνες, την παιδεία κλπ.) εισήχθησαν για να διδάξουν και να συνδέσουν το ακαδημαϊκό μας έργο με οργανωμένη δράση κατά των κυρίαρχων σχέσεων. Ή μπορεί να διαπιστωθεί σε αρκετά προγράμματα Γυναικείων Σπουδών και στα προγράμματα σπουδών για Αυτόχθονες, Ιθαγενείς και Έθνη που ιστορικά έχουν εμπλέξει ακτιβιστές σε αυτές τις κοινότητες ως ενεργούς συμμετέχοντες στα διακυβερνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα αυτών των περιοχών στα πανεπιστήμια.

4. Επίλογος

Τα εννέα αυτά καθήκοντα που έχω συζητήσει προηγουμένως είναι απαιτητικά και αν και μπορούμε να προσπαθήσουμε, κανείς δεν μπορεί να συμμετάσχει εξίσου καλά σε όλα ταυτόχρονα. Αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να συνεχίσουμε με ειλικρίνεια την προσπάθειά μας να αντιμετωπίσουμε τις πολύπλοκες πνευματικές, προσωπικές, πολιτικές και πρακτικές εντάσεις και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτού του ρόλου. Αυτό απαιτεί μια διεισδυτική κριτική εξέταση της δομικής θέσης ενός ατόμου, των δικών του αυτονόητων και σιωπηρών πολιτικών δεσμεύσεων και των ενσωματωμένων ενεργειών του μόλις αυτή η αναγνώριση, σε όλες τις πολυπλοκότητες και τις αντιφάσεις της, ληφθεί υπόψη τόσο σοβαρά όσο της αξίζει.

Ωστόσο, αν κοιτάξουμε ανά τον κόσμο, υπάρχουν άτομα, ερευνητές, ινστιτούτα, συμμαχίες, συνδικάτα και κοινωνικά κινήματα που έχουν διαδραματίσει και συνεχίζουν να διαδραματίζουν τόσο μεγάλο ρόλο στον συνεχιζόμενο αγώνα στην Ελλάδα και αλλού για να οικοδομήσουν μια εκπαίδευση που είναι πραγματικά κριτικά δημοκρατική στα έθνη και σε «αναδυόμενα» έθνη. Μπορούμε να κάνουμε λιγότερα;

Ας είμαστε ειλικρινείς. Όπως το εισαγωγικό μου παράδειγμα για τις προσπάθειες να σιωπήσουν εμένα και άλλους, οι κυρίαρχες ομάδες δε θα παραμείνουν άπραγες

όταν θα ενεργήσουμε μεμονωμένα και συλλογικά για να αντιμιλήσουμε. Όμως, όπως δείχνει και αυτό το παράδειγμα, δεν μπορούν να ελέγξουν πλήρως το πεδίο στο οποίο συμβαίνουν τέτοιες πράξεις. Ούτε μπορούν να ελέγξουν εντελώς το αποτέλεσμα τους. Χώροι για αντι-ηγεμονικές εργασίες δημιουργούνται συνεχώς την ίδια στιγμή που οι κυρίαρχες ομάδες προσπαθούν να κλείσουν άλλους χώρους. Η αναγνώριση και η πλήρωση αυτών των χώρων είναι τόσο κρίσιμη όσο ποτέ. Πράγματι, μερικά από τα καλύτερα παραδείγματα για να γίνει αυτό μπορούν να βρεθούν στην Ελλάδα και σε άλλα έθνη της περιοχής.

Όπως αναπτύσσω με περισσότερη λεπτομέρεια στο *Μπορεί η Εκπαίδευση να Αλλάξει την Κοινωνία;*, σε τόσες πολλές χώρες του κόσμου υπάρχει μια πολύ μακρά παράδοση ριζικής ανάκρισης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ρωτώντας ποιος επωφελείται από τις κυρίαρχες μορφές των προγραμμάτων σπουδών, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, διαφωνώντας για το τι θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά, ρωτώντας τι θα πρέπει να αλλάξει ώστε να επιτευχθεί αυτό και να παρέχει κριτικές απαντήσεις για το πώς συμβαίνει και πώς θα μπορούσε να συμβεί αυτό (Apple 2013). Αυτή η παράδοση είναι αυτό που αναδεικνύεται μέσα από μένα και τόσους άλλους σε όλη την ιστορία της κριτικής εκπαίδευσης. Πράγματι, η Ελλάδα βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών από αυτών των κινήσεων.

Αν σκεφτούμε την πυκνή δημοκρατία ως ένα τεράστιο ποτάμι, πιστεύω όλο και περισσότερο ότι στόχος μας είναι να κρατήσουμε τον ποταμό να ρέει. Να απομακρύνουμε τα εμπόδια που εμποδίζουν αυτή τη διαδικασία και να συμμετάσχουμε στην διεύρυνση του ποταμού, ώστε να είναι πιο περιεκτικός και να μπορεί να ρέει για όλους. Η οικοδόμηση ενός πιο περιεκτικού «εμείς», αγωνίζεται πάνω από τη γνώση που θεωρείται νόμιμη, ενεργώντας κατά των οπισθοδρομικών πολιτικών, που είναι τόσο ασεβείς προς τους εκπαιδευτικούς και τις κοινότητες. Η οικοδόμηση και υπεράσπιση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έχουν καθοριστικό ρόλο. Πρέπει να είναι ισχυρά κοινωνικά και κριτικά στοχαστικά και να επιτρέπουν στους μαθητές μας να εμπλέκονται κριτικά σε προκλητικές κυρίαρχες ιδεολογικές «μεταρρυθμίσεις» και στην οικοδόμηση σοβαρών εναλλακτικών λύσεων γι' αυτές. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να διατηρήσουμε ζωντανές τις πολλαπλές παραδόσεις -και να δημιουργήσουμε νέες-, που μας επιτρέπουν να οραματιζόμαστε και να ασχολούμαστε με κινήσεις που γίνονται σημαντικά τμήματα της ροής του ποταμού, που οι κυρίαρχες ομάδες δε θα μπορούν ποτέ να ανακόψουν τελείως.

Σημειώσεις

1. Μια εκτενέστερη έκδοση των επιχειρημάτων αυτού του κεφαλαίου βρίσκονται στο Apple (2013).
2. Γνωρίζω ότι η ιδέα της «μαρτυρίας» έχει θρησκευτική έννοια, που είναι ισχυρή σε πολλές περιοχές της Δύσης, αλλά μπορεί να θεωρηθεί ως μορφή θρησκευτικού ιμπεριαλισμού σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις. Εξακολουθώ να προτιμώ να τη χρησιμοποιώ εξαιτίας των ισχυρών της συνδέσεων με ηθικούς λόγους. Ωστόσο, είναι καλοδεχούμενες και προτάσεις από μουσουλμάνους, εβραίους και άλλους κριτικούς εκπαιδευτικούς και ερευνητές για εναλλακτικές έννοιες που μπορούν να δώσουν παρόμοια έννοια. Θέλω να ευχαριστήσω την Amy Stambach για αυτή την επισήμανση.
3. Εδώ, η εκμετάλλευση και η κυριαρχία είναι τεχνικοί και όχι ρητορικοί όροι. Το πρώτο αφορά τις οικονομικές σχέσεις, τις δομές ανισότητας, τον έλεγχο εργασίας και την κατανομή των πόρων σε μια κοινωνία. Το τελευταίο αναφέρεται στις διαδικασίες εκπροσώπησης και σεβασμού και στους τρόπους με τους οποίους έχουν επιβληθεί οι ταυτότητες σε ανθρώπους. Αυτές είναι αναλυτικές κατηγορίες και ιδανικοί τύποι. Οι περισσότερες καταπιεστικές συνθήκες είναι εν μέρει συνδυασμός των δύο. Αυτά χαρτογραφούν εκείνο που ο Fraser (1997) αποκαλεί την πολιτική της αναδιανομής και την πολιτική της αναγνώρισης.

Βιβλιογραφία

- Alexiou, T. M. & Sorde, T. (2011) How to turn difficulties into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion, *International Studies in Sociology of Education* 21: 49-62.
- Anyon, J. (2014) *Radical possibilities*, 2nded. New York: Routledge.
- Anyon, J., et al. (2009) *Theory and educational research*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996) *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (1999) *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang.
- Apple, M. W. (2006) *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (Ed.) (2010) *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012) *Education and power*, revised Routledge Classic edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2013) *Can education change society?* New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2014) *Official knowledge*, 3rd ed. New York: Routledge.
- Apple, M.W. (2019) *Ideology and curriculum*, 4th ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Weis, L. (Eds.) (1983) *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

- Apple, M. W., et al. (2003) *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Buras, K. L. (Eds.) (2006) *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (Eds.) (2007) *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (Eds.) (2009) *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S. & Gandin, L. A. (Eds.) (2010) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Gandin, L. A., Liu, S., Meshulam, A., & Schirmer, E. (2018) New York: Routledge.
- Aubert, A. (2011) Moving beyond social inclusion through dialogue, *International Studies in Sociology of Education* 21: 63-75.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S. & Walsh, S. (2004) *Equality: From theory to action*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. M. (1968) *Rabelais and his world* (H. Iswolsky, Trans.). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Ball, S. (2012) *Global education, inc.* New York: Routledge.
- Boler, M. (Ed.) (2008) *Digital media and democracy: Tactics in hard times*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borg, C. & Mayo, P. (2007) *Public intellectuals: Radical democracy and social movements*. New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (2003) *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New York: New Press.
- Burawoy, M. (2005) For public sociology, *British Journal of Sociology* 56, 259-294.
- Christou, M. & Puigvert, L. (2011) The role of "other women" in current educational transformations, *International Studies in Sociology of Education* 21: 77-90.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997) *The managerial state*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Davis, M. (2006) *Planet of slums*. New York: Verso.
- Flecha, R. (2009) The educative city and critical education. In Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. (pp. 327-340). New York: Routledge.
- Flecha, R. (2011) The dialogic sociology of education, *International Studies in Sociology of Education* 21: 7-20.
- Foner, E. (1998) *The story of American freedom*. New York: Norton.

- Fraser, N. (1997) *Justice interruptus*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gandin, L. A. & Apple, M. W. (2012) Can critical democracy last: Porto Alegre and the struggle over 'thick' democracy in education. *Journal of Education Policy* 27: 621-639.
- Gatt, S., Ojala, M. & Soler, M. (2011) Promoting social inclusion counting with everyone: learning communities and INCLUDE-ED, *International Studies in Sociology of Education* 21: 33-47.
- Gillborn, D. (2008) *Racism and education: Coincidence or conspiracy*. New York: Routledge.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2000) *Rationing education*. New York: Routledge.
- Gramsci, A. (1971) *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). New York: International Publishers.
- Jacoby, R. (2005) *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. New York: Columbia University Press.
- Leonardo, Z. (2009) *Race, whiteness, and education*. New York: Routledge.
- Leys, C. (2003) *Market-driven politics*. New York: Verso.
- Lipman, P. (2004) *High stakes education*. New York: Routledge.
- Lipman, P. (2011) *The new political economy of education*. New York: Routledge.
- Lynch, K., Baker, J. & Lyons, M. (2009) *Affective equality: Love, care, and injustice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mannheim, K. (1936) *Ideology and utopia*. New York: Harvest Books.
- Valenzuela, A. (ed.) (2005) *Leaving children behind*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Williams, R. (1989) *Resources of hope*. New York: Verso.
- Wright, E. O. (1985) *Classes*. New York: Verso.
- Wright, E. O. (2010) *Envisioning real utopias*. New York: Verso.

ΟΙ ΑΝΤΙΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΜΗΤΡΟΤΗΤΑΣ: ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ, Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΜΕΡΙΜΝΑ ΚΑΙ Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΙΔΗΜΟΝΩΝ

Apple Rima D., PhD.

Καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο του Wisconsin-Madison, Η.Π.Α.

Σε όλη την ιστορία το συντριπτικό ποσοστό των γυναικών υπήρξαν μητέρες. Πιο σημαντικά η άξια γυναίκα έχει εξομοιωθεί με τη μητρότητα. Αυτή η φαινομενική σταθερότητα κρύβει τις δραματικές μεταμορφώσεις στους ρόλους των μητέρων και στις πρακτικές μητρότητας στον χρόνο και ιδιαίτερα τα τελευταία 150 χρόνια στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε άλλες βιομηχανικές χώρες.

Κατά παράδοση οι εμπειρίες των γυναικών είχαν διαμορφώσει τη βάση αξιολογήσεων πρακτικών μητρότητας. Οι σωστές τεχνικές μητρότητας θεωρήθηκαν είτε ως έμφυτη γνώση των γυναικών, είτε ως γνώση που διδάχθηκε από τη δική τους μητέρα, από άλλες γυναίκες συγγενείς ή από φίλες.

Καθώς η επιστημονική και τεχνική εμπειρογνωμοσύνη απέκτησε υπεροχή τον 19^ο αιώνα, οι γυναίκες συνεχώς ενημερώνονταν πως χρειάζονται επιστημονικές και ιατρικές γνώσεις για να εξασφαλίσουν υγιείς εγκυμοσύνες και τοκετούς και για να μεγαλώσουν τα παιδιά τους σωστά και με υγεία. Το ιδανικό μοντέλο έγινε πλέον η «επιστημονική μητέρα.» Καθώς γινόταν όλο και πιο δημοφιλής τον 20^ο αιώνα, η ιδεολογία αυτή της «επιστημονικής μητρότητας» τροποποιήθηκε. Κατά τη διάρκεια των επόμενων δεκαετιών, οι γυναίκες συνεχώς άκουγαν πως πρέπει να ακολουθήσουν το προβάδισμα της επιστημονικής και ιατρικής κοινότητας. Με άλλα λόγια, αντί να μαθαίνουν ενεργά από μόνες τους, οι γυναίκες έπρεπε να βασίζονται πάνω στις οδηγίες των επιστημονικών και ιατρικών αρχών.

Οι παλαιότερες ιστορικές μελέτες της αυξανόμενης παρέμβασης των παρόχων υγειονομικής περίθαλψης ονόμασαν αυτή τη διαδικασία ως ιατροκοποίηση του τοκετού και της φροντίδας του παιδιού. Οι αναλυτές συχνά εξέταζαν τους ιδιαίτερους τρόπους με τους οποίους οι ιατροί επέκτειναν την εποπτεία τους στην εγκυμοσύνη και στην υγεία των παιδιών. Είναι αλήθεια πως από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και μετά οι ιατροί υποστήριζαν, με αυξανόμενη επείγουσα ανάγκη, πως οι γυναίκες χρήζουν ιατρικής επίβλεψης, ώστε να εξασφαλιστούν επιτυχημένοι τοκετοί και ανατροφές παιδιών. Ωστόσο, ένα ευρύ κοινό άλλων ενδιαφερόμενων ομάδων μετέφερε αυτό το μήνυμα της επιστημονικής μητρότητας και με την ίδια αφοσίωση καθοδηγούσαν τις μητέρες στους ειδικούς και στις συμβουλές των ειδικών. Σήμερα θα διερευνήσω μερικά

από τα πλέον χαρακτηριστικά στοιχεία του πολιτισμικού περιβάλλοντος, μέσω των οποίων οι ιατρικοί, πολιτιστικοί και κοινωνικοί παράγοντες αναπροσαρμόζονται. Θα εστιάσω στις εμπειρίες μητρότητας των Αμερικανίδων γυναικών και στις αντιδράσεις των μητέρων, αν και η ιστορία είναι παρόμοια και σε άλλα μέρη του κόσμου.

Η προέλευση της «επιστημονικής μητρότητας» χρονολογείται από το 1840 με την δημοσίευση της Catharine Beecher, «*Treatise on domestic economy*». Σε αυτή την εξαιρετικά αναγνωρισμένη μονογραφία, η Beecher χρησιμοποίησε τη σύγχρονη επιστήμη για να εξηγήσει τις καλύτερες μεθόδους για την πραγματοποίηση μιας ολόκληρης σειράς οικιακών εργασιών. Η Beecher δεν υπήρξε ούτε επιστήμονας, ούτε ιατρός, ούτε διεκδίκησε αυτούς τους τίτλους. Το βιβλίο της, ωστόσο, επέμενε πως οι γυναίκες πρέπει να αξιοποιούν τις νέες επιστημονικές ανακαλύψεις και ιατρικές γνώσεις. Ως κυρίαρχη υποστηρίκτρια της εκπαίδευσης γυναικών, η Beecher ανέμενε πως οι μητέρες θα αναζητήσουν και θα αξιολογήσουν τις απαιτούμενες πληροφορίες.

Καθώς η επιστημονική συμβουλή για την ανατροφή παιδιών κέρδιζε έδαφος, σιγά-σιγά άλλαζαν και οι συμβουλές. Μέχρι τον 20^ο αιώνα οι γυναίκες δεν άκουγαν πως απλά πρέπει να μαθαίνουν από την επιστημονική και ιατρική εμπειρογνωμοσύνη. Αντίθετα, άκουγαν όλο και πιο συχνά και με όλο και μεγαλύτερη ανάγκη ότι πρέπει να ακολουθήσουν την πορεία που έδειχναν οι εμπειρογνώμονες. Αυτή η μεταβολή παρουσίαζε στις γυναίκες μια σοβαρή αντίφαση: τις καθιστούσε υπεύθυνες για την υγεία και την ευημερία της οικογένειάς τους, ενώ παράλληλα τους απαγόρευε τον έλεγχο της παιδικής φροντίδας. Με άλλα λόγια, οι γυναίκες ήταν ταυτόχρονα υπεύθυνες για τις οικογένειές τους και ανίκανες αυτής της ευθύνης.

Τα περιοδικά παιδικής φροντίδας και τα γυναικεία περιοδικά γενικού περιεχομένου ήταν από τους κορυφαίους υποστηρικτές της επιστημονικής μητρότητας από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και μετά. Όπως αναφέρει το περιοδικό *Babyhood* το 1893 «Υπάρχει μια επιστήμη πίσω από την ανατροφή των παιδιών και αυτό το περιοδικό είναι η φωνή εκείνης της επιστήμης».

Και το *Babyhood* ήταν ένα από τα πολλά περιοδικά που είχαν σχεδιαστεί να μυήσουν τις μητέρες στην επιστημονική ανατροφή παιδιών. Το μεγαλύτερο γυναικείο περιοδικό από τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ήταν το «*The Ladies Home Journal*», το οποίο το 1912 ανακοίνωσε με υπερηφάνεια πως η σύγχρονη νεαρή μητέρα μάθαινε γρήγορα να αγνοεί τις συμβουλές των γειτόνων και των οικογενειών της και να στρέφει την προσοχή της σε «μια μεγαλύτερη αρχή για βοήθεια στην επίλυση των προβλημάτων βρεφικής φροντίδας». Σε αυτή την περίπτωση, και όλο και περισσότερο, αυτή η ανώτερη αρχή ήταν η επιστήμη και ο ιατρός εμπειρογνώμονας.

Ιατροί έγραψαν βιβλία για την παιδική φροντίδα εκθειάζοντας τις αρετές της επιστημονικής μητρότητας. Τα βιβλία αυτά προορίζονταν για την μορφωμένη, μεσαίας-τάξη μητέρα που είχε τη μόρφωση και τα χρήματα να υποστηρίξει τα ιδανικά της σύγχρονης παιδικής φροντίδας. Οι ιατροί σύντομα ενώθηκαν με τη χορωδία των

υπόλοιπων που μετέδιδαν τις αρχές της επιστημονικής μητρότητας σε μητέρες που ακολουθούσαν τις υποδείξεις των παρόχων ιατρικής περίθαλψης σε λιγότερα προνομιούχες μητέρες.

Τα κρατικά τμήματα υγείας ανέπτυξαν μοναδικές μεθόδους για την προσέγγιση μητέρων από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Ένας δημοφιλής τρόπος ήταν ο διαγωνισμός «Υγιές Παιδί». Στους διαγωνισμούς αυτούς, που συχνά διαδραματιζονταν μαζί με τις τοπικές γιορτές, μωρά εξετάζονταν από ιατρικό προσωπικό και στον νικητή δινόταν μία μπλε κορδέλα ένα μέταλλο. Ο διαγωνισμός προωθήθηκε τόσο ως εκπαιδευτικός όσο και ανταγωνιστικός. Οι ιατροί ενημέρωναν τις μητέρες για τα προβλήματα που βρήκαν στα μωρά τους και οι μητέρες θα εκπαιδεύονταν στις σύγχρονες τεχνικές παιδικής φροντίδας.

Για τις μορφωμένες γυναίκες υπήρχε πλήθος φυλλαδίων, που συχνά διανεμόνταν δωρεάν ή με πολύ μικρό κόστος, τα οποία παρήγαγαν οι τοπικές αρχές, οι φιλανθρωπικές οργανώσεις, ακόμη και οι κατασκευαστές παιδικών προϊόντων, όπως βρεφικά τρόφιμα, είδη περιποίησης και φροντίδας. Το πιο δημοφιλές και συχνά αναπαραγόμενο φυλλάδιο ήταν η Βρεφική Φροντίδα, ένα φυλλάδιο της κυβέρνησης των Ηνωμένων Πολιτειών. Δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά το 1914. Μέχρι το 1940 διανεμήθηκαν πάνω από 12 εκατομμύρια αντίτυπα και από τη δεκαετία του 1970 πάνω από 59 εκατομμύρια. Οι άνθρωποι μπορούσαν να ζητήσουν οι ίδιοι το προϊόν, αλλά αρκετές φορές αποστελλόταν απευθείας. Οι γυναίκες συχνά έγραφαν για την ευγνωμοσύνη τους σε τέτοιου είδους δημοσιεύματα.

Σε άλλες περιπτώσεις η κυβέρνηση και διάφορες φιλανθρωπικές οργανώσεις έστελναν νοσηλεύτριες δημόσιας υγείας στα σπίτια γυναικών που ήταν συχνά φτωχές, αγράμματες ή μετανάστριες. Οι νοσηλεύτριες αυτές επιθεωρούσαν το σπίτι και έκαναν προτάσεις για τη βελτίωση της υγιεινής του, εξέταζαν μωρά και παιδιά και έδιναν συμβουλές για την υγεία και τη φροντίδα τους. Αρχικά, οι νοσηλεύτριες δημόσιας υγείας ήταν τοποθετημένες σε αστικές περιοχές, όπου μπορούσε να φτάσει με σχετικά ευκολία μεγάλος αριθμός μητέρων. Οι φτωχές μητέρες στις αγροτικές περιοχές αντιμετώπιζαν μια διαφορετική περίπτωση.

Στη δεκαετία του 1920 η ανησυχία για τα υψηλά ποσοστά μητρικής και βρεφικής θνησιμότητας δημιούργησε ένα ομοσπονδιακό πρόγραμμα με πόρους για τη μητρική εκπαίδευση στη σύγχρονη παιδική φροντίδα. Οι κυβερνητικές αρχές στόχευαν να προσεγγίσουν γυναίκες όλων των τάξεων, αλλά κυρίως φτωχότερες αγροτικές μητέρες που δεν είχαν τακτική πρόσβαση σε κάποιο πάροχο υγειονομικής περίθαλψης. Μία από τις μεθόδους τους ήταν η χρήση ενός εκπαιδευτικού τροχόσπιτου. Οχήματα όπως το «Ειδική Φροντίδα Παιδιών» ταξίδευαν σε μικρές πόλεις, σε χωριά, σε εκκλησίες, σε λασπώδεις και βραχώδεις δρόμους. Μετέφεραν ιατρούς και νοσηλεύτριες δημόσιας υγείας σε απομακρυσμένες κοινότητες για να εξετάσουν τα παιδιά και να παράσχουν στις γυναίκες την εκπαίδευση που χρειάζονταν για να γίνουν «σύγχρονες»

μητέρες, συμπεριλαμβανομένων των πληροφοριών για την προετοιμασία της κατάλληλης γκαρνταρόμπας για την οικογένεια. Το πρόγραμμα αυτό ολοκληρώθηκε το 1929. Λίγα χρόνια αργότερα αντικαταστήθηκε από ένα άλλο πρόγραμμα που χρηματοδοτούσε νοσηλεύτριες δημόσιας υγείας για να ταξιδεύουν στα σπίτια φτωχών αγροτών.

Κάποιες μητέρες καλοδέχτηκαν αυτές τις γυναίκες, περιμένοντας με ανυπομονησία τις επισκέψεις και τις συμβουλές τους, ευχαριστημένες που είχαν έναν πάροχο υγειονομικής περίθαλψης με τις πιο ενημερωμένες πληροφορίες. Άλλες μητέρες ήταν λιγότερο πρόθυμες. Όμως γενικά οι μητέρες εκτιμούσαν τη βοήθεια που τους έδιναν οι νοσηλεύτριες δημόσιας υγείας. Ιδιαίτερα εκτιμήθηκαν τα βρεφικά μπάνια.

Οι πρακτικές μητρότητας άλλαξαν ραγδαία καθώς οι γυναίκες γεννούσαν όλο και περισσότερο σε νοσοκομεία. Τα ιδρύματα αυτά δημιουργούσαν το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον για απομονωμένες, νευρικές μητέρες που εστίαζαν στη σύγχρονη, επιστημονική φροντίδα παιδιού για να εξασφαλίσουν την υγεία της οικογένειάς τους. Νωρίτερα, ο τοκετός στις Ηνωμένες Πολιτείες ήταν οικιακή υπόθεση. Ακόμα και όταν οι γιατροί άρχιζαν να αντικαθιστούν τις μαίες στην αίθουσα τοκετού, το δωμάτιο ήταν ακόμα στο σπίτι όπου η μητέρα περιβάλλεται από άλλες γυναίκες συγγενείς και φίλες και το μωρό το κρατούσαν κοντά στη μητέρα.

Καθώς ο τοκετός λάμβανε τόπο μέσα στο νοσοκομείο, οι θάλαμοι συνήθως αναπαρήγαγαν την ατμόσφαιρα του σπιτιού. Τα βρεφικά λίκνα τοποθετούνταν κοντά στο κρεβάτι της μητέρας και τα νεογέννητα συνήθως τα τοποθετούσαν στο κρεβάτι, δίπλα στη μητέρα τους.

Αυτό άλλαξε δραματικά καθώς ο νοσηλευόμενος τοκετός έγινε όλο και πιο δημοφιλής και οι ιατροί και η διοίκηση νοσοκομειακών μονάδων είδαν επιδημίες να σαρώνουν τους θαλάμους των μαιευτηρίων. Με την εποχή των σουλφοναμίδων φαρμάκων και αντιβιοτικών να απέχει ακόμα πολύ.

Με τον φόβο των επιδημιών, τα νοσοκομεία έπαιρναν κατευθείαν τα νεογέννητα από τις μητέρες τους και τα φρόντιζαν σε αποστειρωμένους θαλάμους νεογνών. Οι μητέρες έβλεπαν τα μωρά τους μονάχα για τσίσιμα, κάθε τρεις με τέσσερις ώρες, όπου λάμβαναν οδηγία να προετοιμάσουν τον εαυτό τους με προσοχή, ώστε να αποφευχθεί η εξάπλωση μικροβίων. Συνεπώς, με διακριτικό τρόπο, οι μητέρες διδάχθηκαν πως αποτελούσαν κίνδυνο για τα μωρά τους. Ο μόνος τρόπος να προστατεύσουν τα μωρά τους ήταν να τα κρατήσουν σε αποστειρωμένο περιβάλλον, όπου τα φρόντιζαν επιστημονικά εκπαιδευμένες νοσηλεύτριες.

Φανταστείτε το σκηνικό. Μια νέα μητέρα περνάει τις περισσότερες μέρες νοσηλείας της μετά τον τοκετό κοιτάζοντας μέσα από το παράθυρο το μωρό της που βρίσκεται στον θάλαμο βρεφικής φροντίδας. Κάθε λίγες ώρες, μια νοσοκόμα φέρνει το μωρό στη μητέρα, η οποία προσεκτικά ξετυλίγει το μωρό για να το τσίσει. Μέσα σε λίγα λεπτά, η νοσοκόμα επιστρέφει για να πάρει και πάλι το μωρό. Οι διαδικασίες αυτές

άφηναν ελάχιστο χρόνο για να γνωριστούν καλύτερα μητέρα και μωρό ή για να νιώσει άνετα η μητέρα φροντίζοντας το μωρό της. Εκείνο που μάθαιναν οι μητέρες για τη βρεφική φροντίδα συνήθως περιοριζόταν στα τμήματα ενημέρωσης του νοσοκομείου, όπου παρακολουθούσαν μια νοσοκόμα να αλλάζει ή να κάνει μπάνιο ένα μωρό.

Έτσι, οι μητέρες μάθαιναν για τη βρεφική φροντίδα από έναν επαγγελματία, έναν επιστημονικό και ιατρικό εμπειρογνώμονα, έναν επαγγελματία με μάσκα που χειρίζεται το μωρό με σιγουριά και ευκολία.

Μέχρι τη δεκαετία του 1940 οι περισσότερες νέες μητέρες που γέννησαν στο νοσοκομείο δε θήλαζαν. Αντίθετα, διδάσκονταν από τις νοσοκόμες την πιο σύγχρονη, επιστημονική μορφή βρεφικής διατροφής, δηλαδή το τάισμα με μπιμπερό. Η προετοιμασία του μπιμπερού ήταν μια περίπλοκη υπόθεση που αφορούσε την αποστείρωση του εξοπλισμού, την ακριβή μέτρηση του γάλακτος, του νερού και της ζάχαρης, την προσεκτική θέρμανση του μπουκαλιού και στη συνέχεια το τάισμα του βρέφους. Σημειώστε ξανά ότι η νοσοκόμα που δείχνει πώς ταιΐζουμε τα μωρά με μπιμπερό φοράει μάσκα προσώπου.

Ας μη νομίζετε ότι, όμως, ότι οι μάσκες προσώπου περιοριζόνταν στα νοσοκομεία. Οι μητέρες μάθαιναν πως όταν έπαιρναν σπίτι τα μωρά τους, έπρεπε να συνεχίσουν να προστατεύουν το παιδί από τα μικρόβια, ακόμα και τα μικρόβια της μητέρας. Τις προέτρεπαν να αγοράσουν μάσκες προσώπου.

Μέχρι στιγμής έχουμε δει πως τα δημοφιλή έργα λογοτεχνίας και ιδρύματα όπως οι κυβερνητικές υπηρεσίες, οι φιλανθρωπικές οργανώσεις και τα νοσοκομεία προωθούν την επιστημονική μητρότητα. Αυτό που έκανε την ιδεολογία τόσο ισχυρή ήταν ότι προωθήθηκε σε λιγότερο επικεντρωμένα και σε πολλές περιπτώσεις πιο διάχυτα φόρουμ, κυρίως της δημοφιλούς κουλτούρας (popular culture). Έχουμε δει πώς τα κείμενα των περιοδικών στα τέλη του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα προωθούσαν την εξάπλωση της επιστημονικής μητρότητας, αλλά δεν ήταν μόνο το κείμενο αυτών των περιοδικών, αλλά, κυρίως, οι διαφημίσεις τους.

Κάποιες διαφημίσεις ήταν ξεκάθαρες. Όπως ανακοινώνει μία διαφήμιση: «πρόσθεσε την επιστήμη στην αγάπη και γίνε η τέλεια μητέρα.» Ένα μεγάλο εύρος κατασκευαστών κατάλαβαν γρήγορα τη δύναμη της εικόνας της επιστημονικής μητρότητας. Άρχισαν να παράγουν διαφημίσεις που υπογράμμιζαν την αξία των επιστημονικών και ιατρικών συμβουλών και οι διαφημιστικές εκστρατείες τους αντικατοπτρίζουν τη μεταμόρφωση της επιστημονικής μητρότητας.

Πρόκειται για μια τυπική διαφήμιση του 1885 για το Mellin's Food, μια δημοφιλής βρεφική τροφή. Η διαφήμιση έχει πυκνό κείμενο, προειδοποιώντας τη μητέρα για τη «διόγκωση των νεογνικών νόσων και της θνησιμότητας, που προέρχεται από τη ζημιογόνο σίτιση», με άλλα λόγια, η κακή διατροφή σκοτώνει αρκετά παιδιά. Ωστόσο, η σύγχρονη επιστήμη έχει την απάντηση σε αυτό το πρόβλημα: «Οι άνθρωποι με τα

υψηλότερα επιστημονικά επιτεύγματα της σύγχρονης εποχής... έχουν αφιερωθεί στην προσεκτική έρευνα και πειραματισμό για την επινόηση ενός κατάλληλου υποκατάστατου για το ανθρώπινο γάλα». Είτε διαβαστεί όλο το επιστημονικό κείμενο είτε όχι, αντικατοπτρίζεται ο τόνος της επιστημονικής μητρότητας: οι γυναίκες πρέπει να μάθουν ό, τι μπορούν και να χρησιμοποιούν αυτές τις γνώσεις για να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών τους.

Αυτή η διαφήμιση για μια άλλη εταιρία βρεφικής τροφής, SMA, από το 1921, υποδεικνύει πως η ιδεολογία της επιστημονικής μητρότητας είχε αλλάξει τις τελευταίες δεκαετίες. Εξακολουθεί να είναι σχοινοτενής, αλλά το κείμενο και η εικονογράφηση υποσκιάζονται από τον τίτλο «Να χρησιμοποιείται μόνο υπό την καθοδήγηση ιατρού». Κατά τη δεκαετία του 1920 και μετά, οι κατασκευαστές χρησιμοποιούν τη δύναμη του επιστημονικού εμπειρογνώμονα, στην προκειμένη περίπτωση του ιατρού, για να πείσουν τις γυναίκες ότι τα προϊόντα τους είναι τα πιο ενημερωμένα και επιστημονικά.

Η διαφήμιση αυτή για τα τρόφιμα Libby's έχει μεγαλύτερη ειλικρίνεια. Η σύγχρονη μητέρα ακολουθεί τις οδηγίες του ιατρού της και όχι των συγγενών της ή των προγενέστερων γενιών. Παρόλο που η μητέρα του πατέρα πιστεύει πως το μωρό είναι πολύ μικρό για λαχανικά, η μητέρα ακολουθεί με αυτοπεποίθηση τις οδηγίες του ιατρού της, του Δρ. Evans, που συνιστά λαχανικά από νωρίς στη ζωή του βρέφους.

Μέχρι τη δεκαετία του 1930 οι κατασκευαστές ενίσχυσαν επιπλέον την ιδεολογία της επιστημονικής μητρότητας στις διαφημιστικές εκστρατείες τους προσθέτοντας πλέον και το στοιχείο του φόβου. Ακόμη και στη διαφήμιση του Mellin το 1885 είχαμε δει έναν κατασκευαστή να χρησιμοποιεί τον φόβο ως μια τακτική για να προσελκύσει τους καταναλωτές. Αλλά αυτή η τακτική εκφοβισμού κυριαρχεί στη διαφήμιση της δεκαετίας του 1930 και της δεκαετίας του 1940. «Η μικρή σπάταλη ενέργειας» χρειάζεται την προστασία της μητέρας της, δηλαδή την προστασία της μητέρας της που τρώει Cream of Wheat, ένα προϊόν που υποστηρίζεται από τη σύγχρονη επιστήμη. Ομοίως, ποια μητέρα δε θα ήθελε το παιδί της να έχει ένα διπλά ασφαλές προϊόν από τον Libby's.

Τον εικοστό αιώνα όλο και περισσότερες διαφημίσεις απεικόνιζαν επιστημονικούς και ιατρικούς εμπειρογνώμονες, συνήθως άντρες, να πωλούν διάφορα είδη καταναλωτικών προϊόντων στις μητέρες και όχι μόνο τρόφιμα. Για παράδειγμα το 1928 το Scott Tissue, μια μάρκα χαρτιού υγιείας, χρησιμοποίησε την εικόνα ενός άντρα ιατρού για να εξηγήσει «τις τρεις προϋποθέσεις που λένε οι ιατροί πως πρέπει να καλύπτει το χαρτί υγιείας». Μερικές φορές, όπως και στην άλλη διαφήμιση του Scott Tissue, οι κατασκευαστές χρησιμοποιούσαν ένα υποκατάστατο της ανδρικής φιγούρας, στην προκειμένη περίπτωση μια νοσοκόμα.

Κάποιοι κατασκευαστές έδιναν μεγαλύτερη βαρύτητα στους κινδύνους της «κοινής» γνώσης, που στερείται την έγκριση της ιατρικής αρχής. Θα τολμούσε η μητέρα

να ρισκάρει την υγεία και ευημερία του παιδιού της; Εδώ ο ιατρός κατηγορεί τη μητέρα για την ασθένεια του παιδιού της. Αν γνώριζε τη διαφορά μεταξύ «καθαρού» και «καθαρού νοσοκομείου», αν είχε χρησιμοποιήσει Lysol.

Τι γίνεται με τις μητέρες σε όλα αυτά; Οι γυναίκες έφτασαν στο σημείο να αποδεχθούν την ουσία της ιδεολογίας, δηλαδή ότι η επιτυχής και υγιής παιδική φροντίδα πρέπει να ενημερώνεται από την επιστημονική εμπειρογνωμοσύνη. Οι γυναίκες ακολούθησαν τις βασικές αρχές της επιστημονικής μητρότητας, δηλαδή ότι ενώ διατήρησαν την πρωταρχική ευθύνη για τη φροντίδα των βρεφών και των παιδιών, ήταν εξαρτημένες από τους ειδικούς για να τους πουν και να τους διδάξουν πώς να μεγαλώνουν καλύτερα τα παιδιά τους. Μέχρι τη δεκαετία του 1950 και τη δεκαετία του 1960 οι γυναίκες πίστευαν ότι η πιο επιτυχημένη παιδική ανατροφή λάμβανε μέρος υπό τον επιστημονικά ενημερωμένο ιατρικό έλεγχο.

Υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους οι μητέρες στράφηκαν ολοένα και πιο συχνά σε ιατρικούς εμπειρογνώμονες και εμπειρογνώμονες του 20^{ου} αιώνα. Το βάρος που έδωσαν στην επιστημονική μητρότητα κυμαινόταν μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών τάξεων και μεταξύ των φυλετικών και εθνοτικών ομάδων, αλλά μπορούμε να κάνουμε κάποιες γενικεύσεις. Καθώς το κύρος της επιστήμης και της ιατρικής αυξανόταν στον αμερικανικό πολιτισμό, η αυξανόμενη εξουσία της επιστήμης και η αυξανόμενη μας εξάρτηση από την τεχνολογία διαμόρφωσε τις συμβουλές για τη φροντίδα των παιδιών και τις αντιδράσεις των γυναικών σε αυτές. Για παράδειγμα, η αναδυόμενη επιστήμη της βακτηριολογίας στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα άλλαξε τα οικιακά καθήκοντα των γυναικών, καθώς οι νοικοκυρές διδάσκονταν πλέον να μάχονται τα μικρόβια για την σωστή προστασία των οικογενειών τους.

Οι εξελίξεις στην εγχώρια τεχνολογία, όπως η σόμπα, το ψυγείο, το πλυντήριο ρούχων και η ηλεκτρική σκούπα, μετέβαλαν επίσης δραματικά το πεδίο, το περιεχόμενο και την κατάσταση της γυναικείας εργασίας όπως και η δημιουργία νέων ιδρυμάτων όπως το σούπερ μάρκετ. Άλλοι κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες πρέπει να ενσωματωθούν στην ανάλυση αυτή. Η μείωση του μεγέθους της οικογένειας, καθώς και ο φόβος για τη συνέχιση της υψηλής παιδικής θνησιμότητας και των ποσοστών νοσηρότητας, έκαναν κάθε παιδί πολύ πιο πολύτιμο και ο καθένας αναζητούσε τις καλύτερες και πλέον ενημερωμένες πληροφορίες για χάρη των παιδιών του. Τότε και πολλοί οικονομικοί παράγοντες ενθάρρυναν την εξάπλωση της επιστημονικής μητρότητας τόσο στον εμπορικό όσο και στον επαγγελματικό κόσμο. Οι κατασκευαστές διαπίστωσαν ότι η προώθηση της «επιστήμης» συνέβαλλε στην πώληση προϊόντων. Δεδομένου ότι η επιστημονική μητρότητα παρέμεινε ένα δημοφιλές θέμα για τους διαφημιστές, πρέπει να είχαν πιστέψει ότι ήταν ένα επιτυχημένο εργαλείο για την προώθηση μιας ποικιλίας προϊόντων. Οι γιατροί διαπίστωσαν ότι η παιδιατρική παρείχε μια προσοδοφόρα πύλη σε μια αναπτυσσόμενη ιατρική πρακτική.

Το στοιχείο του φύλου είναι ένα κρίσιμο στοιχείο αυτής της ανάλυσης. Οι εμπειρογνώμονες απευθύνονταν στις γυναίκες βάσει της βιολογικής τους ικανότητας να κυφορούν και επειδή θεωρούνταν ότι ενεργούσαν με βάση το ένστικτο όταν χρειαζόταν επιπλέον κοινωνικός έλεγχος. Οι εμπειρογνώμονες απεικονίζονται συχνότερα ως αρσενικά, συνήθως γιατροί. Η επιστήμη, η ιατρική και ο επαγγελματισμός γενικά είχαν αρσενικούς όρους. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η επιστημονική μητρότητα είναι απλώς μια περίπτωση ιατρών που παρεμβαίνουν στη ζωή των γυναικών ασθενών. Είτε θεωρούνται ως παθητικοί παραλήπτες είτε αυτο-κατευθυνόμενοι ερευνητές της ιατρικής γνώσης, οι μητέρες συμμετείχαν ενεργά στη φροντίδα των παιδιών τους. Έκαναν μία διαπραγμάτευση μεταξύ των οδηγιών των ιατρών και των επιστημονικών εμπειρογνομώνων και της πραγματικότητας της ζωής τους.

Μια πιο προσεγμένη ματιά σε μια πτυχή της παιδικής φροντίδας θα δώσει μια καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μεμονωμένες γυναίκες έκαναν επιλογές σχετικά με τις πρακτικές μητρότητάς τους.

Η Ruth Williams Thompson άρχισε να εκπαιδεύει την κόρη της Evelyn Mae πώς να πηγαίνει στην τουαλέτα σε ηλικία τριών μηνών. Η μητέρα τοποθέτησε μια «πολύ μικρή τουαλέτα, που έμοιαζε περισσότερο σαν ένα μεγάλο κύπελλο, αλλά ήταν εύκολη στη χρήση» στην αγκαλιά της και κάθισε το βρέφος σε αυτή, κρατώντας την εκεί για δέκα με δεκαπέντε λεπτά. Κάποιες φορές το παιδί αντάμειβε τις προσπάθειες της μητέρας του, αλλά τις περισσότερες φορές δε συνέβαινε τίποτα. Όπως αναγνώρισε η Thompson, «Φυσικά, αρχικά ήταν απλώς ένα παιχνίδι τύχης - ή μη τύχης, και υπήρξαν στιγμές που ένιωσα ίσως ότι ήταν χάσιμο χρόνου». Ίσως ήταν χάσιμο χρόνου, αλλά αυτή η σύγχρονη μητέρα της δεκαετίας του 1920 ήταν πεπεισμένη ότι η πρόωρη εκπαίδευση ήταν ο καλύτερος τρόπος βρεφικής φροντίδας και επομένως «ήταν αποφασισμένη να δώσει μια δίκαιη προσπάθεια στο πράγμα κι έτσι συνέχιζε μέρα με τη μέρα». Όταν η Evelyn Mae έφτασε 6 μηνών, η Thompson διαπίστωσε ότι έβαζε το παιδί στην τουαλέτα περίπου 45 λεπτά κατά τη διάρκεια της ημέρας όταν ήταν ξύπνια και μια φορά τη νύχτα. Η μητέρα δήλωσε με υπερηφάνεια ότι «όλο και λιγότερες πάνες έχω για πλύσιμο». Αν και παραδέχτηκε ότι η κόρη της δεν ήταν τελείως εκπαιδευμένη να πηγαίνει στη τουαλέτα με αυτή τη ρουτίνα, η Thompson θεώρησε την πρακτική εξ ολοκλήρου επιτυχημένη. Τόσο επιτυχημένη, μάλιστα, που άρχισε να εκπαιδεύει και τη δεύτερη κόρη της, τη Dorothy, σε ακόμη νεότερη ηλικία, όταν ήταν έξι εβδομάδων. Ωστόσο, έχοντας μάθει από την εμπειρία της με την Evelyn Mae, η Thompson τροποποίησε τη ρουτίνα του δεύτερου παιδιού της. «Δεν αξίζει να κρατάς το μωρό στη λεκάνη της τουαλέτας για μερικά λεπτά κάθε φορά και αυτό δεν κάνει την εκπαίδευση πιο εύκολη», σημείωσε. Αντίθετα, «μόλις το μωρό συνηθίσει στην καθιστή στάση, τα όργανα θα ενεργοποιηθούν αμέσως αν υπάρχει η επιθυμία να ουρήσει». Στα τέλη της δεκαετίας του 1920, όταν τα παιδιά της πλέον ήταν νήπια, η Thompson, αγνοώντας τους πολλούς μήνες προσπάθειας

και αφοσίωσης που είχε ξοδέψει στην εκπαίδευση των παιδιών της, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «τα μωρά μου έμαθαν να ουρούν μόλις ακούμπησαν τη λεκάνη της τουαλέτας».

Η εμπειρία της Thompson αντικατοπτρίζει τη δημοφιλή κουλτούρα της βρεφικής φροντίδας στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αρχίζοντας νωρίς την εκπαίδευση της τουαλέτας και ακολουθώντας αυστηρές ρουτίνες, η Thompson ακολούθησε ευσυνειδητά τις κατευθύνσεις που περιγράφονται στην κρατική Υπηρεσία του Παιδιού των Η.Π.Α., στη *Βρεφική Φροντίδα*.

Οι μητέρες άκουγαν παρόμοιες συμβουλές από τους ιατρούς, τους συγγενείς και τους φίλους τους. Διάβαζαν για την αξία του προγραμματισμού σε βιβλία και περιοδικά γυναικών. Συχνά αυτό συνδεόταν με τον συμπεριφοριστή Watson, το σύστημα όμως αυτό απαιτούσε απόλυτο προγραμματισμό και τακτικότητα.

Ωστόσο, θα ήταν απλουστευτικό και υπεροπτικό να συμπεραίναμε από τις περιγραφές της καθημερινής ρουτίνας της Thompson με τον συμπεριφορισμό ότι οι πρακτικές μητρότητας, ακόμα και οι πρακτικές αυτής της μητέρας, αντανακλούν μονάχα τις σύγχρονες επιστημονικές και ιατρικές δηλώσεις.

Τι ήταν αυτό που έπεισε τις μητέρες όπως την Thompson; Στο βιβλίο της το 1926, «Εκπαιδύοντας τα μωρά μου» (*Training my babies*), η Thompson εξήγησε πως ένα μάθημα «γενετικής ψυχολογίας», που παρακολούθησε στο κολέγιο, προκάλεσε την πίστη της στην κριτική σημασία της τακτικότητας για να διαμορφώσει το παιδί και να διδάξει «τα πρώτα μαθήματα υπομονής στο μικρό βρέφος». Αυτό την οδήγησε στη μελέτη αρκετών βιβλίων παιδικής φροντίδας, συμπεριλαμβανομένων και εκδόσεων του Υπουργείου Παιδείας. Έτσι, η εκπαίδευση ήταν η επιτομή της σύγχρονης ιατρικής επιστήμης. Το πιο ενημερωμένο κολεγιακό πρόγραμμα σπουδών και η βιβλιογραφία της παιδικής φροντίδας μάθαιναν στις μητέρες την επιστημονική βάση για την παιδική φροντίδα. Η Thompson δε μας λείπει λεπτομέρειες για το περιεχόμενο του μαθήματος γενετικής ψυχολογίας που την ενέπνευσε, αν και θα μπορούσε να είχε εμπνευστεί από τον ψυχολόγο J.B. Watson. Ωστόσο, η τακτική της αυστηρής εκπαίδευσης των βρεφών προϋπήρχε του Watson για αρκετές δεκαετίες πριν και δεν περιοριζόταν στον χώρο υγείας.

«Πιστεύω πως λίγη φροντίδα και κόπος στην πρώιμη βρεφική ηλικία, σε σχεδόν όλες τις περιπτώσεις, θα σώσουν τη μητέρα από έναν κόσμο εκνευρισμού στα μετέπειτα χρόνια», συνέστησε η Η.Ε.Υ. στο Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης, στο δημοφιλές περιοδικό παιδικής φροντίδας *Babyhood* το 1886. Απευθυνόμενο σε άλλες μητέρες μέσω του περιοδικού «Το κοινοβούλιο της μητέρας», προειδοποίησε ότι «δεν πρέπει να χαθεί χρόνος, γιατί δεν υπάρχει τίποτα πιο δύσκολο να θεραπευθεί από ένα παιδί που έχει εξοικειωθεί με τη συνήθεια». Η κακή συνήθεια ήταν η ενούρηση στο κρεβάτι, η λύση ήταν μια ρουτίνα για την εκπαίδευση του βρέφους. Όπως αναφέρει η Η.Ε.Υ. για την εμπειρία της:

«Αν ένα νεογέννητο λίγων ημερών κρατιέται πάνω από ένα δοχείο σε τακτά χρονικά διαστήματα, όπως πριν και μετά το θηλασμό, σύντομα δε θα υπάρχει λόγος για πάνες. Γνωρίζω μια περίπτωση όπου, απλώνοντας ένα κομμάτι χαρτί κάτω από το μωρό κάθε πρωί και βράδυ, το μωρό έγινε τόσο τακτικό στις συνήθειες του που στο τέλος του πρώτου τριμήνου, η μητέρα με περηφάνια δήλωσε πως δεν είχε ποτέ λερωμένη πάνα να πλύνει».

Η νυχτερινή ενούρηση ή ακόμα και οι λερωμένες πάνες ήταν, για την Η.Ε.Υ., ένα σημάδι ηθικής αδυναμίας από τη μεριά του βρέφους υπό τη μορφή πείσματος, ή ακόμα χειρότερα, ήρθε ως αποτέλεσμα της «τεμπελιάς των ενηλίκων». Τα οφέλη της αυστηρής προσήλωσης σε αυτή την πρώιμη ρουτίνα εκπαίδευσης της χρήσης τουαλέτας ήταν ένα «ωραίο και στεγνό» βρέφος και καμία «επιπλέον και δυσάρεστη δουλειά» της πάνας. Η Η.Ε.Υ. δε μας λέει πού έμαθε για τη σημασία της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών της, αλλά η επιστολή της υποδηλώνει ότι αυτό ήταν απλώς κοινή γνώση. Αν και η εκπαίδευση μπορεί να είναι χρονοβόρα και κουραστική, η αποζημίωση ήταν μεγάλη. Μια μητέρα πρέπει να εκπαιδεύει προσεκτικά το παιδί της τόσο για το καλό του μέλλοντος του παιδιού όσο και για την δική της διευκόλυνση.

Οι πραγματικές ανάγκες της καθημερινότητας συνέχιζαν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των μητέρων στον προγραμματισμό κατά τον 20^ο αιώνα. Η κ. Max West, συγγραφέας της πρώτης έκδοσης της Παιδικής φροντίδας (*Infant care*) του 1914 είχε μια τέτοια πρακτική αντιμετώπιση. Η West πρότεινε ένα σύστημα προγραμμάτων που είναι:

«όχι μόνο ένας από τους μεγαλύτερους παράγοντες για την καλή διατήρηση του μωρού και την εκπαίδευσή του με τρόπο που θα αξίζει για εκείνο κατά τη διάρκεια της ζωής του, αλλά επίσης μειώνει στο ελάχιστο τη δουλειά της μητέρας και της παρέχει μια ορισμένη εγγυημένη περίοδο ανάπαυσης και αναψυχής».

Για τη West αυτή δεν ήταν απλή ρητορική. Έχει διάσπαρτα παραδείγματα βρεφικής φροντίδας από τις δικές της εμπειρίες που έδειξαν τις πρακτικές της και την πίστη στα οφέλη του προγραμματισμού. Επιπλέον, όταν απαντούσε σε ανήσυχες μητέρες εγγράφως στο Υπουργείο Παιδείας, χρησιμοποιούσε το ίδιο σκεπτικό για να συμβουλεύσει τη χρήση χρονοδιαγράμματος και προγραμματισμού. Για παράδειγμα, η κ. Ν. W στο Σηάτλ έγραψε το 1920 για τα προβλήματά της με τα τρία της παιδιά, ηλικίας 3 μηνών, 20 μηνών και 3 ετών. Η ζωή της ήταν τόσο ξέφρενη, που ένιωθε εξαντλημένη όλη την ώρα και την περιτριγύριζαν ημιτελείς οικιακές εργασίες. Δεν ήθελε να αφήσει τίποτα σημαντικό ημιτελές, κατανοούσε τη σημασία «όλων αυτών των επιστημονικών και υγειονομικών καθηκόντων για τα μωρά», αλλά πώς θα μπορούσε να ολοκληρώσει τα πάντα; Η West έστειλε δύο σελίδες με λεπτομερείς πρακτικές συμβουλές που

περιελάμβαναν προγράμματα διατροφής και ύπνου και ειδικότερα μια καθορισμένη ώρα βραδινού ύπνου στις 6:00. Όπως εξήγησε:

«Αν δεν έχεις δοκιμάσει να κοιμίζεις τα παιδιά σου στις έξι η ώρα, δεν έχεις ιδέα πόσο θα σε ανακουφίσει. Είναι εφικτό. Το έχω κάνει εγώ η ίδια με τα τρία αγόρια μου και καμία μητέρα που γνωρίζει την ικανοποίηση του να έχει τακτοποιήσει τις ανάγκες των παιδιών της πριν το δικό της βραδινό γεύμα και την ήρεμη άνεση ενός ήσυχου σπιτικού τις βραδινές ώρες, δε θα ξεκινούσε άμεσα την απαραίτητη εκπαίδευση για να το πραγματοποιήσει».

Σε μεταγενέστερες εκδόσεις της Βρεφικής Φροντίδας, καθώς μια ομάδα ιατρών αντικατέστησε τη West ως συγγραφέα, το φυλλάδιο συνέχισε να υπερασπίζεται τον προγραμματισμό αλλά η λογική του μετατοπίστηκε. Τώρα, όπως και στον συμπεριφορισμό του Watson, οι μητέρες έγιναν εμπόδιο στην επιστημονική φροντίδα των παιδιών, ακόμη και μια απειλή για την υγεία και την ευημερία τους. Σύμφωνα με τις έρευνες ο προγραμματισμός όχι μόνο εκπαιδεύει το βρέφος, αλλά επίσης διατηρεί τις πιθανές επιβλαβείς επιρροές από τη μητέρα υπό έλεγχο, δίνοντάς της λεπτομερείς κανόνες για να ακολουθήσει.

Στα γραπτά πολλών μητέρων πρωταρχικά στο μυαλό τους ήταν η πεποίθηση ότι ο προγραμματισμός αλάφρωνε τα βάρη τους στη βρεφική φροντίδα. Η συγγραφέας Kathleen Norris ήταν πιο ενθουσιώδης για την προώθηση της προσεκτικά προγραμματισμένης βρεφικής φροντίδας. Θεώρησε σημαντικό να απελευθερώσει τις γυναίκες από τη σκλαβιά της ανατροφής των παιδιών, προκειμένου να εξαλείψουν την ανησυχία τους για την ανατροφή των παιδιών. Από την εμπειρία της διαβεβαίωσε τους αναγνώστες στο βιβλίο της το 1927 ότι η σύγχρονη μητρότητα εξαλείφει τέτοιους φόβους. Οι συνταγές για την επιστημονική μητρότητα «με κανονικές ώρες, μπάνια και γεύματα σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα...» είχαν αλλάξει τα καθήκοντα των μητέρων και είχαν κάνει τη μητρότητα «διασκεδαστική».

Ενώ πολλές μητέρες πίστευαν ότι ο προγραμματισμός διευκόλυνε τις πρακτικές βρεφικής φροντίδας τους, είχαν άλλους λόγους να ακολουθήσουν τα αυστηρά χρονοδιαγράμματα του ταΐσματος, του ύπνου και της εξάλειψης. Για την Thompson, τη West και άλλες, η πρακτική της επιστημονικής μητρότητας με τις προσεκτικά προγραμματισμένες ρουτίνες βελτίωνε την αυτοπεποίθησή τους. Για άλλες γυναίκες, οι λεπτομερείς οδηγίες τις οδήγησαν να αμφισβητήσουν τις δικές τους αντιλήψεις και να σπάσουν την αυτοπεποίθησή τους. Σε μια τέτοια περίπτωση η κα. L. J. R., από Anaconda, Montana, ήλθε σε επαφή με το Υπουργείο Παιδείας τον Νοέμβριο του 1923. Αναφέρει ότι ακολούθησε με σεβασμό τις πρακτικές βρεφικής φροντίδας που περιγράφονται στο φυλλάδιο του οργανισμού. Ακόμα, όμως, ήταν αρκετά ανασφαλής για να επισκεφτεί μια κλινική για παιδιά, όπου η νοσοκόμα της έδωσε ένα πρόγραμμα διατροφής κατάλληλο για το βρέφος. Η κα L.J.R. είχε την ευχαρίστηση να ανακοινώσει

ότι ο ενός έτους υιός της εμφανίστηκε «σε άριστη υγεία». Ωστόσο, παρά τη στενή τήρηση του εγκεκριμένου προγράμματος και την παρατήρησή της ότι ο υιός της ήταν υγιής, χρειαζόταν ακόμη περαιτέρω επιβεβαίωση από αναγνωρισμένο ιατρικό εμπειρογνώμονα. Πήγε το παιδί να «εξεταστεί από έναν ειδικό μωρών απλά για να βεβαιωθεί ότι δε συμβαίνει τίποτα κακό σε αυτόν». Από τη μία πλευρά η κα L.J.R. είχε εμπιστοσύνη στις συμβουλές που της δόθηκαν, από την άλλη πλευρά η συμβουλή αυτή υπονόμεισε την εμπιστοσύνη της στις δικές της πεποιθήσεις. Η κα L. J. R. χρειάστηκε ιατρικούς εμπειρογνώμονες για να ελέγξει τα δικά της συμπεράσματα. Μια άλλη μητέρα στην αγροτική περιοχή του Ουισκόνσιν αισθάνθηκε μια παρόμοια ανάγκη για την επιβεβαίωση των πρακτικών της από έναν επαγγελματία υγείας. Το 1938 η κα Η. ακολουθούσε ένα πρόγραμμα ταΐσματος τριών ωρών για το ενός μήνα βρέφος της. Όταν παρατήρησε ότι το μωρό κοιμόταν συχνά περισσότερο από τρεις ώρες, ρώτησε μια νοσοκόμα δημόσιας υγείας αν θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει ένα πρόγραμμα τεσσάρων ωρών. Αυτή η μητέρα ήταν προφανώς πεπεισμένη για τη σημασία της τακτικότητας στο ταΐσμα καθώς και για τη σημασία των τακτικών κινήσεων του εντέρου, επειδή είχε δώσει στο πολύ μικρό παιδί της κλύσματα. Υποστηρίζοντας το πρόγραμμα των τεσσάρων ωρών και καθησυχάζοντας τη μητέρα ότι «μια εκκένωση μέρα παρά μέρα είναι εντάξει για τα μωρά που θηλάζουν», η νοσοκόμα πρότεινε χυμό δαμάσκηνου, χυμό πορτοκαλιού και λάδι από συκώτι, παρά κλύσμα. Η κα L.J.R. και η κα Η. πίστευαν στους ιατρικά εγκεκριμένους κανόνες της τακτικότητας, αλλά αμφισβήτησαν την ικανότητά τους να πραγματοποιήσουν το πρόγραμμα χωρίς εξωτερική επιβεβαίωση.

Για τους μετανάστες και τα παιδιά τους ο εκσυγχρονισμός συχνά πήγαινε χέρι-χέρι με την αμερικανοποίηση. Στις συνεντεύξεις της με Εβραίο-Αμερικανίδες γυναίκες, που γεννήθηκαν τη δεκαετία του 1930 και του 1940, η Jacquelyn Litt διαπίστωσε επίσης ότι «η πίστη στη σύγχρονη ιατρική και η επιθυμία να γίνουν σύγχρονες μητέρες θεωρήθηκαν δεδομένες, κοινώς αποδεκτές και κατανοητές». Μία από τις συνεντευξιζόμενες θυμήθηκε την αντίθεση μεταξύ της μητέρας της και του σύγχρονου επιστημονικού τρόπου. Εάν η κόρη της ξύπναγε πριν από τον επόμενο προγραμματισμένο χρόνο ταΐσματος, θα άφηνε το μωρό να κλάψει. Αυτή η συμπεριφορά τρομοκρατούσε τη μητέρα της, αλλά η συνεντευξιζόμενη δε θα ταΐζε την κόρη της πριν από την προγραμματισμένη ώρα. «Έτσι έπρεπε να έχουν τα πράγματα», είπε. «Αν [ο γιατρός] είπε κάθε τέσσερις ώρες, κάθε τέσσερις ώρες. Ήταν το σωστό». Στα μάτια της αυτή η πρακτική αποτελούσε «τέλεια» μητρότητα. Η πρακτική της σύγχρονης παιδικής φροντίδας με τον σταθερό προγραμματισμό της βοήθησε να διαχωρίσει αυτή τη γενιά από τις προηγούμενες γενιές των μεταναστών. Τις έκανε σύγχρονες, τις έκανε αμερικάνικες.

Προβαίνοντας σε σταθερά ωράρια ως ρεαλιστική λύση για το μητρικό φορτίο εργασίας, οι μητέρες θα μπορούσαν να τροποποιήσουν τα χρονοδιαγράμματα ή τμήματα των ωραρίων εάν σήμαινε ότι τα σπίτια τους θα λειτουργούσαν πιο ομαλά

χωρίς να διακυβεύουν την υγεία των παιδιών τους. Οι απαιτήσεις και οι εμπειρίες των νοικοκυριών επηρέασαν, για παράδειγμα, το χρονοδιάγραμμα που δημιούργησε η Thompson για τα παιδιά της. Όταν επέστρεψε από το νοσοκομείο, συνέχισε το πρόγραμμα που είχε παρατηρήσει εκεί, ταιίζοντας τα μωρά στις 6 π.μ., στις 9 π.μ., στις 12 το μεσημέρι, στις 3 μ.μ., στις 6 μ.μ., στις 10 μ.μ. και στον πρώτο μήνα επίσης στις 2 το πρωί. Λίγο αργότερα, βρήκε διάφορους λόγους για να αλλάξει το πρόγραμμα. Ανακάλυψε ότι το βρέφος ήταν σχεδόν πάντα κοιμισμένο στις 10 μ.μ. και «δεν ήθελε να το ενοχλήσει». Επίσης, η Thompson ήταν έτοιμη για ύπνο πριν από τις 10 μ.μ. Θεώρησε την ξεκούρασή της τόσο σημαντική όσο και του παιδιού. Αποφάσισε να μην ξυπνήσει το μωρό, αλλά να το αφήσει να ξυπνήσει αν ήθελε τάισμα. Την πρώτη νύχτα το μωρό δεν ξυπνούσε μέχρι τα μεσάνυχτα και μετά το τάισμα κοιμόταν μέχρι τις 5 το πρωί, σχεδόν την ώρα για το πρώτο πρωινό τάισμα. Η Thompson διαπίστωσε ότι σταδιακά το βραδινό τάισμα ερχόταν όλο και πιο αργά. Μέχρι την ηλικία των πέντε μηνών, το μωρό από τις 6 μ.μ. έως τις 6 το πρωί δε χρειαζόταν τάισμα. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της ημέρας η Thompson δεν απέκλινε από το χρονοδιάγραμμα και «ποτέ δεν δίστασε να ξυπνήσει [τα βρέφη] είτε για το μπάνιο τους είτε για το μπιμπερό». Σε αυτή τη διαδικασία μπορούμε να δούμε πώς τουλάχιστον μία μητέρα κατάφερε να διατηρήσει την εμπιστοσύνη στη δική της αντίληψη για την κατάλληλη φροντίδα των παιδιών. Διαπίστωσε ότι «ήταν πιο σημαντικό το μωρό μας να μάθει την τέχνη του ύπνου όλη τη νύχτα από ότι να δεχτεί ένα επιπλέον τάισμα». Παράλληλα υποστήριζε την πίστη της στις ιατρικές οδηγίες της ημέρας. Ήταν πιστή στο χρονοδιάγραμμα ταιίσματος της ημέρας.

Οι αποφάσεις των μητέρων σχετικά με τη φροντίδα των παιδιών ήταν άκρως προσωπικές, διαμορφώθηκαν από τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις καταστάσεις της κάθε γυναίκας. Κατά συνέπεια, δεν προγραμματίζαν όλες οι μητέρες της περιόδου εκείνης προγραμματίζαν πιστά τα βρέφη τους όπως συνιστούσαν η σύγχρονη βιβλιογραφία φροντίδας βρεφών και οι επαγγελματίες υγείας. Ο ιατρός της κα A.J. Johnson επέμεινε να ταιίζει νεογνό γιό της «τόσο όσο» και σε τακτικές ώρες. Κάτω από αυτό το πρόγραμμα το μωρό «έκλαιγε πολύ περισσότερο από ό, τι έπρεπε, συμπεριφερόταν ως πεινασμένο, αλλά [σύμφωνα με τις εντολές του ιατρού] δε θα έπρεπε να έχει άλλο... και όχι περισσότερο από δύο ώρες». Αυτό άφηνε ένα μωρό να κλαίει και μια απογοητευμένη μητέρα. «Στη συνέχεια μια μέρα η μητέρα του σκέφτηκε ότι δεν μπορεί παρά να προκαλέσει αναστάτωση, γι 'αυτό θα του έδινε λίγο ακόμα. Τάισε όσο ήθελε, πήγε για ύπνο και κοιμόταν σαν καλό παιδί. «Έκτοτε, η Johnson ταιίζε τον υιό της όσο ήθελε, όποτε ήθελε και κατά συνέπεια, αναφέρει πως «κοιμόταν και μεγάλωνε σαν ζιζάνιο το καλοκαίρι». Ο ιατρός της πρότεινε μία ρουτίνα, αλλά η εμπειρία της έδειχνε άλλη μια που έδωσε λύση σε ένα πεινασμένο μωρό. Έχει εμπιστοσύνη στον ιατρό επειδή ήταν ιατρική αρχή, αλλά δεν ήταν τόσο επηρεασμένη από την εμπειρία του ώστε να αγνοήσει την κοινή της λογική και τη δύναμη της αντίληψης.

Είναι σαφές ότι ορισμένες γυναίκες επέλεξαν να φροντίσουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις οδηγίες των ειδικών παιδοψυχολόγων επειδή, ως μητέρες, ήταν πεπεισμένες ότι η σύγχρονη ιατρική προσέφερε την καλύτερη και πιο υγιεινή συμβουλή. Οι ιατρικοί επαγγελματίες πρότειναν τον αυστηρό προγραμματισμό, με αποτέλεσμα αυτές οι γυναίκες να προγραμματίσουν προσεκτικά και συνειδητά τη ζωή του βρέφους τους. Όμως οι μητέρες εξέφρασαν πολλές άλλες εξηγήσεις για να εφαρμόσουν αυτό που ήθελαν με τα βρέφη τους. Αυτό αποδεικνύει ότι οι γυναίκες δεν ήταν, και κατ'επέκταση δεν είναι, απλώς παθητικές παραλήπτριες ιατρικών συμβουλών. Αντίθετα, αυτή η ποικιλομορφία υποδηλώνει ότι οι μεμονωμένες γυναίκες είχαν βούληση και συμμετείχαν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την υγεία των παιδιών τους. Ακούγοντας τις απόψεις εκείνων των μητέρων φωτίζεται μια περίπλοκη και πιο ομαλή εικόνα της καθημερινής ζωής στο πρώτο μισό του 20^{ού} αιώνα και υπογραμμίζεται η αλληλεπίδραση των υλικών συνθηκών και της επιστημονικής συμβουλευτικής βιβλιογραφίας που διαμορφώνει τη ζωή των γυναικών. Ορισμένες γυναίκες εξέτασαν την ιατρική συμβουλή λόγω της πίστης τους στη σύγχρονη ιατρική επιστήμη, άλλες επειδή πίστευαν ότι η εκπαίδευση θα είχε ως αποτέλεσμα τη σωματική και ηθική υγεία του παιδιού τους. Για ορισμένες γυναίκες, σύμφωνα με τα σταθερά προγράμματα, η εμπιστοσύνη τους στις ικανότητές τους αυξήθηκε ενώ για τους άλλες η έλλειψη αυτοπεποίθησης τις έπεισε να τηρούν προγράμματα που συνιστώνται από τον ιατρό για χάρη της ευημερίας του παιδιού. Στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ού} αιώνα πολλοί θεωρούν την αυστηρή εκπαίδευση ως την επιτομή της σύγχρονης παιδικής φροντίδας. Για άλλους ο προγραμματισμός τους επέτρεψε να αποκτήσουν κάποιο έλεγχο στην ξέφρενη ζωή τους και στις πολλές οικογενειακές και οικιακές απαιτήσεις που αντιμετώπιζαν καθημερινά.

Αυτή είναι η περίπτωση επιστημονικών συμβουλών για τη βρεφική φροντίδα και η καταλληλότητα και χρήση της μας δίνει ένα σημαντικό παράδειγμα για το πώς οι γυναίκες, τότε και τώρα, αντιμετωπίζουν στρατηγικά τις υλικές συνθήκες της ζωής τους. Οι γυναίκες που ακολουθούσαν πιστά τα αυστηρά προγράμματα παιδικής φροντίδας δεν ακολουθούσαν άβουλα τις οδηγίες των ιατρών τους. Αντίθετα, κατάλαβαν τα οφέλη της ιατρικής συμβουλής και την ανάγκη να αποκτήσουν τον έλεγχο της ξέφρενης ζωής τους. Κατά τη λήψη των αποφάσεών τους, έλαβαν υπόψη τόσο την ιατρική όσο και τη ρεαλιστική πραγματικότητα. Ήταν ο συνδυασμός αυτών που έπλασαν τις πρακτικές μητρότητας, μια σχέση που εξακολουθεί να επηρεάζει τη ζωή των μητέρων.

Η επιστημονική μητρότητα εξακολουθεί να υφίσταται κρίσιμο μετασχηματισμό. Η επιστημονική και ιατρική τεχνογνωσία παραμένει το σήμα κατατεθέν της σύγχρονης μητέρας, αλλά στα τέλη του 20^{ού} αιώνα οι μητέρες δεν είναι παθητικοί παραλήπτες της ιατρικής εξουσίας. Πάρτε για παράδειγμα την La Leche League, μια οργάνωση που αφιερώνεται στην ενθάρρυνση των μητέρων να θηλάζουν τα βρέφη τους.

Επιφανειακά, αυτή η κίνηση θα μπορούσε να θεωρηθεί εξαιρετικά παραδοσιακή. Τι θα μπορούσε να είναι πιο παραδοσιακό από μια μητέρα που θηλάζει; Ωστόσο, τη δεκαετία του 1960, όταν η οργάνωση συγκέντρωνε τη δύναμή της, οι δραστηριότητες της ήταν πολύ ριζοσπαστικές. Εκείνη την περίοδο οι ιατροί ενθάρρυναν ενεργά τις γυναίκες στο αίσιμα από μπιμπερό. Προβάλλοντας αντίσταση στις συμβουλές των ιατρών, οι ηγέτες της La Leche φαίνεται να εναντιώνονται στη σύγχρονη επιστήμη και την ιατρική. Ωστόσο, η ίδια η λογική που στήριζαν τα επιχειρήματά τους για το θηλασμό προέκυψε από τη σύγχρονη επιστημονική έρευνα. Δεν απέρριπταν τη σημασία της επιστήμης και της ιατρικής, απλά επέμεναν να ακούσουν οι ιατροί τις ερμηνείες τους σχετικά με την έρευνα.

Την ίδια περίοδο στις Ηνωμένες Πολιτείες είδαμε μια ώθηση για «φυσικό τοκετό». Οι τοκετοί συχνά περιελάμβαναν αναισθησία. Ιατροί όπως ο Βρετανός Grantly Dick-Read και ο Γάλλος Ferdinand Lamaze ανέπτυξαν άλλες ρουτίνες που απέφευγαν τη χρήση της αναισθησίας και επέτρεψαν στη μητέρα να μείνει ξύπνια κατά τη διάρκεια της γέννας και του τοκετού. Οι γυναίκες άκουσαν για αυτές τις πρακτικές και πίεζαν τους γιατρούς και τα νοσοκομεία τους να τις εφαρμόσουν. Πάλι, όμως, οι γυναίκες δεν απέρριπταν τη σύγχρονη επιστήμη, αλλά να την χρησιμοποιούσαν για να να ωθούν τους ιατρούς και τα ιατρικά ιδρύματα να τις ακούν.

Οι μητέρες και οι πάροχοι υγειονομικής περίθαλψης τώρα μιλούν πιο συχνά για μια «συλλογική συνεργασία». Η συνεργασία αυτή μεταξύ των μητέρων και των εμπειρογνομόνων δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Απαιτεί σεβασμό για τη γνώση των επιστημονικών και ιατρικών εμπειρογνομόνων και για τη γνώση των μητέρων. Σήμερα η πλειοψηφία του συστήματος υγείας μας στοχεύει στην πιο αποτελεσματική επεξεργασία των ασθενών, αφήνοντας ελάχιστο χρόνο για σημαντική συζήτηση μεταξύ των παρόχων υγειονομικής περίθαλψης και των μητέρων. Οι πιέσεις στις μητέρες δυσχεραίνουν για αυτές την εύρεση χρόνου, έτσι ώστε να αποκτήσουν και να αφομοιώσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται από μια σύγχυση σύγχρονων πηγών. Οι μητέρες (και άλλοι πάροχοι παιδικής φροντίδας) και οι επαγγελματίες χρειάζονται ένα υποστηρικτικό κοινωνικό και πολιτιστικό δίκτυο που θα τους επιτρέψει να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Πιο κριτικά, πρέπει να υπερβούμε το σύστημα υγειονομικής περίθαλψης και να αναγνωρίσουμε την ευθύνη της κοινωνίας για την ευημερία των παιδιών.

Η σύγχρονη μορφωμένη μητέρα είναι εκείνη που προστατεύει την οικογένειά της με τις πιο σύγχρονες εξελίξεις στην επιστήμη και την ιατρική και που αναζητά ιατρικές συμβουλές, όταν χρειάζεται. Δεν είναι εύκολο να παράσχουμε τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να εξασφαλίσουμε αυτό το ιδανικό για όλες τις μητέρες, αλλά είναι ένας στόχος που πρέπει να επιτύχουμε για τις μητέρες μας και για το μέλλον μας.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΧΗΜΕΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΗΝ ΚΙΝΕΖΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΠΩΣ ΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΞΑΣΚΟΥΝ ΤΗ ΔΥΑΔΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΕΝΑ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Chiang Tien-Hui

Διακεκριμένος Καθηγητής, Distinguished Professor, Zhengzhou University, China
Αντιπρόεδρος, Vice President, RC04, International Sociological Association, UNESCO

Περίληψη

Ενώ η έννοια δυαδικότητας δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ δομικών περιορισμών και δράσης (agency), η ικανότητα του ατόμου ορίζεται ως το βασικό στοιχείο στην άσκηση δημιουργικών ενεργειών, έτσι ώστε η επιρροή της εξουσίας στη δυνατότητα δράσης του ατόμου να αγνοείται σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον, η επιρροή των κοινωνιών και των πολιτισμών δε λαμβάνεται υπόψη από την δυαδικότητα. Το κείμενο αυτό υποστηρίζει ότι οι κοινωνικοί πολιτισμοί συγκροτούν ένα θεσμοθετημένο περιβάλλον, ρυθμίζοντας τη σχέση μεταξύ συμπεριφοράς και κοινωνικών ανταμοιβών και, με τη σειρά του, ένας τέτοιος θεσμοθετημένος κανονισμός έρχεται να κατευθύνει τη γνώση και ικανότητα των μελών του. Ως εκ τούτου, η άσκηση της δράσης συνήθως λαμβάνει μέρος στο εύρος που έχει οριστεί από το θεσμοθετημένο πλαίσιο. Προκειμένου να εξασφαλίσουν προσωπικό κέρδος τα δρώντα άτομα (actors) τείνουν να συμμορφώνονται με τους κανόνες του πλαισίου, όπως είναι προφανές στη χρησιμότητα του κοινωνικού κεφαλαίου, η απόκτηση του οποίου μπορεί να θεωρηθεί ως τέχνη της κοινωνικής αλχημείας στην κινεζική κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά

Δυαδικότητα, κοινωνικό κεφάλαιο, κινεζικός πολιτισμός, διευθυντές σχολείων, θεσμοθετημένο πλαίσιο, κοινωνική αλχημεία.

0. Εισαγωγή

Για να επιλύσει τη δυαδικότητα ανάμεσα στον δομισμό και στη δράση του ατόμου, ο A. Giddens υποστηρίζει ότι η αμοιβαία γνώση επιτρέπει στο άτομο που δρα (actor) να ανακαλύψει τους κανόνες και τις ιδιότητες της κοινωνικής δομής. Αυτή η γνώση του επιτρέπει να μετατρέψει τους δομημένους περιορισμούς σε πόρους για την ανάπτυξη δημιουργικών δράσεων, ώστε η εφαρμογή της δράσης να προωθεί

περαιτέρω την κοινωνική αλλαγή. Αν κι αυτή η δυαδικότητα αναδεικνύει το διαλογικό αξίωμα μεταξύ της κοινωνικής δομής και της δράσης, ο Giddens λανθασμένα μεταφράζει την ικανότητα ως εξουσία. Η αλληλεπίδραση μεταξύ της ικανότητας, της υποκειμενικής πρόθεσης και της εξουσίας τείνει να υπερασπίζει την επιρροή του εγωισμού και η συγχώνευση μεταξύ ικανότητας και εξουσίας γίνεται το μέσο εξασφάλισης προσωπικών κερδών. Αυτή η αρχή δείχνει ότι, για να προστατεύονται τα προσωπικά συμφέροντα, η δράση του ατόμου θα πρέπει να εκτελείται κανονικά μέσα σε δομημένους κανόνες, όπου το θεσμοθετημένο σύστημα ανταμοιβής έρχεται να δημιουργήσει δημιουργικές δράσεις. Καθώς αυτό το θεσμοθετημένο σύστημα αναπτύσσεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, η κινεζική κουλτούρα πρέπει να θεωρηθεί ως ο βασικός παράγοντας που διαμορφώνει αυτό το θεσμοθετημένο σύστημα στο κινεζικό πλαίσιο. Προφανώς, ο συνδυασμός του οικογενειακού προσανατολισμού και του προσανατολισμού ως προς το πρόσωπο σε αυτόν τον πολιτισμό δημιουργεί ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο, που καθορίζει ορισμένους κανόνες κοινωνικής ανταμοιβής. Αυτό είναι εμφανές στον κανόνα της κατανομής των κοινωνικών πόρων στην Κίνα, η οποία δεν καθορίζεται τόσο από την αρχή της ισότητας αλλά κυρίως από τη συναισθηματική/οικογενειακή σύνδεση που μπορεί να αποκτηθεί μέσω των κοινωνικών δικτύων. Επιπλέον, αυτό το θεσμοθετημένο πλαίσιο ευνοεί επίσης και σημαντικές θέσεις που προδίδουν τόσο την άριστη ικανότητα των κατόχων τους όσο και την οικογενειακή τους φήμη. Μια τέτοια ρύθμιση τείνει να ωθεί τους Κινέζους διευθυντές σχολείων να κατασκευάσουν κατάλληλους κοινωνικούς κύκλους για την ανάπτυξη ισχυρών φιλιών με άτομα που έχουν την εξουσία να επηρεάζουν την προαγωγή τους. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση, που βασίζεται στον εγωισμό, συγκαλύπτεται από τη δημόσια αποστολή τους, επειδή οι διευθυντές των σχολείων αναμένεται να αποκτήσουν περισσότερους πόρους για τους δασκάλους και τους μαθητές τους. Δεδομένου ότι καθίστανται γέφυρες που λειτουργούν για να συνδέουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και να φιλτράρουν σημαντικές πληροφορίες, η προνομιακή τους θέση υποστηρίζει τη γνώση και την ικανότητά τους, έτσι ώστε η κατασκευή του κοινωνικού κεφαλαίου να μπορεί να οριστεί ως άσκηση της δυαδικότητας. Ωστόσο, το θεσμοθετημένο πλαίσιο έρχεται να επηρεάσει τον χώρο και την πορεία της δράσης του ατόμου, έτσι ώστε η απόδοση του κοινωνικού κεφαλαίου μέσα σε αυτό το θεσμοθετημένο περιβάλλον να μπορεί να ερμηνευτεί ως τέχνη της κοινωνικής αλχημείας, που σημαίνει τη βαθιά αλληλένδετη αλληλεπίδραση της δυαδικότητας με το θεσμοθετημένο σύστημα επιβράβευσης.

1. Η Υπόθεση της Δυαδικότητας

Η διχοτόμηση μεταξύ του δομισμού και της δράσης των ατόμων έχει κυριαρχήσει από καιρό στην ανάπτυξη κοινωνικών θεωριών (Sibeon, 2004). Για παράδειγμα οι έννοιες της πολιτισμικής αναπαραγωγής και της κριτικής παιδαγωγικής αντιπροσωπεύουν προοπτικές που στηρίζονται στον δομισμό και τη δράση των ατόμων

αντίστοιχα. Ωστόσο, ο Giddens (1979, 1984) απορρίπτει τη δυαδικότητα αυτή επισημαίνοντας πως ο δομισμός υποτιμά την επιρροή δημιουργικών δράσεων, ενώ οι προοπτική της δράσης των ατόμων λανθασμένα μπερδεύει την επιθυμία για αποτέλεσμα. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ της κοινωνικής δομής και της δράσης των ατόμων επειδή η αμοιβαία γνώση και οι υποκειμενικές ερμηνείες είναι σε θέση να δημιουργήσουν αυτή τη διαδραστική αρχή. Η καθημερινή συμμετοχή στην οικοδόμηση κοινωνικών εθίμων, πολιτισμών και θεσμών, οι οποίοι αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνικής λειτουργίας, επιτρέπει στους στα κοινωνικά μέλη, εφόσον καταστούν κοινωνικοί κατασκευαστές, να αναπτύξουν κοινές εμπειρίες με την κοινωνική δομή, που λειτουργούν ως βασικό στοιχείο στη διαμόρφωση αμοιβαίας γνώσης μεταξύ ανθρώπινων δράσεων και κοινωνικών δομών (Giddens, 1987). Με αυτή την πρακτική η κοινωνική δομή παύει να λειτουργεί πλέον ως άκαμπτο κλουβί, αλλά μετατρέπεται σε πόρο για την παραγωγή νοήματος (Giddens, 1993). Ο Giddens (2015) υποστηρίζει ότι το άτομο που δρα (actor) ανακαλύπτει τους κανόνες και τις ιδιότητες της κοινωνικής δομής κι έτσι γνωρίζει το πρότυπο της κοινωνικής λειτουργίας. Αυτή η γνώση λειτουργεί ως καταλύτης, μετατρέποντας τους δομικούς περιορισμούς σε πόρους για την ανάπτυξη δημιουργικών δράσεων. Για να ασκήσει μια τέτοια δράση, το άτομο που δρα πρέπει να διαθέτει ικανότητα (Giddens, 1979, 1984). Αυτή η δυαδικότητα υπογραμμίζει την πιθανότητα αλληλεπίδρασης και συμβατότητας μεταξύ δομής και δράσης των ατόμων, υποστηρίζοντας έναν συνδυασμό γνώσης και ικανότητας, που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο που δρα να ξεπεράσει τους δομικούς περιορισμούς μέσα από δημιουργικές ενέργειες. Δρώντας σε συλλογική μορφή η πρακτική της δράσης των ατόμων είναι ικανή να οδηγήσει τις κοινωνικές αλλαγές (Giddens, 1987).

Οι Ham, Paine και Cha (2011) τεκμηρίωσαν την έννοια της δυαδικότητας, εξετάζοντας το ζήτημα της ατζέντας για την ισότητα των φύλων. Υποστηρίζουν ότι αυτή η ατζέντα έχει γίνει ένας παγκόσμιος λόγος που έχει αποκτήσει μια διακρατική δομή/νομιμότητα, που επιβάλλεται στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών μελών της. Αυτό εντείνει το χάσμα μεταξύ παγκόσμιων και τοπικών συστημάτων ή τουλάχιστον οδηγεί τις χώρες αυτές να συμμορφωθούν με μια παγκόσμια γραμματική που ορίζει προκαθορισμένους κανόνες, καθορίζοντας εκτενείς πρακτικές στον βαθμό που οι τοπικές έννοιες μεταφέρουν εκτενώς τα παγκόσμια λεξιλόγια. Αυτό αποδεικνύεται από τα ολοένα και πιο ομοιόμορφα πρότυπα εκπαιδευτικών πολιτικών και σχολικών προγραμμάτων σπουδών. Ωστόσο, τα ευρήματά τους έδειξαν ότι τα 160 κράτη που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα ήταν σε θέση να προσαρμόσουν αυτό το παγκόσμιο γνωσιολογικό μοντέλο στα δικά τους κοινωνικά πρότυπα, υιοθετώντας μια στρατηγική χαλαρής σύζευξης, που τους επέτρεψε να ενσωματώσουν προκαθορισμένα δομικά στοιχεία στις εκπαιδευτικές δράσεις τους και να διατηρήσουν τις τοπικές συγκεκριμενοποιημένες έννοιες μέσω καινοτόμων ενεργειών. Αυτή η δυναμική τροποποίηση πήρε

τη διαλεκτική μεταξύ της παγκόσμιας οργανωτικής δομής και της ιεράρχησης των εκπαιδευτικών δράσεων και με τη σειρά της αυτή η δυαδικότητα εξουσιοδότησε αυτούς τους παράγοντες να διατηρήσουν την αυτονομία τους στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Wenner και ο Settlege (2015) μελέτησαν τον φακό της διαλεκτικής των δομών/οργανισμών και διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές των σχολείων χρησιμοποίησαν ενεργά την στρατηγική της διαχείρισης η οποία κάλυψε τις δομημένες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ανεξαρτησίας του σχολείου. Ανέλυσαν την εξωτερική δομή και την εσωτερική σχολική κουλτούρα και η ερμηνεία αυτή άνοιξε μια πύλη για αλλαγή ή τουλάχιστον για μετριασμό των διαρθρωτικών περιορισμών με την ανάληψη ορθολογικών μετρήσεων και καινοτόμων πρωτοβουλιών. Μελετούσαν ορθολογικά το κόστος ευκαιριών και προέβλεπαν τα καλύτερα αποτελέσματα των σχεδίων δράσης τους. Αυτά τα κεντρικά/καινοτόμα σχήματα εξασφάλιζαν με επιτυχία την αυτονομία των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς περιορισμούς και ωφέλησαν τις επιδόσεις των μαθητών στην επιστήμη. Αυτή η συσχέτιση σηματοδότησε το γεγονός ότι οι πρακτικές δράσεις τους μεταμόρφωσαν σε νέα μορφή τη δομή.

Η δυαδικότητα ξεπερνά το χάσμα μεταξύ δομισμού και δράσης. Εντούτοις έχει όρια, τα οποία προέρχονται εν μέρει από την αρχή λογικών και ευέλικτων δράσεων, όπως υποστηρίζει ο Goffman (1959), που ορίζει τους ανθρώπους ως κοινωνικά πλάσματα εξοπλισμένα με λογικό νου, ο οποίος τους δίνει τη δυνατότητα να υιοθετήσουν ευέλικτες δράσεις στην υλοποίηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αυτό είναι εμφανές στις παρουσιάσεις τους στην καθημερινή ζωή, μέσω των οποίων τα μεμονωμένα κοινωνικά μέλη προσπαθούν να παρουσιάσουν τους καλύτερους τρόπους/συμπεριφορές τους και να κρύψουν τους σκοτεινούς τους κόσμους, προκειμένου να κατασκευάσουν θετικές εικόνες του εαυτού τους μέσω των κοινωνικών τους συναντήσεων. Παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά της «κεντρικής» σκηνής και του «παρασκηνίου», πιστοποιούν τη λογική τους. Καθώς αυτή η μικρο-προσέγγιση γίνεται το βασικό πρίσμα της δράσης, η δυαδικότητα δεν είναι σε θέση να συνδεθεί με την κοινωνική λειτουργία σε μακροοικονομικό επίπεδο. Όταν ο Giddens (1979, 1984) αποκλείει την εξουσία από την ικανότητα, αυτό το χάσμα γίνεται ακόμη πιο εμφανές, διότι η δυαδικότητα δε λαμβάνει υπόψη τις υποκειμενικές προθέσεις. Αν και ο ορθολογισμός λειτουργεί ως βασικό στοιχείο για την έναρξη κοινωνικών δράσεων, η συγχώνευση μεταξύ εξουσίας και υποκειμενικών προθέσεων μπορεί να προάγει τον εγωισμό, έτσι ώστε η απόδοση της δυαδικότητας να καταλήγει να αποκρύπτει την επιθυμία για προσωπικό κέρδος. Συνακόλουθα η δράση του ατόμου δεν μπορεί να ασκείται με συλλογικό τρόπο, αλλά με εξατομικευμένες διαδρομές.

2. Εξουσία, προσωπικές προθέσεις και δράση σε δομημένα πλαίσια

Για τον T. Hobbes, τα ανθρώπινα όντα είναι εγωιστικά κοινωνικά πλάσματα, όπως μαρτυρεί το γεγονός ότι προσπαθούν συνεχώς να κλέβουν πλεονεκτήματα από τους άλλους. Αυτό το κίνητρο εγωιστικής φύσεως που προκαλεί εύκολα χάος, μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τα προσωπικά συμφέροντα όλων των κοινωνικών μελών. Ευτυχώς, οι κοινωνικές συμβάσεις μειώνουν τις πιθανές αυτές συγκρούσεις και με τη σειρά της η συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις εξασφαλίζει προσωπικά οφέλη (Campbell, 1981). Ο Johnson (1972) υποστηρίζει ότι, καθώς οι επαγγελματίες ορίζονται ως κοινωνικά είδωλα που πιστοποιούν την ποιότητα των επαγγελματικών υπηρεσιών, οι επαγγελματικές άδειες καθίστανται ένα αποτελεσματικό εργαλείο για μονοπώληση της αγοράς, νομιμοποιώντας την εξουσία των επαγγελματιών και επιτρέποντάς τους να αποκτήσουν υψηλά επίπεδα αμοιβής. Αυτή η σχέση δείχνει ότι οι επαγγελματικοί τίτλοι εμπνέουν την πρόθεση των προσωπικών συμφερόντων, όπως αποδεικνύεται στην περίπτωση των Γάλλων ιατρών που ανάγκασαν τη γαλλική κυβέρνηση να αναγνωρίσει τα αποκλειστικά προνόμιά τους στην ιατρική αγορά, οργανώνοντας και εφαρμόζοντας συλλογικές δράσεις. Η επαγγελματική άδεια του ιατρού προέρχεται από ένα τέτοιο πολιτικό και αυτοσυνείδητο πλαίσιο (Jamous and Peloille, 1970). Αυτή η προσέγγιση με γνώμονα τον εγωισμό επισημάνθηκε επίσης από τους Goodson και Dowbiggin (1990), οι οποίοι αποδόμησαν τα μέσα με τα οποία οι Γάλλοι ψυχοθεραπευτές έλαβαν νόμιμη εξουσία. Ήταν αρχικά αφοσιωμένοι σε ανθρωπιστικά ιδεώδη, αλλά στη συνέχεια μεταφέρθηκαν στη σφαίρα του συμφέροντος, συμμετέχοντας σε συλλογικές δράσεις για να καταλάβουν τον διοικητικό έλεγχο της ανασυγκρότησης του νοητικού ασύλου, το οποίο είχαν ξεκινήσει από τους Νομούς της Γαλλίας σύμφωνα με το νόμο του 1838. Προκειμένου να προστατεύσουν τα αποκλειστικά προνόμια της επαγγελματικής άδειας, υιοθέτησαν περαιτέρω στοιχεία εκφυλισμού, που τους πρόσφεραν μια τέλεια ασπίδα για τις κατηγορίες περί ανικανότητας.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα έχουν υποδείξει τη στενή σχέση μεταξύ εξουσίας και εγωισμού. Αν και η ορθολογική ικανότητα μπορεί να βοηθήσει το άτομο που δρα να αξιοποιήσει τη δράση, οι υποκειμενικές του προθέσεις έρχονται να διαμεσολαβήσουν σε αυτή τη λογική. Επειδή ο εγωισμός γενικά συγκεντρώνεται σε υποκειμενικές προθέσεις, είναι πολύ δύσκολο να διατηρηθεί η ουδετερότητα στην έννοια της ικανότητας. Η εξουσία είναι το βασικό μέσο για τον προσδιορισμό της κατανομής των κοινωνικών πόρων και των ανταμοιβών και αυτό τείνει να παρακινεί τους ανθρώπους στην επιλογή της εξουσίας ως στρατηγική για την απόκτηση προσωπικών πλεονεκτημάτων. Αυτή η αρχή δείχνει ότι η ικανότητα αλλάζει την αρχική της φύση, συγχωνεύοντας τον εγωισμό και την εξουσία σε ένα ολοκληρωμένο μέσο πολλαπλασιασμού του προσωπικού πλεονεκτήματος. Αυτή η σύντηξη λειτουργεί ως ένα είδος κοινωνικής αλημείας, επειδή επιτρέπει στους κατόχους της να δημιουργήσουν

πλούτο και να αποκτήσουν κοινωνικό κύρος. Επιπλέον, παρόλο που η γνώση διευκολύνει την άσκηση δράσης, οι υποκειμενικές προθέσεις μπορούν να παρεμποδίσουν τη συγχώνευση της εξατομικευμένης υπηρεσίας σε συλλογική μορφή, με αποτέλεσμα να παραμένει το χάσμα μεταξύ της δυαδικότητας και των κοινωνικών αλλαγών.

Καθώς οι υποκειμενικές προθέσεις μπορούν να παραμείνουν σε κατακερματισμένη κατάσταση, η απόδοση της δυαδικότητας πρέπει να ανήκει στο άτομο και η επιρροή της κοινωνικής δομής να κυριαρχεί. Αυτή η εξέχουσα επιρροή αντανακλάται στη μελέτη των Campbell και O'Meara (2014). Η ανάλυση των εκπαιδευτικών επαγγελματιών δείχνει ότι, παρόλο που υπήρχαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνικής δομής και δράσης, το πλαίσιο διαδραμάτισε σημαντικότερο ρόλο. Τα υποστηρικτικά τμήματα μπόρεσαν να συγχωνεύσουν τους ατομικούς και θεσμικούς στόχους σε μια ολοκληρωμένη οντότητα που προωθούσε τις βέλτιστες πρακτικές, ενώ τα περιορισμένα περιβάλλοντα παρήγαγαν τα αντίθετα αποτελέσματα. Με παρόμοιο τρόπο, οι Oolbekkink-Marchand, Hadar, Smith, Helleve και Ulvik (2017) αποκάλυψαν ότι, παρόλο που οι έμπειροι δάσκαλοι ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν καινοτόμες στρατηγικές για να προστατεύσουν την αυτονομία τους από τους δομικούς περιορισμούς, μια τέτοια πρακτική ήταν συνδεδεμένη με τις πλαισιωμένες συνθήκες. Με την ενεργή ερμηνεία και αξιολόγηση του σχολικού πλαισίου, έπρεπε να αναγνωρίσουν το βαθμό στον οποίο θα μπορούσαν να έχουν χώρο δράσης και αυτή η κατανόηση τους βοήθησε να εφαρμόσουν τις παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις. Η υποστήριξη και η εμπιστοσύνη από τους διευθυντές των σχολείων ήταν κρίσιμοι παράγοντες που επηρέασαν την πρακτική της δράσης. Αυτή η σχέση δείχνει ότι τα κοινωνικά μέλη πρέπει να συμμορφώνονται με τους δομημένους κανόνες για να εξασφαλίσουν προσωπική ωφέλεια, έτσι ώστε, αν και ο συνδυασμός της γνώσης και της ικανότητας ενεργοποιεί το άτομο να υλοποιήσει τη δράση, οι δημιουργικές ενέργειες κανονικά λειτουργούν μέσα στην θεσμοθετημένη πορεία της κοινωνικής δομής.

3. Το Θεσμοθετημένο Σύστημα Αμοιβής

Το φαινόμενο αυτό υπογραμμίζει τις βαθιά ριζωμένες σχέσεις μεταξύ ικανότητας, ξεουσίας και εγωισμού. Όμως η άσκηση της δράσης διαμεσολαβεί στο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο οι κοινωνικοί κανόνες και αξίες λειτουργούν ως κριτήριο προσδιορισμού της κατανομής της κοινωνικής θέσης και των επιπέδων αμοιβής. Ως εκ τούτου η πρακτική της δράσης μπορεί να θεωρηθεί ως τέχνη κοινωνικής αληθείας. Ο Durkheim (1933) υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά μέλη συνδέονταν αρχικά από πρωτογενείς θεσμούς όπως οι οικογένειες και οι τοπικές κοινότητες. Ενώ η εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης απελευθερώθηκε από αυτή τη μηχανική αλληλεγγύη, η επιρροή των παραδοσιακών κανόνων μειώθηκε δραματικά. Οπότε ήταν πολύ δύσκολο να ενσωματωθεί ένας μεγάλος αριθμός ατόμων σε ένα οργανωμένο σώμα. Αυτή η απώλεια κοινωνικής συνοχής και η επιδείνωση της κοινωνικής συναίνεσης ήταν

πιθανό να προκαλέσουν κοινωνικό χάος. Ευτυχώς ο καταμερισμός της εργασίας παρέχει μια αποτελεσματική πλατφόρμα, αυξάνοντας την πυκνότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που δημιουργούν ένα σύστημα κοινών αισθημάτων και διευκολύνοντας την ανάπτυξη νέων τύπων κοινωνικών κανόνων που ενσωματώνουν εκ νέου τους εξατομικευμένους και διάσπαρτους ανθρώπους σε μια οργανική οντότητα. Αυτή η οργανική αλληλεγγύη αναπτύσσει μια συναίνεση συλλογικής ευθύνης, περιορίζοντας τις βιο-παρορμήσεις και τις επιθυμίες των ατόμων, έτσι ώστε να διατηρηθεί η ισορροπία της κοινωνικής λειτουργίας. Ο Parsons (1937) υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά πρότυπα πρέπει να μεταδοθούν σε ένα σύστημα αξιών που λειτουργεί με ψυχικό τρόπο, για να επιτύχει η κοινωνία τη σταθερότητα. Όταν οι άνθρωποι εσωτερικεύουν το σύστημα αξιών μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, αυτά υλοποιούνται μέσω της προσωπικότητας (Parsons and Shils, 2008), έτσι ώστε να δεσμευτούν να παρουσιάζουν τη συμπεριφορά με μορφή προσανατολισμένη στην αξία. Καθώς ο προσανατολισμός προς την αξία γίνεται το θεμέλιο των κρίσεών τους, οι κοινές αξίες βοηθούν την κοινωνία να επιτύχει ουσιαστική συμφωνία και με τη σειρά της γίνεται εφικτή η αρμονική λειτουργία της (Parsons, 1937).

Το σύστημα αξιών δεν είναι μόνο ικανό να δημιουργεί αρμονικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, αλλά ενεργεί και ως βασικό συστατικό για την ίδρυση κοινωνικών θεσμών. Ο Meyer (1977) υποστηρίζει ότι το σύστημα αξιών ωφελεί την ανάπτυξη των κοινωνικών θεσμών, όπως είναι προφανές στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η αξία του οποίου απορρέει από τη συλλογική αναγνώριση των θετικών λειτουργιών του από τους ανθρώπους, ανοίγοντας μια πύλη ανοδικής κινητικότητας για τα παιδιά της εργατικής τάξης. Παρόλο που αυτή η προσέγγιση με βάση την αξία δείχνει ότι η κοινωνία τείνει να λειτουργεί μέσα σε ένα θεσμοθετημένο σύστημα, οι κοινωνικές αλλαγές την οδηγούν σε μια δυναμική κατάσταση. Σύμφωνα με τους Lerch, Bromley, Ramirez και Meyer (2017) η κοινωνική λειτουργία μετατοπίζεται από μια συλλογική δομή σε μια μορφή εξατομικευμένη. Εφόσον η εκπαίδευση ενεργοποιεί τη λειτουργία του διαφωτισμού, το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων στη σύγχρονη κοινωνία τείνει να εστιάζει στην αξία της δημοκρατικής ελευθερίας, έτσι ώστε ο ατομικισμός να αποκτήσει ένα νόμιμο καθεστώς. Επομένως απελευθερώνονται από τον συλλογικό περιορισμό που υπήρξε ο κύριος χαρακτήρας του προηγούμενου σταδίου της κοινωνίας και η απόδοση του θεσμοθετημένου συστήματος ανταμοιβής δεν εξαρτάται πλέον από τη συλλογική δομή αλλά από την εξατομικευμένη δράση. Ο Cha και ο Ham (2014) κατέδειξαν πως τα άτομα έγιναν το επίκεντρο της εκπαίδευσης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, διότι οι παγκόσμιοι κανόνες και αξίες της δημιουργήσαν ένα διακρατικό θεσμοθετημένο πλαίσιο, στο οποίο η εκπαίδευση δε λειτουργούσε πλέον ως εργαλείο για την κάλυψη εγχώριων αναγκών, αλλά ως θεσμική ενσάρκωση για την εκπλήρωση της παγκόσμιας ευθύνης του. Αυτό το θεσμοθετημένο περιβάλλον διευρύνει έτσι τις εκπαιδευτικές λειτουργίες από τα όρια των εθνικών εδαφών στην παγκόσμια κοινωνία των πολιτών.

Αυτή η δυναμική εξέλιξη δείχνει ότι υπάρχει στενή αντιστοιχία μεταξύ των συλλογικών προσδοκιών και των συμφραζόμενων αναγκών, γεγονός που νομιμοποιεί το θεσμοθετημένο σύστημα επιβράβευσης. Αυτή η σχέση δηλώνει την ύπαρξη μιας διαδραστικής αρχής. Από τη μία πλευρά τα μέλη της κοινωνίας προσυπογράφουν το σύστημα κοινωνικής αξίας και ο κανόνας αναγνώρισης λειτουργεί σε ένα θεσμοθετημένο σύστημα. Επειδή, όμως, αυτό το σύνολο προέρχεται από τις συλλογικές προσδοκίες του κοινού, αποκτά νόμιμη εξουσία να διαχειρίζεται τη διανομή των κοινωνικών πόρων και των ανταμοιβών. Κατά συνέπεια η συμπεριφορά και οι τρόποι των κοινωνικών μελών προσαρμόζονται στο σύστημα ανταμοιβής, το οποίο λειτουργεί σε μια θεσμοθετημένη μορφή ενσωματωμένη στο σύστημα κοινωνικών κανόνων ή αξιών (Mayhew, 1985, Parsons, 1937). Από την άλλη πλευρά το θεσμοθετημένο σύστημα ανταμοιβής εγγράφεται στο μυαλό των ανθρώπων, έτσι ώστε να μπορεί να κυβερνά τη στάση και τη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τον Foucault (1991), μέσα από τον μηχανισμό της σχολικής εκπαίδευσης, που μπορεί να ενσταλάξει ορισμένους τύπους κοινωνικών αξιών, τα κοινωνικά μέλη μπορούν να μετατραπούν σε υπάκουα όργανα, τα οποία εσωτερικεύουν τις επικρατούσες αξίες και συμπεριφέρονται ως αυτοδιοικούμενοι παράγοντες. Με αυτόν τον τρόπο η σχολική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στις κυρίαρχες ομάδες να αναδιαμορφώσουν τις ψυχές των κοινωνικών μελών, ώστε να γίνουν ισχυροί υποστηρικτές τους (Popkewitz, 2000). Ο Ross (1999) υποστηρίζει ότι ενώ η ανάπτυξη του δημοκρατικού συστήματος της κυβέρνησης έχει μειώσει την πολιτική δύναμη του κράτους, η έννοια της ελευθερίας έχει γίνει ένα νέο σύστημα για την άσκηση του κοινωνικού ελέγχου των ατόμων με τη διαμόρφωση της υποκειμενικότητάς τους στο σχολείο. Αυτό μπορεί να ενσταλαχθεί στα παιδιά μέσω της διαδικασίας της εσωτερίκευσης. Συνεπώς τα μέλη της κοινωνίας μετατρέπονται από απλά τα θέματα των νομικών και συνταγματικών δικαιωμάτων/υποχρεώσεων σε μια σύνθεση, της οποίας η δύναμη και τα καθήκοντα είναι αρθρωμένα στη γλώσσα των κοινωνικών αναγκών. Επιπλέον ο κοινωνικός έλεγχος, που μετατοπίζεται από την κοινωνία της πολιτικής στην κοινωνία των πολιτών, υπογραμμίζει το γεγονός ότι η αναμόρφωση της ψυχής έχει γίνει το νέο επίκεντρο της τεχνολογίας, διότι αυξάνει την υποκειμενική δέσμευση στις αξίες και στους τρόπους ζωής.

Κατά συνέπεια όταν το θεσμοθετημένο σύστημα ανταμοιβής ενσταλάσσεται στο μυαλό των ανθρώπων, αυτοί γίνονται αυτοδιοικούμενοι πράκτορες και προσυπογράφουν τη νομιμότητα της εξουσίας του. Άρα η κατανομή των κοινωνικών πόρων, η αμοιβή, το καθεστώς, η τιμή και το κύρος θεωρούνται πλέον ως φυσικό αποτέλεσμα. Η συγχώνευση των αφοσιωμένων ατόμων και της υποκειμένης οντότητας περιλαμβάνει το σύστημα κοινωνικών κανόνων και αξιών που θεσμοθετεί το σύστημα ανταμοιβής. Αυτός ο θεσμοθετημένος αριθμός ενθαρρύνει αποτελεσματικά τους ανθρώπους να αποκτήσουν κοινωνική τιμή. Ο Polanyi (1944) υποστηρίζει ότι οι πλούσιοι άνθρωποι αφιερώνονται στην άσκηση μη κερδοσκοπικών δραστηριοτήτων

προκειμένου να κερδίσουν κοινωνικό σεβασμό, έτσι ώστε οι ανθρώπινες συμπεριφορές να διευθύνονται σε μεγάλο βαθμό από κοινωνικά αξιώματα, όπως η κοινωνική θέση, η τιμή και η αξιοπρέπεια. Αυτό το φαινόμενο δείχνει ότι ένα θεσμοθετημένο σύστημα τείνει να θεσπίσει τους κανόνες και τον χώρο των κοινωνικών ανταμοιβών με τέτοιο τρόπο, ώστε η κοινωνική δομή να μετατραπεί σε έναν προγραμματισμένο οργανισμό, παρέχοντας μια σταθερή και προβλέψιμη πορεία για κοινωνική δράση. Οι Berger και Luckmann (1991) υποστηρίζουν ότι η τυποποίηση των συνηθισμένων ενεργειών αποτελεί κοινή εμπειρία μεταξύ των ατόμων που δρουν, έτσι ώστε μια τράπεζα κοινής γνώσης να επιτρέπει στο άτομο που δρα να προβλέψει προκαθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς ενσωματωμένα στο ινστιτούτο. Το υπόβαθρο μιας συνηθισμένης ενέργειας δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη συζήτηση και την καινοτομία, που με τη σειρά τους δημιουργούν ένα γόνιμο έδαφος άσκησης σχετικών δράσεων. Ως εκ τούτου η ερμηνεία και η πρόβλεψη ενός θεσμοθετημένου προγράμματος επιτρέπει στα δρώντα άτομα να απελευθερωθούν από τη θέση των διαρθρωτικών προσαρτημάτων και να δράσουν ως εκκινητές της δημιουργίας. Καθώς οι συλλογικές προσδοκίες βρήκαν κοινωνικούς κανόνες, οι μηχανισμοί ανταμοιβής και κυρώσεων αποκτούν ένα νόμιμο καθεστώς, έτσι ώστε το σύστημα αξιών να γίνει η αναντικατάστατη σύνθεση των διαρθρωτικών κανόνων. Συνεπώς η κοινωνική λειτουργία εξαρτάται από το θεσμοθετημένο σύστημα ανταμοιβής, επειδή είναι σε θέση να μειώσει το χάσμα μεταξύ εξατομικευμένων αναγκών και κοινού καλού. Η συμμόρφωση προς αυτόν τον θεσμοθετημένο κανόνα επιτρέπει στο άτομο που δρα να καταλαμβάνει μια προνομιακή θέση, έτσι ώστε η πρακτική εξάσκηση μέσα σε αυτή τη θεσμοθετημένη μορφή να μπορεί να θεωρηθεί ως κοινωνική αλλημεία. Για να εκτελεστεί, όμως, την κοινωνική αλλημεία η προσπάθεια δράσης πρέπει να είναι μέσα στους κανόνες της κοινωνικής δομής, επειδή η συμμόρφωση με την τάξη είναι πιθανό να βοηθήσει το άτομο που δρα να αποκτήσει οφέλη.

4. Κινέζικος Πολιτισμός και Κοινωνικό Κεφάλαιο

Σε αντίθεση με τους δυτικούς πολιτισμούς, οι οποίοι τονίζουν τον ατομικισμό, ο Σβασικός χαρακτήρας του κινέζικου πολιτισμού είναι συλλογικός. Αυτός ο κollectιβισμός, που δημιουργείται εν μέρει από τον Κομφουκιανισμό, χαρακτηρίζεται από αρχές συλλογικής συμπεριφοράς, συμμόρφωσης και αμοιβαιότητας, σκοπός των οποίων είναι η οικοδόμηση αρμονικών σχέσεων με τους άλλους. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι Κινέζοι σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές μη-σύγκρουσης, όπως είναι η αποφυγή και η υποχώρηση (Lin, 2010). Αυτός ο κollectιβισμός συνδέεται επίσης με το οικογενειακό σύστημα αξιών, το οποίο λειτουργεί ως το βασικό στοιχείο για τη διασφάλιση της λειτουργίας της κινεζικής κοινωνίας. Έχει υποστηριχθεί ότι η αξία αυτή γεννήθηκε στο συγκεκριμένο πλαίσιο της αρχαίας κινεζικής κοινωνίας, όπου η γεωργία ήταν η κύρια βιομηχανία. Τα βασικά

στοιχεία αυτής της βιομηχανίας ήταν η γη και το σύστημα άρδευσης, το οποίο θα μπορούσε να κατασκευαστεί και να συντηρηθεί μόνο από οργανωμένο ανθρώπινο δυναμικό. Αυτό το ιστορικό πλαίσιο πρόσφερε έναν τεράστιο χώρο για την επέκταση της μεγάλης οικογένειας, που λειτουργούσε ως θεσμοθετημένος χώρος, προστατεύοντας τα πολυάριθμα μέλη του και συσσωρεύοντας πλούτο γι' αυτούς (Yang, 2002, Yang and Ye, 2005). Επειδή ο οικογενειακός κοινωνικός χώρος έγινε ζωτικός πυρήνας της ζωής, οι καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας έγιναν εντατικές κι έτσι η κατάσταση αυτή προωθούσε την ανάπτυξη μιας οικογενειακής προστιθέμενης αξίας, η οποία υιοθέτησε τη δέσμευση των μελών να προστατεύσουν την τιμή της οικογένειάς τους. Αυτή η σχέση δείχνει ότι η κουλτούρα με γνώμονα την οικογένεια ήταν σε θέση να συγχωνεύσει τα εξατομικευμένα κίνητρα των μελών σε ένα συλλογικό γένος. Άρα οι εξαιρετικές επιδόσεις όχι μόνο να κατάφεραν να πιστοποιήσουν την εξαιρετική ικανότητα ενός ατόμου που δρα, αλλά κέρδισαν και το κύρος για όλη την οικογένεια από την κοινωνία. (Yang & Ye, 2005).

Ο Hwang (1987, 2005) υποστηρίζει ότι αυτή η οικογενειακή κουλτούρα επωάζει περαιτέρω έναν πολιτισμό σχετικό ως προς το πρόσωπο (Face-Oriented Culture), λόγω της συναισθηματικής δέσμευσης που συνδέεται αρχικά με την αλυσίδα αίματος μεγάλων οικογενειών. Η βασική υποχρέωση του κυρίου μιας μεγάλης οικογένειας ήταν η επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των μελών της. Ωστόσο, οι απρόσωποι κανόνες θα έθεταν σε κίνδυνο τον συναισθηματικό δεσμό που αποτελούσε το βασικό συστατικό για τη διατήρηση της οικογενειακής προστιθέμενης αξίας και την αποτροπή της κατάρρευσης των οικογενειών. Αυτό το δίλημμα τελικά έκανε τον οικογενειακό επικεφαλής να τείνει να διατηρεί την αρμονική σχέση μεταξύ των μελών της οικογένειας. Επειδή αυτός ο μεσολαβητικός ρόλος απαιτούσε σημαντικό βαθμό εξουσίας, αυτή η κατάσταση ενίσχυσε περαιτέρω αυτή την αλληλεγγύη. Αυτό θα μπορούσε να αποδειχθεί από τις μεθόδους κατανομής των πόρων, στις οποίες οι προτεραιότητες καθορίζονταν όχι με βάση τις αρχές της ουδετερότητας, αλλά βασιζόνταν πρώτα στις σχέσεις αίματος, στη συνέχεια στις σχέσεις φιλίας και τέλος στην αρχή της ισότητας. Αυτή η κουλτούρα τείνει να χρωματίζει τη συναισθηματική συμφωνία, αποφεύγοντας τις προσβολές προς τους άλλους, έτσι ώστε η συναισθηματική συνοχή να επιταχύνει την ανάπτυξη ενός προσανατολισμένου προς το πρόσωπο πολιτισμού. Καθώς οι μεγάλες οικογένειες και οι λεγόμενες γενιές ήταν οι κύριες μονάδες της αρχαίας κινεζικής κοινωνίας, ο προσανατολισμός ως προς το πρόσωπο έγινε ένα βασικό χαρακτηριστικό της κινεζικής κουλτούρας. Αυτή η πτυχή του πολιτισμού ξεπέρασε τον αντίκτυπο της εκβιομηχάνισης και στη σύγχρονη εκδήλωσή της μετατράπηκε σε συμβάσεις ευγένειας για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως το έθιμο της παροχής δώρων για την κατασκευή και την εδραίωση κοινωνικών δικτύων.

Τα κοινωνικά δίκτυα κυκλοφορούν σημαντικές πληροφορίες που βοηθούν τους συντελεστές να επιτύχουν τους στόχους τους αποτελεσματικά. Έτσι, η λειτουργία

του κοινωνικού κεφαλαίου ενθαρρύνει τους ανθρώπους να δημιουργήσουν τους κατάλληλους κοινωνικούς δεσμούς. Σε ανταγωνιστικές καταστάσεις αυτό το κίνητρο ενισχύεται περαιτέρω, επειδή το κοινωνικό κεφάλαιο βοηθά το άτομο που δρα να καταλάβει μια προνομιακή θέση (Lin, 2002, Szreter, 2000). Αν και οι κοινωνικοί κύκλοι δημιουργούν κεφάλαιο που ανήκει στην συλλογικότητα, οι υποχρεώσεις, που συνίστανται από αισθήματα ευγνωμοσύνης, σεβασμού και φιλίας, μπορούν να αποτρέψουν τα μέλη τους από την κατάχρηση ενός τέτοιου προνομίου (Bourdieu, 1986). Ο Coleman (1990, 2003a, 2003b) υποστηρίζει ότι μια μορφή κλεισίματος των κοινωνικών δικτύων προάγει την πυκνότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της, γεγονός που ωφελεί την καθιέρωση κοινών γνώσεων, συμφερόντων και πεπειθήσεων, και ενθαρρύνει έναν ισχυρό συναισθηματικό δεσμό που πιστοποιεί τις συλλογικές προσδοκίες. Αυτό το πλαίσιο κλεισίματος εξασφαλίζει με τον τρόπο αυτό τη συγχώνευση μεταξύ ψυχικής δέσμευσης και ομαδικών προθέσεων και δημιουργεί έναν μηχανισμό κανόνων και εμπιστοσύνης που λειτουργούν για να διέπουν τις συμπεριφορές και τους τρόπους των μελών της ομάδας μέσω συλλογικών ανταμοιβών και κυρώσεων, έτσι ώστε να μειώνεται ο εγωισμός και να μοιράζονται πληροφορίες μεταξύ τους. Ο Lin (2002) εκτιμά ότι η εμπιστοσύνη λειτουργεί για να ενισχύσει τις προσδοκίες και τα καθήκοντα μεταξύ των μελών της, επειδή υποστηρίζει την ανάπτυξη της πίστης σε αυτό το πλαίσιο κλεισίματος, το οποίο τους δίνει εντολή να εκπληρώσουν τις συλλογικές ευθύνες τους. Ως εκ τούτου η εμπιστοσύνη έρχεται να αυξήσει τη δέσμευσή τους σε οργανωτικούς στόχους και αυτό το σενάριο βελτιώνει την οργανωτική αποτελεσματικότητα (Lins, Servaes and Tamayo, 2017). Οι Bachmann και Kroeger (2017) υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη μπορεί να αποφέρει οφέλη στα δρώντα άτομα, καθώς απλοποιεί την κοινωνική πολυπλοκότητα, υποστηρίζοντας τις προσδοκίες του εταίρου και αγνοώντας άλλες δυνατότητες. Επίσης αγκαλιάζει τις αμοιβαίες προσδοκίες που προβλέπουν περαιτέρω συμπεριφορές και των δύο πλευρών. Ενώ η κατάσταση αυτή βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των αλληλεπιδράσεών τους, η λειτουργία της εμπιστοσύνης ρυθμίζεται από θεσμικές μορφές. Από αυτή την άποψη, ο Fuller (2014) υποστηρίζει πως η εμπιστοσύνη ήταν σε θέση να ωφελήσει τις στρατηγικές δράσης και τα αποτελέσματα της δράσης, όπως πιστοποιείται από την περίπτωση των φοιτητών, οι οποίοι έχουν εμπιστοσύνη στη νομιμότητα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στην ικανότητά της να επηρεάζει το μέλλον τους στην αγορά εργασίας. Αυτό τους ωθεί να αναπτύξουν ένα υψηλό επίπεδο φιλοδοξίας, το οποίο τους βοηθά να συσσωρεύουν το κοινωνικό κεφάλαιο χωρίς γονική βοήθεια. Αυτή η αρχή παρατηρείται επίσης και στις οικογένειες, στις οποίες οι γονείς εμφανίζουν υποστηρικτικές αξίες και στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση, οδηγώντας τα παιδιά τους να υιοθετήσουν μια αυτοκατευθυνόμενη στρατηγική για προσωπική βελτίωση, που αυξάνει τον όγκο του κοινωνικού τους κεφαλαίου.

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι όταν η εμπιστοσύνη προωθείται από το κοινωνικό σύστημα, αυτό θα λειτουργεί με θεσμοθετημένη μορφή που εξασφαλίζει αποτελεσματικά την κυκλοφορία σημαντικών πληροφοριών μεταξύ των μελών της ομάδας μέσω του μηχανισμού αμοιβαίας κατανόησης. Οι Nahapiet και Ghoshal (1998) διαπίστωσαν ότι, καθώς οι ρίζες του πνευματικού κεφαλαίου ήταν βαθιά ενσωματωμένες στα κοινωνικά δίκτυα, ένα θεσμικό πλαίσιο ήταν σε θέση να αυξήσει το κοινωνικό κεφάλαιο που βοήθησε τα μέλη του να μοιραστούν το πνευματικό κεφάλαιο κι έτσι διευκολύνθηκε η ανάπτυξη ενός νέου πνευματικού κεφαλαίου. Ο Granovetter (2003a) θεωρεί ότι το κοινωνικό κεφάλαιο είναι ενσωματωμένο στις κοινωνικές σχέσεις και αυτό του επιτρέπει να δημιουργήσει έναν διπλό μηχανισμό, που περιλαμβάνει την αυτοδιοίκηση και τη συλλογική ολοκλήρωση. Η κοινωνικοποίηση κάνει τα μέλη της ομάδας να ενσωματώσουν τους κανόνες στο σύστημα αξιών τους, το οποίο μεσολαβεί αυτόματα στις συμπεριφορές τους. Επειδή, όμως, αυτό το σύστημα αξιών αντιστοιχεί στις συλλογικές προσδοκίες τους, μπορούν να επανενταχθούν σε μια οργανωμένη ομάδα, έτσι ώστε οι πράξεις τους να μην κυριαρχούνται πλέον από τον εγωισμό, αλλά από κοινωνικά αξιώματα όπως η τιμή και το κύρος που εξαρτώνται εκτενώς από τους κανόνες. Η αλληλεπίδραση μεταξύ εμπιστοσύνης, προσδοκιών και υποχρεώσεων αποτελεί ένα πρότυπο που λειτουργεί για να εντάξει τα μέλη της ομάδας σε μια οντότητα που έχει την ικανότητα να καθοδηγεί τη γνώση και τη συλλογική εξουσία, ο συνδυασμός των οποίων πολλαπλασιάζεται στη χρησιμότητα του κοινωνικού κεφαλαίου στη μορφή κλεισίματος των κοινωνικών δικτύων.

Αντίθετα, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν την ανοιχτή μορφή κοινωνικών δικτύων. Ο Granovetter (2003b) διαπίστωσε ότι ενώ η ισχυρή δέσμευση αύξησε τη δέσμευση των μελών της ομάδας στην εμπιστοσύνη, οι αλληλεπιδράσεις τους γενικά ήταν περιορισμένες, με αποτέλεσμα οι αδύναμοι δεσμοί να τείνουν να δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με άτομα εκτός ομάδας. Οι Lin, Cook και Burt (2001) υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση των κοινωνικών δεσμών παρέχει στους κατοίκους της πρόσβαση σε χρήσιμες πληροφορίες που είναι διάσπαρτες σε διαφορετικές ομάδες. Για τον Wellman και τον Frank (2001) αυτή η κρίσιμη σχέση δημιουργεί πολλαπλές μορφές αλληλεπιδράσεων με μια ποικιλία ατόμων που διοχετεύουν σημαντικές πληροφορίες. Επομένως ο Burt (2007) απορρίπτει τη μορφή κοινωνικών δεσμών κλεισίματος, επισημαίνοντας την αδυναμία του, δηλαδή την «ομοφυλία», η οποία καθιστά περιττές τις επαφές μεταξύ των μελών ή ακόμη και χάσιμο χρόνου. Αυτή η δομή κλεισίματος συνδέεται ταυτόχρονα με την απόκτηση πληροφοριών, γεγονός που περιορίζει την ικανότητα των μελών της να προβαίνουν σε προνομιακή θέση σε μια ανταγωνιστική κατάσταση εκ των προτέρων. Προκειμένου να ξεπεραστούν αυτοί οι δομικοί περιορισμοί, το άτομα που δρα πρέπει να κατασκευάσει πολλαπλές μορφές αδύναμων δεσμών. Οι σημαντικές πληροφορίες είναι ενσωματωμένες μέσα στις δομικές διόδους που συνδέουν διαφορετικές ομάδες και

φιλτραρισμένες πληροφορίες. Όμως το άτομο που δρα χρειάζεται να διαθέτει διορατικότητα για να ανακαλύψει αυτήν την ενσωμάτωση.

Αν και οι διαφορές σχετικά με την αξία του «κλεισίματος» και τις ανοιχτές μορφές κοινωνικών δεσμών παραμένουν, ο Putnam (2001) φαίνεται να θεωρεί αυτούς τους δύο τύπους ως ξεχωριστά μέσα δέσμευσης και γεφύρωσης του κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς εφαρμόζονται σε μια ενιαία ομοιογενή ομάδα και μεταξύ ετερογενών κοινωνικών ομάδων αντίστοιχα. Υποστηρίζεται ότι η γεφύρωση του κοινωνικού κεφαλαίου τείνει να αποφέρει περισσότερα οφέλη στο άτομο που δρα (actor), όπως είναι η απόκτηση, παρά η σύνδεση κοινωνικού κεφαλαίου (Growiec & Growiec, 2010, Zhang, Anderson & Zhan, (2011)). Αυτό το επιχείρημα ενισχύθηκε από τους Kwon, Heflin και Ruef (2013), που διαπίστωσαν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο σε συνδεδεμένες οργανώσεις κοινοτικών επιπέδων ήταν πιθανό να βοηθήσει τα μέλη του να είναι αυτοαπασχολούμενοι. Αντίθετα, ήταν δύσκολο να υπάρξει τέτοιο πλεονέκτημα σε μεμονωμένες οργανώσεις. Οι Allan & Catts (2014) υποστηρίζουν ότι η κατανομή του κοινωνικού κεφαλαίου είναι ανομοιογενής λόγω της προσωπικής κατάστασης του καθενός, σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μια υποστηρικτική κατάσταση τείνει να ενθαρρύνει τα μέλη του να αναπτύξουν κοινωνικό κεφάλαιο. Για το Fuller (2014) οι υποστηρικτικοί χώροι των ιδρυμάτων ενθαρρύνουν την εύκολη και ανεπίσημη σύνδεση μεταξύ των μελών τους. Επομένως, τα πλαίσια αυτά είναι πολύ πιθανότερο να επιτρέψουν σε μαθητές να αποκτήσουν κοινωνικό κεφάλαιο που ανταμείβει τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Ο Τανγκ (2015) εκτιμά ότι το κοινωνικό κεφάλαιο μετριάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα κοινωνικά πλαίσια, μέσα στα οποία αναπτύσσεται η ικανότητα των ατόμων που δρουν (actors) να κατασκευάζουν κοινωνικά δίκτυα και στάσεις προς αυτά. Αυτό υποδείχθηκε από τη συμμετοχή των γονέων μεταναστών στα σχολεία, γεγονός που έδειξε ότι οι δραστηριότητες που υλοποιούνται στο σπίτι και όχι στο σχολείο ήταν το επίκεντρο των ενεργειών τους και ο αδρανής νους προέκυψε από τους περιορισμούς τους όσον αφορά την αγγλική γλώσσα και τη σχολική γνώση.

Συνολικά η χρησιμότητα του κοινωνικού κεφαλαίου μπορεί να ερμηνευτεί ως πρακτική της δυαδικότητας, επειδή η ενσωμάτωση περιλαμβάνει δομημένους κανόνες, η ανακάλυψη των οποίων απαιτεί γνώση και χρήση του κοινωνικού κεφαλαίου καταλαμβάνοντας τις δομικές διόδους ή κατασκευάζοντας μια μορφή κοινωνικών δικτύων «κλεισίματος» όπως είναι η άσκηση της δράσης των ατόμων (agency). Επιπλέον το κοινωνικό κεφάλαιο μετριάζεται από κοινωνικά περιβάλλοντα, πολιτισμούς και άλλες συνθήκες, που διαμορφώνουν τη γνώση και την ικανότητα του ατόμου που δρα (actor). Δεδομένου ότι η κοινωνική κουλτούρα επηρεάζει την άσκηση του κοινωνικού κεφαλαίου, οι Κινέζοι διευθυντές σχολείων μπορούν να υιοθετήσουν διαφορετικές στρατηγικές από τους δυτικούς ομολόγους τους.

5. Οι Κινέζοι Διευθυντές Σχολείων και η Κοινωνική Αλχημεία

Veblen (1994) υποστηρίζει ότι ο πλούτος έχει γίνει το βασικό κριτήριο της ικανότητας, έτσι ώστε οι πλούσιοι άνθρωποι να κερδίζουν κοινωνική θέση και εκτίμηση. Το εξαιρετικό επίτευγμα χρησιμεύει επίσης στην πιστοποίηση της ικανότητας κάποιου, έτσι ώστε να ενσωματώνει μια παρόμοια λειτουργία με εκείνη του πλούτου. Τα προσανατολισμένα προς το πρόσωπο και τα οικογενειακά χαρακτηριστικά της κινεζικής κοινωνίας ενισχύουν περαιτέρω αυτή την κοινωνική εικόνα, διότι αυτά τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τονίζουν την αξία των επαγγελματικών θέσεων. Με αυτόν τον τρόπο τα επιτεύγματα αποκτούν διττό χαρακτήρα, πιστοποιώντας τις εξαιρετικές ικανότητες των ατόμων που δρουν και ενισχύοντας τη φήμη της οικογένειάς τους, η οποία φυσικά αποτελεί βασική δύναμη για να παρακινήσει τους ανθρώπους να κινήσουν την προαγωγή. Αυτή η ψυχική κλίση τείνει να επωάζει τις φθορές στην κινεζική κοινωνία, οι οποίες έχουν αναφερθεί εκτενώς ως κοινωνικό φαινόμενο (Guo, 2013, Guo και Li, 2015, 2000, Shieh, 2005, SunκαιGao, 2015, Wang, 2013, Wedeman, 2005). Αυτό το σκανδαλώδες παιχνίδι αποκαλύπτει ότι η δωροδοκία λειτουργεί ως κοινωνικός καταλύτης, συγχωνεύοντας ορισμένους επίσημους και δωροδόκους σε ομάδα συμφερόντων. Δεδομένου ότι οι προσωπικές προθέσεις είναι σε θέση να επιταχύνουν τη λειτουργία της εξουσίας, η νόμιμη εξουσία δεν είναι σε θέση να διατηρήσει μια ουδέτερη μορφή, έτσι ώστε το προσωπικό πλεονέκτημα να οριστεί ως το βασικό συστατικό προσανατολισμού των προθέσεων και των συμπεριφορών του ατόμου που δρα (actor). Ενώ τα κοινωνικά δίκτυα είναι σε θέση να βοηθήσουν τους φορείς να αποκτήσουν σημαντικές πληροφορίες, οι κοινωνικοί πολιτισμοί επηρεάζουν τον όγκο του κοινωνικού κεφαλαίου. Ο κολεκτιβισμός (collectivism) είναι το κύριο χαρακτηριστικό της κινεζικής κουλτούρας, όπως εκδηλώνεται με τον προσανατολισμό προς την οικογένεια και το πρόσωπο, και αυτή η συλλογική κουλτούρα αυξάνει τη συναισθηματική δέσμευση των ανθρώπων. Επομένως, η επιθυμία για ενίσχυση της προσωπικής και οικογενειακής κατάστασης καθιερώνει τον διευθυντή του σχολείου ως θέση στο πλαίσιο ενός προσωπικού προνομίου και όχι ενός δημόσιου συμφέροντος.

Οι διευθυντές σχολείων λειτουργούν ως θεσμοθετημένες γέφυρες που συνδέουν ταυτόχρονα το σχολείο και άλλες κοινωνικές ομάδες, αντιπροσωπεύοντας το «κλείσιμο» και τις ανοιχτές μορφές κοινωνικών δικτύων αντίστοιχα. Έτσι, έχουν περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης σε σημαντικές πληροφορίες. Ωστόσο, η επιθυμία για προαγωγή έρχεται να κυριαρχήσει τις προσπάθειές τους κι επομένως μπορούν να εφαρμόσουν τη νόμιμη εξουσία τους για την αύξηση του κοινωνικού κεφαλαίου για προσωπικούς σκοπούς και όχι για τους συλλογικούς στόχους των σχολείων. Με άλλα λόγια, η νόμιμη εξουσία, που απονέμεται από τη θέση, γίνεται το εργαλείο για την οικοδόμηση κοινωνικών κύκλων που ικανοποιούν τις προσωπικές ανάγκες του σχολικού κεφαλαίου. Αυτή η επιθυμία, που βασίζεται στην προαγωγή, ενισχύεται περαιτέρω

από τον κανόνα της κατανομής των κοινωνικών πόρων, ο οποίος δε βασιζείται στην αρχή της ισότητας, αλλά ανήκει στο οικογενειακό/συναισθηματικό πλαίσιο (Hwang, 1987, 2005), το οποίο μπορεί να αποκτηθεί μέσω των κοινωνικών δεσμών. Ενώ αυτή η κατάσταση δημιουργεί μια συλλογική προσδοκία που ωθεί τους διευθυντές των σχολείων να προσπαθήσουν να βρουν περισσότερους πόρους για τους δασκάλους και τους μαθητές τους μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου, οι προσωπικές ανησυχίες είναι σε θέση να μετατρέψουν αυτή τη δημόσια υποστήριξη σε προσωπικό στόχο. Καθώς τα κοινωνικά δίκτυα βοηθούν τα δρώντα άτομα να δημιουργήσουν μια ισχυρή συναισθηματική σχέση με τα άτομα που έχουν εξουσία να επηρεάσουν την προαγωγή τους, οι επικεφαλής των σχολείων αφιερώνονται στη συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινωνικών ομάδων. Ωστόσο, αυτός ο εγωισμός είναι επικαλυμμένος από μια εξωτερική μάσκα συλλογικών αποστολών, έτσι ώστε η αμαρτία τους να παραλείπεται.

6. Συμπέρασμα

Παρόλο που η νόμιμη αρχή εξουσιοδοτεί τους διευθυντές των σχολείων να εφαρμόσουν κοινή βούληση, οι προσωπικές ανησυχίες έρχονται να κατευθύνουν τη εξουσία τους. Οι προθέσεις τους προστατεύονται από ένα δομημένο πλαίσιο στο οποίο τοποθετούνται ταυτόχρονα στις δομικές γέφυρες κλεισίματος και στις ανοιχτές μορφές κοινωνικών δικτύων. Αυτή η προνομιακή θέση αυξάνει το προσωπικό τους όφελος, βελτιώνοντας την πρόσβασή τους σε σημαντικές πληροφορίες. Αυτή η δομημένη οργάνωση ταιριάζει απόλυτα στο θεσμοθετημένο πλαίσιο της κινεζικής κοινωνίας, όπου ο συνδυασμός προσανατολισμού προς την οικογένεια και προσανατολισμού προς το πρόσωπο τιμά σημαντικές θέσεις, ώστε οι προσφορές να γίνουν κοινωνικό πρότυπο που πιστοποιεί την εξαιρετική ικανότητα του ατόμου που διερευνά και τη φήμη της οικογένειάς του. Επομένως η προαγωγή τείνει να είναι ο κύριος στόχος των Κινέζων διευθυντών σχολείων. Αυτή η σχέση εμπνέεται από τον κανόνα της διανομής των κοινωνικών πόρων στην κινεζική κοινωνία, που δε βασιζείται στην αρχή της δικαιοσύνης, αλλά στο πλαίσιο οικογενειακών/συναισθηματικών στόχων που μπορεί να αποκτηθούν μέσω κοινωνικών δεσμών. Μια τέτοια κατάσταση είναι πολύ πιθανό να τους ωθήσει να σχηματίσουν δίκτυα και κοινωνικούς κύκλους. Το φαινόμενο αυτό αποκαλύπτει ότι η συγχώνευση του κινεζικού πολιτισμού και του κοινωνικού κεφαλαίου αποτελεί ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο που καθορίζει τον κανόνα των κοινωνικών ανταμοιβών. Ο θεσμοθετημένος κανόνας τείνει να ενθαρρύνει τους Κινέζους διευθυντές σχολείων να είναι κοινωνικά πλάσματα, που συμμετέχουν σε κοινωνικές ομάδες προκειμένου να αναπτύξουν φιλίες με εκείνους τους ανθρώπους που έχουν την εξουσία να επηρεάζουν τις προαγωγές τους. Παρόλο που το παιχνίδι περιλαμβάνει τον χαρακτήρα του εγωισμού, οι συλλογικές προσδοκίες, που απαιτούν από αυτούς να κερδίσουν περισσότερους πόρους για τους δασκάλους και τους μαθητές μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου, θολώνουν τέτοιες προσωπικές προσπάθειες.

Αυτή η σχέση δείχνει ότι το θεσμοθετημένο σύστημα ανταμοιβής είναι ικανό να εξυπηρετήσει την πρακτική της δυαδικότητας, επειδή η ανακάλυψη του κανόνα του κινεζικού πολιτισμού ισοδυναμεί με την έννοια της γνώσης και η ικανότητα κατασκευής κοινωνικών δικτύων μπορεί να ερμηνευτεί ως επαγγελματική ικανότητα. Η οικοδόμηση του κοινωνικού κεφαλαίου γίνεται μια τέχνη που τείνει προς την κοινωνική αλχημεία στην κινεζική κοινωνία, όπου ο παραδοσιακός πολιτισμός αποτελεί ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο που καθιερώνει τον χώρο και τη διαδρομή των δημιουργικών δράσεων. Με αυτόν τον τρόπο η άσκηση της δράσης μέσα στους θεσμοθετημένους κανόνες της είναι ικανή να προστατεύει τις προσωπικές προθέσεις. Επειδή υπάρχουν κοινωνικά οφέλη που ενσωματώνονται μέσα σε αυτό το θεσμοθετημένο πλαίσιο, το οποίο δημιουργείται από την κινεζική κουλτούρα, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να ανακαλύψουν αυτήν την ενσωμάτωση για να εξασφαλίσουν ένα προσωπικό κέρδος. Η άσκηση της δράσης (agency) μέσα στο θεσμοθετημένο πλαίσιο χρησιμεύει στην αντικειμενικότητα των υποκειμενικών προθέσεων. Η προνομιακή θέση τους, που εντοπίζεται στις δομημένες διόδους, αυξάνει περαιτέρω αυτή τη δυνατότητα, όπου η πρακτική της δυαδικότητας μοιάζει πολύ με μια τέχνη της κοινωνικής αλχημείας. Η εκτέλεση αυτής της αλχημείας μπορεί να θεωρηθεί ως η πρακτική της δυαδικότητας, όμως το θεσμοθετημένο σύστημα επιβράβευσης ορίζει το πεδίο και την πορεία της δράσης (agency).

Βιβλιογραφία

- Allan, J. & Catts, R. (2014) Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 217-228.
- Bachmann, R. & Kroeger, F. (2017) Trust, power or money: What governs business relationships? *International Sociology*, 32(1), 3-20.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991) *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Burt, R.S. (2007) *Brokerage & closure: An introduction to social capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, C.M. & O'Meara, K.A. (2014) Faculty agency: Departmental contexts that matter in faculty careers. *Research in Higher Education*, 55, 49-74.
- Campbell, T. (1981) *Seven theories of human society*. New York, N.Y.: Oxford University Press.

- Cha, Y.K. & Ham, S.H. (2014) The institutionalization of multicultural education as a global policy agenda. *Asian Pacific Education Review*, 23(1), 83-91.
- Coleman, J.S. (1990) *Foundations of social theory*. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J.S. (2003a) Norms as social capital. In E. Ostrom & T.K. Ahn (eds.), *Foundations of social capital* (pp. 136-158). Cheltenham: Edward Elgar.
- Coleman, J.S. (2003b) Social capital in the creation of human capital. In E. Ostrom & T.K. Ahn (eds.), *Foundations of social capital* (pp. 159-184). Cheltenham: Edward Elgar.
- Durkheim, E. (1933) *The division of labour in society*. New York, N.Y.: Free.
- Foucault, M. (1991) *Discipline and punish: The birth of the prison*. London: Penguin.
- Fuller, C. (2014) Social capital and the role of trust in aspirations for higher education. *Educational Review*, 66(2), 131-147.
- Giddens, A. (1979) *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1984) *The constitution of society*. Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, A. (1987) *Social theory and modern sociology*. California: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1993) *New rules of sociological method* (2nd ed.). California: Stanford University Press.
- Giddens, A. (2015) Agency, institution, and time-space analysis. In K. Knorr-Cetina & A.V. Cicourel (eds.), *Advances in social theory and methodology: towards an integration of micro -and macro- Sociologies* (pp. 161-174). London: Routledge.
- Goffman, E.V. (1959) *The presentation of self in everyday life*. New York, N.Y.: Doubleday.
- Goodson, I. & Dowbiggin, I. (1990) Docile bodies: Commonalities in the history of psychiatry and schooling. In S. Ball (ed.), *Foucault and education* (pp. 105-129). London: Routledge.
- Granovetter, M.S. (2003a) Economic action and social structure: The problem of embeddedness. In E. Ostrom & T.K. Ahn (eds.), *Foundations of social capital* (pp. 106-135). Cheltenham: Edward Elgar.
- Granovetter, M.S. (2003b) The strength of weak ties. In E. Ostrom & T.K. Ahn (eds.), *Foundations of social capital* (pp. 85-105). Cheltenham: Edward Elgar.
- Growiec, J. & Growiec, K. (2010) Social capital, well-being, and earnings: Theory and evidence from Poland. *European Societies*, 12(2), 231-255.
- Guo, Y. (2013) Six tendencies of corruption and anti-corruption in contemporary China. *Chinese Public Administration*, 1, 60-63.

- Guo, Y. & Li, S. (2015) Anti-corruption measures in China: suggestions for reforms. *Asian Education and Development Studies*, 4(1),7-23.
- Ham, S.H, Paine, L.W. & Cha, Y.K. (2011) Duality of educational policy as global and local: The case of the gender equity agenda in national principles and state actions. *Asia Pacific Education Review*, 12, 105-115.
- He, Z. (2000) Corruption and anti-corruption in reform China. *Communist and Post-Communist Studies*, 33, 243–270.
- Hwang, K.K. (1987) Face and favor: the Chinese power game. *American Journal of Sociology*, 92 (4), 944-974.
- Hwang, K.K. (2005) The theory of face culture in Sino society. In K.S. Yang, et al. (eds.), *Sino psychology* (pp. 365-406). Taipei: Yuan-Liu.
- Jamous, H. & Peloille, B. (1970) Changes in the French university-hospital system. In J.A. Jackson (ed.), *Professions and professionalization* (pp. 111-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, T.J. (1972) *Professions and power*. London: Macmillan.
- Kwon, S.W., Heflin, C. & Ruef, M. (2013) Community Social Capital and Entrepreneurship. *American Sociological Review*, 78(6), 980-1008.
- Lerch, J., Bromley, P. Ramirez, F.O. & Meyer, J.W. (2017) The rise of individual agency in conceptions of society: Textbooks worldwide, 1950-2011. *International Sociology*, 32(1), 38-60.
- Lin, C. (2010) Studying Chinese culture and conflict: A research agenda. *International Journal of Conflict Management*, 21(1), 70-93.
- Lin, N. (2002) *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, N., Cook, K. & Burt, R.S. (2001) *Social capital: Theory and research*. New Jersey: Transaction.
- Lins, K.V., Servaes, H. & Tamayo, A. (2017) Social Capital, Trust, and Firm Performance: The Value of Corporate Social Responsibility during the Financial Crisis. *The Journal of Finance*, LXXII(4), 1785-1823.
- Mayhew, L.H. (1985) Talcott Parsons on institutions and social evolution. London: The University of Chicago Press.
- Meyer, J.W. (1977) The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998) Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 2, 242-266.

- Oolbakkink-Marchand, H.W., Hadar, L.L., Smith, K. Helleve, I. & Ulvik, M. (2017) Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.
- Parsons, T. (1937) *The structure of social action*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Parsons, T. & Shils, E. (2008) *Toward a general theory of action* (4th print.). London: Transaction.
- Polanyi, K. (1944) *The great transformation: The political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press.
- Popkewitz, T. (2000) Reform as the social administration of the child: globalization of knowledge and power. In N.C. Burbules & C.A. Torres (eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 157-186). London: Routledge.
- Putnam, R.D. (2001) *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NY: Simon Schuster.
- Ross, N. (1999) *Governing the soul: The shaping the private self* (2nd ed.). London: Free Association Books.
- Shieh, S. (2005) The Rise of Collective Corruption in China: the Xiamen smuggling case. *Journal of Contemporary China*, 14(42), 67-91.
- Sibeon, R. (2004) *Rethinking social theory*. London: Sage.
- Sun, Z.F. & Gao, H.C. (2015) Study on the public's willingness to pay bribes. *Journal of Northeastern University (Social Science)*, 17(4), 390-397.
- Szreter, S. (2000) Social capital, the economy, and education in historical perspective. In S. Baron, J. Field & T. Schuller (eds.), *Social capital: Critical perspectives* (pp. 56-77). Oxford: Oxford University Press.
- Tang, S. (2015) Social capital and determinants of immigrant family educational involvement. *The Journal of Educational Research* 108, 22-34.
- Veblen, T. (1994) *The theory of the leisure class*. New York, N.Y.: Dover.
- Wang, Y. (2013) Court funding and judicial corruption in China. *The China Journal*, 69, 43-63.
- Wedeman, A. (2005) Anticorruption Campaigns and the Intensification of Corruption in China. *Journal of Contemporary China*, 14(42), 93-116.
- Wellman, B. & Frank, K. (2001) Network capital in a multilevel world: Getting support from personal communities In N. Lin, K. Cook & R.S. Burt (eds.), *Social capital: Theory and research* (pp. 3-30). New Jersey: Transaction.
- Wenner, J.A. & Settlage, J. (2015) School leader enactments of the structure/agency dialectic via buffering. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 503-515.

- Yang, K.S. (2002) *Indigenous psychological research in Chinese society*. Taipei: Qui-Guan.
- Yang, K.S. & Ye, M.H. (2005) Familism and general familism. In K.S. Yang, et. al. (eds.), *Sino psychology* (pp. 249-292). Taipei: Yuan-Liu.
- Zhang, S., Anderson, S. G. & Zhan, M. (2011) The differentiated impact of bridging and bonding social capital on economic well-being: An individual level perspective. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 38(1), 119-142.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΩΣ ΠΡΑΞΗ ΑΓΑΠΗΣ: ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΑΟΥΛΟ ΦΡΕΙΡΕ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΣΤΙΣ ΖΩΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΜΑΣ

Darder Antonia
Καθηγήτρια
Loyola University, Η.Π.Α.

*Ως άτομα ή ως λαοί, πολεμώντας για την αποκατάσταση
της ανθρωπιάς [μας] θα επιχειρήσουμε [εμείς]
να αποκαταστήσουμε την αληθινή γενναιοψυχία.
Κι αυτός ο αγώνας, λόγω του σκοπού που του δόθηκε...,
αποτελεί πραγματικά πράξη αγάπης.*

Πάουλο Φρέιρε

Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου (1970. σ.29)

Για μέρες σκέφτομαι τα έργα του Πάουλο Φρέιρε, και σε κάθε αλλαγή ιδεών, επανέρχομαι στην έννοια της αγάπης και στην παρουσία της στο έργο και στις ζωές μας. Σε αυτό το σημείο επιτρέψτε μου να πω πως δεν μιλώ για μια φιλελεύθερη, ρομαντική ή απλή έννοια της αγάπης που συχνά αποδίδεται εσφαλμένα στη φράση «νιώθω όμορφα», ούτε για τη μακρόχρονη, μαρτυρική και διακριτική έκφρασή της που σχετίζεται συνήθως με ένα παραδοσιακό θρησκευτικό μόρφωμα. Τίποτα δεν θα μπορούσε να είναι πιο μακριά από την αλήθεια. Αν υπήρχε κάτι που ο Φρέιρε επιζητούσε να υπερασπίζεται με συνέπεια, ήταν η φρεσκάδα, ο αυθορμητισμός και η παρουσία που ενσωματώνονταν σε αυτό που έλεγε μια «ένοπλη αγάπη- η αγωνιζόμενη αγάπη εκείνων που πείστηκαν για το δικαίωμα και το καθήκον να αγωνίζονται, να καταγγέλλουν και να αναγγέλλουν» (Φρέιρε, 1998, σελ. 42). Μια αγάπη που θα μπορούσε να είναι ζωντανή, δυναμική και έμπνευση ενώ ταυτόχρονα, κριτική, προκλητική και επίμονη. Έτσι, η αγάπη του Φρέιρε στάθηκε σε άμεση αντίθεση με την ανούσια «γενναιοδωρία» των δασκάλων ή των διοικητικών στελεχών που τηρούν τυφλά ένα σύστημα σχολικής εκπαίδευσης που παραβιάζει θεμελιωδώς κάθε αρχή της πολιτιστικής και οικονομικής δημοκρατίας.

Αντίθετα, θέλω να μιλήσω για την εμπειρία της αγάπης όπως την κατανόησα εγώ μέσα από το έργο και τη φιλία μου με τον Φρέιρε. Θέλω να γράψω για μια πολιτική και ριζοσπαστική μορφή αγάπης που δεν έχει να κάνει ποτέ με την απόλυτη συναίνεση, ή την άνευ όρων αποδοχή, ή τα αδιάκοπα λόγια γλυκύτητας, ή τις ατελείωτες ροές αγκαλιών και φιλιών. Αντ' αυτού, είναι μια αγάπη που βίωσα χωρίς περιορισμούς, ριζωμένη σε μια αφοσιωμένη προθυμία να αγωνιζομαι επίμονα και με σκοπό

τις ζωές μας και να συνδέσω στενά αυτόν τον σκοπό με αυτό που ονομάζεται “αληθινή αποστολή” – το να είσαι άνθρωπος.

1. Μια Δέσμευση προς την Ανθρωπότητα μας

Η εξανθρωπιστική εκπαίδευση είναι η πορεία μέσω της οποίας άνδρες και γυναίκες αποκτούν επήγνωση για την παρουσία τους στον κόσμο. Ο τρόπος που συμπεριφέρονται και σκέφτονται όταν αναπτύσσουν όλες τις ικανότητές τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους αλλά και τις ανάγκες και επιθυμίες των άλλων. (Freire & Betto, 1985, σελ. 14-15)

Για τον Φρέιρε, μια απελευθερωτική εκπαίδευση δεν θα μπορούσε ποτέ να επινοηθεί χωρίς μια ουσιαστική δέσμευση προς την ανθρωπιά μας. Για άλλη μια φορά, πρέπει να επισημάνω ότι η αντίληψη του για την ανθρωπιά δεν ήταν απλώς μια απλουστευμένη ή ψυχολογική έννοια της «θετικής αυτοεκτίμησης» αλλά μια βαθιά στοχαστική ερμηνεία της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην πολιτιστική μας ύπαρξη ως προσωπικότητες και την οικονομική και πολιτική μας ύπαρξη ως κοινωνικά όντα. Από την οπτική του Φρέιρε, αν πρόκειται να λύσουμε τις εκπαιδευτικές δυσκολίες μαθητών καταπιεσμένων κοινοτήτων, τότε οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να κοιτάξουν πέρα από το προσωπικό στοιχείο. Έπρεπε να αναζητήσουμε απαντήσεις στο ιστορικό πεδίο των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών μορφών, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τις δυνάμεις που δημιουργούν την ανθρωπιά μας όπως αυτή διαμορφώνεται σήμερα. Με πολλούς τρόπους, η δουλειά του έδειξε πώς η οικονομική ανισότητα και η κοινωνική αδικία μας εξανθρωπίζουν, στρεβλώνοντας την ικανότητά μας να αγαπάμε τον εαυτό μας, ο ένας τον άλλον και τον κόσμο. Ακολουθώντας την παράδοση του Antonio Gramsci, ο Φρέιρε εξέθεσε πως ακόμη και οι καλοπροαίρετοι δάσκαλοι, λόγω της έλλειψης της κριτικής ηθικής ηγεσίας, στην πραγματικότητα συμμετέχουν στην απενεργοποίηση της καρδιάς, του μυαλού και του σώματος των μαθητών τους - μια πράξη που αποσυνδέει τους μαθητές από τα προσωπικά και κοινωνικά κίνητρα που απαιτούνται για να μεταμορφώσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η μεγαλύτερη συμβολή του Φρέιρε στον κόσμο ήταν η ικανότητά του να είναι ένας αγαπητός άνθρωπος. Το ενδιαφέρον του για τα παιδιά, η ανησυχία του για τους δασκάλους, το έργο του προς τους φτωχούς, η προθυμία του να μοιραστεί ανοιχτά τις στιγμές θλίψης, απογοήτευσης, αγανάκτησης και νέας αγάπης, όλα ξεχωρίζουν στο μυαλό μου ως παραδείγματα του θάρρους και της ανδραγαθίας επιδίωξης μιας συνεκτικής και τίμιας ζωής. Θυμάμαι τη συνάντησή μας το 1987, έξι μήνες μετά τον θάνατο της πρώτης του συζύγου, της Elza. Ο Φρέιρε βρισκόταν σε βαθιά θλίψη. Κατά τη διάρκεια μιας από τις παρουσιάσεις του, έπρεπε κυριολεκτικά να σταματήσει, ώστε να μπορέσει να κλάψει τα δάκρυα που έχυne όλο το

πρωί. Για μια στιγμή, όλοι μας οι παρόντες ήμασταν περιτυλιγμένοι από τη θλίψη του και μάλλον βιώσαμε ένα από τα μεγαλύτερα παιδαγωγικά μαθήματα της ζωής μας. Δεν πιστεύω ότι κάποιος έφυγε από την αίθουσα συνεδριάσεων εκείνη την ημέρα έτσι όπως είχε φτάσει. Μέσα από την πλούσια ευαισθησία της ανθρωπιάς του - με όλες τις πολυπλοκότητες και τις αντιφάσεις του - ο Φρέιρε διαφωτίζει την κατανόησή μας όχι μόνο για το τι σημαίνει να είσαι κριτικός εκπαιδευτικός, αλλά τι σημαίνει να ζεις μια κριτική ζωή.

Μέσα στην επόμενη χρονιά, βίωσα μια άλλη οπτική της πραγματικής ενέργειας του Φρέιρε. Προς έκπληξη όλων, ο Φρέιρε ξαναπαπντρεύτηκε λίγους μήνες αργότερα. Αρκετοί ξαφνιάστηκαν με την είδηση και είχε ενδιαφέρον να ακούει κανείς και να παρακολουθεί τις αντιδράσεις των ακολούθων του στις Ηνωμένες Πολιτείες. Κάποιοι ριζοσπαστικοί εκπαιδευτικοί που τον είχαν αποδεχτεί στη θλίψη του, τώρα αμφισβητούσαν την προσωπική του απόφαση να ξαναπαπντρευτεί τόσο γρήγορα μετά το θάνατο της Elza. Προς μεγάλη μου έκπληξη, η είδηση του γάμου του, η δημόσια έκφραση της στοργής και ο εορτασμός της νέας του συζύγου, Nita, αντιμετωπίστηκαν με μια παράξενη μορφή καχυποψίας και φόβου. Παρά τις συνέπειες, ο Φρέιρε μίλησε ελεύθερα για τη νέα του αγάπη και για τα αισθήματα που τώρα αναμενόταν μέσα του. Μοιράστηκε τον αγώνα του με τη μοναξιά και τη θλίψη και μας προκάλεσε να ζούμε και να αγαπάμε στο παρόν - τόσο σε προσωπικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο.

2. Φόβος και Επαναστατικά Όνειρα

Όσο πιο νέος αντιλαμβάνεσαι το φόβο σου ως συνέπεια της προσπάθειάς σου να κάνεις πράξη το όνειρό σου, τόσο περισσότερο μαθαίνεις πως να κάνεις πράξη το όνειρό σου! Ποτέ δεν είχα συνεντεύξεις με τους μεγάλους επαναστάτες της εποχής σχετικά με τους φόβους τους! Αλλά όλοι τους βίωναν το φόβο, στο βαθμό που όλοι τους ήταν πολύ πιστοί στα όνειρα τους. (Shor & Freire, 1987, σελ. 57)

Προκαλώντας τους συνηθισμένους φόβους με τους οποίους ελέγχονται τα όνειρά μας για ελευθερία και η “ψεύτικη συνειδηση” που μειώνει την κοινωνική μας εκπροσώπηση είναι κοινά θέματα στο έργο του Φρέιρε. Στην *Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (1970), έγραψε για τον φόβο της ελευθερίας που μας πλήττει, έναν φόβο βασισμένο στις συνταγογραφικές σχέσεις μεταξύ εκείνων που κυβερνούν και εκείνων που αναμένεται να ακολουθήσουν. Ως κριτικοί εκπαιδευτικοί, μας παρότρυνε να εξετάσουμε προσεκτικά τις ιδεολογικές πεποιθήσεις και τις παιδαγωγικές μας προθέσεις και να λάβουμε υπόψη τη δική μας προσήλωση στο κατεστημένο. Ήθελε να αναγνωρίζουμε πως κάθε προκαθορισμένη συμπεριφορά αντιπροσωπεύει την επιβολή ενός ανθρώπινου όντος πάνω σε ένα άλλο - μια επιβολή που κινεί τη συνειδησή μας μακριά από

αυτό που βιώνουμε με τη σάρκα μας σε μια αφηρημένη πραγματικότητα και την ψευδή κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου μας. Εάν επρόκειτο να αγκαλιάσουμε μια παιδαγωγική απελευθέρωσης, έπρεπε να προετοιμαστούμε να αντικαταστήσουμε αυτόν τον πάσχοντα φόβο της ελευθερίας με επαρκή αυτονομία και ευθύνη να αγωνιστούμε για μια εκπαιδευτική πράξη και έναν τρόπο ζωής που θα μπορούσε να στηρίξει τις δημοκρατικές μορφές οικονομικής και πολιτιστικής ύπαρξης.

Ο Φρέιρε συχνά αναφερόταν στην έννοια του φόβου στις ομιλίες του και στα έργα του. Πίστευε πως ο φόβος και τα επαναστατικά όνειρα ήταν αναμφισβήτητα αλληλένδετα. Όσο περισσότερο ήμασταν πρόθυμοι να αγωνιστούμε για ένα απελευθερωτικό όνειρο, τόσο περισσότερο επιρρεπείς είμαστε να γνωρίσουμε στενά την εμπειρία του φόβου, πώς να ελεγχουμε και να εκπαιδεύσουμε τον φόβο μας και, τέλος, πώς να μετατρέψουμε αυτόν τον φόβο σε θάρρος. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε τον φόβο μας ως ένα μήνυμα ότι έχουμε εμπλακεί σε κριτική αντίθεση με το κατεστημένο και στο μετασχηματιστικό έργο προς την εκδήλωση των επαναστατικών ονείρων μας.

Με πολλούς τρόπους, ο Φρέιρε προσπάθησε να μας δείξει μέσα από τη δική του ζωή ότι η αντιμετώπιση των φόβων και παθημάτων μας είναι αναπόφευκτες και αναγκαίες ανθρώπινες διαστάσεις της προσπάθειάς μας να κάνουμε και να επαναπροσδιορίσουμε την ιστορία, την προσπάθειά μας να φτιάξουμε έναν νέο κόσμο από τα όνειρά μας. Συχνά παρομοιάζε την κίνηση μας προς την καλύτερη πλευρά της ανθρωπιάς μας ως μια μορφή *τοκετού και επώδυνη διαδικασία*. Αυτός ο *τοκετός της αγάπης* αποτελεί μια κρίσιμη διαδικασία στον αγώνα μας να σπάσουμε την αντίφαση του *καταπιεστή-καταπιεζόμενου* και τις αντιφατικές πεποιθήσεις που αιχμαλωτίζουν την ανθρώπινη ιδιότητά μας. Η περιγραφή του Φρέιρε γι' αυτή τη δυαδικότητα είναι τόσο άμεση όσο και λυπηρή.

Οι καταπιεσμένοι υποφέρουν από τη δυαδικότητα που έχει εδραιωθεί μέσα τους. Ανακαλύπτουν ότι χωρίς ελευθερία δεν μπορούν να υπάρξουν αυθεντικά. Ωστόσο, αν και επιθυμούν αυθεντικότητα, φοβούνται. Είναι ταυτόχρονα οι εαυτοί τους και ο καταπιεστής των οποίων τη συνείδηση έχουν εσωτερικεύσει. Η σύγκρουση έγκειται στην επιλογή μεταξύ ολόκληρου του εαυτού τους ή να διαιρεθεί ο εαυτός τους, μεταξύ του να διώξει τον καταπιεστή από μέσα του ή να μην τον διώξει, μεταξύ της ανθρώπινης αλληλεγγύης ή της αλλοτρίωσης, μεταξύ της τήρησης συνταγών ή επιλογών, μεταξύ του να είναι θεατές ή αυτοί που πράττουν, μεταξύ ενέργειας ή της ψευδαίσθησης της ενεργούς πράξης μέσω της δράσης των καταπιεστών, μεταξύ της ομιλίας ή της σιωπής, ευνοχισμένοι στη δύναμή τους να δημιουργούν και να αναδημιουργούν, στη δύναμή τους να αλλάξουν τον κόσμο. (1970, σελ. 33)

Ο Φρέιρε πίστευε πως αν πρόκειται να αποδεχτούμε την παιδαγωγική της ελευθερίας, έπρεπε να ξεφύγουμε από αυτή τη δυαδικότητα. Έπρεπε να καταλάβουμε πως η εξουσία της κυρίαρχης ιδεολογίας αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν διφορούμενοι και αναποφάσιστοι, ακόμα και ενόψει της κατάφωρης αδικίας. Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αγωνιστούν ενωμένοι ενάντια σε μια ποικιλία πειθαρχικών και απειλητικών μεθόδων που χρησιμοποιούν πολλοί διαχειριστές για να ενσταλάξουν το φόβο της ελευθερίας. Αν αυτός ο εξημερωτικός ρόλος δεν απορριφθεί, ακόμη και οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να πέσουν θύματα του *μοιρολατρισμού* - μια κατάσταση που αρνείται το πάθος και καταστρέφει την ικανότητα να ονειρεύεται κανείς - καθιστώντας τους καθημερινά πιο πολιτικά ευάλωτους και λιγότερο ικανούς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που παρουσιάζονται μπροστά τους.

Η μοιρολατρία είναι μια έννοια που ο Φρέιρε, μέχρι το τέλος, αρνήθηκε να δεχθεί. Σε κάθε αλλαγή, απέρριπτε κατηγορηματικά την ιδέα πως δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι για τις εκπαιδευτικές συνέπειες εξαιτίας της οικονομικής ανισότητας και κοινωνικής αδικίας. Εάν η οικονομική και πολιτική εξουσία της κυβερνώσας τάξης αρνήθηκε στις κατώτερες τάξεις το χώρο επιβίωσης, δεν ήταν επειδή "θα έπρεπε να είναι έτσι" (Φρέιρε, 1997, σελ. 41).

Αντ' αυτού, οι ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας που διαιωνίζουν τη μοιρολατρία μεταξύ εκείνων με τη λιγότερη ισχύ έπρεπε να αμφισβητηθούν. Αυτό απαιτούσε από τους εκπαιδευτικούς να προβληματίζονται για τις συνθήκες σχολικής φοίτησης με τους συναδέλφους τους, τους μαθητές και τους γονείς τους και μέσω κριτικής πρακτικής σκέψης, διαλόγου και δράσης, να είναι σε θέση να *διακηρύσσουν τη δικαιοσύνη*. Αλλά μια τέτοια διακήρυξη απαιτούσε μια πλήρη *καταδίκη της μοιρολατρίας*, που θα μας έκανε να σπρώξουμε πέρα από τα όρια, να δημιουργήσουμε νέους χώρους και να αρχίσουμε να επαναπροσδιορίζουμε το όραμα μας για την εκπαίδευση και την κοινωνία.

3. Ο Καπιταλισμός ως Πηγή Κυριαρχίας

Βασανίζοντας το εργατικό δυναμικό υποβάλλοντάς τους σε διαδικασίες ρουτίνας είναι κομμάτι της φύσης της καπιταλιστικής διαδικασίας παραγωγής. Και αυτό που συμβαίνει στην αναπαραγωγή της γνώσης στα σχολεία είναι σε μεγάλο βαθμό αναπαραγωγή αυτού του μηχανισμού.
(Φρέιρε & Faundez, 1989, σελ. 42)

Το ερώτημα της εξουσίας είναι πάντα παρόν στα έργα του Φρέιρε, όπως και η εξοικείωση με τον αγώνα για τη δημοκρατία. Στην παρούσα συγκυρία, είναι ζωτικής σημασίας να στραφούμε προς τις ιδεολογικές αρχές του Φρέιρε - μια διάσταση του έργου του που συχνά ακυρώνεται ή απλώς αγνοείται από πολλούς φιλελεύθερους και προοδευτικούς που αποδέχτηκαν τις παιδαγωγικές του ιδέες. Μια γρήγορη

ματιά στο κείμενο της *Αγωγής του Καταπιεζόμενου* καταδεικνύει σαφώς ότι το έργο του Φρέιρε βασιζόταν, αναμφίβολα, στη μαρξιστική-σοσιαλιστική σκέψη. Χωρίς δισταγμό, όταν ο Φρέιρε μίλησε για την *κυρίαρχη τάξη* ή για τους *καταπιεστές*, αναφερόταν σε ιστορικές ταξικές διακρίσεις και ταξικές συγκρούσεις μέσα στη δομή της καπιταλιστικής κοινωνίας - ο καπιταλισμός ήταν η ρίζα της κυριαρχίας. Ως εκ τούτου, η θεωρητική του ανάλυση βασιζόταν θεμελιωδώς στις έννοιες της ταξικής διαμόρφωσης, ιδιαίτερα όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο η εθνική πολιτική οικονομία κατέστρεψε τη μεγαλύτερη πλειοψηφία των εργαζομένων της σε μια εκμεταλλεύσιμη και περιθωριοποιημένη τάξη. Ωστόσο, για τον Φρέιρε, ο αγώνας ενάντια στην οικονομική κυριαρχία δεν θα μπορούσε να διεξαχθεί αποτελεσματικά χωρίς μια ανθρωπιστική πράξη που εμπλέκει το πολύπλοκο φαινόμενο της ταξικής πάλης και ενθαρρύνει τις συνθήκες για την κριτική κοινωνική εκπροσώπηση μεταξύ των μαζών.

Αν και επικρίθηκε έντονα από την αριστερά για την αποτυχία του να παράσχει ένα συστηματικότερο θεωρητικό επιχείρημα κατά του καπιταλισμού, το έργο του Φρέιρε δεν αποσύρθηκε ποτέ από μια κριτική του καπιταλισμού και την αναγνώριση της καπιταλιστικής λογικής ως την πρωταρχική καθολική δύναμη στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι πίστευε σθεναρά ότι το φαινόμενο της πολιτισμικής εισβολής σε παγκόσμιο επίπεδο βασιζόταν θεμελιωδώς από τα κίνητρα κέρδους των καπιταλιστών. Κατά τη διάρκεια των πρώτων μου χρόνων ως κριτικός εκπαιδευτικός, - εγώ όπως και πολλοί άλλοι, δεν κατάφερα να κατανοήσω αρκετά και να ενσωματώσω αυτή τη διάσταση του έργου του Φρέιρε. Για τους έγχρωμους κριτικούς παιδαγωγούς στις Ηνωμένες Πολιτείες, βλέπαμε το ρατσισμό ως τον κύριο ένοχο της καταπίεσης μας και επιμέναμε να ασχολείται περισσότερο ο Φρέιρε με αυτό το ζήτημα. Αν και ανοιχτά αναγνώρισε την ύπαρξη του ρατσισμού, δεν ήταν διατεθειμένος να εγκαταλείψει την έννοια της ταξικής πάλης και συχνά μας προειδοποίησε ότι θα μας διέφευγε ο τρόπος με τον οποίο «ο παράγοντας της τάξης κρύβεται στις διακρίσεις τόσο του φύλου όσο και της φυλής» (Φρέιρε 1997, 86). Οι συζητήσεις μας πάνω σε αυτό το θέμα ήταν συχνά θερμές και έντονες, διότι με πολλούς τρόπους, ο Φρέιρε αμφισβήτησε τα όρια του πολιτισμικού εθνικισμού και την τυφλή πίστη μας σε μια πολιτική ταυτότητα. Σε πολλά διαφορετικά συνέδρια, όπου έγχρωμοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν ξεχωριστούς διαλόγους μαζί του, μας είπε ότι δεν κατάλαβε γιατί επιμέναμε να διαιρούμε τους εαυτούς μας από τους υπόλοιπους. Με πραγματικό άγχος, ο Φρέιρε μας εξήγησε: «Δεν μπορώ να αντιληφθώ στο μυαλό μου πώς οι Μαύροι στην Αμερική μπορούν να απελευθερωθούν χωρίς να απελευθερωθούν οι Chicanos, ή πως μπορούν να απελευθερωθούν οι Chicanos χωρίς να απελευθερωθούν οι γηγενείς Αμερικάνοι, ή την απελευθέρωση των γηγενών Αμερικανών χωρίς την απελευθέρωση των Λευκών» (Φρέιρε, 1987). Επέμενε πως ο αγώνας ενάντια στην καταπίεση είναι ένας ανθρώπινος αγώνας όπου θα έπρεπε να χτίσουμε την αλληλεγγύη στο φάσμα των διαφορών μας, αν πρόκειται να αλλάξουμε έναν κόσμο βαθιά επηρεασμένο από τον Καπιταλισμό. «Η έλλειψη ενότητας ανάμεσα στους συμβιβασζόμενους «διαφορετικούς» βοηθά

την ηγεμονία των ανταγωνιστικών «διαφορετικών». Ο πιο σημαντικός αγώνας είναι ενάντια στον κυρίαρχο εχθρό» (Φρέιρε, 1997, σελ. 85). Όπως αναμένεται, αρκετοί από εμάς φύγαμε εκνευρισμένοι. Μόλις πρόσφατα έχω κατανοήσει τα πολιτικά όρια του ανεπαρκή μας λόγου.

Η παγκόσμια οικονομία έχει αλλάξει ριζικά από την κυκλοφορία της Αγωγής του Καταπιεζόμενου, αλλά το μήνυμα του Φρέιρε παραμένει πιο επίκαιρο από ποτέ. Καθώς το κεφάλαιο, η εργασία και η γνώση σχεδιάζονται όλο και περισσότερο σε παγκόσμια κλίμακα, ο ισχυρός ρόλος του κεφαλαίου επεκτείνεται εκθετικά και η παγκοσμιοποίηση των εθνικών και τοπικών οικονομιών αλλάζει την υποκείμενη βάση του έθνους-κράτους (Carnoy, 1997), που αντικατοπτρίζεται στις θεωρίες και τις πρακτικές της δημόσιας εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, «υπάρχει σήμερα ένας ριζικός διαχωρισμός στο πρόγραμμα σπουδών μεταξύ των προγραμμάτων που κάνουν συγκεκριμένη κατάρτιση για θέσεις εργασίας και τα προγράμματα που κάνουν κριτική σκέψη. Αυτός ο διαχωρισμός εργασίας μειώνει την ικανότητα των εργαζομένων να αμφισβητούν το σύστημα» (Shor & Freire, 1987, σελ. 47).

Επιπλέον, όπως υποστηρίζει εύγλωττα ο Ladislau Dowbor (1997) στον πρόλογό του για την *Παιδαγωγική της Καρδιάς*, πρέπει να αφαιρέσουμε τις παγίδες και να δούμε τον καπιταλισμό ως τον δημιουργό της έλλειψης. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το αυξανόμενο χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών που προκαλείται από μια αυξανόμενη οικονομική πόλωση που αμαυρώνει τις νεοφιλελεύθερες θεωρίες της επίδρασης διαρροής. Και παρά την αφθονία των τεχνολογικών συσκευών που πλημμυρίζουν την αγορά, καθαροί ποταμοί, καθαρός αέρας, καθαρό πόσιμο νερό, τρόφιμα χωρίς χημικά, ελεύθερος χρόνος και χώρος ελεύθερης κοινωνικοποίησης ενηλίκων και παιδιών έχουν μειωθεί. «Ο καπιταλισμός απαιτεί την χωρίς-χρέωση ευτυχία να αντικατασταθεί με αυτό που μπορεί κανείς να αγοράσει και να πουλήσει» (σ. 26). Όμως, πέρα από τους ηχηρούς επαίνους που αποδίδονται προς την τεχνολογία, σπάνια βρίσκουμε και μια συζήτηση για το πώς οι τεχνολογικές επαναστάσεις έχουν εκθέσει την αθλιότητα του καπιταλισμού - εκατομμύρια άνθρωποι πεθαίνουν από την πείνα παράλληλα με άνευ προηγουμένου πλούτο και ακόμη πιο ενοχλητικό είναι ο επιβλαβής αντίκτυπος του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού επί των κοινωνικών και περιβαλλοντικών συμφερόντων της ανθρωπότητας- συμφέροντα που φαίνονται να απασχολούν ελάχιστα δίπλα στα κίνητρα κέρδους των διεθνικών εταιρειών.

4. Ξεπερνώντας τα Οριά μας

Για να επιτευχθεί ο εξανθρωπισμός, που προϋποθέτει την εξάλειψη της απάνθρωπης καταπίεσης, είναι απολύτως απαραίτητο να ξεπεράσουμε τις καταστάσεις - τα όρια όπου άνδρες (και γυναίκες) ταπεινώνονται σε πράγματα. (Φρέιρε, 1970, σελ. 93)

Αν και οι ιστορικές, περιφερειακές και ταξικές εμπειρίες του Φρέιρε ήταν διαφορετικές από τις δικές μας, ο πολιτικός σκοπός του ήταν ξεκάθαρος και συναφής. Για να επιτύχουμε μια απελευθερωτική πρακτική, έπρεπε να αμφισβητήσουμε αυτές τις συνθήκες που περιορίζουν το κοινωνικό μας έργο και την ικανότητά μας να παρέμβουμε και να μεταμορφώσουμε τον κόσμο μας. Υπό το πρίσμα αυτό, η συχνή ανταπόκριση του Φρέιρε σε ερωτήσεις σχετικά με θέματα που διαιωνίζουν την εκπαιδευτική αδικία ήταν να μας προκαλέσει να ξεετάσουμε τη φύση των ορίων που αντιμετωπίζαμε και πώς μπορούμε να υπερβούμε αυτούς τους περιορισμούς, προκειμένου να ανακαλύψουμε ότι πέρα από αυτές τις καταστάσεις και σε αντίθεση με αυτές, υπάρχουν *μη-δοκιμασμένες δυνατότητες* για προσωπική, θεσμική και κοινωνικοοικονομική αναδιάρθρωση. Για παράδειγμα, σκεπτόμενη πόσοι έγχρωμοι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στην επιμονή του Φρέιρε να δημιουργήσουμε συμμαχίες για την καταπολέμηση του καπιταλισμού, πολλοί από εμάς δεν μπορούσαν να ξεπεράσουν τη βαθιά ριζωμένη (και αντικειμενοποιημένη) δυσπιστία στους «Λευκούς», ούτε μπορούσαμε να προχωρήσουμε πέρα από την αυτάρεσκη δικαιολόγηση του σεκταρισμού μας. Αυτές αντιπροσώπευαν δύο από τις περιοριστικές καταστάσεις που μας εμπόδιζαν να δημιουργήσουμε το είδος της δημοκρατικής αλληλεγγύης ή της ενότητας μέσα στην ποικιλομορφία που θα μπορούσε να δημιουργήσει βαθιές μεταβολές στα πολιτικά και οικονομικά συστήματα που εντείνουν τον ρατσισμό. Ο Φρέιρε το γνώριζε αυτό και άκουσε προσεκτικά τις ανησυχίες και τις απογοητεύσεις μας στο πλαίσιο του διαλόγου μας, πάντα με σεβασμό και βαθιά πίστη στη δύναμη της πολιτικής μας δέσμευσης και επιμονής.

Ο Φρέιρε πίστευε βαθύτατα ότι η αποκατάσταση της αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν ζωτικός και αναγκαίος ριζοσπαστικός στόχος, διότι η αλληλεγγύη κινείται ενάντια στους κόκκους της εγγενούς μεταβλητότητας του καπιταλισμού, της αντι-αλληλέγγυας φύσης του” (Φρέιρε, 1998, σελ. 88). Σε όλα τα γραπτά του, ο Φρέιρε μας προειδοποιούσε επανειλημμένα ενάντια στον σεκταρισμό. “Ο σεκταρισμός σε οποιαδήποτε περιοχή αποτελεί εμπόδιο για τη χειραφέτηση του [ανθρώπινου] είδους” (Φρέιρε, 1970, σελ. 22). «Ενώ αγωνίζομαι για το όνειρό μου, δεν πρέπει να κλείνομαι με πάθος στον εαυτό μου» (Φρέιρε, 1998, σελ. 88). Σε πολλές περιπτώσεις, συνέδεε την ικανότητά μας να δημιουργούμε αλληλεγγύη με την ικανότητά μας για ανοχή.

Σε μια διάσκεψη κριτικών μελετητών στη Βοστώνη το καλοκαίρι του 1991, ήρθα αντιμέτωπη με την έννοια της ανεκτικότητας του Φρέιρε. Οι συναντήσεις ήταν αρκετά έντονες, ιδιαίτερα όσον αφορά τις ανησυχίες των φεμινιστών μελετητών στον τομέα μας. Αντί να υποδείξω διάλογο, ένιωσα ότι οι ανταλλαγές απόψεων άρχισαν να παίρνουν έναν μάλλον επιθετικό τόνο. Στην απογοήτευσή μου, σηκώθηκα και επέτέθηκα λεκτικά σε έναν από τους παρουσιαστές. Ο Φρέιρε φάνηκε αναστατωμένος με την αντίδρασή μου. Την επόμενη ημέρα κατά τη διάρκεια της παρουσιάσής μου,

προχώρησα και πάλι σε αυστηρή κριτική της έλλειψης ουσιαστικής δέσμευσης στις αρχές του διαλόγου και της αλληλεγγύης μεταξύ της ομάδας, επικεντρώνοντας την κριτική μου σε ζητήματα πολιτιστικών και ταξικών διαφορών μεταξύ πολλών από εμάς. Η αντίδραση του Φρέιρε στα σχόλιά μου εκείνο το απόγευμα παραμένει μέχρι σήμερα. Εξέφρασε ιδιαίτερη ανησυχία για αυτό που έκρινε ως έλλειψη ανοχής μου και με παρότρυνε να συμπεριφερόμαι με μεγαλύτερη ανοχή στο μέλλον, εάν επρόκειτο να συνεχίσω αποτελεσματικά αυτό το έργο. Με μεγάλη πολιτική πίκρα, απέρριψα τη θέση του Φρέιρε, κάνοντας την υπόθεση ότι αυτό που χρειαζόμασταν ήταν να είμαστε *λιγότερο ανεκτικοί*- στην καταπίεση και κοινωνική αδικία! Για χρόνια, “έγλυφα τις πληγές μου” για την δημόσια επίπληξη του Φρέιρε προς το πρόσωπό μου. Αλλά οκτώ χρόνια αργότερα, πρέπει να ομολογήσω ότι αναγνωρίζω μεγάλη σωφροσύνη στη συμβουλή του Φρέιρε. Παρά την αναμφισβήτητη πολιτική μου δέσμευση, μου έλειπε η ανοχή ως “επαναστατική αρετή - η σοφία της ικανότητας να ζήσω με αυτό που είναι διαφορετικό, έτσι ώστε να μπορέσουμε να πολεμήσουμε τον κοινό εχθρό” (Freire & Faundez, 1989, σελ. 18).

Ας σταματήσουμε για μια στιγμή και να αναγνωρίσουμε ότι, όπως όλοι μας αντιμετωπίζουμε οριακές καταστάσεις στον κόσμο μας και μέσα μας, έτσι και ο Φρέιρε αντιμετώπισε τέτοια ζητήματα στην ιδιωτική και δημόσια ζωή του. Το 1964, αφού ξεκίνησε την πιο επιτυχημένη εθνική εκστρατεία αλφαριθμητισμού που γνώριζε η Βραζιλία, φυλακίστηκε και εξορίστηκε από τη δεξιά στρατιωτική δικτατορία που ανέτρεψε τη δημοκρατικά εκλεγμένη κυβέρνηση του Joao Goulart. Ο Φρέιρε παρέμεινε εξόριστος για σχεδόν 16 χρόνια. Όμως, παρά τον πόνο και τις κακουχίες που αντιμετώπιζε αυτός και η οικογένειά του, η δουλειά του Φρέιρε ως εκπαιδευτικός και πολιτιστικός εργάτης συνεχίστηκε αμείωτη. Αναπολώντας τα χρόνια εκείνα, θυμάμαι περισσότερο την αίσθηση ότι ο Φρέιρε κατανόησε καθαρά την κυριαρχία και την εκμετάλλευση ως παγκόσμιο φαινόμενο. Ως εκ τούτου, αναγνώρισε ότι στο πλαίσιο του πολιτικού αγώνα για μια σοσιαλιστική δημοκρατία υπήρχαν μυριάδες νόμιμων πολιτικών σχεδίων που, ανεξάρτητα από την τοποθεσία, συνδέονταν αναμφισβήτητα με το σκοπό και την προσήλωσή τους στην οικονομική και πολιτιστική δημοκρατία. Σε πιο προσωπικό επίπεδο, μίλησε για την ανοχή στον πόνο και την ταλαιπωρία της εξορίας, ενώ παράλληλα δεν μείωσε τη ζωή του σε μοναχική θλίψη. “Δεν ζω μόνο στο παρελθόν, αλλά μάλλον υπάρχω στο παρόν, όπου προετοιμάζομαι για αυτό που είναι δυνατό” (Φρέιρε, 1998, σ. 67). Ως εκ τούτου, ο Φρέιρε εξήση την εμπειρία της εξορίας τόσο ως μια περίοδο που αντιμετώπισε ένα πλήθος φόβων, θλίψεων και αμφιβολιών σε άγνωστα πλαίσια, όσο μια περίοδος αναδημιουργίας του και αποκατάστασης των ονείρων που είχαν διαλυθεί.

Καθώς το έργο του Φρέιρε έγινε πιο γνωστό στις Ηνωμένες Πολιτείες, αντιμετώπισε επίσης διάφορα θέματα που τον αμφισβητούσαν και τον αφορούσαν. Για σχεδόν τρεις δεκαετίες, οι φεμινίστριες σε ολόκληρη τη χώρα κατηγορήσαν έντονα τον σεξισμό της

γλώσσας του. Σε κάποιες αφένες, Μαρξιστές μελετητές τον επέκριναν βίαια για την αποτυχία του να δώσει μια συστηματική ανάλυση της τάξης, του καπιταλισμού και της σχολικής εκπαίδευσης. Για την απογοήτευση πολλών μελετητών, εκπαιδευτών και έγχρωμων διοργανωτών, ο Φρέιρε φαινόταν μερικές φορές απρόθυμος (ή ανίκανος) να εμπλακεί, σε μεγαλύτερο βάθος και ειδικότητα, με τη διεστραμμένη φύση του ρατσισμού και των ιδιαίτερων ιστορικών σχηματισμών του στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ούτε θα μπορούσε εύκολα να αποδεχθεί, από ιστορική υλιστική προοπτική, τη νομιμότητα του κινήματος Chicano και την έμφαση που δίνει σε μια μυθολογική πατρίδα, την Atzlan. Παράλληλα, ο Φρέιρε αμφισβήτησε την ανυποχώρητη αντίσταση ή άρνηση πολλών έγχρωμων ριζοσπαστών εκπαιδευτών να υιοθετήσουν την εθνική ταυτότητα του “Αμερικανικού” - μια πράξη που πίστευε ότι αποδυνάμωνε θεμελιωδώς τη θέση μας και περιόριζε τον αγώνα για κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη. Πέρα από αυτά τα ζητήματα, εξέφρασε επίσης σοβαρές ανησυχίες για αυτό που αντιλαμβάνονταν ως θρυμματισμένη φύση του κριτικού παιδαγωγικού κινήματος στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ωστόσο, τα περισσότερα από αυτά τα θέματα σπάνια εκφράστηκαν δημοσίως, αλλά υπήρξαν τροφή ιδιωτικών διαλόγων και μοναχικών προβληματισμών.

Με δεδομένη αυτή την ιστορία, είναι πραγματικό αφιέρωμα στον Φρέιρε, που στην *Παιδαγωγική της Καρδιάς* (ή *Κάτω από τη Σκιά του Δένδρου Μάνγκο*-τον αρχικό του τίτλο), γραμμένο λίγο πριν το θάνατό του, ο Φρέιρε παρουσίασε σημάδια αλλαγής και εμπάθυνας της σκέψης του σε πολλά από αυτά τα ζητήματα. Για παράδειγμα, η γλώσσα στο βιβλίο αντικατόπτριζε τελικά την ενσωμάτωση των γυναικών όταν έκανε γενικές αναφορές, που λείπουν στα προηγούμενα γραπτά του. Μίλησε πιο τολμηρά για το θέμα του καπιταλισμού και εξέτασε τη φύση της παγκοσμιοποίησης και το νόημά της για τους ριζοσπάστες εκπαιδευτικούς. Ασχολήθηκε επίσης με θέματα ποικιλομορφίας και ρατσισμού, αναγνωρίζοντας ανοιχτά ότι «δεν μπορεί να μειωθεί κάθε προκατάληψη σε μια ερμηνεία κλασσικού χαρακτήρα, αλλά δεν μπορούμε να το παραβλέψουμε στην κατανόηση των διαφόρων ειδών διακρίσεων» (σ. 86). Και πιο δυναμικά από ποτέ, μίλησε για την αναγκαιότητα να προχωρήσουμε πέρα από τις συμβιβάσιμες διαφορές μας, έτσι ώστε να δημιουργήσουμε μια αποτελεσματική επίθεση ενάντια στα τεχνάσματα του προηγμένου καπιταλισμού στον κόσμο.

5. Η Δυνατότητα να Ξεκινάμε Πάντα εκ Νέου

Η ικανότητα αυτή να ξεκινάμε πάντα εκ νέου, να δημιουργήσουμε, να ανακατασκευάσουμε και να μην καταστρέψουμε, να αρνούμαστε να κάνουμε γραφειοκρατικό το μυαλό, να κατανοούμε και να ζούμε ως μια διαδικασία είναι κάτι που πάντα με συνόδευε στη ζωή. Αυτό είναι αναγκαίο χαρακτηριστικό ενός καλού εκπαιδευτικού. (Φρέιρε, 1993, σελ. 98)

Τα παραπάνω παραδείγματα δεν μειώσουν με οποιοδήποτε τρόπο τη συμβολή του Φρέιρε ή τη μνήμη του έργου του, αλλά αναφέρονται για να τον θυμούνται στο σύνολό του ως ανθρώπινη ύπαρξη, με πολλές από τις συγκρούσεις και τις αντιφάσεις που μας απειλούν όλους, με έναν ευρύ και συνεχή προβληματισμό, έρευνα και διάλογο. Αλλά το πιο σημαντικό, ο Φρέιρε είχε μια απίστευτη ικανότητα να ανακατασκευάζει και να κάνει πάντα μια καινούργια αρχή. Για τον Φρέιρε, δεν υπήρχε αμφιβολία ότι αυτός, οι άλλοι και ο κόσμος βρισκόταν πάντοτε σε κατάσταση γίνεσθαι, μεταμόρφωσης και ανακάλυψης των εαυτών μας ως μέρος της ανθρώπινης ιστορικής μας διαδικασίας. Η πίστη αυτή χρησίμευσε ως βάση για την αδιάκοπη αναζήτηση της ελευθερίας και την αδιάκοπη ελπίδα του στο μέλλον. Ακολουθώντας την παράδοση του Μαρξ, πίστευε ότι ταυτόχρονα δημιουργούμε και μας δημιουργεί ο κόσμος μας. Κατά τη γνώμη του Φρέιρε, η γνώση δεν μπορεί να διαζευχτεί από την ιστορική συνέχεια. Όπως κι εμείς, «η ιστορία είναι μια διαδικασία που περιορίζεται και εξαρτάται από τη γνώση που παράγουμε. Τίποτα από αυτά που παράγουμε, ζούμε, σκεπτόμαστε και κάνουμε σαφή δεν λαμβάνουν μέρος έξω από το χρόνο και την ιστορία.» (Φρέιρε, 1998, σελ. 32). Και πιο σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν ότι «όταν οι πλειοψηφίες στερούνται το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στην ιστορία ως υποκειμένα τότε κυριαρχούνται και αποξενώνονται» (Freire, 1970, σελ. 125).

Υπό το πρίσμα αυτό, ο Φρέιρε ήταν πεπεισμένος ότι αυτή η ιστορική διαδικασία έπρεπε να πραγματοποιηθεί μέσα στα σχολεία και στις κοινότητες, αγκυροβλημένη στις σχέσεις αλληλεγγύης. Ο Φρέιρε παρότρυνε τους κριτικούς εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν κοινότητες αλληλεγγύης ως μορφή δικτύωσης, για να μας βοηθήσουν να προβληματίσουμε τις εξουθενωτικές συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης οικονομικής ανισότητας και να αντιμετωπίσουμε την καταστροφική επίδραση των νεοφιλελεύθερων οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών στον παγκόσμιο πληθυσμό. Ο Φρέιρε πίστευε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και άλλοι θα μπορούσαν να αναπαράγουν δεξιότητες και γνώσεις μέσω δικτύων που διαμορφώνονται γύρω από τα σχολεία και την εκπαίδευση ενηλίκων, οργανώσεις νεολαίας και θρησκευτικές οργανώσεις που έχουν κοινό δημοκρατικό ενδιαφέρον για την ενίσχυση της ατομικής και συλλογικής ζωής. Πιο σημαντικό, μέσω της πράξης - της αυθεντικής ενότητας δράσης και προβληματισμού - αυτά τα εκπαιδευτικά δίκτυα θα μπορούσαν να εισέλθουν στην εκ νέου δημιουργία μιας νέας κουλτούρας κεφαλαίου, τόσο ως χώροι για την ένταξη των διαχωρισμένων εργαζομένων όσο και για την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης (ή *conscientizacao*), διαμορφώνοντας τελικά το μέλλον της τοπικής και εθνικής πολιτικής και, ως εκ τούτου, μεταβάλλοντας τη φύση της παγκόσμιας οικονομίας. Η ιδέα του Φρέιρε για τη δημιουργία κριτικών δικτύων είναι μια ιδιαίτερα συναρπαστική σκέψη λαμβάνοντας υπόψη τους τρέχοντες πολιτικούς αγώνες στην Καλιφόρνια για την προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών, τη θετική δράση και τη δίγλωσση εκπαίδευση.

Με πολλούς τρόπους, η ιδέα των κριτικών δικτύων συνδέεται άμεσα με τον αγώνα για δημοκρατία και μια εκτεταμένη έννοια της αγωγής του πολίτη. Ο Φρέιρε μας παρότρυνε να αγωνιζόμαστε για *οικειότητα με τη δημοκρατία*, να ζούμε ενεργά με τις δημοκρατικές αρχές και να τις εμβαθύνουμε ώστε να έχουν πραγματικό νόημα στην καθημερινότητά μας. Έμφυτη σε αυτή τη σχέση με τη δημοκρατία ήταν μια μορφή υπηκοότητας που δεν μπορούσε να ληφθεί τυχαία. Αντιπροσώπευε μια κατασκευή που βρισκόταν πάντοτε σε κατάσταση γίνεσθαι και απαιτούσε να αγωνιζόμαστε για να την αποκτήσουμε. Επιπλέον, απαιτούσε δέσμευση, πολιτική σαφήνεια, συνοχή και αποφασιστικότητα από την πλευρά μας. Επιπλέον, ο Freire επέμεινε ότι:

Κανείς δεν κατασκευάζει μια σοβαρή δημοκρατία, η οποία συνεπάγεται ριζική αλλαγή των κοινωνικών δομών, αναπροσανατολισμό της πολιτικής παραγωγής και ανάπτυξης, επανεφεύρεση της εξουσίας, δικαιοσύνη σε όλους και την κατάργηση των άδικων και ανήθικων κερδών του ισχυρού, χωρίς προηγουμένως και ταυτόχρονα να έχει εργαστεί για αυτές τις δημοκρατικές προτιμήσεις και ηθικές απαιτήσεις. (Freire, 1989, σελ. 67)

Ο Φρέιρε συνέδεσε επίσης επανειλημμένα το έργο των εκπαιδευτικών με μια ακλόνητη πίστη στους καταπιεσμένους, οι οποίοι επίσης ήταν πάντα σε κατάσταση αναγέννησης. “Ποτέ δεν υπήρξε μια βαθύτερη ανάγκη για προοδευτικούς άντρες και γυναίκες - σοβαροί, ριζοσπαστικοί, που ασχολούνται με τον αγώνα για μετασχηματισμό της κοινωνίας, για να καταθέσουν ομολογία για τον σεβασμό τους προς το λαό (Φρέιρε, 1997, σελ. 84) Ο Φρέιρε αναγνώρισε με συνέπεια αυτό το σεβασμό και τη δέσμευση στους περιθωριοποιημένους ανθρώπους ως αναπόσπαστο στοιχείο στην καλλιέργεια του διαλόγου στην τάξη. «Ο διάλογος απαιτεί έντονη πίστη στους [άλλους], πίστη στη δύναμή τους να διαμορφώνουν και να επαναδιαμορφώνουν, να δημιουργούν και να αναδημιουργούν, πίστη στο έργο [τους] να είναι πληρέστεροι άνθρωποι (που δεν είναι το προνόμιο μιας ελίτ ομάδας αλλά το πατρογονικό δικαίωμα όλων)” (Φρέιρε, 1970, σελ.79). Επιπλέον, επέμεινε ότι ο αληθινός διάλογος δεν θα μπορούσε να υπάρξει στην απουσία της αγάπης και ταπεινοφροσύνης. Αλλά για τον Φρέιρε, ο διάλογος συνεπαγόταν επίσης μια κριτική στάση καθώς και μια ανησυχία με τις έννοιες που οι μαθητές συνήθιζαν να διαμεσολαβούν στον κόσμο τους. Πίστευε πως ήταν αδύνατο να διδάξουν χωρίς να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι συμβαίνει στον κόσμο των μαθητών τους. “Πρέπει να γνωρίζουν το σύμπαν των ονείρων τους, τη γλώσσα με την οποία υπερασπίζονται επιδέξια τον εαυτό τους από την επιθετικότητα του κόσμου τους, αυτό που γνωρίζουν ανεξάρτητα του σχολείου, και πώς το γνωρίζουν” (Φρέιρε, 1998, σελ. 73). Μέσω αυτών των γνώσεων, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές να προβληματιστούν για τη ζωή τους και να λάβουν ατομικές και συλλογικές αποφάσεις για να μεταμορφώσουν τον κόσμο τους. Ως εκ τούτου, ο διάλογος, μέσω του προβληματισμού και της

δράσης, δεν θα μπορούσε ποτέ να περιοριστεί σε τυφλή δράση, στερημένη από πρόθεση και σκοπό.

6. Απαραίτητα Χαρακτηριστικά Προοδευτικών Εκπαιδευτικών

Είναι αδύνατον να διδάσκει κανείς χωρίς να έχει το κουράγιο να προσπαθήσει χιλιάδες φορές πριν τα παρατήσει. Εν ολίγοις, είναι αδύνατον να διδάξουμε χωρίς μια σφυρηλατημένη, επινοημένη και καλά μελετημένη ικανότητα να αγαπάμε. (Φρέιρε, 1998, σελ. 3)

Στο Δέκα Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν, ο Φρέιρε (1998) έγραψε Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν. Και πάλι, μας επιστρέφει σε μια ηθική της αγάπης και μας προτρέπει να επανεξετάσουμε την πρακτική μας με νέους τρόπους και να επανεξετάσουμε τη παιδαγωγική δέσμευσή μας. Ο Φρέιρε ισχυρίστηκε ότι το καθήκον ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν παύει ποτέ να μαθαίνει, πρέπει να είναι τόσο χαρούμενος όσο και αυστηρός. Πιστεύει ακράδαντα ότι η διδασκαλία για απελευθέρωση απαιτούσε σοβαρότητα και πειθαρχία, καθώς και επιστημονική, σωματική και συναισθηματική προετοιμασία. Ο Φρέιρε τόνισε συχνά ότι η διδασκαλία ήταν ένα καθήκον που απαιτούσε μια αγάπη για την πράξη της διδασκαλίας. Γιατί μόνο μέσω αυτής της αγάπης θα μπορούσε το πολιτικό σχέδιο της διδασκαλίας να γίνει μετασχηματιστικό και απελευθερωτικό. Για τον Φρέιρε, δεν θα μπορούσε ποτέ να είναι αρκετό η διδασκαλία μόνο με κριτικά λόγια. Υποστήριζε θερμά ότι πρέπει να τολμούμε να κάνουμε τα πάντα με αίσθημα, όνειρα, ευχές, φόβο, αμφιβολίες και πάθος.

Πρέπει να τολμούμε έτσι ώστε ποτέ να μην διχοτομηθεί η γνώση και το συναίσθημα. Πρέπει να τολμούμε να συνεχίζουμε να διδάσκουμε για μεγάλο χρονικό διάστημα κάτω από συνθήκες που γνωρίζουμε καλά: χαμηλοί μισθοί, έλλειψη σεβασμού και τον κίνδυνο που υπάρχει πάντα να γίνουμε θύμα κυνισμού. Πρέπει να τολμήσουμε να μάθουμε πώς να τολμούμε να πούμε όχι στη γραφειοκρατικοποίηση του νου που εκτιθέμεθα καθημερινά. Πρέπει να τολμούμε να μπορούμε να συνεχίσουμε να το πράττουμε ακόμη και όταν είναι πολύ πιο συμφέρουσα να σταματήσουμε να τολμούμε. (Φρέιρε, 1998, σελ. 3)

Το να είσαι ένας προοδευτικός δάσκαλος που τολμά να διδάξει απαιτεί, στα μάτια του Φρέιρε, ένα σύνολο με πολύ ιδιαίτερες και απαραίτητες ιδιότητες. Πίστευε ότι αυτές οι ιδιότητες θα μπορούσαν να προστατεύσουν τους ριζοσπαστικούς εκπαιδευτικούς από το να πέσουν στις παγίδες της πρωτοπορίας- *avant-gardism*, βοηθώντας τους να είναι πιο συνειδητοποιημένοι για τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, της χρήσης της εξουσίας στην τάξη και τις στρατηγικές διδασκαλίας τους. Μέσα από την

προσπάθειά τους να αναπτύξουν αυτές τις ιδιότητες, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν επίσης να καταλάβουν ότι δεν μπορούν να απελευθερώσουν κανέναν, αλλά ότι ήταν σε στρατηγική θέση να προσκαλέσουν τους μαθητές τους να απελευθερώσουν τους εαυτούς τους, καθώς μάθαιναν να διαβάζουν τον κόσμο τους και να μεταμορφώνουν την παρούσα πραγματικότητά τους.

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή παιδαγωγική έμφαση σε συγκεκριμένες διδακτικές μεθοδολογίες, συγκεκριμένα προγράμματα διδασκαλίας στην τάξη και τη χρήση τυποποιημένων κειμένων και υλικών, οι *απαραίτητες ιδιότητες* κατά τον Φρέιρε επικεντρώνονται σε αυτές τις ανθρώπινες αξίες, οι οποίες διευρύνουν την κριτική και συναισθηματική ικανότητα του εκπαιδευτικού να εισάγει αποτελεσματικές σχέσεις διδασκαλίας με τους μαθητές. Ο Φρέιρε ξεκινά με μια *ταπεινοφροσύνη* βασισμένη στο θάρρος, την αυτοπεποίθηση, τον αυτοσεβασμό και το σεβασμό προς τους άλλους. Με πολλούς τρόπους, πίστευε ότι η ταπεινοφροσύνη είναι η ποιότητα που μας επιτρέπει να ακούμε πέρα από τις διαφορές μας και ως τέτοιο αντιπροσωπεύει έναν ακρογωνιαίο λίθο στην ανάπτυξη της οικειότητας μας με τη δημοκρατία. Ο Φρέιρε συνδυάζει την ταπεινοφροσύνη με τη *διαλεκτική* ικανότητα να ζει κανείς σε μια *ανασφαλή ασφάλεια*, που σημαίνει ανθρώπινη ύπαρξη που δεν απαιτούσε απόλυτες απαντήσεις ή λύσεις σε ένα πρόβλημα, αλλά μάλλον ακόμα και με τη βεβαιότητα της στιγμής μπορούσε να παραμείνει ανοικτός σε νέους τρόπους και νέα όνειρα. Αυτή η αντιεξουσιαστική θέση δουλεύει επίσης για να αποτρέψει τους δασκάλους από το να καταπνίξουν τις εκφράσεις αντίστασης στους μαθητές τους - αντίσταση που στην πραγματικότητα δεν είναι μόνο σημαντική, αλλά απαραίτητη για τη διαδικασία της ενδυνάμωσης. Εγγενής σε αυτή την ποιότητα της ταπεινοφροσύνης είναι και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν την ικανότητά τους να εκφράζουν *μια αγάπη* ριζωμένη στη δέσμευσή τους να αντικατοπτρίζουν με συνέπεια την πρακτική τους και να εξετάζουν τις συνέπειες των σκέψεων, των λόγων και των ενεργειών τους μέσα στην τάξη και πέρα από αυτήν. Σύμφωνα με τη συνεπή του έμφαση στην ανάγκη αντιμετώπισης των φόβων μας, ο Φρέιρε εντόπισε το θάρρος ως ένα επιπλέον απαραίτητο χαρακτηριστικό στους εκπαιδευτικούς. Το θάρρος εδώ υποδηλώνει μια αρετή που γεννιέται και τροφοδοτείται από τη συνεχή μας βούληση να αμφισβητούμε και να ξεπερνούμε τους φόβους μας προς το συμφέρον της δημοκρατικής δράσης - μια ενέργεια που έχει προσωπικές και κοινωνικές συνέπειες. Ο Φρέιρε πίστευε ότι, καθώς οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο σαφείς σχετικά με τις επιλογές και τα πολιτικά όνειρά τους, το θάρρος στηρίζει τον αγώνα μας να αντιμετωπίσουμε αυτούς τους μύθους, που τροφοδοτούνται από την κυρίαρχη ιδεολογία, που κατακερματίζει και στρεβλώνει την πρακτική μας. Το κλειδί αυτής της διαδικασίας είναι η κριτική μας ικανότητα να δεχτούμε και να ελέγξουμε τον φόβο μας.

Όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με τους φόβους μας, όπως να χάσουμε τη δουλειά μας ή να μην πάρουμε προαγωγή, αισθανόμαστε την ανάγκη να θέσουμε όρια στο

φόβο μας, πριν από οτιδήποτε άλλο, πρέπει να αναγνωρίσουμε πως ο φόβος είναι μια εκδήλωση της ύπαρξής μας. Δεν κρύβω τους φόβους μου. Αλλά δεν πρέπει να αφήσω τους φόβους μου να με ακινητοποιήσουν. Αντ' αυτού, πρέπει να τα ελέγξω, γιατί είναι στην ίδια την πρακτική του ελέγχου που μοιράζεται το απαραίτητο θάρρος μου. (Φρέιρε, 1998, σελ. 41)

Η *ανεκτικότητα* είναι άλλο ένα *απαραίτητο χαρακτηριστικό* στον κατάλογο του Φρέιρε. Χωρίς αυτή την αρετή, υποστηρίζει, δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική δημοκρατική εμπειρία στην τάξη ή στη ζωή μας. Αλλά είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η ανοχή “δεν σημαίνει ότι συμμόρφωση στο απαράδεκτο, δεν σημαίνει συγκαλύψη της έλλειψης σεβασμού, δεν σημαίνει ότι πρέπει να καλομαθαίνουμε τον επιτιθέμενο ή να συγκαλύψουμε την επιθετικότητα” (Φρέιρε, 1998, σ. 43). Ο Φρέιρε τόνισε κατηγορηματικά ότι η ανοχή δεν είναι ούτε για παιχνίδι, ούτε για μια πολιτισμένη χειρονομία υποκρισίας ούτε για συνύπαρξη με το αφόρητο. Αντ' αυτού, η κριτική έκφραση της ανεκτικότητας βασίζεται στις βασικές ανθρώπινες αρχές του σεβασμού, της πειθαρχίας, της αξιοπρέπειας και της ηθικής ευθύνης.

Τέλος, ο Φρέιρε ενέταξε την *αποφασιστικότητα*, την *ασφάλεια*, την *ένταση ανάμεσα στην υπομονή και την ανυπομονησία* και τη *χαρά της ζωής* στο σύνολο των απαραίτητων χαρακτηριστικών. Ολόψυχα πίστευε ότι η ικανότητα λήψης αποφάσεων, παρά τη δυνατότητα ρήξης, αποτελεί βασική δύναμη της δουλειάς μας ως προοδευτικοί εκπαιδευτικοί. Υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αυτό το χαρακτηριστικό συχνά καταφεύγουν σε ανεύθυνες πρακτικές ηθικής χαλαρότητας στη διδασκαλία τους, μια κατάσταση που είναι εξίσου επιζήμια για τους μαθητές, όπως η κατάχρηση εξουσίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η έλλειψη εμπιστοσύνης συχνά συνδέεται με την *αναποφασιστικότητα*, αν και η ασφάλεια (ή η εμπιστοσύνη) από την άλλη προέρχεται από την αίσθηση αρμοδιότητας, την πολιτική σαφήνεια και την ηθική ακεραιότητα.

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ασκούν την παιδαγωγική τους μέσα στην *διαλεκτική ένταση της υπομονής και της ανυπομονησίας* αντιπροσωπεύει για τον Φρέιρε ένα σημαντικό άλμα στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού. Αυτή η αρετή επιτρέπει στους δασκάλους να αισθάνονται το επείγον των δύσκολων συνθηκών που αντιμετωπίζουν μέσα στα σχολεία και ταυτόχρονα να ανταποκρίνονται με στοχαστικές και βαθυστόχαστες στρατηγικές παρά με *τυφλούς ακτιβισμό*. Το κλειδί για την κατανόηση αυτής της έννοιας είναι η αναγνώριση των προβλημάτων εκείνων που υιοθετούν μια ηθική *απόλυτης υπομονής*, αφενός, και εκείνων που εκδηλώνουν μια *αδιάκοπη ανυπομονησία* από την άλλη. Και οι δύο μπορούν να βλάψουν την ικανότητά μας να συμμετέχουμε παιδαγωγικά με αποτελεσματικούς τρόπους.

Σε καμία στιγμή δεν είναι πιο αναγκαία η δυνατότητα να *καλλιεργηθεί μια διαλεκτική κατανόηση του κόσμου* όσο όταν ζητηθεί από εμάς τους εκπαιδευτικούς που ζούμε μέσα στην ένταση δύο φαινομενικά αντιφατικών αντιλήψεων. Εξυπακούεται ότι ζών-

τας μια *ανυπόμονη υπομονή* ή *ανασφαλής ασφάλεια* εξαρτάται από την προθυμία μας και την ικανότητά μας να αντιμετωπίζουμε την πολυπλοκότητα και την ασάφεια του παρόντος, παρά το αυξημένο επίπεδο έντασης που μπορεί να βιώσουμε. Και ως τέτοιο, για να ανταποκριθούμε με συνέπεια στο δημοκρατικό μας όνειρο, αντί να αναζητούμε συνταγές που συνταγογραφούνται ή συνταγογραφούμε γρήγορα για να ανακουφίσουμε την ένταση, είναι δυναμικά μια δημιουργική και απελευθερωτική δύναμη στη ζωή μας. Αυτή η διαλεκτική ικανότητα συνεπάγεται και έναν *λεκτικό περιορισμό*, που μας βοηθά να μην χάνουμε τον έλεγχο των λέξεών μας ή να ξεπεράσουμε τα όρια του ενεργητικού λόγου - μιας ποιότητας που ο Φρέιρε απέδειξε με συνέπεια στα χρόνια της συμμετοχής του σε δύσκολους διαλόγους.

Ο Φρέιρε έδωσε μεγάλη σημασία στην ικανότητά μας να ζούμε χαρούμενα παρά το πλήθος των εξωτερικών δυνάμεων που προκαλούν συνεχώς τον ανθρωπισμό μας. Το απαραίτητο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας με τη χαρά της ζωής, προσωποποιεί περισσότερο τον απόλυτο σκοπό τόσο στο έργο όσο και στη ζωή του Φρέιρε. Εκ των υστέρων, είμαι γεμάτη με υπέροχες αναμνήσεις του Φρέιρε - η ομορφιά της γλώσσας του, η λάμψη στα μάτια του, ο προσεγμένος και σεβαστός τρόπος του, η κίνηση των χεριών του όταν μιλούσε, ο ζωντανός του ενθουσιασμός όταν σκεφτόταν νέες ιδέες, εκφράσεις αγάπης και ευγνωμοσύνης. Με τα λόγια του και τις πράξεις του, ο Φρέιρε καλούσε επίμονα τους δασκάλους να αγκαλιάσουν πλήρως τη ζωή, αντί να παραδώσουμε την ύπαρξή μας στις καταπιγμένες δυνάμεις της οικονομικής και κοινωνικής αδικίας.

Δίνοντας ολοκληρωτικά τον εαυτό μου στη ζωή παρά στον θάνατο - χωρίς να εννοώ την άρνηση του θανάτου ή την μυθοποίηση της ζωής - μπορώ να ελευθερώσω τον εαυτό μου ώστε να παραδοθώ στη χαρά της ζωής χωρίς να κρύψω τους λόγους θλίψης στη ζωή, που με προετοιμάζουν να εξασκώ και να υποστηρίξω τη χαρά στο σχολείο. (Φρέιρε, 1998, σελ. 45).

Παρόλο που ο Φρέιρε δεν μιλάει ρητά για ακτιβισμό στις *Δέκα Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν* (1998), το θεωρητικό του έργο δεν αποσυνδέθηκε ποτέ από τον ακτιβισμό του. Επιπλέον, υποστήριξε ακούραστα την αδιαχώριστη πολιτική συνείδηση και την πολιτική δράση στη διδασκαλία και ζωή μας. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι, πολιτιστικοί εργάτες και ακτιβιστές της κοινότητας πρέπει να «φιλοδοξούν να γίνουν μια ένωση πραγματικά σοβαρών και λογικών ανθρώπων, εκείνων που εργάζονται να μειώσουν όλο και περισσότερο το χάσμα μεταξύ αυτό που πράττουν και αυτό που λένε» (Φρέιρε, 1997, σελ. 83). Η μεταμόρφωση των σχολείων μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο όταν οι δάσκαλοι, εργάζονται με αλληλεγγύη, αναλαμβάνουν την κυριότητα και αγωνίζονται να αλλάξουν ριζικά τις πολιτικές και οικονομικές δομές της εξουσίας που καταστρέφουν τα επαναστατικά μας όνειρα.

Έτσι, δεν βλέπω εναλλακτική λύση για τους εκπαιδευτικούς από την ενότητα των συμπερόντων τους στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους. Αυτά τα δικαιώματα περιλαμβάνουν το δικαίωμα στην ελευθερία στη διδασκαλία, το δικαίωμα ομιλίας, το δικαίωμα καλύτερων συνθηκών για παιδαγωγική εργασία, το δικαίωμα σε αμειβόμενους άδειες για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, το δικαίωμα συνοχής, το δικαίωμα να επικρίνουμε τις αρχές χωρίς φόβο αντίποινων... και να μην χρειάζεται να λέμε ψέματα για να επιβιώσουμε. (Φρέιρε, 1998, σελ. 46).

Βιβλιογραφία

- Carnoy, M. (1997) *Foreword to Pedagogy of the heart* by P. Freire. New York: Continuum.
- Dowbot, L. (1997) *Preface to Pedagogy of the heart* by P. Freire. New York: Continuum.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Freire, P. (July, 1987) *People of Color Caucus Dialogue*. Critical Pedagogy Conference, University of California, Irvine, CA.
- Freire, P. (1993) *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997) *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998) *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview.
- Freire, P. & Betto, F. (1985) *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Arica.
- Freire, P. & Faundez, A. (1989) *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York: Continuum.
- Macedo, D. & Araujo Freire, A. (1989) *Foreword to Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach* by P. Freire. Boulder, CO: Westview.
- Shor, I. & Freire, P. (1987) *A pedagogy for liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ, ΔΒΜ ΚΑΙ ΝΕΑΝΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΣΗΜΕΡΑ: ΤΑΣΕΙΣ, ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ, ΚΡΙΤΗΡΙΑ-ΑΝΑΦΟΡΑΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ

Νίκος Παπαδάκης

Καθηγητής & Διευθυντής Κέντρου Πολιτικής Έρευνας και Τεκμηρίωσης (ΚΕΠΕΤ)

Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αν. Διευθυντής του Κέντρου Ερευνών & Μελετών του Παν. Κρήτης (ΚΕΜΕ-Π.Κ.)

Περίληψη

Το παρόν κείμενο εστιάζει κυρίως στην ατζέντα για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση και τη Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) στο πλαίσιο της, υπό εξέλιξη, Στρατηγικής EU2020 όπως και στη σχέση εργαλείων πολιτικής και πολιτικού περιεχομένου της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με τους μετασχηματισμούς στην οργάνωση της εργασίας και τις επιπτώσεις της Οικονομικής Κρίσης. Επιχειρείται η αποτύπωση της κατάστασης των πραγμάτων σε εκπαίδευση, κατάρτιση και ΔΒΜ και ως προς τη σχέση αυτών με απασχόληση στην Ευρώπη σήμερα όσο και η κριτική επισκόπηση της προαναφερθείσας ευρωπαϊκής στρατηγικής.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση, κατάρτιση, ΔΒΜ, απασχολησιμότητα, EU2020, RIA.

1. Εκπαίδευση, Κατάρτιση και ΔΒΜ στο πλαίσιο της Στρατηγικής EU2020: τάσεις, προτεραιότητες και διακυβεύματα

Η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» αποτέλεσε την διάδοχη Στρατηγική της ΣτΛ (Στρατηγική της Λισαβόνας).. Στην ουσία πριν ολοκληρωθεί επισήμως η ΣτΛ, ήδη από το 2009, είχε αρχίσει η διαδικασία διαμόρφωσης της νέας στρατηγικής της Ε.Ε. και συγκεκριμένα της Europe2020 ή EU2020, η οποία και θεωρήθηκε εξαρχής συγκροτησιακή συνιστώσα του EU Recovery Plan (βλ. Παπαδάκης 2009α: 171 και Παπαδάκης 2016β: 91). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η πρώτη φάση σχεδιασμού και η εκκίνηση υλοποίησης της “EU2020” στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρά τους σοβαρούς μετασχηματισμούς, διατήρησε την έμφαση στο reskilling και ενέτεινε την

ανάγκη για ακόμα μεγαλύτερη ευελιξία και υπερεθνικοποίηση (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2016β: 92).

Το νέο πλαίσιο “υπολογίσιμων κανονικοτήτων” για την δια βίου μάθηση, την εκπαίδευση και κατάρτιση της Στρατηγικής EU2020 προσδιορίστηκε από δυο σημαντικές αλλαγές: α) τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο εργαλείο πολιτικής, το Joint Assessment Framework (JAF) για τον βέλτιστο συντονισμό, για την διασφάλιση της συνεχούς και αποτελεσματικής συγκριτικής αξιολόγησης των επιδόσεων και της προόδου των κρατών-μελών (Παπαδάκης 2016γ: 68- 69 και αναλυτικά Παπαδάκης 2017: 669- 670) και β) 2 από τα 5 κριτήρια αναφοράς της ευρωπαϊκής στρατηγικής, που καθορίζουν τις πραγματικές πολιτικές προτεραιότητες για τη νέα δεκαετία, άλλαξαν πλήρως, ενώ και στα τρία εναπομείναντα μετασχηματίστηκε είτε το περιεχόμενο είτε η ποσοτική διάσταση (Παπαδάκης 2011: 933). Ειδικότερα, οι δύο νέοι δείκτες αφορούν (βλ. αναλυτικά European Commission 2009: 14): στην συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (που αντικαθιστά τον αντίστοιχο δείκτη για την Δευτεροβάθμια) και προσδιορίζεται ως στόχος το 40% του πληθυσμού των 30-34 χρονών έως το 2020, όπως και στην συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, που αντικαθιστά τον δείκτη ο οποίος αφορά στους αποφοίτους στις θετικές επιστήμες και προσδιορίζεται στο 95% του πληθυσμού των παιδιών από την ηλικία των 4 ετών έως το έτος έναρξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έως το 2020. Ο τελευταίος αποτελεί μια σαφή ένδειξη στροφής στην κοινωνική διάσταση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής/ στρατηγικής.

Ως προς το JAF, αξίζει να σημειωθεί ότι αποτελεί ένα νέο εργαλείο πολιτικής, στο πλαίσιο της Στρατηγικής EU2020, που διαρθρώνεται σε 15 πεδία πολιτικής (policy areas). Δυο εξ αυτών (8 και 9) συνδέονται οργανικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση (βλ. European Commission 2010 και Council of the European Union 2010). Η 8 εστιάζει στη βελτίωση της παροχής δεξιοτήτων και την αύξηση της παραγωγικότητας, με ιδιαίτερη έμφαση στη ΔΒΜ (8: “Improving skills supply and productivity, LLL”). Η 9 εστιάζει στη βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, με ιδιαίτερη έμφαση στην πρόωρη εγκατάλειψη από εκπαίδευση και κατάρτιση (9: “Improving education and training systems”). Η δομή του JAF είναι η ακόλουθη: Ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές, που αφορούν σε συγκεκριμένους τομείς πολιτικής/ Δείκτες που προσδιορίζουν συγκεκριμένα πεδία πολιτικής/ Κύριος δείκτης- Βασικοί συνολικοί δείκτες- Υπο-δείκτες- Δείκτες πλαισίου (βλ. European Commission/DG EAC 2011). Στην ουσία το JAF λειτούργησε εξαρχής και συνεχίζει να λειτουργεί ως ένα πολυπαραμετρικό μεθοδολογικό εργαλείο για την παρακολούθηση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών της Ε.Ε. (βλ. European Commission & Joint Research Centre/JRC 2014: 6). Ως τέτοιο αξιοποιείται στο πλαίσιο του ET2020 και συνακόλουθα της στρατηγικής βέλτιστου συντονισμού της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, για την «παρακολούθηση» της σχετικής πολιτικής (policy monitoring) όσο και των ίδιων των σχετικών συστημάτων των κρατών-μελών. Συγκεκριμένα, η μεθοδολογία του JAF

υιοθετήθηκε τόσο για την ανάλυση των επιδόσεων και της προόδου ως προς τους δύο κεντρικούς στόχους (headline targets) της στρατηγικής EU2020 που αφορούν στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση (βλ. αναλυτικά: Παπαδάκης, 2016γ: 69), όσο και για τις υπόλοιπες τιμές-στόχους (benchmarks) του ET2020. Το 2015, πέραν των δύο headline targets, το JAF ενσωμάτωσε τις τιμές-στόχους που αφορούν στο ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων και στη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση (βλ. European Commission & CRELL 2015: 1).

Επιπρόσθετα στο πλαίσιο της στοχοθεσίας της EU2020: α) το κριτήριο αναφοράς για τη διαρροή επεκτάθηκε και στην κατάρτιση και ως στόχος τέθηκε πλέον να μειωθεί στο 10% συνολικά (εκπαίδευση και κατάρτιση) μέχρι το 2020 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 76-78), β) ο δείκτης των low achievers επεκτάθηκε από την αναγνωστική και σε άλλες μείζονες «βασικές ικανότητες» (key competences) δηλαδή στην μαθηματική ικανότητα και στην ικανότητα στις θετικές επιστήμες και ως τιμή-στόχος προσδιορίστηκε το ποσοστό των «λειτουργικά αναλφάβητων» να πέσει κάτω από το 15% του πληθυσμού των 15χρόνων (βάσει και των συγκριτικών μετρήσεων του PISA του OECD) το 2020 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 84-88 και European Commission, 2011: 17) και γ) η τιμή-στόχος για τη συμμετοχή στη Δια Βίου Μάθηση του ενήλικου πληθυσμού της Ε.Ε. αυξήθηκε στο 15% από το 12,5% της ΣτΛ (βλ. αναλυτικά European Commission, 2009: 35-37). Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι για πρώτη φορά, δυο εκ των βασικών δεικτών-προτεραιοτήτων που αφορούσαν στην εκπαίδευση και κατάρτιση περιελήφθησαν στην κεντρική ατζέντα της ευρωπαϊκής στρατηγικής, ήτοι της EU 2020 (headline targets – βλ. σχετικά Παπαδάκης 2016β: 93) και συγκεκριμένα ο δείκτης, που αφορά στη διαρροή από την εκπαίδευση και την κατάρτιση και ο δείκτης, που αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission, 2010α: 5 & European Commission, 2011: 7).

Καθίσταται σαφές ότι νέες πολιτικές προτεραιότητες επέβαλλαν την ανάδειξη νέων εργαλείων πολιτικής όσο και benchmarks, που θεωρήθηκε ότι μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην επίτευξη των μείζονων στόχων της Ε.Ε. για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όσο και για την ενδυνάμωση της σχέσης αμοφτέρων με την απασχολησιμότητα (employability). Η θηριώδης αύξηση της νεανικής ανεργίας, τα πρώτα χρόνια της κρίσης, ερμηνεύει γιατί κάποια από τα σημαντικότερα εργαλεία πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση της EU2020, αφορούν στη σχέση των δύο διακριτών πλην αλληλοσυσχετιζόμενων πεδίων με την απασχόληση. Παρά τη μείωση της νεανικής ανεργίας μετά το 2013 (όπου κι το ιστορικό υψηλό), αξίζει να σημειωθεί για το πρώτο μισό της τρέχουσας δεκαετίας ότι, από την έναρξη της οικονομικής κρίσης μέχρι το 2015, διαπιστώνεται μια αύξηση του ποσοστού της νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε.-28 κατά 4.1 ποσοστιαίες μονάδες, καθώς για το 2008 – αφετηριακό έτος της οικονομικής κρίσης– το σχετικό ποσοστό ήταν 15,6%, (βλ. Eurostat 2016α), ενώ το τον Δεκέμβριο του 2015, ανήλθε στο 19,7%. Κοντολογίς 4.454

εκατομμύρια νέοι (15-24 ετών) ήταν άνεργοι τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, από τους οποίους τα 3.057 εκατομμύρια βρίσκονταν σε χώρες της ζώνης του Ευρώ (βλ. Eurostat, 2016b). Δεν προκαλεί λοιπόν έκπληξη ότι ένας από τους κρισιμότερους μετασχηματισμούς από τη ΣτΛ στην ΕU2020 ήταν η συγκρότηση του Δείκτη Απασχολησιμότητας (Education for Employability) και της άμεσης συσχέτισης του με την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (βλ. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009: 4, European Commission 2011: 10, 56, 59 & 70-76). Ο τελευταίος συσχετίζεται οργανικά με παραμέτρους όπως η μετάβαση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην απασχόληση, με δείκτη μέτρησης την επιτυχία εύρεσης εργασίας σε 1, 2 και 3 χρόνια μετά την αποφοίτηση στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και με ειδική αναφορά στους «low or no skilled» (βλ. European Commission, 2011c: 7-8 και Παπαδάκης, 2016: 70). Προτεινόμενη τιμή-στόχος (benchmark) είναι η βελτίωση κατά 5 ποσοστιαίες μονάδες των αντίστοιχων ποσοστών (employment success) μέχρι το 2020, μέσω ενός πλέγματος ενεργητικών μέτρων απασχόλησης, παρεμβάσεων στην εκπαίδευση και έμφασης στη στοχευμένη κατάρτιση (βλ. αναλυτικά European Commission, 2011c: 8-15). Ο δείκτης για την απασχολησιμότητα και ακριβέστερα τη συσχέτιση εκπαίδευσης, κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ) και απασχόλησης είναι πολυπαραμετρικός και περιλαμβάνει 6 υποδείκτες-θεματικά πεδία (μεταξύ αυτών και τη συμμετοχή στη ΔΒΜ εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικίας και low skilled ατόμων). Η επιβάρυνση της κατάστασης των πραγμάτων αναφορικά με την νεανική ανεργία όσο και η ένθεση του δείκτη για τους Neets (δηλ. οι νέοι 15-24 ετών, οι οποίοι βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης- βλ. αναλυτικότερα Παπαδάκης 2013: 15-75) ως μείζονος κατηγορίας κοινωνικής ευπάθειας καθιστούν ερμηνεύσιμες τις προαναφερθείσες νέες προτεραιότητες (βλ. European Commission, 2010b: 16-17, European Commission, 2011b: 1-2) όσο και την εκκίνηση σημαντικών πρωτοβουλιών, στη μορφή των mega- projects, όπως η «Εγγύηση για τη Νεολαία».

Είναι φανερό ότι παραδειγματικό σήμα της στρατηγικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο πλαίσιο της ΕU2020 αποτελεί εξ αρχής η στόχευση στη μείωση των ποσοστών της νεανικής ανεργίας και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κυρίως μέσω της VET και της ΔΒΜ (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012a: 2-3).

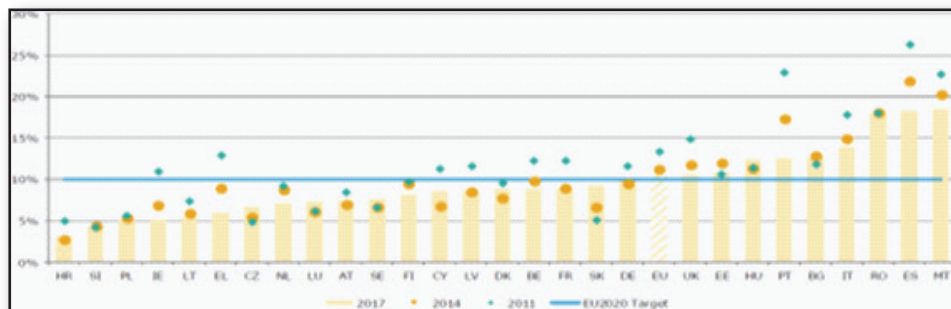
2. Η κατάσταση των πραγμάτων σε Εκπαίδευση, Κατάρτιση, ΔΒΜ και στη σχέση αυτών με την Απασχολησιμότητα: μια επισκόπηση.

Όχρονια μετά την εκκίνηση της ΕU2020 και συνακόλουθα του Work Programme ΕΤ2020, φαίνεται ότι η νέα στρατηγική έχει αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα και μάλιστα σε ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες. Ωστόσο υπάρχουν και αποθαρρυντικά δεδομένα σε σχέση με την επίτευξη των τιμών-στόχων και συνακόλουθα των βασικών πολιτικών προτεραιοτήτων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση έως το 2020.

Συγκεκριμένα, παρά την πρόοδο που έχουν σημειώσει τα Κράτη-Μέλη στους βασικούς δείκτες, οι επιδόσεις τους ως προς την επίτευξη των τιμών-στόχων σε κάποιους δείκτες εξακολουθούν να παρουσιάζουν πολύ μικρή πρόοδο ή να παραμένουν στάσιμες ενώ συνεχίζουν να παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των χωρών της Ε.Ε. Έτσι, η υφιστάμενη κατάσταση των πραγμάτων στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή Ένωση μπορεί να αποτυπωθεί ως ακολούθως:

I. Ως προς τους **πρόωρα διαρρέοντες** από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος μειώθηκε ελάχιστα το 2017 στο 10,6% από 10,7% που βρισκόταν το 2016, απέχοντας μόλις 0,6 ποσοστιαίες μονάδες από την τιμή-στόχο του <10% έως το 2020 (βλ. European Commission, 2018a: 27; European Commission, 2017: 57).

Διάγραμμα 1: Early Leavers από την Εκπαίδευση & την Κατάρτιση (2017)



Πηγή: European Commission, 2018a: 30.

Από το 2011 έως και το 2017, η μείωση που έχει σημειωθεί στον ευρωπαϊκό μέσο όρο του ποσοστού των early leavers (18-24 ετών) από την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι 2,8 ποσοστιαίες μονάδες (2011: 13,4% και 2017: 10,6%) (European Commission, 2018a: 28). Το 2017, σε 18 Κράτη-Μέλη, η τιμή-στόχος του 10% έχει επιτευχθεί (Κροατία, Σλοβενία, Πολωνία, Ιρλανδία, Λιθουανία, Ελλάδα, Τσεχική Δημοκρατία, Κάτω Χώρες, Λουξεμβούργο, Αυστρία, Σουηδία, Φινλανδία, Λετονία, Κύπρος, Δανία, Βέλγιο, Γαλλία και Σλοβακία).

Επιπλέον, η Γερμανία (10,1%), το Ηνωμένο Βασίλειο (10,6%) και η Εσθονία (10,8%) απέχουν πολύ λίγο από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου. Ωστόσο, παρόλο που ορισμένα Κράτη-Μέλη (π.χ. Ισπανία, Πορτογαλία) σημείωσαν τα τελευταία έτη πολύ σημαντική πρόοδο αναφορικά με την μείωση του ποσοστού των early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών (βλ. Διάγραμμα 1) και η κατάσταση των πραγμάτων σε

σχέση με το προηγούμενο έτος δεν παρουσιάζει ιδιαίτερη βελτίωση (European Commission, 2018a: 28).

Ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την πρόωρη εγκατάλειψη είναι η διαγενεακή μεταβίβαση της εκπαιδευτικής επίδοσης, η οποία σχετίζεται με το μορφωτικό-πολιτισμικό κεφάλαιο και το οικογενειακό περιβάλλον (βλ. European Commission, 2017: 58-59).

Επιπλέον, το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόωρης διαρροής από την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το 2017, το ποσοστό των ανδρών early leavers ήταν 12,1% εν συγκρίσει με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο των γυναικών early leavers (8,9%) (Eurostat, EU Labour Force Survey 2017. Online data code: [edat_lfse_14] and [edat_lfse_02] όπ. αναφ. στο European Commission, 2018a: 30).

Πίνακας 1: Early Leavers από την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, βάσει Φύλου και Εθνοπολιτισμικής Προέλευσης (2017)

	Total	Men	Women	Native-born	Foreign Born		Total foreign born
					Born in the EU	Born outside the EU	
EU	10.6	12.1	8.9	9.6	19.2	19.3	19.4
BE	8.9	10.4	7.3	7.9	15.9	16.7	16.4
BG	12.7	12	13.5	12.8	:	: ^u	: ^u
CZ	6.7	6.8	6.7	6.7	7.9 ^u	11.0 ^u	9.5 ^u
DK	8.8	11.3	6.2	8.8	: ^u	11.8 ^u	9.3 ^u
DE	10.1	11.1	9.0	8.1	25.2	21.8	23.1
EE	10.8	14.2	7.3	10.9	: ^u	: ^u	: ^u
IE	5.1	6.2	3.9	5.3	5.1 ^u	: ^u	4.0 ^u
EL	6.0	7.1	4.9	5.4	20.0 ^u	16.0	16.9
ES	18.3	21.8	14.5	15.6	38.3	30.0	31.9
FR	8.9	10.5	7.2	8.3	16.7	15.2	15.5
HR	3.1	3.8 ^u	2.2 ^u	3.1 ^u	: ^u	: ^u	: ^u
IT	14	16.6	11.2	12.0	27.7	30.9	30.1
CY	8.6	9.4	7.8	5.7	17.6 ^u	18.5	18.1
LV	8.6	12.0	5.0	8.6	:	: ^u	: ^u
LT	5.4	7.0	: ^u	5.4	:	: ^u	: ^u
LU	7.3	9.8	4.6 ^u	6.8	6.4 ^u	: ^u	8.2 ^u
HU	12.5	12.0	13.0	12.5	: ^u	: ^u	: ^u
MT	18.6	21.9	15.1	18.4	: ^u	: ^u	: ^u
NL	7.1	9.4	4.6	7.1	5.4 ^u	7.1	6.6
AT	7.4	9.0	5.8	5.3	12.9 ^u	22.0	18.4
PL	5.0	6.0	3.9	5.0	: ^u	: ^u	: ^u
PT	12.6	15.3	9.7	12.5	: ^u	12.0	13.9
RO	18.1	18.0	18.1	18.1	:	:	:
SI	4.3	5.8	2.5 ^u	4.2	: ^u	: ^u	: ^u
SK	9.3	8.5	10.3	9.3	: ^u	:	: ^u
FI	8.2	9.5	6.9	7.9	: ^u	: ^u	15.2 ^u
SE	7.7	8.2	7.2	6.2	10.4	16.5	15.5
UK	10.6	12.1	9.0	10.8	13.1	6.6	9.5

Πηγή: (Eurostat, EU Labour Force Survey 2017. Online data code: [edat_lfse_14] and [edat_lfse_02] όπ. παρατ. στο European Commission, 2018a: 30).

Στο πλαίσιο αυτό, δεν πρέπει να μας διαφεύγουν και οι επίμονες ανισότητες με βάση το **εθνο-πολιτισμικό κεφάλαιο** και το **μεταναστευτικό background**.

Εθνοπολιτισμική Προέλευση: Συν τοις άλλοις, η πιθανότητα να εγκαταλείψουν οι μη γηγενείς πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι διπλάσια από τους γηγενείς (2017: 19, 4%: ευρ. μ.ο. μη γηγενών ατόμων που διαρρέουν πρόωρα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση και 9,6% ο αντίστοιχος ευρ. μ.ο. για τα γηγενή άτομα) (Eurostat, EU Labour Force Survey 2017. Online data code: [edat_lfse_14] and [edat_lfse_02] όπ. παραρτ. στο European Commission, 2018a: 30).

- **Μη γηγενείς early leavers προερχόμενοι από χώρα εντός Ε.Ε.: 19,2%**
- **Μη γηγενείς early leavers προερχόμενοι από χώρα εκτός Ε.Ε.: 19,3%** (Eurostat, EU Labour Force Survey 2017. Online data code: [edat_lfse_14] and [edat_lfse_02] όπ. αναφ. στο European Commission, 2018a: 30).

Μεταναστευτικό background: Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «*τα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία γενικότερα. Αυτό συνδέεται με τις προκλήσεις της μετανάστευσης: την ανάγκη απόκτησης νέων δεξιοτήτων, ιδίως της γλώσσας της χώρας υποδοχής, καθώς και την έλλειψη εξοικείωσης με τη νέα κοινωνία και τους θεσμούς της και - σε ορισμένες περιπτώσεις - με τις τραυματικές εμπειρίες που οδήγησαν στη μετανάστευση. Επίσης, συνδέεται με τη γενική οικονομική και κοινωνική κατάσταση των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις έχουν πιο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και πιο χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης, τα οποία επηρεάζουν και τα παιδιά τους» (European Commission, 2018a: 30-31).*

II. Το ποσοστό στο δεύτερο κριτήριο αναφοράς (benchmark), το οποίο, όπως και η διαρροή, συμπεριλαμβάνεται στους στρατηγικούς στόχους της “EU 2020”, δηλαδή το **ποσοστό των αποφοίτων (30-34 ετών) από την τριτοβάθμια εκπαίδευση**, ανήλθε στο 39,9% το 2017, από το 39,1% το 2016 και το 38,7% το 2015, Ουσιαστικά η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 40% έχει επιτευχθεί. Ωστόσο, σε 10 Κράτη-Μέλη, οι εθνικοί μέσοι όροι βρίσκονται κάτω από την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο. Συγχρόνως, το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων παραμένει (European Commission, 2018a: 34) (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Απόφοιτοι/ες (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κατά φύλο και εθνοπολιτισμική προέλευση (2017) (%)

	Total	Men	Women	Native-born	Foreign Born		Total foreign born
					Born in the EU	Born outside the EU	
EU	39.9	34.9	44.9	40.6	40.0	34.5	36.3
BE	45.9	40.8	50.9	48.8	50.6	29.5	37.6
BG	32.8	25.5	40.5	32.6	: ^c	: ^u	: ^u
CZ	34.2	27.7	41.0	33.9	46.8	28.9	39.1
DK	48.8	41.1	56.7	46.6	69.7	52.6	58.1
DE	34.0	33.8	34.2	34.4	36.2	31.1	32.8
EE	48.4	41.6	55.6	48.1	: ^u	52.0 ^u	52.4
IE	53.5	47.5	58.9	52.1	50.8	68	56.6
EL	43.7	37.0	50.5	47.1	27.2 ^u	9.8	11.9
ES	41.2	34.8	47.5	45.6	34.0	23.2	26.2
FR	44.3	38.7	49.6	45.4	46.9	36.2	38.1
HR	28.7	22.1	35.4	29.5	41.8 ^u	19.4 ^u	21.5 ^u
IT	26.9	19.8	34.1	30.6	12.7	12.8	12.8
CY	55.8	47.2	63.5	64.3	45.5	36.2	40.5
LV	43.8	32.1	56.0	43.2	80.6 ^u	47.8	56.9
LT	58.0	47.6	68.1	57.8	: ^u	: ^u	: ^u
LU	52.7	49.8	55.6	49.1	54.8	58.9	55.6
HU	32.1	27.0	37.5	32.3	: ^u	: ^u	24.8 ^u
MT	30.0	28.0	32.2	29.4	36.5 ^u	36.9 ^u	36.8
NL	47.9	44.0	51.8	50.7	41.8	32.2	34.6
AT	40.8	37.7	44.0	42.5	47.1	28.4	36.8
PL	45.7	36.3	55.5	45.6	: ^u	63.4 ^u	62.1 ^u
PT	33.5	26.2	40.4	33.5	39.3	29.5	32.6
RO	26.3	23.9	28.9	26.3	:	: ^u	: ^u
SI	46.4	34.7	58.8	49.3	49.9 ^u	21.1 ^u	24.1 ^u
SK	34.3	26.7	42.4	34.3	: ^c	: ^u	: ^u
FI	44.6	37.3	52.0	46.7	27.5 ^u	26.9	27.1
SE	51.3	44.6	58.4	51.5	69.1	46.5	51.2
UK	48.3	45.8	50.8	45.9	46.9	61.2	54.7

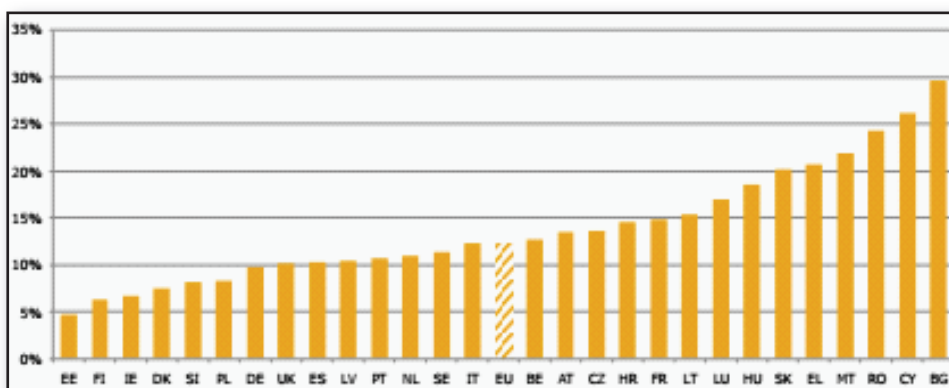
Πηγή: Eurostat, EU Labour Force Survey, online data code [edat_lfs_9912] όπ. παρατ. στο European Commission, 2018a: 37.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι παρά την βελτίωση στο ποσοστό συμμετοχής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ένα ακόμα σημαντικό πρόβλημα που παραμένει ορατό είναι αυτό της αναντιστοιχίας δεξιοτήτων. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα, «οι αναντιστοιχίες δεξιοτήτων είναι οι υψηλότερες στην Ε.Ε.. Σε ποσοστό 43,3% το 2016, η αναλογία των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε θέσεις εργασίας που δεν απαιτούσαν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν υψηλότερη από οπουδήποτε αλλού στην Ε.Ε. (ευρ. μ.ό.: 26%)» (Cedefop, 2018 όπ. αναφ. στο European Commission, 2018b: 129).

III. Αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών (4+ έτη) στην προσχολική εκπαίδευση, για το 2016 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 95,3%, από 94,8% το 2015 και 94,3% που βρισκόταν το 2014, έχοντας ήδη φτάσει και οριακά υπερβεί την τιμή-στόχο του 95% έως το 2020 (βλ. European Commission, 2018a: 40, European Commission, 2017: 53; European Commission, 2016: 55). Σε 14 Κ-Μ τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση ξεπερνούν την τιμή-στόχο του 95%.

IV. Ως προς τους *low achievers* (15 ετών) στις βασικές ικανότητες (ανάγνωση, μαθηματικά και θετικές επιστήμες), με βάση τα αποτελέσματα του PISA 2015, τα πράγματα μάλλον χειροτέρεψαν: ο ευρωπαϊκός μέσος όρος στην αναγνωστική ικανότητα αυξήθηκε στο 19,7% το 2015 από 17,8% που βρισκόταν το 2012 (PISA 2012), στα μαθηματικά στο 22,2% από 22,1% το 2012 και στις θετικές επιστήμες στο 20,6% από 16,6% το 2012, απέχοντας αρκετά από την τιμή-στόχο του 15% για το 2020. Σε αντίθεση, με τα αποτελέσματα του PISA 2012, όπου ο ευρ. μ.ό. της ικανότητας στις θετικές επιστήμες πλησίαζε περισσότερο την τιμή-στόχο του 15%, τα αποτελέσματα του PISA 2015 καταδεικνύουν αύξηση των ευρ. μ.ό. ως προς τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών (15 ετών) και στις τρεις βασικές ικανότητες [βλ. European Commission, 2018a: 46; OECD, (PISA 2015), όπ. παρατ. στο European Commission, 2017: 117; OECD, 2016: 4-14], καταδεικνύοντας συγχρόνως και μία ανησυχητική εξέλιξη όσον αφορά στο δικαίωμα των ατόμων για ποιοτική εκπαίδευση, ίσες ευκαιρίες, απόκτηση δεξιοτήτων και, συνακόλουθα την κοινωνική τους ενσωμάτωση (European Commission, 2018a: 46) (βλ. Διάγραμμα 2 & Πίνακα 3).

Διάγραμμα 2: Ποσοστά Low Achievers στις 3 Βασικές Ικανότητες (συνολικά) (2015)



Πηγή: OECD, (2016) PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, Table I.2.10a όπ. παρατ. στο European Commission, 2018a: 47.

Πίνακας 3: Ποσοστά Low Achievers (15 ετών) στις Βασικές Ικανότητες κατά φύλο (PISA 2012 & 2015) (%)

	Science				Maths				Reading			
	2012	2015			2012	2015			2012	2015		
	Total	Total	Boys	Girls	Total	Total	Boys	Girls	Total	Total	Boys	Girls
EU	16.6	20.6	20.7	20.4	22.1	22.2	21.2	23.2	17.8	19.7	23.5	15.9
AT	15.8	20.8	19.2	22.4	18.7	21.8	18.8	24.8	19.5	22.5	25.8	19.3
BE	17.7	19.8	19.1	20.5	19.0	20.1	18.9	21.2	16.1	19.5	22.0	17.0
BG	36.9	37.9	41.6	33.7	43.8	42.1	43.4	40.6	39.4	41.5	49.6	32.3
CY	38.0	42.1	47.3	37.0	42.0	42.6	44.3	40.9	32.8	35.6	46.7	24.6
CZ	13.8	20.7	20.9	20.5	21.0	21.7	22.1	21.3	16.9	22.0	26.8	17.0
DE	12.2	17.0	15.9	18.1	17.7	17.2	15.1	19.3	14.5	16.2	18.8	13.6
DK	16.7	15.9	15.7	16.0	16.8	13.6	12.9	14.2	14.6	15.0	17.9	12.0
EE	5.0	8.8	9.9	7.6	10.5	11.2	12.1	10.4	9.1	10.6	14.2	6.9
EL	25.5	32.7	36.0	29.2	35.7	35.8	36.9	34.6	22.6	27.3	34.5	19.6
ES	15.7	18.3	18.4	18.2	23.6	22.2	20.4	24.0	18.3	16.2	19.6	12.8
FI	7.7	11.5	14.5	8.2	12.3	13.6	15.7	11.2	11.3	11.1	16.1	5.7
FR	18.7	22.1	23.3	20.8	22.4	23.5	23.8	23.1	18.9	21.5	26.1	16.9
HR	17.3	24.6	24.7	24.6	29.9	32.0	30.0	33.9	18.7	19.9	25.0	15.1
HU	18.0	26.0	26.4	25.6	28.1	28.0	27.2	28.7	19.7	27.5	31.9	23.1
IE	11.1	15.3	15.7	14.9	16.9	15.0	14.1	15.8	9.6	10.2	12.3	8.0
IT	18.7	23.2	21.5	24.9	24.7	23.3	20.7	25.8	19.5	21.0	24.1	17.9
LT	16.1	24.7	26.9	22.5	26.0	25.4	26.7	24.1	21.2	25.1	32.2	17.8
LU	22.2	25.9	25.6	26.1	24.3	25.8	24.9	26.7	22.2	25.6	29.3	22.0
LV	12.4	17.2	20.0	14.5	19.9	21.4	23.0	19.9	17.0	17.7	24.4	11.0
MT		32.5	35.2	29.8		29.1	30.7	27.5		35.6	43.0	27.9
NL	13.1	18.5	19.3	17.8	14.8	16.7	17.2	16.2	14.0	18.1	21.7	14.5
PL	9.0	16.3	16.4	16.1	14.4	17.2	16.0	18.5	10.6	14.4	19.2	9.5
PT	19.0	17.4	17.7	17.1	24.9	23.8	23.4	24.2	18.8	17.2	20.3	14.1
RO	37.3	38.5	40.1	37.0	40.8	39.9	39.9	40.0	37.3	38.7	41.8	35.7
SE	22.2	21.6	23.4	19.8	27.1	20.8	22.0	19.6	22.7	18.4	24.5	12.3
SI	12.9	15.0	16.2	13.7	20.1	16.1	16.1	16.1	21.1	15.1	21.0	8.9
SK	26.9	30.7	31.9	29.5	27.5	27.7	27.6	27.9	28.2	32.1	38.5	25.3
UK	15.0	17.4	17.5	17.3	21.8	21.9	20.6	23.2	16.6	17.9	20.9	14.8

Πηγή: OECD, (PISA 2015). EU weighted average calculated by DG EAC όπως παρατ. στο European Commission, 2017: 117.

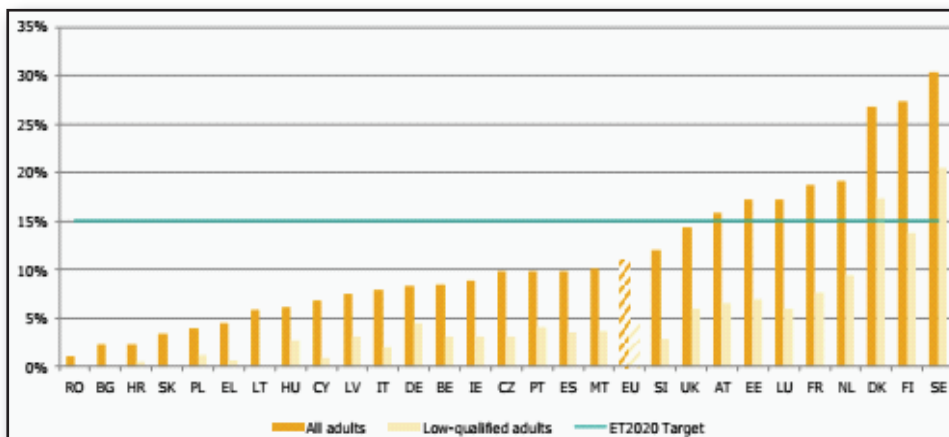
Με βάση τις επιμέρους συσχετίσεις, ο δείκτης των 15χρονων low achievers στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το κοινωνικο-οικονομικό κεφάλαιο των ατόμων, το μεταναστευτικό υπόβαθρο (background) και το φύλο (βλ. αναλυτικά European Commission, 2017: 32-40; European Commission, 2016: 43; European Commission, 2015:18), ενώ το φαινόμενο της διαγενεακής μεταβίβασης της εκπαιδευτικής υστέρησης είναι και σε αυτόν τον τομέα επιδραστικό (βλ. αναλυτικά European Commission, 2015: 18-24 και επίσης Παπαδάκης & Δρακάκη 2017: 21 και European Commission, 2017: 11).

Ν. Παρά την προτεραιότητα που έχει δοθεί από την ΕΕ στην συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ (European Commission, 2018a: 63), ο ευρωπαϊκός μέσος όρος και το 2017 παρέμεινε στα ίδια επίπεδα με το προηγούμενο έτος. Συγκεκριμένα, το 2017, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ανήλθε στο 10,9% από 10,8% που βρισκόταν το 2016 (European Commission, 2018a: 63; European Commission, 2017: 73).

Σε γενικές γραμμές το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ, παραμένει σχεδόν αμετάβλητο από το 2014 (2014: 10,8%), και ελαφρώς αυξημένο από το 2010 (2010: 9,3%) (κυρίως λόγω της βελτίωσης της ακρίβειας των δεδομένων ορισμένων Κρατών-Μελών, και ιδίως της Γαλλίας). Τα Κράτη-Μέλη, κυρίως, της Βόρειας Ευρώπης (Φινλανδία, Σουηδία, Εσθονία) σημείωσαν μία σημαντική και αξιοσημείωτη αύξηση στους εθνικούς τους μέσους όρους συμμετοχής των ενηλίκων στη ΔΒΜ, στην κατεύθυνση επίτευξης της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου του 15% έως το 2020.

Αντιθέτως, σε κάποια Κράτη-Μέλη, και ιδίως στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Δανία και στη Σλοβενία παρατηρήθηκε μία σημαντική μείωση του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (European Commission, 2018a: 63) (Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3: Συμμετοχή των Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (2017)

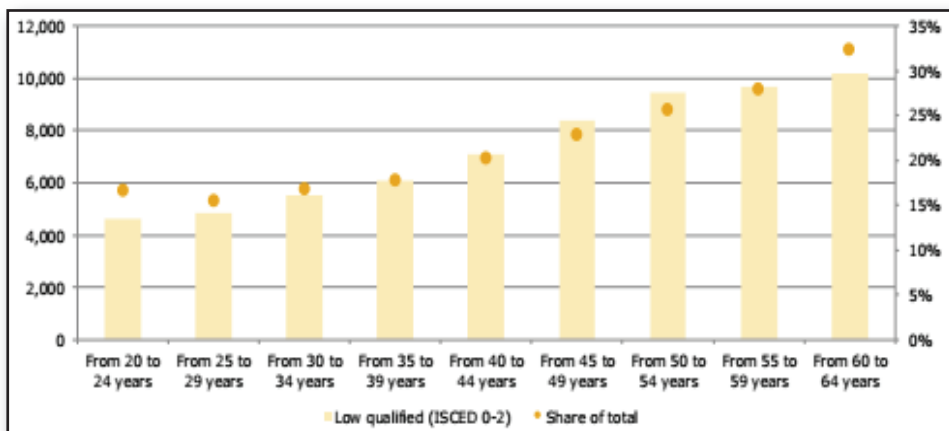


Πηγή: EU Labour Force Survey, Eurostat. Online data code: [trng_lfse_03]

όπ. παρατ. στο European Commission, 2018a: 64.

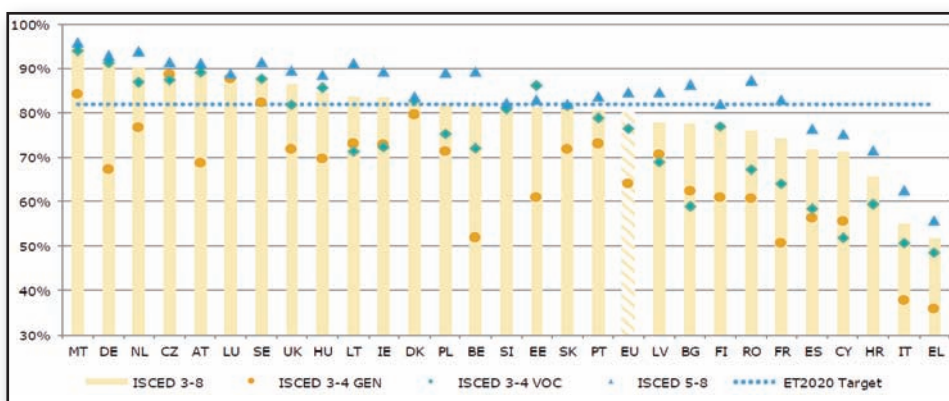
Η συμμετοχή των low-skilled ενηλίκων στη ΔΒΜ εξακολουθεί να παραμένει σε πολύ χαμηλά επίπεδα, σημειώνοντας μάλιστα μείωση από τα προηγούμενα έτη.

Συγκεκριμένα, το 2017 ο ευρωπαϊκός μέσος όρος μειώθηκε στο 4,3% από 4,5% το 2015, παρουσιάζοντας ωστόσο αυξητικές τάσεις συγκριτικά με το 2010 (2010: 3,9) (European Commission, 2018a: 64 και Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4: Αναλογία και Αριθμός Low-Skilled Ενηλίκων ανά ηλικία

Πηγή: EU Labour Force Survey, Eurostat. Online data code: [lfsa_pgaed] όπ. παρατ. στο European Commission, 2018a: 70.

VI. Τέλος, το ποσοστό απασχόλησης για τους πρόσφατους αποφοίτους (ISCED 3-8) (20-34 ετών) ανήλθε για το 2016 στο 78,2%, υψηλότερο κατά 1,3 ποσοστιαίες μονάδες από τον αντίστοιχο ευρ. μ.ό. του 2015 (76,9%), 2,2 ποσοστιαίες μονάδες από το 2014 (76%) και 2,8 ποσοστιαίες μονάδες από το 2013 (2013: 75,4%), (European Commission 2017: 65; European Commission, 2016: 28).

Διάγραμμα 5: Ποσοστά Απασχόλησης Πρόσφατων Αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) (2017)

Πηγή: EU Labour Force Survey, Eurostat. Online data code: [edat_lfse_24] όπ. παρατ. στο European Commission, 2018: 56.

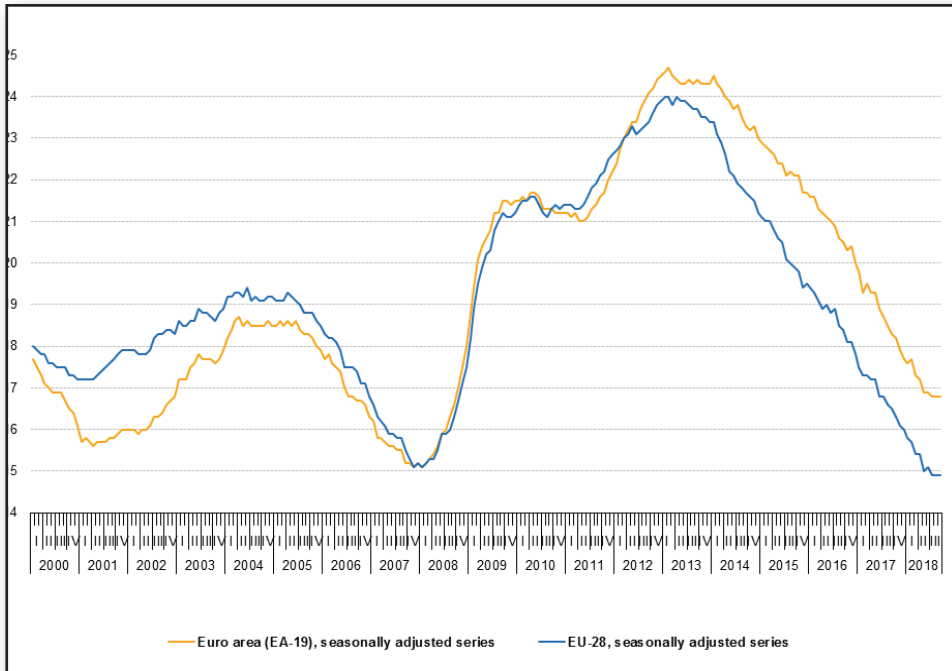
Με βάση τα τελευταία δημοσιοποιημένα δεδομένα (από το Education & Training Monitor 2018 της Commission), τα ποσοστά των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) έχουν αυξηθεί από το 2011 (έτος που υιοθετήθηκε ο δείκτης των πρόσφατων αποφοίτων). Το συνολικό ποσοστό των πρόσφατων αποφοίτων (ISCED 3-8), το **2017 ανήλθε στο 80,2%** από 78,2% που ήταν το 2016, απέχοντας πολύ λίγο από την επίτευξη της **πιμής-στόχου του 82% έως το 2020** (European Commission, 2018: 56; Eurostat (EU-LFS, 2013-2016). Online data code: [edat_lfse_24] όπ. αναφ. στο European Commission, 2017: 118 και Διάγραμμα 7).

Συγκεκριμένα το 2017 το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (ISCED 5-8) ήταν 84,9%, των αποφοίτων με ανώτερο δευτεροβάθμιο ή μετα-δευτεροβάθμιο επίπεδο επαγγελματικής εκπαίδευσης στο 76,6%, και των αποφοίτων με γενικό ανώτερο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο στο 64,1% (European Commission, 2018a: 56).

Ωστόσο, σημειώνονται σημαντικές διαφορές στα ποσοστά απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων ανά εκπαιδευτικό επίπεδο μεταξύ των Κρατών-Μελών, εύρημα που συνάδει με τις πολύ σημαντικές διαφορές μεταξύ των Κ-Μ ως προς τους δείκτες νεανικής ανεργίας.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ, ότι το πρόβλημα της νεανικής ανεργίας παραμένει ιδιαίτερα σημαντικό, παρά την σοβαρή μείωση της, μετά το 2014, κυρίως λόγω των μεγάλων διαφορών που παρατηρούνται μεταξύ των Κρατών-Μελών. Άλλωστε η νέα γενιά αποτελεί εκείνη «*την ηλικιακή ομάδα που επλήγη περισσότερο (από την Κρίση) καθώς η ανεργία της αυξήθηκε δραματικά και οι μισθοί της έπεσαν*» (Green 2017: 7), ενώ βρίσκεται στην αιχμή των μετασχηματισμών στην αγορά εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της διεύρυνσης επισφαλών μορφών εργασίας (βλ. Green 2017, ό. π.).

Διάγραμμα 6: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (με εποχική διόρθωση) στην Ε.Ε.-28 & στην Ευρωζώνη (ΕΑ-19) (Ιανουάριος 2000-Σεπτέμβριος 2018)



Πηγή: Eurostat (online data code: une_rt_m) σπ. παρατ. στο Eurostat, 2018b:
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics#Youth_unemployment_trends.

Τον Σεπτέμβριο του 2018, 3.333 εκ. νέοι και νέες (15-24 ετών) ήταν άνεργοι/ες στην Ε.Ε.-28, από τους/τις οποίους/ες, οι 2.403 εκ. βρίσκονταν σε χώρες της ευρωζώνης.

Μεταξύ Σεπτεμβρίου 2017 και Σεπτεμβρίου 2018, η νεανική ανεργία στην Ε.Ε.-28 μειώθηκε κατά 385.000 άτομα και κατά 212.000 άτομα στην ευρωζώνη (βλ. Eurostat, 2018b). Ειδικότερα, τον Σεπτέμβριο του 2018, το ποσοστό της νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε.-28 μειώθηκε στο 14,9% από 16,5% που βρισκόταν τον Σεπτέμβριο του 2017, και στην ευρωζώνη μειώθηκε στο 16,8% από 18,3% που είχε ανέλθει τον Σεπτέμβριο του 2017.

Τα Κράτη-Μέλη με τα χαμηλότερα ποσοστά νεανικής ανεργίας ήταν η Γερμανία (6,3%), η Τσεχική Δημοκρατία (6,3%) και οι Κάτω Χώρες (7,5%). Ενώ, η Ελλάδα (37,9% - Ιούλιος 2018), η Ισπανία (34,3%) και η Ιταλία (31,6%) συνιστούν το cluster των Κρατών-Μελών με τα υψηλότερα ποσοστά νεανικής ανεργίας (Eurostat, 2018b).

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η έξοδος από την κρίση αναμένεται να κάνει τα πράγματα εξελικτικά καλύτερα για τους νεότερους. Ίσως, πάντως όχι για όλους.

Όπως επισημαίνει εύστοχα ο Andy Green «οι ευκαιρίες σε κάθε γενιά δομούνται στη βάση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, του φύλου και της εθνότητας», ενώ η υφιστάμενη «διαγενεακή ανισότητα ως προς τις ευκαιρίες και τα εισοδήματα ενδέχεται να αυξηθεί περισσότερο σε αυτούς με τα λιγότερα προσόντα» (Green 2017: 11 & 12).

3. Προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα

Τα προαναφερθέντα προσδιορίζουν κάποιες από τις σημαντικότερες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι προκλήσεις αυτές είναι αναντίλεκτα πολλές. Επιλέγοντας τις ίσως σημαντικότερες, καταλήγουμε στις κάτωθι:

- Δεδομένων των μάλλον απογοητευτικών επιδόσεων αρκετών χωρών (συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας) στο PISA η γνήσια στροφή στο *competence-based* παράδειγμα μάθησης δείχνει απολύτως αναγκαία και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένης της επιμόρφωσής τους) είναι αναγκαία να προτάξει αυτή τη στροφή ως παραδειγματικό σήμα της εκπαιδευτικής πράξης.
- Η ανάπτυξη της διοικητικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους και των συναφών δεξιοτήτων οφείλουν να αποτελέσουν βασικό συστατικό στοιχείο κάθε επιμορφωτικής διαδικασίας και συνακόλουθα κάθε εγχειρήματος *reskilling*, εντός ενός πλαισίου πολυδιάστατης ΔΒΜ των εκπαιδευτικών (για τη διοικητική ικανότητα και τις συναφείς δεξιότητες βλ. αναλυτικά Papadakis 2015: 502- 514). Η ενδεχομενική προσέγγιση σε επίπεδο διοίκησης μονάδας (βλ. Μαυρικάκης 2017: 520), σε συνδυασμό με την ουσιαστική στροφή στο μοντέλο της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής και μάθησης ευρύτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στον εκσυγχρονισμό και στην ένταση της αποτελεσματικότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Η ένθεση των προαναφερθέντων στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει τελικά στο μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής κουλτούρας, με την επίτευξη ενός *ισόρροπου ολισμού μεταξύ μιας εκπαιδευτικής πράξης που εδράζεται στις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και ως τέτοια είναι εξατομικευμένη και αναδιανεμητική και μιας μάθησης που βασίζεται στις ικανότητες (competence-based learning)*, επιτρέποντας τελικά στην εκπαίδευση να αποκριθεί στις μείζονες προκλήσεις που ήδη περιγράψαμε.
- Σε μια περίοδο που η αναπαραγωγή των οξυμένων κοινωνικό- εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι εμφανής εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, η εξατομικευμένη προσέγγιση και η αναδιανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών (προκειμένου να αντιμετωπιστεί η «εκπαιδευτική φτώχεια» με την έννοια της μεταβίβασης της εκπαιδευτικής υστέρησης- European Commission 2015: 18 και European Commission

2017b: 11) προς όφελος όσων προέρχονται από λιγότερο προνομιούχες οικογένειες και περιβάλλοντα, όσο και όσων έχουν μεταναστευτικό background αποτελεί (ή τουλάχιστον οφείλει να αποτελέσει) συγκροτησιακή συνιστώσα της εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (βλ. και Paradakis 2018). Επιπρόσθετα, δεδομένης της πολυπολιτισμικής «υφής» των κοινωνιών μας, «η εκπαίδευση δείχνει να αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις, όπως την προστασία των ανθρώπινων και κοινωνικών δικαιωμάτων.....Η πολυπολιτισμική τάξη μπορεί να ενδυναμώσει τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την ετερότητα, δρώντας στην κατεύθυνση μιας εκπαίδευσης που υποστηρίζει τις διαφορετικές εθνο-πολιτισμικές ομάδες και συμπεριλαμβάνει τις διαφορετικές και παραδοσιακές κουλτούρες στο καθημερινό της *curriculum*” (Calogiannakis, Paradakis, Ifanti 2018: 7). Μια τέτοια «αποστολή» είναι αναγκαίο, εκ των πραγμάτων, να προτεραιοποιηθεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

4. Συμπεράσματα και Συζήτηση: Η σύγχρονη Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, οι προκλήσεις και οι αναγκαιότητες

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα καθίσταται σαφές ότι έως το 2020, αρκετές τιμές-στόχοι στα πεδία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης θα επιτευχθούν. Πρόκειται για τις τιμές-στόχους που αφορούν στους απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην συμμετοχή των παιδιών (4+) στην προσχολική εκπαίδευση και στην απασχόληση των πρόσφατων αποφοίτων (βλ. Παπαδάκης 2016β: 114- 115 και Paradakis 2018). Επιπρόσθετα, η μείωση του ευρωπαϊκού ποσοστού των πρόωρα διαρρεόντων από την εκπαίδευση και την κατάρτιση και η ελάχιστη απόσταση, μόλις κατά 0,6 ποσοστιαίες μονάδες από την τιμή-στόχο του <10%, κατά πάσα πιθανότητα θα οδηγήσει στην επίτευξη και της συγκεκριμένης τιμής-στόχου για το 2020, ακόμα και αν αυτή η «επιτυχία» οφείλεται στις επιδόσεις μόνο ορισμένων Κρατών-Μελών, πολλώ δε μάλλον σε ένα πεδίο όπου οι διαφορές μεταξύ των Κ-Μ παραμένουν ιδιαίτερα μεγάλες. Παρόλα αυτά όμως, στους υπόλοιπους κεντρικούς δείκτες μείζονος σημασίας, δηλαδή των low achievers στις βασικές ικανότητες (πρακτικά δηλαδή των σύγχρονων λειτουργικά αναλφάβητων) και της συμμετοχής ενηλίκων στη Διά Βίου Μάθηση, η κατάσταση των πραγμάτων δεν επιτρέπει ιδιαίτερη αισιοδοξία (ως προς την επίτευξη των στόχων για το 2020). Συν τοις άλλοις, βάσει των πρόσφατων δεδομένων του Education and Training Monitor 2018, σε όλους τους βασικούς δείκτες παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στις επιδόσεις και την πρόοδο μεταξύ των Κρατών-Μελών, γεγονός που δυσχεραίνει την επίτευξη των αντίστοιχων τιμών-στόχων και συντηρεί ανισότητες, οι οποίες δεν ευνοούν την ίδια τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η οικονομική ύφεση (ορατή σε αρκετά Κ-Μ), η μεταναστευτική/προσφυγική κρίση του 2015 και η θηριώδης αδυναμία συντονισμού των Κ-Μ της Ε.Ε. στη διαχείριση της

συγκεκριμένης κρίσης (βλ. Παπαδάκης 2019), τα επίμονα υψηλά ποσοστά της νεανικής ανεργίας στις περισσότερες χώρες τις Ε.Ε., –μια από τις μεγαλύτερες κοινωνικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης.–, συνιστούν τους κυριότερους παράγοντες, που εμποδίζουν την πρόοδο αρκετών Κ-Μ ως προς την επίτευξη στόχων μείζονος σημασίας. Ειδικότερα, ως τα ποσοστά της νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε., φαινόμενο το οποίο έλαβε τεράστιες διαστάσεις ειδικά τα πρώτα χρόνια της οικονομικής κρίσης (κι ειδικά στις χώρες του Νότου), αυτά εξακολουθούν να παραμένουν υψηλά. Έχει σημειωθεί μιν μείωση, χωρίς ωστόσο αυτά να δείχνουν να μπορούν να επανέλθουν στα αντίστοιχα μεγέθη προ οικονομικής κρίσης σε αρκετά Κ-Μ. Οι μεγάλες ανακατατάξεις που συντελέστηκαν σε κοινωνικο-οικονομικό και εργασιακό επίπεδο με την έλευση της οικονομικής κρίσης το 2008, σηματοδότησαν μία νέα εποχή στην Ε.Ε. (βλ. Παπαδάκης 2013: 25- 31) και η νεανική ανεργία αποτελεί, δίχως άλλο, παραδειγματικό σήμα αυτής της δυσοίωσης νέας πραγματικότητας, διευρύνοντας συγχρόνως ολοένα και περισσότερο το χάσμα μεταξύ Βορρά και Νότου στην Ευρώπη (βλ. House of Lords/European Union Committee 2014: 16 και Eurostat (online data code: lfst_r_lfu3rt) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2018a: 80). Επιπρόσθετα, ανασταλτικός παράγοντας επίτευξης των βασικών στοχεύσεων στην εκπαίδευση και στη κατάρτιση αποτελεί και η ένταση μιας ακόμα ανισότητας, όπως αυτή αναδεικνύεται με την ολοένα αυξανόμενη ζήτηση εξειδικευμένου high-skilled ανθρώπινου δυναμικού και την παράλληλη μείωση της ζήτησης για ανθρώπινο δυναμικό με χαμηλού επιπέδου δεξιότητες (βλ. Παπαδάκης & Δρακάκη 2014: 66, Papadakis & Drakaki 2016: 179, Παπαδάκης 2016β: 117 και CEDEFOP 2016).

Τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με τα υφιστάμενα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης των low-skilled, με την πολύ χαμηλή συμμετοχή σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας¹, αναπόφευκτα θα εξακολουθούν να οδηγούν ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού και δη αυτού των ανειδίκευτων ατόμων σε κατάσταση ανεργίας και κατά συνέπεια στον κοινωνικό αποκλεισμό, αυξάνοντας τον κίνδυνο να βρεθούν στο όριο ή και κάτω από το όριο της φτώχειας.

Χωρίς να παραγνωρίζουμε ότι στρατηγικές και μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα μεγάλης κλίμακος, όπως και σύστοιχα εργαλεία πολιτικής που αναπτύσσονται στην Ε.Ε. (όπως το JAF) αφενός αποτυπώνουν την επίδραση του evidence-based policy making και σίγουρα συμβάλουν στην από-κλιμάκωση του πολιτικού μαξιμαλισμού που χαρακτήρισε την ΣτΛ και αφετέρου φαίνεται να αποτελούν «επιτρεπτικές δομές» για έναν εναλλακτικό δρόμο αναφορικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ε.Ε. Ακριβέστερα να αποτελούν σημάσεις του. Ένας τέτοιος όμως δρόμος δεν είναι απρουπόθετος. Και η καταστατική του προϋπόθεση είναι η ουσιαδής αναδιάταξη της σχέσης οικονομικής και κοινωνικής ορθολογικότητας (βλ. αναλυτικά Γράβαρης 2005: 27-50 και Παπαδάκης & Δρακάκη 2014: 69) επ' ωφελεία της δεύτερης, στις συγκεκριμένες δημόσιες πολιτικές. Μια αναδιάταξη απολύτως απαραίτητη για να αντιμετωπιστούν ουσιαδώς ανισότητες τόσο μεταξύ των Κ-Μ όσο και εντός τους,

οι οποίες εξακολουθούν να υπονομεύουν την κοινωνική συνοχή² και τελικά την ίδια την διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (βλ. και Παπαδάκης 2019).

Σημειώσεις

1. Όπως και των ενηλίκων που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες και ιδίως στην ηλικιακή ομάδα 55-64.
2. Βλ. αναλυτικά για τη σχέση ανισοτήτων και κοινωνικής συνοχής Wilkinson & Pickett 2009 και, Green, Janmaat and Han 2009.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Calogiannakis, P., Papadakis, N., Ifanti, A. (2018) Introduction, in P. Calogiannakis, N. Papadakis, A. Ifanti (eds), *Crisis in Education. Socio-Economic, Political & Cultural Challenges*. Nicosia: HM Studies and Publishing, pp. 6-8.
- Council of the European Union (2010) *Foundations and structures for a Joint Assessment Framework (JAF) to monitor the Employment Guidelines under Europe 2020*. Brussels: 7 October 2010-14567/10 ADD 1.
- European Commission (2009) *Progress Towards the Lisbon objectives in Education & Training. Indicators & benchmarks*, Brussels: EC DG EAC (SEC (2009)1616. Brussels: E.C. 2009).
- European Commission (2010) *Communication on enhancing economic policy coordination*. Brussels: COM(2010), 367.
- European Commission (2010a) *Communication from the Commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020 final. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>.
- European Commission (2010b) *Youth on the Move - An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/education/yom/com_en.pdf.
- European Commission (2011) *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks – 2010/2011*, Luxembourg: Publications Office of the European Union (SEC(2011)526).
- European Commission (2011b) *Youth neither in employment nor education and training (NEET). Presentation of data for the 27 Member States – EMCO Contribution*.

European Commission/ DG Employment, Social Affairs and Inclusion. Available online at: <http://ec.europa.eu/social/keyDocuments.jsp?type=5&policyArea=81&subCategory=115&country=0&year=0&advSearchKey=emcoopinoncontributions&mode=advancedSubmit&langId=en>.

European Commission (2011c) *Commission Staff Working Paper on the development of benchmarks on education and training for employability and on learning mobility*, Brussels, 24.5.2011, SEC(2011) 670 final. Available online at: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st10/st10697.en11.pdf>.

European Commission (2015) *Education and Training Monitor 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15_en.pdf.

European Commission (2016) *Education and Training Monitor 2016*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf.

European Commission (2017) *Education and Training Monitor 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf

European Commission (2017b). *Reflection Paper on the Social Dimension of Europe*. COM(2017) 206, 26 April 2017.

European Commission (2018a) *Education and Training Monitor 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-eu-analysis-volume-1-2018_en.

European Commission (2018b) *Education and Training Monitor 2018. Country Analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-country-analysis-volume-2-2018_en.

European Commission (2012a) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, COM(2012) 669 final, Strasbourg, 20.11.2012.

European Commission & CRELL (2015) *ET2020 Indicators. Contextual indicators supporting the Education and Training Monitor 2015. An overview of the JAF output: The JAF approach for ET 2020 benchmarks*. Available online at: https://crell.jrc.ec.europa.eu/ET2020Indicators/pdf/ET2020_Indicators-Overview.pdf

European Commission & Joint Research Centre (JRC) (2014) *JRC Technical Reports. Monitoring the Evolution of Education and Training Systems: A Guide to the Joint*

- Assessment Framework*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC91809/jaf%20handbook.pdf>
- Eurostat (2016a) "Youth unemployment rate, age group 15-24". Available online at: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1>.
- Eurostat (2016b) "December 2015. Euro area unemployment rate at 10.4%", Eurostat Newsrelease. Euroindicators, 24/2016 – 2 February 2016. Available online at: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7149413/3-02022016-AP-EN.pdf/545157bf-6284-498f-a984-e031a89719c9>.
- Eurostat (2018a) *Eurostat Regional Yearbook 2018 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. Available online at: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/KS-HA-18-001>.
- Eurostat (2018b) "Unemployment statistics". Available online at: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics#Youth_unemployment_trends.
- Green, A. (2017) *The Crisis for Young People. Generational Inequalities in Education, Work, Housing and Welfare*. London: Palgrave Macmillan.
- Green, A., Janmaat, J. G. and Han, C. (2009), *Regimes of Social Cohesion*. London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES). Available online at: <http://www.llakes.org.uk>.
- OECD (2016) *PISA 2015. Results in focus*. Paris: OECD. Available online at: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Papadakis, N. (2015) Human Resource Development within Public Administration: Civil Servants' Capacity Building-Reskilling towards an Ethical Behavior and an Effective Daily Practice in PA, in *Asian Journal of Humanities and Social Sciences*, Volume 3, Issue-3, December 2015, pp. 502- 514
- Papadakis, N. (2018) The current EU Policy on Education, Training and LLL and Teachers' professional development, in the *Conference of the International Journal of Arts and Sciences*, Volume 11, No. 2., December 2018.
- Papadakis, N. & Drakaki, M. (2016) "From the cradle to the grave? European Policy on LLL, VET, reskilling and employability", in Y. Espina (ed), *Images of Europe. Past, Present, Future (ISSEI 2014 Conference Proceedings)*. Porto: Universidade Catolica Editora, 2016, pp. 171- 185.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009) *The spirit level*. London: Penguin.

Ελληνόγλωσση

- Γράβαρης, Δ. (2005) «Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική», στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 27-50.
- Μαυρικάκης, Ευ., (2017) *Η αναμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου μέσα σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του Διευθυντή μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο*. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης
- Παπαδάκης, Ν. (2009α) «Η Κρίση και οι κρίσεις. Στοιχεία για το αίτημα αλλαγής υποδείγματος παραγωγής δημόσιας πολιτικής και το διακύβευμα της διακυβέρνησης στην Ε.Ε. στην «εποχή της κρίσης», στο *Κοινωνικό Κέντρο*, τεύχ. 4, Μάρτιος 2009, σσ. 65-79.
- Παπαδάκης, Ν. (2011) «Το μέλλον διαρκεί πολύ (?). Προκλήσεις και προτεραιότητες για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη της κρίσης», στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*, Αθήνα: Πεδίο, 2011, σσ. 932-939.
- Παπαδάκης, Ν. (2013) «Οι Neets στην Ευρώπη: Συγκλίσεις, αποκλίσεις και οι ερμηνευτικά προσπελάσιμες όψεις του φαινομένου», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*, Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 15-75.
- Παπαδάκης, Ν. (2016) «Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων», στο Α-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ.), *Πολιτική Επιστήμη: Διακλαδική και Κριτική Προσέγγιση της Πολιτικής Πράξης (Δεκάτομο Έργο). Τόμος ΙΧ: Πολιτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης & Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, σσ. 287- 322.
- Παπαδάκης, Ν. (2016β) *Η ανέκκλητη ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995- 2015)*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Παπαδάκης, Ν. (2016γ) «Πλοηγώντας στα αδιέξοδα: Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και η κατάσταση των πραγμάτων στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση. Μεταξύ ανταγωνιστικότητας και κοινωνικής ενσωμάτωσης?», στο Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Εμ. Μπελαδάκης (επιμ), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών* (Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου – Ηράκλειο 24-26 Απριλίου 2015). Ηράκλειο: Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών/ ΙΑΚΕ, σσ. 62-93.

- Παπαδάκης, Ν. (2017) «Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση: ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, benchmarking και εργαλεία πολιτικής εντός και εκτός Ε.Ε.», στο Δ. Φωτεινός, Π. Σιμενή & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις* (Τιμητικός τόμος Σήφη Μπουζάκη). Αθήνα: Gutenberg, 2017, σσ. 667- 681
- Παπαδάκης, Ν. (2019) Το Κοινωνικό Κόστος της Κρίσης, Ανισότητες, Ανεργία-Επισφάλεια και Ευρωσκεπτικισμός στην Ευρώπη σήμερα. Σημειώσεις για την κατάσταση των πραγμάτων και τις προκλήσεις για τη δημόσια πολιτική σε Ευρώπη και Ελλάδα, στα *Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης*, no. 9, Φεβρουάριος 2019 (υπό δημοσίευση)
- Παπαδάκης, Ν. & Δρακάκη, Μ. (2014) «Γνώση ή Δεξιότητες; Το Εγχείρημα του Reskilling και η Βραχεία Ιστορία της νέας Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ε.Ε.», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ποια Γνώση έχει την πιο Μεγάλη Αξία; Ιστορικές-Συγκριτικές Προσεγγίσεις* (Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή του 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή- Πάτρα/ Πανεπιστήμιο Πατρών, 27-29 Ιουνίου 2014). Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, σσ. 34-77. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/programmata_sproydon_aei.pdf.
- Παπαδάκης, Ν. & Δρακάκη, Μ. (2017) Η κατάσταση των πραγμάτων σε εκπαίδευση, κατάρτιση και ΔΒΜ στην Ε.Ε.. Εκπαιδευτικό Υλικό (βασικό Κείμενο Μελέτης 5^{ης} Διάλεξης) στο *Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης»/ Μάθημα «Τυπική, άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση-ΔΒΜ»*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης».
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009) *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*, 28.5.2009, (2009/C 119/02). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:el:PDF>.

ΚΡΙΤΙΚΟ-ΠΡΑΞΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ. ΣΚΕΨΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΤΔΕ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ¹

Αντώνης Χουρδάκης
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης
Διευθυντής του Πανεπιστημιακού Μουσείου Εκπαίδευσης
Διευθυντής του ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Κρήτης
Διακεκριμένος Καθηγητής Zhengzhou University, Κίνα

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναπτύξει μία κριτική πρόταση για την παιδαγωγική πραγματικότητα και τις «κατεψυγμένες» εκπαιδευτικές μας πρακτικές στον 21ο αι. Ο γνωσιοκεντρικός και εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός του σχολείου, παράλληλα με την επιβολή της εξουσίας και της αυθεντίας δια μέσου της κυρίαρχης ιδεολογίας, παγιοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες, δημιουργεί πολιτισμικές και έμφυλες ιεραρχήσεις, λειτουργώντας ως παγωμένο/παγωμένο είδωλο μιας αγοραίας σχολικής αντίληψης για την επιστήμη, τις κοινωνικές σχέσεις και τις προσδοκίες των νέων. Οι σκέψεις μας στηρίζονται στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, διευρυμένης μέσα από την έννοια της Συνοριακής Παιδαγωγικής, η οποία θα μας επιτρέψει να διαβούμε τα αθέατα σύνορα της φυλής, της τάξης, του φύλου, της ταυτότητας, της θρησκείας και του σεξουαλικού προσανατολισμού, με γνώμονα την ενδυνάμωση των ατόμων και το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο, η μάθηση μπορεί να καταστεί μια εξόχως ενεργητική (πραξιακή/ επιτελεστική) διαδικασία, η οποία θεμελιώνεται στην ατομική και κοινωνική αυτοπραγμάτωση και τη δημοκρατική συναντίληψη. Απαραίτητο μεθοδολογικό εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση είναι η υιοθέτηση έντεχνων μορφών διδασκαλίας και έρευνας που είναι σε θέση να αναδείξουν τις αληθινές ζωές των καταπιεζόμενων και κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων για τις οποίες ενδιαφέρεται η Κριτική Παιδαγωγική. Επιπλέον, μέσα από την πρότασή μας επαναπροσδιορίζουμε το ισχύον – συμβατικό – πλαίσιο ακαδημαϊκής έρευνας και προσανατολιζόμαστε προς μία κριτικο-πραξιακή (critical-praxical) αντίληψη έρευνας και μάθησης, με έμφαση στα πραξιακά (με τη φουκωϊκή έννοια) ενεργήματα (όπου πράξη, λόγος και επικοινωνία συνυφαίνονται) κι όχι σε τεχνοκρατικές πρακτικές.

1. Κριτική Παιδαγωγική: το ρεύμα της αμφισβήτησης

1.1 Το τέλειο άλλοθι για ένα προμελετημένο έγκλημα

Στις μέρες μας πληθαίνουν οι φωνές που κάνουν λόγο για ανάγκη μιας ριζικής αλλαγής στον χώρο της εκπαίδευσης. Η αμφισβήτηση της εκπαίδευσης ως του «μεγάλου εξισωτή» των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Θεριανός, 2019) και η συνακόλουθη ανάγκη ενός νέου διεθισμού τόσο της πρακτικής όσο και της θεωρίας, με απώτερο στόχο τον μετασηματισμό των κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών δομών, αλλά και των παιδαγωγικών πρακτικών, συνδέεται με το πώς θα επαναπροσδιορίσουμε τον σκοπό της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα και πώς θα ανιχνεύσουμε τα ισχύοντα εμπόδια για να επιτύχουμε τον νέο μας σκοπό.

Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης και η ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας σε ένα αξιακό περιβάλλον που κυριαρχεί ο σεβασμός, η ελευθερία, η συμμετοχή και η αυτονομία, θα πρέπει να αποτελούν τους κύριους άξονες της σύγχρονης εκπαίδευσης στον νέο αιώνα που διανύουμε.

Η διαχείριση της γνώσης που παρέχεται στις μέρες μας σε διάφορα επίπεδα και με διάφορους τρόπους, απαιτεί άμεσα την αναδόμηση, την ανασυγκρότηση και τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, απελευθερώνοντας την από στεγανά και πιεστικά πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης.

Το σχολείο εγκλωβισμένο στον εγκυκλοπαιδικό του χαρακτήρα, επιχειρεί, μέσα από τον κατακερματισμό της γνώσης να ανταποκριθεί στο πολυπληροφοριακό περιβάλλον της εποχής. Πρόκειται για μια Σισύφεια προσπάθεια, ουσιαστικά χωρίς τέλος και νόημα, αφού οι πληροφορίες πολλαπλασιάζονται καθημερινά με μορφή «χιονοστιβάδας» και καθίστανται άχρηστες/ ανενεργείς ή απαξιώνονται πολύ εύκολα. Την ίδια όμως στιγμή, ως μία επιφανειακή προσπάθεια ισορρόπησης, αναδύεται και το αίτημα για περισσότερο ανθρωπισμό. Σε σχέση με το τελευταίο και προκειμένου να καταστεί διαχειρίσιμη η υπερ-πληροφόρηση και γενικά η σχολική γνώση, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν κερδίσει έδαφος απόψεις που αναφέρονται στην λεγόμενη κριτική διδασκαλία και συνακόλουθα στην «ανάπτυξη της κριτικής σκέψης» των μαθητών/ τριών που αποτελεί την “καραμέλα” των εισηγητικών εκθέσεων νομοσχεδίων για την εκπαίδευση και των κειμένων για τους σκοπούς των εκάστοτε νέων αναλυτικών προγραμμάτων.

Προκαταβολικά θα πρέπει να αναφερθεί ότι η Κριτική Παιδαγωγική έχει έναν άλλο θεωρητικό και πραξιακό προσανατολισμό, ο οποίος δεν ταυτίζεται με τη λεγόμενη «κριτική σκέψη», όπως τουλάχιστον θεωρείται από το κυρίαρχο σήμερα – συμβατικό ή παραδοσιακό – παιδαγωγικό παράδειγμα (Θεριανός, 2014). Στην τρέχουσα συζήτησή για την κριτική σκέψη οι νεοσυντηρητικοί διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν «απονευρώσει» τον όρο «κριτικός» από όλες τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές του διαστάσεις, εκλαμβάνοντάς τον ουδέτερα ως ικανότητες σκέψης

και διαγράφοντας τους σκοπούς για τους οποίους οι εν λόγω ικανότητες θα πρέπει να εφαρμοστούν. Απώτερος σκοπός της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση επί των υφιστάμενων κοινωνικών δομών της εκμετάλλευσης και η απόκτηση μιας γλώσσας δυνατότητας από την μεριά των καταπιεσμένων μαθητών/τριών, ώστε να αναλάβουν συγκεκριμένη δράση για να ανατραπούν οι καταπιεστικές κοινωνικές δομές. Αντίθετα, σκοπός της κριτικής διδασκαλίας, όπως εκφράζεται στο σημερινό σχολείο, δεν είναι άλλος από την προσαρμογή και ενσωμάτωση των νέων στις τεχνολογικά εξελισσόμενες παραγωγικές δυνάμεις του καπιταλισμού, καθώς μέσα από μια τέτοια διαδικασία εξυπηρετείται η αύξηση του κεφαλαίου και η αναπαραγωγή της θέσης των εργαζόμενων με διαφορετικές ικανότητες και μορφωτικό κεφάλαιο (Θεριανός, 2014). Η προσαρμογή δεν αφορά μόνο στη διαμόρφωση εργατικής δύναμης που θα μπορεί να χειριστεί τα μέσα παραγωγής, αλλά περιλαμβάνει και την ιδεολογική πειθώ, προκειμένου οι παραγωγικές δυνάμεις του 21^{ου} αιώνα να είναι υπάκουες και να «συναιούν» στην εκμετάλλευσή τους, όπως στον 19^ο αιώνα για μειωμένα δικαιώματα και χαμηλές αμοιβές. Για τον λόγο αυτό η σημερινή παραδοσιακή διδασκαλία δεν προσφέρει ευκαιρίες προβληματισμού και αναστοχασμού, αλλά παρέχει μόνο αποσπασματικές και κατακερματισμένες γνώσεις, αποκομμένες από τις διαφορετικές εμπειρίες και καθημερινές προσλαμβάνουσες των μαθητών/τριών, απομακρύνοντάς τους από αυτό που πραγματικά είναι. Έτσι, όμως, καθιστούν τη μάθηση ομοιόμορφη και κοινά «ισοπεδωτική» για όλους/ες/α.

Η ανάπτυξη αυτής της κριτικής διδασκαλίας αποτελεί, λοιπόν, το τέλειο άλλοθι για ένα προμελετημένο έγκλημα. Η εκπαίδευση απλά σχεδιάζεται ως εργαλείο επιστημονικής ποδηγέτησης των νέων και ως ένας μηχανισμός που «σκοτώνει» τη δημιουργικότητα, περιορίζει την ελευθερία και θέτει a priori δεδομένα και διατηρήσιμα πλαίσια, τα οποία τελικά δε σέβονται την υποκειμενικότητα του/της κάθε μαθητή/τριας, αφού προκατασκευάζουν και προκαταλαμβάνουν τη θέση τους εντός άνισων και ιεραρχημένων κοινωνικών δομών, σχέσεων και προγραμμάτων. Το κράτος ως μηχανισμός (αναπαραγωγής της) εξουσίας ενορχηστρώνει και συγκαλύπτει αυτό το έγκλημα μέσα από επιβαλλόμενες κανόνες και νόρμες (τυποποιημένα προγράμματα σπουδών, κανονισμούς λειτουργίας του σχολείου και καθορισμού ανταγωνιστικών σχέσεων στο εσωτερικό του, κ.λπ.), ωστόσο πάντα με το προκάλυμμα του εκδημοκρατισμού και της ισότητας (ίσες ευκαιρίες για «όλους»), ισορροπώντας ανάμεσα στον εκσυγχρονισμό και τον ανθρωπισμό στο όνομα της καθολικής προόδου (Γρόλλιος, 2015: 315).

Με άλλα λόγια, καλλιεργώντας μια ψευδο-κριτική σκέψη και μέθοδο διδασκαλίας, τα σχολεία εξακολουθούν να παρέχουν γνώσεις και ικανότητες σε μια εργατική δύναμη, στρωματοποιημένη με βάση το φύλο, τη φυλή (ή πολιτισμική διαφορετικότητα) και φυσικά την κοινωνική τάξη, νομιμοποιούν και διανέμουν μορφές εξουσίας,

μέσα από μια συγκεκριμένη γλώσσα, αλλά και αξίες που συγκροτούν την κυρίαρχη κουλτούρα, και συνεχίζουν να αποτελούν μέρος ενός κρατικού μηχανισμού, που παράγει και νομιμοποιεί τις κυρίαρχες οικονομικές και ιδεολογικές κατευθύνσεις με σκοπό την αναπαραγωγή του (Anghon, 1980: 67-92, Γρόλλιος, 2015: 317).

Απαιτείται, λοιπόν, μία διεισδυτική ματιά στην πραγματικότητα της εκπαίδευσης για τη διαλεύκανση του – σκοπιμίου – ανοσιουργήματος που συντελείται καθημερινά εις βάρος των μαθητών/ τριών:

- Οι ενήλικοι/ ες (εκπαιδευτικοί), από ιστορική εμμονή, πιστεύουν ακλόνητα ότι είναι οι μόνοι/ ες που έχουν το αποκλειστικό δικαίωμα να ελέγχουν την εκπαίδευση και να παίρνουν αποφάσεις.
- Οι μαθητές/ τριες λειτουργούν ως τράπεζες κατάθεσης της «επίσημης» γνώσης από αυτούς/ ες που θεωρούν ότι είναι διαπιστευμένοι/ ες να γνωρίζουν, σύμφωνα με το μοντέλο της «τραπεζικής εκπαίδευσης» - κατά Freire (1977) - και παραγνωρίζεται το αναφαίρετο δικαίωμά τους να λαμβάνουν αποφάσεις, ενώ παράλληλα «οι φωνές τους... απουσιάζουν από όλη τη συζήτηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», γιατί θεωρούνται ως αποπροσωποποιημένα μέλη μιας αδιαφοροποίητης μάζας (κοπάδι) που απλά πρέπει να υπακούσει στο σφύριγμα του βοσκού (Kozol, 1991: 5).
- Έτσι τα παιδιά δείχνουν αδιαφορία για τον κόσμο των ενήλικων, αφού δεν τους ταιριάζει και δεν τα εκφράζει, καθώς μιλούν μια διαφορετική «γλώσσα» από αυτούς.
- Δεν αυτοσυγκεντρώνονται και αδυνατούν να αναστοχαστούν για όσα συμβαίνουν γύρω τους, στο σχολείο, στο καθημερινό τους περιβάλλον – φυσικό και τεχνικό – και στην κοινωνία. Πώς θα μπορούσαν, άλλωστε, αφού δεν υπάρχει ζωτικός χρόνος και χώρος μεταξύ του επαναλαμβανόμενου χτυπήματος του κουδουνιού και της συνεχούς αλλαγής αίθουσας και μαθήματος διδασκαλίας. Ακόμη και σε αυτό το σχολείο μοιάζει με εργοστάσιο, όπου οι μαθητές/ τριες τοποθετημένοι/ ες στη σειρά παραγωγής (κατά τάξη, ηλικία, σωματότυπο, κ.λπ.) οφείλουν να εκτελούν πιστά τις εντολές και να πειθαρχούν παρά τις όποιες φανερές ή αφανείς αντιστάσεις που θα προβάλλουν. Τα προγράμματα σπουδών «σαλαμποπιούν» και «κελιοποιούν» τη γνώση με αυθαίρετα κριτήρια, καθιστώντας συμβολικά το σχολείο και τη μάθηση «φυλακές».
- Οι μαθητές/ τριες δε συνειδητοποιούν ότι το παρελθόν καθορίζει και περιορίζει τις επιλογές τους.
- Γίνονται ανάληγτοι/ ες/ α στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά, αναπαράγοντας τη πραγματική και συμβολική βία που (τους) ασκείται στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Δε συμπάσχουν με τη δυστυχία των άλλων, αντιθέτως γελούν και περιφρονούν όσους/ ες/ α πλάσματα χρειάζονται βοήθεια. Το σχολείο μετατρέπεται καθημερινά σε ένα Survivor με νικητές και ηττημένους.

- Τα παιδιά δεν είναι ειλικρινή και έχουν μάθει να αποκρύπτουν τον/ την αληθινό/ ή εαυτό/ ή τους πίσω από συμπεριφορές και προσωπεία που έχουν ενστερνιστεί από τη δημοφιλή κουλτούρα, από τηλεοπτικά σκουπίδια, ξεγελώντας τους/ τις συνανθρώπους τους.
- Γίνονται υλιστές και αξιολογούν ή μάλλον «κοστολογούν» τα πάντα, με υλιστικά κριτήρια όπως και οι ενήλικες μέντορές τους.
- Παρ' όλο που η εκπαίδευση διαρκεί αρκετά χρόνια, οι μαθητές/ τριες δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τα καθημερινά τους ζητήματα και υστερούν σε επικοινωνιακές ικανότητες ως στοιχείο της γενικής παιδείας. Αυτό συμβαίνει, καθώς το σχολείο προσφέρει έτοιμες/ τυποποιημένες λύσεις/ απαντήσεις σε προκαθορισμένες ερωτήσεις. Με τον τρόπο αυτό «καλουπώνει» τη σκέψη και την κρίση τους στα Α.Π τους με όρους εμπορικής τυποποίησης (ISO).
- Κατ' ουσία το σχολείο έχει καταφέρει να φιμώσει τους/ τις μαθητές / τριες, αλλά και τους/ τις εκπαιδευτικούς. Αυτές οι χαμένες φωνές θα είχαν πολλά να μας πουν για να περιγράψουν το τέλμα στο οποίο βρίσκονται και να προτείνουν τρόπους για να βρεθεί μία διέξοδος. Ο κόσμος χτίζεται με τις «φωνές» όλων, δημιουργείται με τις λέξεις τους και δεν είναι εκ φύσεως τα πράγματα έτσι. Αντίθετα κατασκευάζεται μέσω των πολιτισμικών (και εκπαιδευτικών) πραξιακών ενεργημάτων μας. Επομένως μπορούμε να τον αποδομήσουμε και να τον χτίσουμε από την αρχή.

1.2. Η Κριτική Παιδαγωγική ως αντιπρόταση

Στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας, η Κριτική Παιδαγωγική-εξετάζει τα σχολεία ως κοινωνικές κατασκευές (social construction) (Dragonas, Gergen, McNamee, Tseliou, 2015: ix-xvi), τόσο εντός του ιστορικού τους συγκείμενου όσο και ως τμήμα του υπάρχοντος κοινωνικού, πολιτικού και κυρίως του πολιτισμικού ιστού που χαρακτηρίζει την κυρίαρχη κοινωνία. Ως ριζοσπαστικό επιστημονικό ρεύμα, που κινείται στον αντίποδα της συμβατικής παιδαγωγικής, αναφέρεται στις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, αναδεικνύει τη μη κυρίαρχη κουλτούρα των υποτελών ομάδων για την προώθηση της δημοκρατίας, της απελευθέρωσης και της συμμετοχικής μάθησης, και επιδιώκει να μετασχηματίσει την κοινωνία και το σχολείο με γνώμονα την κοινωνική δικαιοσύνη. Το ρεύμα αυτό αμφισβητεί την ορθολογιστική, αν-ιστορική και απο-πολιτικοποιημένη προσέγγιση της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο που έχουν η άσκηση της πολιτικής εξουσίας και ο πολιτισμός στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου, στην αναπαράσταση της σημειολογίας του και στην κατασκευή του υποκειμένου.

Στο πλαίσιο μια τέτοιας ριζοσπαστικής οπτικής τα σχολεία (και η ηγεσία τους) μπορεί να κατανοηθούν μόνο μέσω μιας ανάλυσης σε σχέση με το κράτος, την οικονομία και τον πολιτισμό. Μία από τις βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ότι απευθύνεται σε εκείνους, εκείνες, εκείνα που βρίσκονται στον χώρο της εκπαίδευσης

και διατηρούν τις ελπίδες τους, και κυρίως στις αποκλεισμένες οι οποίες ομάδες μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους αξίες και πρακτικές, παρέχοντάς τους ιστορική, πολιτισμική, πολιτική και ηθικο-κοινωνική επιλογή, και αναγνωρίζοντας τη θετική/απελευθερωτική σχέση ανάμεσα στη γνώση και την εξουσία (Apple, 2008, Γρόλλιος, 2008: 23-24). Ταγμένη στο πλευρό των αποκλεισμένων και καταπιεσμένων, και χωρίς όνειρα μαθητών/τριών, ακόμα και των κάθε είδους φυλακισμένων στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, επιχειρεί να τους μετατρέψει από «αντικείμενα» εκπαίδευσης σε υποκείμενα της αυτονομίας και χειραφέτησής τους.

Θα μιλούσαμε για μια ιδεολογική, φιλοσοφική και εκπαιδευτική πρόταση, που καθίσταται ριζοσπαστική στο βαθμό που η ελευθερία είναι ένας αυθεντικός σκοπός, μέσα από τον οποίο ένας άλλος εξοβελισμένος «κόσμος» δύναται να ενεργοποιηθεί.

Η Κριτική Παιδαγωγική απευθύνεται προς όλους/ όλες/ όλα τους/ τις μαθητές/τριες ανεξαρτήτως φύλου, σωματικής διάπλασης, ιδιαίτερων αναγκών, κοινωνικής τάξης, θρησκείας, φυλής, εθνικότητας, κουλτούρας και σεξουαλικού προσανατολισμού (Vandrick, 1994: 78). Επιδιώκει να αλλάξει τη δομή μιας καταπιεστικής κοινωνίας, στηριζόμενη στην πεποίθηση ότι κάθε άνθρωπος αξίζει μια εκπαίδευση, που στηρίζεται σε μία αλτρουιστική, συνεργατική και ανθρωπιστική κριτική παιδαγωγική βάση (Gaddotti, 1994: 17, Kanrol, 1998). Για τον λόγο αυτό επιδιώκει να αποκαλύψει και να αμφισβητήσει τον υφιστάμενο ρόλο των σχολείων. Στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu η κουλτούρα του σχολείου, όπως αυτή συγκροτείται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα, καθώς αποτελούν προέκταση του πολιτισμού των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, δημιουργεί εκπαιδευτικές ανισότητες που αναπαράγουν τις ανισότητες της κοινωνικής δομής (Wexler, 1981: 257-261). Στο πλαίσιο αυτό, οι κριτικοί παιδαγωγοί αναλύουν γενικά τα σχολεία με έναν διττό τρόπο: ως μηχανισμούς ταξινόμησης με τους οποίους ορισμένες κατηγορίες ευνοούνται λόγω φυλής, θρησκείας, κοινωνικής τάξης και κοινωνικού φύλου, από τη μια μεριά, και ως φορείς προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης, από την άλλη.

Σύμφωνα με τους ριζοσπάστες παιδαγωγούς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες πρέπει να κατανοήσουν τον ρόλο που έχει η σχολική εκπαίδευση στη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία, έτσι ώστε να τη χρησιμοποιήσουν με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών. Η υποκειμενική παρέμβαση και εμπειρία αναγνωρίζεται πλέον ως σημαντική για την ανάλυση της σύνθετης σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, από τη θεωρία της αντίστασης, κατά την οποία οι μηχανισμοί της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής πάντα συναντούν στοιχεία αντίστασης (Apple, 1982: 1-10).

Η θεώρηση της σχολικής μάθησης ως μιας ουδέτερης διαδικασίας δεν ισχύει. Η εκπαίδευση έχει πάντα ένα πολιτικό σκοπό. Είτε συσκοτίζει τα πράγματα, είτε αποκάλυπτει τις καταπιεστικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (Freire, 1970). Σύμφωνα με την Ares (2006: 12-20), η μάθηση προέρχεται από την κριτική εξέταση της κοινωνικής

τάξης που οδηγεί σε δράση στην υπηρεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επομένως, η αποτελεσματική διδασκαλία ως πολιτική πράξη πρέπει να στοχεύει στον πολιτικό μετασχηματισμό για λόγους δικαιοσύνης (Joldersma, 1999: 129-148), επιτρέποντας στους μαθητές/τριες να εξετάζουν τα προβλήματα της εκπαίδευσης, να τα συνειδητοποιούν, να τα ονομάζουν και να τα αμφισβητούν μέσα από την κοινωνική δράση (Γρόλλιος, 2009).

Στην ίδια κατεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί, μαθαίνουν να σκέφτονται και να ενεργούν κριτικά, να αναπτύσσουν μια κριτική συνείδηση που τους/τις βοηθά να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους και να αναλάβουν τις απαραίτητες ενέργειες για να οικοδομήσουν μια πιο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία. Αντιλαμβάνονται τη σχολική εκπαίδευση τόσο ως μορφή πολιτισμικής πολιτικής όσο και ως προετοιμασία σε καταστάσεις δημοκρατικής κοινωνικής ζωής. Μέσα σε αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ιδωθούν όχι ως διεκπεραιωτές της διδασκαλία τους, αλλά ως διανοούμενοι που αναλαμβάνουν ενεργή ευθύνη σε σχέση με το τι διδάσκουν, πώς διδάσκουν και ποιοι είναι οι ευρύτεροι σκοποί για τους οποίους αγωνίζονται.

Προϋπόθεση, όμως, για να αμφισβητήσει κανείς τον ρόλο του σημερινού σχολείου και να οδηγηθεί στην απελευθέρωση από τα δεσμά του και από εκεί στη χειραφέτηση είναι η κατανόηση της διάκρισης του Freire (1977), ανάμεσα στην τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, από τη μια, και την προβληματίζουσα μάθηση, από την άλλη. Στην παραδοσιακή αντίληψη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται πυλώνες της γνώσης και οφείλουν να γνωρίζουν τα πάντα, ενώ οι μαθητές/μαθήτριες είναι κενά δοχεία που πρέπει να γεμίζουν. Σε αυτή ακριβώς τη διαδικασία (του εισάγει ένας ή μία και παράγει άλλος ή άλλη) εδράζεται η σχέση καταπιεστή και καταπιεζόμενου/ης. Ως εναλλακτική λύση στο τραπεζικό μοντέλο, ο Freire πρότεινε το μοντέλο της παρουσίας του προβλήματος (problem posing model) ή, αλλιώς, της προβληματίζουσας μάθησης, που μπορεί να οδηγήσει σε κριτική συνείδηση και σε ανάπτυξη της γνώσης από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, εστιάζοντας στα προβλήματα της ζωής τους. Επομένως, από τη στιγμή που θέτουμε τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία της παρουσίας του προβλήματος, επί της ουσίας δημιουργούμε τον απαραίτητο χώρο αμφισβήτησης.

Η σχολική εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι μια διαδικασία εξέτασης του πώς κατασκευάζεται η υποκειμενικότητα των μαθητών/τριών μέσα από τις επικρατούσες ιδέες, αξίες και κοσμοαντιλήψεις της κυρίαρχης κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες τους να είναι αναστοχαστικοί/ες και να τους/τις βοηθήσουν να αποκτήσουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο για να αρχίσουν να αναζητούν απαντήσεις σε σχέση με το πώς η κοινωνία και το σχολείο επικυρώνουν τα όνειρα και τις αξίες που έχουν ορισμένοι άνθρωποι έναντι άλλων και παράλληλα να αναζητήσουν διαδικασίες οικοδόμησης μιας κοινωνικής φαντασίας που να λειτουργεί στο πλαίσιο μιας γλώσσας ελπίδας.

Στο σημείο αυτό μετατοπίζεται το ενδιαφέρον των κριτικών παιδαγωγών στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια ως κείμενα με συγκεκριμένο περιεχόμενο και μορφή, τα οποία ενσαρκώνουν συγκεκριμένες οπτικές της πραγματικότητας, αλλά και συγκεκριμένους τρόπους επιλογής και διάθεσης των υπαρχουσών γνώσεων. Στο πλαίσιο αυτό δεν έχει χώρο η πιαζετιανή αντίληψη διαχωρισμού των ατόμων, ανάλογα με την ηλικία, με βάση την οποία σχεδιάζονται σήμερα τα προγράμματα σπουδών και χωρίζονται τα παιδιά σε τάξεις. Πρόκειται για μία γενικευμένη οπτική, η οποία προσφέρει τυποποιημένες λύσεις σε προκαθορισμένα προβλήματα για κάθε ηλικία, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς, τις ικανότητες και την εμπειρία του κάθε παιδιού. Δεν υπάρχει μία μεθοδολογία που να μπορεί να λειτουργήσει για όλους τους πληθυσμούς. Όπως, επίσης, δεν μπορεί να υπάρχει πλήρως καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών, διότι όλες οι αποφάσεις που σχετίζονται με αυτό και το υλικό που πρέπει να μελετηθεί πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Aliakbari, Faraji, 2011: 79).

Οι Aliakbari και Faraji (ό.π.) επισημαίνουν ότι το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι πλασιωμένο από τη χρήση των μαθησιακών εμπειριών και των πραγματικότητων της ζωής των παιδιών. Ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών είναι μετασχηματιστικό, δηλαδή προωθεί την απόκτηση των απαραίτητων στρατηγικών και δεξιοτήτων (ή αριστεροτήτων) από τους/τις μαθητές/τριες που θα τους/τις βοηθήσουν να λάβουν αποφάσεις, οι οποίες επηρεάζουν την κοινωνική, πολιτική και οικονομική πραγματικότητά τους (Giroux, McLaren, 1992: 7-30). Επομένως, οι «τάξεις», σε αυτή τη λογική, μπορεί να είναι πολυ-ηλικιακές και δε σχηματίζονται με κριτήριο την ηλικία ή τους βαθμούς, αλλά με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, την ανάπτυξη προγραμμάτων πρακτικής άσκησης και τον προσωπικό ρυθμό μάθησης.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας για την εφαρμογή μιας τέτοιας αντίληψης. Οι Kincheloe και McLaren (1994: 138-157) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδυναμώνουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους για να τους αυξάνουν συνεχώς το βαθμό συνειδητοποίησή τους στα κοινωνικά προβλήματα και την παροχή κοινωνικών θεσμών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τους όρους του Giroux (1985: 736-379), είναι μετασχηματιστικοί διανοούμενοι (transformative intellectuals), που διαθέτουν τη γνώση και την ικανότητα να επικρίνουν και να επιχειρούν να μεταμορφώνουν τις υφιστάμενες ανισότητες στην κοινωνία (Darder, 2009: 575). Οι δάσκαλοι/ες καλούνται, λοιπόν, να αμφισβητήσουν την υπάρχουσα δομή, απορρίπτοντας τις μακρόχρονες πολιτιστικές προσδοκίες, τα δικά τους (ιδιοτελή) κίνητρα και το σύστημα, και επιπλέον πρέπει να μειώσουν την εξουσία που εξασφαλίζουν μέσω των τίτλων τους. Οι κριτικοί/ές παιδαγωγοί φροντίζουν για τη χειραφετική γνώση που βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν πώς οι σχέσεις εξουσίας και προνομίων στρεβλώνουν και χειραγωγούν τις κοινωνικές σχέσεις και

τους/ τις βοηθούν να τις αναγνωρίζουν και να αγωνιστούν μαζί τους για την κοινωνική αλλαγή (Aliakbari, Faraji, 2011: 80).

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις ο/ η εκπαιδευτικός καλείται να ενσωματώσει τις χαμένες φωνές μαθητών/ τριών στο σχολικό επίτευγμα και να τις συνυπολογίσει ως εύστοχες, απορρίπτοντας τη μοναδική σοφία των ενηλίκων (Brion-Meisels, 2015: 67-82). Η διαδικασία αυτή οφείλει να αποτελέσει μία πολιτική και πολιτισμική πραξιακή ενέργεια, η οποία έχει διάρκεια, μέθοδο και συνέπεια και δεν εξαντλείται σε αποσπασματικές και μεμονωμένες εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές. Πρόκειται για μία Κριτική Παιδαγωγική που επιδιώκει τη δέσμευση και την ενεργή εμπλοκή των νέων με ενέργειες, όπως:

1. Συγκέντρωση χρήσιμων δεδομένων, σχετικά με τη σχολική κουλτούρα και το παιδαγωγικό κλίμα εντός κι εκτός τάξης. Η διαδικασία αυτή πρέπει να στηριχτεί στη βάση ενός διαλόγου που θα μπορεί να αποκαλύψει τις καθημερινές αβεβαιότητες όλης της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων πρωτίστως των περιθωριοποιημένων και καταπιεζόμενων μαθητών/ τριών.
2. Αξιολόγηση των πραγματικών αναγκών του σχολείου και εξεύρεση λύσεων στις οποίες θα μπορούν να συμμετάσχουν όλοι/ όλες/ όλα ενεργά. Επομένως, απαιτείται η διαμόρφωση μιας συνολικής εκ μέρους του σχολείου στάσης απέναντι στις καταπιεστικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι νέοι/ νέες.
3. Ενεργοποίηση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων σε νέα βάση. Οι μαθητές/ τριες, ως ώριμα άτομα, συνδιαλέγονται κριτικά και ενσυνείδητα. Επικοινωνούν ισότιμα στη σχολική κοινότητα.
4. Δικτύωση με παιδιά από άλλα σχολεία, καθώς αυτό θα βοηθήσει στον διαμοιρασμό ιδεών και στην ανάπτυξη στοχαστικών ικανοτήτων.
5. Συμμετοχή σε δια-σχολικά προγράμματα και ημέρες επαγγελματικού προσανατολισμού, όπου εργοδότες/ τριες και εργαζόμενοι/ ες καλούνται να μιλήσουν ισότιμα με τα παιδιά.
6. Συμμετοχή στις διαδικασίες πρόσληψης προσωπικού. Οι μαθητές/ τριες μπορούν να εξηγήσουν τι αναμένουν από έναν/ μία δάσκαλο/ α ή έναν/ μία διευθυντή/ τρια και αυτές οι απόψεις πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στη διαδικασία επιλογής.
7. Επέκταση της χαμένης φωνής των μαθητών/ τριών στην κοινότητα, ως μία δημοκρατική διαδικασία, όπου στην επίλυση των κοινωνικών και πολιτικών προβλημάτων εμπλέκεται η νεολαία.

Μέσα από την εφαρμογή των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής ο/ η εκπαιδευτικός επιτυγχάνει πολλαπλά οφέλη, σε σχέση με τους άξονες που τέθηκαν παραπάνω. Τα σημαντικότερα συνοψίζονται ως ακολούθως:

1. Επιτυγχάνεται η προώθηση ενός συμμετοχικού δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο, με βάση το οποίο η διαδικασία λήψης αποφάσεων και η κοινωνική λογοδοσία καθίσταται συλλογική υπόθεση (μαθητές/ τριες, γονείς, εκπαιδευτικοί, προσωπικό του σχολείου). Έτσι, ο έλεγχος δεν προκύπτει από πολιτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές ελίτ, αλλά, από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, που θεωρούνται πλέον πολύτιμοι παράγοντες της διαμόρφωσης της γνώσης και της εμπειρίας της σχολικής μονάδας.
2. Οι μαθητές/ τριες μετατρέπονται από παθητικά και ακούοντα όντα σε ενεργά, ομιλούντα και υπεύθυνα κοινωνικά υποκείμενα – συνεργάτες/ τριες και συνεργετητές/ τριες του σχολείου, έχοντας έναν παρεμβατικό ρόλο και λόγο στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στη σχολική ζωή. Η ανεπίσημη γνώση που διαθέτουν, αξιοποιείται πλήρως στο σχολικό επίτευγμα. Επιπλέον, οι ενήλικες παύουν να τους/ τις/ τα αντιμετωπίζουν ως ανώριμους/ ες/ α και τα ίδια τα παιδιά αποκτούν κριτική συνειδητοποίηση και μια νέα μορφή μετα-γνώσης.
3. Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση του Α.Π. και της σχολικής κουλτούρας εν γένει υλοποιείται με βάση τη λογική της «εκ των κάτω» συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων.
4. Οι μαθητές/ τριες συμμετέχουν ως δημιουργικά και δραστήρια μέλη σε ποικίλες ομάδες γραμματισμού, χρησιμοποιώντας τον προφορικό, τον γραπτό, οπτικό και κιναισθητικό κώδικα επικοινωνίας για βιωματική μάθηση, κριτική, αλλά και διασκέδαση (Bron, Bovill, Veugelers, 2016: 15-27)

1.2.1. Η κριτική μετασηματιστική σχολική ηγεσία

Η κριτική παιδαγωγική αντίληψη οφείλει να διαπερνά το σύνολο της σχολικής κοινότητας και σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει, λοιπόν, να επαναπροσδιορίσουμε και την έννοια της σχολικής ηγεσίας. Το είδος της σχολικής ηγεσίας αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τον προσδιορισμό της κοινωνικής λειτουργίας, πολιτισμικής επιτέλεσης και πολιτικής θεματολογίας μιας σχολικής μονάδας. Στην πρότασή μας τα σχολεία παύουν να παρουσιάζονται ως ήσσονος σημασίας δυνάμεις στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας και ιδεολογίας, διότι εφόσον την αναπαράγουν, μπορούν και να την παράγουν (Brameld, 1965/ 2000: 75-93).

Η μετασηματιστική αντίληψη της σχολικής ηγεσίας απασχολεί έντονα τις έρευνες σχετικά με τα ζητήματα οργανωσιακής συμπεριφοράς, σχολικής διοίκησης και ηγεσιακών ιδεολογιών (Stewart, 2006: 1-29).

Η αξιοποίηση μελετών από κριτικούς παιδαγωγούς, όπως Freire, Kincheloe, McLaren, Apple, Giroux και Macedo, κ.ά. επιτρέπουν την αμφισβήτηση τυποποιημένων και καθιερωμένων πρακτικών στη διοίκηση, προκρίνοντας ένα νέο ύφος στη σχολική ηγεσία. Για την Κριτική Παιδαγωγική η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και βαθιά ριζωμένη στις σχέσεις εξουσίας. Ένας κριτικός ηγέτης οφείλει

να αναρωτιέται με ποιο τρόπο και για ποιο λόγο κατασκευάζεται η γνώση με τον τρόπο που κατασκευάζεται και πώς ορισμένες δομές της πραγματικότητας νομιμοποιούνται από την κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ άλλες απορρίπτονται. Με κύριο αίτημα τον εξανθρωπισμό της εκπαίδευσης και της ίδιας της παιδαγωγικής, στο πλαίσιο της κριτικής μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας, ο/ η εκπαιδευτικός μετατρέπεται από εκτελεστής ενεργειών σε παράγοντα αλλαγής. Η ηγεσία κατανοείται όχι ως-πυρηνική εξουσία ενός ατόμου, σύμφωνα με το πατερναλιστικό, αυταρχικό, καταπιεστικό, καθοδηγητικό μοντέλο, αλλά σαν αλληλεπιδραστική συμμετοχική διαδικασία μεταξύ διαφορετικών ατόμων σε ένα δημοκρατικό και ανθρωπιστικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, μια κριτική μετασχηματιστική ηγεσία προϋποθέτει:

1. Αλληλεπίδραση διευθυντών/ τριών με όλα τα μέρη του σχολικού οργανισμού, σύμφωνα με τα συμμετοχικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης (Bush, 2008: 9-20).
2. Συμμετοχή στη διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας με στόχο την επίτευξη ενός κοινού οράματος (Eliophotou-Menon, 2011: 1-15).
3. Πρόκριση των τεσσάρων ικανοτήτων, σύμφωνα με τον Robbins: εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική παρότρυνση και εξατομικευμένος στοχασμός (Susilo, 2018: 126).
4. Έναν νέο τύπο ηγεσίας που θα αποκαλύπτει τους σύνθετους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία συμμετέχουν στην αντιφατική και ασύμμετρη κατανομή γνώσεων και ικανοτήτων.
5. Συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων πέρα από τα όρια των υφιστάμενων αστικών κοινωνικοοικονομικών αλληλεξαρτήσεων.
6. Αντίσταση στην άνοδο όποιας μορφής φασισμού και ρατσισμού, συνδέοντάς τους με τον παγκόσμιο καπιταλισμό και το νέο πνεύμα του ιμπεριαλισμού (Kirylo, 2013: xix-xxv).

Σύμφωνα με τον Giroux (2001), μια κριτική ηγεσιακή αντίληψη καλείται να αποτυπώνει τις απελευθερωτικές δυνατότητες μιας ανακαινισμένης δημοκρατικής δημόσιας ζωής σε επίπεδο γλώσσας και πρακτικής. Ειδικότερα, στοχεύει: α) να διδάσκει και να εφαρμόζει τις γνώσεις, τις συνήθειες και τις ικανότητες μιας κριτικής ανάλυσης της ιδιότητας του/ της πολίτη/ ιδας, β) να θέτει σε κεντρική θέση την ηθική, γ) να επικεντρώνεται στα ζητήματα της διαφοράς με έναν πολιτικά μετασχηματιστικό και ηθικά αμφισβητησιακό τρόπο, δ) να χρησιμοποιεί μια γλώσσα που δεν ανάγει τα ζητήματα της εξουσίας, της δικαιοσύνης, του αγώνα και της ανισότητας στο μεγάλο αφήγημα, αφήνοντας έξω τις απρόοπτες, ιστορικές και καθημερινές καταγραφές, ε) να δημιουργεί νέες μορφές γνώσης και δράσης, αναιρώντας τα επιστημονικά όρια και δημιουργώντας νέους τομείς παραγωγής γνώσης και εμπειρίας, ζ) να ενθαρρύνει την αίσθηση εναλλακτικών λύσεων, συνδυάζοντας την κριτική και τη δυνατότητα

επιτέλεσής της, η) να αναπτύσσει μια θεωρία για τους/ τις εκπαιδευτικούς και τους πολιτισμικούς εργάτες ως αναμορφωτές διανοούμενους και θ) να προκρίνει μια πολιτική έκφρασης που συνδυάζει μια εκδοχή του «μεταμοντέρνου» στην κεφαλαιώδη σημασία του πολιτικού δεδομένου.

Οι Aronowitz και Giroux στη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της «αντίστασης» (1993: 9, 208-210), προτείνουν να παραχωρηθεί χώρος στους/ τις μαθητές/ τριες για να κινηθούν με βάση τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες, ενώ το θεσμικό πλαίσιο καλείται να συνυπολογίζει το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και να επιτρέπει να ακουστεί η φωνή τους, με προοπτική την κριτική συνειδητοποίηση και ενδυνάμωσή τους (Νικολούδης, 2010: 35, 111). Προς αυτή την κατεύθυνση η σχολική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Οι μαθητές/ τριες και οι εκπαιδευτικοί χειραφετούνται από την όποια εξάρτηση, που τους καθιστά εκτελεστικά όργανα μάθησης και γίνονται (συν) ερευνητές/ τριες και (συν) διεκδικητές/ τριες.

Η κριτική ηγεσία συνδέεται με το ρόλο του/ της εκπαιδευτικού-ηγέτη/ ιδας ως διανοούμενου/ ης, ο/ η οποίος/ α έχει τη δύναμη να αμφισβητήσει την εξουσία και αρνείται να ενεργήσει αντίθετα με τη δική του/ της κρίση. Εκείνο που τον/ την χαρακτηρίζει είναι η κοινωνική λειτουργία της διανοητικής τους/ της εργασίας. Μια τέτοια σχολική ηγεσία ενδιαφέρεται για συνθήκες που προωθούν την κοινή διδασκαλία, τη συλλογική έρευνα και τον δημοκρατικό σχεδιασμό, ενάντια στις ριζωμένες αξίες του ανταγωνισμού, του ατομισμού και της πατριαρχίας που διαπερνούν όλα τα επίπεδα της σχολικής εκπαίδευσης (Freire, 1984).

1.3. Η Συνοριακή παιδαγωγική στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής

1.3.1. Γενικά χαρακτηριστικά

Οι χαμένες φωνές στις οποίες αναφερθήκαμε προηγουμένως έχουν πολλά να μας πουν, εφόσον προσπαθήσουμε να τις ακούσουμε ή να τις διαβάσουμε υπό το πρίσμα της συνοριακής παιδαγωγικής, (border pedagogy), η οποία συνδυάζεται δυναμικά με το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής, των συνοριακών υπερβάσεων και διασυνδέσεων για τη διαμόρφωση ενός οράματος για κοινωνική δικαιοσύνη και συμμετοχική δημοκρατία (border-crossing voice) προς εκείνες τις ομάδες που τα αθέατα σύνορα της φυλής, της τάξης, του φύλου, της ταυτότητας, της θρησκείας και του σεξουαλικού προσανατολισμού, τις διαχωρίζουν και τις ετικετοποιούν με τρόπο απόλυτο. Σε αυτό το πλαίσιο, κλειδί για την εκπαίδευση παραμένει η μάθηση μέσω της έννοιας του «άλλου»/ της «άλλης», -του οικείου και του ανοίκειου (Giroux, 1992: 28, 73-82).

Η συνοριακή εκπαίδευση επικεντρώνεται σε ιστορικά ζητήματα που έχουν αναδιαμορφώσει τον κόσμο - συμπεριλαμβανομένης της απο-αποικιοποίησης, των κοινωνικών δημοκρατιών, των επαναστάσεων, της τρομοκρατίας, των θρησκευτικών συγκρούσεων, του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας, καθώς και της παγκοσμιοποίησης και του ρόλου των υπερδυνάμεων σε παγκόσμια κλίμακα. Μια από τις

σημαντικές πτυχές της είναι ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της «απο-εδαφικοποίησης» και των «συνόρων» μεταξύ διαφορετικών κρατών, πολιτισμών και επιστημών (Ziguras, McBurnie, 2015: xviii). Οι σύγχρονες θεωρήσεις της αντίστασης απορρίπτουν τον ιστορικό λόγο που αντιμετωπίζει το σχολείο ως ομοιόμορφη, απολιτική, απο-ιδεολογικοποιημένη άφυλη και τελεολογική δομή καθολικής γνώσης και μάθησης. Αντίθετα, υποστηρίζουν μια άποψη για την εκπαίδευση αποκεντρωμένη, πολιτική, έμφυλη, πολυτροπική, πολυεσιακή και ανοικτή.

Με βάση τα παραπάνω η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου αποκτά νέα αξία και επιχειρείται μία «εκ των κάτω» προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι καταπιεζόμενοι/ες είναι ο «κανένας», οι βουβοί/ές ή οι κομπάρσοι στη σκηνή της τάξης. Η «αφωνία» αυτών των παιδιών αναδεικνύει όλη την παθογένεια της εκπαίδευσης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι πολιτισμικές διαφορές και οι διαφορές ταυτότητας θα πρέπει να αγνοηθούν. Αντ' αυτού, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικαλεστούν αυτές τις διαφορές/ετερότητες ως αναπόσπαστο μέρος της μάθησης.

Σε αυτό το πλαίσιο η Συνοριακή Παιδαγωγική επιχειρεί να βοηθήσει μαθητές και μαθήτριες να κατανοήσουν τις ιστορίες και τις εμπειρίες τους και να εξαλείψουν πολυποικίλους φραγμούς (απο-εδαφικοποίηση/ υιοθέτηση συνοριακών ταυτοτήτων) για την επίτευξη μεγαλύτερης αντίληψης και πρόσληψης της ανθρώπινης εμπειρίας (Karlan, 1987: 188). Η συνοριακή παιδαγωγική, διαπερνώντας τα όρια του σχολείου ή των άτυπων μορφών εκπαίδευσης, θεωρεί ως συστατικό της στοιχείο τον πολιτισμό και εκλαμβάνει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/μαθήτριες ως διαβάτες συνόρων (πολιτιστικούς σκαπανείς) που προωθούν την κοινωνική δράση στο πλαίσιο του «μεταμοντερνισμού» της αντίστασης (Hicks, 1998: 47-58). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η επέκταση του σχολικού ενεργήματος μέσα από ισχυρές παιδευτικές αξίες, όπως η αυτογνωσία, η καλλιέργεια της υπευθυνότητας, η καταπολέμηση των προκαταλήψεων, η ανοχή σε κάθε πολιτισμική ιδιαιτερότητα, η ενίσχυση της αυτενέργειας και των πρωτοβουλιών και η γοητεία της γνώσης και της μόρφωσης.

Τα παραπάνω μπορούν να υλοποιηθούν μόνο μέσα από έναν συστηματικό κύκλο κριτικο-πραξιακών ενεργειών, στον αντίποδα της συμπεριληψης, η οποία τελικά οριοθετεί το διαφορετικό με βάση προαποφασισμένα και επιβαλλόμενα κριτήρια, γι' αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί «εγω-εθνο-κεντρική» που δεν καταφέρνει να εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου και θέτει τα όρια του ίδιου του συστήματος. Το ερώτημα είναι «ποιος» συμπεριλαμβάνει «ποιον» και σε ποιο πλαίσιο; Μήπως υποκρύπτεται μία αδιόρατη ηγεμονική λογική, η οποία επιχειρεί να επαναφέρει με λανθάνοντα τρόπο την πρόταση για ένταξη/αφομοίωση; Μήπως η συμπεριληψη καταλήγει να αγνοεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών; Εάν ισχύει κάτι τέτοιο, τότε η συμπεριληψη μπορεί να τραυματίσει τα καταπιεζόμενα άτομα περισσότερο από ό,τι οι συνθήκες που προκάλεσαν την καταπίεσή τους. Αντίθετα, στη θέση της συμπεριληψης μπορούμε να εισάγουμε την έννοια του αμφίδρομου

κοινωνικού συνυπολογισμού, ανάμεσα στα καταπιεζόμενα και μη μέλη της σχολικής κοινότητας. Η έννοια του κοινωνικού συνυπολογισμού καθιστά τους/ τις καταπιεζόμενους/ ες ορατούς στην κοινωνία, αναπτύσσοντας την αίσθηση του συν-ανήκειν, που είναι κεντρική για τον οργανικό αυτο-προσδιορισμό τους και για την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους.

Η υιοθέτηση μιας συνοριακής εκπαιδευτικής θεώρησης επιβάλλει να δημιουργήσουμε νέες μεθόδους και νέα εργαλεία για την προώθηση και επικοινωνία των πολιτισμικών εμπειριών, μέσω των οποίων οι μαθητές αρθρώνουν τις φωνές τους και κατασκευάζουν κοινωνικές ταυτότητες, αμφισβητώντας τη βάση πάνω στην οποία κατασκευάζονται η γνώση και η εξουσία.

Επιπλέον, η ριζοσπαστικοποίηση, για την οποία κάναμε λόγο παραπάνω, δεν μπορεί να μείνει σε ένα θεωρητικό επίπεδο. Απαιτείται μία πραξιακή αντίληψη στις παιδαγωγικές μας ερμηνείες και ενέργειες, από την οποία θα προκύψει η από-μάθηση και στη συνέχεια η νέα μάθηση. Υπό την έννοια αυτή θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα στη βάση της Συνοριακής Παιδαγωγικής, αναδεικνύοντας τη μάθηση ως πεδίου διαλόγου ανάμεσα σε ένα πλήθος από φωνές που βρίσκονται σε διάσταση ή διαπάλη μεταξύ τους, εντός ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας.

Η συνοριακή περιοχή, ως συμβολικός / άυλος τόπος, είναι ένας χώρος, όπου οι εθνοτικές ομάδες, αλλά και άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, καθώς και στάσεις ζωής, δεσμεύονται να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύσουν πώς οι διαφορές τους μπορούν να επεκτείνουν το θεμέλιο της ανθρώπινης ζωής και των δημοκρατικών αντιλήψεων. Ως προς αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην υποπέσουν στον κίνδυνο της εξιδανίκευσης και του ρομαντισμού. Αντίθετα, οφείλουν να βοηθήσουν τους/ τις μαθητές/ τριες να αναζητήσουν μια γλώσσα για την κριτική εξέταση των ιστορικά και κοινωνικά κατασκευασμένων οντοτήτων με τις οποίες ζουν.

1.3.2. Επίπεδα προσέγγισης της Συνοριακής Παιδαγωγικής

Σύμφωνα με τον Giroux (1992), τρία είναι τα επίπεδα προσέγγισης της συνοριακής παιδαγωγικής, εντός κι εκτός σχολείου: (α) στο πρώτο μαθητές/ τριες, εκπαιδευτικοί και κοινό αρχίζουν να κατανοούν τα όρια των γνώσεών τους, την ισχυροποιημένη θέση από την οποία μιλούν και το πλαίσιο των επιστημολογικών, πολιτικών, πολιτιστικών και κοινωνικών περιθωρίων βάσει των οποίων διατάσσουν/ συνθέτουν τη γλώσσα της ιστορίας, της εξουσίας αλλά και της διαφοράς. Η πρακτική στο επίπεδο αυτό τους επιτρέπει να κινηθούν πέρα από τα πολιτιστικά σύνορα για να κατανοήσουν τον λόγο κατασκευής των συνόρων και των ορίων, και το πώς αυτά τα κατασκευασμένα σύνορα/ όρια εξυπηρετούν μηχανισμούς της εξουσίας, με βάση τους οποίους δομήθηκε η τυπική και η άτυπη εκπαίδευση. Έτσι οι μαθητές/ τριες αναπτύσσουν ένα νέο είδος

πολιτισμικού γραμματισμού, που επιτρέπει την κατανόηση των συνόρων σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο. Μόλις αναγνωριστούν αυτά τα κατασκευασμένα όρια είναι πιο εύκολο για κάποιον/α να βγει έξω από αυτά.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο (β), μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί και κοινό προσκαλούνται και ασκούνται να «διαβούν» αδιάκοπα τα σύνορα και ενθαρρύνονται να τα επαναπροσδιορίσουν, ώστε να καταστούν «διασυνοριακοί» και να κατανοήσουν την αποξένωση των άλλων και την αλλοτρίωση που διέπει τις κοινωνικές δομές. Έτσι, θα μπορέσουν να επινοήσουν «τόπους», στους οποίους οι πολυειδείς πολιτιστικοί πόροι επιτρέπουν τη δημιουργία νέων ταυτοτήτων, φωνών και γνώσεων και θα είναι σε θέση να επανεξετάσουν με κριτικό πνεύμα την έννοια του «άλλου» και της «άλλης».

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο (γ), μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί και κοινό πρέπει να δημιουργήσουν μια νέα οπτική, έναν νέο φακό, για την επανεξέταση των ιστορικο-κοινωνικών κατασκευών των «συνόρων» και των «τόπων» που (τους) έχουν κληρονομήσει, για να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τους περιορισμούς και τις δυνατότητές τους. Έτσι, θα είναι σε θέση να εκτιμούν και να κατανοούν την ιστορία τους και τις ταυτότητες τους, αναγνωρίζοντας τους πολλαπλούς και διαφορετικούς πολιτιστικούς κώδικες, αφηγήσεις, ταυτότητες και ιστορίες, μέσα από ελκυστικές ερμηνευτικές διαδρομές. Η διαδικασία αυτή, δηλαδή να σκέπτεται κανείς πέρα από τα σύνορα, του/της επιτρέπει να αντιληφθεί αντιφάσεις στην ίδια του/της την ταυτότητα.

Μέσα από τα παραπάνω επίπεδα, διαμορφώνεται μία βαθύτερη διαδικασία κατανόησης του/της εαυτού/εαυτής μας, ο οποίος/η οποία γίνεται ένας χώρος πειραματισμού, αγάπης και κριτικής ανάλυσης για να δοκιμαστούν οι δυνατότητές μας και το μορφωτικό μας περιεχόμενο (Darder, 2009: 571-573).

1.3.3. Αρχές μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με βάση τη Συνοριακή Παιδαγωγική

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν έως τώρα κατανοούμε ότι υπάρχουν αρκετά σημεία στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, που πρέπει να διαφοροποιηθούν ριζικά. Στον αντίποδα της τεχνοκρατικής οπτικής που ενσωματώνεται στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών βρίσκεται ο/η συνοριακός εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α έχει την αντίληψη του αποκεντρωμένου ελέγχου και των αρχών της συμμετοχικής δημοκρατίας. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένες από τις αρχές για μία αποτελεσματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Συνοριακής Παιδαγωγικής είναι οι ακόλουθες:

1. Να αντιληφθούμε πώς ο πολιτισμός επηρεάζει την κοσμοθεωρία μας.
2. Να αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά των μεταναστών/στριών βρίσκονται σε διαδικασία πολιτιστικής προσαρμογής και ότι είναι πιθανό να υφίστανται μια πολιτισμική και ψυχολογική κρίση ταυτότητας.

3. Να προωθήσουμε τη σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων/ αριστεροτήτων που σχετίζονται με την πολιτιστική κληρονομιά, έτσι ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες να καταστούν ικανοί από πολιτιστική άποψη.
4. Να ευαισθητοποιηθούμε σχετικά με τα πολιτιστικά ταμπού και τη μη λεκτική επικοινωνία.
5. Να συνειδητοποιήσουμε τους κινδύνους που ενέχει η ετικετοποίηση.
6. Να είμαστε ενσυναισθητικοί και να αναπτύξουμε μηχανισμούς αποδοχής.
7. Να κατανοήσουμε την εγγενή καταπίεση που βιώνουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών στην τάξη και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, που την προκαλούν.
8. Να διέλθουμε από ανθρωπιστικές βιωματικές διαδικασίες για να διερευνήσουμε με συγκεκριμένο τρόπο τα κοινωνικά και προσωπικά εμπόδια, που ανακύπτουν από τα νέα πολιτικο-οικονομικά δεδομένα της επιθετικής παγκοσμιοποίησης.
9. Να είμαστε πρόθυμοι/ες και ικανοί/ες να κατανοήσουμε και να μάθουμε πώς να διδάσκουμε διαφυλετικά, δίγλωσσα, διαπολιτισμικά παιδιά, καθώς και να διαχειριζόμαστε το πολιτισμικό τραύμα.
10. Να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά μιας πολλαπλής Ταυτότητας, επιλέγοντας τι πρέπει να συγκρατήσουμε από τη γηγενή κουλτούρα και τι να αγκαλιάσουμε από τις νέες.
11. Να κατανοήσουμε τις παγκόσμιες πολιτικές δυνάμεις που έφεραν τους/τις μετανάστες/τριες μαθητές/τριες στην τάξη.

2. Έντεχνη ερευνητική μεθοδολογία κι έντεχνες διδακτικές πρακτικές αναφορικά με τη συνοριακή εκπαίδευση

2.1. Επιστημολογικές διαφοροποιήσεις της έντεχνης ερευνητικής μεθοδολογίας

Η συνοριακή αντίληψη φέρνει στο φως την ανάγκη για δημιουργία νέων ερευνητικών και διδακτικών εργαλείων και μεθοδολογιών, που θα καταφέρνουν να αποκαλύπτουν τις αθέατες πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας. Τις περισσότερες φορές, αν και παραδεχόμαστε την αξία αυτού του παραδείγματος, αδυνατούμε να το εκφράσουμε ή να το ερμηνεύσουμε στις πραγματικές του διαστάσεις.

Αυτό συμβαίνει επειδή αρνούμαστε να μελετήσουμε τα συναισθήματα, τη φυσιογνωμία και γενικά την αληθινή καθημερινή ζωή του συνόλου των ανθρώπων. Έτσι, ακόμη κι όταν αναγνωρίζουμε την αξία του πολιτισμικού κεφαλαίου συγκεκριμένων καταπιεζόμενων ομάδων, δεν καταφέρνουμε να την αποδεχτούμε και να την αξιοποιήσουμε ως ένα ισότιμο κεφάλαιο με το δικό μας, απλά την «συμπεριλαμβάνουμε».

Κατά συνέπεια, χρειαζόμαστε μία ερευνητική και διδακτική μεθοδολογία, που να είναι ικανή να «μιλήσει» απευθείας τη ή στη γλώσσα αυτών των ανθρώπων κι όχι να μεταχειριζόμαστε ένα συμβατικό παιδαγωγικό λεξιλόγιο, που έχει δημιουργηθεί για να περιγράψει συνθήκες που αφορούν ένα τελείως διαφορετικό ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο.

Κάθε έρευνα στοχεύει στο να κατανοήσουμε γιατί οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται, αντιδρούν και συμπεριφέρονται, έτσι όπως το κάνουν. Αυτό δεν μπορεί να υλοποιηθεί, παρά μόνο εάν προχωρήσουμε στην ανάλυση και μελέτη των άορατων πλευρών του κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι: των συμβολικών και άυλων χαρακτηριστικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς (συναισθήματα, τελετουργικά, παίγνια, στερεότυπα/ προκαταλήψεις, ενσώματες προδιαθέσεις. Η επιστημονική μας μονομέρεια συχνά δεν μας επιτρέπει να κάνουμε σκοπό ό,τι θεωρούμε προϋπόθεση της δουλειάς μας. Εξοβελίζουμε από την επιστημονικό και σχολική συγγραφή την αφή, την όσφρηση, ή την κίνηση, δηλαδή τη φυσιογνωμία της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και τα ίχνη τους, εκλαμβάνοντάς τα ως ανεκδοτολογικά στοιχεία. Γι' αυτό και σπάνια ορίζουμε μια ξεχωριστή μέθοδο έρευνας, προκειμένου να μελετήσουμε όλα, τα οποία αποτελούν σημαντικά ερευνητικά στοιχεία για την ανθρωπιστική προσέγγιση των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και των εμπειριών μας, ειδικά στην εποχή μας, η οποία έχει ως χαρακτηριστικό τη διαφορετικότητα (Glesne, 2018: 13-19).

Η Συνοριακή Παιδαγωγική είναι δυνατόν να συνδυαστεί γόνιμα με την έντεχνη ερευνητική μεθοδολογία, η οποία μας επιτρέπει να κατανοήσουμε και να αποδεχτούμε στις πραγματικότητες των καταπιεζόμενων ομάδων. Η πρόταση αυτή αποτελεί, ουσιαστικά, τον «τρίτο δρόμο», για να φτάσουμε στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Πρόκειται για μία διαδικασία που στοχεύει στην ενίσχυση της εμπλοκής των περιθωριοποιημένων ομάδων/ πληθυσμών στη σχολική και κοινωνική ζωή και στη βελτίωση των επιπέδων γραμματισμού τους. Η αξιοποίηση των έντεχνων πρακτικών ως μέσων έκφρασης αναδεικνύει τον πραγματικό συναισθηματικό κόσμο, αλλά και το πολιτισμικό κεφάλαιο των ομάδων αυτών. Είναι μία μορφή έρευνας που «αναφέρεται σε έννοιες, σε ορισμούς εννοιών, χαρακτηριστικά, μεταφορές, σύμβολα και στην περιγραφή των πραγμάτων» και όχι στις «μετρήσεις ή τα μέτρα τους».

Στη συνδυαστική αυτή έρευνα μεταφράζεις τη ζωή, την κάνεις κείμενο... ένα εμπνευσμένο προϊόν από τις ζωές που παρατηρείς και από αυτό που οι ίδιοι/ ίδιες ως ερευνητές/ τριες φέρνουμε επί σκηνής (Glesne, 2018: 13). Έτσι, αλλάζουν και οι μεθοδολογίες, με την επινόηση νέων τρόπων σπουδής του εκπαιδευτικού και κοινωνικού σύμπαντος και με τη δημιουργία νέων γνώσεων και εκτιμήσεων (κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα, φεμινιστικός ακτιβισμός, κριτική παιδαγωγική, παγκοσμιοποίηση/ αντι-παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμικότητα, καλλιτεχνικό κίνημα, θέατρο των καταπιεσμένων, κ.λπ.). Η στροφή αυτή συνεπάγεται την αξιοποίηση έντεχνων τρόπων εμπλοκής του γενικού πληθυσμού στην προσέγγιση της ζωής και των μεγάλων αφηγήσεων που διαμόρφωσαν τις εμπειρίες.

Το πλεονέκτημα μιας τέτοιας ερευνητικής μεθοδολογίας είναι ότι ανατρέπει τη συμβατική και μονοδιάστατη αντίληψη περί έρευνας στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Δημιουργοί από διάφορα καλλιτεχνικά πεδία μπορούν να ενταχθούν σε ερευνητικές ομάδες και από κοινού με επιστήμονες των κοινωνικών και των ανθρωπιστικών επιστημών, ακόμη και των φυσικών επιστημών ή των επιστημών υγείας, να εξετάζουν όχι μόνο διεπιστημονικά, αλλά και διατομεακά συγκεκριμένα επιστημονικά ερωτήματα. Με τον τρόπο αυτό οι επιστήμες μπορούν να συναντήσουν με γόνιμο τρόπο τις εικαστικές τέχνες. Υπό αυτή την έννοια ο/ η ερευνητής/ τρια είναι σε θέση να «βιώσει» τα ίδια του τα ερευνητικά ερωτήματα και κατ' επέκταση να αποκτήσει πιο ολοκληρωμένη και στοχευμένη πρόσληψη της κοινωνικής πραγματικότητας που μελετάει.

2.2. Μάθηση και διδασκαλία ως έντεχνες πρακτικές

Η μάθηση και η διδασκαλία με βάση την τέχνη μπορεί να οριστεί ως η συστηματική χρήση μιας έντεχνης διαδικασίας στον τρόπο κατανόησης και διερεύνησης της εμπειρίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των πληροφοριοδοτών τους (μαθητών, μαθητριών, κοινού) εντός ή εκτός σχολείου, οι οποίοι/ ες καλούνται να επιμορφωθούν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν την παραπάνω μεθοδολογία.

Σε αυτή την περίπτωση η εργασία/ έρευνα στο πλαίσιο ακόμη και ενός μαθήματος μπορεί να παρουσιαστεί ως ιστορία, ποίηση (ερευνητική ποίηση, αντλώντας στοιχεία από τις πηγές τους), δράσιμο, εθνόδραμα (παραστατική εθνογραφία, ιδιαίτερα στις συνεντεύξεις, αναπαράσταση δεδομένων μέσω της δραματικής έκφρασης), παραστατική παιδαγωγική, αυτοεθνογραφία (στηρίζεται σε στοιχεία της προσωπικής εμπειρίας του ερευνητή, αφηγήσεις του εαυτού), μυθοπλασία (συνδυασμός γνώσης και φαντασίας του ερευνητή με λογοτεχνικές τεχνικές), οπτικοποίηση, ακόμα και ως χορό ή ζωγραφικό πίνακα (εξέταση του ρόλου του σώματος, της υποκειμενικότητας και της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση και στην έρευνα) (Glesne, 2018: 370-398). Μια τέτοια μεθοδολογία οδηγεί σε μια βαθύτερη επεξεργασία και ανάλυση των ζητημάτων που μας απασχολούν, αλλά και στον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων που ενισχύουν τη δημιουργικότητα (Leavy, 2009).

Οι βασισμένες στην τέχνη πρακτικές, όπως: αφήγηση, λογοτεχνική γραφή, ποίηση, μουσική, κολλάζ, performance (επιτέλεση), χορός και κίνηση, οπτικές τέχνες, εικαστική αναπαράσταση, κινηματογράφος, ντοκιμαντέρ, ιχνογράφημα, ζωγραφική, θέατρο, τραγούδι, κ.ά., αποτελούν μεθοδολογικά εργαλεία ενός εναλλακτικού ερευνητικού σχεδιασμού κατανόησης του κόσμου. Πρόκειται για ολιστικούς, συμμετοχικούς και ενσώματους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας, όπου επιχειρείται η σύνδεση θεωρίας και πράξης και προκύπτει μια νέα θεωρητική και επιστημολογική βάση για την διδασκαλία των κοινωνικών/ ανθρωπιστικών επιστημών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε τέτοιες μαθησιακές καταστάσεις οι ρόλοι ανάμεσα στον/ στη δασκαλο/ α και στον/ τη μαθητή/ τρια εναλλάσσονται και διαρρηγνύονται οι παραδοσιακές διαχωριστικές γραμμές μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων.

Τα οφέλη από μία έντεχνη πρόσληψη της έρευνας και της διδασκαλίας που αναμένουμε να προκύψουν είναι:

- Η διευρυμένη αντιμετώπιση του θέματος των μεταναστών/ τριών και προσφύγων, αλλά και γενικότερα των καταπιεζόμενων ομάδων.
- Ο επαναπροσδιορισμός των μέσων έρευνας και διδασκαλίας, η άμεση επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων φορέων της στη διδασκαλία και την έρευνα, καθώς επίσης και η επίτευξη ενσυναισθητικών καταστάσεων.
- Η ανάδυση ενός νέου παιδαγωγικού εργαλείου, που υπερβαίνει τη γραμμική, φορμαλιστική και «ουδέτερη» παρουσίαση της διδασκαλίας μας.
- Η ανάπτυξη κριτικών ιστορικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, για την εμπέδωση της συλλογικής αυτογνωσίας, της εμπιστοσύνης, της αλληλοαποδοχής και της συμφιλίωσης.
- Η αξιοποίηση έντεχνων ερευνητικών εγχειρημάτων που πραγματεύονται «δύσκολα» θέματα, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η διαφορετικότητα, η φτώχεια, οι κοινωνικές ανισότητες, ο πολιτισμικός γραμματισμός, η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η βία, ο πόλεμος και τα τραυματικά ιστορικά γεγονότα.

Σημαντικό είναι ωστόσο να μη δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη μορφή και λιγότερη στο περιεχόμενο. Αυτό σημαίνει ότι οφείλουμε να αναπτύξουμε κριτήρια αξιολόγησης των διδακτικών και ερευνητικών πρακτικών που βασίζονται στην τέχνη, όπως: να είναι εμφανής η παρουσία της τέχνης, να συνθέτει μια σωματοποιημένη/ βιωμένη εμπειρία, να αγγίζει την ουσία των πραγμάτων και των κοινωνικών ζητημάτων, να έχει κοινωνική βαρύτητα, να προκαλεί φρέσκες συζητήσεις σε ζητήματα που θεωρούνται δεδομένα, να συμβάλλει στην ανακάλυψη ενός ζητήματος με νέο τρόπο και κυρίως να εμπλέκει τις τοπικές κοινωνίες/ κοινότητες να επικοινωνούν και να επιδιώκουν τον μετασχηματισμό τους.

2.2.1. Αναπαραστατική / σκηνοθετούσα παιδαγωγική

Σημαντικό μέρος της έντεχνης ερευνητικής μεθοδολογίας είναι η έννοια της αναπαράστασης / σκηνοθεσίας (Σιδηροπούλου, 2014: 35-42). Ο λόγος των σχολικών κειμένων ταξιθετεί μαθητές/ τριες και εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες θέσεις στην τάξη, όπως συμβαίνει στις θεατρικές αίθουσες, ή σε ένα αντικειμενοκεντρικό μουσείο, υποδεικνύοντας από πριν συγκεκριμένους ρόλους (ομιλών – ακούντες / άφωνοι μαθητές ή επισκέπτες). Εντούτοις, οι φωνές των παιδιών από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα κυριαρχούνται από τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και την ανισότητα που αναπαράγεται μεταξύ πομπού-δέκτη. Τα σχολικά κείμενα, μέσω της διδασκαλίας, κατασκευάζουν τη «διαφορά» ως προς την παιδαγωγική / μαθησιακή σχέση, άλλοτε προβάλλοντάς την και άλλοτε ελέγχοντας τη δράση. Δηλαδή, ο/ η μαθητής/ τρια κυριαρχείται από τον λόγο της φωνής που τον/ την διδάσκει.

Η κριτική αναπαραστατική παιδαγωγική, ωστόσο, αποτελεί μία νέα πρόταση, εντός του πλαισίου των έντεχνων διδακτικών πρακτικών, που καταφέρνει, να απελευθερώνει την παλλόμενη φωνή και το σώμα των μαθητών/ τριών να σπάει τη σιωπή και εντέλει να θέτει στο κέντρο τον/ τη μαθητή/ τρια (Kosmidou-Handy, 2006: 135-148, Κοσμιδου-Hardy, 2002: 73-80). Οι πρόσφυγες και μετανάστες/ στρίες στα σχολεία αποτελούν έναν καταπιεσμένο κόσμο, που είναι ανύπαρκτος στα Α.Π. και στα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων. Ωστόσο, το ελληνικό σχολείο εδώ και δεκαετίες είναι πολυπολιτισμικό και η εκπαίδευση των παιδιών αυτών πνίγει τις φωνές τους. Οφείλουμε λοιπόν να ακούσουμε εκείνα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν «με πρωτόγονο τρόπο» σύνθετες ανισότητες στα ελληνικά δημόσια σχολεία και να επιτρέψουμε στις (χαμένες) φωνές τους να ακουστούν μέσω των σχολικών κειμένων, δίνοντάς τους δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες σχεδιασμού και αξιολόγησης για την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών και της σχολικής κουλτούρας. Σύμφωνα με την Cook-Sather, (2002:3) χρειάζεται «... να στρέψουμε ξανά τα αυτιά μας ώστε να ακούσουμε τι λένε οι μαθητές και... να ανταποκριθούμε σε αυτό που ακούμε. Οι δύο προκλήσεις... είναι (α) η αλλαγή των δομών στο μυαλό μας που μας καθιστούσαν απρόθυμους να ασπαστούμε ...τη φωνή των μαθητών και (β) να αλλάξουμε τις δομές στις εκπαιδευτικές σχέσεις και τους θεσμούς που έχουν ενισχύσει αυτή την απροθυμία».

Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι/ ες που θα πρέπει να παρατηρήσουν πιο προσεκτικά τα πρόσωπά τους και παράλληλα να απαθανατίσουν την ατμόσφαιρα της τάξης, όπως θα έκαναν οι φωτογράφοι, οι ζωγράφοι ή οι σκηνοθέτες. Πρόκειται για μία έντεχνη δραστηριότητα, καθώς η λεγόμενη έρευνα-βασισμένη σε έντεχνες πρακτικές (arts-based research) συνιστά μία μορφή αναπαράστασης, που επιτρέπει την ενεργητικότερη συμμετοχή και εμπλοκή μαθητών/ τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διερωτηθούν γιατί το μάθημά τους είναι μουντό και αδιάφορο, και πώς μπορούν να το περιβάλλουν με ζωηρά και φωτεινά χρώματα, ώστε να διαμορφώσουν μια καλύτερη διανοητική και ψυχική διάθεση στα παιδιά για να αποδώσουν καλύτερα. Η άχρωμη, ουδέτερη (φωτογραφική, ζωγραφική, σκηνοθετική, μουσειολογική) απεικόνιση του διδακτικού και μαθησιακού έργου στην τάξη μπορεί να αποκαλύψει εσωστρέφεια, σοβαροφάνεια, αρνητισμό και καταπίεση. Πρέπει οι δάσκαλοι/ ες να σκεφτούν πώς θα ανακτήσουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές και μαθήτριές τους τα χαμόγελά τους για να φωτίσουν περισσότερο τη φανταστική σκηνή του μαθήματος. Να μη διστάζουν να τους/ τις παραχωρούν πρωταγωνιστικό ρόλο. Να τους/ τις καταστήσουν συμμετόχους σε πολλούς ρόλους, στο ρόλο του/ της εκπαιδευτικού, του/ της μαθητή/ τριας, του/ της συγγραφέα του βιβλίου και του/ της συντάκτη/ τριας του αναλυτικού προγράμματος του.

Η αναπαραστατική / σκηνοθετούσα παιδαγωγική, σύμφωνα με τη Maxine Greene (1995a: 378-382, 1995b), εγκαταλείπει τους καθιερωμένους νοησιαρχικούς τρόπους διδασκαλίας και προσεγγίζει την εκπαιδευτική διαδικασία ως παράσταση και ως τέχνη.

Όταν η μάθηση στην τάξη γίνεται πολύφθογγη, κοινωνική και συνεργατική και οι μαθητές/τριες ενεργοποιούνται, τότε η μάθηση επεκτείνεται και η κατανόηση βαθιάνει. Παιδιά και δάσκαλοι/ες επιμελούνται από κοινού τη σκηνοθεσία, τη σκηνογραφία, τον ήχο και την ομιλία. Μέσα από αυτή την ανα-διά-ταξη των ρόλων οι μαθητές/τριες αναμετριούνται μέσα από τα βιβλία και τα κείμενα με τους ίδιους τους εαυτούς τους. Καταλαμβάνουν τη σκηνή-τάξη για να αναπλαισιώσουν και να αλλάξουν την παιδαγωγική επικοινωνία με το ομιλούν σώμα τους, αναζητούν την εικαστική απόδοση του εαυτού, διασκευάζοντας ουσιαστικά το μάθημα, αλλάζοντας μάλιστα θέσεις και ρόλους. Τα βιβλία «μιλούν» λιγότερο και τα παιδιά «γράφουν» περισσότερο με το σώμα τους, εκφράζονται και ακούνε τα δικά τους κείμενα και τη δική τους φωνή που έχει κοινωνικά νοήματα. Εμφυχώνουν, σκηνοθετούν, αναπαριστούν ενσώματα και «στήνουν» τον εαυτό τους στη σκηνή της σχολικής τάξης (πραγματικά ή μεταφορικά). Καταλαμβάνουν τη σκηνή-τάξη για να τη γεμίσουν με αυθεντικότητα και κριτική διάθεση. Καλούνται να εξερευνησουν μέσα από μια εσωτερική διαδικασία φωτογράφισης του εαυτού/εαυτής και του χώρου που τους/τις περιβάλλει. Με τον τρόπο αυτό ακούγεται η χαμένη τους φωνή και αποκτούν αυτοπεποίθηση, αναζητώντας την εικαστική απόδοση του εαυτού τους σε σχέση με τον/την δάσκαλο/α, αλλά και με το ίδιο το σχολικό βιβλίο. Η κάθε διδακτική ενότητα παρουσιάζεται σαν αντίγραφο μιας σκηνής/παρτιτούρα; ή ως τα υλικά μιας εικαστικής φόρμας και οι μαθητές/τριες ενεργούν ως «εθελοντές/τριες», δουλεύοντας τα μέρη της.

Ο/η εκπαιδευτικός γίνεται σκηνοθέτης/ίδα και ηθοποιός, ενώ το μάθημά του/της είναι μια θεατρική πράξη. Κατά τη διάρκειά του ενθουσιάζεται, απογοητεύεται, λυπάται και χαίρεται. Παρακολουθεί τους/τις θεατές, αλλά και ηθοποιούς / μαθητές/τριες του και προσπαθεί να τους/τις εμπνεύσει να βιώνουν τη θεατρική πράξη. Όπως οι ηθοποιοί, οι δάσκαλοι/ες έχουν ένα μήνυμα να μεταδώσουν - και αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα με την υιοθέτηση δεξιοτήτων δράσης, όπως διακύμανση της φωνής και του σώματός μας, χρήση της αγωνίας και της έκπληξης, ρόλων, σκηνικών, ελεύθερου χώρου στην τάξη και σίγουρα χιούμορ. Επιπλέον, οφείλουν να μεριμνούν για τη σκηνοθεσία, τα κοστούμια, τους διάλογους και τις κινήσεις. Δεν πρέπει, μάλιστα, να διστάζουν να παρουσιάσουν τις δικές τους φόρμες, ώστε οι μαθητές/τριες - θεατές να μπορούν να τις δουν και να-τις αξιολογήσουν.

Η έννοια του «χρονότοπου» του Bakhtin (1981: 425) παρέχει ένα πεδίο ουσιώδους συμμετοχής στην τάξη για να αναδειχθεί η σημασία του πολυπολιτισμικού διαλόγου στη διαμόρφωση ταυτοτήτων και στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων όλων των ομιλούντων μαθητών/τριών. Ο χρόνος και ο τόπος των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σχετικοποιείται. Αν και ο πραγματικός σχεδιασμός και η χρήση του χώρου στην τάξη μπορεί να είναι σημαντικά στοιχεία για τη διευκόλυνση μιας παραστατικής παιδαγωγικής, η χωροχρονική ανάλυση κατευθύνει την προσοχή στη θεμελίωση της αλληλεπίδρασης σε δυναμικά και

μεταβαλλόμενα πλαίσια χρόνου-χώρου, που εμφανίζονται εντός των μαθημάτων - σεναρίων και των πρακτικών διδασκαλίας του/ της δασκάλου/ ας. Οι μαθητές/ τριες (και εκπαιδευτικοί) ως «περφόρμερς» (επιτελεστές) στον χρονότοπο της τάξης δημιουργούν περιβάλλοντα που επιτρέπουν την εκφώνηση και ακουστική διάδραση μεταξύ των μαθητών/ τριών και των εκπαιδευτικών, που ενορχηστρώνουν πλέον οι ίδιοι/ ίδιες τη φωνή και το λόγο τους σε σχέση με το ΑΠ και τα βιβλία. Τα παιδιά καθορίζουν και επεκτείνουν το μαθησιακό περιβάλλον, δημιουργούν νέα μέσα, εξατομικεύουν τους στόχους στην κριτική συμπεριφορά τους και στη σχολική τους φρόιτη, υποστηρίζουν την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, εισάγουν δικές τους επιλογές στη μάθηση και υποστηρίζουν τη φωνή τους (McKeehen, 2002).

Η αναπαραστατική παιδαγωγική προτείνει την εγκατάλειψη της τεχνικής της «κιμωλίας και ομιλίας». Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αφήσουν τους/ τις μαθητές/ τριες να αντιγράψουν τις μεθόδους των ηθοποιών, περπατώντας γύρω τους και κάθοντας πρόβα όταν διαβάζουν κείμενα από τα βιβλία, αντί να κάθονται στα θρανία τους. Πρόκειται για μία ελεύθερη, αλλά στοχευμένη, σκηνοθετική διαδικασία. Στοχευμένη, καθώς επιχειρεί να αξιοποιήσει τις δημιουργικές δυνατότητες των παιδιών για την κατάκτηση χρήσιμων γνώσεων και στάσεων ζωής, και ελεύθερη επειδή δεν υλοποιείται με περιοριστικούς όρους. Αντίθετα, η δημιουργικότητα του/ της καθενός/ καθεμίας γίνεται σεβαστή και επιδιώκεται να αναδειχτεί, μέσα σε ένα προσωπικό μυθοποιητικό πλαίσιο. Έτσι οι μαθητές/ τριες θα κατανοήσουν τα όρια και τις δυνατότητές τους, δημιουργώντας οι ίδιοι/ ες, αλλά και σε συνεργασία με τον/ τη εκπαιδευτικό, μυθοποιητικές παιδαγωγικές καταστάσεις (Bishop, 2008: 31-52), με βασικά τους χαρακτηριστικά τη φανταστική διορατικότητα και τη δημιουργικότητα. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τα κείμενα και τα περιεχόμενα ως μια ζωτική πηγή έμπνευσης.

Η έντεχνη ερευνητική μεθοδολογία, δεν μπορεί ωστόσο να υλοποιηθεί δίχως σχέδιο. Πριν την αναπαράσταση οι μαθητές/ τριες οφείλουν να αναστοχαστούν πάνω στο διδακτικό τους υλικό. Να ανακαλύψουν την πρόθεση του/ της συγγραφέα, να την αξιολογήσουν και στο τέλος να την αμφισβητήσουν αναπαραστατικά. Στο τέλος οι μαθητές/ τριες μπορούν να περιγράψουν τον ρόλο που έπαιξαν, να εκφράσουν τι έμαθαν σχετικά με τον σχεδιασμό της δικής τους παράστασης και πως προσέλαβαν τον ίδιο τους τον εαυτό.

3. Η εκπόνηση εργασιών στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η έρευνα με βάση τον συνδυασμό των αρχών Κριτικής Παιδαγωγικής και της έντεχνης ερευνητικής μεθοδολογίας αποτελεί μία πρόκληση για τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στον χώρο των επιστημών της αγωγής, με δεδομένο ότι έχουν ήδη αρχίσει να διαμορφώνονται νέα πλαίσια συγγραφής μεταπτυχιακών και διδακτορικών

διατριβών (Kamler, Thomson, 2006) και να αναπτύσσεται ένα προβληματισμός για το πώς αξιολογούν τα κείμενα αυτά οι εξεταστές (Golding, Sharmeni, Lazarovitch, 2014: 563-576). Το εγχείρημα αυτό δεν είναι εύκολο, προϋποθέτει βαθύ επιστημολογικό αναστοχασμό και κυρίως απομάκρυνση από τις συμβατικές μεθόδους εποπτείας, οι οποίες δε συνάδουν με τη φιλοσοφική θεώρηση της Κριτικής Παιδαγωγικής και το ελεύθερο πνεύμα που διακρίνει την έντεχνη ερευνητική μεθοδολογία. Η πρόταση που καταθέτουμε, αντλώντας από το αξιακό όραμα της Κριτικής Παιδαγωγικής (κριτικοπραξιακό της ρόλο), δεν μπορεί παρά να αποκλίνει από μία συμβατική δομή μιας ερευνητικής εργασίας.

Ο/ η ερευνητής/ τρια οφείλει να κάνει πράξη τις αρχές που ενστερνίζεται, δηλαδή να εφαρμόζει το βαθύτερο νόημα της αμφισβήτησης, της διασυννοριακής αντίληψης και της διεύρυνσης των οριζώντων μέσω των εικαστικών τεχνών. Με άλλα λόγια η Κριτική Παιδαγωγική θα πρέπει να «κατοικηθεί» από τους/ τις φοιτητές/ τριες και αυτό συνδέεται με την έννοια της βιωμένης επιστήμης. Βιώνοντας την επιστήμη, επιτυγχάνουμε να τη θεωρήσουμε ως ένα χώρο προσφυγής, αναφοράς και αναγκαίας προϋπόθεσης για τη δική μας επιστημονική οικοδόμηση.

Η βίωση μπορεί να υλοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και η ερευνητική μεθοδολογία θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν σε μία βάση αξιοποίησης των προσωπικών βιωμάτων του/ της φοιτητή/ τριας και της χρήσης διαφοροποιημένων και εναλλακτικών ερευνητικών εργαλείων. Η δε βιβλιογραφική επισκόπηση μπορεί να κινηθεί πέρα από τα όρια της πεπατημένης διαδικασίας, όπου διαβάζουμε τις εργασίες με σχεδόν κοινά αποδεκτές ακαδημαϊκές προσδοκίες ως προς τη διατύπωση/ εκφορά τους, αλλά παράλληλα και με τις προσδοκίες ενός «κανονικού» αναγνώστη. Αντίθετα, η βιβλιογραφική αποτύπωση του εκάστοτε υπό εξέταση θέματος οφείλει να επιτρέπει σύνθετες και πιο «προσωπικές» προσεγγίσεις. Το γεγονός αυτό θα συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση θέματος, ώστε να «προσεγγίζουμε την εξέταση με πιο ενημερωμένο τρόπο» (Green, 2009: 42 κ. εξ., Johnston, 1997: 333 - 337).

Η έρευνα που έχουμε μάθει και που διδάσκουμε, δεν επιτρέπει στον/ στη φοιτητή/ τρια να αντιληφθεί ότι ο ίδιος/ η ίδια/ το ίδιο είναι μέρος του υπό διερεύνηση ζητήματος και να καταστεί ένας/ μία ερευνητής/ τρια με ενσυναίσθηση. Ο φοιτητής και η φοιτήτρια θα πρέπει να μπορεί να παρεμβαίνει/ η ο ίδιος/ α/ ο στην ακαδημαϊκή μεθοδολογία της έρευνάς του/ της, αφού όμως πρώτα εντοπίσει τον/ την εαυτό του/ της μέσα στην έρευνα με την συμβολή του/ της επιβλέποντος/ ουσας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο/ η τελευταίος/ α είναι κυρίαρχος/ η σε αυτή τη σχέση.

Αντίθετα, θα πρέπει να προωθήσουμε το μοντέλο της εναλλαγής των ρόλων στη σχέση επιβλέποντος/ ουσας και φοιτητή/ τριας. Πρόκειται για μια αντίληψη αλληλοπεριχώρησης στους ρόλους των δύο αυτών οντοτήτων και κοσμοθεωριών, χωρίς να στερούνται τα χαρακτηριστικά και την ιδιαιτερότητά τους, χωρίς να αφομοιώνονται

και με εκτίμηση η μία προς την άλλη. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στην άποψη του Freire σχετικά με τον διαχωρισμό της τραπεζικής από την προβληματίζουσα μάθηση, για την οποία μιλήσαμε προηγουμένως, και επί της ουσίας προτείνει την εδραίωση του διαλόγου, ως βασικού εργαλείου στη σχέση αυτή, που θα οδηγήσει στην κριτική συνειδητοποίηση. Αυτό συνεπάγεται ότι θα πρέπει να υπάρξει μία διαφοροποίηση στη συμβατική πρακτική, κατά την οποία ο/ η επιβλέπων/ ούσα οριοθετεί το πλαίσιο, θεωρητικό και μεθοδολογικό, μιας εργασίας, και ο/ η φοιτητής/ τρια το ακολουθεί ως αυτονόητο, στη λογική της εδραίωσης της σχέσης καθοδηγητή - καθοδηγούμενου. Αυτή η «γραμμική» διαδικασία επιβεβαιώνει ένα μείγμα βεβαιότητας και φόβου, όσον αφορά την έννοια του «ακαδημαϊκά αποδεκτού και σωστού». Τα δύο μέρη θα πρέπει να θεωρούνται συνοδοιπόροι. Με τον τρόπο αυτό συναντιέται μετασχηματιστικά η προσωπική ιστορία του/ της φοιτητή/ τριας με αυτή του/ της επιβλέποντα/ ούσας στη διαδικασία της «συγγραφής», όπου συνδιαμορφώνεται όχι μόνο το κείμενο, αλλά και οι κοσμοθεωρήσεις με τρόπο που να τις θέτει σε αμφισβήτηση, σε κρίση και σε ένα είδος συλλογικής ερμηνείας (McLaren & Lankshear, 1993).

Το μεγάλο πρόβλημα είναι η θεώρηση της επιστήμης ως μιας οντότητας με συγκεκριμένη μεθοδολογία και κανόνες, οι οποίοι είναι απαραβίαστοι και την ίδια στιγμή απρόσιτη – ακατανόητη- στο ευρύ κοινό των αναγνωστών. Γι' αυτό δεν έχει εκπληρώσει τον κοινωνικό της στόχο, αφού αυτοεκπληρώνεται ως επιστήμη με τα συμβατικά επιστημονικά πρότυπα. Μέχρι σήμερα χρησιμοποιούμε τα εργαλεία που έχει αναπτύξει η συμβατική παιδαγωγική, για να εκφράσουμε προβληματισμούς που άπτονται της Κριτικής Παιδαγωγικής. Είναι, όμως, πολύ δύσκολο στο υπάρχον πλαίσιο να εξορύξει κανείς όψεις Κριτικής Παιδαγωγικής, γιατί αυτές έχουν αλωθεί από την παραδοσιακή Παιδαγωγική. Η πρότασή μας, επομένως οφείλει να έχει τον δικό της γλωσσικό κώδικα, τους δικούς της όρους και το δικό της σύμπαν λόγου, που θα πρέπει εμείς να επινοήσουμε, και που οφείλει να εκφράσει την οντότητα, την ταυτότητα και την αναπαραστατική όψη του όλου φιλοσοφικού και ερευνητικού εγχειρήματος. Μία χρήσιμη πρόταση είναι η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών, μέσα από την οποία ο/ η φοιτητής/ τρια θα είναι σε θέση να οπτικοποιήσει τη θεωρία του, αποκτώντας έναν κώδικα έκφρασης – ένα αφήγημα – που ταιριάζει περισσότερο στη δική του/ της προβληματική.

Το κρίσιμο ζήτημα σε αυτό τον διάλογο είναι το είδος των ερωτημάτων (Amundsen, Wilson, 2012: 91) που τίθενται σε εργασίες που αφορούν την Κριτική Παιδαγωγική, και δεν μπορεί να είναι άλλο από το επίπεδο κοινωνικού μετασχηματισμού, δηλαδή να προσλαμβάνουν μία πραξιακή και όχι απλώς θεωρητική διάσταση (Shrag, 1986: 22-23). Για να γίνει κάτι τέτοιο οι ερευνητικές μεθοδολογίες στο σύνολό τους θα πρέπει να στοχεύουν στην ενσυναίσθηση. Ένα άλλο διακύβευμα που θέτει η Κριτική Παιδαγωγική ως προϋπόθεση στην έρευνα, είναι η μελέτη του ερευνούμενου εντός του ιστορικού του πλαισίου. Αν δεν υπάρχει η ιστορική γνώση και ανάλυση, η ιστορία

της άρθρωσης του επιχειρηματός της και η ιστορία του πεδίου του ερευνώμενου (π.χ. οικογένεια, σχολείο, κοινωνικό περιβάλλον), είναι έωλη.

Το επόμενο ερώτημα αφορά τα εργαλεία της έρευνας. Στην πρότασή μας δεν μπορούμε να μείνουμε σε συμβατικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Τα δεδομένα μας στο πλαίσιο αυτό ξεφεύγουν από τις απλές αριθμητικές μετρήσεις και στοχεύουν στην αποτύπωση και έκφραση της πραγματικής και βαθύτερης πρόσληψης του διασυννοριακού μας συγκείμενου. Η διαδικασία αυτή θεμελιώνει ένα υβριδικό ολιστικό θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για πιο καινοτόμες και ριζοσπαστικές μορφές εκπαιδευτικής έρευνας, που αποκαλύπτουν πτυχές που δεν είναι ορατές σε άλλους τύπους έρευνας. Με άλλα λόγια μέσα από την τέχνη να μάθουμε να κάνουμε έρευνα. Οι εικαστικές τέχνες δεν αποτελούν απλώς ένα οπτικό εργαλείο καταγραφής, συλλογής, ανάλυσης ή ερμηνείας δεδομένων, αλλά ταυτόχρονα, γίνονται μέσα και εργαλεία για τη δημιουργία και παραγωγή ερευνητικών δεδομένων. Στην περίπτωση αυτή η αναζήτηση μετατοπίζεται από την τέχνη ως γνωστικό αντικείμενο στην τέχνη ως πεδίο διασύνδεσης ετερόκλητων γνωστικών αντικειμένων.

Στην ερευνητική μεθοδολογία επικεντρωνόμαστε σε δύο είδη δεδομένων. Εκείνα που προσλαμβάνονται από μια κλασική μέθοδο έρευνας και εκείνα που προκύπτουν μέσω της χρήσης της *arts-based research*, που συμβάλλει στην κατανόηση από την πλευρά του/ της ερευνητή/ τριας, του υλικού που συλλέχθηκε. Η έντεχνη ερευνητική μεθοδολογία συμβάλλει ουσιαστικά στον εμπλουτισμό της κριτικής και συννοριακής μας θεώρησης. Οι έντεχνες πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες ή σε κάποιες φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας (πριν, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της έρευνας). Οι ερευνητές/ τριες επιχειρούν να αξιοποιήσουν και να προσαρμόσουν τις δυνατότητες και τα μέσα που διαθέτουν οι διάφορες δημιουργικές τέχνες για να αναλύσουν και να αναπαραστήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Για παράδειγμα, εάν θέλουμε να κάνουμε συνέντευξη, ο/ η φοιτητής/ τρια θα πρέπει να μπει πρώτα στη θέση του συνεντευξιαζόμενου, διαφορετικά δε θα μπορέσει να κατανοήσει τι απαντά το συνεντευξιαζόμενο υποκείμενο. Στη συνέχεια, από τα δεδομένα που θα προκύψουν, θα πρέπει να αναδειχτούν τα βαθύτερα νοήματα, τα οποία περνούν μέσα από μια απλή ή σύνθετη διατύπωση, αυτού/ ης που απαντά. Τις απαντήσεις θα μπορούσαμε να τις μετατρέψουμε σε θεατρική πράξη. Μέσα από τη θεατρική πράξη ο/ η φοιτητής/ τρια συμμετέχει ο/ η ίδιος/ α ως υποκείμενο και μπορεί να κατανοήσει πληρέστερα το ζήτημα που μελετά με τρόπο που θα επιτύχει την επιθυμητή ενσυναίσθηση.

Σύμφωνα με την Sandra Tan, ο ισχυρισμός του Freire ότι η εκπαίδευση είναι μια «πρακτική της ελευθερίας» αντικατοπτρίζεται στη διαύγεια της γλώσσας του που μοιάζει με την γλώσσα της κοινής ομιλίας. Αυτή η απλότητα προσδίδει συνοχή και σαφήνεια στη συζήτηση και συμβάλλει στην εκτίμηση του κειμένου από ένα ευρύτερο πεδίο αναγνωσιμότητας. Το στυλ που χαρακτηρίζει τη γραφή του Freire τον διακρίνει από την επιδεικτική *lingua franca* που χρησιμοποιείται για την άρθρωση

των θεωρητικών και ακαδημαϊκών κειμένων που τα καθιστά προσιτά μόνο σε μια προνομιούχα μειοψηφία.

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί και οι πολιτικοί μιλούν και δεν καταλαβαίνουν γιατί η γλώσσα τους δεν είναι προσαρμοσμένη στη συγκεκριμένη κατάσταση των ανθρώπων που απευθύνονται. Η πεποίθηση του Freire ότι η γλώσσα είναι το κλειδί της επικοινωνίας υποδηλώνεται περαιτέρω από τη χρήση δημιουργικών μεθόδων. Αναλογία, αντίθεση, τόπος, φανταστικοί και κυριολεκτικοί διάλογοι βοηθούν να διαλευκανθούν πολύπλοκες ιδέες και κρίσιμες έννοιες. Επιπλέον, η ενσωμάτωση πραγματικών παραδειγμάτων από διαφορετικές συνθήκες και περιβάλλοντα που αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα των καταπιεσμένων, βοηθά τον/ την αναγνώστη/ τρια να αποκτήσει χρήσιμες γνώσεις που απεικονίζουν την καταπιεστική δυναμική και πώς ασκείται ή αναιρείται η πράξη ή για το πώς η θεωρία τίθεται σε εφαρμογή. Αυτή η προσέγγιση, αναμφίβολα, φέρνει τον γραπτό λόγο κοντά με τον προφορικό. Ως εκ τούτου, η ανάγνωση του Freire προσδίδει το συναίσθημα ότι είναι σε συνομιλία με τον συγγραφέα, και ότι συμμετέχει στο χώρο του.

4. Προς μία κριτικο-πραξιακή παιδαγωγική (Critical-Praxical Pedagogy)

Ο Paulo Freire αναφέρεται στην πράξη ως την επιβεβαίωση της ανθρώπινης δράσης για έναν πιο ανθρώπινο κόσμο σε δύο επίπεδα, το ατομικό και το κοινωνικό, όπου συμβαίνουν οι ταυτόχρονες μεταβολές των συνθηκών και της αυτο-αλλαγής. Η κριτική πρακτική είναι τριπλή και περιλαμβάνει αυτο-αναστοχασμό, αναστοχαστική δράση και συλλογική αναστοχαστική δράση.

Η Πράξη είναι η πολύπλοκη ανάμειξη θεωρίας και πρακτικής. Ο όρος “πράξις” προέρχεται από την αρχαία ελληνική. Η εξάσκηση της πρακτικής στους/ στις εκπαιδευτικούς αντικατοπτρίζει την πρακτική μέσα από τον διάλογο, μεταξύ των ίδιων και των μαθητών/ τριών. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ τριες αποφασίζουν και αναλαμβάνουν δράση με βάση τον προβληματισμό και τον διάλογο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην πράξη συνειδητοποιούν σύντομα ότι η πρακτική τους απαιτεί να επανεξετάσουν τις πεποιθήσεις τους και να αναζητήσουν εναλλακτικές πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης.

Σύμφωνα με τον Grossberg, η Πραξιακή Παιδαγωγική (Praxical Pedagogy) «επιχειρεί να προσφέρει στους ανθρώπους τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν και να παρεμβαίνουν στην ιστορία τους». Μια παγίδα στη χρήση αυτού του τύπου πρακτικής υποθέτει ότι οι άνθρωποι δεν παρεμβαίνουν ήδη στην ιστορία τους και, το πιο σημαντικό, ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις σωστές δεξιότητες που πρέπει να χρησιμοποιούν στη διαδικασία αυτή κάθε φορά. Ο Grossberg προειδοποιεί ότι

“δεν υπάρχουν καθολικές δεξιότητες που μπορούμε να προσφέρουμε ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο θέλουμε να παρέμβουμε και το πιο σημαντικό μέσα στο οποίο θέλουν να παρέμβουν οι ίδιοι οι μαθητές/ τριές μας» (1994:17).

Με άξονα τις αρχές της Κριτικής και Συνοριακής Παιδαγωγικής, αλλά και της έντεχνης διδακτικής και ερευνητικής μεθοδολογίας, μία εναλλακτική εκπαιδευτική και ερευνητική πρόταση στηρίζεται στον αληθινό και ειλικρινή διάλογο όλων των εμπλεκόμενων φορέων και στην επέκταση της έννοιας των ορίων, που μας έχουν επιβληθεί.

Οι χαμένες φωνές που η Κριτική Παιδαγωγική φέρνει στο προσκήνιο καταφέρνουν να αμφισβητήσουν την καταπιεστική, διαχωριστική και αντι-ανθρωπιστική σημερινή σχολική και κοινωνική πραγματικότητα και παράλληλα αναδεικνύουν την προσωπική εμπειρία/ ιστορία ως καθοριστική πτυχή για τον διδακτικό και ερευνητικό σχεδιασμό. Σε αυτό το πλαίσιο η παιδαγωγική θα πρέπει να κατανοηθεί ως μια αλληλουχία κειμενικών, λεκτικών, αλλά και οπτικών πρακτικών, που σκοπεύουν να συνδεθούν με τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι άνθρωποι κατανοούν τους εαυτούς τους και τους τρόπους με τους οποίους συνδέονται με τους άλλους και με το περιβάλλον τους. Η αξιοποίηση των έντεχνων πρακτικών μάθησης είναι ικανή να προσφέρει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό και πολιτισμικό τομέα προς αυτή την κατεύθυνση. Μας μαθαίνει πώς λειτουργεί το (πειθαρχημένο) σώμα μας και μας παρακινεί να αξιολογήσουμε εκ νέου τα κοινωνικά δεδομένα, κριτικά και ενσυνειδητά. Έτσι μπορούμε να φτάσουμε στη βίωση της κάθε εκπαιδευτικής και ερευνητικής στιγμής μέσα από μια επανοικειοποίηση του εκπαιδευτικού και κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος.

Η θεμελίωση των μορφωτικών περιεχομένων στη γνώση που προέρχεται από τις πολιτισμικές και κοινωνικές πηγές των μαθητών/ τριών και των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης στην επιλογή του περιεχομένου και των μορφών διδασκαλίας, καθιστά τους τελευταίους ικανούς/ ές/ ά να επαναπροσδιορίζουν τους ρόλους τους, γκρεμίζοντας το σχολείο του παρελθόντος και τους παρόντος, χτίζοντας συνεργατικά ένα μαθησιακό κέντρο ανοιχτό, χωρίς τοίχους, κελία ή περιορισμούς από τάξεις και ηλικίες. Ένα πυρήνα μάθησης στη γειτονιά, στα πάρκα, στις βιβλιοθήκες, στο θέατρο, στον δρόμο στο πεζοδρόμιο, το οποίο προτείνει, επικοινωνεί, αναστοχάζεται, συνυπολογίζει, αλλά δεν επιβάλλει. Προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι επέκταση της θεωρίας και της έρευνας στις καθημερινές συνθήκες. Οφείλουμε, δηλαδή, να μεταβούμε από τις απλές διαπιστώσεις σε μία κριτικο-πραξιακή θεώρηση.

Πρόκειται για μία ενέργεια που θα προκύπτει ύστερα από την υιοθέτηση μιας κριτικής συνειδητοποίησης και θα εντάσσεται σε μια συνεχή επαναξιολόγηση της προσωπικής μας παρέμβασης. Άλλωστε, η κριτική συνείδηση δεν επιτελείται μόνο μέσω της πνευματικής προσπάθειας, αλλά μέσω της πραξιακών ενεργημάτων και συγκεκριμένα της αυθεντικής ενότητας δράσης και προβληματισμού. Η πράξη νοείται, πλέον, ως κοινωνική διεργασία και ενέργεια και είναι αυτό που μας τροφοδοτεί με δύναμη.

Σημείωση

1. Ευχαριστώ τον Γιάννη Ιερωνυμάκη και τον Μανόλη Κουναλάκη για την ανάγνωση του κειμένου και την ανατροφοδότησή τους.

Βιβλιογραφία:

- Aliakbari, M., Faraji, El. (2011) *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, vol.17, IACSIT Press, Singapore, 77-85. <http://www.ipedr.com/vol17/14-CHHSS%202011-H00057.pdf> [ανάκτηση, 4/12/2019].
- Amundsen Ch., Wilson, M. (2012) Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in Higher Education. In: *Review of Educational Research*, 82/1, pp. 90-126.
- Anyon, J. (1980) Social Class and the Hidden Curriculum at work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Apple, M. (2008) *Επίσημη Γνώση* (Μετάφρ. Μ. Μπατίλας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Apple, M. (1982) Common Curriculum and State Control. *Discourse* 2/4, 1-10.
- Ares, N. (2006) Political aims and classroom dynamics: Generative processes in classroom communities. *Radical Pedagogy*, 8/2: 12-20.
- Aronowitz, S., Giroux, H. (1993) *Education Still Under Siege*, London: Bergin & Garvey.
- Bakhtin, M. M. (1981) *The dialogic imagination: four essays*, (ed. by M. Holquist), Austin and London: University of Texas Press.
- Bishop, P. (2008) The shadow of hope: Reconciliation of imaginal pedagogies. In: T. Leonard, T. Willis' (Eds.), *Pedagogies of the imagination: Mythopoetic curriculum in educational practice*, Berlin: Springer, pp. 31-52.
- Brameld, Th. (1965/2000) *Education as power. A re-issue by the Society of Educational Reconstruction*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brion-Meisels, Gr. (2015) Centering Students in School-Based Support Processes: Critical Inquiries and Shifting Perspectives, *Teachers College Record*, 117/3 pp. 67-82.
- Bron, J., Bovill, C., Veugelers, W. (2016) Curriculum negotiation: the relevance of Boomer's approach to the curriculum as a process, integrating student voice and developing democratic citizenship. *Curriculum Perspectives*, 36/1, pp. 15-27.
- Bush, T. (2008) *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage Publications Inc.
- Cook-Sather, Al. (2002) Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. In: *Educational Researcher* 31/4, pp. 3-14.

- Γρόλλιος, Γ. (2015) Κρίση και κριτικοί εκπαιδευτικοί. Στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (2015). Πρακτικά 4ου ιεθνούς Συνέδριου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα: «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης», Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Παιδαγωγική Σχολή, σσ. 312-332, https://www.eled.auth.gr/documents/praktika_iv_icce_volume_1_gr.pdf [ανάκτηση, 4/12/2019].
- Γρόλλιος, Γ. (2009) Κοινωνική δικαιοσύνη και δημόσια παιδαγωγική. Στο: 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη» Δημοσίευση εισηγήσεων. Πανεπιστήμιο Πατρών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα, Ελλάδα. Πάτρα, Ελλάδα.
- Γρόλλιος, Γ. (2008) Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο: Apple, Μ. (2008). *Επίσημη Γνώση*, ό.π., σσ. 7-27.
- Darder, A. (2009) Teaching as an Act of Love: Reflecting on Paulo Freire and His Contributions to Our Lives and Our Work. In: A. Darder, M. Baltodano, R. Torres (ed.) *The Critical Pedagogical Reader*, New York: Routledge, 567-578.
- Dragonas, Th., Gergen, K., McNamee, Sh., Tseliou, El. (Eds) (2015) Education as Social Construction Contributions to Theory, Research and Practice, USA: Taos Institute Publications.
- Eliophotou-Menon, M. (2011) Leadership Theory and Educational Outcomes: The Case of Distributed and Transformational Leadership. In: ICSEI (Ed.), 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol: ICSEI, pp. 1-15.
- Freire, P. (1984) *The Politics of Education*. South Hadley, Mass: Bergon and Garvey Publishers.
- Freire, P. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Θ. Γέρου, Μετάφρ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gadotti, M. (1994) *Reading Paulo Freire: His Life and Work Teacher Empowerment and School Reform*. New York: State University of New York Press.
- Giroux, H. (2001) *Theory and resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition*, Bergin & Garvey: Westport.
- Giroux H. (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. USA: Routledge, Chapman and Hall.
- Giroux, H. (1985) Teachers as Transformative Intellectuals. In: *Social Education*, 49/5 pp. 376-79.
- Giroux, H., McLaren, P. (1992) Writing from the margin: Geographies of identity, pedagogy and power. *Journal of Education*, 174, 1, 7-30.
- Glesne, C. (2018) *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. (Ζ. Παληός, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Golding, Cl., Sharmini, Sh., Lazarovitch, A. (2014) What examiners do: what thesis students should know, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39/5, pp. 563-576, DOI: 10.1080/02602938.2013.859230
- Green, R. (2009) *American and Australian Doctoral Literature Reviewing Practices and Pedagogies*. Phd, Deakin University.
- Greene, M. (1995a). Art and Imagination: Overcoming a desperate stasis. In: *Phi Delta Kappan*, 76/1, pp. 378-382.
- Greene, M. (1995b). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Grossberg, L. (1994) *Introduction: Bringin' it all back home—Pedagogy and cultural studies*. New York: Routledge.
- Hicks, E. (1998) Deterritorialization and border writing. In: R. Merrill (Ed.), *Ethics/aesthetics: Post-modern positions*. Washington, D.C.: Maiseuneuve Press, pp. 47-58.
- Joldersma, C. (1999) The tension between justice and freedom in Paulo Freire's epistemology. *Journal of Educational Thought*, 35/2: 129-148.
- Johnston, S. (1997) Examining the examiners: an analysis of examiners' reports on doctoral theses, In: *Studies in Higher Education*, vol. 22, pp. 333-337.
- Θεριανός, Κ. (2019) Ο μύθος του «μεγάλου εξισωτή» και η πραγματικότητα του «κρυφού διαλογέα». http://criticeduc.blogspot.com/2019/11/blog-post_23.html?view=magazine [ανάκτηση, 4/ 12/ 2019].
- Θεριανός, Κ. (2014) Κριτική Παιδαγωγική: Τι είναι και τι δεν είναι. <https://tvxs.gr/news/paideia/kritiki-paidagogiki-ti-einai-kai-ti-den-einai-toy-kosta-therianoy> [ανάκτηση, 4/12/2019].
- Kanpol, B. (1994) *Critical Pedagogy for Beginning Teachers: the Movement from Despair to Hope*. <http://www.lib.umwestern.edu/pub/jcp/issue11-1/kanpol.html> [ανάκτηση, 4/12/2019].
- Kamler, B, Thomson, P. (2006) *Helping Doctoral Students Write: Pedagogies for Supervision*. New York: Routledge.
- Kaplan, C. (1987) Deterritorializations: The rewriting of home and exile in western feminist discourse. *Cultural Critique*, 6, 187-198.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (1994) Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 138-157.
- Kirylo, J. (2013) *A Critical Pedagogy of Resistance. 34 Pedagogues We Need to Know*. Sense Publishers.
- Kosmidou-Hardy, C. (2006) Media Education as Critical Education across the Curriculum: Towards a Cross-border Pedagogy?" In: Waclaw Strykowski (ed.), *From New*

- Teaching Techniques to Virtual Education: Media Eduation*. Poznan, Poland: Wydanie, pp. 135-148.
- Κοσμιδου-Hardy, Χρ. (2002) «Ο εφ-ευρετικός δάσκαλος ή δασκάλα: Βασικές προϋποθέσεις μέσα από την Επικοινωνία ως Παράσταση». Στο: Κοσμιδου-Hardy Χρ. κ.ά. (επιμ.) «ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ, σσ.73-80.
- Kozol, J. (1991) *Savage Inequalities: Children in America's Schools*, New York: Harper Perennial.
- Lankshear, C., McLaren, P. (Eds.) (1993) *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*. New York: SUNY Press.
- Leavy, P. (2009) *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford Press
- McKeehen L. R. (2002) Critical performative pedagogy: Augusto Boal's Theatre of the oppressed in the English as a second language classroom. *LSU Doctoral Dissertations*. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/3896 [ανάκτηση 4/12/2019].
- McLaren, P.& Farahmandpur, R. (2005) Marx after post-marxism. Reclaiming critical pedagogy for the left. In: McLaren, P. et al, *Red seminar* New Jersey: Hampton Press, Cresskill, pp. 3-24.
- McLaren, P.& Farahmandpur, R. (2005) *Teaching against global capitalism and the new imperialism. A critical pedagogy*. Rowman & Littlefield Publishers: Lahman, Maryland.
- Νικολούδης, Δ. (2010) *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός*, διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ.
- Schrag, C.O. (1986) *Communicative praxis and the Space of Subjectivity*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Σιδηροπούλου, Α. (2014) Ο σκηνοθέτης – δάσκαλος και η έμπνευση ως βάση της παιδαγωγικής διάστασης της παράστασης. στο: Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής. σσ. 35-42.
- Stewart, J. (2006) Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined Through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. In: *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54 pp. 1-29.
- Susilo, D. (2018) Transformational leadership; a style of Motivation Employees. In: *MEC-J*, 13/1, 124-132.
- Tan, S., Review Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/freire/st.html
- Vandrick, St. (1994) Feminist pedagogy and ESL. In: *College ESL* 4 2, 69-92.
- Wexler, P. (1981) Body and Soul: Sources of Social Change and Strategies of Education. *British Journal of Sociology of Education* 2/3, 247-263.
- Ziguras, Chr., McBurnie, Gr. (2015) *Governing Cross-Border Higher Education*, London and New York: Routledge.

TABLE OF CONTENTS

Introduction by the Editor	132
1. Can Education Change Society? Educational Realities and the Tasks of the Critical Scholar/Activist Apple W. Michael	134
2. The Contradictions of Scientific Motherhood: Women, Childcare, and the Politics of Expertise Apple D. Rima	148
3. The Social Alchemy of Social Capital in Chinese Society: How its School Heads Exercise Duality in an Institutionalized Context Chiang Tien-Hui	161
4. Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo Freire and His Contributions to Our Lives and Our Work Darder Antonia	177
5. Critical-Praxical Pedagogy. Reflections on the experience of the Postgraduate Program in Teacher Education of the Pedagogical Department of Primary Education of the University of Crete Hourdakis Anthony	191
6. Education, Training, LLL and Youth Employability in Europe, today: trends, political priorities, benchmarks, challenges and the state of play Papadakis Nikos	217
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	234
Guide for Authors	238

INTRODUCTION

of the Editor

In this issue, a total of six original studies in English and Greek languages are published, presented by distinguished scholars who were invited to a Symposium organized by the CESHETP of the Pedagogical Department of Primary Teachers Education of the University of Crete in May. In this Symposium, Michael Apple Professor of the University of Wisconsin Madison in the United States, Tien-Hui Chiang, Professor at Zhengzhou University in China and Nikos Papadakis, Professor at the University of Crete have been invited. Antonis Hourdakis, Professor at the University of Crete, was the discussant of the Symposium and it was moderated by Associate Professor Costas Karras. This Symposium was dedicated to the relationship between Teachers Education and Globalization in the 21st century in the perspective of Critical Pedagogy and took place in the context of Pedagogical and Teaching Adequacy and the Postgraduate Program 'Critical Pedagogy and Teacher Training' of the CESHETP of the Pedagogical Department of the University of Crete.

In addition, this thematic issue includes two more studies related to the above mentioned area: the study of Antonia Darder, professor at Loyola University in the United States, who was invited to the International Symposium entitled 'Unfrozen Education or How to Relearn' which took place in October(5th to 27th) 2019 at CESHETP-Unit Helen Glykatzi-Arweiller, while the second study, that of Dr. Rima Apple, is a presentation of her as a guest lecturer, in the same field, in the course of Professor Anthony Hourdakis at the University of Crete during the same academic year, 2018-2019 (Gallos University Campus).

Specifically, the above studies focus on the relationship between education and society in the context of educational reality and the role of the critical scholar/activist (Apple M.), the contradictions of the so-called 'scientific motherhood' and the policy of experts (Apple R.), in the social alchemy of social capital in China using as an example the school principals in their institutional framework (Chiang), in the teaching as an act of Love based on the theory of Paulo Freire, in Education, Training, DBM and youth employment in Europe (Papadakis) and in Critical-Practical Pedagogy based on the experience of the Postgraduate Studies Program for 'Teachers and Critical Pedagogy' of the University of Crete.

In this context we would like to thank all the distinguished contributors of this special issue for their important for the area studies, as well as the Journal of Sciences of Education of Pedagogical Department of the University of Crete for the publication. We do hope that this issue will contribute to a fruitful thinking but also to a creative discussion on important issues in the field of Education in the context of a more solidary and more humane society for the 21st century. In this milieu, the current challenges in the field of society, politics, culture, economy and therefore education, highlight a multidimensional,

multilevel and ever-changing situation in the 21st century. Besides, all social and other changes have placed education at a crossroads that makes its redefinition imperative and necessary. Thus, it can be emphasized that Pedagogy, and in fact Critical Pedagogy, can offer its proposal/contribution for education having as basic aim the creation/development the 'human-citizen'. Therefore, there is the concern for a critical pedagogical approach and for the need to 'rethink' education, to redefine its aims and objectives and the role of the teacher. The revival of research and teaching in the 21st century must now be a necessary and appropriate condition for modern Pedagogy as well.

Pella Calogiannakis

Professor

University of Crete, Greece

Σημειώσεις

1. International Symposium on 'Teachers Education in a Globalization Era', 27 March 2019.
2. Centre for the Study of the History of Education and Teaching Profession- CESHETP, <<https://www.kemeiede.org>>

CAN EDUCATION CHANGE SOCIETY? EDUCATIONAL REALITIES AND THE TASKS OF THE CRITICAL SCHOLAR/ACTIVIST

Apple W. Michael
Professor, John Bascom Professor
School of Education
University of Wisconsin, Madison. U.S.A
Distinguished Professor Rowan University

0. Introduction¹

I want to begin this essay with a personal example of some recent international politics surrounding educational reforms. It is an example that illuminates the damaging effects of some of the radically undemocratic policies that are being put in place by conservative governments in all too many countries.

A few years ago, I spent a semester as a Visiting Professor at a well-known university in Australia. During my time in Melbourne, I was asked to give a lecture to school principals and teachers in which I was to critically reflect on the policies that were being proposed in education and on how we could make schools more responsive to communities there and elsewhere. After I was given the invitation, a number of members of the State Department of Education and Early Childhood Development (DEECD) came to hear me give a more academic address at the university on the politics and effects of neoliberal agendas in education. Within a few days of that university address, my invitation to speak to school leaders was cancelled. "My services were no longer required." What I had to say was "too controversial."

The context of this decision was the following. The neoliberal government of the state was intent on imposing such policies as performance pay for teachers and principals, increased support for private and religious schools, corporate models of management, anti-union policies, and similar kinds of things. The union of teachers and principals was deeply opposed to these policies, but the government was adamant in having them take effect and was not willing to bargain seriously over them. It had also made it clear that it was not at all pleased to have these issues discussed publicly.

Let us be honest. This is a very difficult time in education. Neoliberal and conservative policies have had major effects on schools, on curricula, on communities, on administrators, on teachers, and on all school staff. As I point out in a number of recent books, under the influence of those with increasing power in education and in all too much of society what is public is supposedly bad and what is private is supposedly good.

Budget cuts have been pushed forward; jobs have been cut; attacks on educators at all levels and on their autonomy and their organisations gain more visibility; corporate models of competition, accountability, and measurement have been imposed; continual insecurity has become the norm. The loss of respect for the professionalism of educators is striking. These are truly international tendencies, ones found in an entire range of countries (Apple, 2006; 2010; 2013; See also Ball, 2012; Lipman, 2004; Lipman, 2011).

One of the least publicly talked about effects of all of this – although it is constantly on people’s minds – is the possibility of job loss within what has been called “the managerial state” (Clarke and Newman, 1997). This is especially the case for people within the public sector, particularly in areas such as education where state departments of education not only in Australia but elsewhere as well are under severe threat of having their positions eliminated. In this situation people avoid controversy at all costs. Issues that possibly challenge dominant policies, and people well known for doing this, are to be kept out of discussions as much as possible.

I can certainly understand the very real worries that the Department staff might have had about dealing with controversial issues in a time when their own positions and funding were and still are under threat. However, preventing me from speaking to teachers and administrators about the negative effects of neoliberal policies and about alternatives to them is not only a form of censorship, but it shows disrespect to principals and teachers. Don’t they have the right to publicly consider the crucial issues that affect their lives and the lives of their students and communities at a time when the policies and pressures being imposed on them are ever more powerful?

What happened over the ensuing month was important, since the government created even more problems than it thought it had solved. There was an immediate sense of outrage on the part of educators and progressive groups. The media publicized the act of censorship and published a number of interviews with me and others condemning the government’s actions. The news stories about the decision to cancel my lecture, and more importantly about the issues that it raised concerning the disrespect the government consistently showed to teachers and school administrators – as well as to poor and working class communities – went viral on Facebook, Twitter, and other forms of social media. Actions and movements around the issues emerged and grew.

In response, the Australian Education Union organized an even larger audience for what was called “The Cancelled Lecture: Understanding and Challenging the Attacks on State Education.” It was held at exactly the same date and time as the original lecture that had been cancelled. The Union also broadcast the lecture to many schools within the state whose distance from Melbourne made it impossible for principals and teachers to attend. In a final act of resistance, many principals and teachers who were to have gone to the conference at which I was to originally speak left the government-sponsored conference and instead came to the Union’s headquarters to hear me. We collectively engaged in a

detailed discussion of the politics of education and how to resist the “reforms” that were being imposed on schools and other areas of social policy.

A number of things are clear in this example of the politics of policy at the ground level. Sometimes the decisions by powerful groups to “manage consent” by presenting only the knowledge that *they* consider to be safe can lead to contradictory results. They can and do create spaces for interruption. And in this case, the organized actions of educational unions and progressive social movements played a large part in countering these decisions. It is clear that very similar things are happening in many other nations as well.

1. Conservative Modernization and the Current Crisis

I have given a rather personal introduction to this essay to remind us that this is a time when education has become even more of a site of struggle. Certainly, this is very true in the United States, England, Spain, Greece, Turkey, Hungary, Argentina, Chile, Brazil, in many parts of Scandinavia, and in so many other nations. It is a time when we must decide how we are to engage with groups involved in dealing with all of this in critically democratic ways. Dominant groups have attempted, often more than a little successfully, to limit criticism, to control access to research that documents the negative effects of their policies, and to deny the possibility of critically democratic alternatives. They have pressed forward with an agenda that is claimed to simply guarantee efficiency, effectiveness, and cost savings. For them, only these kinds of policies can deal with the crisis in education—even when they are simply wrong.

Dominant groups are not totally wrong in grounding their “reforms” in a sense of crisis. Across the political spectrum, it is widely recognized that there is a crisis in education. Nearly everyone agrees that something must be done to make it more responsive and more effective. Of course, a key set of questions is: Responsive to what and to whom? Effective at what? And whose voices will be heard in asking and answering these questions? These are among the most crucial questions one can ask about education today.

But let us again be honest. The educational crisis is real—especially for the poor, working class, and oppressed. Dominant groups have used such “crisis talk” to shift the discussion onto their own terrain.

One of the major reasons for the continuation of dominant discourse and policies is that the very nature of our commonsense about education is constantly being altered. This is largely the result of the power of particular groups who understand that if they can change the basic ways we think about our society and its institutions—and especially our place in these institutions—these groups can create a set of policies that will profoundly benefit them more than anyone else. Dominant groups have actively engaged in a vast social/pedagogic process, one in which what counts as a good school, good

knowledge, good teaching, a good student, and good learning are being radically transformed.

Let me say more about this process. In a large number of countries, a complex alliance and power bloc has been formed that has increasing influence in education and all things social. This power bloc, what I have called *conservative modernization*, often combines four major groups (Apple, 2006). The first and the strongest one includes multiple fractions of capital who are committed to neo-liberal marketized solutions to educational problems. For them, private is necessarily good and public is necessarily bad. Democracy—a key word in how we think about our institutions and our place in them (Foner, 1998)—is reduced to consumption practices. The world becomes a vast supermarket, one in which those with economic and cultural capital are advantaged in nearly every sector of society. Choice in a market replaces more collective and more socially responsive actions. *Thin* democracy replaces *thick* democracy. This demobilizes crucial progressive social movements that have been the driving force behind nearly all of the democratic changes in this society and in our schools.

In education, this position is grounded in the belief that the more we marketize, the more we bring corporate models into education, the more we can hold schools, administrators, and teachers feet to the fire of competition, the better they will be. There actually is very little evidence to support this contention—and a good deal of evidence that it increases inequality (see Apple, 2006; Apple, Gandin, Liu, Meshulam, and Schirmer, 2018; Lipman, 2004; Lipman, 2011). But neoliberalism continues to act as something like a religion in that it seems to be impervious to empirical evidence, even as the crisis that it has created in the economy and in communities constantly documents its failures in every moment of our collective and individual lives.

The second most powerful group in this alliance is neo-conservatives who want a “return” to higher standards and a “common culture.” In the face of diasporic populations who are making many nations a vast and impressive experiment in continual cultural creation, they are committed to a conservative culturally restorative project, pressing for a return to an imposed sense of nation and tradition that is based on a fear of “pollution” from the culture and the body of those whom they consider the “Others.” That there is a crucial and partly hidden (at least to some people) dynamic of race at work here is not unimportant to say the least (Lipman, 2011; Gillborn 2008; Leonardo, 2009; Apple, 2006). Neoconservatives assume something that isn’t there, a consensus on what should be “official” knowledge. They thereby try to eliminate one of the most significant questions that should be asked in our schools: What and whose knowledge should we teach? In their certainty over what a common culture is supposed to be, they ignore a key element in this supposed commonness. What is common is that we disagree. Indeed, what needs to be “the common” is the constant democratic and deliberative process of asking the question of what is common (Williams, 1989; Apple, 2000).

A third key element in conservative modernization is composed of authoritarian populist religious conservatives who are deeply worried about secularity and the preservation of their own traditions. They too wish to impose a “common.” For them, “the people” must decide. But there are anointed people and those who are not. Only when a particular reading of very conservative Christianity—or in some other countries, this is represented by repressive forms of Judaism, Hinduism, and Islam—is put back in its rightful place as the guiding project of all of our institutions and interactions will we be able to once again claim that this is “God’s country.” In the process, they inaccurately construct themselves as the “new oppressed,” as people whose identities and cultures are ignored by or attacked in schools and the media. It is not an accident, for example, that one of the fastest growing educational movements in the United States right now is home schooling (Apple & Buras, 2006; Apple, 2006). Two to three million children have been taken out of public and private or even religious schools, most often for conservative ideological and religious reasons, and are being schooled at home. While the home schooling movement is varied, these decisions are often driven by conservative attacks on public schools and once again by fear of the “Other.”

Finally, a crucial part of this ideological umbrella is a particular fraction of the professional and managerial new middle class who have occupied positions within the State. This group is made up of people who are committed to the ideology and techniques of accountability, measurement, and the “new managerialism,” to what has been called “audit culture” (Apple, 2006; Leys, 2003; Clarke and Newman, 1997). They too are true believers, ones who believe that in installing such procedures and rules they are “helping.” For them, more evidence on schools’, teachers’, and students’ performance—usually simply based on the limited data generated by test-scores—will solve our problems, even though once again there is just as much evidence that this too can create as many problems as it supposedly solves (Apple, 2006; Apple, Gandin, Liu, Meshulam, and Schirmer, 2018; Valenzuela, 2005; Gillborn and Youdell, 2000. Demonstrating that one is “acting correctly” according to externally imposed criteria is the norm. “Perform or die” almost seems to be their religion.

While there are clear tensions and conflicts within this alliance, in general its overall aims are in providing the educational conditions believed necessary both for increasing international competitiveness, profit, and discipline and for returning us to a romanticized past of the “ideal” home, family, and school.

This new alliance has integrated education into a wider set of ideological commitments. The objectives in education are the same as those which guide its economic and social welfare goals. They include the dramatic expansion of that eloquent fiction, the free market; the drastic reduction of government responsibility for social needs; the reinforcement of intensely competitive structures of mobility both inside and outside the school; the lowering of people’s expectations for economic security; the “disciplining”

of culture and the body; and the popularization of what is clearly a form of Social Darwinist thinking.

The seemingly contradictory discourse of competition, markets, and choice on the one hand and accountability, performance objectives, standards, national testing, and national curriculum on the other has created a situation in which it is hard to hear anything else. Even though these seem to embody different tendencies, as I demonstrate elsewhere they actually oddly reinforce each other and help cement conservative educational positions into our daily lives (Apple, 2006).

I have given this brief description of this new hegemonic bloc because I want to situate all of my most recent work in the context of current realities. As in the past, education is deeply connected to social movements, contradictions, conflicts, antagonisms, and complicated alliances. Understanding dominance and interrupting its various forms is a crucial part of our work—and it certainly has provided the motivation of all of my own analyses from such early books as *Ideology and Curriculum* (1979; 2019) and *Education and Power* (2012) to more recent books like *Educating the “Right” Way* (2006), *Democratic Schools* (Apple and Beane, 2007), *Can Education Change Society?* (2013), and *The Struggle for Democracy in Education*, Apple, Gandin, Liu, Meshulam, and Schirmer (2018).

Stressing the social and political in education is not new of course, either in England, the United States, Spain, Greece, Brazil, Turkey, or elsewhere. Many critical scholars have discussed this at great length internationally. However, under current situations, not only is this fact easy for some of us to forget, but while the act of criticism is important it is not sufficient. Let me say more about this issue and about what it means personally and collectively. In the process, I want to describe a set of responsibilities in which I think critically democratic scholar/activists and public intellectuals in education need to engage in a time of crisis and of the growing influences of conservative modernization.

2. Questioning the Relationship Between Education and Power

As readers of this essay may already know, over the past four decades I and others have been dealing with a number of “simple” questions. I personally have been deeply concerned about the relationship between culture and power, about the relationship among the economic, political, and cultural spheres (see Apple and Weis, 1983), about the multiple and contradictory dynamics of power and social movements that make education such a site of conflict and struggle, and about what all this means for educational work. Thus, rather than simply asking whether students have mastered a particular subject matter and have done well on our all too common tests, we should ask a different set of questions: Whose knowledge is this? How did it become “official”?

What is the relationship between this knowledge and how it is organized and taught and who has cultural, social, and economic capital in this society? Who benefits from these definitions of legitimate knowledge and who does not? What can we do as critical educators and activists to change existing educational and social inequalities and to create curricula and teaching that are more socially just? (see, for example, (Apple, 2019; 2014; 2013; 2012; 2006; 1999; 1996; Apple and Beane 2007; Apple, Gandin, Liu, Meshulam, and Schirmer, 2018). These are crucial questions. And as I showed in the distressing example of what happened in Australia, the Right has been very effective in placing strong limits on making public more critically democratic answers to these questions.

3. The Tasks of the Critical Scholar/Activist

Given what I have said about the current situation, I want now to speak to possibilities and to what we might do to interrupt dominance. For many people, including many colleagues in the critical pedagogy *traditions* (the plural is crucial here), their original impulses toward critical theoretical, political, and practical work in education have been fueled by a passion for social justice, economic equality, human rights, sustainable environments, a broad range of critical aesthetic literacies, an education that is worthy of its name—in short a better world. Yet, as I have shown this is increasingly difficult to maintain in the situation in which so many of us find ourselves. Ideologically and politically much has changed. The early years of the 21st century have brought us unfettered capitalism which fuels market tyrannies and massive inequalities on a truly global scale (Davis, 2006). “Democracy” is resurgent at the same time, but as I and others have also shown in a large number of analyses, it all too often becomes a thin veil for the interests of the globally and locally powerful and for disenfranchisement, mendacity, and national and international violence (Burawoy, 2005, p. 260; Apple 2010; Apple, Au, and Gandin, 2009). The rhetoric of freedom and equality may have intensified, but there is unassailable evidence that there is ever deepening exploitation, domination, and inequality and that earlier gains in education, economic security, civil rights, and more are either being washed away or are under severe threat. The religion of the market (and as I said earlier it does function like a religion, since it does not seem to be amenable to empirical critiques) is coupled with very different visions of what the state can and should do.

At the same time, in the social field of power called the academy—with its own hierarchies and disciplinary (and disciplining) techniques, the pursuit of academic credentials, bureaucratic regimes and national and international rankings, performance criteria, indeed the entire panoply of normalizing pressures surrounding institutions and careers—all of this seeks to ensure that we all think and act “correctly.” Yet, the original impulse is never quite entirely vanquished (Burawoy, 2005). The spirit that animates critical work can never be totally subjected to rationalizing logics and processes. Try as the powerful might, it will not be extinguished—and it certainly remains alive in a good deal of the important work done in universities and institutes here. People here and elsewhere

have constantly struggled to act as the ethical and political consciences of nations.

What can we learn from our colleagues here and in other places about our role as public intellectuals, or as I call them in *Can Education Change Society?*, “critical scholar/activists,” in this period of time? Perhaps this is best stated by the critical sociologist Michael Burawoy when he calls for “organic public sociology.” In his words, but partly echoing Antonio Gramsci as well, in this view the critical sociologist:

...works in close connection with a visible, thick, active, local, and often counter-public. [She or he works] with a labor movement, neighborhood association, communities of faith, immigrant rights groups, human rights organizations. Between the public sociologist and a public is a dialogue, a process of mutual education... The project of such [organic] public sociologies is to make visible the invisible, to make the private public, to validate these organic connections as part of our sociological life. (Burawoy, 2005, p. 265)

This act of becoming (and this is a *project*, for one is *never* finished, *always* becoming) a critical scholar/activist is a complex one. Let me say more about this here. My points here are tentative and certainly not exhaustive. But they are meant to begin a dialogue over just what it is that “we” should do.

In general, there are nine tasks in which critical analysis (and the critical analyst) in education must engage (Apple, 2013; Apple, 2010). And they have guided my work for my entire career.

1. It must “bear witness to negativity.”² That is, one of its primary functions is to illuminate the ways in which educational policy and practice are connected to the relations of exploitation and domination—and to struggles against such relations—in the larger society.³
2. In engaging in such critical analyses, it also must point to contradictions and to *spaces of possible action*. Thus, its aim is to critically examine current realities with a conceptual/political framework that emphasizes the spaces in which more progressive and counter-hegemonic actions can, or do, go on. This is an absolutely crucial step, since otherwise our research can simply lead to cynicism or despair. Cynicism and despair can only assist those who wish to remain in power.
3. At times, this also requires a broadening of what counts as “research.” Here I mean acting as critical “secretaries” to those groups of people, communities, and social movements who are now engaged in challenging existing relations of unequal power or in what elsewhere has been called “nonreformist reforms,” a term that has a long history in critical sociology and critical educational studies (Apple, 2012). This is exactly the task that was taken on in the thick descriptions of critically democratic school practices in *Democratic Schools* (Apple and Beane, 2007) and in the critically

supportive descriptions of the transformative reforms such as the Citizen School and participatory budgeting in Porto Alegre, Brazil (see Gandin and Apple, 2012; Apple et al., 2003; Apple, 2013; Wright, 2010).⁴ The same is true for CREA, the interdisciplinary research center at the University of Barcelona that is a model of how to build a research agenda and then create policies and programs that empower those who are economically and culturally marginalized in our societies (Flecha, 2011; Gatt, Ojaja & Soler, 2011; Alexiu & Sorde, 2011; Aubert, 2011; Christou & Puivert, 2011; Flecha, 2009) and for The Centre for Equality Studies at University College, Dublin. It too has been at the center of research and action that stresses not only poverty and inequality, but movements towards equality (Baker, Lynch, Cantillon & Walsh, 2004; Lynch, Baker & Lyons, 2009). Thus, we must document *gains* not only losses.

4. When Gramsci (1971) argued that one of the tasks of a truly counter-hegemonic education and committed cultural workers was not to throw out “elite knowledge” but to reconstruct its form and content so that it served genuinely progressive social needs, he provided a key to another role “organic” and “public” intellectuals might play. Thus, we should not be engaged in a process of what might be called “intellectual suicide.” That is, there are serious intellectual (and pedagogic) skills in dealing with the histories and debates surrounding the epistemological, political, and educational issues involved in justifying what counts as important knowledge and what counts as an effective and socially just education. These are not simple and inconsequential issues and the practical and intellectual/political skills of dealing with them have been well developed. However, they can atrophy if they are not used. We can give back these skills by employing them to assist communities in thinking about this, learning from them, and engaging in the mutually pedagogic dialogues that enable decisions to be made in terms of both the short-term and long-term interests of dispossessed peoples (see Apple, Au & Gandin, 2009; Burawoy, 2005; Freire, 1970; Borg & Mayo 2007).
5. In the process, critical work has the task of keeping traditions of radical and progressive work alive. In the face of organized attacks on the “collective memories” of difference and critical social movements, attacks that make it increasingly difficult to retain academic and social legitimacy for multiple critical approaches that have proven so valuable in countering dominant narratives and relations, it is absolutely crucial that these traditions be kept alive, renewed, and when necessary criticized for their conceptual, empirical, historical, and political silences or limitations. This involves being cautious of reductionism and essentialism and asks us to pay attention to what Fraser has called both the politics of redistribution and the politics of recognition (Fraser, 1997; see also Apple, 2013 and Anyon, et al. 2009). This includes not only keeping theoretical, empirical, historical, and political traditions – and the educational policies and practices generated out of them – alive; but, very importantly, it involves extending and (supportively) criticizing them. And it also involves keeping alive the

- dreams, utopian visions, and “non-reformist reforms” that are so much a part of these radical traditions (Apple, Au & Gandin, 2009; Apple, Ball & Gandin, 2010; Apple, 2012; Jacoby, 2005; Teitelbaum, 1993).
6. Keeping such traditions alive and also supportively criticizing them when they are not adequate to deal with current realities cannot be done unless we ask “For whom are we keeping them alive?” and “How and in what form are they to be made available?” All of the things I have mentioned above in this taxonomy of tasks require the relearning or development and use of varied or new skills of working at many levels with multiple groups. Thus, journalistic and media skills, academic and popular skills, and the ability to speak to very different audiences are increasingly crucial (Apple, 2006; Boler, 2008). This requires us to learn how to speak different registers and to say important things in ways that do not require that the audience or reader do all of the work. The Right has been very good at doing this. We too must relearn these skills.
 7. Critical educators must also *act in concert* with the progressive social movements their work supports or in movements against the rightist assumptions and policies they critically analyze. This is another reason that scholarship in critical education implies becoming an “organic” or “public” intellectual. One must participate in and give one’s expertise to movements to transform both a politics of redistribution and a politics of recognition. It also implies learning from these social movements (Anyon, 2005; Anyon 2014; Apple, Gandin, Liu, Meshulam, and Schirmer, 2018). This means that the role of the “unattached intelligentsia” (Mannheim, 1936), someone who “lives on the balcony” (Bakhtin, 1968), is not an appropriate model. As Bourdieu (2003, p. 11) reminds us, for example, our intellectual efforts are crucial, but they “cannot stand aside, neutral and indifferent, from the struggles in which the future of the world is at stake.”
 8. Building on the points made in the previous paragraph, the critical scholar/activist has another role to play. She or he needs to act as a deeply committed mentor, as someone who demonstrates through her or his life what it means to be *both* an excellent researcher and a committed member of a society that is scarred by persistent inequalities. She or he needs to show how one can blend these two roles together in ways that may be tense, but still embody the dual commitments to exceptional and socially committed research and participating in movements whose aim is interrupting dominance. It should be obvious that this must be fully integrated into one’s teaching as well.
 9. Finally, participation also means using the privilege one has as a scholar/activist. That is, each of us needs to make use of one’s privilege to open the spaces at universities and elsewhere for those who are not there, for those who do not now have a voice in that space and in the “professional” sites to which, being in a privileged position, you have access. This can be seen, for example, in the history of the “activist-in-residence” program at the University of Wisconsin Havens Center for Social Justice, where

committed activists in various areas (the environment, indigenous and immigrant rights, housing, labor, racial disparities, the arts, education, and so on) were brought in to teach and to connect our academic work with organized action against dominant relations. Or it can be seen in a number of Women's Studies programs and Indigenous, Aboriginal, and First Nation Studies programs that historically have involved activists in these communities as active participants in the governance and educational programs of these areas at universities.

4. Conclusion

These nine tasks I have discussed above are demanding; and though we may try, no one person can engage equally well in all of them simultaneously. What we can do is honestly continue our attempt to deal with the complex intellectual, personal, political, and practical tensions and activities that respond to the demands of this role. And this requires a searching critical examination of one's own structural location, one's own overt and tacit political commitments, and one's own embodied actions once this recognition in all its complexities and contradictions is taken as seriously as it deserves.

Yet, if we look around the world, there are individuals, researchers, institutes, coalitions, unions, and social movements that have played and continue to play such a large part in the continuing struggle in Greece and elsewhere to build an education that is truly critically democratic in nations and "nations to be." Can we do less?

Let us be honest, however. As my introductory example on the attempts to silence me and others demonstrates, dominant groups will not stand idly by when we individually and collectively act to speak back. But as that example also shows, they cannot totally control the terrain on which such acts occur. Nor can they totally control its outcome. Spaces for counter-hegemonic work are constantly being created at the very same moment as dominant groups seek to close other spaces. Recognizing and filling these spaces is as crucial as it has ever been. Indeed, some of the very best examples of doing this can be already be found in Greece and other nations in this region.

As I demonstrate in much more detail in *Can Education Change Society?*, in so many nations of the world there is a very long tradition of radically interrogating educational institutions, of asking who benefits from their dominant forms of curricula, teaching, and evaluation, of arguing about what they might do differently, of asking searching questions of what would have to change in order for this to happen—and in providing crucial answers to how this can and does happen (Apple 2013). This tradition is what has worked through me and so many others throughout the history of critical education. Indeed, Greece has been at the center of many of these movements.

If we think of *thick* democracy as a vast river, it increasingly seems to me that our task is to keep the river flowing, to remove the blockages that impede it, and to participate in

expanding the river to be more inclusive so that it flows for everyone. Building a more inclusive “we,” struggles over the knowledge that is seen as legitimate, acting against the retrogressive policies that are so disrespectful to teachers and communities, and building and defending programs of socially powerful critically reflective teacher education that enable our students to critically engage in challenging dominant ideological “reforms” and in building serious alternatives to them, all of these have crucial roles to play. In doing this, we can keep alive the multiple traditions—and can create new ones—that enable us to envision and engage with movements that become significant parts of the flow of that river that dominant groups can never fully stop.

Σημειώσεις

1. A longer version of the arguments in this chapter appears in Apple (2013).
2. I am aware that the idea of “bearing witness” has religious connotations, ones that are powerful in many parts of the West, but may be seen as a form of religious imperialism in other religious traditions. I still prefer to use it because of its powerful resonances with ethical discourses. But I welcome suggestions from, say, Muslim, Jewish, and other critical educators and researchers for alternative concepts that can call forth similar responses. I want to thank Amy Stambach for this point.
3. Here, exploitation and domination are technical not rhetorical terms. The first refers to economic relations, the structures of inequality, the control of labor, and the distribution of resources in a society. The latter refers to the processes of representation and respect and to the ways in which people have identities imposed on them. These are analytic categories, of course, and are ideal types. Most oppressive conditions are partly a combination of the two. These map on to what Fraser (1997) calls the politics of redistribution and the politics of recognition.
4. Luis Armando Gandin’s close connections to and analyses of the critically democratic policies and practices in education in Porto Alegre provide outstanding examples of such efforts. See also Wright (2010).

References

- Alexiu, T. M. & Sorde, T. (2011) How to turn difficulties Into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion, *International Studies in Sociology of Education* 21: 49-62.
- Anyon, J. (2014) *Radical possibilities*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Anyon, J., et al. (2009) *Theory and educational research*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996) *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (1999) *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang.
- Apple, M. W. (2006) *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality*, 2nd ed. New York: Routledge.

- Apple, M. W. (Ed.) (2010) *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012) *Education and power*, revised Routledge Classic edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2013) *Can education change society?* New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2014) *Official knowledge*, 3rd ed. New York: Routledge.
- Apple, M.W. (2019) *Ideology and curriculum*, 4th ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Weis, L. (Eds.) (1983) *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Apple, M. W., et al. (2003) *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. and Buras, K. L. (Eds.) (2006) *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (Eds.) (2007) *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (Eds.) (2009) *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S. & Gandin, L. A. (Eds.) (2010) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Gandin, L. A., Liu, S., Meshulam, A. & Schirmer, E. (2018) New York: Routledge.
- Aubert, A. (2011) Moving beyond social inclusion through dialogue, *International Studies in Sociology of Education* 21: 63-75.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S. & Walsh, S. (2004) *Equality: From theory to action*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. M. (1968) *Rabelais and his world* (H. Iswolsky, Trans.). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Ball, S. (2012) *Global education, inc.* New York: Routledge.
- Boler, M. (Ed.) (2008) *Digital media and democracy: Tactics in hard times*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borg, C. & Mayo, P. (2007) *Public intellectuals: Radical democracy and social movements*. New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (2003) *Firing back: Against the tyranny of the market* 2. New York: New Press.
- Burawoy, M. (2005) For public sociology, *British Journal of Sociology* 56, 259-294.
- Christou, M. & Puigvert, L. (2011) The role of "other women" in current educational transformations, *International Studies in Sociology of Education* 21: 77-90.

- Clarke, J. & Newman, J. (1997) *The managerial state*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Davis, M. (2006) *Planet of slums*. New York: Verso.
- Flecha, R. (2009) The educative city and critical education. In Apple, M. W., Au. W. & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. (pp. 327-340). New York: Routledge.
- Flecha, R. (2011) The dialogic sociology of education, *International Studies in Sociology of Education* 21: 7-20.
- Foner, E. (1998) *The story of American freedom*. New York: Norton.
- Fraser, N. (1997) *Justice interruptus*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gandin, L. A. & Apple, M. W. (2012) Can critical democracy last: Porto Alegre and the struggle over 'thick' democracy in education. *Journal of Education Policy* 27: 621-639.
- Gatt, S., Ojala, M. & Soler, M. (2011) Promoting social inclusion counting with everyone: learning communities and INCLUDE-ED, *International Studies in Sociology of Education* 21: 33-47.
- Gillborn, D. (2008) *Racism and education: Coincidence or conspiracy*. New York: Routledge.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2000) *Rationing education*. New York: Routledge.
- Gramsci, A. (1971) *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). New York: International Publishers.
- Jacoby, R. (2005) *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. New York: Columbia University Press.
- Leonardo, Z. (2009) *Race, whiteness, and education*. New York: Routledge.
- Leys, C. (2003) *Market-driven politics*. New York: Verso.
- Lipman, P. (2004) *High stakes education*. New York: Routledge.
- Lipman, P. (2011) *The new political economy of education*. New York: Routledge.
- Lynch, K., Baker, J. & Lyons, M. (2009) *Affective equality: Love, care, and injustice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mannheim, K. (1936) *Ideology and utopia*. New York: Harvest Books.
- Valenzuela, A. (ed.) (2005) *Leaving children behind*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Williams, R. (1989) *Resources of hope*. New York: Verso.
- Wright, E. O. (1985) *Classes*. New York: Verso.
- Wright, E. O. (2010) *Envisioning real utopias*. New York: Verso.

THE CONTRADICTIONS OF SCIENTIFIC MOTHERHOOD: WOMEN, CHILDCARE, AND THE POLITICS OF EXPERTISE

Apple D. Rima
Professor
University of Wisconsin-Madison, USA

Throughout history, the overwhelming proportion of women have been mothers. Most significantly, worthy womanhood has been equated with motherhood. This apparent constancy masks dramatic transformations in the role of mothers and mothering practices over time, and particularly over the past 150 years, in the United States and other industrialized nations. Traditionally, women's experiences had formed the basis of respected mothering practices; proper mothering techniques were considered either part of a woman's innate knowledge, or taught her by her own mother and other female relatives and friends.

As scientific and technical expertise gained in prominence throughout the 19th century, increasingly women were told that they needed scientific and medical knowledge to insure healthful pregnancies and births and in order to raise their children appropriately and healthfully. The ideal model now became the "scientific mother." As it grew in popularity in the 20th century, this ideology of "scientific motherhood" was modified. Over the decades, women were increasingly told that they needed to follow the lead of scientific and medical experts. In other words, rather than actively learning for themselves, women were to depend upon the instructions of scientific and medical authorities.

Earlier historical studies of the increasing intervention of health-care providers termed this process the medicalization of child birth and child care; analysts frequently examined the particular ways in which physicians extended their supervision of pregnancy and children's health. True, from the mid-19th century onwards doctors maintained with ever greater urgency that women needed medical supervision to insure successful births and child-rearing. Yet a wide range of other interested parties also broadcast this message of scientific motherhood and with equal stringency directed mothers to experts and expert advice. Today I will explore some of the most distinctive elements of the cultural milieu through which medical, cultural, and social factors re-configured. I will focus on the mothering experiences of American women and mothers' responses, though the history is similar in many other parts of the world.

The origins of "scientific motherhood" can be dated from the 1840s with the publication of Catharine Beecher's *Treatise on domestic economy*. In this highly celebrated

monograph, Beecher used contemporary science to explain the best methods for accomplishing a whole range of household tasks. Beecher was not a scientist or a physician; nor did she claim these titles. Her book did, however, insist that women needed to utilize new scientific discoveries and medical knowledge. As a vocal proponent of women's education, Beecher expected mothers to seek out and evaluate the required information.

As scientific advice for successful childrearing gained in prominence, the counsel slowly changed. By the twentieth century, women were not just told that they needed to learn from scientific and medical expertise. Instead, they were told ever more frequently and with greater and greater urgency that they needed to *follow* the direction of experts. This transformation presented women with a serious contradiction: it made them responsible for the health and well-being of their family, while at the same time it denied them control over childrearing. In other words, women were both responsible for their families and incapable of that responsibility.

[slide of *Babyhood*]

Child-care journals and general women's magazines were among the leading proponents of scientific motherhood from the late nineteenth century onwards. As the magazine *Babyhood* stated in 1893, "there is a science in bringing up children and this magazine is the voice of that science."

[slide of *American Motherhood*]

and *Babyhood* was one of many magazines designed to instruct mothers in scientific childrearing. The largest women's magazine of the late 19th and early 20th centuries was *The Ladies Home Journal*, which in 1912 proudly announced that the modern young mother was rapidly learning to ignore the advice of neighbors and families and turning instead " a higher authority for help in solving nursery problems." In this case, and increasingly, that higher authority was the science and the medical expert.

Physicians wrote child-care books extolling the virtues of scientific motherhood. These books were aimed at a literate, middle-class mother who had the education and the money to support the ideals of modern child care. Doctors were soon joined by a chorus of others that spread the ideal of scientific motherhood, of mothers following the directions of health-care providers, to less fortunate women.

[slide of Illinois Health Department]

State departments of health developed unique methods for reaching different classes of mothers. One popular way was the Well-Baby contest. Similar to agricultural fairs, and often held in conjunction with them, these competitions had babies examined by medical practitioners with the winner being awarded a blue ribbon and medal. The contest was promoted as educational as well as competitive. Doctors would tell mothers about problems they found in the babies; mothers would be instructed in modern childcare techniques.

[slide of Infant Care]

For literate women there were a host of pamphlets, often distributed free or at very low cost produced by local governments, by charity agencies, and even by manufacturers of products for children such as infant foods, baby powder, and soap. The most popular and often reproduced pamphlet was *Infant Care*, a brochure of the United States government. It was first published in 1914. By 1940 over 12 million copies had been distributed and by the 1970s over 59 million. People could and did write in for the pamphlet, but it was also frequently sent unsolicited by Congressional representatives. Women often wrote of their gratitude for such publications.

[slide of public health nurses in homes]

In other instances, the government and charitable organizations sent public health nurses into the homes of women, often poor, illiterate women and immigrant women. These nurses would inspect the home, making suggestions for healthful improvements and would inspect babies and children, making suggestions for their health and welfare. Initially public health nurses were located in urban areas, where they could reach a large number of mothers with relative ease. Poor mothers in rural areas faced a different situation.

[Child Welfare Special]

In the 1920s, concern for high rates of maternal and infant mortality generated a targeted federal program with funds for maternal education in modern childcare. The government officials aimed to reach women of all classes, but especially poorer, rural mothers who lacked regular access to health-care providers. One of their methods was the use of an educational trailer. Vehicles like this *Child Welfare Special* travelled from small town to village to churches, over muddy and rocky country roads. They brought public health doctors and nurses into remote communities to examine children and provide women with the education they needed to be “modern” mothers.

[slide of public health nurses education]

Including information for preparing an appropriate wardrobe for the family. This program ended in 1929. A few years later it was replaced by another program that funded public health nurses to travel to the homes of the rural poor.

[slide of bathing]

Some mothers embraced these women, eagerly awaiting their visits and their advice, pleased to have a health-care provider with the most up-to-date information. Other mothers were less eager. But on the whole, mothers appreciated the help that public health nurses gave them. Most especially appreciated were the infant baths.

Mothering practices changed significantly as increasingly women birthed in hospitals. These institutions provided a prime educational situation for isolated, nervous mothers who looked to modern, scientific childcare to ensure the health of their families. Previously,

childbirth in the United States was a domestic affair. Even as male physicians began to replace female midwives in the birthing room, the room was still in the home in which the mother was surrounded by her female relatives and friends and the baby was kept close to the mother.

[slide Jewish maternity, 1912]

As childbirth moved into the hospital, the wards tended to duplicate some of the home atmosphere. Bassinets for the newborn were placed near the mother's bed; infants were often settled into bed, next to their mothers.

This dramatically changed as hospitalized childbirth became increasingly popular and as doctors and hospital administrators saw epidemics sweeping through their maternity wards. With the era of sulfa drugs and antibiotics was decades away.

[slide of modern nurseries]

Fearful of epidemics, hospitals would whisk newborns from their mothers and care for them in sterile nurseries. Mothers saw their babies only for feedings, every three or four hours, when they were instructed to prepare themselves carefully to prevent the spread of germs. Subtly, then, mothers were taught that they were a danger to their babies. The only way to protect their babies was to keep them in a sterile environment, cared for by scientifically trained nurses.

[slide of hospital classes]

Envision the situation: a new mother spending most of her 7-10 days in the hospital after childbirth, peering through the window of the nursery looking at her child. Every several hours, a nurse would bring the baby to the mother, who carefully unwrapped the baby for feeding. Within a few minutes, the nurse would be back to whisk the baby away again. These procedures left little time for the mother and baby to get acquainted or for the mother to feel comfortable caring for her child. What mothers did learn about childcare was usually confined to hospital classes, in which mothers would watch a nurse change, or bath a baby.

[single slide of hospital class]

Thus mothers would learn about childcare from a professional, a scientific and medical expert, a masked professional who handled the baby with confidence and ease.

[slide of nurse bottle feeding]

By this time, the 1940s, most new mothers birthing in the hospital did not breast feed. Instead they were taught by nurses the most modern, scientific form of infant feeding: bottle feeding. Preparing the baby's bottle was a complicated affair involving sterilizing all the equipment, precisely measuring the milk, the water, and the sugar, carefully heating the bottle, and then feeding the infant. Note again the nurse who is demonstrating bottle feeding is wearing a face mask.

[slide of masks in packet]

Lest you think that face masks were only for hospitals: Mothers learned that when they took their babies home, they needed to continue to protect the child from germs, even the germs of the mother. They were urged to buy face masks for use at home, to protect the baby “the hospital way.”

So far we have seen how popular literature and institutions like government agencies, charitable organizations, and hospitals intently promoted scientific motherhood. What made the ideology so powerful was that it was also championed in less focused, and many ways more pervasive, forums, namely popular culture. We have seen how the text of late 19th and early 20th century magazines fostered the spread of scientific motherhood. But it was not only the text of these journals, but also, most significantly, their advertisements.

[slide of extension course]

Some advertisements were crystal-clear. As this one announces: “Add science to love and be the perfect mother.” A wide range of manufacturers were quick to recognize the power of the image of scientific motherhood. They produced advertisements that stressed the value of scientific and medical advice, and their advertising campaigns mirror the transformation of scientific motherhood.

[Mellin’s ad]

This is a typical 1885 advertisement for Mellin’s Food, a popular infant food. The advertisement is dense with text, warning the mother of the “swelling tide of infantile disease and mortality, resulting from injurious feeding,” in other words, bad feeding is killing many children. However, modern science has the answer to this problem: “Men of the highest scientific attainments of modern times... have devoted themselves to careful investigation and experiment in devising a suitable substitute for human milk.” Whether or not mothers read all the scientific text, it reflects the tone of scientific motherhood: women should learn all they could and use that knowledge to make decisions about their childcare.

[SMA slide, 1921]

This advertisement for another infant food, SMA, from 1921, demonstrates how the ideology of scientific motherhood had changed over nearly 4 decades. It is still somewhat wordy, but the text and illustration are dominated by the headline: “To be used only under the direction of a physician.” By the 1920s, manufacturers use the power of the scientific expert, in this case the physician, to convince women that their products are the most up-to-date and scientific

[Libby’s 1938 advertisement]

This advertisements for Libby’s food is even more direct; the modern mother follows the directions of her physician, not her relatives or previous generations. Though the father’s

mother believes that the baby is too young for vegetables, the mother is confident in heeding the advice of her physician, Dr. Evans, who recommends vegetables early in life.

[1930s fear advertisements]

By the 1930s, manufacturers further re-inforced the ideology of scientific motherhood in their advertising campaigns with the addition of the element of fear. Even in the 1885 Mellin's advertisement, we had seen a manufacturer using fear as a tactic to attract consumers. But this fear tactic predominates in the advertising of the 1930s and 1940s. "The little spendthrift" of energy needs her mother's protection, that is the protection of her mother feeding her Cream of Wheat, a product supported by contemporary science. Similarly, what mother would not want her child to have a doubly safe product from Libby's.

[Scott Tissue ads]

In the twentieth century, more and more advertisements depicted scientific and medical experts, usually men, to sell a variety of consumer products to mothers, and they weren't always for food products. For example, in 1928, Scott Tissue, a bathroom tissue, used the image of a male physician to explain "the three requirements doctors say toilet tissue must have." Sometimes, as in the other Scott Tissue advertisement, manufacturers used a surrogate for the male practitioners, in this case a nurse.

[Lysol 1938 advertisement]

Some manufacturers were even more pointed about the dangers of "old-fashioned" knowledge, knowledge that lacks the imprimatur of medical authority. What mother dares risk the health and well-being of child? Here the male physician is blaming the mother for her child's illness. If only she had known the difference between "clean" and "hospital clean," if only she had used Lysol.

[Projector off]

And what about the mothers in all this. Evidently women came to accept the essence of the ideology: that successful and healthful child-rearing should be informed by scientific expertise. Women acted on the basic tenets of scientific motherhood, namely that while women maintained primary responsibility for infant and child care, they were dependent on experts to tell them and to teach them how to best raise their children. By the 1950s and 1960s, women believed that the most successful childrearing was done under scientifically informed medical supervision. There are many reasons why mothers turned more and more frequently to medical experts and expertise in the 20th century. The weight that they gave to scientific motherhood varied among classes, and across racial and ethnic groups, but we can draw some generalizations. As the prestige of science and medicine grew in American culture, the growing authority of science and our increasing dependence on technology shaped child-care advice and women's responses to it. For example, the emerging science of bacteriology in the late nineteenth century altered women's domestic

tasks as housekeepers were taught to battle germs to protect their families. Developments in domestic technology, like the stove, the refrigerator, the washing machine and the vacuum cleaner, also dramatically transformed the scope, content, and status of women's work as did the creation of new institutions such as the supermarket. Other social and cultural factors need to be integrated into this analysis. Declining family size along with a fear for continuing high infant mortality and morbidity rates made each child that much more precious; one sought out the best, most up-to-date information for the sake of one's children. Then too economic considerations encouraged the spread of scientific motherhood in both commercial and professional worlds. Manufacturers found that promoting "science" helped to sell products; since scientific motherhood remained a popular theme for advertisers, they must have believed it was a successful tool for advancing a variety of products. Doctors found that pediatrics provided a lucrative portal to an expanding medical practice.

The element of gender is a most critical component in this analysis. Experts addressed women on the basis of their biological capacity to bear children and because they were seen as acting "out of instinct" when an overlay of social control was needed. The experts were most frequently depicted as male, usually physicians; science, medicine, and professionalism in general were described in male terms. Yet, this does not mean that scientific motherhood is merely a case of male physicians intervening in the lives of female patients. Whether viewed as passive recipients or self-directed searchers of medical knowledge, mothers were actively involved in caring for their children, negotiating between the instructions of medical practitioners and scientific experts and the realities of their own lives.

A closer look at one aspect of child care will provide a better understanding of how individual women made choices about their mothering practices.

Ruth Williams Thompson began to toilet train her daughter Evelyn Mae at three months of age. The mother placed "very small toilet, more like a large cup, but easy to handle" on her lap and sat the infant on it, holding her there for ten to fifteen minutes. Some times the child would reward her mother's efforts, but more often than not nothing would happen. As Thompson admitted, "Of course at first it was just a game of Luck- or not Luck, and there were times when I felt perhaps it was a waste of time." Perhaps it was a waste of time, but this modern mother of the 1920s was convinced that early training was the best mode of infant care and therefore she "was determined to give the thing a fair trial, so kept at it day after day." By the time Evelyn Mae was 6 months old, Thompson found that she was putting the child on the toilet about 45 minutes during the day when she was awake and once at night. The mother proudly reported "fewer and fewer diapers to wash." Though she admitted that her daughter was not completely toilet trained with this routine, Thompson considered the practice thoroughly successful. So successful, in fact, that she embarked on toilet training her second daughter, Dorothy, at an even younger age, when

she was six weeks old. However, having learned from her experiences with Evelyn Mae, Thompson modified the routine of the second. "It does not pay to hold the baby on the toilet for several minutes at a time and does not make the training any easier," she noted. Instead, "as soon as the baby becomes accustomed to the sitting posture the organs will act immediately if there is a desire to urinate." In the late 1920s, when her children were toddlers, Thompson, ignoring the many months of patient attention she had lavished on her daughters' toilet training, concluded that "My babies learned to urinate as soon as they touched the toilet."

Thompson's experiences mirror the popular culture of infant care in the early 20th century. In initiating toilet training early and following stringent routines, Thompson quite conscientiously followed the directions laid out in the U.S. Children's Bureau's *Infant Care*. Mothers heard similar advice from their doctors, their friends, and their relatives. They read of the importance of scheduling in trade books, and women's magazines. Often linked with the behaviorist Watson, this system demanded rigid scheduling and regularity.

Yet, it would be simplistic and cavalier to conclude from the concordance of Thompson's routines with behaviorism that mothering practices, even this mother's practices, merely reflected contemporary scientific and medical pronouncements.

What convinced mothers such as Thompson? In her 1926 book, *Training my babies*, Thompson explained that a "genetic psychology" course she took in college provoked her belief in the critical importance of regularity to mold the child and to teach "the little baby the first lessons of patience." This led her to study a variety of child care books, including publications of the Children's Bureau. Thus, for Thompson training was the epitome of modern medical science. The most-to-update college curriculum and child-care literature taught mothers the scientific basis for infant care. Thompson does not tell us the detailed content of the genetic psychology course that inspired her, though it may have been influenced by psychologist J.B. Watson. However, the counsel to stringently train infants predates Watson by many decades and was not confined to the medical profession.

"I believe that a little care and trouble in earliest infancy would, in almost all cases, save the mother a world of vexation in after-years," advised H.E.W., of Brooklyn, NY, in the popular child-care journal *Babyhood* in 1886. Addressing other mothers through the magazine's "The mother's parliament," she cautioned that "no time should be lost, for there is nothing more difficult to cure if a child has once become accustomed to the habit." The bad habit was bed-wetting, the solution was a routine to train the infant. As H.E.W. relates her experience:

If a baby of a few days old is held over a vessel at regular periods, say before or after each nursing, there will soon be no need for diapers. I know of one case where, by laying a piece of paper under a babe every morning and evening, he became so regular in his habits that at the end of three months his mother boasted that she had never had a soiled diaper to wash.

Bed-wetting or even soiled diapers were, to H.E.W., a sign of moral weakness on the part of the infant in the form of stubbornness, or, worse yet, resulted from the “laziness of its elders.” The benefits of rigorous attention to this early toilet training routine was a “nice and dry” infant and none of the “extra and disagreeable work” of diapers. H.E.W. does not say where she learned of the importance of early training her children but her letter implies that this was simply common knowledge. Though training could be time-consuming and tedious, its compensations were great. A mother should carefully train her child both for the good of the child’s future and to ease her own labor.

The pragmatic needs of everyday life continued to influence mothers’ perspectives on scheduling into the 20th century. Mrs. Max West, the author of the 1914, first edition of *Infant care*, had such a practical approach. West considered a system of schedules

not only one of the greatest factors in keeping the baby well and in training him in a way which will be of value to him through life, but it also reduces the work of the mother to a minimum and provides for her certain assured period of rest and recreation.

For West this was not mere rhetoric. She scattered through *Infant care* examples of her own experiences that demonstrated her practices and belief in the benefits of scheduling. Moreover, when responding to worried mothers writing into the Children’s Bureau, she used the same rationale for advising that they establish schedules. For example, Mrs. N.W., of Seattle, wrote in 1920 of her troubles with her three children, ages 3 months, 20 months, and 3 years. Her life was so frantic that she is exhausted all the time and surrounded with unfinished housework. She did not want to leave anything important undone, she understood the importance of “all these scientific and hygienic duties for babies,” but how could she accomplish everything? West sent two pages of detailed practical advice that included feeding and nap schedules and, most particularly, a fixed bedtime of 6:00. As she explained:

If you have not tried putting away your children at six o’clock, you have no idea what a relief it will be to you. It can be done: I have done it myself with three boys, and no mother who knows the satisfaction of having the care of her children cease before her own evening meal, and the quiet comfort of a still household in the evening, would fail to immediately begin the training necessary to make it possible.

In later editions of *Infant care*, as a panel of physicians replaced West as author, the pamphlet continued to advocate scheduling but its rationale shifted. Now, as in Watson’s behaviorism, mothers became the obstacle to the scientific care of children, even a threat to their health and well-being. Scheduling not only trained the infant but also, the revisions implied, kept the mother’s potential harmful influences in check by giving her detailed rules to follow.

In the writings of many mothers, foremost in their minds was that belief that scheduling eased their burdens of infant care. Author Kathleen Norris was most enthusiastic about her promotion of carefully scheduled infant care. She considered it important to release women from the drudgery of child-rearing in order to eliminate their dread of child raising. From her experience, she assured readers in her 1927 book, modern motherhood eliminated such fears. The prescriptions for scientific motherhood “with regular hours, baths and meals on schedule...” had changed mothers’ tasks and had actually made motherhood “fun.”

While many mothers believed that scheduling facilitated their infant-care practices, they had other reasons to follow the rigorous time-tables of feeding, sleeping, and eliminating. For Thompson, West, and others, the practice of scientific motherhood with its carefully timed routines enhanced their self-confidence. For others, the detailed instructions led them to doubt their own observations and sapped their self-confidence. In one such case, Mrs. L. J. R., of Anaconda, Montana, contacted the Children’s Bureau in November 1923. She reported that she dutifully followed the infant-care practices outlined in the agency’s pamphlet. Still, she was insecure enough to visit a well-baby clinic, where the nurse gave her a diet schedule suitable for the infant. Mrs. L.J.R. was pleased to announce that her year-old son appeared “in excellent health.” Yet, despite her close adherence to an approved schedule, and her observation that her son was healthy, she needed still further confirmation from a recognized medical expert. She took the child to be “examined by a baby specialist here simply to assure myself that there is nothing wrong with him.” On the one hand, Mrs. L.J.R. had confidence in the advice she was given; on the other hand, that advice undercut her trust in her own observations. Mrs. L. J. R. needed medical experts to verify her results. Another mother in rural Wisconsin felt a similar need for a health-care practitioner to affirm her practices. In 1938, Mrs. H. was adhering to a three-hour feeding schedule for her one-month old infant. When she noticed that the baby often slept longer than three hours, she queried the public health nurse about using a four-hour schedule. This mother obviously had been convinced of the importance of regularity in feeding and also the importance of regular bowel movements because she had been giving her very young child enemas. Endorsing the four-hour schedule and reassuring the mother that “a stool every other day is all right with the breast fed baby,” the nurse suggested prune juice, orange juice and cod liver oil, rather than an enema. Mrs. L.J.R. and Mrs. H. believed in the medically-sanctioned rules on regularity, but doubted their ability to carry out the program without outside confirmation.

For immigrants and their children, modernization often went hand in hand with Americanization. In her interviews with Jewish-American women who birthed in the 1930s and 1940s, Jacquelyn Litt also found that “the faith in modern medicine and the desire to become modern mothers were taken for granted, commonly accepted and understood.” One of her interviewees recalled vividly the contrast between her mother’s way and the

modern, scientific way. If her daughter awoke before her next scheduled feeding time, she would let the baby cry. This behavior horrified her mother, but the interviewee would not feed her daughter before the scheduled time. "This was the way it had to be," she said. "If [the doctor] said every four hours, every four hours. It was the right thing to do." In her eyes, this practice constituted "perfect" motherhood. The practice of modern infant care with its fixed scheduling served to separate this generation from previous immigrant generations; it made them modern, it made them American.

Viewing fixed schedules as a pragmatic solution to their maternal work-load, mothers could and would modify schedules, or parts of schedules, if it meant that their homes would run more smoothly without compromising the health of their children. Household requirements and experience influenced what schedule Thompson established for her children, for example. When she came home from the hospital, she continued the schedule she had observed there, feeding the babies at 6 am, 9 am, 12 noon, 3 pm, 6 pm, 10 pm and in the first month also at 2 am feeding. Shortly thereafter she found several reasons for altering the schedule. She discovered that the infant was nearly always asleep at 10 pm and she "hated to disturb her." Also, Thompson was ready to retire before 10 pm. She considered her rest important as well as the child's. She decided not to awaken the baby, but to let her wake up if she needed to feed. The first night, baby did not awaken until midnight and following her feeding, she slept until 5 am, nearly the time for her first morning feed. Thompson found that gradually the night feeding came later and later. By five months of age, the baby went from 6 pm to 6 am without feeding. Yet, during the day Thompson would not deviate from the schedule and "never hesitated to awaken [the infants] either for their bath or bottle." In this process, we can see how at least one mother managed to maintain confidence in her own sense of appropriate child care—she determined that "it was more important that our baby learn the art of sleeping all night than that she should get an extra feeding"—while at the same time upholding her belief in the medical directions of the day—she was very rigid about the day-time feeding scheduling.

Mothers' decisions about child care were highly personal, shaped by a woman's experiences, beliefs, values, and situations. Consequently, not all mothers of the period rigorously scheduled their infants as contemporary infant care literature and health-care practitioners advised. Mrs. A.J. Johnson's physician had insisted that she feed her infant son "just so much and no more" and at regular hours. Under this regime, the baby "got cross and fretted a lot more than he should; acted as tho he was hungry, but [according to the doctor's orders,] he shouldn't have any more...and not oftener than two hours." This left a crying baby and a frustrated mother. "Then one day his mother thought he can't no more than fuss, so she was going to give him a fill. He had all he wanted to eat, went to sleep and slept like a good boy." Thereafter, Johnson fed her son as much as he wanted when he wanted; consequently, she relates, "he slept and grew like a weed in summer."

Her doctor suggested one routine, but her lived experience indicated another, one that provided a solution to a starving infant. She trusted the physician because he was a medical authority, but she was not so covered by his expertise that it blinded her commonsense and powers of observation.

Clearly some women elected to care for their children according to the directions of child-care experts because as mothers they were convinced that modern medicine offered the best and most healthful counsel; health-care practitioners advised rigorous scheduling, so these women carefully and conscientiously scheduled their infant's lives. But, mothers voiced a host of other explanations for doing as they did for and with their infants. This demonstrates that women were not, and by extension are not, merely passive recipients of medical advice. Rather, this diversity suggests that individual women had agency and were active participants in decision-making about their children's health. Listening to the voices of these mothers illuminates a complex and more nuanced picture of everyday life in the first half of the 20th century and highlights the interaction of material conditions and scientific advice literature that shaped women's lives. Some women heeded medical counsel because of their faith in contemporary medical science; others because they believed that training would result in the child's physical and moral health. For some women, following fixed schedules enhanced their confidence in their own abilities; for others, their lack of self-confidence convinced them to adhere to doctor-recommended schedules for the sake of their child's well-being. In the early decades of the 20th century, many considered rigorous training the epitome of modern child-care. And for still others, scheduling enabled them to gain some control over their frenetic lives and the many family and household demands they faced each day.

This case of scientific infant-care advice and its appropriation and use provides us with an important instance of how women then, and now, strategically deal with the material conditions of their lives. Women who rigorously and religiously followed strict infant-care schedules were not mindlessly following the directions of their doctors. Rather, they understood the benefits of medical counsel and the need to gain control over their frantic lives. In making their decisions, they considered both the medical and the pragmatic. It was the conjunction of these that molded mothers' practices, a conjunction that still continues to influence mothers' lives.

Scientific motherhood is still undergoing critical transformation. Scientific and medical expertise remain the hallmark of modern mother, but in the late 20th century mothers are not passive recipients of medical authority. Take, for example, La Leche League, a grass-roots organizations devoted to encouraging mothers to breast feeding their infants. On the surface, this movement could be consider highly traditional; what could be more traditional than a breastfeeding mother? Yet, in the 1960s when the organization was gathering strength, its activities were quite radical. At this time, doctors were actively encouraging women to bottle feed. By resisting the advice of physicians, La Leche leaders

appeared to be resisting contemporary science and medicine. Yet, the very rationale that they used to support their arguments for breastfeeding grew out of contemporary scientific research. They were not so much dismissing the importance of science and medicine, as insisting that doctors listen to their interpretations of the research.

In the same period, in the United States we saw a push for “natural childbirth.” Hospitalized child births frequently involved anesthesia. Medical practitioners such as the British Grantly Dick-Read and the French Ferdinand Lamaze developed other birthing routines that avoided the use of anesthesia and allowed the mother to stay awake during labor and delivery. Women heard about these practices and pressured their physicians and their hospitals to implement them. Again, it was not women dismissing contemporary science, but using it to push doctors and medical institutions to hear them.

Women are very aware of the significance of their childcare activities. They looked to experts because they wanted to fulfill the job given to them and this quest for knowledge reshaped the collective and individual acts of scientific motherhood. Today modern motherhood is tightly intertwined with medicine, but it is a medical practice that is slowly changing. Mothers and health-care providers now talk more often of a “collaborative partnership.” Such cooperation between mothers and experts is not easy to attain. It requires respect for the knowledge of scientific and medical experts, and for the knowledge of mothers. Today a majority of our health system aims to process patients as efficiently as possible, leaving little time for significant discussion between health-care providers and mothers. Pressures on mothers make it difficult for them to find the time to acquire and digest the information they need from a confusing array of contemporary sources. Mothers (and other child-care providers) and practitioners need a supportive social and cultural network that will enable them to learn from each other. Most critically, we need to go beyond our health care system and admit society’s responsibility for child welfare.

The modern scientific mother is one who protects her family with the most up-to-date developments in science and medicine, who seeks medical advice when appropriate. It is not be easy to provide the conditions necessary to insure this ideal for all mothers, but it is a goal we must attain for our mothers and for our future.

THE SOCIAL ALCHEMY OF SOCIAL CAPITAL IN CHINESE SOCIETY: HOW ITS SCHOOL HEADS EXERCISE DUALITY IN AN INSTITUTIONALIZED CONTEXT

Chiang Tien-Hui

Distinguished Professor Zhengzhou University, Kíva

Vice-President RC04, International Sociological Associatio UNESCO

Abstract

While duality highlights the interaction between structural constraints and agency, ability is defined as the core component in practicing creative actions, so that the influence of power on agency is largely ignored. Furthermore, the influence of social cultures is not taken into account by duality. This essay argues that social cultures constitute an institutionalized milieu, regulating the relationship between conduct and social rewards and, in turn, such an institutionalized rule comes to steer social members' knowledgeability and ability. As a result, the practice of agency normally occurs within a scope predetermined by the institutionalized context. In order to secure personal gain, actors tend to comply with its rules, as evident in the utility of social capital, the acquisition of which can be conceptualized as an art of social alchemy in Chinese society.

Key words

Duality, social capital, Chinese culture, school head, institutionalized context, social alchemy.

0. Introduction

In order to resolve the dualism between structuralism and agency, A. Giddens argues that mutual knowledge allows the actor to discover the rules and properties of social structure, and this knowledgeability enables him or her to transform structural constraints into resources for developing creative actions, so that the implementation of agency further drives social change. Whilst such duality profiles the interactive axiom between social structure and agency, Giddens mistakes ability for power. The interplay between ability, subjective intention and power tends to espouse the influence of selfishness and, in turn, the fusion between ability and power becomes the means of securing personal gain. This principle indicates that in order to shield personal interests, the performance of agency normally occurs within structural rules, whereby the institutionalized reward system

comes to gear creative actions. As this institutionalized system develops within a specific social context, Chinese culture needs to be viewed as the core factor shaping this institutionalized system in the Chinese context. Evidently, the combination of family-orientation and face-orientation in this culture generates an institutionalized context that stipulates certain rules of social reward. This is evident in the rule of social resource distribution in China, which is mainly determined not by the equity principle but the emotional/blood linkage that can be acquired through social networks. Furthermore, this institutionalized context also favors important posts because they signify both their occupants' excellent ability and their family reputation. Such a setting tends to impel Chinese school heads to construct proper social circles in order to develop strong friendships with persons who have the authority to influence their promotion. However, this selfishness-led approach is cloaked in a public mission because school heads are expected to obtain more resources for their teachers and students. As they are situated in structural holes that function to connect different social groups and filter important information, their privileged position endorses their knowledgeable ability, so that their construction of social capital can be defined as the practice of duality. However, the institutionalized context comes to influence the space and path of agency, so that the performance of social capital within this institutionalized milieu can be interpreted as an art of social alchemy, which signifies the deeply interwoven interaction between duality and the institutionalized reward system.

1. Duality and its assumption

The dichotomy between structuralism and agency has long dominated the development of social theories (Sibeon, 2004). The notions of cultural reproduction and critical pedagogy, for example, represent perspectives grounded in structuralism and agency respectively. However, Giddens (1979, 1984) rejects this dualism by pointing out that structuralism undervalues the influence of creative actions, while the perspectives of agency mistake desires for results. He argues that there are interactions between social structure and agency because mutual knowledge and subjective interpretations are able to create this interactive principle. By behaving as social constructors, daily participation in the construction of social customs, cultures and institutions, which are the cornerstone of social operation, allows social members to develop shared experiences with social structure, which function as the core element in forming mutual knowledge between human actions and social structure. Furthermore, rational minds permit social members to become engaged in multiple forms of interpretation of social structure (Giddens, 1987), so that social structure no longer functions as a rigid cage but instead becomes a resource for the making of meanings (Giddens, 1993). According to Giddens (2015), when an actor discovers the rules and properties of social structure, he or she knows the pattern of social operation, and this knowledgeable enacts as a catalyst converting structural constraints into resources for developing creative actions. In order to exert such agency, the actor

needs to possess ability (Giddens, 1979, 1984). Such duality spotlights the interaction and compatibility possible between structure and agency by arguing for a combination of knowledgeability and ability, which empowers the actor to surpass structural constraints through creative actions. By acting in a collective form, the practice of agency is able to drive social changes (Giddens, 1987).

Ham, Paine and Cha (2011) documented the notion of duality by examining the issue of the gender equality agenda. They argue that this agenda has become a prevailing world discourse that has acquired a transnational structure/legitimacy, imposing on the education policy of its member countries. This intensifies the gap between global and local systems, or at least drives these countries to comply with a worldwide grammar that stipulates predetermined rules, prescribing discursive practices to the extent that local meaning extensively conveys global vocabularies. This is exemplified by increasingly uniform patterns of education policies and school curricula. However, their findings showed that the 160 states sampled were able to convert this global epistemic mode to their own social contexts by adopting a strategy of loose coupling, which allowed them to incorporate externally predefined structural components into their educational actions, and preserve contextualized local meanings through innovative actions. This proactive modification took on the dialectic between the global organizational structure and the prioritization of educational actions and, in turn, this duality authorized these agents to retain their autonomy in the sphere of educational policy. By exploring the lens of the structure/agency dialectic, Wenner and Settlage (2015) found that school principals actively employed the tactic of buffering, which accommodated the structured requirements of education policy and school independence. They interpreted the external structure and internal school culture, and this interpretation opened up a gateway for altering or at least mitigating structural constraints by undertaking rational measurements and innovative initiatives. They rationally measured opportunity costs and predicted the best outcomes of their action plans. These pivotal/innovative schemes successfully shielded teachers' autonomy from externally structured constraints and benefited students' performance in science education. This association signified the fact that their agentic actions transformed the structure into a new form.

Although duality overcomes the gap between structuralism and agency, it has limits, which are partly derived from the premise of rational and flexible actions, as advocated by Goffman (1959), who defines humans as social creatures equipped with rational minds that grant them the ability to adopt flexible actions in the enactment of social interactions. This is evident in their presentations in daily life, through which individual social members attempt to present their best manners/conducts and hide their dark worlds in order to construct positive images of themselves through their social encounters. By manipulating the presentation of 'front' and 'back' stage attributes, they certify the rationality of their minds. As this micro approach becomes the core creed of agency, duality is unable to

connect with social operation on the macro level. When Giddens (1979, 1984) excludes power from ability, this gap further becomes prominent because duality doesn't take subjective intentions into account. Whilst rationality acts as a core element in initiating social actions, the fusion between power and subjective intentions can foster selfishness, so that the performance of duality may come to mask desire for personal gain. As a result, agency may not be exercised in a collective way, but rather through individualized routes.

2. Power, personal intentions and agency in structured contexts

For T. Hobbes, human beings are selfish social creatures, as witnessed by the fact that they constantly attempt to plunder advantages from others. This selfishness-led motivation easily triggers chaos that can jeopardize the personal interests of all social members. Fortunately, social contracts diminish such possible conflicts and, in turn, participation in social actions ensures personal returns (Campbell, 1981). Johnson (1972) argues that as professionals are framed as social icons who certify professional service quality, professional licenses become an effective tool for monopolizing the market, legitimating the authority of professionals and allowing them to command high levels of remuneration. This relation indicates that professional titles enfold the intention of personal interests, as evidenced by the case of the French medical practitioners who forced the French government to recognize their exclusive privileges in the medical market by organizing and employing collective actions. The professional license of the medical practitioner originated in such a political and self-interested context (Jamous and Peloille, 1970). This selfishness-led approach was also testified by Goodson and Dowbiggin (1990), who deconstructed the means through which French psychotherapists obtained legitimate authority. They were originally committed to humanistic ideals, but later shifted to the realm of self-interest, engaging in collective actions to seize administrative control over the reconstruction of the mental asylum, which had been initiated by the departmental Prefects of France under the 1838 Act. In order to protect the exclusive privileges of the professional license, they further appropriated degeneracy theory, which offered them a perfect shield from accusations of incompetence.

All the above findings have demonstrated the close relation between power and selfishness. Whilst rational ability may aid the actor to employ agency, his or her subjective intentions come to mediate such rationality. Because selfishness is generally garnered in subjective intentions, it is very difficult to maintain neutrality in the notion of ability. Power is the key means of determining the distribution of social resources and rewards, and this tends to motivate people to seek power as a strategy for obtaining personal advantage. This principle indicates that ability changes its original nature and becomes a synthesizer, fusing selfishness and power into an integrated means of proliferating personal advantage. This fusion functions as a kind of social alchemy because it enables its possessors to create

wealth and obtain social prestige. Furthermore, while knowledgeable facilitates the exercise of agency, subjective intentions may obstruct the fusion of individualized agency into a collective form, so that the gap between duality and social changes remains.

As subjective intentions may remain in a fragmented state, the performance of duality should belong to the personal domain and, in turn, the influence of social structure becomes predominant. This prominent influence echoes in the study of Campbell and O'Meara (2014), whose analysis of faculty careers showed that although there were interactions between social structure and agency, context played a more important role. Supportive departments were able to fuse individual and institutional goals into an integrated entity that stimulated best practices while, in contrast, constrained contexts produced the opposite results. In a similar vein, Oolbekkink-Marchand, Hadar, Smith, Helleve and Ulvik (2017) revealed that whilst experienced teachers were able to employ innovative strategies to protect their autonomy from structural constraints, such an agentic trajectory was bound to the contextual conditions. By actively interpreting and evaluating the school context, they had to acknowledge the extent to which they might have space for action, and this comprehension assisted them to implement their pedagogical beliefs. Support and trust from school administrators were crucial factors affecting the practice of agency. This relation indicates that social members need to comply with structural rules in order to secure personal gain, so that whereas the combination of knowledgeable and ability energizes the actor to implement agency, creative actions normally operate within the institutionalized path of social structure.

3. The Institutionalized Reward System

As this phenomenon highlights the deeply interwoven relations among ability, power and selfishness, the exertion of agency is mediated by the social context, in which social norms and values act as the yardstick determining the distribution of social status and levels of remuneration. As such, the practice of agency can be conceptualized as an art of social alchemy. Durkheim (1933) argues that social members were bound together originally by primary institutions such as families and localities. While the development of scientific knowledge released them from this mechanical solidarity, the influence of traditional norms declined dramatically, so that it was very difficult to integrate a massive number of individuals into an organized body. This loss of social cohesion and deteriorating social consensus was likely to trigger social chaos. Fortunately, the division of labour provides an effective platform, increasing the density of social interactions that engender a system of shared sentiments and, in turn, facilitating the development of new types of social norms that re-integrate individualized and scattered people into an organic entity. This organic solidarity develops a consensus of collective responsibility, curbing the bio-impulses and desires of individuals, so that the equilibrium of social operation can be sustained. Parsons (1937) argues that social norms need to be transmitted into a value system that functions

in a psychical way, if a society is to achieve stability. When people internalize the value system through the process of socialization, it can be enacted through personality (Parsons and Shils, 2008), so that they are committed to presenting their behavior in a value-oriented form. As the value-orientation becomes the foundation of their judgments, the shared values help society reach substantive agreement and, in turn, its harmonious operation becomes possible (Parsons, 1937).

The value system is not only able to yield harmonious relations among people but also acts as a core ingredient in establishing social institutions. Meyer (1977) argues that the value system benefits the development of social institutions, as evident in the case of the education system, whose value stems from the collective recognition by people of its positive functions, opening up a gateway of upward mobility for working class children. Although this value-led approach indicates that society tends to operate within an institutionalized apparatus, social changes drive it into a dynamic state. According to Lerch, Bromley, Ramirez and Meyer (2017), social operation shifts from a collective structure into an individualized form. As education activates the function of enlightenment, the content of textbooks in modern society tends to address the value of democratic freedom, so that individualism acquires a legitimate status. As a result, they are unleashed from the collective constraint that used to be the main character of the previous stage of society, and the performance of the institutionalized reward system is no longer reliant upon collective structure but individualized agency. Cha and Ham (2014) demonstrated how individuals became the central focus of education in the epoch of globalization because its world-wide norms and values shaped a transnational institutionalized context, in which education no longer acted mainly as an instrumental means of meeting domestic needs but as an institutional embodiment to fulfill its global responsibility. This institutionalized setting thus extended educational functions from bounded national territories to global civil society.

This dynamic development shows that there is a tight correspondence between collective expectations and contextual needs, which legitimizes the institutionalized reward system. This association indicates the existence of an interactive principle. On one hand, social members subscribe to the social value system, and the recognition rule operates in an institutionalized system. As this ensemble is derived from the public's collective expectations, it obtains legitimate authority to command the distribution of social resources and rewards. Consequently, the conduct and manners of social members are extensively accommodated by the reward system, which functions in an institutionalized form imbedded within the system of social norms or values (Mayhew, 1985; Parsons, 1937). On the other hand, the institutionalized reward system is inscribed in people's minds, so that it can govern their attitudes and behavior. According to Foucault (1991), through the mechanism of schooling, which is able to instill certain types of social values, social members can be transformed into docile bodies, who internalize the prevailing values and behave as self-governing agents. In this way, schooling enables the dominant

groups to reformulate the souls of social members, so that they become strong supporters (Popkewitz, 2000). Ross (1999) argues that while the development of the democratic system of government has reduced the political power of the state, the notion of freedom has become a new apparatus for carrying out social control over individuals by shaping their subjectivities in school, so that morality can be instilled into children through the process of internalization. As a result, social members are successfully re-assembled from being the subjects of legal and constitutional rights/obligations into a synthesis whose power and duties are articulated in the language of social needs. Furthermore, social control, shifting from political society to civil society, highlights the fact that reshaping the soul has become the new focus of governing technology because it increases the subjective commitment to values and ways of life.

Accordingly, when the institutionalized reward system is instilled into people's minds, they become self-governing agents, who subscribe to the legitimacy of its authority, so that the distribution of social resources, remuneration, status, honor and prestige is viewed as a natural outcome. The fusion of inscribed minds and the subscribed entity comprises the system of social norms and values that institutionalizes the reward system. This institutionalized figure effectively encourages people to acquire social honor. Polanyi (1944) argues that wealthy people devote themselves to engaging in non-profit activities in order to win social respect, so that human behaviors are largely administered by social accounts, such as social status, honor and dignity. This phenomenon indicates that an institutionalized system tends to institute the rules and space of social rewards, so that the structure of society converts itself into a routinized organism, providing a stable and predictable path for social actions. As argued by Berger and Luckmann (1991), the typification of habitualized actions constitutes shared experiences between actors, so that a bank of common knowledge enables the actor to predict predefined patterns of conduct embedded within the institute. The background of habitualized activity thus opens up a foreground for deliberation and innovation that creates a fertile space for him or her to exercise agency. Therefore, interpreting and envisaging an institutionalized program enables actors to release themselves from the position of structural appendage and to act as creative initiators. As collective expectations found social rules, the mechanisms of reward and sanction attain a legitimate status, so that the value system becomes the irreplaceable composition of structural rules. As a result, social operation is reliant upon the institutionalized reward system because it is able to reduce the gap between individualized needs and a common good. Conforming to this institutionalized rule allows the actor to occupy a privileged position, so that practicing agency within this institutionalized form can be conceptualized as social alchemy. This relation reveals that in order to perform social alchemy, agential exertion needs to be within the rules of social structure because complying with its order is likely to help the actor acquire benefits.

4. Chinese Culture and Social Capital

Unlike Western cultures, which emphasize individualism, the key character of Chinese culture is collective. This collectivism, partly generated by Confucianism, is characterized by behavioral principles of collectivity, conformity and reciprocity, the purposes of which are to construct harmonious relationships with others. This is evidenced by the fact that when dealing with conflicts, for example, most Chinese intend to employ non-confrontational strategies, such as avoidance and accommodation (Lin, 2010). This collectivism is also associated with the family value system, which functions as the core element in safeguarding the operation of Chinese society. It has been argued that this value was born in the specific context of ancient Chinese society, in which agriculture was the main industry. The key components of this industry were land and the system of irrigation, which could only be constructed and preserved by organized manpower. This historical context furnished a huge space for the expansion of the big family, which functioned as an institutionalized site, protecting its numerous members and accumulating wealth for them (Yang, 2002; Yang and Ye, 2005). As the family social space became a vital core of life, daily social interactions between family members became intensive and, in turn, this situation fostered the development of a family-oriented value that espoused the members' commitment to protecting their family's reputation. This relation indicates that the family-oriented culture was able to fuse the members' individualized motivations into a collective genus, so that outstanding performances not only certified an actor's excellent ability but also helped win prestige for the entire family from society (Yang, 2002; Yang and Ye, 2005).

Hwang (1987, 2005) argues that this family culture further incubates a face-oriented culture because of the emotional commitment originally associated with the blood chain of large families. The main obligation of the master of a big family was to solve conflicts among its members. However, impersonal rules would jeopardize the emotional linkage that was the core ingredient in sustaining the family-oriented value and preventing families from falling apart. This dilemma eventually made the family master inclined to sustain the harmonious relationship among the family members. As this mediatory role required a considerable degree of authority, this situation further reinforced this solidaritic preference. This could be evidenced by the methods of resource allocation, in which priorities were determined not through principles of neutrality but based firstly on blood relationships, next on friendship, and finally on the equality principle. This culture tended to scaffold emotional concordance by avoiding insults to people, so that emotional coherence sped the development of a face-oriented culture. As big families and blood-led villages were the main units of ancient Chinese society, face-orientation became a key feature of Chinese culture. This aspect of the culture has survived the impact of industrialization, and in its modern manifestation transformed itself into conventions of courtesy for social interactions, such as the custom of giving gifts to construct and consolidate social networks.

As social networks circulate important information that helps actors achieve their goals effectively, the function of social capital motivates people to construct proper social ties. In competitive situations this motivation is further amplified because social capital assists the actor to occupy a privileged position (Lin, 2002; Szreter, 2000). Although social circles generates collectivity-owned capital, obligations, constituted by the feelings of gratitude, respect and friendship, are able to prevent their members from abusing such a privilege (Bourdieu, 1986). Coleman (1990, 2003a, 2003b) argues that a form of social network closure promotes the density of interactions between its members, which benefits the establishment of common cognition, interests and beliefs, and this context stimulates a strong emotional linkage that certifies collective expectations. This closure context thus ensures the fusion between psychical commitment and group intentions, which engenders a mechanism of norm and trust, functioning to govern the behaviors and manners of group members through collective rewards and sanctions, so that selfishness can be diminished and sharing information between them becomes possible. For Lin (2002), trust functions to strengthen expectations and duties among its members because it supports the development of loyalty in this closure context, which commands them to fulfil their collective responsibilities. Therefore, trust comes to increase their commitment to organizational goals and this scenario improves organizational efficiency (Lins, Servaes and Tamayo, 2017). Bachmann and Kroeger (2017) argue that trust can bring benefits to individual actors as well because it simplify social complexity by supporting the partner's expectations and ignoring other possibilities. It also embraces mutual expectations that make further behaviors of both sides predictable. While this situation improves the efficiency of their interactions, the function of trust is regulated by institutional forms. In this regard, Fuller (2014) proposed that trust was able to benefit the actor's action strategies and results, as attested by the case of students, who have trust in the legitimacy of education, and in particular its ability to affect their future in the labor market. This, in turn, leads them to develop a high level of aspiration, which assists them to accumulate social capital without parental help. This principle also occurs within families, in which parents display supportive values of and attitudes towards education, leading their children to adopt a self-directed strategy for personal improvement that increases the volume of their social capital.

The above findings indicate that when trust is supported by the social system, it will operate in an institutionalized form that effectively ensures the circulation of important information between group members through the mechanism of mutual understanding. Nahapiet and Ghoshal (1998) found that as the roots of intellectual capital were deeply embedded within social networks, an institutional setting was able to increase social capital that assisted its members to share intellectual capital and, in turn, this scenario facilitated the development of new intellectual capital. For Granovetter (2003a), the fact that social capital is embedded within social relationships enables it to create a dual mechanism,

comprising of self-government and collective integration. Socialization makes group members internalize its norms into their value system, which mediates their behaviors automatically. As this value system corresponds with their collective expectations, they can be reintegrated into an organized group, so that their actions are no longer dominated by selfishness, but by social accounts such as honor and prestige that are extensively conditioned by norms. The interplay between trust, expectation and obligation constitutes a norm that functions to integrate the group members into an entity empowered with a self-steering cognition and collective authority, the combination of which proliferates to the utility of social capital in the closure form of social networks.

In contrast, some researchers advocate the open form of social networks. Granovetter (2003b) found that while a strong tie increased members' commitment to trust, their interactions generally occurred within a limited sphere, so that weak ties tended to open up more opportunities for them to interact with outsiders. Lin, Cook and Burt (2001) argue that the interaction of social ties grants its occupiers access to useful information that is scattered unevenly across different groups. For Wellman and Frank (2001), this crucial conjunction engenders multiple forms of interactions with a variety of persons who channel important information. Accordingly, Burt (2007) rejects the closure form of social ties by pointing out its weakness – 'homophily,' which makes contacts between members become redundant, or even a waste of time. This closure structure also makes information acquisition occur simultaneously, which restricts its members ability to seize a privileged position in a competitive situation in advance. In order to overcome these structural constraints, the actor needs to construct multi-forms of weak ties. While important information is embedded within the structural holes that connect different groups and filter information, the actor needs to possess the insight to discover such embeddedness.

Although disputes about the relative value of closure and open forms of social ties remain, Putnam (2001) seems to conceptualize these two types as distinct means of bonding and bridging social capital, as they are applied to a single homogenous group and between heterogeneous social clubs respectively. It is argued that bridging social capital tends to bring more benefits to the actor, such as earning, than bonding social capital (Growiec and Growiec, 2010; Zhang, Anderson and Zhan, (2011). This argument was verified by Kwon, Heflin and Ruef (2013). They found that social capital in connected organizations on the community level was likely to assist its members to be self-employed. In contrast, it was difficult to have such advantage in isolated organizations. Other studies further indicate that the supportive situation is the core factor of generating social capital. Allan and Catts (2014) argue that the distribution of social capital is uneven due to its personal locale and territories, inhabiting a specific social context in which a supportive situation tends to encourage its insiders to develop social capital. For Fuller (2014), the supportive spaces of institutions encourage easy and informal linkages between their members. Therefore, such contexts are much more likely to enable students to obtain

social capital that rewards their academic achievements. Tang (2015) further argues that social capital is highly moderated by social contexts, within which actors' ability to construct social networks and attitudes towards them develop. This was exemplified by the involvement of immigrant parents in schools, which indicated that home-based rather than school-based activities were the focus of their actions, and inert minds resulted from their limitations with respect to English language and school knowledge.

Overall, the utility of social capital can be interpreted as the practice of duality because embeddedness comprises structural rules, the discovery of which requires knowledgeable ability, and using social capital by occupying the structural holes or constructing a closure form of social networks is to exercise agency. Furthermore, social capital is moderated by social contexts, cultures and other conditions, which come to mould the actor's knowledgeable ability and ability. As the social culture affects the exertion of social capital, Chinese school heads may adopt different strategies from their western counterparts.

5. Chinese School Heads and Social Alchemy

Weblen (1994) argues that wealth has become the prime yardstick of ability, so that wealthy people win social status and honor. Outstanding achievement also serves to certify someone's ability, so that it embodies a similar function to the icon of wealth. The face-oriented and family-oriented features of Chinese society further reinforce this social icon because these cultural features emphasize the value of professional posts. In this way, achievements embrace dual functions, certifying actors' outstanding ability and enhancing their family's reputation, which naturally become a core force in motivating people to pursue promotion. This psychical inclination tends to incubate corruptions in Chinese society, which have been extensively reported as a social phenomenon (Guo, 2013; Guo and Li, 2015; He, 2000; Shieh, 2005; Sun and Gao, 2015; Wang, 2013; Wedeman, 2005). This scandalous game reveals that the briberies function as a social catalyst, fusing some officials and bribers into an interest group. As personal intentions are able to gear the operation of power, legitimate authority is unable to retain a neutral form, so that personal advantage should be defined as the core ingredient in directing the actor's intentions and behaviors. Whereas social networks are able to assist actors to obtain important information, social cultures affect the volume of social capital. Collectivism is the main feature of Chinese culture, as manifested through family-orientation and face-orientation, and this collective culture increases people's emotional commitment. The desire for enhancement of personal and family status, thus, establishes school head as a position within the realm of personal privilege rather than that of public interest.

As school heads occupy structural holes connecting the school and other social groups simultaneously, representing closure and open forms of social networks respectively, they have more opportunities to access important information. However, as the desire for

promotion comes to dominate their efforts, they may apply their legitimate authority to increase social capital for personal purposes, rather than the collective goals of schools. In other words, legitimate authority, bestowed by the post, becomes the tool for constructing social circles that meet a school head's personal needs. This promotion-led desire is further reinforced by the rule of social resource distribution, which is not based on the equity principle but a blood/emotional-led concern (Hwang, 1987, 2005), which can be acquired through social ties. While this situation engenders a collective expectation impelling school heads to strive for more resources for their teachers and students through social capital, personal concerns are able to transform this public endorsement into the personal domain. As social networks assist actors to create a strong emotional connection with the persons who have power to affect their promotion, school heads will devote themselves to participating in social group activities. However, this selfishness is coated by an outer veneer of collective missions, so that their sin is remitted.

6. Conclusions

Although legitimate authority empowers school heads to implement a common will, personal concerns come to steer their power. Their intentions are protected by a structured context, in which they simultaneously situate themselves in the structural holes of closure and open forms of social networks, and this privileged position proliferates to their personal advantage by increasing their access to important information. This structured arrangement perfectly fits in the institutionalized context of Chinese society, in which the combination of family-oriented and face-oriented culture honors important posts, so that promotions become a social icon certifying the seeker's outstanding ability and his or her family's reputation. As a result, promotion tends to be the main goal of Chinese school heads. This relationship is espoused by the rule of social resource distribution in Chinese society, not based on the equity principle but the blood/emotional formulation that can be acquired through social ties. Such a situation is highly likely to impel them to form networks and social circles. This phenomenon reveals that the fusion between Chinese culture and social capital constitutes an institutionalized context that stipulates the rule of social rewards. The institutionalized rule tends to encourage Chinese school heads to be social creatures, devoting themselves to participating in social groups in order to develop friendships with those people who have power to affect their promotions. While this game encompasses the character of selfishness, collective expectations, which require them to win more resources for teachers and students through social capital, blurs such personal attempts.

This relation indicates that the institutionalized reward system is able to accommodate the practice of duality because discovering the rule of Chinese culture is equivalent to the notion of knowledgeability, and the ability to construct social networks can be interpreted as professional ability. Constructing social capital becomes an art tending towards social alchemy in Chinese society, in which traditional culture constitutes an institutionalized

context that institutes the space and path of creative actions. In this way, the exercise of agency within its institutionalized rules is able to shield personal intentions. As there are social rewards embedded within this institutionalized context, which is engendered by Chinese culture, school heads need to discover this embeddedness in order to secure personal gain. Exercising agency within the institutionalized context serves to objectify their subjective intentions. Their privileged position, situated in structural holes, further increases this possibility, whereby the practice of duality is much like an art of social alchemy. While performing this alchemy can be viewed as the practice of duality, the institutionalized reward system prescribes the scope and path of agency.

References

- Allan, J. & Catts, R. (2014) Schools, social capital and space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 217-228.
- Bachmann, R. & Kroeger, F. (2017) Trust, power or money: What governs business relationships? *International Sociology*, 32(1), 3-20.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991) *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Burt, R.S. (2007) *Brokerage & closure: An introduction to social capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, C.M. & O'Meara, K.A. (2014) Faculty agency: Departmental contexts that matter in faculty careers. *Research in Higher Education*, 55, 49-74.
- Campbell, T. (1981) *Seven theories of human society*. New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Cha, Y.K. & Ham, S.H. (2014) The institutionalization of multicultural education as a global policy agenda. *Asian Pacific Education Review*, 23(1), 83-91.
- Coleman, J.S. (1990) *Foundations of social theory*. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J.S. (2003a) Norms as social capital. In E. Ostrom and T.K. Ahn (eds.), *Foundations of social capital* (pp. 136-158). Cheltenham: Edward Elgar.
- Coleman, J.S. (2003b) Social capital in the creation of human capital. In E. Ostrom and T.K. Ahn (eds.), *Foundations of social capital* (pp. 159-184). Cheltenham: Edward Elgar.
- Durkheim, E. (1933) *The division of labour in society*. New York, N.Y.: Free.

- Foucault, M. (1991) *Discipline and punish: The birth of the prison*. London: Penguin.
- Fuller, C. (2014) Social capital and the role of trust in aspirations for higher education. *Educational Review*, 66(2), 131-147.
- Giddens, A. (1979) *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1984) *The constitution of society*. Los Angeles: University of California Press.
- Giddens, A. (1987) *Social theory and modern sociology*. California: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1993) *New rules of sociological method* (2nd ed.). California: Stanford University Press.
- Giddens, A. (2015) Agency, institution, and time-space analysis. In K. Knorr-Cetina & A.V. Cicourel (eds.), *Advances in social theory and methodology: towards an integration of micro- and macro-Sociologies* (pp. 161-174). London: Routledge.
- Goffman, E.V. (1959) *The presentation of self in everyday life*. New York, N.Y.: Doubleday.
- Goodson, I. & Dowbiggin, I. (1990) Docile bodies: Commonalities in the history of psychiatry and schooling. In S. Ball (ed.), *Foucault and education* (pp. 105-129). London: Routledge.
- Granovetter, M.S. (2003a) Economic action and social structure: The problem of embeddedness. In E. Ostrom & T.K. Ahn (eds.), *Foundations of social capital* (pp. 106-135). Cheltenham: Edward Elgar.
- Granovetter, M.S. (2003b) The strength of weak ties. In E. Ostrom & T.K. Ahn (eds.), *Foundations of social capital* (pp. 85-105). Cheltenham: Edward Elgar.
- Growiec, J. & Growiec, K. (2010) Social capital, well-being, and earnings: Theory and evidence from Poland. *European Societies*, 12(2), 231-255.
- Guo, Y. (2013) Six tendencies of corruption and anti-corruption in contemporary China. *Chinese Public Administration*, 1, 60-63.
- Guo, Y. & Li, S. (2015) Anti-corruption measures in China: suggestions for reforms. *Asian Education and Development Studies*, 4(1), 7-23.
- Ham, S.H, Paine, L.W. & Cha, Y.K. (2011) Duality of educational policy as global and local: The case of the gender equity agenda in national principles and state actions. *Asia Pacific Education Review*, 12, 105-115.
- He, Z. (2000) Corruption and anti-corruption in reform China. *Communist and Post-Communist Studies*, 33, 243-270.
- Hwang, K.K. (1987) Face and favor: the Chinese power game. *American Journal of Sociology*, 92 (4), 944-974.
- Hwang, K.K. (2005) The theory of face culture in Sino society. In K.S. Yang, et. al. (eds.),

- Sino psychology* (pp. 365-406). Taipei: Yuan-Liu.
- Jamous, H. & Peloille, B. (1970) Changes in the French university-hospital system. In J.A. Jackson (ed.), *Professions and professionalization* (pp. 111-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, T.J. (1972) *Professions and power*. London: Macmillan.
- Kwon, S.W., Heflin, C. & Ruef, M. (2013) Community Social Capital and Entrepreneurship. *American Sociological Review*, 78(6), 980-1008.
- Lerch, J., Bromley, P., Ramirez, F.O. & Meyer, J.W. (2017) The rise of individual agency in conceptions of society: Textbooks worldwide, 1950-2011. *International Sociology*, 32(1), 38-60.
- Lin, C. (2010) Studying Chinese culture and conflict: A research agenda. *International Journal of Conflict Management*, 21(1), 70-93.
- Lin, N. (2002) *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, N., Cook, K. & Burt, R.S. (2001) *Social capital: Theory and research*. New Jersey: Transaction.
- Lins, K.V., Servaes, H. & Tamayo, A. (2017) Social Capital, Trust, and Firm Performance: The Value of Corporate Social Responsibility during the Financial Crisis. *The Journal of Finance*, LXXII(4), 1785-1823.
- Maythew, L.H. (1985) Talcott Parsons on institutions and social evolution. London: The University of Chicago Press.
- Meyer, J.W. (1977) The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83 (1), 55-77.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998) Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 2, 242-266.
- Oolbekkink-Marchand, H.W., Hadar, L.L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. (2017) Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.
- Parsons, T. (1937) *The structure of social action*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Parsons, T. & Shils, E. (2008) *Toward a general theory of action* (4th print.). London: Transaction.
- Polanyi, K. (1944) *The great transformation: The political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press.
- Popkewitz, T. (2000) Reform as the social administration of the child: globalization of knowledge and power. In N.C. Burbules and C.A. Torres (eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 157-186). London: Routledge.

- Putnam, R.D. (2001) *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NY: Simon Schuster.
- Ross, N. (1999) *Governing the soul: The shaping the private self* (2nd ed.). London: Free Association Books.
- Shieh, S. (2005) The Rise of Collective Corruption in China: the Xiamen smuggling case. *Journal of Contemporary China*, 14(42), 67-91.
- Sibeon, R. (2004) *Rethinking social theory*. London: Sage.
- Sun, Z.F. & Gao, H.C. (2015) Study on the public's willingness to pay bribes. *Journal of Northeastern University (Social Science)*, 17(4), 390-397.
- Szreter, S. (2000) Social capital, the economy, and education in historical perspective. In S. Baron, J. Field & T. Schuller (eds.), *Social capital: Critical perspectives* (pp. 56-77). Oxford: Oxford University Press.
- Tang, S. (2015) Social capital and determinants of immigrant family educational involvement. *The Journal of Educational Research* 108, 22-34.
- Veblen, T. (1994) *The theory of the leisure class*. New York, N.Y.: Dover.
- Wang, Y. (2013) Court funding and judicial corruption in China. *The China Journal*, 69, 43-63.
- Wedeman, A. (2005) Anticorruption Campaigns and the Intensification of Corruption in China. *Journal of Contemporary China*, 14(42), 93-116.
- Wellman, B. & Frank, K. (2001) Network capital in a multilevel world: Getting support from personal communities In N. Lin, K. Cook & R.S. Burt (eds.), *Social capital: Theory and research* (pp. 3-30). New Jersey: Transaction.
- Wenner, J.A. & Settlage, J. (2015) School leader enactments of the structure/agency dialectic via buffering. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 503-515.
- Yang, K.S. (2002) *Indigenous psychological research in Chinese society*. Taipei: Qui-Guan.
- Yang, K.S. & Ye, M.H. (2005) Familism and general familism. In K.S. Yang, et. al. (eds.), *Sino psychology* (pp. 249-292). Taipei: Yuan-Liu.
- Zhang, S., Anderson, S. G. & Zhan, M. (2011) The differentiated impact of bridging and bonding social capital on economic well-being: An individual level perspective. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 38(1), 119-142.

TEACHING AS AN ACT OF LOVE: REFLECTIONS ON PAULO FREIRE AND HIS CONTRIBUTIONS TO OUR LIVES AND OUR WORK

Darder Antonia
Professor
Loyola University, U.S.A

*As individuals or as peoples, by fighting for the restoration of [our] humanity
[we] will be attempting the restoration of true generosity. And this fight,
because of the purpose given it, will actually constitute an act of love.*

— Paulo Freire

Pedagogy of the Oppressed (1970)

For days, I have reflected on the writings of Paulo Freire; and with every turn of ideas, I've been brought back to the notion of love and its manifestation

in our work and our lives. Here, let me say quickly that I am neither speaking of a liberal, romanticized, or merely feel-good notion of love that so often is mistakenly attributed to this term nor the long-suffering and self-effacing variety associated with traditional religious formation. Nothing could be further from the truth. If there was anything that Freire consistently sought to defend, it was the freshness, spontaneity, and presence embodied in what he called an “armed love—the fighting love of those convinced of the right and the duty to fight, to denounce, and to announce” (Freire, 1998, p. 42). A love that could be lively, forceful, and inspiring, while at the same time, critical, challenging, and insistent. As such, Freire’s brand of love stood in direct opposition to the insipid “generosity” of teachers or administrators who would blindly adhere to a system of schooling that fundamentally transgresses every principle of cultural and economic democracy.

Rather, I want to speak to the experience of love as I came to understand it through my work and friendship with Freire. I want to write about a political and radicalized form of love that is never about absolute consensus, or unconditional acceptance, or unceasing words of sweetness, or endless streams of hugs and kisses. Instead, it is a love that I experienced as unconstricted, rooted in a committed willingness to struggle persistently with purpose in our life and to intimately connect that purpose with what he called our “true vocation” — to be human.

1. Commitment to our Humanity

A humanizing education is the path through which men and women can become conscious about their presence in the world. The way they act and think when they develop all of their capacities, taking into consideration their needs, but also the needs and aspirations of others. (Freire & Betto, 1985, p. 14-15)

For Freire, a liberatory education could never be conceived without a profound commitment to our humanity. Once again, I must point out that his notion of humanity was not merely some simplistic or psychologized notion of “having positive self-esteem,” but rather a deeply reflective interpretation of the dialectical relationship between our cultural existence as individuals and our political and economic existence as social beings. From Freire’s perspective, if we were to solve the educational difficulties of students from oppressed communities, then educators had to look beyond the personal. We had to look for answers within the historical realm of economic, social, and political forms, so that we might better understand those forces that give rise to our humanity as it currently exists. In so many ways, his work pointed to how economic inequality and social injustice dehumanize us, distorting our capacity to love ourselves, each other, and the world. In the tradition of Antonio Gramsci before him, Freire exposed how even well-meaning teachers, through their lack of critical moral leadership, actually participate in disabling the heart, minds, and bodies of their students—an act that disconnects these students from the personal and social motivation required to transform their world and themselves.

There is no question that Freire’s greatest contribution to the world was his capacity to be a loving human being. His regard for children, his concern for teachers, his work among the poor, his willingness to share openly his moments of grief, disappointment, frustration, and new love, all stand out in my mind as examples of his courage and unrelenting pursuit of a coherent and honest life. I recall our meeting in 1987, six months after the death of his first wife, Elza. Freire was in deep grief. During one of his presentations, he literally had to stop so that he could weep the tears that he had been trying to hold back all morning. For a moment, all of us present were enveloped by his grief and probably experienced one of the greatest pedagogical lessons of our life. I don’t believe anyone left the conference hall that day as they had arrived.

Through the courageous vulnerability of his humanity—with all its complexities and contradictions—Freire illuminated our understanding of not only what it means to be a critical educator, but what it means to live a critical life.

In the following year, I experienced another aspect of Freire’s living praxis. To everyone’s surprise, Freire remarried a few months later. Many were stunned by the news and it was interesting to listen to and observe the responses of his followers in the States. Some of the same radical educators who had embraced him in his grief now questioned his

personal decision to remarry so quickly after the death of Elza. Much to my surprise, the news of his marriage and his public gestures of affection and celebration of his new wife, Nita were met with a strange sort of suspicion and fear. Despite these reverberations, Freire spoke freely of his new love and the sensations that now stirred in him.

He shared his struggle with loneliness and grief and challenged us to *live and love* in the present—as much personally as politically.

2. Fear and Revolutionary Dreams

The more you recognize your fear as a consequence of your attempt to practice your dream, the more you learn how to put into practice your dream! I never had interviews with the great revolutionaries of this century about their fears! But all of them felt fear, to the extent that all of them were very faithful to their dreams. (Shor & Freire, 1987, p. 57)

Challenging the conditioned fears with which our dreams of freedom are controlled and the “false consciousness” that diminishes our social agency are common themes in Freire’s work. In *Pedagogy of the Oppressed* (1970), he wrote of *the fear of freedom* that afflicts us, a fear predicated on prescriptive relationships between those who rule and those who are expected to follow. As critical educators, he urged us to question carefully our ideological beliefs and pedagogical intentions and to take note of our own adherence to the status quo. He wanted us to recognize that every *prescribed behavior* represents the imposition of one human being upon another—an imposition that moves our consciousness away from what we experience in the flesh to an abstracted reality and false understanding of our ourselves and our world. If we were to embrace a pedagogy of liberation, we had to prepare ourselves to replace this conditioned fear of freedom with sufficient autonomy and responsibility to struggle for an educational praxis and a way of life that could support democratic forms of economic and cultural existence.

Freire often addressed the notion of fear in his speeches and in his writings. In his eyes, fear and revolutionary dreams were unquestionably linked. The more that we were willing to struggle for an emancipatory dream, the more apt we were to know intimately the experience of fear, how to control and educate our fear, and finally, how to transform that fear into courage. Moreover, we could come to recognize our fear as a signal that we are engaged in critical opposition to the status quo and in transformative work toward the manifestation of our revolutionary dreams.

In many ways, Freire attempted to show us through his own life that facing our fears and contending with our suffering are inevitable and necessary human dimensions of our quest to make and remake history, of our quest to make a new world from our dreams. Often, he likened our movement toward greater humanity as a form of *childbirth, and a painful one*. This *labor of love* constitutes a critical process in our struggle to break the

oppressor-oppressed contradiction and the conflicting beliefs that incarcerate our humanity. Freire's description of this duality is both forthright and sobering.

The oppressed suffer from the duality which has established itself in their innermost being. They discover that without freedom they cannot exist authentically. Yet, although they desire authentic existence, they fear it. They are at one and the same time themselves and the oppressor whose consciousness they have internalized. The conflict lies in the choice between wholly themselves or being divided; between ejecting the oppressor within or not ejecting him; between human solidarity or alienation; between following prescriptions or having choices; between being spectators or actors, between acting or having the illusion of acting through the action of the oppressors; between speaking out or being silent, castrated in their power to create and re-create, in their power to transform the world. (1970, p. 33)

Freire firmly believed that if we were to embrace a pedagogy of freedom, we had to break out of this duality. We had to come to see how the domesticating power of the dominant ideology causes teachers to become ambiguous and indecisive, even in the face of blatant injustice. Critical educators had to struggle together against a variety of punitive and threatening methods used by many administrators to instill a fear of freedom. Because if this domesticating role were not rejected, even progressive teachers could fall prey to *fatalism*—a condition that negates passion and destroys the capacity to dream—making them each day more politically vulnerable and less able to face the challenges before them.

Fatalism is a notion that Freire, until the end, refused to accept. At every turn, he emphatically rejected the idea that nothing could be done about the educational consequences of economic inequalities and social injustice. If the economic and political power of the ruling class denied subordinate populations the space to survive, it was not because “it should be that way” (Freire, 1997, p. 41). Instead, the asymmetrical relations of power that perpetuate fatalism among those with little power had to be challenged. This required teachers to problematize the conditions of schooling with their colleagues, students, and parents, and through a critical praxis of reflection, dialogue, and action, become capable of *announcing justice*. But such an announcement required a total *denouncement of fatalism*, which would unleash our power to push against the limits, create new spaces, and begin redefining our vision of education and society.

3. Capitalism as the Root of Domination

Brutalizing the work force by subjecting them to routine procedures is part of the nature of the capitalist mode of production. And what is taking place in the reproduction of knowledge in the schools is in large part a reproduction of that mechanism. (Freire & Faundez, 1989, p. 42)

The question of power is ever present in Freire's work, as is his intimacy with the struggle for democracy. At this juncture, it is vitally important that we turn to Freire's ideological beginnings—a dimension of his work that often has been negated or simply ignored by many liberals and progressives who embraced his pedagogical ideas. A quick scan of the writings cited in *Pedagogy of the Oppressed* clearly illustrates that Freire's work was unabashedly grounded in Marxist-Socialist thought. Without question, when Freire spoke of the *ruling class* or the *oppressors*, he was referring to historical class distinctions and class conflict within the structure of capitalist society—capitalism was the root of domination. As such, his theoretical analysis was fundamentally rooted in notions of class formation, particularly with respect to how the national political economy relegated the greater majority of its workers to an exploited and marginalized class. However, for Freire, the struggle against economic domination could not be waged effectively without a humanizing praxis that could both engage the complex phenomenon of class struggle and effectively foster the conditions for critical social agency among the masses.

Although heavily criticized on the left for his failure to provide a more systematic theoretical argument against capitalism, Freire's work never retreated from a critique of capitalism and a recognition of capitalist logic as the primary totalizing force in the world. This is to say that he firmly believed that the phenomenon of cultural invasion worldwide was fundamentally driven by the profit motives of capitalists. During my early years as a critical educator, I like so many, failed to adequately comprehend and incorporate this essential dimension of Freire's work. For critical educators of color in the United States, we saw racism as the major culprit of our oppression and insisted that Freire engage this issue more substantively. Although he openly acknowledged the existence of racism, he was reticent to abandon the notion of class struggle and often warned us against losing sight of the manner in “which the class factor is hidden within both sexual and racial discrimination” (Freire, 1997, p. 86). Our dialogues with him on this issue often were lively and intense because in many ways, Freire questioned the limits of cultural nationalism and our blind faith in a politics of identity. At several different conferences, where educators of color called for separate dialogues with him, he told us that he could not understand why we insisted in dividing ourselves. With true angst, Freire explained to us: “I cannot perceive in my mind how Blacks in America can be liberated without Chicanos being liberated, or how Chicanos can be liberated without Native Americans being liberated, or Native Americans liberated without Whites being liberated” (Freire, 1987). He insisted that the struggle against oppression was a human struggle in which we had to build solidarity across our differences, if we were to change a world engulfed by capitalism. “The lack of unity among the reconcilable ‘different’ helps the hegemony of the antagonistic ‘different’. The most important fight is against the main enemy” (Freire, 1997, p. 85). As might be expected, many of us walked away frustrated. Only recently have I come to understand the political limits of our parochial discourse.

The world economy has changed profoundly since the release of *Pedagogy of the Oppressed*, yet Freire's message remains more relevant than ever. As capital, labor, and knowledge increasingly are conceived of in global terms, the influential role of capital is expanded exponentially, and the globalization of national and local economies is changing the underlying basis of the nationstate (Carnoy, 1997), these structural changes are reflected in the theories and practices of public schooling. As a consequence, "there is now a radical separation in the curriculum between the programs that do the most concrete training for jobs and the programs that do the most critical reflection. Such job separation reduces the capacity of workers to challenge the system" (Shor & Freire, 1987, p. 47).

Moreover, as Ladislau Dowbor (1997) eloquently argues in his preface to *Pedagogy of the Heart*, we must remove the blinders and see capitalism as the generator of scarcity. We cannot afford to ignore the growing gap between the rich and the poor caused by an increasing economic polarization that belies neoliberal theories of the trickle-down effect. And despite an abundance of technological devices flooding the market place, clean rivers, clean air, clean drinking water, chemical-free food, free time, and the space for adults and children to socialize freely has diminished. "Capitalism requires that free-of-charge happiness be substituted for what can be bought and sold" (p. 26). Yet, seldom do we find with the resounding praises paid to technology a discussion of how technological revolutions have exposed the wretchedness of capitalism—millions of people dying from starvation alongside unprecedented wealth. And even more disconcerting is the deleterious impact of globalized capitalism upon the social and environmental interests of humanity—interests that seem to receive little concern next to the profit motives of transnational corporations.

4. Challenging our Limitations

In order to achieve humanization, which presupposes the elimination of dehumanizing oppression, it is absolutely necessary to surmount the limit-situations in which men [and women] are reduced to things. (Freire, 1970, p. 93)

Although Freire's historical, regional, and class experiences were different from many of ours, his political purpose was clear and consistent. To achieve a liberatory practice, we had to challenge those conditions that limit our social agency and our capacity to intervene and transform our world. In light of this, Freire's frequent response to questions about issues that perpetuate educational injustice was to challenge us to consider the nature of the limits we were confronting and how we might transcend these limitations in order to discover that beyond these situations, and in contradiction to them, lie *untested feasibilities* for personal, institutional, and socioeconomic restructuring. For example, in thinking back to how many educators of color responded to Freire's insistence that we

create alliances to struggle against capitalism, many of us could not break loose from our deep-rooted (and objectified) distrust of “Whites,” nor could we move beyond our self-righteous justification of our sectarianism. These represented two of the limit situations that prevented us from establishing the kind of democratic solidarity or *unity within diversity* that potentially could generate profound shifts in the political and economic systems that intensify racism. Freire knew this and yet listened attentively to our concerns and frustrations within the context of our dialogues, always with respect and a deep faith in the power of our political commitment and perseverance.

Freire deeply believed that the rebuilding of solidarity among educators was a vital and necessary radical objective because solidarity moved against the grain of “capitalism’s intrinsic perversity, its anti-solidarity nature” (Freire, 1998,

p. 88). Throughout his writings, Freire warned us repeatedly against sectarianism. “Sectarianism in any quarter is an obstacle to the emancipation of [human] kind” (Freire, 1970, p. 22). “While fighting for my dream, I must not become passionately closed within myself” (Freire, 1998, p. 88). In many instances, he linked our ability to create solidarity with our capacity for *tolerance*.

At a critical scholars’ conference in Boston during the summer of 1991, I came face to face with Freire’s notion of tolerance. The meetings had been quite intense, particularly with respect to the concerns of feminist scholars within the field. Rather than exemplifying dialogue, I felt the exchanges began to take on a rather virulent tone. In my frustration, I stood up and fired away at one of the presenters. Freire seemed upset with my response. The following

day during my presentation, I again proceeded to critique passionately the lack of substantive commitment to the principles of dialogue and solidarity among the group, focusing my critique on issues of cultural and class differences among many of us. Freire’s response to my comments that afternoon remain with me to this day. He was particularly concerned with what he judged as my lack of tolerance and besieged me to behave with greater tolerance in the future, if I was to continue this work effectively. With great political fervor, I rejected Freire’s position making the case that what we needed was to be more *intolerant*—of oppression and social injustice! For years, I licked my wounds over being *scolded* in public by Freire. But eight years later, I must confess that I recognize great wisdom in Freire’s advise. Despite my undeniable political commitment, I was lacking tolerance as “revolutionary virtue—the wisdom of being able to live with what is different, so as to be able to fight the common enemy” (Freire & Faundez, 1989, p. 18).

Let us stop for a moment and recognize that just as we all face limit situations in our world and within ourselves, Freire, too, faced such issues in his private and public life. In 1964, after launching the most successful national literacy campaign Brazil had ever known, he was imprisoned and exiled by

the right-wing military dictatorship that had overthrown the democratically elected government of Joao Goulart. Freire remained in exile for almost 16 years. But despite the pain and hardships he and his family experienced, Freire's work as an educator and cultural worker continued unabated. In reminiscences of those years, I recall most the sense that Freire clearly understood domination and exploitation as a worldwide phenomenon. As such, he recognized that within the political struggle for a socialist democracy, a myriad of legitimate political projects existed that, regardless of location, were unequivocally linked by their purpose and commitment to economic and cultural democracy. On a more personal level, he spoke of enduring the pain and suffering of exile, while at the same time not reducing his life to grieving alone. "I do not live only in the past. Rather, I exist in the present, where I prepare myself for the possible" (Freire, 1998, p. 67). Hence, Freire's experience of exile was as much a time of facing a multitude of fears, sorrows, and doubts within unfamiliar contexts as it was a time for remaking himself anew and restoring the dreams that had been shattered.

As Freire's work became more prominent within the United States, he also grappled with a variety of issues that both challenged and concerned him. For almost three decades, feminists across the country fiercely critiqued the sexism of his language. In some arenas, Marxist scholars criticized him brutally for his failure to provide a systematic analysis of class, capitalism, and schooling. To the dismay of many scholars, educators, and organizers of color, Freire seemed at times unwilling (or unable) to engage, with greater depth and specificity, the perverse nature of racism and its particular historical formations within the United States. Neither could he easily accept, from a historical materialist perspective, the legitimacy of the Chicano movement and its emphasis on a mythological homeland, Atzlan. Along the same lines, Freire also questioned the uncompromising resistance or refusal of many radical educators of color to assume the national identity of "American" – an act that he believed fundamentally weakened our position and limited our material struggle for social and economic justice. Beyond these issues, he also harbored serious concerns over what he perceived as the splintered nature of the critical pedagogy movement in the United States. Yet, most of these issues were seldom engaged substantively in public, but rather were the fodder of private dialogues and solitary reflections.

Given this history, it is a real tribute to Freire, that in *Pedagogy of the Heart* (or *Under the Shade of the Mango Tree* – its original title), written shortly before his death, Freire demonstrated signs of change and deepening in his thinking about many of these issues. For example, the language in the book finally reflected an inclusiveness of women when making general references, which had been missing in his earlier writings. He spoke to the issue of capitalism more boldly than ever before and considered the nature of globalization and its meaning for radical educators. He also addressed issues of diversity and racism, acknowledging openly that, "[w]e cannot reduce all prejudice to a classist

explanation, but we may not overlook it in understanding the different kinds of discrimination” (p. 86). And more forcefully than ever, he spoke to the necessity of moving beyond our reconcilable differences so that we might forge an effective attack against the wiles of advanced capitalism in the world.

5. The Capacity to Always Begin Anew

This capacity to always begin anew, to make, to reconstruct, and to not spoil, to refuse to bureaucratize the mind, to understand and to live as a process – live to become – is something that always accompanied me throughout life. This is an indispensable quality of a good teacher. (Freire, 1993, p. 98)

The examples above are shared not to diminish, in any way, Freire’s contribution or the memory of his work, but rather to remember him within his totality as a human being, with many of the conflicts and contradictions that confront us all, and yet with an expansive ability for sustained reflection, inquiry, and dialogue. But most important, he had an incredible capacity to reconstruct and *begin always anew*. For Freire, there was no question that he, others, and the world were always in a state of becoming, of transforming, and reinventing ourselves as part of our human historical process. This belief served as the foundation for his unrelenting search for freedom and his unwavering hope in the future. In the tradition of Marx, he believed that we both make and are made by our world. And as such, all human beings are the makers of history. In Freire’s view, knowledge could not be divorced from historical continuity. Like us, “history is a process of being limited and conditioned by the knowledge that we produce. Nothing that we engender, live, think, and make explicit takes place outside of time and history” (Freire, 1998, p. 32). And more important, educators had to recognize that “it was when the majorities are denied their right to participate in history as subjects that they become dominated and alienated” (Freire, 1970, p. 125).

In light of this, Freire was convinced that this historical process needed to take place within schools and communities, anchored in relationships of solidarity. Freire urged critical educators to build communities of solidarity as a form of *networking*, to help us in problematizing the debilitating conditions of globalized economic inequality and in confronting the devastating impact of neoliberal economic and social policies on the world’s population. Freire believed that teachers, students, parents, and others could reproduce skills and knowledge through networks formed around schools and adult education, youth organizations, and religious organizations that have a common democratic interest to enhance individual and collective life. More important, through *praxis* – the authentic union of action and reflection – these education networks could enter into the re-making of a new culture of capital, both as sites for the integration of disassociated workers and for the development of critical consciousness (or *conscientizacao*), ultimately shaping the future

of local and national politics, and hence, altering the nature of the global economy. Freire's notion of establishing critical networks is a particularly compelling thought considering the current political struggles in California for the protection of immigrant rights, affirmative action, and bilingual education.

In many ways, the idea of critical networks is linked directly with the struggle for democracy and an expanded notion of citizenship. Freire urged us to strive for *intimacy with democracy*, living actively with democratic principles and deepening them so that they could come to have real meaning in our everyday life. Inherent in this relationship with democracy was a form of citizenship that could not be obtained by chance. It represented a construction that was always in a state of becoming and required that we fight to obtain it. Further, it demanded *commitment, political clarity, coherence, and decision* on our part. Moreover, Freire insisted that:

No one constructs a serious democracy, which implies radically changing the societal structures, reorienting the politics of production and development, reinventing power, doing justice to everyone, and abolishing the unjust and immoral gains of the all-powerful, without previously and simultaneously working for these democratic preferences and these ethical demands. (Freire, 1989, p. 67)

Freire also repeatedly associated the work of educators with an unwavering faith in the oppressed, who, too, were always in a state of becoming anew. "Never has there been a deeper need for progressive men and women—serious, radical, engaged in the struggle for transforming society, to give testimony of their respect for the people" (Freire, 1997, p. 84). Freire consistently identified this respect for and commitment to marginalized people as an integral ingredient to the cultivation of dialogue in the classroom. "Dialogue requires an intense faith in [others], faith in their power to make and remake, to create and re-create, faith in [their] vocation to be more fully human (which is not the privilege of an elite but the birthright of all)" (Freire, 1970, p. 79). Moreover, he insisted that true dialogue could not exist in the absence of love and humility. But for Freire, dialogue also implied a critical posture as well as a preoccupation with the meanings that students used to mediate their world. He believed it was impossible to teach without educators knowing what took place in their students' world. "They need to know the universe of their dreams, the language with which they skillfully defend themselves from the aggressiveness of their world, what they know independently of the school, and how they know it" (Freire, 1998, p. 73). Through such knowledge, teachers could support students in reflecting on their lives and making individual and collective decisions for transforming their world. As such, dialogue, through reflection and action, could never be reduced to blind action, deprived of intention and purpose.

6. Indispensable Qualities of Progressive Teachers

It is impossible to teach without the courage to try a thousand times before giving up. In short, it is impossible to teach without a forged, invented, and well-thought-out capacity to love. (Freire, 1998, p. 3)

In *Teachers as Cultural Workers*, Freire (1998) wrote *Letters to Those Who Dare to Teach*. Again, he brings us back to an ethics of love and challenges us to reconsider our practice in new ways and to rethink our pedagogical commitment. Freire argued that the task of a teacher, who is always learning, must be both joyful and rigorous. He firmly believed that teaching for liberation required seriousness and discipline as well as scientific, physical, and emotional preparation. Freire stressed often that teaching was a task that required a love for the very act of teaching. For only through such love could the political project of teaching possibly become transformative and liberating. For Freire, it could never be enough to teach only with critical reason. He fervently argued that we must dare to do all things with feeling, dreams, wishes, fear, doubts, and passion.

We must dare so as never to dichotomize cognition and emotion. We must dare so that we can continue to teach for a long time under conditions that we know well: low salaries, lack of respect, and the ever-present risk of becoming prey to cynicism. We must dare to learn how to dare in order to say no to the bureaucratization of the mind to which we are exposed every day. We must dare so that we can continue to do so even when it is so much more materially advantageous to stop daring. (Freire, 1998, p. 3)

To be a progressive teacher who dares to teach requires, in Freire's eyes, a set of very particular and indispensable qualities. He believed these qualities could protect radical teachers from falling into the trappings of *avant-gardism*, by helping them become more conscious of their language, their use of authority in the classroom, and their teaching strategies. Through striving to develop these qualities, teachers could also come to understand that they cannot liberate anyone, but rather that they were in a strategic position to invite their students to liberate themselves, as they learned to read their world and transform their present realities.

Unlike the traditional pedagogical emphasis on specific teaching methodologies, particular classroom curricula, and the use of standardized texts and materials, Freire's *indispensable qualities* focus on those human values that expand a teacher's critical and emotional capacity to enter into effective learning-teaching relationships with their students. Freire begins with a *humility* grounded in courage, self-confidence, self-respect, and respect for others. In many ways, he believed that humility is the quality that allows us to listen beyond our differences, and as such represents a cornerstone in developing our intimacy with democracy. Freire associated humility with the *dialectical* ability to live

an *insecure security*, which means a human existence that did not require absolute answers or solutions to a problem but rather that, even in the certainty of the moment, could remain open to new ways, new ideas, and new dreams. This anti-authoritarian position also works to prevent teachers from squelching expressions of resistance in their students—resistance that, in fact, is not only meaningful, but necessary to their process of empowerment. Inherent in this quality of humility also is the ability of teachers to build their capacity to express a *lovingness* rooted in their commitment to consistently reflect on their practice and to consider the consequences of their thoughts, words, and actions within the classroom and beyond.

In keeping with his consistent emphasis on the necessity of confronting our fears, Freire identified courage as another indispensable quality of educators. Courage here implies a virtue that is born and nourished by our consistent willingness to challenge and overcome our fears in the interest of democratic action—an action that holds both personal and social consequences. Freire believed that as teachers become clearer about their choices and political dreams, courage sustains our struggle to confront those myths, fueled by the dominant ideology, that fragment and distort our practice. Key to this process is our critical ability to both accept and control our fear.

When we are faced with concrete fears, such as that of losing our jobs or of not being promoted, we feel the need to set certain limits to our fear, before anything else, we begin to recognize that fear is a manifestation of our being alive. I do not hide my fears. But I must not allow my fears to immobilize me. Instead, I must control them, for it is in the very exercise of this control that my necessary courage is shared. (Freire; 1998, p. 41)

Tolerance is another of the indispensable qualities on Freire's list. Without this virtue, he contends, no authentic democratic experience can be actualized in the classroom or our own lives. But it is important to note that tolerance "does not mean acquiescing to the intolerable; it does not mean covering up disrespect; it does not mean coddling the aggressor or disguising aggression" (Freire, 1998, p. 43). Freire adamantly stressed that tolerance is neither about *playing the game*, nor a civilized gesture of hypocrisy, nor a coexistence with the unbearable. Instead, the critical expression of tolerance is founded on the basic human principles of respect, discipline, dignity, and ethical responsibility.

Finally, Freire assigned *decisiveness*, *security*, the *tension between patience and impatience*, and the *joy of living* to the set of indispensable qualities. He wholeheartedly believed that the ability to make decisions, despite the possibility of rupture, is an essential strength of our work as progressive educators.

He argued that teachers who lack this quality often resort to irresponsible practices of permissiveness in their teaching, a condition that is as damaging to students as the abuse of teacher authority. Further, a lack of confidence was often linked to indecision, although

security (or confidence), on the other hand, stems from a sense of competence, political clarity, and ethical integrity.

The ability of teachers to practice their pedagogy within the *dialectical tension of patience and impatience* represented for Freire a significant leap in an educator's development. This virtue allows teachers to both feel the urgency of the difficult conditions they are facing within schools and at the same time respond with thoughtful and reflective tactics and strategies, rather than *blind activism*. Key to understanding this concept is recognizing the problematics of those who espouse an ethic of *absolute patience* on one hand, and those who manifest an *uncontainable impatience* on the other. Both can impair our ability to participate pedagogically in effective ways.

At no time is the ability to cultivate a *dialectical* understanding of the world more necessary than when we as educators are asked to live within the tension of two seemingly contradictory concepts of responses. This is to say, living an *impatient patience* or *insecure security* is predicated on our willingness and ability to grapple with the complexity and ambiguity of the present, despite a heightened level of tension we may experience. And, as such, to respond in coherence with our democratic dream, rather than to seek prescribed formulas or quick-fix recipes to alleviate the tension, potentially is a creative and liberating force in our lives. This dialectical competence also implies a *verbal parsimony*, which helps us to rarely lose control over our words or exceed the limits of considered, yet energetic, discourse - a quality that Freire consistently demonstrated over the years during his participation in difficult dialogues.

Freire placed great significance on our ability to live joyfully despite the multitude of external forces that constantly challenge our humanity. The indispensable quality of *teaching with a joy of living* personifies most the ultimate purpose in both Freire's work and life. In retrospect, I am filled with wonderful memories of Freire - the beauty of his language, the twinkle in his eyes, his thoughtful and respectful manner, the movement of his hands when he spoke, his lively enthusiasm when contemplating new ideas, and his candid expressions of love and gratitude. In his words and his deed, Freire persistently invited teachers to fully embrace life, rather than to surrender our existence to the stifling forces of economic and social injustice.

By completely giving myself to life rather than to death—without meaning either to deny death or to mythicize life—I can free myself to surrender to the joy of living, without having to hide the reasons for sadness in life, which prepares me to stimulate and champion joy in the school. (Freire, 1998, p. 45)

Although Freire does not explicitly speak of activism in his *Letters to Those Who Dare to Teach* (1998), his theoretical work was never disassociated from his activism. Moreover, he argued tirelessly for the inseparability of political consciousness and political action in

our teaching and in our lives. Hence, teachers as intellectuals, cultural workers, and community activists must “aspire to become an association of truly serious and coherent people, those who work to shorten more and more the distance between what they say and what they do” (Freire, 1997, p. 83). The transformation of schools can only take place when teachers, working in solidarity, take ownership and struggle to radically change the political and economic structures of power that defile our revolutionary dreams.

Thus I can see no alternative for educators to unity within the diversity of their interests in defending their rights. Such rights include the right to freedom in teaching, the right to speak, the right to better conditions for pedagogical work, the right to paid sabbaticals for continuing education, the right to be coherent, the right to criticize the authorities without fear of retaliation... and to not have to lie to survive. (Freire, 1998, p. 46)

References

- Carnoy, M. (1997) Foreword to *Pedagogy of the heart* by P. Freire. New York: Continuum.
- Dowbot, L. (1997) Preface to *Pedagogy of the heart* by P. Freire. New York: Continuum.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Freire, P. (July, 1987) *People of Color Caucus Dialogue*. Critical Pedagogy Conference, University of California, Irvine, CA.
- Freire, P. (1993) *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997) *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998) *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview.
- Freire, P. & Betto, F. (1985) *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Arica.
- Freire, P. & Faundez, A. (1989) *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York: Continuum.
- Macedo, D. & Araujo Freire, A. (1989) *Foreword to Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach* by P. Freire. Boulder, CO: Westview.
- Shor, I. & Freire, P. (1987) *A pedagogy for liberation*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.

CRITICAL-PRAXICAL PEDAGOGY. REFLECTIONS ON THE EXPERIENCE OF THE POSTGRADUATE PROGRAM IN TEACHER EDUCATION OF THE PEDAGOGICAL DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF CRETE¹

Hourdakis Anthony

Professor, University of Crete, Greece

Director of the University Museum of Education-Xeniseum

Director of the Centre of LifeLong Learning of the University of Crete

Distinguished Professor Zhengzhou University, China

Summary

The current article attempts to develop a critical proposal for the pedagogical reality and our “frozen” educational practices in the 21st century. The school’s knowledge-centered and examination-centered orientation, along with the imposition of power and authority through the dominant ideology, nurtures social inequalities, creates cultural and gender hierarchies, acting as an outdated/ frozen social image of a commercialized school perception for science, social relations and the expectations of young people. Our reflections are based on the principles of Critical Pedagogy, expanded through the concept of Border Pedagogy, which will allow us to cross the invisible borders of race, class, gender, identity, religion and sexual orientation, to empower individuals and transform schools and society. In this way, learning can become a highly active (practical/ effective) process, based on individual and social self-actualization and democratic understanding. An indispensable methodological tool, in this regard, is the adoption of sophisticated forms of teaching and research that are able to highlight the true lives of the oppressed and socially excluded groups in which concerns Critical Pedagogy. In addition, through our proposal we redefine the current - conventional - framework for academic research and move towards a critico-praxical approach to research and learning, with emphasis on the praxical (in the Foucauldian sense) actions (where praxis, discourse and communication are intertwined) rather than technocratic practices.

1. Critical Pedagogy: the current of dispute

1.1. *The perfect alibi for a premeditated crime*

Nowadays, there are growing voices that speak of the need for a radical change in the field of education. Challenging education as the 'great equalizer' of social and economic inequalities (Therianos, 2019) and the consequent need for a new internationalism in both practice and theory, with the ultimate goal of transforming social, political and educational structures, as well as pedagogical practices, is related to how we redefine the purpose of education in the 21st century and how we identify the current barriers to achieving our new goal.

The experiential approach to knowledge and the development of creativity and imagination in a value-based environment dominated by respect, freedom, participation and autonomy should be at the forefront of modern education in the new century.

The management of the knowledge provided today at various levels and in various ways urgently requires the restructure, reconstruction and redefinition of teacher education, freeing it from isolated and compelling teaching and learning standards.

Trapped in its encyclopedic character, the school strives to respond to the multi-informative environment of the time through the fragmentation of knowledge. It is a Sisyphean task, virtually without end and meaning, as information is multiplied daily in the form of an "avalanche" and becomes useless/ inactive or easily depleted. But at the same time, as a superficial balancing act, the demand for more humanity is emerging. With regard to the latter, and in order to make over-information more manageable and school knowledge in general, in recent decades opinions have been gained on so-called critical teaching and consequently on the 'development of critical thinking' of students which make up the main theme in reports on education bills and texts for the new curricula.

It should be noted in advance that Critical Pedagogy has another theoretical and praxical orientation, which is not identical to the so-called "critical thinking" as it is at least considered by today's dominant - conventional or traditional - pedagogical paradigm (Therianos, 2014). In the current debate on critical thinking, neo-conservative educational policy-makers have "stripped" the term "critical" of all its social, political, and cultural dimensions, conceptualizing it neutral as thinking abilities and eliminating the purposes for which these skills should be applied. The ultimate goal of Critical Pedagogy is to transform society through critical awareness of the existing social structures of exploitation and to acquire a language of opportunity on the part of the oppressed students, so they may take concrete action to overthrow oppressive social structures. On the contrary, the purpose of critical teaching, as expressed in today's school, is to adapt and integrate young people into the technologically evolving productive forces of capitalism, as such a process

serves to increase capital and reproduce the labor force with different abilities and educational capital (Therianos, 2014). Adaptation is not only about the formation of a workforce capable of handling the means of production, but also about the ideological persuasion that the productive forces of the 21st century will be persuasive and “consent” to their exploitation, as in the 19th century, as to reduced rights and reduce salaries. For this reason, today’s traditional teaching does not provide opportunities for thought and reflection, but only provides fragmented and disintegrated knowledge, detached from the different experiences and daily lives of students, alienating them from what they really are. This, however, is how they make learning uniform and “ravaging” for everyone.

The development of critical teaching is therefore the perfect alibi for a deliberate crime. Education is simply designed as a scientific guiding tool for young people and as a mechanism that “kills” creativity, restricts freedom, and sets a priori data and sustainable frameworks that ultimately disrespect the subjectivity of each student as they pre-construct and prepossess their place within unequal and hierarchical social structures and relationships. The state, as a mechanism for (reproducing) power, orchestrates and conceals this crime through enforced rules and norms (standard curricula, school operating regulations and the establishment of competing relationships within it, etc.), but always with the disguised as democratization and equality (equal opportunities for “all”), balancing modernization and humanism in the name of universal progress (Grollius, 2015: 315).

In other words, by cultivating pseudo-critical thinking and teaching method, schools continue to provide knowledge and skills to a workforce, stratified by gender, race (or cultural diversity) and, of course, social class, they legitimize and distribute forms of power, through a particular language, but also values that constitute the dominant culture, and continue to be part of a state mechanism that produces and legitimizes dominant economic and ideological orientations for the purpose of reproducing it (Anyon, 1980: 67-92; Grollius, 2015: 317).

It is, therefore, necessary to have insight into the reality of education to clarify the deliberate - and perfect - crime that is perpetrated on a daily basis at the expense of students:

- Adults (teachers), being historically obsessed, firmly believe that they are the only ones who have the exclusive right to control education and make decisions.
- Students act as depository banks of ‘formal’ knowledge from those they consider to be accredited to know in agreement with the ‘banking education’ model - according to Freire (1977) - and their indisputable right to make decisions is ignored, while “their voices... are absent from all talk of education and educational reform”, because they are regarded as disenfranchised members of an indifferent mass (herd) who simply must obey the shepherd’s whistle (Kozol, 1991: 5).

- Children are thus indifferent to the adult world as it does not fit and express them as they speak a different 'language' from them.
- They cannot concentrate and are unable to reflect on what is happening around them, in school, in their everyday environment - physical and technical - and in society. How could they, after all, since there is no vital time and space between the repeated ringing of the bell and the constant change of classroom and lesson. Even in this, the school looks like a factory, where students (in class, age, body type, etc.) placed in the production line must faithfully execute commands and comply despite any obvious or invisible resistances that show up.
- Curricula "uses salami tactics" and "marginalizes" knowledge on random criteria, symbolizing school and learning "prisons".
- Students do not realize that the past defines and restricts their options.
- They become callous in their relationships with other children, reproducing the real and symbolic violence practiced in school, in the family and in society. They do not sympathize with the misery of others; instead, they laugh and scorn those creatures that need help. The school is daily transformed into a Survivor with winners and losers.
- Children are not sincere and have learned to hide their real selves behind behaviors and masks that they have embraced from the popular culture, from television junk, fooling their fellowmen.
- They become materialistic and value or rather 'cost' everything, with materialistic criteria just like their adult mentors.
- Even though education lasts many years, students are not in a position to deal with their daily issues and they lack communication skills as an element of general education. This happens as the school offers ready/ standardized solutions/ answers to predetermined questions. In this way, it 'molds' their thinking and judgment on their Curriculums in terms of commercial standardization (ISO).
- In essence, the school has managed to silence students as well as teachers. These lost voices would have a lot to say in describing the swamp they are in and suggesting a way out. The world is built with everyone's "voices", it is created with their words and are not naturally like this. Instead, it is constructed through our cultural (and educational) praxical actions. So, we can deconstruct it and build it from scratch.

1.2. Critical Pedagogy as a counter-proposal

Within the context of Critical Theory, Critical Pedagogy examines schools as social constructions (Dragonas, Gergen, McNamee, Tseliou, 2015: ix-xvi), both within their historical context and as part of the existing social, political and especially cultural web that characterizes the dominant society. As a radical stream of science, which moves in contrast to conventional pedagogy, it refers to the diverse educational needs of learners,

highlighting the non-dominant culture of subordinate groups to promote democracy, liberation and participatory learning and it aims at transforming society and schools with social justice as the foundation. This stream challenges the rational, anti-historical and depoliticized approach to education, highlighting the critical role that political power and culture play in understanding the way schools operate, in representing its semiology and the construction of the subject.

Within such a radical perspective, schools (and their leadership) can only be understood through an analysis of the state, the economy and culture. One of the key principles of Critical Pedagogy is that it is addressed to those in the field of education who keep the hope alive and especially to excluded groups which can develop their values and practices by providing them with a historical, cultural, political and moral-social choice, and recognizing the positive/ liberating relationship between knowledge and power (Apple, 2008; Grollius, 2008: 23-24). Devoted to the excluded and oppressed, and without the dreams of students, even prisoners of every kind in education and society, it tries to turn them from “objects” of education into subjects of their autonomy and emancipation.

We will talk about an ideological, philosophical and educational proposition, which becomes radical to the extent that freedom is an authentic purpose, through which another vanished “world” can be activated.

Critical Pedagogy is addressed to all students, regardless of gender, physical shape, special needs, social class, religion, race, ethnicity, culture, and sexual orientation (Vandrick, 1994: 78). It seeks to change the structure of an oppressive society, based on the belief that every human being is worthy of an education, based on an altruistic, collaborative, and humanitarian critical pedagogical foundation (Gadotti, 1994: 17; Kanpol, 1998). It therefore seeks to reveal and challenge the existing role of schools. In P. Bourdieu’s theory of cultural capital, school culture, as constituted by the Curricula, as an extension of the culture of dominant social groups, creates educational inequalities that reproduce inequalities in the social structure (Wexler, 1981: 257- 261). In this context, critical educators generally analyze schools in a twofold way: as classification mechanisms by which certain categories are favored on the basis of race, religion, social class and gender and on the other hand, as agents of personal and social empowerment.

According to radical educators, educators and students need to understand the role that school education has in connecting knowledge with power in order to use it in shaping critical and active citizens. Subjective intervention and experience is now recognized as important for the analysis of the complex relationship between school and society, from the theory of resistance, where the mechanisms of social and cultural reproduction always meet elements of resistance (Apple, 1982: 1-10).

Viewing school learning as a neutral process is not valid. Education has always had a political purpose. It either obscures things or reveals oppressive relationships between people (Freire, 1970). According to Ares (2006: 12-20), learning comes from the critical

examination of the social class that leads to action in the service of social justice. Therefore, effective teaching as a political practice should aim at political transformation for the sake of justice (Joldersma, 1999: 129-148), enabling students to consider the problems of education, to make them aware, to name them and to challenge them through social action (Grollios, 2009).

In the same way, teachers also learn to think and act critically, to develop a critical awareness that helps them improve their living conditions and to take the actions necessary to build a more just and equal society. They perceive school education as both a form of cultural policy and preparation for democratic social life. Within this discourse teachers can be seen not as executors of their teaching, but as intellectuals who take active responsibility for what they teach, how they teach, and what the broader goals are which they fight for.

However, a prerequisite for challenging the role of today's school and liberating it from its bonds and from there on, to emancipation is an understanding of Freire's (1977) distinction between the banking conception of education, on the one hand, and problematic learning, on the other hand. In the traditional sense, teachers are considered to be pillars of knowledge and must know everything, while students are empty containers to fill. In this exact process (one introduces and one produces) that the relationship between the oppressor and the oppressed is established. As an alternative to the banking model, Freire has proposed a problem posing model, or problem-based learning, which can lead to critical awareness and knowledge development from the students themselves, focusing on the problems in their lives. Therefore, once we put students in the process of presenting the problem, we are essentially creating the necessary space for questioning.

School education should be a process of examining how student subjectivity is constructed through the prevailing ideas, values, and cosmos of the dominant culture. Teachers need to encourage their students to be reflective and to help them develop a conceptual framework to begin searching for answers about how society and school validate dreams and the values that some people have over others and at the same time seek processes for building a social imagination that operates within a language of hope.

At this point, the interest of critical educators in curricula and textbooks is shifted towards texts with specific content and form that embody specific perspectives of reality, as well as specific ways of selecting and disseminating existing knowledge. In this context, there is no room for an age-old concept of separation of individuals, on the basis of which curricula are now designed and children are divided into classes. It is a generalized approach that offers standardized solutions to predefined problems for every age, without regard to the particular characteristics, concerns, worries, abilities, and experiences of each child. There is no one methodology that can work for all populations. Also, there cannot be a fully defined curriculum because all decisions related to it and the material to

be studied must be based on the needs and interests of the students (Aliakbari, Faraji, 2011: 79).

Aliakbari and Faraji (op. cit.) point out that the curriculum must be framed by the use of learning experiences and realities of children's lives. Such a curriculum is transformational, that is, it promotes the acquisition of the necessary strategies and skills by students to help them make decisions that affect their social, political and economic reality (Giroux, McLaren, 1992: 7-30). Therefore, the "classes", in this sense, may be multi-age and are not formed on the basis of age or grades, but on the basis of children's interests, development of programs for practical study and individual learning rates.

The role of the teacher is crucial in applying such a concept. Kincheloe and McLaren (1994: 138-157) argue that teachers need to empower their students to constantly increase their awareness of social problems and the provision of social institutions. Thus, teachers, according to Giroux's terms (1985: 736-379), are transformative intellectuals who possess the knowledge and ability to criticize and attempt to transform existing inequalities in society (Darder, 2009: 575). Teachers are therefore called upon to challenge the existing structure by rejecting long-standing cultural expectations, their own (selfish) motives and the system, and to reduce the power they secure through their titles. Critical educators ensure the existence of empirical knowledge that helps students understand how power and privilege relationships distort and manipulate social relationships and help them recognize and fight with them for social change (Aliakbari, Faraji, 2011: 80).

According to the above conclusions, the teacher is called upon to incorporate the missing voices of students into school accomplishment and to incorporate them as suitable, rejecting the exclusive wisdom of adults (Brion-Meisels, 2015: 67-82). This process must be a political and cultural practice, which has duration, method and consistency and is not exhaustive in fragmentary and individual educational activities and practices. It is a Critical Pedagogy that seeks to engage and actively involve young people with actions such as:

1. Gathering useful data on school culture and pedagogy within and outside the classroom. This process should be based on a dialogue that can reveal the day-to-day uncertainties of the entire school community, including primarily marginalized and oppressed students.
2. Assessing the real needs of the school and finding solutions where everyone can participate actively. Therefore, it is necessary to develop a comprehensive school attitude towards the oppressive conditions faced by young people.
3. Activating the institution of student communities on a new basis. Students, as mature people, critically and consciously interact. They communicate equally in the school community.

4. Connecting with children from other schools, as this helps in sharing ideas and develop reflective skills.
5. Participation in inter-school programs and vocational guidance days, where employers and employees are invited to speak on a par with children.
6. Participation in recruitment procedures. Students can explain what they expect from a teacher or a principal and these considerations should be taken seriously into consideration in the selection process.
7. Expanding the lost voices of students in the community as a democratic process, where youth are involved in solving social and political problems.

Through applying the principles of Critical Pedagogy the educator achieves multiple benefits, in relation to the guidelines set out above. The most important are summarized as follows:

1. The promotion of a participatory democratic climate in the school is achieved, whereby the decision-making process and social accountability become a collective matter (students, parents, teachers, school staff). Thus, control does not arise from the political, social, cultural and economic elites, but from all the entities involved, who are now regarded as valuable factors in shaping the knowledge and experience of the school unit.
2. Students are transformed from passive and obedient beings into active, speaking and responsible social subjects - school partners and collaborators, having an intervening role in the learning process and school life. Their informal knowledge is fully utilized in school achievement. In addition, adults cease to treat them as immature and the children themselves gain critical awareness and a new form of metacognition.
3. The design and evaluation of the curriculum and the school culture in general is implemented on the basis of the “bottom-up” logic of all involved.
4. Students participate as creative and active members in a variety of literacy groups, using the spoken, written, visual and aesthetic communication code for experiential learning, criticism, and fun (Bron, Bovill, Veugelers, 2016: 15-27)

1.2.1. Critical Transformational School Leadership

Critical pedagogical perception must transcend the whole school community and in this context we must also redefine the concept of school leadership. The type of school leadership is a key factor in determining the social function, cultural performance and political agenda of a school unit. In our proposal, schools cease to appear as minor forces in the reproduction of dominant culture and ideology, because since they reproduce it, they can also produce it (Brameld, 1965/ 2000: 75-93).

The transformational perception of school leadership heavily concerns research on issues of organizational behavior, school management and leadership ideologies (Stewart, 2006: 1-29).

Utilizing studies by critical educators such as Freire, Kincheloe, McLaren, Apple, Giroux and Macedo, etc. allow for the challenge of standardized and integrated practices in administration, with a new style in school leadership. For Critical Education, knowledge is socially constructed and deeply rooted in power relations. A critical leader has to wonder how and why knowledge is constructed in the way it is constructed and how some structures of reality are legitimized by the dominant culture, while others are rejected. With the main demand for the humanization of education and pedagogy itself, in the context of critical transformational school leadership, the teacher is transformed from a performer into a change agent. Leadership is understood not as a person's individual power, according to the paternalistic, authoritarian, oppressive, leadership model, but as an interactive participatory process between different individuals in a democratic and humanitarian context.

More specifically, a transformational critical leadership demands:

1. Interaction of principals with all the members of the school organization, according to participatory models of educational administration (Bush, 2008: 9-20).
2. Participation in the development of the school unit's culture in order to achieve a common vision. (Eliophotou-Menon, 2011: 1-15).
3. Qualification of the four abilities, according to Robbins: idealized influence, inspirational motivation, spiritual motivation and personal reflection (Susilo, 2018: 126).
4. A new type of leadership that will reveal the complex ways in which schools participate in the contradictory and asymmetric sharing of knowledge and competences.
5. Awareness of the importance of educational reforms beyond the boundaries of existing civic socio-economic interdependencies.
6. Resistance to the rise of any form of fascism and racism, linking them to world capitalism and the new spirit of imperialism (Kirylo, 2013: xix-xxv).

According to Giroux (2001), a critical leadership perception is called upon to reflect the liberating possibilities of a restored democratic public life at the level of language and practice. In particular, it aims to: (a) teach and apply the knowledge, habits and abilities of a critical analysis of citizenship; (b) place ethics at a central level; (c) focus on issues of difference in a politically transformative and morally questionable way; (d) use a language that does not bring the issues of power, justice, struggle and inequality into the great narrative, leaving out unexpected, historical and everyday recordings; (e) create new forms of knowledge and action, moving beyond scientific boundaries and creating new fields of knowledge and experience (g) fostering a sense of alternative solutions, combining criticism

and opportunity, h) development of a theory for educators and cultural workers, as reformative intellectuals and (i) preordain an expression policy that combines a 'postmodern' version with the central importance of the political version.

Aronowitz and Giroux in their theoretical approach to the concept of 'resistance' (1993: 9, 208-210) propose that students be allowed to move on the basis of their own knowledge and experiences, while the institutional framework is called upon to take into account their cultural capital and to allow their voices to be heard, aiming towards their critical awareness and empowerment (Nikoloudis, 2010: 35, 111). In this regard, school leadership plays an important role. Students and teachers are emancipated from any dependencies that make them passive learners and become (co)researchers and (co)contenders.

Critical leadership is related to the role of the teacher-leader as an intellectual, who has the power to challenge authority and refuses to act against his/ her judgment. What characterizes him/ her is the social functioning of his/ her intellectual work. Such school leadership is interested in conditions that promote common teaching, collective research, and democratic planning, against the rooted values of competition, individualism, and patriarchy that transcend all levels of school education (Freire, 1984).

1.3. Border Pedagogy in the context of Critical Pedagogy

1.3.1. General Characteristics

The lost voices mentioned earlier have a lot to tell us, if make an effort to hear them or read them in the light of border pedagogy, which is strongly associated with the Critical Pedagogy movement, border crossings and interconnections in shaping a vision of social justice and border-crossing voice to those groups that have unrecognized borders of race, class, gender, identity, religion and sexual orientation, they separate and label them absolute. In this context, learning remains the key to education through the notion of the 'other',- the familiar and unfamiliar (Giroux, 1992: 28, 73-82).

Border pedagogy focuses on historical issues that have reshaped the world- including decolonization, social democracies, revolutions, terrorism, religious conflicts, labor market competition, as well as globalization and the role of superpowers on a world scale. One of its important aspects is the redefinition of the concept of 'deterritorialization' and 'borders' between different states, cultures and sciences (Ziguras, McBurnie, 2015: xviii). Modern theories of resistance reject the historical discourse that regards the school as a uniform, apolitical, de-ideological, asexual and teleological structure of universal knowledge and learning. Instead, they support a view of education that is decentralized, political, gendered, multimodal, multifocal and open.

Based on the above, the concept of cultural capital acquires new value and attempts a "bottom-up" approach to educational reality. The oppressed are the "nobody", the silent

or the supernumerary on the stage. The “speechlessness” of these children highlights the whole pathogenicity of education, without this meaning that cultural and identity differences should be ignored. Instead, teachers should invoke these differences / distinctions as an integral part of learning.

In this context, Border Pedagogy seeks to help students understand their stories and experiences and eliminate diverse barriers (de-territorialization / adoption of border identities) to achieve greater understanding and acceptance of the human experience (Kaplan, 1987: 188). Border pedagogy, crossing the boundaries of school or non-formal forms of education, considers culture to be an integral element and considers teachers and students as border passers (cultural scavengers) who promote social action within the context of ‘Postmodernism’ of resistance (Hicks, 1998: 47-58). In this way, the expansion of school curriculum is achieved through strong educational values such as self-knowledge, the cultivation of responsibility, combating prejudice, tolerating any cultural distinctiveness, enhancing action and initiative, and the appeal of knowledge and education

The above can only be accomplished through a systematic cycle of critical-praxical actions, in contrast to inclusion, which ultimately defines the different on the basis of predetermined and imposed criteria, so it can be characterized as a “ego-ethnic-central” which fails to take advantage of the benefits of different cultural capital and limits the system itself. The question is ‘who’ includes ‘whom’ and in what context? Is there an invisible hegemonic logic that seeks to reintroduce in the wrong way the proposal for integration/ assimilation? Does inclusion end up ignoring the particular characteristics of these groups? If this is the case, then inclusion can hurt oppressed people more than the conditions that caused their oppression. On the contrary, instead of inclusion we can introduce the concept of two-way social inclusion among the oppressed and non-members of the school community. The concept of social inclusion makes the oppressed visible in society, developing a sense of co-ownership, central to their organic self-determination and to the development of their sociality.

Adopting a cross-border educational approach requires us to develop new methods and tools for promoting and communicating cultural experiences, through which students articulate their voices and construct social identities, challenging the basis on which knowledge and power are built.

In addition, the radicalization mentioned above, cannot remain at a theoretical level. It requires a praxical understanding of our pedagogical interpretations and actions that will result in unlearning and then new learning. In this sense, the existing curricula based on Border Pedagogy should be redefined, highlighting learning as a field of dialogue among a multitude of voices that are distant from or conflict with each other, in asymmetric power relations.

The border region, as a symbolic/ intangible place, is a place where ethnic groups, as well as individuals with different cultural and social characteristics, as well as attitudes of

life, are committed to recognizing and interpreting how their differences can extend the foundation of human life and democratic perceptions. In this regard, teachers should not be exposed to the risk of idealization and romance. Instead, they must help students find a language to critically examine the historically and socially constructed entities with which they live.

1.3.2. Levels of Approach of Border Pedagogy

According to Giroux (1992), there are three levels of approach to cross-border pedagogy, both within and outside school: (a) in the first students, teachers and the public begin to understand the boundaries of their knowledge, the strengthened position from which they speak and the context of the epistemological, political, cultural, and social margins under which they constitute/ compose the language of history, power, and difference. Practicing at this level allows them to move beyond cultural boundaries to understand the reason for the construction of borders and boundaries, and how these constructed borders/ boundaries serve mechanisms of power, based on which formal and informal structures of education were constructed. So students develop a new kind of cultural literacy that allows them to understand the boundaries in the context above. Once these constraints are recognized, it is easier for someone to break free from them.

At a second level (b), students, teachers and the public are invited to and practice at continually “cross” the borders and are encouraged to redefine them to become ‘transboundary’ and to understand the alienation of others and the distortion of social structures. They will thus be able to devise ‘places’ where diverse cultural resources allow for the creation of new identities, voices and knowledge and be able to critically reconsider the notion of the ‘other’.

Finally, on the third level (c), students, teachers and the public need to create a new perspective, a new point of view, to reconsider the historical and social constructions of the ‘borders’ and ‘places’ they have inherited, in order to perceive and understand their limitations and capabilities. Thus, they will be able to appreciate and understand their history and identities by recognizing multiple and different cultural codes, narratives, identities and histories through attractive interpretive paths. This process, which is thinking beyond borders, enables him/ her to perceive contradictions in his/ her own identity.

Through the above levels, a deeper process of self-understanding is formed, which becomes a space of experimentation, love and critical analysis to test our potential and our educational content (Darder, 2009: 571 -573).

1.3.3. Principles of effective teacher education based on Border Pedagogy

Based on what has been said so far, we understand that there are several points in everyday school reality that need to be radically differentiated. In contrast to the technocratic perspective that is embedded in teacher training programs is the border

teacher, who has the perception of decentralized control and the principles of participatory democracy. Specifically, some of the principles for effective teacher education in Border Pedagogy are as follows:

1. To understand how culture affects our worldview.
2. To recognize that immigrant children are undergoing a process of cultural adjustment and that they are likely to undergo a cultural and psychological identity crisis.
3. To promote the importance of developing cultural heritage-related skills so that teachers and students can become culturally competent.
4. To develop greater awareness of cultural taboos and non-verbal communication.
5. To recognize the dangers of labeling.
6. To be empathetic and develop acceptance mechanisms.
7. Understand the intrinsic oppression experienced by particular groups of students in the classroom and the educational policies that cause it.
8. To go through the humanitarian experiential processes to examine in a specific way the social and personal obstacles arising from the new political and economic circumstances of aggressive globalization.
9. To be willing and able to understand and learn how to teach interracial, bilingual, intercultural children as well as manage cultural trauma.
10. Understand the characteristics of a Multiple Identity, choosing what to embrace from native culture and what to embrace from new ones.
11. Understand the global political forces that brought immigrants students to class.

2. Arts-based research methodology and arts-based teaching practices about Border Pedagogy

2.1. Scientific differentiations of arts-based research methodology

Border perception brings to light the need to develop new research and teaching tools and methodologies that will reveal the unseen aspects of social reality. Most of the time, while acknowledging the value of this example, we fail to express it or interpret it in its true dimensions.

This is the case because we refuse to study emotions, physiognomy and, in general, the daily lives of all people. So, even when we recognize the value of the cultural capital of certain oppressed groups, we fail to accept it and use it as equal capital with our own, we simply “include” it. Consequently, we need a research and teaching methodology that is capable of directly ‘speaking’ the language or into the language of these people rather than

treating a conventional pedagogical vocabulary designed to describe conditions that relate to an entirely different historical and social context.

Every research aims to understand why people think, feel, react and behave as they do. This cannot be accomplished unless we proceed to analyze and study the invisible aspects of socio-political phenomena: the symbolic and intangible features of human behavior (emotions, rituals, play, stereotypes/ prejudices, and our innate tendencies). Our scientific single-mindedness often prevents us from doing what we consider to be the requirement of our work. We cast out of scientific and school literature any sense of touch, smell, or movement, that is, the physiognomy of people's daily lives and their traces, perceiving them as anecdotal evidence. We rarely define a separate method of research to study all of which are important research elements for the humanitarian approach of our perceptions, behaviors and experiences, especially in our time, which is characterized by diversity (Glesne, 2018: 13-19).

Border Education can be fruitfully combined with sophisticated research methodology, which allows us to understand and accept the realities of oppressed groups. This proposal is, in essence, the "third way" to reach social transformation. It is a process aimed at enhancing the involvement of marginalized groups/ populations in school and social life and improving their literacy levels. Utilizing arts-based practices as a means of expression highlights the real emotional world as well as the cultural capital of these groups. It is a form of research that "refers to concepts, definitions of concepts, characteristics, metaphors, symbols and descriptions of things" and not to "their measurements or measures".

In this combinatorial research you translate life, make it a text... an inspirational product of the lives you observe and of what we ourselves, as researchers, bring to the scene (Glesne, 2018: 13). This is how methodologies change, with the invention of new ways of studying the educational and social universe and the creation of new knowledge and values (the civil rights movement, feminist activism, critical pedagogy, globalization/ anti-globalization, multiculturalism, arts-based movement, theater of the oppressed, etc.). This shift involves exploiting arts-based ways of engaging the general population in approaching life and the great narratives which shaped the experiences.

The advantage of such a research methodology is that it overthrows the conventional and one-dimensional concept of research in the academic community. Creators from different fields of art can join research groups and, together with social and humanitarian scientists, even natural sciences or health sciences, address not only interdisciplinary but also cross-sectoral specific questions. In this way, the sciences can meet visual arts in a fruitful way. In this sense, the researcher can 'experience' his/ her own research questions and thus gain a more complete and targeted intake of the social reality he or she is studying.

2.2. Learning and teaching as arts-based practices

Art-based learning and teaching can be defined as the systematic use of an arts-based process in understanding and exploring the experiences of both teachers and their informants (students, audience) within or outside of school, who are invited to be educated, to apply and evaluate the above methodology.

In this case the work/ research within the context of even a course can be presented as history, poetry (research poetry, drawing on data from their sources), acting, ethnodramas (illustrative ethnography, especially in interviews, data representation through dramatic expression), illustrative pedagogy, self-ethnography (based on elements of the researcher's personal experience, narratives of the self), fiction (combining researcher's knowledge and imagination with literary techniques), visualization, even as dance or painting (examination of the role of the body, subjectivity and creativity in education and research) (Glesne, 2018: 370-398). Such a methodology leads to deeper elaboration and analysis of the issues that concern us, but also to the design of learning environments that enhance creativity (Leavy, 2009).

Art-based practices such as: storytelling, literary writing, poetry, music, collage, performance, dance and motion, visual arts, visual representation, cinema, documentary, fresco, painting, theater, song, etc., are methodological tools of an alternative research understanding of the world. These are holistic, participatory and inclusive ways of learning and teaching, where the connection between theory and practice is attempted and a new theoretical and epistemological basis for teaching social/ humanitarian sciences in multicultural settings emerges. In such learning situations, the roles between the teacher and the student alternate and break down the traditional dividing lines between teachers and learners.

The expected benefits of an arts-based intake of research and teaching are the following:

- Extended handling of the immigrant/ refugee situation and oppressed groups in general.
- Redefining research and teaching resources, direct communication of all entities involved in teaching and research, as well as achieving a state of empathy.
- The emergence of a new pedagogical tool that goes beyond the linear, formalistic and 'neutral' presentation of our teaching.
- Developing critical historical and social skills to foster collective self-esteem, trust, mutual acceptance and reconciliation.
- Utilization of sophisticated research projects addressing 'difficult' topics such as human rights, diversity, poverty, social inequalities, cultural literacy, immigration, racism, violence, war and traumatic historical events.

It is important, however, not to place more emphasis on form and less on content. This means that we must develop criteria for evaluating arts-based teaching and research

practices, such as: the obvious presence of art, it makes up a tangible/ complete experience, it touches on the essence of things and social issues, it has social gravity, it sparks fresh discussions on issues that are taken for granted, it contributes to the discovery of a subject in a new way and mainly it must invoke local societies / communities to communicate and pursue their transformation.

2.2.1. Representative Pedagogy

An important part of arts-based research methodology is the notion of representation (Sidiropoulou, 2014: 35-42). The discourse of school texts is to place students and teachers in specific areas in the classroom, as is the case in theaters, or in an object-centric museum, previously indicating specific roles (speakers - listeners/ speechless students or visitors). However, the voices of children from different cultural backgrounds are dominated by the existing social power relations and the inequality reproduced between the transmitter-receiver. School texts, through teaching, create the 'difference' regarding the pedagogical/ learning relationship, sometimes projecting it and sometimes controlling the action. That is, the student is dominated by the word of the voice that teaches him/ her.

Critical representational pedagogy, however, forms a new proposal, within the framework of arts-based teaching practices that succeed in releasing the pulsating voice and body of students to break the silence and eventually to make the student the center (Kosmidou-Handy, 2006: 135-148; Kosmidou-Hardy, 2002: 73-80). Refugees and immigrants in schools constitute an oppressed world that does not exist in the curriculum and the contents of school textbooks. However, the Greek school has been multicultural for decades and the education of these children is drowning out their voices. We therefore have to listen to those children who face 'primitive' complex inequalities in Greek public schools and allow their (lost) voices to be heard through school texts, enabling them to participate in planning and evaluation processes for change in curriculum and school culture. According to Cook-Sather (2002:3) we need to "... turn our ears to hear what students are saying and... respond to what we hear. The two challenges... are (a) changing the structures in our minds that made us reluctant to embrace... the students' voices and (b) changing the structures in educational relationships and institutions that have reinforced this reluctance."

Teachers are the ones who need to observe their faces more closely while capturing the atmosphere of the classroom, as photographers, painters or filmmakers would. This is an arts-based activity, as so-called arts-based research is a form of representation that allows for more active participation and involvement of students in the learning process. Teachers need to ask why their lesson is unclear and indifferent, and how they can surround it with vibrant and bright colors to shape a better mental and emotional mood for children to perform better. The colorless, neutral (photographic, painting, directing, museological) depiction of the teaching and learning effort in the classroom can reveal introversion,

seriousness, negativity and oppression. Teachers need to think about how their multicultural students and students will recover their smiles to further illuminate the imaginary scene of the lesson. Do not hesitate to give them a leading role. Get them involved in many roles, the role of teacher, student, author of the book, and author of his / her syllabus.

Representative pedagogy, according to Maxine Greene (1995a: 378-382, 1995b), abandons established intellectual ways of teaching and approaches the educational process as a performance and art. When classroom learning becomes multifaceted, social, and collaborative, students become active, learning expands and understanding deepens. Children and teachers share filmmaking, stage design, sound and speech. Through this rearrangement of roles, students compete through books and texts with themselves. They take up the classroom scene to reshape and change pedagogical communication through their speaking body, they seek out the visual performance of the self, virtually adapting the lesson, even changing positions and roles. Books “talk” less and kids “write” more with their body, expressing and listening to their texts and their voice that has social meanings. They animate, direct, represent tangible objects and “set themselves up” in the classroom (real or metaphorical). They occupy the classroom stage to fill it with authenticity and critical thinking. They are invited to explore through an internal process of photographing themselves/ their surroundings. In this way, their lost voices are found and they gain confidence, seeking the visual performance of themselves in relation to the teacher and the textbook itself. Each lesson is presented as a copy of a scene/ music score, or as the materials of an art form, and the students act as ‘volunteers’, working on its parts.

The teacher becomes a director and actor, while his/ her lesson is a theatrical act. During its time he/ she is excited, frustrated, sad and happy. He/ she watches his/ her spectators and actors/ students and tries to inspire them to experience theatrical action. Like actors, teachers have a message to convey - and this is best achieved by adopting action skills such as fluctuating our voice and body, using anxiety and surprise, roles, sets, free space in the classroom, and certainly humor. In addition, they have to take care of directing, costumes, dialogues and moves. In fact, they should not hesitate to present their forms, so that students can see and evaluate them.

Bakhtin's (1981: 425) concept of a ‘chronotope’ provides an area of meaningful classroom involvement to highlight the importance of multicultural dialogue in shaping identities and in redefining the roles of all students. The time and space of students who come from different cultural backgrounds is relativized. Although the actual design and use of classroom space can be important elements in facilitating a visual pedagogy, spatial analysis directs attention to the foundations of interaction in dynamic and changing time-space contexts that appear within the lesson-scenarios and the teaching practices of the teacher. Students (and teachers) as ‘performers’ in the classroom chronotope create environments that allow for the speaking and listening interaction between students and

teachers, who now orchestrate their voice and discourse in relation to the curriculum and text books. Children define and expand the learning environment, create new media, personalize goals in their critical behavior and school attendance, support self-directed learning, make their own learning choices and support their voice (McKeehen, 2002).

Representative pedagogy proposes to the abandonment of the “chalk and speech” technique. Teachers need to let their students copy the methods of actors, walking around and rehearsing when reading texts from books, instead of sitting at their desks. This is a free, yet targeted, filmmaking process. Targeted as it seeks to exploit the creative potential of children to gain useful knowledge and attitudes of life, and free because it is not implemented within restrictive terms. On the contrary, everyone’s creativity is respected and sought to emerge in a personal mythical context. In this way, students will understand their boundaries and abilities by creating their own, but also in collaboration with their educational, mythical pedagogical situations (Bishop, 2008: 31-52), with their key features being imaginative insight and creativity. In this way, children better understand texts and content as a vital source of inspiration.

The arts-based research methodology, however, cannot be implemented without a plan. Students should reflect on their teaching materials before the presentation. Discover the author’s intention, evaluate it and ultimately represent it in a dramatic way. In the end, the students can describe the role they played, express what they learned about the design of their show and how they perceived themselves.

3. Project development in the context of Critical Pedagogy

Research based on the combination of Critical Pedagogy and arts-based research methodology is a challenge for contemporary research in the field of education sciences, given that new frameworks for postgraduate and doctoral dissertations (Kamler, Thomson 2006) have already begun to emerge and develop a concern on how these texts are evaluated by examiners (Golding, Sharmini, Lazarovitch, 2014: 563-576). This is not an easy task; it requires profound epistemological reflection and, above all, a move away from conventional methods of supervision, which are inconsistent with the philosophical approach of Critical Pedagogy and the free spirit that distinguishes arts-based research methodology. The proposition we make, deriving from the value vision of Critical Pedagogy (its critic-praxical role), can only move away from a conventional structure of research work.

The researcher must practice the principles embodied, that is, apply the deeper meaning of questioning, cross-border perception and widening horizons through visual arts. In other words, Critical Pedagogy should be ‘inhabited’ by students and this is related to the concept of lived science. Experiencing science, we manage to regard it as a place of appeal, reference and a necessary prerequisite for our scientific construction.

Experience can be accomplished in a variety of ways. The theoretical framework as well as the research methodology should be redefined on a basis of utilizing the student's personal experiences and the use of differentiated and alternative research tools. The bibliographic overview can move beyond the boundaries of the known process, where we read papers with almost universally accepted academic expectations about their formulation/ delivery, but also with the expectations of a 'regular' reader. On the contrary, the bibliographic record of the subject under consideration must allow for more complex and "personal" approaches. This will contribute to a fuller understanding of the subject so that we 'approach the examination in a more informed way' (Green, 2009: 42 cf. Johnston, 1997: 333 - 337).

The research we have learned and which we teach does not allow the student to understand that he/ she/ it himself/ herself/ itself is part of the subject under investigation and to become an empathetic researcher. Students should be able to intervene in the academic methodology of his/ her research, but not before first identifying himself/ herself in the research with the contribution of the supervisor without it meaning that the last one has dominion in this relationship.

On the contrary, we should promote the model of interchanging roles of supervisor-student relationship. It is a concept of interdependence in the roles of these two entities and worldviews, without depriving them of their characteristics and their particularities, without assimilation, just appreciating each other. This notion is based on Freire's view of the separation of banking from problematic learning, which we have previously discussed, and in essence proposes to establish dialogue as a key tool in this relationship, which will lead to critical awareness. This implies that there should be a differentiation in conventional practice, in which the supervisor delineates the theoretical and methodological framework of a project, and the student follows it as self-evident in the logic of establishing of the guider-guided relationship. This 'linear' process confirms a mixture of certainty and fear as to the concept of 'academically acceptable and right'. The two parties should be considered companions. This transforms the student's personal story with that of the supervisor in the process of writing, which transforms not only the text, but also the worldviews in a way that challenges them, critically and in a kind of collective interpretation (McLaren & Lankshear, 1993).

The big problem is to view science as an entity with specific methodology and rules that are inviolable and at the same time inaccessible - incomprehensible - to a wide audience. Therefore, it has not fulfilled its social purpose, since it fulfills itself as science according to conventional scientific standards. To date, we use the tools developed by conventional pedagogy to express critical pedagogical concerns. However, it is very difficult in the current context to extract aspects of Critical Pedagogy, because they have been distorted by traditional pedagogy. Our proposal, therefore, must have its language code, its terms and its universe of speech, which we must devise, and which must express the entity,

identity and representational face of the whole philosophical and research project. One useful suggestion is to make use of the visual arts, through which the student will be able to visualize his or her theory by acquiring a code of expression - a narrative - that best suits his or her reflection.

The crucial issue in this dialogue is the kind of questions (Amundsen, Wilson, 2012: 91) that are raised in projects based on Critical Pedagogy, which cannot be other than the level of social transformation, that is, to take on a praxical rather than just a theoretical dimension (Shrag, 1986: 22-23). To do this, research methodologies as a whole should aim at empathy. Another aspect that Critical Pedagogy poses as a prerequisite for research is the study of that being researched within his/ her/ its historical context. If there is no historical knowledge and analysis, the story of the articulation of the argument and the history of the researcher's field (e.g. family, school, social environment), is contradictory.

The next question concerns the research tools. In our proposal we cannot stick to conventional methods of data collection. Our data in this context departs from simple numerical measurements and aims to map and express the true and deeper intake of our cross-border content. This process establishes a hybrid holistic theoretical and practical framework for more innovative and radical forms of educational research, revealing aspects that are not visible in other types of research. In other words through art learn we learn to do research. The visual arts are not just a visual tool for recording, collecting, analyzing or interpreting data, but at the same time, they are becoming means and tools for the creation and production of research data. In this case, the search shifts from art as a cognitive object to art as a field of interconnecting heterogeneous cognitive objects.

In research methodology we focus on two types of data. Those obtained through a classic form of research method and those derived through the use of arts-based research, which contributes to the researcher's understanding of the material collected. Our arts-based research methodology contributes substantially to enriching our critical and border views. Arts-based practices can be applied to all or some stages of the research process (before, during or at the end of the research). Researchers seek to exploit and adapt the capabilities and tools available to the various creative arts to analyze and represent research questions. For example, if we are to be interviewed, the student should first enter the interviewer's position, otherwise he or she will not be able to understand what the interviewee is answering. Then, from the data that emerges, the deeper meanings, which go through a simple or complex formulation, of the respondent should be highlighted. We could turn these answers into a theatrical act. Through the theatrical practice the student himself/ herself participates as a subject and can more fully understand the subject he/ she is studying in a way that will achieve the desired empathy.

According to Sandra Tan, Freire's claim that education is a "practice of freedom" is reflected in the clarity of his language that resembles the language of common speech. This simplicity adds coherence and clarity to the discussion and contributes to the

assessment of the text from a wider field of readability. The style that characterizes Freire's writing distinguishes him from the flamboyant lingua franca used to articulate theoretical and academic texts that make them accessible only to a privileged minority.

Often, educators and politicians speak and do not understand why their language is not adapted to the specific situation of the people they are targeting. Freire's belief that language is the key to communication is further indicated through the use of creative methods. Analogy, contrast, place, imaginative and literal dialogues help elucidate complex ideas and critical concepts. Also, incorporating real examples from different contexts and environments that represent the reality of the oppressed, helps the reader gain useful knowledge that reflects oppressive dynamics and how it is practiced or excluded or how the theory is put into action. This approach, undoubtedly, brings the written word closer to the oral. Therefore, Freire's reading gives the feeling that he is in conversation with the author, and that he/ she is involved in his space.

4. Towards a Critical-Praxical Pedagogy

Paulo Freire refers to praxis as the affirmation of human action for a more humane world on two levels, the individual and the social, where simultaneous changes of circumstances and self-change occur. Critical praxis is threefold and includes self-reflection, reflective action, and collective reflective action.

Praxis is a complex mix of theory and experience. The term "praxis" derives from the Ancient Greek language. The practice of praxis in educators reflects practice through dialogue between themselves and students. Teachers and students decide and take action based on reflection and dialogue. Teachers participating in praxis soon realize that their practice requires them to rethink their beliefs and look for alternative teaching and learning practices.

According to Grossberg, Praxical Pedagogy "seeks to provide people with skills that will enable them to understand and intervene in their history." A trap in using this type of practice assumes that people do not already interfere with their story and, most importantly, teachers know the right skills needed to be used in this process each time. Grossberg warns that "there are no universal skills we can offer regardless of the context in which we want to intervene and most importantly the way our students want to intervene" (1994: 17).

Based on the principles of Critical and Border Pedagogy, as well as arts-based teaching and research methodology, an alternative educational and research proposal builds on the genuine and sincere dialogue of all entities and the extension of the concept of boundaries, which have been imposed upon us.

The lost voices that Critical Pedagogy brings to the fore manage to challenge today's oppressive, divisive, and anti-humanistic school and social reality while at the same time

highlighting personal experience/ history as a crucial aspect of teaching and research design. In this context, pedagogy should be understood as a sequence of textual, verbal, and visual practices intended to relate to the processes by which people understand themselves and the ways in which they relate to others and their surroundings. Utilizing arts-based learning practices is capable of providing an important educational and cultural area in this direction. It teaches us how our (disciplined) body works and motivates us to re-evaluate social data, critically and consciously. This way, we can manage to experience each educational and research moment through a re-establishment of the educational and socio-cultural environment.

Creating the foundation of educational content in the knowledge derived from the cultural and social sources of students and teachers, as well as in the choice of content and forms of teaching, enables the latter to redefine their roles by breaking down the school of the past and the present, collaboratively building an open learning center, with no walls, cells or restrictions from classes and ages. A core for learning in neighborhoods, parks, libraries, the theater, the street, on the sidewalk, which proposes, communicates, reflects, counts, but does not impose. A prerequisite for all of the above is the extension of theory and research to everyday situations. That is to say, we must move from mere findings to a critical-praxical view.

This action will result after the adoption of critical awareness and will be part of an ongoing reassessment of our intervention. After all, critical consciousness is accomplished not only through mental effort, but through praxical actions, and in particular the genuine unity of action and reflection. Action is now understood as a social process and action and is what energizes us with strength.

Note

-
1. I would like to thank Giannis Jeronymakis and Manolis Kounalakis who read the text and provided me feedback.

Bibliography

- Aliakbari, M., Faraji, El. (2011) *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, vol.17, IACSIT Press, Singapore, 77-85. <http://www.ipedr.com/vol17/14-CHHSS%202011-H00057.pdf> [retrieved, 4/12/2019].
- Amundsen Ch., Wilson, M. (2012) Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in Higher Education. In: *Review of Educational Research*, 82/ 1, pp. 90-126.

- Anyon, J. (1980) Social Class and the Hidden Curriculum at work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Apple, M. (2008) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (translated in Greek). Thessaloniki: Epikentro.
- Apple, M. (1982). Common Curriculum and State Control. *Discourse* 2/4, 1-10.
- Ares, N. (2006) Political aims and classroom dynamics: Generative processes in classroom communities. *Radical Pedagogy*, 8/ 2: 12-20.
- Aronowitz, S., Giroux, H. (1993) *Education Still Under Siege*, London: Bergin & Garvey.
- Bakhtin, M. M. (1981) *The dialogic imagination: four essays*, (ed. by M. Holquist), Austin and London: University of Texas Press.
- Bishop, P. (2008) The shadow of hope: Reconciliation of imaginal pedagogies. In: T. Leonard, T. Willis' (Eds.), *Pedagogies of the imagination: Mythopoetic curriculum in educational practice*, Berlin: Springer, pp. 31-52.
- Brameld, Th. (1965/2000) *Education as power*. A re-issue by the Society of Educational Reconstruction, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brion-Meisels, Gr. (2015) Centering Students in School-Based Support Processes: Critical Inquiries and Shifting Perspectives, *Teachers College Record*, 117/3 pp. 67-82.
- Bron, J., Bovill, C., Veugelers, W. (2016) Curriculum negotiation: the relevance of Boomer's approach to the curriculum as a process, integrating student voice and developing democratic citizenship. *Curriculum Perspectives*, 36/1, pp. 15-27.
- Bush, T. (2008) *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage Publications Inc.
- Cook-Sather, Al. (2002) Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. In: *Educational Researcher* 31/4, pp. 3-14.
- Grollios, G. (2015) Crisis and Critical Educators. In Grollios, G., Liambas, A., Paulides, P. (2015). *Proceedings of the 4th International Conference on the topic: "Critical Pedagogy in the Age of Crisis"*, Thessaloniki: AUTH / Pedagogical School, pp. 312-332, (in Greek), https://www.eled.auth.gr/documents/praktika_iv_icce_volume_1_gr.pdf [retrieved, 4/12/2019].
- Grollios, G. (2009) Social justice and public pedagogy. In: *5th Scientific Conference on the History of Education on the topic: "Education and Social Justice"*. Publication of presentations. University of Patras - Department of Primary Education. Patras, Greece. Patras, Greece (in Greek).
- Grollios, G. (2008) Introduction in Greek edition. Στο: Apple, M. (2008). *Official Knowledge*, op. cit., pp. 7-27.

- Darder, A. (2009) Teaching as an Act of Love: Reflecting on Paulo Freire and His Contributions to Our Lives and Our Work. In: A. Darder, M. Baltodano, R. Torres (ed.) *The Critical Pedagogical Reader*, New York: Routledge, 567-578.
- Dragonas, Th., Gergen, K., McNamee, Sh., Tseliou, El. (Eds) (2015) *Education as Social Construction Contributions to Theory, Research and Practice*, USA: Taos Institute Publications.
- Eliophotou-Menon, M. (2011) Leadership Theory and Educational Outcomes: The Case of Distributed and Transformational Leadership. In: ICSEI (Ed.), 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol: ICSEI, pp. 1-15.
- Freire, P. (1984) *The Politics of Education*. South Hadley, Mass: Bergon and Garvey Publishers.
- Freire, P. (1977) *Pedagogy of the Oppressed* (translated in Greek). Athens: Kedros.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gadotti, M. (1994) *Reading Paulo Freire: His Life and Work Teacher Empowerment and School Reform*. New York: State University of New York Press.
- Giroux, H. (2001) *Theory and resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition*, Bergin & Garvey: Westport.
- Giroux H. (1992) *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. USA: Routledge, Chapman and Hall.
- Giroux, H. (1985) Teachers as Transformative Intellectuals. In: *Social Education*, 49/ 5 pp. 376-79.
- Giroux, H., McLaren, P. (1992) Writing from the margin: Geographies of identity, pedagogy and power. *Journal of Education*, 174, 1, 7-30.
- Glesne, C. (2018) *Becoming a Qualitative Researcher* (translated in Greek). Athens: Metaixmio.
- Golding, Cl., Sharmini, Sh., Lazarovitch, A. (2014) What examiners do: what thesis students should know, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39/5, pp. 563-576, DOI: 10.1080/ 02602938.2013.859230
- Green, R. (2009) *American and Australian Doctoral Literature Reviewing Practices and Pedagogies*. Phd, Deakin University.
- Greene, M. (1995a) Art and Imagination: Overcoming a desperate stasis. In: *Phi Delta Kappan*, 76/1, pp. 378-382.
- Greene, M. (1995b) *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Grossberg, L. (1994) *Introduction: Bringin' it all back home—Pedagogy and cultural studies*. New York: Routledge.

- Hicks, E. (1998) Deterritorialization and border writing. In: R. Merrill (Ed.), *Ethics/ aesthetics: Post-modern positions*. Washington, D.C.: Maiseonneuve Press, pp. 47-58.
- Joldersma, C. (1999) The tension between justice and freedom in Paulo Freire's epistemology. *Journal of Educational Thought*, 35/ 2: 129-148.
- Johnston, S. (1997) Examining the examiners: an analysis of examiners 'reports on doctoral theses, In: *Studies in Higher Education*, vol. 22, pp. 333-337.
- Therianos, K. (2019) The myth of the "great equalizer" and the reality of the "hidden sorter" (in Greek). http://criticeduc.blogspot.com/2019/11/blog-post_23.html?view=magazine [retrieved, 4/12/2019].
- Therianos, K. (2014) *Critical Pedagogy: What it is and what it is not* (in Greek). <https://tvxs.gr/news/paideia/kritiki-paidagogiki-ti-einai-kai-ti-den-einai-toy-kosta-therianoy> [retrieved, 4/12/2019].
- Kanpol, B. (1994) Critical Pedagogy for Beginning Teachers: the Movement from Despair to Hope. <http://www.lib.umwestern.edu/pub/jcp/issuel1-1/kanpol.html> [retrieved, 4/12/2019].
- Kamler, B, Thomson, P. (2006) *Helping Doctoral Students Write: Pedagogies for Supervision*. New York: Routledge.
- Kaplan, C. (1987) Deterritorializations: The rewriting of home and exile in western feminist discourse. *Cultural Critique*, 6, 187-198.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (1994) Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 138-157.
- Kirylo, J. (2013) *A Critical Pedagogy of Resistance. 34 Pedagogues We Need to Know*. Sense Publishers.
- Kosmidou-Hardy, C. (2006) Media Education as Critical Education across the Curriculum: Towards a Cross-border Pedagogy?" In: Waclaw Strykowski (ed.), *From New Teaching Techniques to Virtual Education: Media Education*. Poznan, Poland: Wydanie, pp. 135-148.
- Kosmidou-Hardy, Chr. (2002) "The inventive teacher: Basic Conditions through Communication as a Performance". In: Kosmidou-Hardy Chr, et al. (ed.) "COMPOSITION: Promoting Inventive Teaching". Athens: Prisma, pp. 73-80.
- Kozol, J. (1991) *Savage Inequalities: Children in America's Schools*, New York: Harper Perennial.
- Lankshear, C., McLaren, P. (Eds.) (1993) *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*. New York: SUNY Press.
- Leavy, P. (2009) *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford Press.

- McKeehen L. R. (2002) Critical performative pedagogy: Augusto Boal's Theatre of the oppressed in the English as a second language classroom. *LSU Doctoral Dissertations*. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/3896 [retrieved 4/12/ 2019].
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2005) Marx after post-marxism. Reclaiming critical pedagogy for the left. In: McLaren, P. et al, *Red seminar* New Jersey: Hampton Press, Cresskill, pp. 3-24.
- McLaren, P.& Farahmandpur, R. (2005) *Teaching against global capitalism and the new imperialism. A critical pedagogy*. Rowman & Littlefield Publishers: Lahman, Maryland.
- Nikoloudis, D. (2010) *Critical Pedagogy and Literacy*, PhD. Thessaloniki: Pedagogical Department of Primary Education.
- Schrag, C.O. (1986) *Communicative praxis and the Space of Subjectivity*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Sidiropoulou, A. (2014) The director - teacher and the inspiration as the basis of the pedagogical dimension of the performance. In: Th. Grammatas (ed.), *Pammousos Pedagogy. The Pedagogy of Theater*. Athens: Taxideutis. pp. 35-42.
- Stewart, J. (2006) Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined Through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. In: *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54 pp. 1-29.
- Susilo, D. (2018) Transformational leadership; a style of Motivation Employees. In: MEC-J, 13/1, 124-132.
- Tan, S., Review Freire, Paulo (1970) Pedagogy of the Oppressed. http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/freire/st.html
- Vandrick, St. (1994) Feminist pedagogy and ESL. In: *College ESL* 4/ 2, 69-92.
- Wexler, P. (1981). Body and Soul: Sources of Social Change and Strategies of Education. *British Journal of Sociology of Education* 2/ 3, 247-263.
- Ziguras, Chr., McBurnie, Gr. (2015) *Governing Cross-Border Higher Education*, London and New York: Routledge.

EDUCATION, TRAINING, LLL AND YOUTH EMPLOYABILITY IN EUROPE, TODAY: TRENDS, POLITICAL PRIORITIES, BENCHMARKS, CHALLENGES AND THE STATE OF PLAY

Papadakis Nikos

Professor & Director of the Centre for Political Research & Documentation (KEPET)

Department of Political Science, University of Crete

Deputy Director of the University of Crete Research Center

for the Humanities, the Social and Education Sciences (UCRC)

Abstract

The paper focuses on the ongoing European Education & Training Strategy, in the context of the “Europe2020”, underlining the main modifications in education, training and LLL (indicators, benchmarks, new policy tools developed and implemented etc). It provides a brief presentation of the major priorities of the E&T 2020 Work Programme, highlighting the emphasis on reskilling, LLL, competence- based learning and VET as prime movers for increasing employability and promoting social inclusion. Then, the paper proceeds in an critical review of the current state of play regarding EU M-S performance in benchmarks such as low achievers in the key- competences, early school leaving, early childhood education and care, tertiary educational attainment, adult participation in learning, recent graduates’ employability, while it raises issues related to education poverty and socio- economic and educational inequalities.

Key words

Education, Training, LLL, Employability, EU2020, benchmarks, state of play.

1. Education, Training and LLL within the framework of the EU2020 Strategy: Trends, Priorities and Stakes

The planning of the EU2020 strategy was inevitably affected by the impact of the Crisis and the consequent Recession. The EU2020 Strategy was planned and developed in order to contribute on an actual Recover and Development Plan (given the onset of the Crisis), including major developmental, economic and social issues (i.e. “new skills for new jobs”) (European Commission, 2010a: 5-6). It was developed as a response to the challenges, set by the crisis. Key terms in the strategy include: smart, sustainable and inclusive growth, and high employment and social inclusion, according to the Commission’s

Communication on the EU2020 (European Commission, 2010a: 5). Education and training are focal points of this strategy. Obviously Education Policy has a privileged role to play (European Commission, 2010a: 5, 11-13, 17-19). The EU2020 strategy mentions seven European flagships, including “youth on the move” and “new skills for new jobs”, which are of particular relevance for education and training (see European Commission, 2010a: 13, 18-19).

The EU2020 strategy in the fields of education and training, namely the Work Programme Education & Training 2020, has -besides several major modifications - maintained the emphasis on reskilling and highlighted the need towards operational flexibility. The new framework of actual priorities for lifelong learning, education and training, has been defined by two important changes:

1. A new policy tool, the Joint Assessment Framework (JAF), is implemented in order to provide optimal coordination among public policies, mainly operating in the interface between employment policy and VET and LLL policy (see in detail European Commission, 2013: 10-11 & European Commission, 2012: 8), while
2. Two of the benchmarks of the European Strategy for Education and Training, designating the actual policy priorities for the new decade, have completely changed and the remaining three ones have been reformed either in content or in quantity (see in detail European Commission, 2009: 14 & European Commission, 2011a: 10).

More specifically (see European Commission 2009:14 & European Commission, 2011a: 10), two new benchmarks have been introduced:

- participation in Tertiary Education (replacing the benchmark on Upper Secondary Education) with a benchmark of 40% of the population aged 30-34, set by 2020,
 - participation in pre-school education, which replaces the MST benchmark and sets the benchmark for 95% of children at the age of 4 by 2020.
3. A new benchmark is added- adopted since 2012, namely the benchmark “Employment rate of recent graduates” (see European Commission 2017 and 2018a: 4), highlighting the emphasis that the EU lays on the harmonization of education & training to employment and the labour market.

Moreover (see European Commission, 2009: 14 & European Commission, 2011a: 10-17):

- The drop out (early school leaving) rate is now extended to training as well and sets the benchmark of falling to 10%, in total, in education and training (see in detail European Commission, 2009: 76-78).
- The indicator on low achievers is extended besides literacy to other ‘key competences’, such as mathematical competency and sciences. Low achievers’ percentage is

anticipated to fall below 15% of the population aged 15 (according to comparative data provided by PISA, OECD) by 2020 (see in detail European Commission, 2009: 84-88 & European Commission, 2011a: 17).

- The benchmark on the participation of adults on Lifelong Learning is raised to 15% (in detail European Commission, 2011a: 34-36).

It is worth-mentioning that for the very first time, two out of the 6 abovementioned key benchmarks for Education and Training (early leaving from education and training and participation in tertiary education) are included in the core agenda of the EU2020 itself (headline targets) (see European Commission, 2010a: 5 & European Commission, 2011a: 10 and Papadakis & Drakaki 2016: 171- 176).

Within this context, the EU benchmarks for Education and Training (till 2020- see European Commission, 2009: 14 & European Commission, 2011a: 10), are the following:

- 95% Participation in early childhood education (4+)
- 10% Early school leavers (18-24)
- 15% Low achievers- performers in PISA (reading, math and science)
- 40% tertiary education (30-34)
- 15% Lifelong learning participation (25-64)
- 82% employment rate of recent graduates.

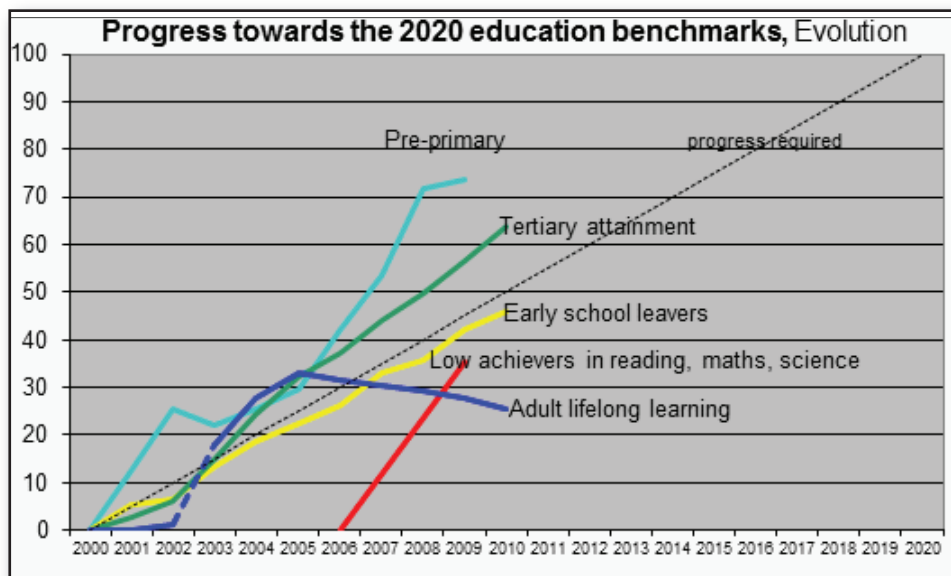
It should be noted that, there are several additional benchmarks and indicators, which were adopted during the course of the EU2020, such as the following (see Deiss 2011):

Benchmarks adopted in November 2011

- Learning mobility

Benchmarks adopted afterwards

- Language skills

Figure 1: 2020 benchmarks. Their evolution, prior to the EU2020 Strategy

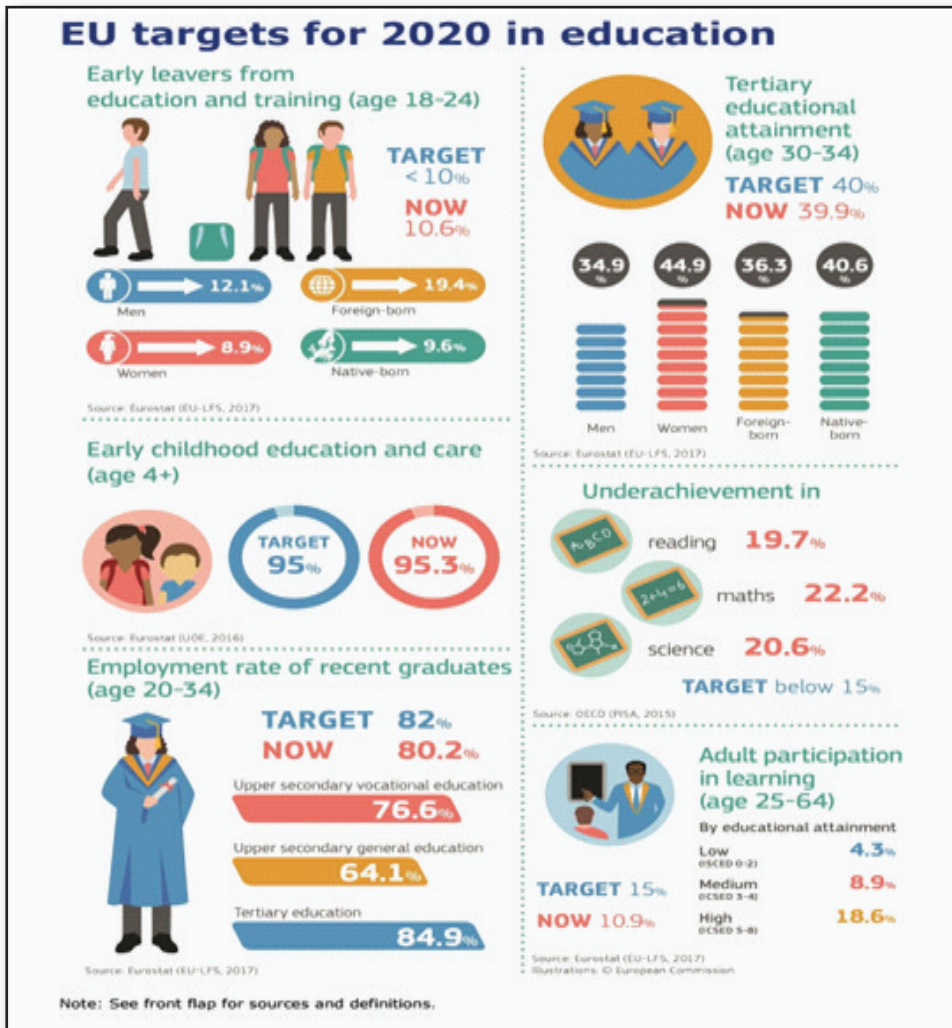
Source: European Commission – DG EAC, as cited in European Commission, 2011a: 17.

2. The current state of play in Education, Training, LLL and their relation to Employability: a brief overview

Based on the recent data, published in the Education and Training Monitor 2018 (see European Commission 2018 and Figure 2), we can be optimistic in terms of the achievement of objectives set for tertiary education attainment, preschool education, early school leaving and even employment rate of recent graduates.

At the same time we cannot be equally optimistic concerning the achievement of goals related to the reduction of low achievers in key competences, and participation in LLL till 2020. There is a clear progress within the recent 4 years, yet several key challenges remain.

Figure 2: The State of Play in Education & Training Benchmarks (2017)

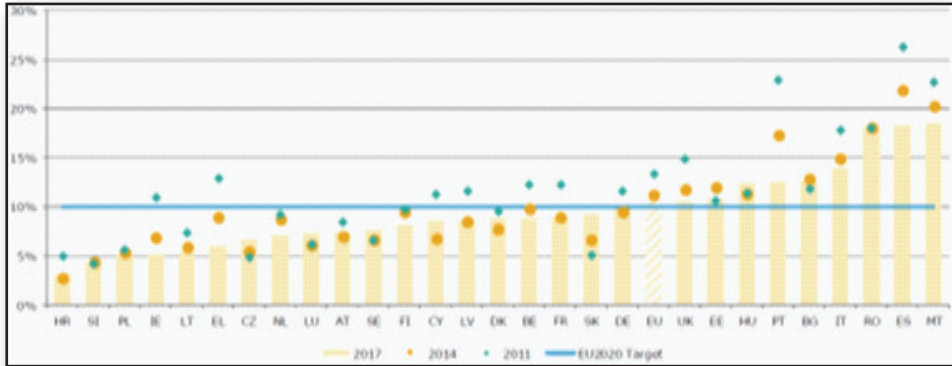


Source: European Commission 2018a: 4.

EU seems to continue the progress of previous years on **early leavers from education and training**, since “with a current share of 10.7 %, (in 2016) the EU is inching towards the Europe 2020 headline target of below 10%. However the percentage among foreign-born remains much higher (19.7%)” (European Commission 2017: 12). The state of play is gradually improving, since in 2017 the Early Leavers Rate was further, slightly, decreased to 10,6%, indeed very close to the EU Benchmark for 2020. However, early leaving remains

remarkably high among the foreign born population, namely up to 19,4% in 2017 (see European Commission, 2018a: 2 & 4 and Diagram 1).

Diagram 1: Early Leavers from Education & Training (2017)



Source: European Commission, 2018a: 30.

Progress is continuing in the headline target for **tertiary educational attainment**, since it has reached 39.9 %, in 2017, higher than the 39,1% in 2016 and subsequently has practically reached the 40 % EU benchmark for 2020 (see European Commission 2018a: 34 and European Commission 2017: 12). It should be noted, at this point, that “10 Member States still have tertiary educational attainment rates below the EU target...(and even) in most EU Member States tertiary educational attainment grew in comparison to 2014 and 2011, the exceptions were Croatia, Hungary, and, to a lesser extent, Spain and Finland, where the proportion of the population with a tertiary qualification decreased between 2014 and 2017” (European Commission 2018a: 34 & 35).

At the same time the gender gap concerning tertiary education attainment remains visible (see Table 1), while “in most of Member States, the share of those with a tertiary qualification born within the country or within the EU is higher than the share of graduates born outside the EU. Across the EU, tertiary educational attainment is about 0.6 pps lower for those born outside the country but within the EU and about 6.1 pps lower for those born outside the EU” (European Commission 2018a: 36).

Table 1: Tertiary Educational Attainment (aged 30- 34), by gender and country of birth (2017)

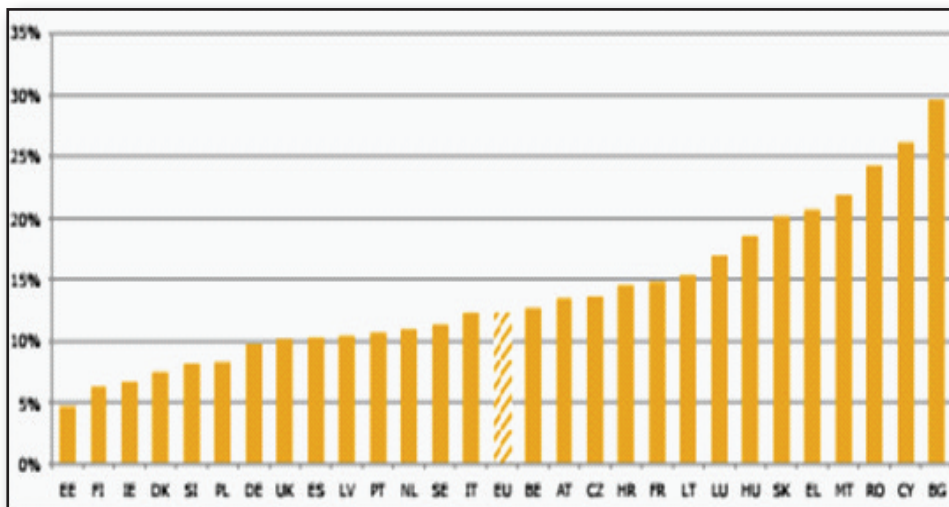
	Total	Men	Women	Native-born	Foreign Born		Total foreign born
					Born in the EU	Born outside the EU	
EU	39.9	34.9	44.9	40.6	40.0	34.5	36.3
BE	45.9	40.8	50.9	48.8	50.6	29.5	37.6
BG	32.8	25.5	40.5	32.6	: ^ε	: ^υ	: ^υ
CZ	34.2	27.7	41.0	33.9	46.8	28.9	39.1
DK	48.8	41.1	56.7	46.6	69.7	52.6	58.1
DE	34.0	33.8	34.2	34.4	36.2	31.1	32.8
EE	48.4	41.6	55.6	48.1	: ^υ	52.0 ^υ	52.4
IE	53.5	47.5	58.9	52.1	50.8	68	56.6
EL	43.7	37.0	50.5	47.1	27.2 ^υ	9.8	11.9
ES	41.2	34.8	47.5	45.6	34.0	23.2	26.2
FR	44.3	38.7	49.6	45.4	46.9	36.2	38.1
HR	28.7	22.1	35.4	29.5	41.8 ^υ	19.4 ^υ	21.5 ^υ
IT	26.9	19.8	34.1	30.6	12.7	12.8	12.8
CY	55.8	47.2	63.5	64.3	45.5	36.2	40.5
LV	43.8	32.1	56.0	43.2	80.6 ^υ	47.8	56.9
LT	58.0	47.6	68.1	57.8	: ^υ	: ^υ	: ^υ
LU	52.7	49.8	55.6	49.1	54.8	58.9	55.6
HU	32.1	27.0	37.5	32.3	: ^υ	: ^υ	24.8 ^υ
MT	30.0	28.0	32.2	29.4	36.5 ^υ	36.9 ^υ	36.8
NL	47.9	44.0	51.8	50.7	41.8	32.2	34.6
AT	40.8	37.7	44.0	42.5	47.1	28.4	36.8
PL	45.7	36.3	55.5	45.6	: ^υ	63.4 ^υ	62.1 ^υ
PT	33.5	26.2	40.4	33.5	39.3	29.5	32.6
RO	26.3	23.9	28.9	26.3	:	: ^υ	: ^υ
SI	46.4	34.7	58.8	49.3	49.9 ^υ	21.1 ^υ	24.1 ^υ
SK	34.3	26.7	42.4	34.3	: ^ε	: ^υ	: ^υ
FI	44.6	37.3	52.0	46.7	27.5 ^υ	26.9	27.1
SE	51.3	44.6	58.4	51.5	69.1	46.5	51.2
UK	48.3	45.8	50.8	45.9	46.9	61.2	54.7

Source: Eurostat, EU Labour Force Survey, online data code [edat_lfs_9912], as cited in European Commission 2018a: 37.

The target for *early education and care participation*, by the age group above 4 years of age (a clearly social-driven target), has been met in 2016, with the EU reaching 95,3%, comparing to 94.8 %" in 2016 (see European Commission 2018a: 40 and European Commission 2017: 12). In other words, the EU target, set for 2020, has been, officially, reached in 2016, while "among those countries still below the target, considerable improvement (an increase of over 4 pps) took place between 2013 and 2016 in Poland, Cyprus, the Czech Republic and Lithuania....and Greece, also among the tail-enders in 2015, achieved a moderate improvement (an increase of almost 3 pps) and reached 79.8 % in 2016" (European Commission 2018a: 40).

On the other hand, things are rather worsening regarding **low- achieving students in the key competences**. As the European Commission points out *“the target on low achievers in reading, maths and science, as measured by the PISA 2015 survey, suffered a setback compared with the 2012 survey, which makes the debate on how schools and teaching need to be improved even more timely. The percentage of 15-year-old pupils who failed to reach a basic level of competence in science stood at 20.6 %, up from 16.6 % in 2012”* (European Commission 2017: 12).

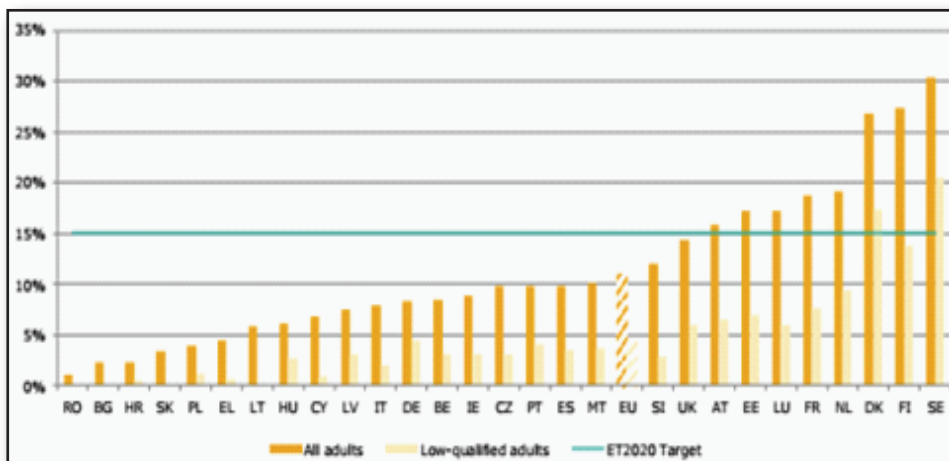
Diagram 2: Percentage of low- achieving students in all 3 domains (science, reading and maths) (2015)



Source: OECD, (2016) PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, Table I.2.10a, as cited in European Commission 2018a: 47.

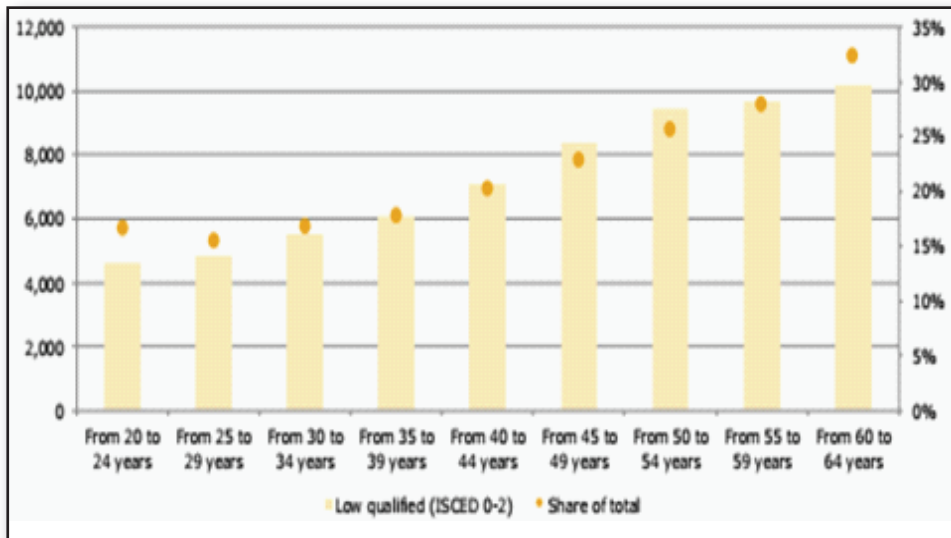
In spite of the prioritization of adults' participation in LLL, even since the Lisbon Strategy period, in terms of the target related to **adult participation in learning**, there has been no particular progress since 2015 (see European Commission 2017: 13). In 2017, EU has reached just 10,9% (European Commission 2018a: 63), almost identical to the rate in 2016, namely 10.8 % (see European Commission 2017: 4), namely far from the benchmark of 15% of adults participating in formal or non-formal education and training.

Diagram 3: Adult Participation in Learning (during the last 4 weeks), age 25- 64 (2017)



Source: EU Labour Force Survey, Eurostat. Online data code: [trng_lfse_03], as cited in European Commission, 2018a: 64.

Additionally, a major deficit in the LLL, namely the under-representation of socially vulnerable groups and low skilled, is still visible and remains a challenge. As European Commission points out: “the participation of low-qualified adults – i.e. those who did not acquire at least a medium level qualification (or an equivalent of at least an upper-secondary school diploma) – remained particularly low. Despite some marginal improvement in the overall participation rate, the situation for low-qualified adults has not changed noticeably since the beginning of the decade” (European Commission 2018a: 64).

Diagram 4: Share and Number of low-qualified adults by age (2017)

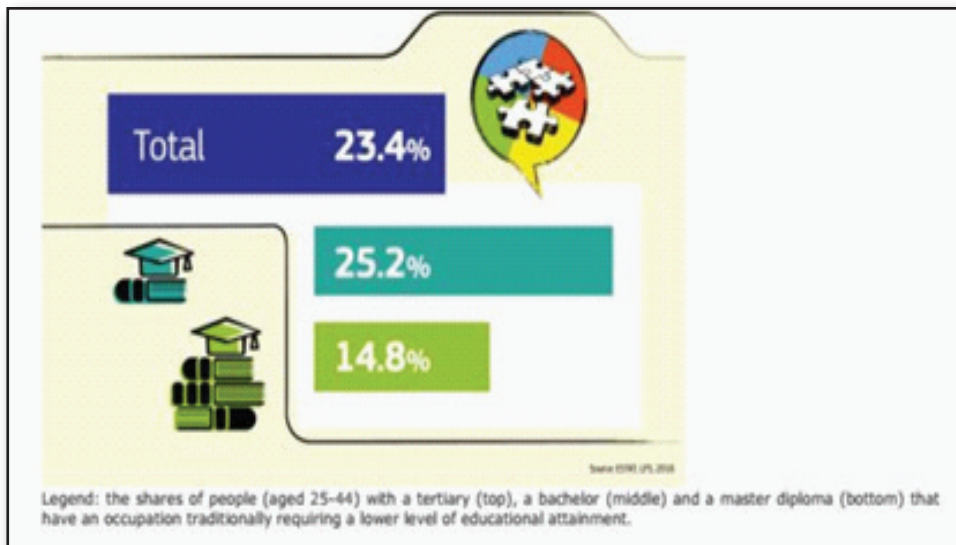
Source: EU Labour Force Survey, Eurostat. Online data code: [lfsa_pgaed], as cited in European Commission, 2018a: 70.

According to the European Commission, “the overall number of low-qualified adults has been falling with each younger cohort. For example, in 2017 around 4.6 million young adults aged 20-24 did not possess at least a medium-level qualification, compared with 10.2 million adults aged 60-64. However, the relative decline — i.e. the decline of the share of low-qualified among the total population in the appropriate cohort — has been very slow for the four youngest cohorts in the labour market” (European Commission 2018a: 70). This is another clear indication of the disassociation of the younger population from the labour market. Additionally it should be noted that clearly the younger people and especially the ones with less qualifications and skills face enormous difficulties to be integrated in the changing labour market. As Andy Green (2017: 7) points out, “the 2007/2008 financial crisis and the ensuing recession and austerity dramatized the situation of young people because they were the age group which was hardest hit in terms of rising unemployment and declining real wages”.

The **employment rates of recent graduates** target continues to recover from the 2008 crisis and have improved slightly since the previous year, standing now at 80,2%, higher than the 78,2% in 2016 and close to reach the benchmark of 82% in 2020 (European Commission, 2018a: 56 & Eurostat {EU-LFS, 2013-2016}, Online data code: [edat_lfse_24], as cited in European Commission, 2017: 118). The employment rates of

recent graduates was, in 2017, “84.9 % for tertiary graduates, 76.6 % for those with upper-secondary or post-secondary vocational qualification and 64.1 % for those with a general upper-secondary qualification” (European Commission 2018a: 56). The abovementioned highlight the role of the qualifications and skills in the integration in the labour market (see Figure 3). Indeed “the differences between the types of graduates are substantial.... (while) the mismatch remains high, particularly among bachelor’s diploma holders” (European Commission 2017: 12- 13). Further, it should be noted at this point that there are major differences between the Member States in terms of the employment rates of recent graduates, since youth unemployment remains remarkably high in Southern Countries, heavily affected by the Crisis and the Recession, such as Greece, Spain and Italy (see Papadakis, Drakaki, Kyridis, Papargyris 2017: 8- 10 and analytically European Commission 2018a: 56).

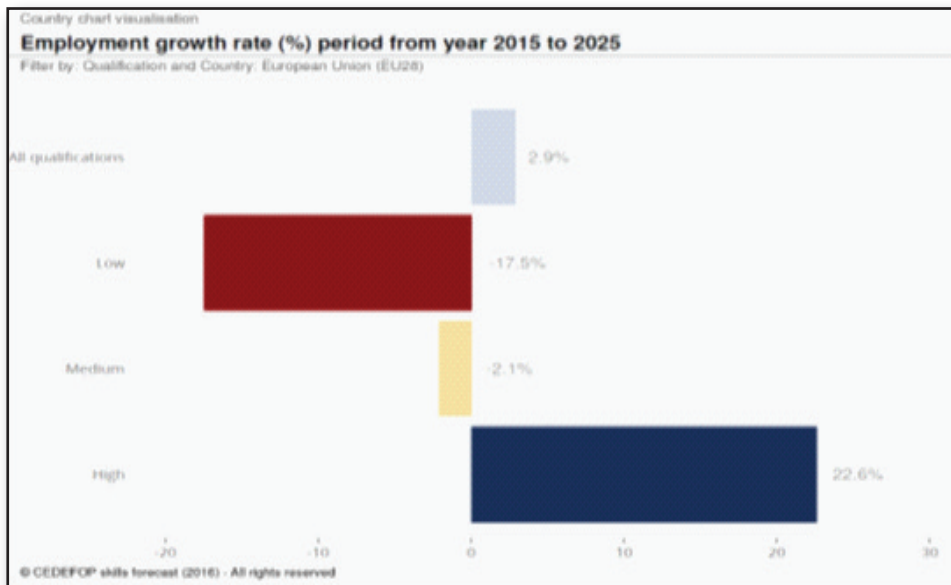
Figure 3: Mismatch between the educational capital/ level and the occupation, in 2016



Source: European Commission 2017: 13

Even though supply and demand in skills seem to move towards the same direction, supply seems to rise quite faster than demand when it comes to Higher Education Graduates, namely highly skilled human resources (see European Commission, 2012: 55-67, CEDEFOP 2016 and Figure 4).

That highlights the tendency towards the increase of the gap, in terms of employability, between Higher Education Graduates and their less qualified peers.

Figure 4: Skills supply and demand trends, 2015- 2025

Source: CEDEFOP (2016): <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/employment-trends>

The Crisis has affected the field and probably will increase further the existing skills miss-match (especially regarding low- and medium- skilled) in quantitative terms (see European Commission, 2011a: 78-79, European Commission, 2012: 56-67). Despite VET development and prioritization, Training cannot operate individually in order to support the broader role- mission (given by the Commission within both the Lisbon Strategy and the EU2020) in tackling unemployment and recession side effects. In other words, it cannot operate as a Pool of Siloam. What we actually need is a major paradigm shift in the core of the existing public policy complex, as such.

3. Challenges for Teachers and Educational Systems

All the abovementioned, highlight some of the major current challenges for teachers, as well as for teachers' professional development:

- The, rather discouraging, pupils' performance in PISA and subsequently the high rates of underachievement in reading, maths and sciences, emphasize the need for an actual turn towards the competence- based learning paradigm within schools and subsequently the need towards further in-school teachers' training, aiming at the enhancement of the abovementioned paradigm of teaching- learning process.

- Consequently, the transition to a more “open-contingent” approach of school management and leadership (see Mavrikakis 2017: 525) could respond more effectively and efficiently to the changing relationship between the School and its more “liquid” context.
- The high rates and the complexity of socio- economic inequalities, that interact and reproduce educational inequalities (see Green 2017: 11 and Wilkinson & Pickett 2009), as well as the emerging issue of the educational poverty set a clear challenge. Education has (despite its existing dissociation from the labour market) a key role to play in life chances, since at the European level there is a strong association between educational attainment and social outcomes: *“people with only basic education are almost three times more likely to live in poverty or social exclusion than those with tertiary education. In 2016, only 44.0 % of young people (18-24) who had finished school below the upper secondary level were employed. And in the general population (15-64), unemployment is much more prevalent among those with only basic education (16.6 %) than for the tertiary educated (5.1 %)”* (European Commission 2017: 9). All the abovementioned set a clear challenge and subsequently a demand for more individualized approaches to teaching methods, as well as for the re-distribution of the education opportunities in advance of the ones who lack socio- economic capital and the ones who belong to minor ethno-cultural groups.
- Additionally, given the multicultural nature of our societies, currently *“education seems to face many challenges, while protecting human rights and keeping global peace. Multicultural classroom can reconcile cultural pluralism, towards an education that supports ethnic minorities and includes traditional cultures in its daily curriculum”* (Calogiannakis, Papadakis, Ifanti 2018: 7). Such a task should be prioritized in teachers’ professional development.
- Given the abovementioned, the increased autonomy of schools and teachers in their pedagogical role is of vital importance, setting the institutional challenge for many EU countries towards a more actual regionalization and decentralization of educational policy and subsequently the one of further relating school and curricula with the local needs and demands. Teachers’ role in the implementation of such reforms should and could be decisive (since teachers are mainstreamers of any educational policy) and highlights the importance of teachers’ training and reskilling, in order to provide them with the skills and competences, required to act in a more responsive and reflective way, in daily practice.

4. Conclusions and Discussion: On the current European Education & Training Policy, the challenges and the drivers for change.

The EU2020 has introduced new benchmarks and headline targets in the fields of education, training and LLL. It has increased its social dimension comparing with the Lisbon Strategy (see analytically Papadakis 2016: 122- 124) and it clearly emphasizes employability. But it seems that the prevalence of the economic rationality still exists.

EU2020 seems less maximalistic than the Lisbon Strategy, even-though some of the key objectives and subsequently expectations seem difficult (at least at the moment) to be achieved. It follows the methodological tradition of the Lisbon Strategy in policy making, but on the other hand it introduces new, more elaborated, policy tools (such as JAF) in order to achieve fine tuning at both supranational and national level (see Papadakis & Drakaki 2016 and Papadakis 2019).

The transformations and modifications related to the policy making process as well as the benchmarking, are remarkable, yet in some cases complicated enough.

All the abovementioned raise inevitable policy- driven questions:

Is it a better strategy? Definitely yes.

Is it a totally new one comparing with the Lisbon Strategy? Not, in fact.

Taking into account the methodological legacy of the Lisbon Strategy, as well as its inability to reach most of its benchmarks at the EU level (see analytically Papadakis 2016: 86- 89), the emerging question is the following: Is another European policy on Education and VET feasible, given the social impact of the Crisis and subsequently the Recession. It seems that it is, but is it the proper one? Undoubtedly the Education and Training Strategy, within the framework of the EU2020, is achieving remarkable progress and is gradually reaching the targets set in several major policy- domains. Is that enough, given i.e. the persistent role of the socio- economic inequalities in educational performance and issues, such as the educational poverty. According to the European Commission, there is a strong association between educational attainment and social outcomes. *“People with only basic education are almost three times more likely to live in poverty or social exclusion than those with tertiary education”* (European Commission 2017: 9), while major inequalities *“do not only raise concerns in terms of fairness, as they usually reflect a high risk of poverty and social exclusion, but also in economic terms, as they lead to an under-utilisation of human capital. Inter-generational transmission of poverty compounds these negative impacts”* (European Commission 2017: 22).

The European Commission insists on the need for reforms, because of the social effects of the crisis. Who could disagree? But, it seems to insist, simultaneously, on the prioritization of the macro-economic surveillance of the reforms, rather than to the Welfare

priorities and needs. And we have to re-consider that. In any case, some the actual problems remain “un-solved”, despite the remarkable progress achieved especially within the last 4 years. These challenges cannot certainly be addressed, just by the “remedy” named employability and flexibility, via LLL and Training. Training as such is undoubtedly important, yet it is not the cure for the multidimensional unemployment. The problems, inherited by the previous decade, “notably, the gradual abandonment of regulation, the deficits and in some cases ambiguity in decision making at the EU level, the relevant fragmentations, the existing asymmetries and gaps among the M-S (deepening, due to the crisis) and a ‘tradition’ of procedural fetishism now coexist with enlarged social insecurity, institutional de-legitimation and deficits in governance at the EU level” (Papadakis & Drakaki 2016: 182). This challenge cannot be sufficiently addressed by just the existing (clearly improved comparing to the previous one) Education & Training Strategy (without underestimating its importance and necessity). It further requires substantial reforms in the public policy complex and a new “balance” between the macroeconomic agenda and the Welfare policies, aiming at the empowerment of the redistributive role of education and the enhancement of the Welfare State.

All the abovementioned inevitably affect the VET and LLL strategy within the EU2020. A strategy which “however, has to remain visible and sustainable, since it is directly related to the sustainability of the European Union” (Papadakis & Drakaki 2016: 182- 183). Education can increase public trust and subsequently persuade the citizens of our frightened region that the future lasts long (in Louis Althusser’s terms).

References

- Calogiannakis, P., Papadakis, N. & Ifanti, A. (2018) *Introduction*, in P. Calogiannakis, N. Papadakis, A. Ifanti (eds), *Crisis in Education and Socio-Political & Cultural Challenges*. Nicosia: HM Studies and Publishing, pp. 6-8.
- Green, A. (2017) *The Crisis for Young People. Generational Inequalities in Education, Work, Housing and Welfare*. London: Palgrave Macmillan.
- CEDEFOP (2016) *Employment trends 2016 Skills forecast*. Available online at: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/employment-trends>
- Deiss, R. (2011) “Commission Staff Working Document on new Benchmarks for Learning Mobility and Education for Employability”, Presentation in *Standing Group on Indicators & Benchmarks (SGIB) Meeting*, Brussels 16-17 June 2011.

- European Commission (2009) *Progress Towards the Lisbon objectives in Education & Training. Indicators & benchmarks*, Brussels: EC DG EAC (SEC (2009)1616. Brussels: E.C. 2009).
- European Commission (2010a) *Communication from the Commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020 final. Available online at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>.
- European Commission (2011a) *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks – 2010/2011*, Luxembourg: Publications Office of the European Union (SEC(2011)526).
- European Commission (2012) *Education and Training Monitor 2012*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2013) *Education and Training Monitor 2013*. Available online at: http://ec.europa.eu/education/documents/eatm/education-and-training-monitor-2013_en.pdf.
- European Commission (2017) *Education and Training Monitor 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf.
- European Commission (2018a) *Education and Training Monitor 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-eu-analysis-volume-1-2018_en.
- European Commission (2018b) *Education and Training Monitor 2018. Country Analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-country-analysis-volume-2-2018_en.
- Green, A. (2017). *The Crisis for Young People. Generational Inequalities in Education, Work, Housing and Welfare*. London: Palgrave Macmillan.
- Mavrikakis, E. (2017) *The reformation of school's operation in a decentralized educational system and the role of the School Director, in that new context (Η αναμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου μέσα σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του διευθυντή μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο)*. PhD Thesis. Rethymnon: Department of Primary Education, University of Crete (in Greek).
- Papadakis, N. (2009) "Towards a new LLL Paradigm? EU Policy on Key Competences and Reskilling: Facets and Trends", in *Bulgarian Journal of Science and Educational Policy (BJSEP)*, vol. 3, no. 1, 2009, pp. 29-38.

- Papadakis, N. (2016) *European Education & Training Policy, Social Inclusion and Employment: Two decades of transitions. 1995- 2015* [«Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995-2015)»]. Athens: I. Sideris (in Greek)
- Papadakis, N. (2019) *European integration, education policy and employment/unemployment*”, in F. Asderaki (ed), *Studying, teaching, learning the EU* (International Conference Proceedings). Athens: I. Sideris publ., (under publication- in Greek).
- Papadakis, N. & Drakaki, M. (2016) “From the cradle to the grave? European Policy on LLL, VET, reskilling and employability”, in Y. Espina (ed), *Images of Europe. Past, Present, Future (ISSEI 2014 Conference Proceedings)*. Porto: Universidade Catolica Editora, 2016, pp. 171- 185.
- Papadakis, N., Drakaki, M., Kyridis, A. & Papargyris, A. (2017) *Between a frightening Present and a disjointed Future. Recession and social vulnerability in the case of Greek Neets: Socio-demographics, facets of the Crisis’ Impact and the revival of the intergenerational transmission of poverty*”, in *Advances in Social Sciences Research Journal [ASSRJ]*, Volume 4, No 18, Sep 2017, pp. 8-20
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009) *The spirit level*. London: Penguin.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος-Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καίλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal.html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendixes, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks (“...”) are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this student is a ‘star’) or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme ‘πᾶν’ can also denote..”). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982), "According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..", "As Halliday suggests (1985:64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an*

Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.



Θολή και Ρυπογόνα Γνώση / Muddy and Polluting Knowledge

Εικαστική εγκατάσταση, Πανεπιστημικό Μουσείο Εκπαίδευσης-Xeniseum

© Α. Χουρδάκης 2019 (βλ. επίσης <https://kemeiede.org/>
Instagram account: @xeniseum)

Visual Installation, University Museum of Education-Xeniseum

© A. Hourdakís2019 (see also <https://kemeiede.org/>
Instagram account: @xeniseum)