



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

στην Παιδαγωγική
της Ισότητας των Φύλων

Περράκη Ευαγγελία

«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΡΑΥΛΟ
FREIRE ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ
ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Επόπτης: Μπονίδης Κυριάκος

Συνεργαζόμενα Τμήματα:

- Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής
- Τμήμα Ψυχολογίας



Θεσσαλονίκη, 2007



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ
2^ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Στους γονείς μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	1
0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
1. ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	10
1. 1. Φεμινιστική θεωρία και παιδαγωγική	10
1. 1. 1. Φεμινιστική παιδαγωγική και κριτική εκπαιδευτική φεμινιστική θεωρία	14
2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ PAULO FREIRE	20
2. 1. Φιλοσοφικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης της θεωρίας του Paulo Freire	20
2. 2. Βασικές αρχές της παιδαγωγικής θεωρίας του Freire	31
2. 2. 1. Κριτική συνειδητοποίηση	31
2. 2. 2. Ενδυνάμωση (empowering education)	37
2. 2. 3. Γραμματισμός (Literacy)	40
2. 2. 4. Διάλογος	41
2. 2. 5. Ο ρόλος του παιδαγωγού	43
2. 2. 6. «Προβληματίζουσα» εκπαίδευση	46
2. 3. Η Συνεισφορά του Freire στην κριτική παιδαγωγική	51
3. FREIRE PAULO ΚΑΙ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	57
3. 1. Επίδραση του έργου του Paulo Freire στη φεμινιστική παιδαγωγική ..	57
3. 2. Η Φεμινιστική κριτική στις απόψεις του Paulo Freire	67
3. 3. Προτάσεις αξιοποίησης του παιδαγωγικού έργου του Paulo Freire στην εκπαίδευση των γυναικών	76
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	90

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Στην διάρκεια του πρώτου εξαμήνου του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών «Παιδαγωγική της Ισότητας των φύλων», στο πλαίσιο μια εργασίας εξαμήνου, μου δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθώ με τις παιδαγωγικές απόψεις του Paulo Freire και τη φεμινιστική κριτική που δέχθηκε. Κατά την ενασχόληση μου αυτή διαπίστωσα αφενός ότι η κριτική που δέχθηκε από τις φεμινίστριες ήταν πολλές φορές σκληρή και αφετέρου υπήρχαν φεμινίστριες που αξιολογούσαν θετικά το έργο του. Επιπλέον ο ίδιος απαντούσε στην κριτική που δέχθηκε και θεωρούσε ότι οι φεμινίστριες απλώς δεν είχαν κατανοήσει καλά τις παιδαγωγικές του απόψεις. Έτσι μου δημιουργήθηκε η περιέργεια να διερευνήσω αυτήν την αντίφαση – σύγχυση που υπήρχε σχετικά με τη θεωρία του Freire και φεμινιστική προσέγγιση της.

Διαβάζοντας τα έργα του Freire και κυρίως την «Αγωγή του καταπιεζόμενου» διαπίστωσα πόσο πολύ ο βραζιλιάνος παιδαγωγός αγάπησε τον άνθρωπο. Σε όλο το έργο του είναι διάχυτη η αίσθηση της αφοσίωσης, της αγνής και αληθινής προσπάθειας του να πετύχει την εκπαίδευση των μαθητών/τριών όχι μόνο για τη γνώση αλλά πολύ περισσότερο για να μπορέσει αυτή η γνώση να αποτελέσει τη βάση για να πετύχουν όλοι την ελευθερία τους. Η αξία του Freire ως παιδαγωγού – οραματιστή, ως παιδαγωγού της αγάπης, αναγνωρίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο και θεωρώ πως όσο περισσότερο αναλύουμε το έργο του τόσο θα ανακαλύπτουμε τη σπουδαιότητα του και το πόσο επίκαιρη είναι η θεωρία του.

Στο σημείο αυτό οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον κ. Κ. Μπονίδη για την εποπτεία της εργασίας μου, για την βοήθεια του, τις συμβουλές και το χρόνο που διέθεσε προκειμένου να επιλύσω τις απορίες μου, γενικότερα για την συμπαράσταση του στην διάρκεια των σπουδών μου.

Ιδιαίτερα οφείλω να ευχαριστήσω την κ. Σ. Ζιώγου για την συνεργασία μας αυτό το διάστημα, τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις της στο θέμα της εργασίας μου και γενικότερα για την στήριξη της. Πολύ περισσότερο οφείλω να την ευχαριστήσω για το όραμα της στην εκπαίδευση

των γυναικών, που άνοιξε και ανοίγει νέους ορίζοντες στη συνειδητοποίηση των προβλημάτων για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση και στην ελληνική πραγματικότητα, και έτσι δόθηκε και σε μένα η ευκαιρία να συμμετέχω σε ένα τόσο επίκαιρο, ενδιαφέρον και προοδευτικό πρόγραμμα σπουδών.

Επίσης θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην οικογένεια μου για την ηθική και υλική συμπαράσταση τους, στον Γιάννη Χαλκίδη για την βοήθεια του στην ηλεκτρονική επεξεργασία του κειμένου και στην Όλγα Παντούλη για την βοήθεια της στην αναζήτηση της βιβλιογραφίας και τις πολύτιμες συμβουλές της.

Ευαγγελία Περράκη

0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Paulo Freire (1921 -1997) θεωρείται σε παγκόσμιο επίπεδο ένας από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα. Η συγγραφική του δραστηριότητα είναι μεγάλη και τα έργα του έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, επηρεάζοντας την παιδαγωγική σκέψη του αιώνα που έφυγε.

Είναι σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφερθεί μια σύντομη βιογραφία του, που θα φωτίσει καλύτερα την προσωπικότητα του βραζιλιάνου παιδαγωγού.

Ο Freire Paulo γεννήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου του 1921 στο Recife, μια παραλιακή πόλη της Βραζιλίας. Οι γονείς του ανήκουν στη μεσαία τάξη αλλά αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα λόγω της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης. Ο Freire αναγκάζεται να μάθει τι σημαίνει πείνα και φτώχεια. Η κοινωνική του θέση δεν του επιτρέπει να μορφωθεί. Τα παιδικά του χρόνια επηρεάζουν καταλυτικά τη ζωή του, καταλαβαίνει σε βάθος τη ζωή των φτωχών και των εργατών και την επίδραση της κοινωνίας και της οικονομίας στην εκπαίδευση.

Όταν η οικονομική κατάσταση της οικογένειας του βελτιώνεται, καταφέρνει να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο του Recife, Φιλοσοφία και Ψυχολογία της Γλώσσας. Παράλληλα εργάζεται ως καθηγητής Πορτογαλικών σε δευτεροβάθμιο σχολείο. Την ίδια περίοδο ασχολείται με την μελέτη του Marx και άλλων καθολικών διανοουμένων, όπως τον Bernanos και τον Mounier.

Το 1944 παντρεύτηκε την Elza Maia Costa de Oliveira, μια δασκάλα η οποία διαδραμάτισε σπουδαίο ρόλο στη ζωή του και τον επηρέασε στο έργο του. Η Elsa ήταν εκείνη που τον ώθησε να συνεχίσει τις σπουδές του και να αναπτύξει την παιδαγωγική του μέθοδο. Απέκτησε μαζί της πέντε παιδιά, τρεις κόρες και δύο γιους, από τα οποία τρία έγιναν εκπαιδευτικοί.

Το 1946 γίνεται διευθυντής εκπαίδευσης στο Social Service of Industry (SESI), ένα ινστιτούτο που βοηθούσε τους εργάτες και τις οικογένειες τους. Εκεί ο Freire ήρθε σε επαφή με τους φτωχούς και κατάλαβε τα προβλήματα που δημιουργεί η ελιτιστική εκπαιδευτική πρακτική στους εργάτες στην προσπάθειά τους να μορφωθούν και να αποκτήσουν τη δική τους ταυτότητα.

Η εργασία του στο ινστιτούτο θα αποτελέσει τη βάση για τη θεωρία του σχετικά με τη χρήση της διαλεκτικής μεθόδου στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Η ενασχόληση του με την εκπαίδευση των ενηλίκων περιελάμβανε και μαθήματα στην ιστορία και στη φιλοσοφία στο πανεπιστήμιο του Recife. Την ίδια περίοδο πήρε μέρος στην Movement for Popular Cultural, ένα κίνημα που υποστήριζε την ενεργό έκφραση της δημοκρατίας.

Το 1959 γράφει τη διδακτορική του διατριβή με θέμα: «Present – day Education in Brazil και αναλαμβάνει την έδρα της Ιστορίας και Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο του Recife.

Στις αρχές του 1960 στο γενικότερο κλίμα ανανέωσης που επικρατεί στην Βραζιλία ο Freire αναλαμβάνει ως πρώτος διευθυντής του Cultural Extension Service του Recife. Εκεί αναλαμβάνει την εκπαίδευση αναλφάβητων στο νότο. Το πρώτο πείραμα με την μέθοδό του γίνεται το 1962 σε 300 αγρότες οι οποίοι έμαθαν να γράφουν και να διαβάζουν σε 45 μέρες. Ο Freire πίστευε ότι η εκπαίδευση των φτωχών, αγράμματων αγροτών δεν είναι απλώς μια τεχνική, για να μάθουν να διαβάζουν αλλά πάνω από όλα είναι μια πράξη πολιτική. Συνέπεια του επιτεύγματος αυτού στάθηκε η απόφαση της κυβέρνησης να εγκρίνει τη δημιουργία εκατοντάδων προγραμμάτων σε όλη τη χώρα (cultural circles) (Bentley 1999: 1-5, Garrotti: 15 - 48). Δυστυχώς το σχέδιο του Freire δεν συνέχισε λόγω του πραξικοπήματος του 1964. Ο ίδιος φυλακίστηκε για 70 μέρες και εξορίστηκε στη Χιλή για πέντε χρόνια. Εκεί εργάστηκε στην εκπαίδευση των ενηλίκων στο Christian Democratic Agrarian Reform Movement (Χριστιανοδημοκρατική κίνηση αγροτικής αναμόρφωσης).

Το 1967 δημοσιεύει το πρώτο βιβλίο του «Εκπαίδευση ως πράξη ελευθερίας» (Education as the Practice of Freedom) βιβλίο το οποίο είχε ξεκινήσει όταν φυλακίστηκε. Το 1968 δημοσιεύει το σύγγραμμα του «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» (Pedagogy of the Oppressed) στα Ισπανικά και στα Αγγλικά.

Υπάρχουν πολλά φιλοσοφικά ρεύματα που επηρέασαν το Freire και διαμόρφωσαν τη φιλοσοφική βάση της «Αγωγής του Καταπιεζόμενου». Τα ρεύματα αυτά είναι: η φαινομενολογία, ο υπαρξισμός, ο Χριστιανισμός, ο

περσοναλισμός, ο ανθρωπισμός, ο Μαρξισμός και ο Χεγκελιανισμός (Γρόλλιος, 2005: 69, 70, 103, Torres, 1994: 186-187).

Το 1969 καλείται από το πανεπιστήμιο του Harvard ως επισκέπτης καθηγητής. Εκεί διδάσκει στο Κέντρο σπουδών για θέματα εκπαίδευσης και ανάπτυξης, παράλληλα ήταν υπότροφος στο Κέντρο για την μελέτη της ανάπτυξης και της κοινωνικής αλλαγής.

Στις αρχές του 1970 καλείται στη Γενεύη, όπου εργάζεται για τα επόμενα δέκα χρόνια ως ειδικός σύμβουλος στο Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών. Ταξιδεύει σε όλο τον κόσμο και δίνει διαλέξεις, βοηθώντας τις χώρες να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα.

Το 1979 η κυβέρνηση της Βραζιλίας του προτείνει να γυρίσει πίσω και να αναλάβει θέση στο Πανεπιστήμιο του Sao Paulo. Το 1980 – 1986 αναλαμβάνει την επίβλεψη του προγράμματος για την εκπαίδευση των αναλφάβητων ενηλίκων. Το πρόγραμμα του έχει μεγάλη επιτυχία και το 1988 γίνεται Υπουργός Παιδείας.

Τιμήθηκε με πολλά βραβεία και διακρίσεις σε όλη του τη ζωή, με πιο σημαντική το βραβείο της UNESCO για την Εκπαίδευση και την Ειρήνη το 1986.

Πέθανε το 1997 στις 2 Μαΐου από καρδιακή προσβολή. Αυτό όμως που άφησε κληρονομιά είναι η αγάπη και η ελπίδα ότι μπορούν οι καταπιεζόμενοι να κερδίσουν την ελευθερία τους (Bentley 1999 : 1-5, Garrotti: 15 - 48).

Το θεωρητικό υπόβαθρο των παιδαγωγικών απόψεων του Freire είναι η κριτική παιδαγωγική. Στην παιδαγωγική επιστήμη μπορεί κανείς να διακρίνει τρία κυρίως επιστημολογικά παραδείγματα: την εμπειρική, την ερμηνευτική και την κριτική. Αναλυτικότερα η εμπειρική παιδαγωγική αναζητά τη σχέση αιτίας - αιτιατού στην ανάλυση ενός προβλήματος και αποβλέπει στη γενίκευση και στην παραγωγή «σκληρής» θεωρίας, στηριζόμενη στις αρχές των φυσικών επιστημών. Η ερμηνευτική παιδαγωγική αποβλέπει στην κατάδειξη των παιδαγωγικών προβλημάτων με βάση την στενή σχέση θεωρίας και πράξης. Τέλος η κριτική παιδαγωγική ενδιαφέρεται περισσότερο για την κοινωνική απελευθέρωση του ανθρώπου. Η φιλοσοφική θεμελίωση των παραπάνω κατευθύνσεων είναι στη

Φιλοσοφία του Κριτικού Ορθολογισμού, στη Φιλοσοφία της Ζωής και στη Σχολή της Φραγκφούρτης αντίστοιχα (Ξωχέλλης, 1990: 3599 – 3603, Ξωχέλλης, 1997: 18 - 22).

Η κριτική θεωρία ειδικότερα συνδέεται με τη Σχολή της Φραγκφούρτης, η οποία ξεκίνησε στη Γερμανία πριν από το δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο, ως «Ινστιτούτο για κοινωνική έρευνα». Για τους φιλοσόφους και τους κοινωνιολόγους που πριν τον πόλεμο ήταν μέλη της Σχολής της Φραγκφούρτης η κριτική της πολιτικής οικονομίας ήταν ο ακρογωνιαίος λίθος της θεωρίας (Wulf: 97). Εξαιτίας του πολέμου μετακινήθηκε στην Αμερική, εκεί οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φραγκφούρτης έφεραν την επανάσταση στην κοινωνική έρευνα και επηρέασαν αρχές όπως: την κριτική εγγραματοσύνη, την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία και την εκπαιδευτική θεωρία. Μέλη αυτής της Σχολής ήταν οι M. Horkheimer, T. W. Adorno, E. Fromm, H. Marcuse. (McLaren, 2003: 185). Μετά τον πόλεμο η Σχολή επανιδρύθηκε με βασικό εκπρόσωπος της δεύτερης γενιάς τον J. Habermas¹ (McLaren, 2003: 185, Wulf: 105, Καβουλάκος, 2003: 167).

Η κριτική θεωρία δημιουργήθηκε επηρεασμένη από τη δυτική μαρξιστική φιλοσοφία. Η ανάλυση της φιλοσοφίας αυτής έδινε έμφαση στις μαζικές πολιτιστικές σχέσεις της κοινωνίας (φύλο, οικογένεια, τέχνη κ. α.) και στον ορθόδοξο μαρξισμό, δηλαδή στη σχέση κοινωνίας – οικονομίας (Kanpol, 1999: 27-29, McLaren, 1995: 30, Agger, 1998: 91 - 94).

Η Σχολή της Φραγκφούρτης επιχείρησε μια νέα ηθική κοινωνική αποστολή, την κοινωνική απελευθέρωση από οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς καταπιεστικούς παράγοντες, όπως η κοινωνική προκατάληψη και η οικονομική ανισότητα. Το σύνθημα της για την κοινωνική

¹ Η συνεισφορά του Habermas στην παιδαγωγική ήταν ουσιαστική τόσο στην επιστημολογία, στην επικοινωνία και στη γλώσσα όσο και στη δημιουργία μιας θεωρίας της πράξης, της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής θεωρίας. Στην πρώτη του κιόλας διάλεξη ανέπτυξε την άποψη πως η φιλοσοφία της Γνώσης και η κοινωνική κριτική στοχεύουν στην αυτοαμφισβήτηση της επιστήμης. (Wulf: 105, Καβουλάκος, 2003: 167). Πιστεύει πως μόνο μέσω της αυτοαμφισβήτησης και της επικοινωνίας οι άνθρωποι θα μπορέσουν να ελέγξουν την τύχη τους και να επαναδομήσουν την κοινωνία (Agger, 1998: 94).

απελευθέρωση ήταν «τα άτομα και οι ομάδες να ξαναθυμηθούν και να ανακτήσουν το παρελθόν ή την ιστορία²» (Kanpol, 1999: 27-29).

Η κριτική παιδαγωγική ξεκίνησε να διαμορφώνει μια ριζοσπαστική θεωρία και ανάλυση για την εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιώντας την πρόοδο στην κοινωνική θεωρία και αναπτύσσοντας νέες κατηγορίες πληροφοριών και μεθοδολογιών (McLaren, 2003: 185). Είναι μια αντίδραση στα εκπαιδευτικά προβλήματα, ειδικότερα αναφέρεται στη σημασία της αλλαγής στη δομή του σχολείου, αλλά και στη μέθοδο που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή αυτή, ώστε να μην ενισχύεται η ανισότητα και η κοινωνική αδικία. Η μέθοδος αυτή είναι ένα πολιτιστικό και πολιτικό «εργαλείο» που ως βάση της έχει την ανάλυση σε βάθος των απόψεων για τις ανθρώπινες διαφορές, οι οποίες σχετίζονται είτε με τη φυλή είτε με την κοινωνική τάξη, είτε το φύλο. Η επιδίωξη της κριτικής παιδαγωγικής είναι να εξαλείψει την καταπίεση, να ενώσει τους ανθρώπους και να αγωνιστεί για κάθε αιτία που κάνει τους ανθρώπους να υποφέρουν. Με αυτόν τον τρόπο η κριτική παιδαγωγική προσπαθεί να δείξει μια πιο ηθική ματιά στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και δικαιοσύνη (Kanpol, 1999: 27, McLaren, 1995: 34).

Ο Freire αξιοποιώντας το πλαίσιο κριτικής εκπαιδευτική θεωρίας, πιστεύει στην αναμόρφωση του σχολείου, με απώτερο στόχο την απελευθέρωση και την εξανθρώπιση των ανθρώπων. Θεωρεί πως μέσω της εκπαίδευσης ο άνθρωπος μπορεί να αποκτήσει κριτική συνειδητοποίηση του, που θα τον οδηγήσει στην πράξη για την αναμόρφωση της κοινωνίας. Στο πιο διαδεδομένο έργο του «*Αγωγή του Καταπιεζόμενου*» (1976) αναλύει τις βασικές θέσεις του για το πως η παιδεία μπορεί να γίνει πράξη ελευθερίας (Kohli, 1989: 101 – 102, McLaren, 1995: 34, Freire, 1976).

Το παιδαγωγικό έργο του Freire αποτέλεσε και αποτελεί πηγή μελέτης για πολλούς/ες ερευνητές /τριες παγκοσμίως και μια ολοκληρωμένη πρόταση εκπαίδευσης για όλες τις βαθμίδες. Οι πτυχές της παιδαγωγικής του θεωρίας έχουν επηρεάσει κυρίως την εκπαίδευση ενηλίκων και τη

² Από την οπτική της ανθρώπινης καταπίεσης και δυστυχίας.

διαπολιτισμική εκπαίδευση. Και στην ελληνική πραγματικότητα το έργο του είναι γνωστό από αυτήν την προσέγγιση (Γρόλλιο, 2005)

Στην ξένη βιβλιογραφία υπάρχει αρκετό υλικό για την σύνδεση του με τα δύο παραπάνω πεδία καθώς και με την κριτική παιδαγωγική. Επίσης υπάρχουν κριτικές στο έργο του από τη φεμινιστική οπτική καθώς και κάποιες προσπάθειες αξιοποίησης του έργου του στις γυναικείες σπουδές. Εκείνο που απουσιάζει είναι μια συστηματική παρουσίαση και ανάλυση της σύνδεσης της θεωρίας του Freire με τη φεμινιστική παιδαγωγική, καθώς και μελέτες στις οποίες να αναδεικνύονται τρόποι αξιοποίησης των αρχών του Freire από τη φεμινιστική παιδαγωγική. Αυτή την προσπάθεια θα επιχειρήσω με την παρούσα εργασία.

Σκοπός της εργασίας αυτής, επομένως, είναι να παρουσιάσει την σύνδεση της κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας με τη φεμινιστική παιδαγωγική και στη συνέχεια να αναλύσει τις βασικές παιδαγωγικές αρχές του P.Freire και πως αυτές συνδέονται με τη φεμινιστική παιδαγωγική και πως μπορούν να αξιοποιηθούν.

Η προσπάθεια προσέγγισης στηρίζεται στους παρακάτω άξονες – ερωτήματα:

- Παρουσίαση του γενικότερου πλαισίου της κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας, μέρος της οποίας είναι η φεμινιστική θεωρία και η παιδαγωγική του Freire.
- Ανάλυση των βασικών αρχών της θεωρίας του Freire όπως: «κριτική συνειδητοποίηση», «ενδυνάμωση», «γραμματισμός», «διάλογος», «ρόλος του εκπαιδευτικού», «προβληματίζουσα εκπαίδευση».
- Παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο η φεμινιστική παιδαγωγική αξιοποιεί τις παραπάνω αρχές στην εκπαίδευση των γυναικών.
- Παράθεση της φεμινιστικής κριτικής που δέχεται ο Freire και του τρόπου με τον οποίο την αντιμετωπίζει.
- Τέλος, παρουσίαση προτάσεων αξιοποίησης - εφαρμογής του έργου του Freire από τη φεμινιστική παιδαγωγική.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο γίνεται η προσπάθεια οριοθέτησης του θεωρητικού υπόβαθρου της φεμινιστικής θεωρίας και παιδαγωγικής. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το παιδαγωγικό έργο του

Paulo Freire και στο τρίτο και τελευταίο μέρος η φεμινιστική προσέγγιση της σκέψης του, η επίδραση, η κριτική και η αξιοποίηση της θεωρίας του από τις φεμινίστριες.

Θεωρήθηκε σκόπιμο στο πλαίσιο αυτής της εργασίας να μην εξεταστούν θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και γενικότερα προγραμμάτων γραμματισμού, αφού υπάρχει πλούσια ξένη βιβλιογραφία για τα θέματα αυτά και υπάρχουν αντίστοιχες εργασίες και στα ελληνικά. Ακόμη δεν αναλύονται όλες οι παιδαγωγικές θέσεις του Freire και όλες οι μελέτες που έχουν γίνει εκτενώς, αλλά όσες σχετίζονται με το σκοπό της παρούσας εργασίας.

1. ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

1. 1. Φεμινιστική θεωρία και παιδαγωγική

Η φεμινιστική θεωρία είναι μια από της μορφές της κριτικής θεωρίας, η οποία προσπαθεί να εξηγήσει την κυριαρχία στις κοινωνικές δομές διαχρονικά (Agger, 1998: 99). Στην κριτική θεωρία, οι ερευνητές ξεκίνησαν με την υπόθεση ότι οι άνδρες και οι γυναίκες είναι ουσιαστικά ανελεύθεροι και ζουν σε έναν κόσμο με άφθονες αντιθέσεις και ασυμμετρικές δύναμης και προνομίων. Οι κριτικοί παιδαγωγοί επικυρώνουν τις θεωρίες που αναγνωρίζουν τα προβλήματα της κοινωνίας ως πεδίο αλληλεπίδρασης ατόμου και κοινωνίας, δηλαδή το άτομο, ως κοινωνικός παράγοντας, διαμορφώνει αλλά και διαμορφώνεται στο κοινωνικό του πλαίσιο (McLaren, 2003: 193-195, McLaren, 1995: 30, Carr & Kemmis, 2000: 209 - 210).

Επομένως, η κριτική παιδαγωγική ρωτά το «πως» και το «γιατί» κατασκευάζεται η γνώση και πως κάποιες μορφές γνώσης έχουν τη δύναμη και νομιμοποιούνται από την κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ κάποιες άλλες όχι, με άλλα λόγια αναζητά ποιες είναι οι κοινωνικές λειτουργίες της γνώσης. Σημαντικός παράγοντας στο ερώτημα αυτό είναι η διαπίστωση ότι συγκεκριμένα είδη γνώσης νομιμοποιούνται με βάση τα σεξιστικά, ταξικά και φυλετικά συμφέροντα. Ένα επιπλέον ερώτημα στο ζήτημα αυτό θα μπορούσε να είναι ο τρόπος που η σχολική γνώση ενισχύει αυτά τα στερεότυπα σε βάρος των γυναικών και των μειονοτήτων (McLaren, 2003: 196-197).

Στόχος της κριτικής θεωρίας είναι η προσπάθεια εφαρμογής της εκπαίδευσης για τον γραμματισμό, ως ένα είδος της κοινωνικής και πολιτικής ενδυνάμωσης εκείνων που σιωπούν στην συμβατότητα του σχολικού συστήματος. Αυτή η έννοια βρίσκεται και στην εργασία του Freire για την εκπαίδευση για την απόκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης. Στόχος και στις δυο θεωρίες είναι η δημιουργία ανοιχτού σχολείου, που να δίνει χώρο στους/στις περιθωριοποιημένους/νες μαθητές/τριες, να εκφράζουν τις εμπειρίες τους και να κάνουν μια κριτική ανάλυση των καταπιεσμένων κοινωνικών συστημάτων, προκειμένου να το μετα-

σηματίσουν σε συνάρτηση με τα δικά τους ενδιαφέροντα (Luke, 1992: 25 - 26, Wulf: 138 -139, Maher, 1987: 93, Freire, 1976: 39 - 73).

Η φεμινιστική θεωρία έχει συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της κριτικής κοινωνικής θεωρίας. Υπάρχουν ευδιάκριτοι παραλληλισμοί φεμινιστικών θεμάτων με θέματα που βρίσκονται σε άλλες «ανδρικές» κριτικές θεωρίες. Αξίζει να διευκρινιστεί πως όταν λέμε «ανδρικές κριτικές θεωρίες» δεν εννοούμε τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί από άνδρες αλλά τις θεωρίες εκείνες που αγνοούν ή παραμελούν θέματα της «πολιτικής του φύλου» (politics of gender). Η φεμινιστική θεωρία διαπραγματεύεται και θέματα που είχαν παραμεληθεί από τους άνδρες επιστήμονες και πολύ συχνά ασκεί κριτική στην «ανδρική» γνώση και θεωρία (Agger, 1998: 99, Kramer – Dahl, 1996: 242 – 244, Maher, 1987: 91).

Η πρώτη κατάκτηση της φεμινιστικής θεωρίας είναι ότι κατάφερε να κάνει «την πολιτική για το φύλο» κεντρικό θέμα στην κατανόηση της καταπίεσης, ένα θέμα που μέχρι τώρα ήταν σαν να μην υπήρχε, επειδή συνδεόταν με την ιδιωτική σφαίρα της οικιακής ζωής. Οι φεμινίστριες τοποθέτησαν το παραπάνω θέμα στη διάκριση της εργασίας στο σπίτι καθώς και στις επικρατούσες αντιλήψεις για τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό (Agger, 1998: 99 -100, Arnot, 1998: 115 - 116).

Η συζήτηση αφορά την πατριαρχία ή την ανδρική ανωτερότητα που ξεκινά από τη διάκριση της εργασίας ανάλογα με το φύλο και το διαχωρισμό της ζωής στην ιδιωτική και στη δημόσια σφαίρα δράσης, όπου η πρώτη αφορά τις γυναίκες και η δεύτερη τους άνδρες. Η φεμινιστική θεωρία προχωρά περισσότερο και συνδέει την πολιτική για τα φύλα και με τη διάκριση στην πληρωμένη εργασία. Οι φεμινίστριες πιστεύουν ότι η πατριαρχία είναι ένα δομικό πρόβλημα για τις γυναίκες που γενικά έχει παραμεληθεί από τους άνδρες κοινωνιολόγους, που τοποθετούν την κυριαρχία σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, που όμως οι γυναίκες ήταν αποκλεισμένες για μεγάλο χρονικό διάστημα (Agger, 1998: 100, Kramer – Dahl, 1996: 242 - 248).

Οι φεμινίστριες υποστηρίζουν πως οι άνδρες επιστήμονες έχουν αμελήσει την καταπίεση των γυναικών στο σπίτι, στην αγορά εργασίας,

στην πολιτική και στον πολιτισμό, επειδή θεώρησαν τις γυναίκες ως μη - πολίτες³ (Agger, 1998: 100).

Οι φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι είναι λάθος να θεωρείται ότι η τάξη είναι η μοναδική διάσταση της εκμετάλλευσης των ανθρώπων. Υποστηρίζουν ότι το φύλο και η φυλή είναι δομικά στοιχεία της ανισότητας. Αναμφίβολα η τάξη, το φύλο και η φυλή αποτελούν, καθένα χωριστά ή και όλα μαζί διαστάσεις της καταπίεσης και μπορούν επίσης να θεωρητικοποιηθούν ως κομμάτια της κυριαρχίας στην ολότητα της. Επίσης πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η εκμετάλλευση των γυναικών δεν μπορεί ανώδυνα να περιοριστεί μόνο στην τάξη στην οποία ανήκουν. Οι γυναίκες μειονεκτούν εξαιτίας της τάξης τους, και αυτό συνεισφέρει στη γενικότερη καταπίεση τους, αλλά μειονεκτούν και εξαιτίας του φύλου τους, αφού καταπιέζονται και ως γυναίκες (Agger, 1998: 101, Gore, 1998: 271 -275).

Οι φεμινίστριες ανέπτυξαν τις θεωρίες τους με έναν πιο προσγειωμένο τρόπο από ότι οι Μαρξιστές. Η θεωρητική τους εργασία αντανακλά και επηρεάζει την προσωπική και κοινωνική τους προσπάθεια για τη φεμινιστική πρόοδο. Αυτό γεννά και τη δεύτερη σημαντική συνεισφορά της φεμινιστικής θεωρίας στην κατανόηση της πατριαρχίας. Σε συνάρτηση με την ανάπτυξη της έννοιας της πολιτικής του φύλου, η οποία περιορίζεται από τη διάκριση της εργασίας, οι φεμινίστριες υποστήριξαν ότι το «προσωπικό είναι πολιτικό», αμφισβητώντας την παραδοσιακή διάκριση ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας (Agger, 1998: 102, 32, Δεληγιάννη, Ζιώγου, 1999: 29, Gore, 1998: 271 -275).

Το σημείο αναφοράς των φεμινιστριών είναι ότι η διαδικασία για την κοινωνική αλλαγή ξεκινά και τελειώνει με τον τρόπο που διάγουμε τη ζωή μας συμπεριλαμβανομένης και της σεξουαλικότητας, της παιδικής ηλικίας, τις δουλειές του σπιτιού και τις σχέσεις εξουσίας. Αν η κοινωνική αλλαγή δεν μπορεί να αλλάξει αυτές τις ποιοτικές προσωπικές αλλαγές τότε δεν έχει καμιά αξία. Επιπλέον οι φεμινίστριες υποστηρίζουν πως για να πετύχουμε μια μόνιμη κοινωνική αλλαγή πρέπει να ξεκινήσουμε να ζούμε καλύτερα τη ζωή μας και να μην αναβάλλουμε την απελευθέρωση μας από

³ Με την έννοια του πολίτη όπως περιγράφεται στην Πολιτεία του Πλάτωνα.

κάθε είδους καταπιεστικής κατάστασης (Agger, 1998: 102, Maher, 1987: 91 - 100).

Στο σημείο αυτό υπάρχει και ο παραλληλισμός της φεμινιστικής θεωρίας με τη θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης. Οι φεμινίστριες έχουν κατανοήσει ότι οι προσωπικές και διαπροσωπικές αλλαγές πρέπει να αποτελούν και δομικές αλλαγές. Παρόλο που πολλές φεμινιστικές θεωρίες διαφέρουν ως προς την προτεραιότητα που δίνουν στις προσωπικές αλλαγές, όλες οι θεωρίες συνδέουν την προσωπική με την κοινωνική αλλαγή, για πρακτικούς και ηθικούς λόγους (Agger, 1998: 103, Luke, 1992: 44 - 46).

Οι φεμινίστριες προσδιορίζουν την «πολιτική του φύλου» και την οικιακή ζωή και σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο, υποστηρίζοντας ότι μέσω του διαχωρισμού της εργασίας ανάλογα με το φύλο, ότι η γυναικεία υποτέλεια έναντι των ανδρών συνδέεται με κάθε σφαίρα. Επομένως η τρίτη συνεισφορά της φεμινιστικής θεωρίας στο να τοποθετήσουν τη διάσταση του φύλου στη θεωρία των ανδρών, είναι η έννοια του φυλετικού διαχωρισμού της εργασίας, που βοηθά να εξηγηθεί πως η υποτέλεια των γυναικών στην αγορά εργασίας, στην πολιτική και στον πολιτισμό μιμείται και προβάλλει την καταπίεση των γυναικών στο σπίτι. Επιπλέον αρνείται τη βιολογική εξήγηση του διαχωρισμού αυτού (Agger, 1998: 103, Arnot, 1998: 115 - 116).

Ο διαχωρισμός της εργασίας ανάλογα με το φύλο, είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι άνδρες κάνουν τις γυναίκες αντικείμενα, αυτή είναι η τέταρτη συνεισφορά της φεμινιστικής θεωρίας. Ο διαχωρισμός αυτός κάνει τις γυναίκες να είναι αντικείμενα που ικανοποιούν τις ανδρικές επιθυμίες και στην ιδιωτική και στη δημόσια σφαίρα (σεξουαλική εκμετάλλευση, αποκλεισμός από οικονομική και πολιτική ζωή). Επομένως οι γυναίκες δεν ενδυναμώνονται ούτε πολιτικά και οικονομικά αλλά ούτε και σεξουαλικά και πολιτιστικά (Agger, 1998: 103 - 104, Gore, 1998: 271 - 273).

Η τελευταία συνεισφορά είναι η κριτική που ασκεί στην υποχρεωτική ετεροσεξουαλικότητα. Η φεμινιστική θεωρία προκαλεί την άποψη ότι η θηλυκότητα προέρχεται από την ανδρική αντίληψη και ευχαρίστηση και ότι η θηλυκότητα και ο ανδρισμός υπάρχουν ως διχοτομίες που οι άνθρωποι μπορούν εύκολα να ταξινομούνται. Επομένως η φεμινιστική θεωρία αναδύει

σημαντικές ερωτήσεις και για τη φύση του σεξουαλικού προσδιορισμού του κάθε ατόμου (Agger, 1998: 104 -105, 173 -174).

Η φεμινιστική θεωρία επομένως προσπαθεί να εξετάσει τα θέματα που αφορούν τις γυναίκες, να τα αναλύσει και να αναδείξει όλα εκείνα τα σημεία που είχαν παραμεληθεί από τις προηγούμενες θεωρίες με απώτερο στόχο να βρει τις αιτίες της καταπίεσης των γυναικών και να τις ενδυναμώσει προκειμένου τις αντιμετωπίσουν.

1. 1. 1. Φεμινιστική παιδαγωγική και κριτική εκπαιδευτική φεμινιστική θεωρία

Η φεμινιστική παιδαγωγική έχει ως στόχο να τοποθετήσει τη γυναίκα στο κέντρο της κοινωνικής ανάλυσης, πολλές φεμινίστριες φιλόσοφοι, φιλόλογοι, κοινωνικοί επιστήμονες έχουν ως στόχο αυτό που ονομάζεται «αποδόμηση της κυρίαρχης αφήγησης» (master narrative). Από την άλλη οι περισσότερες φεμινίστριες παιδαγωγοί επικεντρώνουν την κριτική τους στις πατριαρχικές υποθέσεις και πρακτικές, με στόχο να τεκμηριώσουν την ύπαρξη των διαφορών του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον εκπαιδευτικό λόγο (Gore & Luke, 1992: 25, Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1999: 32).

Ο λόγος (disourse) της φεμινιστικής παιδαγωγικής σχετίζεται γενικότερα με την αλλαγή στη γλώσσα της «ενδυνάμωσης» (empowering), που είναι περισσότερο προσωπική, προσδιορισμένη και σχετίζεται με την ταυτότητα του καθενός και τη θέση του ως υποκειμένου, χαρακτηριστικά που του προσδίδει το γένος, η εθνικότητα, η τάξη και κάθε άλλου είδους διαφοροποίηση (Gore, 1998: 271 - 274)

Η αντικειμενικότητα στο λόγο μέσα στην τάξη δεν σημαίνει να επιτευχθεί μια ομοφωνία σε μια και μοναδική «αλήθεια» ή σε ένα «αντικείμενο» που απεικονίζει ένα κοινωνικό φαινόμενο, αλλά να ξεκαθαριστούν οι διαφορετικότητες και οι διαφωνίες και να δουλέψουν όλοι μαζί στη δημιουργία συμμαχιών και όπου είναι δυνατόν να ανακατασκευαστούν οι σχέσεις εξουσίας.

Επίσης η φεμινιστική παιδαγωγική έχει καταβάλει προσπάθειες πάνω στο θέμα του/της δασκάλου/ας και πόση εξουσία και «φω νή» μπορεί να έχει μέσα στην τάξη. Απορρίπτει τον ηγετικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, θεωρεί

πως ο/η δάσκαλος/ας στην τάξη πρέπει να είναι πρόθυμος/η να διαπραγματευτεί τη διαφορετικότητα και τις αμφισβητήσεις, από όπου και αν προέρχονται, με το να χρησιμοποιεί την πειστική δύναμη του λόγου, με τρόπο που να μην είναι εξαναγκαστικός ή αυταρχικός και που θα σέβεται όλες τις απόψεις (Carson & Apple, 1998: 27).

Η φεμινιστική παιδαγωγική, όπως και η κριτική παιδαγωγική, προσπάθησε να προσφέρει εναλλακτικές λύσεις, συμπεριλαμβανομένων και πρακτικών θεμάτων, σχετικά με το πως μπορεί να διαφοροποιηθεί η εκπαίδευση και να γίνει καλύτερη για τα άτομα και την κοινωνία. Το περιεχόμενο της προσπάθειας αυτής σχετίζεται και με το πως είναι τα σχολεία αλλά και με το πως θα έπρεπε να είναι. Οι προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η βελτίωση του σχολείου, είναι η ισότητα και η δικαιοσύνη. Η θεωρία προσφέρει τις απαιτούμενες γνώσεις στους/τις εκπαιδευτικούς, για να τους/τις βοηθήσει να μετασχηματίσουν την τάξη τους, την κοινωνία και να ενδυναμώσουν τους/τις μαθητές/τριες αλλά και τους εαυτούς τους, προς την κατεύθυνση αυτή (Carson & Apple, 1998: 271).

Η πρόκληση για τις φεμινίστριες παιδαγωγούς είναι να δουλέψουν μαζί με τα κορίτσια και τις νεαρές γυναίκες και να τις βοηθήσουν σκέφτονται κριτικά για τη ζωή και το μέλλον τους (Christian – Smith, 1993: 137). Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η εμπειρία των γυναικών ως εργαζόμενων γονέων, και πως αυτή η εμπειρία μπορεί να αποτελέσει θέμα κριτικής συζήτησης στην τάξη, για το πως παίρνονται οι αποφάσεις για τη ζωή, τη φροντίδα των παιδιών και για άλλα παρόμοια θέματα (Christian – Smith, 1993: 137).

Η ανάπτυξη κάποιων συγκεκριμένων φεμινιστικών θεμάτων και στρατηγικών στην τάξη σχετίζονται με την κριτική θεωρία. Για παράδειγμα η αυτοεξέταση – αυτογνωσία, η μετασχηματιστική δράση, η ανάλυση της καθημερινότητας, η δεδομένη κοινή λογική και πρακτική, που όμως πρέπει να εξετάζεται μέσα στις ιστορικές και κοινωνικές σχέσεις που παράγεται και κατασκευάζεται κοινωνικά, η μετασχηματιστική δράση (Christian – Smith, 1993: 138 -140).

Κάποιοι/ες παιδαγωγοί εξέτασαν τον τρόπο που οι κοινωνικές δυνάμεις σχηματίζουν την υποκειμενικότητα και πως αυτές οι διαδικασίες μπορούν

να προκληθούν μέσω της κριτικής έκφρασης και πράξης, όπως ο Freire και ο Shor. Ο Shor αναφέρει τη σημασία του να βοηθάς τους/τις μαθητές/τριες να «επανεξετάζουν το συνηθισμένο». Θεωρεί πως μέσω της κριτικής παιδαγωγικής προσδιορίζονται τα θέματα και οι εμπειρίες των μαθητών/τριών, και ο σκοπός, δεν είναι μόνο να προωθήσουν ή να επιβαρύνουν το δεδομένο, το στερεότυπο αλλά να υποκινήσουν την υπέρβαση του (Freire & Shor, 1987: 104, Christian – Smith, 1993: 138).

Επιπλέον πολλές φεμινίστριες χρησιμοποίησαν την «ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης» (consciousness raising) ως σημαντικό παράγοντα της διδασκαλίας (Weiler, 1988). Η S. Middleton στηριζόμενη στη θεωρία του Freire υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την κριτική αντανάκλαση των δικών τους πράξεων στην κοινωνία και χρησιμοποιεί τις «Ιστορίες ζωής» ως τεχνική διδασκαλίας στις γυναικείες σπουδές προκειμένου να κατανοήσουν τη σύνδεση «Βιογραφίας, Ιστορίας και κοινωνικής κατασκευής». Η γνώση / κατανόηση της υποκειμενικότητας είναι το πρώτο βήμα για την αλλαγή. Οι «Ιστορίες ζωής» και οι προσωπικές εμπειρίες των γυναικών μπορούν να αναπτύξουν μια ισχυρή αντίληψη της ταυτότητας τους (Christian – Smith, 1993: 138 – 141, Middleton, 1987: 25 -47). Αυτή η προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στους/τις μαθητές/τριες να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους με τρόπο που να αποκαλύπτει πως αυτές έχουν διαμορφωθεί και επηρεαστεί από την κυρίαρχη κουλτούρα (Christian – Smith, 1993: 138).

Η φεμινιστική παιδαγωγική προσδιορίζει το σχολείο ως ένα πλαίσιο, όπου τα κορίτσια μπορούν να ενδυναμώνονται προκειμένου να αποκτήσουν την κριτική τους συνειδητοποίηση. Υπάρχει μια αντιπαράθεση ανάμεσα στις αναπαραγωγικές θεωρίες της εκπαίδευσης και στην δυνατότητα για αλλαγή που ενυπάρχει στην κριτική διδασκαλία. Η Weiler ξεκινά με την αναζήτηση του κοινωνικού κόσμου των γυναικών και πως αυτός ο κόσμος αποτελεί το υπόβαθρο της καταπίεσης τους. Μετά δίνει έμφαση στις βιωμένες εμπειρίες και στη σημασία της καθημερινής ζωής με στόχο να αναπτύξει μια γυναικεία γλώσσα, μια γλώσσα που να προέρχεται από την εμπειρία και που αποδομεί την ανδρική ηγεμονία. Τελικά αυτή η αυξανόμενη γνώση μπορεί να αποτελέσει τη γυναικεία συνειδητοποίηση, που δεν έχει

δημιουργηθεί από την ανδρική ιδεολογία ή γλώσσα (Rossatto, 2005: 129 -130, Weiler, 1988).

Η ανάπτυξη της φεμινιστικής παιδαγωγικής ως ξεχωριστός κλάδος σχετίζεται χρονικά με την ανάπτυξη της κριτικής θεωρίας του Freire ο οποίος έχει αρχίσει να αμφισβητεί τις παραδοσιακές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Πολλοί παιδαγωγοί έχουν αρχίσει να αναλύουν θέματα και απόψεις και από την οπτική του φύλου και την έννοια της «πολιτικής της διαφορετικότητας» (politics of difference) (Carson & Apple, 1998 : 28, 103).

Η Weiler όπως και η Bell Hooks, προσδιορίζουν τη φεμινιστική κριτική παιδαγωγική, εξετάζοντας τις διαφορετικές σχέσεις εξουσίας που συνεισφέρουν σε μια άνιση διανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου που στηρίζεται στην τάξη, τη φυλή και το φύλο. Αυτή η κατανόηση αμφισβητεί την τάση της κριτικής θεωρίας να εστιάζει μόνο στην τάξη στις αναλύσεις της για τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο ή στις κυρίαρχες φόρμες γνώσης (Rossatto, 2005: 130, Weiler, 1988, Hooks, 1994). Το γεγονός αυτό σημαίνει πολλά για τη φεμινιστική και την κριτική παιδαγωγική

Πρώτον η φεμινιστική κριτική παιδαγωγική προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο διδασκαλίας, που έχει σχεδιαστεί για να ξεπεράσει τις διχοτομίες, που δομούν τις σχέσεις κυριαρχίας. Το «*ξεπέρασμα των συνόρων*», όμως, εμπεριέχει τον σεβασμό και την εκτίμηση των διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και τη συμμετοχή τους σε ένα διάλογο για «*τις απεικονίσεις και τις πρακτικές των περιθωριοποιημένων ομάδων και τη διαφορετικότητα του «άλλου*», που συχνά υποτιμάται, και ότι αυτή η διαδικασία είναι κάτι που μαθαίνεται, επομένως κάτι που μπορεί να αλλάξει ή μετασχηματιστεί» (Carson & Apple, 1998: 28, 103).

Δεύτερον ενδιαφέρεται όλο και περισσότερο για την ανάκτηση της «*ιστορίας, της φωνής και των οραμάτων*» (Carson & Apple, 1998: 104) των περιθωριοποιημένων μαθητών/τριων ως μέρος της γενικότερης προσπάθειας να αλλάξουν οι υλικές και κοινωνικές σχέσεις (Carson & Apple, 1998: 28).

Τρίτον υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον στο ρόλο «*της κυρίαρχης κουλτούρας*», ως πεδίο για πολιτιστικό αγώνα που δίνει τη δυνατότητα του

προσδιορισμού, της αποδοχής των διαφορετικών εμπειριών από διαφορετικές εκδοχές της ιστορίας και της κοινωνίας (Carson & Apple, 1998: 189, 28).

Τέλος έχει επηρεαστεί από την έννοια της «ταυτότητας», που μπορεί να είναι κάτι προσωρινό ή να εμπεριέχει διαφορετικές και αντικρουόμενες κατηγορίες (Carson & Apple, 1998: 28).

Η φεμινιστική οπτική θεωρεί πως η κριτική παιδαγωγική κατασκευάζει ένα ανδρικό υποκείμενο, το γεγονός αυτό αντανακλά και το απελευθερωτικό της πρόγραμμα για θεωρητικό και πρακτικό προβληματισμό σε θέματα φύλου. Επίσης θεωρεί πως η συστηματική απουσία θεμάτων φύλου οδηγεί τελικά σε μια «α – κριτική» αποκατάσταση και επανεκτίμηση της ιστορίας (Gore & Luke, 1992: 25).

Ειδικότερα θεωρεί πως η κριτική της Σχολής της Φραγκφούρτης είναι ανδροκεντρική, δηλαδή είναι η έκφραση της ανδρικής υποκειμενικότητας και η κατανόησης της συνειδητοποίησης της. Επιπλέον αναφέρεται στην κριτική της ανδρικής ιδεολογίας, του πολιτισμού και της ιστορίας, ενώ θεωρείται ότι είναι μια κριτική των κοινωνικών δομών και των σχέσεων της πατριαρχίας, ωστόσο αποτυγχάνει να αναγνωρίσει ότι το αντικείμενο της μελέτης της είναι η πατριαρχία. Εφόσον οι εμπειρικές, κοινωνικές και πολιτικές δραστηριότητες του ανθρώπου, ιστορικά, μπορούν να χαρακτηριστούν από συλλογικά και ατομικά παιχνίδια δύναμης – κυριαρχίας και υποταγής, θεωρούνται, μέσω κάθε ανάλυσης, μέρος της ανδρικής κυριαρχίας και των ανδρικών κανόνων (Gore & Luke, 1992: 44 - 45).

Στο σημείο αυτό βρίσκεται το πρόβλημα για τις φεμινίστριες εκπαιδευτικούς, οι οποίες δεν μπορούν να πάρουν στα σοβαρά ένα πρόγραμμα για πολιτική εκπαίδευση που να στηρίζεται την έννοια της αντικειμενικότητας, στην έννοια του «ανθρώπου», που όμως ταυτίζεται με την έννοια του άνδρα και μόνο (Gore & Luke, 1992: 44).

Η φεμινιστική κριτική αποδομεί την πατριαρχία και έτσι τοποθετεί «το φύλο» στα θέματα της κριτικής ατζέντας, ακόμα και όταν παραμένει θεωρητικά στο περιθώριο της πατριαρχίας (Gore & Luke, 1992: 45). Επίσης επιδιώκει να τοποθετήσει «το γυναικείο αντικείμενο» στο κέντρο του

ενδιαφέροντος, προκειμένου να επιτευχθεί η απελευθέρωση του από το περιεχόμενο της ανδρικής οπτικής (Gore & Luke, 1992: 45 - 46).

Οι εκπαιδευτικοί της φεμινιστικής κριτικής παιδαγωγικής αμφισβητούν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών και τοποθετούν προσωπικές εμπειρίες στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, με στόχο να ενδυναμωθούν ως παράγοντες τις κοινωνικής αλλαγής (Rossatto, 2005: 130). Γενικότερα η φεμινιστική παιδαγωγική δεν επιδιώκει μόνο την ανάδειξη των γυναικείων θεμάτων αλλά προσπαθεί να θέσει τις βάσεις για την επίτευξη μιας εκπαίδευσης για όλους όχι μόνο για την κυρίαρχη ομάδα της κοινωνίας. Απώτερος στόχος είναι η ισότητα και η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση που θα οδηγήσει και στην ισότητα και στη δικαιοσύνη στην κοινωνία.

2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ PAULO FREIRE

2. 1. Φιλοσοφικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης της θεωρίας του Paulo Freire

Ο P. Freire ανήκει στη ριζοσπαστική κριτική παιδαγωγική, αφού επιδιώκει να χρησιμοποιήσει την εκπαίδευση, για να επιτύχει οικονομική και πολιτική αλλαγή της κοινωνίας, καθώς και την γενικότερη αναδιαμόρφωση των σχέσεων των πολιτών της. Προτείνει ένα σημαντικό διαχωρισμό ανάμεσα στη σχολική διαδικασία (schooling) και την εκπαίδευση (education). Η σχολική διαδικασία είναι ένας τρόπος κοινωνικού ελέγχου, ενώ η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα του μετασχηματισμού της κοινωνίας, θεωρώντας το/τη μαθητή/τριας ως ενεργό υποκείμενο για τον ατομικό και τον κοινωνικό μετασχηματισμό (McLaren, 2003: 191 - 192).

Το βασικό αίτημα της θεωρίας του Freire είναι η εκπαίδευση για όλους, δηλαδή η διαπαιδαγώγηση όλου του πληθυσμού, με στόχο την απελευθέρωση του από κάθε μορφή καταπίεσης, ώστε να επιτευχθεί και ο μετασχηματισμός της κοινωνίας. Η θεωρία του Freire, απαιτεί την αναγνώριση της συνθετότητας των κοινωνικών σχέσεων και την κοινωνικά καθορισμένη θέση του παιδαγωγού μέσα στην πραγματικότητα που προσπαθεί να περιγράψει. Επιπλέον αποτελεί μια μορφή κριτικής αλλά και μια μορφή ελπίδας, ότι όλα μπορούν να μετασχηματιστούν μέσω της εκπαίδευσης (McLaren & Silva, 1993: 67 - 69).

Για το Freire η εκπαίδευση περικλείει κάτι περισσότερο από τη σχολιοποίηση, δηλαδή ότι το σχολείο αντιπροσωπεύει μόνο ένα σημαντικό πεδίο διαπαιδαγώγησης. Εκεί όλοι, άνδρες και γυναίκες, παράγουν αλλά και αποτελούν προϊόν παραγωγής μια συγκεκριμένης κοινωνικής και παιδαγωγικής σχέσης. Ωστόσο η εκπαίδευση για το Freire είναι μια προσπάθεια για έκφραση και αγώνα εναντίον των σχέσεων εξουσίας (Freire, 1985: xii -xiv). Ανέδειξε την άποψη ότι η ουδέτερη εκπαίδευση, ουσιαστικά υποστηρίζει την κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία (Shor, 1992: 12).

Η κριτική παιδαγωγική του Freire δεν προσπαθεί να προωθήσει μια περιεκτική θεωρία μάθησης ή διδασκαλίας, μια μεθοδολογία, αλλά στέφει

την προσοχή της στα αποτελέσματα που έχει η περιθωριοποίηση, η εξάρτηση και η κυριαρχία στην εκπαίδευση. Δίνει ιδιαίτερη σημασία στη σύνδεση της κριτικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης με την καθημερινή ζωή στο σχολείο, όπου οι ανισότητες, κάθε είδους, εμποδίζουν την ανθρώπινη δυνατότητα για μάθηση (Morrow & Torres, 2000: 116).

Στο σημείο αυτό υπάρχει σύνδεση της θεωρίας του Freire και της θεωρίας του Habermas, αφού και οι δυο δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις «ευπαθείς» κοινωνικές ομάδες, είτε πρόκειται για τους αγράμματους ενηλίκους, είτε για τους εφήβους που δεν έχουν κίνητρα για μάθηση, είτε για την εργατική τάξη, είτε για τους χειραγωγημένους πολίτες (Morrow & Torres, 2000: 116). Επιπλέον και στο Freire και στο Habermas η ανθρώπινη αυτονομία και τα υψηλά επίπεδα γνώσης και ηθικής μπορούν να κατανοηθούν μόνο μέσα από μια διαδικασία μάθησης, όπου τα άτομα αλληλεπιδρούν. Δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση του προφορικού και του γραπτού λόγου στην ανάπτυξη και στο μετασχηματισμό της συνείδησης του κάθε ανθρώπου (Morrow & Torres, 2000: 116, McLaren & Silva, 1993: 67).

Ο Freire πρακτικά έχει συνδέσει αυτό που ονομάζεται «γλώσσα της κριτικής» με τη «γλώσσα της πιθανότητας» (Freire, 1985: xii). Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα της κριτικής ο Freire διαμορφώνει μια θεωρία της εκπαίδευσης, η οποία λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη σχέση μεταξύ της ριζοσπαστικής κριτικής θεωρίας και την αναγκαιότητα για πράξη και αγώνα. Από την εμπειρία του στην Αφρική, στη λατινική και βόρεια Αμερική δημιούργησε ένα λόγο (discourse) που εμβαθύνει τη γνώση μας για την πολυπλοκότητα και τη δυναμική της κυριαρχίας. Σε αυτό το παράδειγμα ο Freire υποστήριξε ότι η κυριαρχία δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά είδος της ταξικής κυριαρχίας. Με την έννοια της διαφορετικότητας ως θεωρητικό οδηγό του απέριψε την άποψη ότι υπάρχει ένα παγκόσμιο - γενικό είδος καταπίεσης. Αντίθετα παραδέχεται και εντοπίζει σε διαφορετικά κοινωνικά πεδία είδη δυστυχίας που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους τρόπους κυριαρχίας και συνεπώς και σε διαφορετικούς τρόπους συλλογικού αγώνα και αντίστασης. Αναγνωρίζοντας ότι οι συγκεκριμένες μορφές καταπίεσης δεν μπορούν να συνοψιστούν στην ταξική καταπίεση, ο Freire ξεπερνά τη μαρξιστική ανάλυση, υποστηρίζοντας ότι στη κοινωνία υπάρχουν πολλές

διαμάχες στις κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για κάθε κοινωνική ομάδα χωριστά, για να μπορέσει να οργανωθεί και να αγωνιστεί ενάντια στις πηγές της καταπίεσής της. Η ποικιλομορφία στις διαμάχες των κοινωνικών σχέσεων εξαρτάται άμεσα από την παρουσία ιδεολογικών και εμπειρικών συνθηκών διακρίσεων, όπως του φύλου, της φυλής και της ηλικίας (Freire, 1985: xii).

Η άποψη του Freire για την εκπαίδευση είναι ότι αποτελεί ταυτόχρονα ένα ιδανικό και ένα συστατικό αλλαγής της προσπάθειας για τη δημιουργία μιας νέου είδους κοινωνίας. Ως ιδανικό η εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα πρότυπο «πολιτισμικής πολιτικής» (cultural politics), που υπερβαίνει τα θεωρητικά όρια κάθε είδους πολιτικού δόγματος και συνδέει την κοινωνική θεωρία με την πράξη και με τις βαθύτερες μορφές της απελευθέρωσης. Η πολιτιστική πολιτική του Freire αναπαριστά ένα θεωρητικό λόγο (discourse), που ενδιαφέρεται για τον αγώνα εναντίον κάθε είδους φαινομενικής ή πραγματικής κυριαρχίας, καθώς και για την προσπάθεια κατάκτησης κάθε είδους γνώσης, ικανοτήτων και κοινωνικών σχέσεων, που προωθούν τις συνθήκες για κοινωνική αλλά και προσωπική απελευθέρωση.

Η εκπαίδευση ως συστατικό αλλαγής εκφράζει ένα ιδιαίτερο συσχετισμό με την κυρίαρχη κοινωνία. Ο Freire έδωσε μια κριτική διάσταση στην παιδαγωγική, προσδιορίζοντας την ως ιδεολογική κατασκευή, δεδομένου ότι η ιδεολογία αποτελείται από αναπαραστάσεις που παρουσιάζουν αλλά και συγκαλύπτουν, πολλές φορές, αντικρουόμενες τάσεις και γνώσεις της κοινωνίας (Gaudiano – Alba, 1994: 128, Freire, 1985: xii -xiv). Επομένως, ως συστατικό αλλαγής η εκπαίδευση αντιπροσωπεύει ένα είδος πράξης, δηλαδή την διαρκή προσπάθεια του ανθρώπου να εξανθρωπίσει τη ζωή του. Η παραπάνω πρόταση αποτελεί τη θεωρητική βάση της θεωρίας του Freire, η οποία ενώνει την νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης με την απελευθερωτική παιδαγωγική (Freire, 1985: xii -xiv).

Για το Freire η εκπαίδευση, μέσω της ανανεωτικής πράξης, είναι ένα είδος κοινωνικής ενασχόλησης, η οποία προωθεί τις συνθήκες εκείνες για την κατανόηση και βελτίωση του συνόλου της κοινωνικής ζωής, και όχι μόνο των ατόμων που ευνοούνται από τη δομή της κοινωνίας. Η εκπαίδευση είναι μια πράξη πολιτική, δηλαδή είναι κάτι πολύ περισσότερο από γεγονός,

γνώσεις ή δεξιότητες. Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνιολογική εμπειρία (Shor, 1992: 12, Gaudiano – Alba, 1994: 132). Αυτή η προοπτική της εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα σε όλες τις κοινωνικά καταπιεσμένες ομάδες να σχηματοποιήσουν την ταυτότητα τους και να αποκτήσουν μια συγκεκριμένη οπτική για το μέλλον τους, ως ενεργά υποκείμενα ικανά να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία (Gaudiano – Alba, 1994: 132).

Ο Freire υποστηρίζει πως η εκπαίδευση ως μετασχηματιστική πράξη κατασκευάζεται από απλούς ανθρώπους, άνδρες και γυναίκες, που στην καθημερινότητα τους επεξεργάζονται τις δυνατότητές τους σε ένα συλλογικό πολιτικό - κοινωνικό πλαίσιο (Gaudiano – Alba, 1994: 132 – 133). Η Παιδαγωγική του Freire έχει ως αφετηρία τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι/ες κατανοούν και περιγράφουν τις εμπειρίες τους (Γρόλλιος, 2002: xxv).

Ο Freire επιμένει πως υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δημοκρατικών αρχών της κριτικής παιδαγωγικής και των πρακτικών στη σχολική τάξη. Θεωρεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι από τη φύση της πολιτική, όχι μόνο από την άποψη της διδασκαλίας και της μάθησης. Θεωρεί πως η εκπαίδευση κατασκευάζεται από την υπάρχουσα κυρίαρχη κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ιδεολογία και αναπαράγει τις σχέσεις καταπίεσης και εκμετάλλευσης και στη εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολο της. Οι σχέσεις των δασκάλων με τους/τις μαθητές/τριες, τα αντικείμενα μάθησης, ο λόγος στην τάξη, ο τρόπος επικοινωνίας μαθητών/τριων - δασκάλων, η ελευθερία έκφρασης που νιώθουν οι μαθητές/τριες ή ο φόβος ότι θα τιμωρηθούν αν δεν εκφράσουν την άποψη του αναλυτικού προγράμματος ή αν δεν τα καταφέρουν στην τέχνη, τα αθλήματα ή ακόμα και να έχουν χαμηλό εισόδημα (McLaren & Leonard, 1994: 27, 29, 39).

Η κριτική παιδαγωγική του Freire καλεί τους/τις μαθητές/τριες, να αμφισβητήσουν το σύστημα που ζουν και τη γνώση που τους προσφέρεται, να συζητήσουν πως φαντάζονται το μέλλον τους και πως θα αναμορφώσουν το σχολείο και την κοινωνία (McLaren & Leonard, 1994: 28).

Ο Freire όταν εργαζόταν στη Βραζιλία ανέπτυξε τη θεωρία του που παρουσιάζει ομοιότητες με την νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης⁴. Ανέπτυξε ένα παρόμοιο είδος κριτικής ανάλυσης με το οποίο ισχυρίζεται, πως η παραδοσιακή εκπαίδευση λειτουργεί με τρόπο που περιθωριοποιεί τις καταπιεσμένες ομάδες. Επιπλέον ανέλυσε σε βάθος την αναπαραγωγική φύση της κυρίαρχης κουλτούρας και πώς αυτή λειτουργεί μέσω συγκεκριμένων πρακτικών και κειμένων, πώς παράγει και διατηρεί «τον πολιτισμό της σιωπής» (culture of silence) των βραζιλιάνων αγροτών. Ο Freire δείχνει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με τις οποίες οι ομάδες των μαθητών/τριών μπορούν να επιλέξουν ιδεολογικές και εμπειρικές πρακτικές και να αναδείξουν τις παραλείψεις που αποκαλύπτουν τη λογική της κυριαρχίας και της καταπίεσης (Freire, 1985: xvi).

Η βασική διαφορά του Freire και της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι πως η δεύτερη ξεκινά και τελειώνει την ανάλυση της στηριζόμενη στη λογική της πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής ενώ ο Freire ξεκινά την ανάλυση του από τη διαδικασία της παραγωγής, όπου περιλαμβάνονται όλοι οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι κατασκευάζουν τις «φωνές» τους και αποτιμούν τις αντιθετικές εμπειρίες τους μέσα σε συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες και εμπόδια. Η αναπαραγωγή της καπιταλιστικής λογικής και των άλλων μορφών καταπίεσης ήταν μόνο μια πολιτική και θεωρητική στιγμή στην εξέλιξη της

⁴ Τα βασικά σημεία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι τα παρακάτω. Αναπτύσσει θεωρίες που αφορούν το Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και τις ιδεολογίες που κατευθύνουν τη γνώση σε συγκεκριμένες μορφές. Θεωρεί ότι η γνώση του σχολείου δεν είναι αντικειμενική αλλά είναι η αντιπροσώπευση της κυρίαρχης κουλτούρας. Δεν αποδέχεται την άποψη ότι το σχολείο είναι μόνο μορφωτικός οργανισμός αλλά θεωρεί ότι μεταδίδει και αναπαράγει την κυρίαρχη κουλτούρα στο σχολείο, μέσω της γλώσσας της επίλεκτης κοινωνικής τάξης, των κοινωνικών σχέσεων, των πολιτισμικών προτύπων και εμπειριών. Επομένως ο πολιτισμός συσχετίζεται με την δύναμη – κυριαρχία και στην απάτη της αποδοχής συγκεκριμένων ταξικών κωδίκων και εμπειριών. Επιπλέον δεν αποδέχεται και προσβάλλει την ιστορία, τις εμπειρίες και τα όνειρα των καταπιεσμένων ομάδων. Τέλος απαντά στην άποψη ότι το σχολείο είναι ουδέτερος οργανισμός υποστηρίζοντας ότι το κράτος μέσω των επίλεκτων ομάδων πιστοποιεί πολιτικές και νομιμοποιεί την κυριαρχία των ομάδων αυτών μορφοποιώντας το σχολείο στα ενδιαφέροντα τους. Για την νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης το σχολείο αναλύεται μέσω της γλώσσας της κριτικής και της κυριαρχίας (Freire, 1985: xiv).

κυριαρχίας. Ήταν κάτι που έπρεπε να αποκωδικοποιηθεί, να προκληθεί και να αναμορφωθεί μόνο μέσω του λόγου, των εμπειριών και των ιστοριών των καταπιεσμένων ομάδων (Freire, 1985: xvi).

Το πολιτικό πλαίσιο της «Αγωγής του Καταπιεζόμενου» στηρίζεται στην άποψη ότι η θεμελιώδης κοινωνική αντίθεση είναι ανάμεσα στους καταπιεστές και τους καταπιεζόμενους (Freire, 1976: 46, Γρόλλιος, 2005: 103). Η διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες είναι πως οι καταπιεστές (οι δυνάστες) δρουν ως ανεξάρτητοι παράγοντες και για τον εαυτό τους, ενώ οι καταπιεζόμενοι έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την υποταγή στον κυρίαρχο, την εξάρτηση τους, δηλαδή δρουν και υπάρχουν για κάποιον άλλον (Freire, 1976: 47, Γρόλλιος, 2005: 104).

Η αντίφαση καταπιεστή – καταπιεζόμενου γεννιέται σε μια αντικειμενική πραγματικότητα και η άρση αυτής της αντίφασης είναι το βασικότερο ριζοσπαστικό αίτημα για την απελευθέρωση. Η πορεία προς την απελευθέρωση είναι η αλλαγή της αντικειμενικής πραγματικότητας που δημιουργεί την καταπίεση. Η απελευθέρωση είναι μια διαδικασία επίπονη που στηρίζεται στην εξανθρόπιση όλων, και των καταπιεστών και των καταπιεζομένων και στη συνειδητοποίηση της κατάστασης της καταπίεσης (Freire, 1976: 46). Το αντικείμενο της καταπίεσης και της ιδεολογικής κυριαρχίας αλλά και το υποκείμενο της εξανθρωπιστικής προσπάθειας που οδηγεί στην απελευθέρωση για το Freire είναι πιο γενικό, συλλογικό, ενοποιητικό και συνεκτικό παρά ατομικό ή ταξικό. Θεωρεί ότι οι καταπιεζόμενοι είναι μια κοινωνική τάξη (Freire, 1997: 309), και την εξετάζει χωριστά χωρίς να αναλύει τις επιμέρους αιτίες καταπίεσης όπως το χρώμα, το φύλο, τη φυλή κ. α.⁵ (Freire, 1976: 46, Γρόλλιος, 2005: 104 – 106, McLaren - Lankshear, 1994: 3).

Ο Freire πιστεύει ότι η επανάσταση γίνεται με την πράξη, δηλαδή με στοχασμό και δράση, με στόχο να μετασχηματιστούν οι δομές που προκαλούν την καταπίεση. Η διαδικασία της αγωγής είναι ότι ο καταπιεζόμενος με την βοήθεια κάποιου σκέφτεται την κατάσταση του, βρίσκει τις αιτίες που την προκαλούν (στοχασμός) και μετά μπαίνει στον

⁵ Το σημείο αυτό είναι και ένα από τα βασικά σημεία της κριτικής που δέχεται.

αγώνα για την απελευθέρωση του (δράση) (Freire, 1976: 46, Γρόλλιος, 2005: 106).

Φυσικά στη διαδικασία αυτή οι ηγέτες δεν μπορεί να είναι μόνο εκείνοι που σκέφτονται και οι καταπιεζόμενοι αυτοί που εκτελούν. Έχουν έναν ρόλο συντονιστικό, καθοδηγητικό, αλλά η αλλαγή δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς το στοχασμό και τη δράση και των καταπιεζομένων. Όταν υπάρχει μονοδιάστατη σκέψη και δράση από την πλευρά των ηγετών τότε η όλη προσπάθεια για αλλαγή και απελευθέρωση αχρηστεύεται και από ηγέτες μετατρέπονται ξανά σε δυνάστες (Freire, 1976: 50, 153 - 154, Γρόλλιος, 2005: 103).

Πρέπει να υπάρχει διάλογος με το λαό για να υπάρξει επαναστατική πράξη. Οτιδήποτε χρησιμοποιείται από τους ηγέτες για να χειραγωγήσουν το λαό ή να τον αντιμετωπίσουν ως κτήμα τους δεν συμβαδίζει με την αλλαγή. Αντιθέτως συμβάλλει στην μονολιθικότητα και τελικά στο φόβο της ελευθερίας. Επιπλέον μια επανάσταση που έχει αντιδιαλογική βάση είναι αμφιβόλου ποιότητας. Όποιος φοβάται το διάλογο με το λαό, δεν του έχει εμπιστοσύνη και δεν αναγνωρίζει τις ανάγκες του, οπότε δεν μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή της αντικειμενικής του κατάστασης (Freire, 1976: 50, 52, 158 - 159, Γρόλλιος, 2005: 106 - 107).

Η σχέση ηγετών – καταπιεζομένων είναι μια σχέση αλληλεγγύης που με βάση το διάλογο και την επικοινωνία προχωρούν μαζί για την απελευθέρωση. Το γεγονός αυτό είναι και μια βασική αρχή για το Freire, ο οποίος πιστεύει ότι δεν υπάρχει τίποτα πιο συγκεκριμένο και πραγματικό που να οδηγεί στον μετασχηματισμό του κόσμου:

«Από τους ανθρώπους μέσα στον κόσμο και μαζί με τον κόσμο, από τους ανθρώπους μαζί με τους άλλους ανθρώπους – και από τους λίγους ανθρώπους ενάντια στους πολλούς, όπως είναι οι καταπιεστικές και οι καταπιεζόμενες τάξεις» (Freire, 1976: 158 - 159).

Για το Freire η ανάπτυξη της κριτικής παιδαγωγικής σχετίζεται άρρηκτα με την εκπαίδευση για την «κριτική συνειδητοποίηση», η οποία πρέπει να στηρίζεται στην αναζήτηση μαζί με τους/τις μαθητές/τριες, θεμάτων, ιδεών και εμπειριών που δίνουν νόημα στη ζωή τους, τα οποία

ονομάζει «*παραγωγικά θέματα*». Αυτά τα «*παραγωγικά θέματα*» πρέπει να οργανώνονται με διαλεκτικό τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στις περιστάσεις της κάθε εποχής και της κάθε κοινωνίας (Frankenstein, 1987: 186).

Οι αρχές της παιδαγωγικής του Freire απαρτίζουν μια έρευνα για μια γνήσια και αυθεντική κριτική συνειδητοποίηση. Μια συνειδητοποίηση που δεν εμποδίζεται από την πραγματικότητα ούτε του καταπιεστή ούτε του καταπιεζόμενου, αλλά μια συνειδητοποίηση του ανθρώπου σε μια προοδευτική διαδικασία της αυτο - απελευθέρωσης και της συλλογικής απελευθέρωσης (Freire, 1976: 158 - 159).

Στην παιδαγωγική του Freire οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να συμμετέχουν στη δική τους ιστορική προσπάθεια της ανάπλασης και του μετασχηματισμού του κόσμου μέσω της άμεσης πραγματικότητάς τους. Μιας πραγματικότητας που αλληλοσυσχετίζει τα χρονικά και το τοπικά όρια με τα γεγονότα (Rossatto, 2005: 24).

Ο καταπιεζόμενος, για να μπορέσει να αναλάβει δράση στην απελευθερωτική του προσπάθεια, θα πρέπει πρώτα να σκεφτεί, να συνειδητοποιήσει την κατάσταση του ως μια πραγματικότητα που δεν είναι παγιωμένη αλλά ως μια κατάσταση που μπορεί να αλλάξει. Η συνειδητοποίηση είναι, επομένως, η κινητήρια δύναμη της απελευθερωτικής προσπάθειας, δράσης αλλά ταυτόχρονα δεν είναι ένας επαρκής όρος, αν δεν συνοδεύεται από κριτική επέμβαση και δεν οδηγεί στο μετασχηματισμό της αντικειμενικής πραγματικότητας (Freire, 1976: 46, Γρόλλιος, 2005: 131 - 132).

Η ανθρωπιστική εκπαίδευση είναι το μέσο με το οποίο άνδρες και γυναίκες, μπορούν να αποκτήσουν συνείδηση για την παρουσία τους στον κόσμο. Για το Freire η απελευθερωτική εκπαίδευση δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την ανθρωπιστική εκπαίδευση. Ο ανθρωπισμός, για τον βραζιλιάνο παιδαγωγό, είναι η αναπαράσταση της διαλεκτικής σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην πολιτιστική μας ύπαρξη ως άτομα και στην πολιτική και οικονομική μας ύπαρξη ως κοινωνικά όντα. Επομένως για να επιλυθούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα - δυσκολίες των μαθητών/τριών, από τις καταπιεστικές κοινωνίες, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δουν πίσω από το προσωπικό. Πρέπει να αναζητήσουν λύσεις στο γενικότερο ιστορικό,

οικονομικό, πολιτικό πλαίσιο κάθε κοινωνίας. Τότε μόνο θα κατανοήσουν πως ο ανθρωπισμός διαμορφώνεται από προσωρινές οντότητες. Σε πολλά σημεία της εργασίας του τονίζει τον τρόπο που οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες απανθρωπίζουν τον άνθρωπο (Darder, 2002: 35).

Προκειμένου να πετύχουμε μια απελευθερωτική πρακτική, πρέπει να αμφισβητήσουμε τις συνθήκες που περιορίζουν την κοινωνικότητα μας και την ικανότητα που έχουμε να αναμορφώσουμε τον κόσμο (Darder, 2002: 41).

Βασικό σημείο της πολιτικής και της παιδαγωγικής του Freire είναι η φιλοσοφική άποψη της απελευθερωτικής ανθρωπότητας, η οποία έχει ως αφετηρία της το σεβασμό στη ζωή και στην παραδοχή ότι η ελπίδα και το όραμα για το μέλλον στηρίζεται στην προσπάθεια εναντίον στις πραγματικές μορφές καταπίεσης. Συνδέοντας την κριτική και τη συλλογική προσπάθεια με την Φιλοσοφία της Ελπίδας (Freire, 2004), ο Freire δημιούργησε «τη γλώσσα της πιθανότητας», που στηρίζεται σε αυτό που ονομάζει «προσωρινό προφητικό όραμα» (Freire, 1985: xviii).

Ο γραμματισμός (literacy) έχει ένα σπουδαίο ρόλο στην απελευθερωτική παιδαγωγική, επειδή με την ικανότητα του διαβάσματος οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι η καθημερινή τους ζωή σχηματίζεται από τον κόσμο και ταυτόχρονα σχηματίζει τον κόσμο (Frankenstein, 1987: 186). Η γλώσσα είναι εκείνη που εκφράζει τις σκέψεις των ανθρώπων και την πραγματικότητα τους, για το λόγο αυτό η γλώσσα είναι ζωτικής σημασίας στην απελευθερωτική προσπάθεια της εκπαίδευσης (Frankenstein, 1987: 186 - 187).

Το ίδιο σημαντική είναι και η γνώση ότι η κυριαρχία δεν είναι μόνο η απλή κατάχρηση της αυταρχικής δύναμης μιας ομάδας σε βάρος μιας άλλης. Η γνώση, δηλαδή, ότι οι πράξεις ανδρών και γυναικών περιορίζονται από συγκεκριμένες δεσμεύσεις, τις οποίες βρίσκουν στους εαυτούς τους ή που κατασκευάζονται από άλλους δεσμευτικούς παράγοντες αλλά και τις πιθανότητες που έχουν για να τους αμφισβητήσουν. Για το Freire η κυριαρχία αντιπροσωπεύει ένα συνδυασμό ιστορικής και σύγχρονης ιδεολογικής και εμπειρικής πρακτικής, που πάντα εμπεριέχει διαμάχες στο πλαίσιο των ασυμμετριών στις σχέσεις κυριαρχίας. Σε αυτό το πλαίσιο εισαγάγει μια νέα ριζοσπαστική εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική,

συνδέοντας τη διαδικασία του αγώνα με τις ιδιαιτερότητες της ζωής του κάθε ανθρώπου (Freire, 1985: xii, xviii).

Ο Freire θεωρεί ότι η εξουσία μπορεί να έχει θετική και αρνητική δύναμη, ανάλογα με τη διάθεση του τρόπου λειτουργίας της. Η εξουσία για το Freire λειτουργεί συγχρόνως *πάνω και μέσω του ανθρώπου*. Αυτό σημαίνει ότι η κυριαρχία δεν είναι ποτέ ολοκληρωμένη, όταν η εξουσία λειτουργεί ως αρνητική δύναμη. Επίσης η εξουσία βρίσκεται στη βάση όλων των μορφών συμπεριφοράς, με τις οποίες οι άνθρωποι αντιστέκονται, προσπαθούν και αγωνίζονται για το όραμα του καλύτερου κόσμου. Η θεωρία για την εξουσία εξυπηρετεί μια πολύ σημαντική λειτουργία, εκείνη της διεύρυνσης του πεδίου στο οποίο δραστηριοποιείται. Αυτή δεν εξαντλείται στις δημόσιες ή ιδιωτικές σφαίρες που οι κυβερνήσεις, οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις και οι άλλες κυρίαρχες ομάδες δραστηριοποιούνται αλλά διευρύνεται και στις κοινωνικές σφαίρες που παραδοσιακά έχουν χαρακτηριστεί από την απουσία της εξουσίας, επομένως και από κάθε μορφή αντίδρασης (Freire, 1985: xix).

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της θεωρίας του Freire σχετίζεται με την άποψη του για την εμπειρία και την πολιτιστική παραγωγή. Ο Freire απορρίπτει την άποψη ότι ο πολιτισμός μπορεί να χωριστεί σε υψηλό – δημοφιλή, που να αντιπροσωπεύει την υψηλή πολιτιστική κληρονομιά του έθνους, και κατώτερο, επειδή η άποψη αυτή νομιμοποιεί την ύπαρξη κυριαρχίας μιας τάξης και του πολιτισμού που εκείνη δημιουργεί. Επίσης απορρίπτει ότι η πολιτιστική δημιουργία ανήκει αποκλειστικά στις κυρίαρχες ομάδες και για το λόγο αυτό εμπεριέχει ψήγματα κυριαρχίας. Σχετική με την παραπάνω άποψη είναι και η υπόθεση ότι οι καταπιεσμένες ομάδες αναπτύσσουν έναν προοδευτικό και επαναστατικό πολιτισμό που όμως μπορεί να υποβαθμιστεί από τα εμπόδια που δημιουργεί η κυρίαρχη τάξη (Freire, 1985: xxi).

Για το Freire πολιτισμός είναι η έκφραση των εμπειριών, των υλικών τεχνουργημάτων και των πρακτικών, που έχουν σφυρηλατηθεί σε μια κοινωνία μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, μέσω της διαλεκτικής σχέσης και των ανισοτήτων, διαφορετικών ομάδων. Είναι ένα είδος παραγωγής που η διαδικασία της σχετίζεται με τη δομή των κοινωνικών σχέσεων, ειδικότερα

όσων σχετίζονται με το γένος, τη φυλή, την ηλικία και την τάξη. Επίσης είναι ένα είδος παραγωγής που βοηθά τους ανθρώπους να μετασχηματίσουν την κοινωνία τους. Έτσι ο πολιτισμός συσχετίζεται με τη δυναμική της κυριαρχίας και την κατασκευή ασυμμετριών, οι οποίες συνδέονται με την αδυναμία των ατόμων και των ομάδων να προσδιορίσουν και να πετύχουν τους στόχους τους. Επιπλέον, επειδή ο πολιτισμός είναι ένα πεδίο αγώνα και αντιφάσεων, δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ομοιογενής πολιτισμός. Συνεπώς υπάρχουν κυρίαρχοι και υποτελείς πολιτισμοί που εκφράζουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και διεξάγονται σε διαφορετικά και άνισα πεδία δύναμης (Freire, 1985: xxi).

Ο Freire ως εκφραστής της κριτικής παιδαγωγικής χρησιμοποιεί την έννοια της «πολιτισμικής δύναμης», δηλαδή τον τρόπο και τις μορφές έκφρασης των υποτελών ομάδων που καθορίζονται από τις ιδιαίτερες κοινωνικές και ιστορικές καταστάσεις, τα προβλήματα, τις οπτικές και τις αντιστάσεις τους (Γρόλλιος, 2002: xxiv, Giroux, 1985: xxi - xxii).

Η «πολιτισμική δύναμη» αποτελεί μέρος της στρατηγικής του Freire στην προσπάθεια του να κάνει το πολιτικό περισσότερο παιδαγωγικό. Υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται με τις εμπειρίες που φέρνουν οι μαθητές/τριες στο σχολείο και στα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επομένως οι εμπειρίες πρέπει να αποτελούν το αντικείμενο συζήτησης στην τάξη και με αυτό τον τρόπο να νομιμοποιούνται, επιδιώκοντας ταυτόχρονα την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στην τάξη. Ο Freire εκτός από τη νομιμοποίηση του πολιτισμού των καταπιεσμένων ομάδων προχωρά περισσότερο και αναγνωρίζει πως οι εμπειρίες περιέχουν αντιπαραθέσεις από τη φύση τους και ψήγματα κυριαρχίας. Από την άλλη πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν στην κριτική επεξεργασία των εμπειριών, με στόχο την ανάδειξη των δυνατών και αδύνατων σημείων τους (Freire, 1985: xxi - xxii, Γρόλλιος, 2002: xxiv, Giroux, 1985: xxi - xxii).

Ο Freire χωρίς αμφιβολία είναι ένας ανθρωπιστής που πιστεύει στην απόκτηση της ελευθερίας του ανθρώπου (στην εξανθρώπιση του). Η έννοια της ελευθερίας στο έργο του είναι δυναμική. Η παιδεία είναι άσκηση ελευθερίας που απελευθερώνει τόσο το μαθητή/τρια όσο και τον/την παιδαγωγό του. Η παιδαγωγική διαδικασία δεν μπορεί να είναι ουδέτερη και

στατική, λειτουργεί ως το όργανο που διευκολύνει την νέα γενιά στο να κατανοήσει την πραγματικότητα της κοινωνίας, να βρει τρόπους για να ξεπεράσει τα εμπόδια ή τα προβλήματα της και να προχωρήσει στο μετασχηματισμό της. Το να μαθαίνεις είναι μια διαδικασία απόκτησης της ελευθερίας και της εξανθρωπίσης, δεν είναι μια απλή μεταβίβαση γνώσεων ή πολιτισμού, ούτε «αποταμίευση πληροφοριών» (Banking education: τραπεζική παιδαγωγική), ούτε προσπάθεια προσαρμογής στο περιβάλλον (Freire, 1976: 17, 19, 21, Gadotti 1994: 21).

2. 2. Βασικές αρχές της παιδαγωγικής θεωρίας του Freire

Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής θεωρίας του Freire. Πρωταρχικό και σπουδαίο χαρακτηριστικό της θεωρίας του είναι η αληθινή αγάπη του για τους/τις μαθητές/τριες και το όραμα του να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που από τη μια να αναδεικνύει τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών/τριών και από την άλλη να στοχεύει στην αλλαγή της κοινωνικής δομής, με απώτερο στόχο την απελευθέρωση από κάθε μορφή καταπίεσης.

Η θεωρία του Freire στηρίζεται στις έννοιες της ελευθερίας, της εκπαίδευσης ως μέσο πολιτικής και κοινωνικής αλλαγής, της «κριτικής συνειδητοποίησης», της ενδυνάμωσης (empowering), του διαλόγου και γραμματισμού (literacy). Βασικός επίσης θεωρείται και ο ρόλος του ίδιου του/της δασκάλου/ας και του ατόμου και στη διαδικασία της μάθησης. Ο Freire θεωρεί πως η μάθηση γίνεται με το διάλογο, πρόσωπο με πρόσωπο, και με την κατάκτηση του γραμματισμού (Literacy) (Morrow & Torres, 2000: 116 (McLaren & Silva 1993: 67).

2. 2. 1. Κριτική συνειδητοποίηση

Η εκπαίδευση ως πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας⁶ σχετίζεται με την ανάπτυξη της «κριτικής συνειδητοποίησης». Η συνειδητοποίηση δεν λειτουργεί σε μεμονωμένα άτομα, λειτουργεί μόλις ο άνθρωπος έρθει σε επαφή με μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, ιστορικά

⁶ Η «πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας» αποτελεί και ξεχωριστό κεφάλαιο στη θεωρία του Freire και ξεχωριστό βιβλίο, στο οποίο περιγράφεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στην δημιουργία μιας «ανοιχτής» κοινωνίας (Freire 1977)

και κοινωνικά. Η απόκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης είναι μια κοινωνική πράξη, ένας συλλογικός αγώνας (Γέρος, 1977: 18 –19, Heaney: 9). Η κριτική συνειδητοποίηση δεν μπορεί να υπάρξει έξω από την πράξη ούτε έξω από το ιστορικό δεδομένο, την συγκεκριμένη κατάσταση, για το λόγο αυτό η κριτική συνειδητοποίηση σημαίνει και «ιστορική συνειδητοποίηση» (McLaren & Silva, 1993: 124 -125).

Ο Paulo Freire πιστεύει ότι η συνειδητοποίηση προέρχεται από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο περιέχει μια κριτική για τις παρούσες συνθήκες και μια σχετική προσπάθεια για να υπερβούμε αυτές τις καταστάσεις. Επίσης τονίζεται ότι το άτομο δεν αποκτά την συνειδητοποίησή του μόνο του αλλά ως μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας. Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία απόκτησης της ελευθερίας μέσω της μάθησης, με απώτερο στόχο της εξανθρώπιση του ανθρώπου (Freire, 1977: 61, Gadotti 1994: 43).

Στη διαδικασία της συνειδητοποίησης οι εκπαιδευόμενοι ως υποκείμενα της μάθησης αποκτούν συναίσθηση, επίγνωση όχι μόνο για την πραγματικότητα που σχηματοποιεί και περιβάλλει τη ζωή τους αλλά και για την ικανότητα που έχουν να μετασχηματίζουν, να αναμορφώνουν αυτή την πραγματικότητα, να γνωρίζουν ότι ξέρουν (*ο δυϊσμός της συνειδητοποίησης*) (Freire 1977: 74 –84, Heaney: 3, Freire 1985: 72 -80, Shor, 1992: 126 – 129, Perry, 2000: 110).

Η κριτική συνειδητοποίηση αναφέρεται στον τρόπο που βλέπουμε τους εαυτούς μας σε σχέση με τη γνώση και τη δύναμη στην κοινωνία, στον τρόπο που μαθαίνουμε τη γλώσσα και στον τρόπο που ενεργούμε στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή, για να αναπαράγουμε ή να μετασχηματίσουμε αυτές τις συνθήκες. Αυτή η συνειδητοποίηση χαρακτηρίζεται από τέσσερις ιδιότητες:

1) Η γνώση της δύναμης: Η γνώση πως η κοινωνία και η ιστορία είναι κατασκευασμένες από αντικρουόμενες δυνάμεις και ενδιαφέροντα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι ανθρώπινες πράξεις φτιάχνουν την κοινωνία και η κοινωνία μπορεί και να μετασχηματιστεί, οδηγούν τελικά στην ανακάλυψη του τρόπου με τον οποίο η εξουσία και η πολιτική αλληλεπιδρούν στην κοινωνία, με κάποιες κυρίαρχες ομάδες. Επίσης

δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο η ιστορία και η κοινωνική πολιτική μπορούν να αλλάξουν από οργανωμένες ενέργειες από κάτω προς τα πάνω, και πως συνηθισμένοι άνθρωποι πέτυχαν ήδη την αλλαγή στην καθημερινή τους ζωή με τη δουλειά, την ψήφο και την αγοραστική τους δύναμη. Επιπλέον αναδεικνύεται ο τρόπος που η οικονομική δραστηριότητα επηρεάζει την καθημερινή ζωή και τον τρόπο με τον οποίο κάποιος/α μπορεί να εμπλέκει σε μια συνεργατική προσπάθεια για αλλαγή (Shor, 1992: 129).

2) Κριτικός γραμματισμός: Οι σκέψεις, ο τρόπος διαβάσματος και ομιλίας, οι πρώτες εντυπώσεις, οι κυρίαρχοι μύθοι, οι επίσημες ανακοινώσεις, οι προκαταλήψεις για την κατανόηση του νοήματος, των αιτιών, του κοινωνικού περιβάλλοντος, της ιδεολογίας και των προσωπικών συνεπειών κάθε πράξης, γεγονόςτος, διαδικασίας, κειμένου, εμπειρίας και πολιτικής έχουν ένα βαθύτερο νόημα. Ο κριτικός γραμματισμός εξετάζει σε βάθος και αμφισβητεί αυτές τις δηλώσεις και χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ανακαλύψει το βαθύτερο νόημα των παραπάνω εννοιών, τοποθετεί αυτό το νόημα στο πλαίσιο μιας αλλαγής και σχεδιάζει το πως μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτή η αλλαγή στην απεικόνιση της κάθε έννοιας (Shor, 1992: 129).

3) Προσωρινή αποκοινωνικοποίηση (desocialization): Κατανοώντας και αμφισβητώντας την κυριαρχία και την ανισότητα και τα πολιτικά όρια στην ανθρώπινη εξέλιξη και βλέποντας την κοινωνική και ατομική αλλαγή ως μια κοινή διαδικασία, απορρίπτει αξίες, πράξεις ή ιδεολογικές πρακτικές που αντανakλούν ρατσισμό, σεξισμό και ταξικές διαφορές στην κοινωνία.

4) Εξατομικευμένη εκπαίδευση: Η οργάνωση μετασχηματιστικής και ατομικής εκπαίδευσης αναπτύσσει την κριτική σκέψη και τη συνεργατική πράξη. Είναι βασικό να ξέρεις πως να εκπαιδεύσεις κριτικά τις ομάδες ή τα άτομα για θέματα που τους ενδιαφέρουν (Shor, 1992: 130, Lankshear, 1997: 61 – 62)

Στην «Αγωγή του Καταπιεζόμενου» (1976) η συνειδητοποίηση συνδέεται άμεσα με την απελευθέρωση. Είναι η συνειδητοποίηση της κοινωνικής κατάστασης και του μετασχηματισμού της που συνεπάγεται τη μετάβαση από την εν ενεργεία (παρούσα) στην εν δυνάμει (ενεργητική)

συνειδητοποίηση. Είναι μια πράξη ελευθερίας, αφού εμπεριέχει το στοχασμό και τη δράση (Γρόλλιος, 2005: 132)

Για την απόκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης ο Freire (1976) θεωρεί πως υπάρχουν τα παρακάτω τρία στάδια:

1^ο στάδιο: Η «μισό – αμετάβατη συνείδηση»

Στο πρώτο στάδιο η συνείδηση περιορίζεται, η αντίληψη είναι περιορισμένη και τα ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε θέματα επιβίωσης και βιολογικής αναγκαιότητας. Η συνείδηση δεν καταφέρνει να αντιληφθεί πολλές από τις αμφισβητήσεις, διεκδικήσεις της πραγματικότητας ή τις αντιλαμβάνεται με παραμορφωμένο τρόπο, επομένως δεν μπορεί να επέμβει για να τις αλλάξει (Freire, 1977: 75 –76, Perry, 2000: 25 - 26, Freire, 1985: 75 - 76).

Το στάδιο αυτό της συνείδησης μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα με την γραμματική έννοια του αμετάβατου ρήματος. Το υποκείμενο του αμετάβατου ρήματος δεν κάνει κάποια πράξη αλλά ούτε έχει ένα άμεσο αντικείμενο να μεταβιβάσει την όποια πράξη ενεργήσει. Έτσι είναι και το άτομο σε αυτή τη φάση, είναι ένα υποκείμενο που υπάρχει μέσα σε μια προβληματική κατάσταση αλλά δεν νιώθει ικανό να ενεργήσει, προκειμένου να μειώσει ή να εξαφανίσει το πρόβλημα (Perry, 2000: 26).

Σε αυτό το στάδιο η συνείδηση δεν μπορεί να αντικειμενοποιεί τα γεγονότα και τις καταστάσεις της καθημερινής ζωής, είναι σε ένα επίπεδο βύθισης και στερείται «δομικής αντίληψης», δηλαδή δεν αντιλαμβάνονται ότι η πραγματικότητα είναι εκείνη που τους διαμορφώνει και αναμορφώνει. Για το λόγο αυτό αποδίδουν τις καταστάσεις της ζωής τους σε υπερβατικές αιτίες ή σε κάτι που υπάρχει μέσα τους, σίγουρα όμως όχι στην αντικειμενική πραγματικότητα.

Η πράξη των ανθρώπων σε αυτό το επίπεδο συνείδησης περιορίζεται στο να εξηγούν μοιρολατρικά και μαγικά τα προβλήματα τους, ως φυσικά επακόλουθα που δεν μπορούν ούτε να ελέγξουν ούτε να επέμβουν σε αυτά.

Οι «σιωπηλές μάζες», όπως ονομάζει ο Freire το λαό, την περίοδο της μετάβασης μπορούν να εκδηλώσουν κάποιες κινήσεις που καταργούν αυτή τη σιωπή αλλά δεν έχουν απόλυτος καμιά δυνατότητα επιρροής πάνω στα πράγματα. Μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις η «σιωπή» ταυτίζεται με τις

μοιρολατρικές ή κυρίαρχες αντιλήψεις της ελίτ, τότε σπάνια μπορούν να αμφισβητηθούν (Freire, 1977: 75 –76, Perry, 2000: 25 - 26, Freire, 1985: 75 - 76).

2^ο στάδιο: Η συνείδηση της «απλοϊκής μεταβατικότητας»

Το στάδιο αυτό δεν απέχει πολύ από το προηγούμενο. Χαρακτηρίζεται από μια υπερ – απλούστευση των προβλημάτων, νοσταλγία για το παρελθόν και χαμηλή εκτίμηση των κανονικών ανθρώπων, οι οποίοι έχουν μια ισχυρή τάση για μαζοποίηση. Με την διαδικασία αυτή η συνείδηση διευρύνεται και οι άνθρωποι αρχίζουν να μπορούν να συλλαμβάνουν την πραγματικότητα νοερά και να διακρίνουν ό, τι προηγουμένως δεν ήταν σαφώς τοποθετημένο.

Οι μάζες, σε μια κλειστή κοινωνική δομή δεν έχουν δική τους φωνή, υποτάσσονται στην κυρίαρχη τάξη και δέχονται τις καταστάσεις της ζωής τους μοιρολατρικά, ως κάτι που δεν μπορεί να αλλάξει. Οι μάζες βγαίνουν από τη σιωπή τους και θεωρούν ότι η πραγματικότητα μπορεί να αναμορφωθεί, όταν αρχίσουν τα ρήγματα στην παραδοσιακή κοινωνική δομή. Σε αυτή τη φάση ο στατικός χαρακτήρας της κοινωνίας υποχωρεί, δίνει τη θέση του σε ένα δυναμισμό για όλες τις καταστάσεις της κοινωνικής ζωής. Έρχονται στην επιφάνεια οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις, οι οποίες δεν ήταν φανερές στην εξαρτημένη κοινωνία (Freire, 1977: 78 - 79, Freire, 1985: 77- 79).

3^ο στάδιο: Η «μεταβατική» συνείδηση – κριτική συνειδητοποίηση

Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από μια βαθιά κατανόηση και ερμηνεία των προβλημάτων και αναγνώριση της ικανότητας του μετασχηματισμού. Με την πρακτική του διαλόγου και χωρίς να απορρίπτεται το παρελθόν, εγκαινιάζεται μια νέα συνείδηση (Freire 1977: 79 - 84, Heaney: 3, Freire 1985: 79 – 81, Shor, 1992: 126 - 129).

Με την γραμματική έννοια το στάδιο αυτό έχει μια μεταβατικότητα. Η πράξη μεταβιβάζεται από το υποκείμενο στο αντικείμενο. Κατ' αναλογία το άτομο σε αυτή τη φάση ενεργεί με στόχο να αποχωριστεί από την προβληματική κατάσταση και αυτή η ενέργεια πηγάζει από τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και από την ελπίδα της δημιουργίας μιας νέας πραγματικότητας (Perry, 2000: 26).

Η κριτική συνειδητοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι ως υποκείμενα αποκτούν γνώση και επίγνωση της κοινωνικοπολιτικής τους πραγματικότητας και την ικανότητα για να μεταμορφώσουν αυτή την πραγματικότητα (Freire, 1977: 74 –84, Heaney: 3, Freire, 1985: 72 -80, Shor, 1992: 126 - 129).

Για να μπορέσει ο καταπιεζόμενος να αναλάβει τον απελευθερωτικό αγώνα έπρεπε να αντιληφθεί την πραγματικότητα της καταπίεσης του ως κάτι που μπορεί να αλλάξει. Η αντίληψη της πραγματικότητας αν δεν συνοδεύεται από κριτική επέμβαση δεν οδηγεί στο μετασχηματισμό (Freire, 1976: 135 -137, Γρόλλιος, 2005: 132).

Ο Freire διακρίνει δύο μορφές συνείδησης. Η πρώτη είναι η «εν ενεργεία» και η δεύτερη είναι η «εν δυνάμει». Η «εν ενεργεία» συνείδηση είναι η αδυναμία να αντιληφθείς την «αδοκίμαστη εφικτότητα», δηλαδή αυτό που δεν έχεις δοκιμάσει να αλλάξεις σε οριακές καταστάσεις⁷, δηλαδή σε καταστάσεις που ναι μεν περιορίζουν τους ανθρώπους αλλά δεν αποτελούν όρια εξάντλησης των δυνατοτήτων τους. Αυτό που χρειάζεται είναι «η αδοκίμαστη εφικτότητα» να γίνει «δοκιμαστική ενέργεια», δηλαδή πράξη, για να γίνει αντιληπτή η ζωτικότητα της, αυτή η «δοκιμαστική ενέργεια» συνδέεται με την «εν δυνάμει» συνειδητοποίηση. Αυτό σημαίνει πως στο πρώτο στάδιο οι ερευνητές/τριες μπορούν να αντιληφθούν τις αντιφάσεις της καταπίεσης αλλά δεν μπορούν ακόμα να επέμβουν. Η κατανόηση είναι ακόμα δική τους αλλά πρέπει να περάσει και στο λαό. Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας οι ερευνητές/τριες δουλεύουν μαζί με το λαό για να καταστρώσουν τις «κωδικοποιήσεις», δηλαδή τα θέματα αντιφάσεων που επιλέγουν να αναπτύξουν. Τα θέματα αυτά πρέπει να είναι οικεία αλλά χωρίς να είναι πάρα πολύ σαφή αλλά ούτε και αινιγματικά, ώστε να μπορέσουν να πετύχουν τη συμμετοχή και κατανόηση του λαού στην πορεία για τη συνειδητοποίηση του (Freire, 1976: 135 -137, Freire, 2004: 54 - 57 Γρόλλιος, 2005: 132).

⁷ Ως οριακές καταστάσεις ορίζονται οι αντιφάσεις που αναγνωρίζονται μέσω του διαλόγου και των «κωδικοποιήσεων» σε μια έρευνα για τις καταστάσεις που καταπιέζουν το λαό. Οι οριακές καταστάσεις συνδέονται με το καθήκον του ατόμου να δράσει, αν δεν το κάνει τότε λειτουργεί μοιρολατρικά (Freire, 1976: 135 -137).

Μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης οι άνθρωποι μπορούν να αντιληφθούν τη φυσική και κοινωνική τους κατάσταση, να διαβάσουν τον «Κόσμο» τους, και αυτός είναι ο στόχος. Στόχος του Freire είναι οι άνθρωποι να μάθουν να διαβάζουν όχι μόνο τις «λέξεις» αλλά τον «κόσμο», τη δική τους πραγματικότητα. Να μάθουν οι άνθρωποι να λειτουργούν ως υποκείμενα στη δημιουργία της δημοκρατικής τους κοινωνίας (reading the word – reading the world) (Freire, 1977: 61 – 63, Morrow & Torres, 2000: 116).

Ο Freire στη δεκαετία του 1980 σταματά να χρησιμοποιεί τον όρο «συνειδητοποίηση» χωρίς ωστόσο να εγκαταλείπει τη διαδικασία της, όπως εκείνη περιγράφεται στην «Αγωγή του Καταπιεζόμενου». Στο βιβλίο του «Pedagogy of hope» (1992) επαναδιαπραγματεύεται την θεωρία της «Αγωγής του Καταπιεζόμενου» και σε εκείνο το βιβλίο αναφέρεται στην «επαναστατική συνείδηση» (Freire, 2004). Ο βασικός στόχος παραμένει η επαναστατική παιδαγωγική και πολιτική να διαμορφώσουν την «επαναστατική συνείδηση». Η ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην εξεγερμένη και στην επαναστατική συνείδηση είναι ότι η πρώτη οδηγεί στη δράση, χωρίς όμως να υπάρχει η απόλυτη κατανόηση του αντικειμένου που εναντιώνεται, ενώ η δεύτερη εντάσσει τη δράση μέσα στο ιστορικό πλαίσιο που υπάρχει και των δυνατοτήτων που έχει (Γρόλλιος, 2005: 215, Freire, 2004: 96, 115 - 116).

2. 2. 2. Ενδυνάμωση (empowering education)

Η ενδυναμωτική εκπαίδευση (empowering education) είναι μια κριτική – δημοκρατική παιδαγωγική για αλλαγή, ατομική ή κοινωνική. Είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που έχει στο κέντρο το/τη μαθητή/τρια, για μια πολυπολιτισμική δημοκρατία στο σχολείο και στην κοινωνία. Προσεγγίζει την ανάπτυξη του ατόμου ως μια ενεργό, συνεργατική και κοινωνική διαδικασία, επειδή υπάρχει αλληλεξάρτηση ατόμου και κοινωνίας, αφού το ένα καθορίζεται από το άλλο.

Οι στόχοι της ενδυναμωτικής παιδαγωγικής είναι να συσχετίσει την προσωπική καλλιέργεια και ανάπτυξη με την κοινωνική ζωή, αναπτύσσοντας ικανότητες, ακαδημαϊκή γνώση, αναζήτηση πληροφοριών και κριτική περιέργεια για την κοινωνία, την ανισότητα και την αλλαγή. Η εκπαίδευση είναι μαθητικοκεντρική χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι

μαθητές/τριες ή οι εκπαιδευτικοί κάνουν ότι θέλουν. Η διαδικασία μάθησης είναι διαπραγματεύσιμη, από τη μια χρειάζεται τον αρχηγικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού αλλά και το αμοιβαίο κύρος μαθητή/τριας – εκπαιδευτικού. Η ενδυνάμωση δεν είναι ατομικιστική, δεν επιδιώκει την εγωκεντρικότητα, το προσωπικό όφελος, αγνοώντας το κοινό καλό. Οι μαθητές/τριες επιδιώκουν να αναπτύξουν ικανότητες και να αποκτήσουν γνώσεις, για να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους προσδοκίες, στην εκπαίδευσή τους και στο μέλλον τους. Στόχος είναι να γίνουν ικανοί εργαζόμενοι/ες αλλά και κριτικά σκεπτόμενοι/ες πολίτες (Shor, 1992: 12).

Ο McLaren περιγράφει τη παιδαγωγική της ενδυνάμωσης ως τη διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να πλησιάζουν κριτικά τη γνώση, που βρίσκεται έξω από την άμεση εμπειρία τους. Στόχος είναι να διευρύνουν την κατανόηση του εαυτού τους, του κόσμου και τις πιθανότητες για μετασχηματισμό των δεδομένων τρόπων ζωής (Shor, 1992: 16 – 17, Perry, 2000: 84).

Βασική αρχή της ενδυνάμωσης είναι η συμμετοχή (participation). Η συμμετοχή είναι η αλληλεπίδραση στην τάξη και είναι βασικό στοιχείο για να κερδίσουν οι μαθητές/τριες τη γνώση ενεργητικά και να αναπτύξουν τη νοημοσύνη τους, την περιέργεια τους και το σεβασμό στον «άλλο». Η συμμετοχική εκπαίδευση είναι μια δημοκρατική διαδικασία (Shor, 1992: 17 - 20, Perry, 2000: 84).

Η συμμετοχή ενισχύει τους/τις μαθητές/τριες με ενεργητική εμπειρία. Δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να νιώσουν ότι εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αφού οι προσωπικές τους εμπειρίες λαμβάνονται υπόψη, μιας και οι ίδιοι αποτελούν τα ενεργά μέλη αυτής της διαδικασίας. Η συμμετοχική παιδαγωγική σχεδιάζεται με βάση τις συνεργατικές ασκήσεις, τις εμπειρίες των μαθητών/τριών και διαπραγματεύεται την εξουσία της τάξης (Shor, 1992: 21). Η ελευθερία λόγου - έκφρασης είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό της συμμετοχικής παιδαγωγικής. Ο τρόπος που νιώθουν, που μιλούν και που σκέφτονται οι μαθητές/τριες για κάποιο θέμα είναι η αρχή για την κριτική μελέτη του εαυτού, της κοινωνίας και των ακαδημαϊκών θεμάτων (Shor, 1992: 22).

Η συμμετοχική μάθηση ανοίγει το δρόμο για τη δυνατότητα μετασχηματισμού του τρόπου σκέψης των μαθητών/τριών. Για το Freire: «ο μετασχηματισμός είναι δυνατός επειδή η συνείδηση δεν είναι ο καθρέπτης της πραγματικότητας, ούτε ένα απλό είδωλο της, αλλά είναι η αντανάκλαση και ανάκλαση της πραγματικότητας (*reflexive and reflective*)» (Shor & Freire 1987, 13, Shor, 1992: 22).

Αν αρκετοί άνθρωποι αναδομήσουν τη γνώση τους και αποκτήσουν ενεργό δράση τότε έρχεται και η αλλαγή στην πραγματικότητα. Η αναδόμηση αυτή γίνεται σε μια κριτική σχολική τάξη, όπου όλοι μπορούν να εκφράζουν (*reflect*) να δείξουν την πραγματικότητα και να εκφράζουν τις ηθικές αρχές που έχουν αποκτήσει, τις λέξεις και να τις ερμηνεύουν με τρόπο που να δια φωτίζει τις έννοιες που προηγουμένως δεν είχαν αποκτήσει. Αυτή η απεικόνιση μπορεί να μετασχηματίσει τη σκέψη και τη συμπεριφορά, να αλλάξει την πραγματικότητα. Ο Freire εξήγησε αυτή τη διαδικασία. Θεωρεί πως ο άνθρωπος έχει τη συνείδηση να ανακαλύψει τον τρόπο που όλοι/ες είναι προκατειλημμένοι/ες από την κυρίαρχη ιδεολογία. Ξέρει πως πρέπει να αγωνιστεί για το μετασχηματισμό της και να πολεμήσει για να γίνει ελεύθερος/η, επειδή γνωρίζει πως δεν είναι. Για το λόγο αυτό σκέφτεται το μετασχηματισμό, την αλλαγή.

Οι άνθρωποι είναι ικανοί να ξεπεράσουν τα όρια, τους περιορισμούς, όταν μπορούν να τους ξετάσουν ανοιχτά. Η συμμετοχική τάξη μπορεί να προσφέρει αυτή τη δυνατότητα (Shor, 1992: 22 - 23).

Εκτός από τη συμμετοχή, η ενδυναμωτική παιδαγωγική διαφέρει από την παραδοσιακή και ως προς τα συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά, που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες στη διαδικασία μάθησης. Η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών έχει να κάνει με την αναζήτηση μια θετικής σχέσης μεταξύ συναισθημάτων και σκέψης, που καλλιεργείται από τα θέματα που καλούνται μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί να διαπραγματευτούν στην τάξη (Shor, 1992: 24 -25)..

Το αποτελεσματικό κλίμα στην τάξη έχει να κάνει και με την υπομονή ή την ανυπομονησία που δείχνει ο/η εκπαιδευτικός. Δηλαδή πόσο αφήνει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις σκέψεις τους, τα θέματα που τους/τις ενδιαφέρουν και τις ικανότητες τους για μάθηση, πόσο

καταφέρνει να διατηρήσει την ισορροπία ως μεσολαβητής ή ως εμπόδιο στην απόκτηση της κριτικής γνώσης (Shor, 1992: 24 -25).

«Καλό σχολείο είναι εκείνο που στην εκπαιδευτική του διαδικασία εμπεριέχει την ευχαρίστηση του παιχνιδιού» (Shor, 1992: 26).

Ο/η εκπαιδευτικός έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο σε μια κριτική τάξη. Από αυτόν εξαρτώνται και η συμμετοχή των μαθητών/τριών/τριων και τα θετικά τους συναισθήματα (Shor, 1992: 25). Το πρώτο εμπόδιο για να επιτευχθεί η ενδυναμωτική εκπαίδευση είναι ο διαχωρισμός εκπαιδευτικού – μαθητή/τριας. Αν καταφέρουν να έρθουν κοντά τότε ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίζει τα θέματα και τις λέξεις που είναι σημαντικές για τους/τις μαθητές/τριες και ζητά τη συνεργασία τους (Shor, 1992: 29, Freire, 1976: 69).

2. 2. 3. Γραμματισμός (Literacy)

Ο Freire υποστήριξε πως το κλειδί για την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών είναι ο γραμματισμός (literacy). Αναγνώρισε τη δύναμη της γλώσσας και των λέξεων στην αναδιαμόρφωση του κόσμου, προμηνύοντας έτσι τη σχέση της μεταμοντέρνας θεωρίας με τη γλώσσα και την πρακτική. Επομένως και η εκπαίδευση των καταπιεσμένων πρέπει να εστιάζει στο γραμματισμό, όχι μόνο με την απλή έννοια του να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν αλλά πολύ περισσότερο με το να κατανοούν το ρόλο που έχει η γλώσσα στην καθημερινή τους ζωή, στη διαμόρφωση του πολιτισμού καθώς και της δύναμης της ως αιτία απελευθέρωσης. Ο κριτικός γραμματισμός στην προσέγγιση της γλώσσας συνηγορεί στο να γίνουν οι μαθητές/τριες ενδυναμωμένοι χρήστες της γλώσσας (Lankshear, 1997: 40, Carson Apple, 1998: 26, Frankenstein, 1987: 181)

Ο γραμματισμός ως «πολιτιστική πολιτική» συνδέεται άμεσα με την απελευθερωτική και κριτική θεωρία του Freire, θεωρεί ότι αποτελεί το μέσο που οι καταπιεσμένοι αποκτούν τα εφόδια για να επαναπροσδιορίσουν την ιστορία, την κουλτούρα και τη γλώσσα τους (Torres & Freire, 1994: 101).

2. 2. 4. Διάλογος

Η ιδεαλιστική ποιότητα της παιδαγωγικής του Freire σχετίζεται με το διάλογο που οδηγεί στην πράξη για τον εξανθρωπισμό (Perry, 2000: 114). Ο διάλογος εμπεριέχει δύο διαστάσεις: είναι ταυτόχρονα σκέψη και πράξη (Freire, 1976: 101). Με το λόγο οι άνθρωποι πρώτα ονοματίζουν την πραγματικότητα, να την κατανοούν και στη συνέχεια να επιχειρούν να την αλλάξουν. Ο διάλογος είναι μια συνάντηση ανθρώπων που ονοματίζουν την πραγματικότητα, και αυτό δεν μπορεί να γίνει μόνο από μια μερίδα ανθρώπων εκ μέρους όλων (Freire, 1976: 103, Robert, 1988: 108 - 109).

Μέσω του διαλόγου επιτυγχάνεται η σωστή εκπαίδευση. Ο διάλογος είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης, μέσω αυτού επικοινωνούμε και ανακαλύπτουμε την κοινωνική μας θέση. Ο Freire πιστεύει ότι ο διάλογος είναι μια οριζόντια σχέση, που τρέφεται από αγάπη, ανθρωπιά, ελπίδα, πίστη και αυτοπεποίθηση (Gadotti 1994: 29, 50 -51).

Οι βάσεις του διαλόγου για το Freire είναι: η αγάπη, η ταπεινότητα, η πίστη, η ελπίδα και η κριτική σκέψη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν το διάλογο και την αληθινή διαδικασία μάθησης στην τάξη τους επιδιώκουν να υποστηρίξουν, να εμπυχώνουν το περιβάλλον της μάθησης και με αυτόν τον τρόπο να προωθούν τη γνώση (Perry, 2000: 114).

Οι βάσεις του διαλόγου έχουν ως εξής:

1. Αγάπη: θεωρεί πως ο διάλογος μπορεί να υπάρξει μόνο με αγάπη στον άνθρωπο και στον κόσμο. Η αγάπη είναι ταυτόχρονα η βάση του διαλόγου και ο ίδιος ο διάλογος, για το λόγο αυτό αποτελεί ή πρέπει να αποτελεί πράξη υπεύθυνων Υποκειμένων, χωρίς να υπάρχει μεταξύ τους σχέση κυριαρχίας (Freire, 1976: 103 – 104, Perry, 2000: 114, Gadotti 1994: 29, 50 - 51,, 54 -55, Darder, 2002: 48).

2. Ταπεινότητα: ο διάλογος δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς ταπεινοφροσύνη, δεν μπορεί να είναι μια πράξη αλαζονείας της κυρίαρχης ομάδας και περιφρόνησης της γνώσης, άποψης και του «εγώ» των άλλων ανθρώπων. Η έπαρση και ο διάλογος είναι έννοιες ασύμβατες. Δεν υπάρχουν σοφοί ή αμαθείς στο διάλογο, υπάρχουν άνθρωποι που επιχειρούν μαζί να μάθουν όσα δεν ήξεραν μέχρι τώρα (Freire, 1976: 105, Perry, 2000: 114, Freire, 2006: 143 – 148, Darder, 2002: 48).

3. Πίστη: η τρίτη βασική αρχή του διαλόγου είναι η πίστη στον άνθρωπο, η πίστη στη δυνατότητα που έχει να δημιουργεί και να αναδημιουργεί τον κόσμο, πίστη στον προορισμό του να γίνεται πληρέστερος άνθρωπος. Αυτή η δυνατότητα και ο προορισμός είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων (Freire, 1976: 106, Perry, 2000: 115, Darder, 2002: 48).

4. Εμπιστοσύνη: η λογική συνέπεια του διαλόγου, που στηρίζεται στην αγάπη, στην ταπεινοφροσύνη και στην πίστη, είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη των συνδιαλεγόμενων. Αυτή η εμπιστοσύνη επιτρέπει την μεγαλύτερη συμμετοχή των ανθρώπων στην ονομάτιση του κόσμου και την συνέπεια του λόγου – του έργου τους (Freire, 1976: 106 – 107, Perry, 2000: 115, Gadotti 1994: 29, 50 -51, Darder, 2002: 48).

5. Ελπίδα: δε μπορεί να υπάρξει διάλογος χωρίς ελπίδα. Ελπίδα ότι οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν καλύτεροι και πληρέστεροι, όχι όμως με την απλή αναμονή τους αλλά με προσπάθεια. Η προσδοκία της αλλαγής είναι η κινητήρια δύναμη του διαλόγου, διαφορετικά είναι απλώς μια γραφειοκρατική διαδικασία (Freire, 1976: 107, Perry, 2000: 115, Gadotti 1994: 29, 50 -51, Darder, 2002: 48).

6. Κριτική σκέψη/ στοχασμός: αν δεν υπάρξει κριτική σκέψη από το διάλογο, τότε ο διάλογος είναι σαν να μην υπάρχει στη διαδικασία της γνώσης. Η κριτική σκέψη που αντιλαμβάνεται την αδιαίρετη αλληλεγγύη του κόσμου, που βλέπει την πραγματικότητα ως εξελικτική πορεία, που δεν απομονώνεται από τη δράση, ούτε φοβάται τις συνέπειες των πράξεων της. Στόχος για εκείνον που διαθέτει κριτική σκέψη είναι η αλλαγή, αναμόρφωση της πραγματικότητας που θα τον οδηγήσει στη συνεχή διαδικασία της εξανθρώπισης των ανθρώπων (Freire, 1976: 107 – 108, Perry, 2000: 115 – 116, Darder, 2002: 48).

Μόνο ο διάλογος που απαιτεί κριτικό στοχασμό δημιουργεί αληθινό κριτικό στοχασμό. Ο διάλογος είναι βασικό συστατικό της επικοινωνίας και χωρίς αυτόν δεν μπορεί να υπάρξει και αληθινή παιδεία. Έτσι ο διαλογικός χαρακτήρας της παιδείας είναι άσκηση ελευθερίας, που ξεκινά από την αναζήτηση του/της εκπαιδευτικού να βρει ποιο θα είναι το θέμα που θα ενδιαφέρει τους/τις μαθητές/τριες για να ασχοληθούν (Freire, 1976: 108 – 109, Wallerstein, 1987: 34, Freire, 1985: 106).

Ο διάλογος ως σημείο αναφοράς για την διαδικασία μάθησης είναι βασικό στοιχείο της επιστημολογίας του Freire. Για το Freire η γνώση προέρχεται από τη διαλεκτική σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο. Από την πλευρά των μαθητών/τριών χρειάζεται μια κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας, με στόχο να κατανοήσουν τις διαλεκτικές συνδέσεις που επεξηγούν τη μορφή της πραγματικότητας. Η διαδικασία μάθησης είναι μια διαλεκτική κίνηση που κατευθύνεται από την πράξη στην αναπαράσταση και από εκεί σε μια νέα δράση. Οι μαθητές/τριες είναι υποκείμενα σε αυτή τη διαδικασία και η αντίληψη που έχουν για την πραγματικότητα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται σε αυτή τη διαδικασία (Perry, 2000: 17, Hooks, 1994: 54 - 55).

Οι βασικές θέσεις του Freire για τη διαδικασία μάθησης, που οδηγούν στη συνειδητοποίηση και σχετίζονται με το διάλογο είναι οι παρακάτω:

- Η σκέψη και η γνώση δεν είναι ανεξάρτητοι την ιστορία και τον πολιτισμό.
- Το υποκείμενο και το αντικείμενο δεν διχοτομούνται σε μια αληθινή διαδικασία γνώσης.
- Η καταπιεσμένη συνείδηση φανερώνει ένα ιστορικό επιστημολογικό πρόβλημα
- Οι άνθρωποι όταν αναδύονται από την καταπιεσμένη συνείδηση τους, τότε η συνείδηση τους αναπτύσσεται από το στάδιο της μισό – αμετάβατης συνείδησης στην κριτική
- Η κριτική συνειδητοποίηση είναι σκόπιμη
- Η μάθηση είναι κοινωνική δραστηριότητα
- Η κριτικά μεταβατική συνείδηση πετυχαίνεται μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας συνειδητοποίησης
- Η μάθηση είναι μια πολιτική πράξη για εξανθρωπισμό (Freire, 1985: 106 – 107, Perry, 2000: 32).

2. 2. 5. Ο ρόλος του παιδαγωγού

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να θέτει τα προβλήματα (problem - poser). Τα προβλήματα που τίθενται προς διαπραγμάτευση εστιάζουν στις σχέσεις δύναμης στην τάξη, στη διαμόρφωση κανόνων

γνώσης και γενικότερα στην κοινωνία. Στο Freire ο ρόλος αυτός γίνεται πιο δυναμικός, είναι εκείνος που κατευθύνει το διάλογο στην τάξη. Για το λόγο αυτό πρέπει να ακούει προσεκτικά τους/τις μαθητές/τριες για να καθορίσει τα θέματα και τις λέξεις του αναλυτικού του προγράμματος, υπολογίζοντας ακόμα και τις «σιωπές» των μαθητών/τριών του (Shor, 1992: 53 – 54, Wallerstein, 1987: 34, Freire, 1985: 106).

Ο διάλογος για το Freire είναι ο συνδετικός κρίκος του/της εκπαιδευτικού με τον/την μαθητή/τρια, έχει ως αφετηρία τις παραγωγικές λέξεις ή τα παραγωγικά θέματα⁸. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να εισάγει τα θέματα που ενδιαφέρουν το μαθητή/τρια στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τον/την βοηθήσει να πετύχει την κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας που ζει (Γρόλλιος, 2002: xxxi). Ο/η εκπαιδευτικός είναι εκείνος/η που μαζί με τους/τις μαθητές/τριες κατανοούν την πραγματικότητα. Φυσικά διαθέτει περισσότερα γνωστικά εφόδια, αυτό του/της επιτρέπει να μπορεί να εισάγει τα θέματα για τον προβληματισμό στην τάξη όμως για την προσέγγιση της πραγματικότητας πρέπει να έχει και τη συμμετοχή των μαθητών /τριων.

Στο σημείο αυτό υπάρχει και η έννοια της «επιρροής», σύμφωνα με το Freire δεν μπορεί να υπάρχει «αγγελική καθαρότητα» του/της εκπαιδευτικού στην απελευθερωτική αγωγή. Δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός στην προσπάθεια του/της να πείσει τους/τις μαθητές/τριες να ασχοληθούν με κάποιο θέμα, δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητος/η από την ευρύτερη αντίληψη του/της για την κοινωνία, την πολιτική και την εκπαιδευτική διαδικασία. Με την έννοια αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, και για αυτό ο/η εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος/η να επιλέγει και να αποφασίζει τα αντικείμενα της συζήτησης που θέλει (Giroux – McLaren, 1994: 36-37, Γρόλλιος, 2002: xxxii, Gadotti 1994: 56 -57).

Ο διάλογος για το Freire είναι δομημένος, με σαφείς σκοπούς και κατευθύνσεις, προκειμένου να επιλυθούν τα προβλήματα και οι

⁸ Τα παραγωγικά θέματα ή λέξεις είναι τα κεντρικά θέματα που απασχολούν τους/τις μαθητές/τριες, σχετίζονται με την άμεση εμπειρία τους και αποτελούν τη βάση του προβληματισμού τους. Ονομάζονται έτσι γιατί «παράγουν στοχασμό» για την καθημερινή πραγματικότητα και μια κριτική κατανόηση της (Γρόλλιος, 2002: xviii)

μαθητές/τριες να κατανοήσουν την πραγματικότητα και τη δυνατότητα μετασχηματισμού της. Η αλλαγή της πραγματικότητας είναι μια ενεργητική προσπάθεια των ίδιων των μαθητών/τριών (Roberts, 2000: 59, Giroux – McLaren, 1994: 143, Freire, 1977, 101 – 109, Γρόλλιος, 2002: xxxiii).

Ο/η εκπαιδευτικός μαζί με το/τη μαθητή/τρια είναι τα υποκείμενα της γνώσης σε αυτή την διαδικασία μάθησης και απελευθέρωσης. Ο/η εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής/τρια μαθαίνουν μαζί, ο ένας δεν είναι απλώς φορέας και μεταβιβαστής γνώσεων και ο άλλος άκριτος και παθητικός δέκτης (Freire, 1976: 20). Η παιδαγωγική του Freire, ξεκινά από τον /την εκπαιδευτικό ο/η οποίος/α μαθαίνει, αναζητά και φτιάχνει λίστες από θέματα ζωτικής σημασίας για τους/τις μαθητές/τριες του/της (cultural circles). Κατανοεί την πραγματικότητα των μαθητών/τριών του και φτιάχνει μαθήματα σχετικά με αυτά τα θέματα. Η διαλογική εξέταση της πραγματικότητας είναι το μέσο που επιτυγχάνεται αυτή η γνώση (Freire, 1977: 37 – 40, Gadotti 1994: 56 – 58, Carson Apple, 1998: 26).

Η παιδαγωγική του Freire ορίζει την εκπαίδευση ως ένα μέρος όπου τα άτομα και η κοινωνία κατασκευάζεται, για το λόγο αυτό η κοινωνική πρακτική μπορεί είτε να ενδυναμώσει είτε να τιθασεύσει τους/τις μαθητές/τριες. Σε μια απελευθερωτική τάξη ο/η εκπαιδευτικός είναι εκείνος/η που τοποθετεί τα ερωτήματα, τα οποία βρίσκονται από τη ζωή των μαθητών/τριών είτε από κοινωνικά και ακαδημαϊκά θέματα ύστερα από ένα κοινό διάλογο. Ο/η εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να δημιουργήσει σιωπηλούς και παθητικούς μαθητές/τριες αλλά ενισχύει την περιέργεια και την ενεργητικότητα των μαθητών/τριών για τη γνώση και τον κόσμο τους. Αυτού του είδους η προσέγγιση προκαλεί και τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες να ενδυναμωθούν για μια κοινωνική αλλαγή, για να αναβαθμίσουν την δημοκρατία και την ισότητα, με τον ίδιο τρόπο που αναβαθμίζουν την εγγραματοσύνη (literacy) τους και τη γνώση τους. Αυτή η κριτική μέθοδος ζητά από εκπαιδευτικούς και μαθητές να προκαλέσουν την υπάρχουσα γνώση ως μέρος της ευρύτερης δημοκρατικής τους συνείδησης (McLaren & Leonard, 1994: 25 -26).

Η γνώση για το Freire σημαίνει να είσαι ένα ενεργό υποκείμενο στη διαδικασία απόκτησης της. Μάθηση είναι να μπορούμε να αναμορφώσουμε

τον τρόπο που βλέπουμε τους εαυτούς μας, την κοινωνία και την εκπαίδευση (McLaren & Leonard, 1994: 26).

Ο /η κριτικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι και δημοκρατικός/η ακόμα και στον τρόπο διδασκαλίας του/της για να μην αυτοαμφισβητηθεί. Η εκπαίδευση για την ενδυνάμωση δεν είναι κάτι καινούργιο, στην πραγματικότητα είναι μια δημοκρατική και μετασχηματιστική σχέση μαθητών/τριών – εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών – κοινωνίας και μαθητών/τριών – μάθησης (McLaren & Leonard, 1994: 28, Wallerstein, 1987: 34, Freire, 1985: 106).

Επομένως για το Freire ο/η εκπαιδευτικός είναι εκείνος/η που τοποθετεί τα προβλήματα, που παρακινεί με τις ερωτήσεις του και που ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες του/της να ρωτήσουν και να τοποθετήσουν στη διαδικασία της μάθησης όλα τα θέματα που τους/τις ενδιαφέρουν. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αμφισβητούν τις ερωτήσεις και όχι απλώς να τις απαντούν, επομένως βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως πράξη, ως κάτι που οι ίδιοι/ες κάνουν. Δεν είναι άδεια δοχεία που δέχονται γνώσεις και πληροφορίες όπως γίνεται στην τραπεζική εκπαίδευση (banking education) αλλά αναζητούν τη γνώση. Αυτή η κοινή αναζήτηση της γνώσης αναπτύσσει την αμοιβαιότητα, τις κοινές προθέσεις και έτσι η γνώση γίνεται ιδιοκτησία όλων, όχι μόνο των εκπαιδευτικών. Η αμοιβαιότητα ξεκινά από τη στιγμή που ο/η εκπαιδευτικός βάζει στην εκπαιδευτική διαδικασία ερωτήσεις για θέματα – κλειδιά από την εμπειρία των μαθητών/τριών, δηλαδή θέματα που οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν από την προσωπική τους εμπειρία και σκέψη. Συνέπεια όλων αυτών είναι εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες να ξεπεράσουν το χάσμα που τους χωρίζει (McLaren & Leonard, 1994: 26, 39, Freire, 1976: 79 - 90).

2. 2. 6. «Προβληματίζουσα» εκπαίδευση

Στην «τραπεζική» εκπαίδευση (banking education) βασικό χαρακτηριστικό είναι η αφήγηση του/της εκπαιδευτικού και η αποστήθιση του /της μαθητή/τριας. Ο/η εκπαιδευτικός θεωρεί τους /τις μαθητές/τριες ως «άδεια δοχεία» που πρέπει να γεμίσει με τις γνώσεις, αντιλήψεις του/της εκπαιδευτικού. Είναι ένα άδειο μυαλό, παθητικός δέκτης των καταστάσεων

της πραγματικότητας, χωρίς καμία συνείδηση. Η αποταμιευτική αντίληψη της εκπαίδευσης ελαχιστοποιεί τη δημιουργική δύναμη των μαθητών /τριών και για αυτό εξυπηρετεί τα συμφέροντα των καταπιεστών.

Η τραπεζική εκπαίδευση έχει την τάση να διχοτομεί τα πάντα, έτσι διακρίνει και το έργο του/της εκπαιδευτικού σε δύο στάδια:

Στο πρώτο στάδιο ο/η εκπαιδευτικός εντοπίζει τα αντικείμενα που θεωρεί κατάλληλα για μάθηση και προετοιμάζει μόνος/η του/της τα μαθήματα στο γραφείο ή στο εργαστήριο.

Στο δεύτερο στάδιο εξηγεί στους/στις μαθητές /τριες το αντικείμενο, οι μαθητές/τριες απλώς αποστηθίζουν όσα εξήγησε ο/η εκπαιδευτικός, δεν κάνουν καμιά ενεργητική προσπάθεια να γνωρίσουν το αντικείμενο. Με αυτόν τον τρόπο η γνώση ως ιδιοκτησία του/της εκπαιδευτικού μεταβιβάζεται στο/στη μαθητή /τρια (Freire, 1976: 77 - 89).

Στον αντίποδα της τραπεζικής εκπαίδευσης βρίσκεται η «προβληματίζουσα» εκπαίδευση (problem – posed education).

Η προβληματίζουσα εκπαίδευση δεν διχοτομεί τη δραστηριότητα του/της εκπαιδευτικού – μαθητή/τριας. Ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι αφηγητής αλλά επιδιώκει το στοχασμό των μαθητών/τριών, την ανάδυση της συνείδησης τους και τη δράση (Freire, 1976: 89 -91).

«Ο/η μαθητής/τρια δεν είναι ένα άδειο δοχείο, που γεμίζεται από τον δάσκαλο, ούτε είναι το αντικείμενο της εκπαίδευσης. Η μάθηση είναι ένα είδος ανακάλυψης, ανάπλασης και ξανά γραψίματος και αυτό είναι καθήκον του υποκειμένου» (Freire, 1976: 77 -97).

Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης κατασκευάζοντας τη δική τους πραγματικότητα, σε συνάρτηση με τις κοινωνικές τους συναλλαγές (Freire, 1976: 77 -97, Wallerstein, 1987: 34, Freire, 1985: 2).

Η προσέγγιση της προβληματίζουσας εκπαίδευσης βρίσκεται στην εργασία του Freire από την δεκαετία του '50 ακόμα, όταν προσπαθούσε να εκπαιδεύσει τους/τις αγράμματους/ες χωρικούς και να τους/τις κάνει να σκέφτονται κριτικά για τη ζωή τους και τη μοίρα τους. Οι «πολιτιστικοί κύκλοι» (cultural circles) που χρησιμοποιεί τότε δεν είναι τίποτα άλλο από εικόνες της ζωής των χωρικών.

Στους/στις εγγράμματους/ες, οι «πολιτιστικοί κύκλοι» αναπτύσσονται με την προσεκτική επιλογή των λέξεων που αναπαριστούν τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες. Γίνεται διάλογος για κάθε «παραγωγική» λέξη, προκειμένου να κατανοηθούν τα κοινωνικά προσδιορισμένα προβλήματα και πως μπορούν να επιδράσουν για την αλλαγή τους. Το πρόγραμμα του Freire ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/τριες, δίνοντας τους τις ικανότητες της γραφής και της ανάγνωσης, προκειμένου να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στην πολιτική πρόοδο (Wallerstein, 1987: 33, Freire, 1977: 37).

Η βασική υπόθεση του Freire είναι ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, η αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριων δεν γίνεται στο κενό, αλλά στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό πλαίσιο. Οι άνθρωποι κουβαλούν μαζί τους στο σχολείο τις πολιτιστικές προσδοκίες, τις εμπειρίες της κοινωνικής διάκρισης σε βάρος τους και τη αγωνία τους για επιβίωση. Η εκπαίδευση ξεκινά από τις εμπειρίες των ανθρώπων και είτε ενισχύει είτε αμφισβητεί τις υπάρχουσες κοινωνικές δυνάμεις που τις θέλει παθητικές (Wallerstein, 1987: 33, Freire, 1976: 77 -97).

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η απελευθέρωση, η οποία πραγματοποιείται όταν οι άνθρωποι εκφράζουν το κόσμο μέσα στον οποίο ζουν και όταν γίνονται υποκείμενα της ιστορίας τους. Αυτός ο σκοπός της εκπαίδευσης στηρίζεται στην άποψη του Freire για το/τη μαθητή/τρια και τη γνώση.

Ο διάλογος σε μια τέτοια εκπαίδευση είναι προϋπόθεση. Στόχος του διαλόγου είναι η κριτική σκέψη, η συνειδητοποίηση. Η κριτική σκέψη έχει ως αφετηρία την ανακάλυψη των αρχικών αιτιών του κάθε προβλήματος μέσα στην κοινωνία, στο πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό και ιστορικό περιβάλλον και της προσωπικής ζωής του/της καθενός/μιας. Όμως η κριτική σκέψη προχωρά και στις πράξεις, στις αποφάσεις που παίρνουν οι άνθρωποι για τη ζωή τους. Η πραγματική γνώση αναπτύσσεται από την αλληλεπίδραση και την «πράξη» και συμβαίνει όταν ο άνθρωπος συμμετέχει σε μια μετασηματιστική δράση, «πράξη» (Freire, 1976: 77 -97, 130, Wallerstein, 1987: 34, Freire, 1985: 106).

Η προβληματίζουσα εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που στηρίζεται στις προσωπικές εμπειρίες, προκειμένου να δημιουργήσει μια κοινωνική συνοχή και μια αμοιβαία ευθύνη. Αυτό γίνεται γιατί η αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών προσδιορίζεται κάτω από ένα πειστικό κοινωνικό πλαίσιο, επομένως και η ενδυνάμωση τους οφείλει να είναι κοινωνική (Freire, 1976: 77 -97, Wallerstein, 1987: 34, Freire, 1985: 106).

Η προβληματίζουσα εκπαίδευση έχει πρόθεση να εμπλέξει μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς σε ένα διάλογο, σε μια από κοινού αναζήτηση (Frankenstein, 1987: 188).

Η μεθοδολογία της προβληματίζουσας εκπαίδευσης περιλαμβάνει τρία στάδια:

Πρώτον το να ακούς προσεκτικά «το ακούειν» (listening), δηλαδή να γίνεται η αναζήτηση των αντικειμένων συζήτησης ή των παραγωγικών θεμάτων από την κοινωνία, τους/τις μαθητές/τριες. Να γίνεται η αναζήτηση των «κρυμμένων φωνών», των αισθήματων των μαθητών/τριών, όλα όσα τους απασχολούν και που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο ή αφορμή για μάθηση» (Freire, 1976: 77 -97, Wallerstein, 1987: 35 - 37).

Μετά την αναζήτηση των θεμάτων ακολουθεί ο διάλογος (dialogue), η «κωδικοποίηση⁹» των θεμάτων προκειμένου να γίνει η αρχή της κριτικής σκέψης (Wallerstein, 1987: 35). Ο διάλογος ακολουθεί μια στρατηγική ερωτήσεων που εισάγουν το θέμα και ενισχύουν τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, να τις εντάξουν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και να αναζητήσουν εναλλακτικές (Wallerstein, 1987: 35 – 37). Στην φάση του διαλόγου ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι πιο ουσιαστικός, αφού εκείνος μπορεί να εισάγει τα θέματα και να βοηθήσει με τις ερωτήσεις του τους/τις μαθητές/τριες να εκφραστούν (Freire, 1976: 77 -97, Wallerstein, 1987: 41)

Τελευταία φάση είναι η πράξη (action), δηλαδή η αλλαγή που επιχειρούν οι μαθητές/τριες ακολουθώντας τις δικές τους/τις σκέψεις

⁹ Κωδικοποίηση είναι η φυσική αναπαράσταση συγκεκριμένων κριτικών θεμάτων, που παρουσιάζονται στην πρώτη φάση του «ακούειν». Ο κωδικός αναπαριστά την πραγματικότητα των μαθητών/τριών στην τάξη και τους επιτρέπει να παρουσιάζουν τα συναισθήματα τους και την κοινωνική ανταπόκριση, με συστηματικό τρόπο (Wallerstein, 1987: 38).

(Wallerstein, 1987: 35). Πράξη για τους/τις μαθητές/τριες είναι να αντιληφθούν τους εαυτούς τους ως κοινωνικά και πολιτικά όντα, με δικαιώματα που μπορούν να διεκδικήσουν. Τα σχέδια για δράση σχετίζονται τόσο από την κατανόηση των αιτιών των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αλλά και του οράματος για την δημιουργία καλύτερων συνθηκών, φυσικά η ατομική ή ομαδική πράξη εξαρτάται κάθε φορά και από πολλούς άλλους παράγοντες ανάλογα με τις συνθήκες (Freire, 1976: 77 -97, Wallerstein, 1987: 42).

Η συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών ξεκινά από την παρουσία τους στον κόσμο, πως ο κόσμος δημιουργεί τις συνθήκες που τους περιβάλλει και τους εμποδίζει και πως το δικαίωμα της παρουσίας τους στον κόσμο τους διασφαλίζει. Σε αυτό το πλαίσιο η γλώσσα, γίνεται μια διαδικασία έρευνας και δημιουργίας, προκαλώντας τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν μια βαθύτερη έννοια της γλώσσας, κόσμος – λέξη (world - word) (Perry, 2000: 110).

Η προβληματιζουσα εκπαίδευση περιλαμβάνει την παρουσίαση, έκφραση και αμφισβήτηση των προβλημάτων που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με την πραγματικότητα και με την αναζήτηση, αποκάλυψη του αντικειμένου της μάθησης. Η προβληματιζουσα εκπαίδευση ανταποκρίνεται στην απαίτηση της συνειδητοποίησης του κόσμου (Perry, 2000: 110).

Στην προβληματιζουσα εκπαίδευση ο διάλογος και η διαλεκτική σχέση μαθητή/τριας – δασκάλου/ας είναι βασικό στοιχείο. Η νομιμοποίηση της γνώσης και της γλώσσας που οι μαθητές/τριες φέρνουν στο σχολείο, η χρησιμοποίηση των «παραγωγικών λέξεων και θεμάτων», η επιλογή των θεμάτων και των προβληματισμών από την καθημερινότητα των μαθητών/τριών είναι οι βάσεις αυτού του διαλόγου στην τάξη (Perry, 2000: 111). Ο/η εκπαιδευτικός είναι εκείνος/η που μέσω του διαλόγου διδάσκει και διδάσκεται από τους/τις μαθητές/τριες, και οι δύο παράγοντες είναι υπεύθυνοι για τη διαδικασία μάθησης – διδασκαλίας. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη προβληματιζουσα εκπαίδευση μαζί με τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να θέσει τα αντικείμενα της μάθησης (Freire, 1976: 77 -97, 101 – 149, Perry, 2000: 110 - 111).

«Προβληματίζουσα» εκπαίδευση	
Βάση	Μέθοδος
Δάσκαλος /α – μαθητής /τρια	Διάλογος
Μαθητής /τρια – δάσκαλος /α	
Βασική αρχή: μάθηση από /στο περιβάλλον > για το περιβάλλον	
Στόχος: αλλαγή καθημερινής πράξης	

2. 3. Η Συνεισφορά του Freire στην κριτική παιδαγωγική

Η εργασία του Freire κινείται στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής¹⁰. Η συνεισφορά του Freire στην κριτική παιδαγωγική σχετίζεται με την αποκάλυψη ότι οι καταπιεσμένοι δεν μπορούν να δημιουργήσουν μόνοι τους απελευθερωτικές θεωρίες αλλά χρειάζονται και τη σύμπραξη των καταπιεστών, Επιπλέον τονίζει πως πρέπει να βρεθούν καινούργια μονοπάτια στον αγώνα κατά της καταπίεσης όλων των ανθρώπων (Gaudiano – Alba: 127, Freire, 1976: 39 - 73).

Η απελευθέρωση των καταπιεσμένων εμπεριέχει ένα είδος ουτοπίας. Η γλώσσα της κριτικής είναι από τον ορισμό της ουτοπική, και για αυτό βαθιά επαναστατική. Το σχέδιο του Freire στηρίζεται στην πίστη του ανθρώπινου διαλόγου και της επικοινωνίας. Επομένως η εγγραματοσύνη δεν σημαίνει απλώς το διάβασμα και την κατανόηση των λέξεων αλλά πολύ περισσότερο την κριτική ενασχόληση με τις βιωμένες εμπειρίες του κάθε ατόμου σε σχέση με τους άλλους. «Αυτή η πίστη στον άνθρωπο και η αλληλεγγύη είναι αναγκαίο να είναι ουτοπική», υποστηρίζει ο Freire (Gaudiano – Alba, 1994: 132 - 133, McLaren, 1994: 202 - 203)

Η εκπαίδευση χρειάζεται να ενισχύει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν μια γνήσια κριτική στις σχέσεις εξουσίας, σε παγκόσμιο επίπεδο. Η παιδαγωγική του Freire διαθέτει αυτή τη δυνατότητα της κριτικής και της αναμόρφωσης των σχέσεων εξουσίας, δίνοντας έμφαση τόσο στις

¹⁰ Σχετική αναφορά υπάρχει στην Εισαγωγή.

ιστορικές όσο και στις πολιτιστικές δομές όσο και στη σχέση ανθρώπου και γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο τα άτομα, οι κοινωνικές σχέσεις και απόψεις έχουν ένα διπλό ρόλο, του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. «Κανένας δεν εκπαιδεύει κανένα. Άνδρες και γυναίκες εκπαιδεύουν ο ένας τον άλλο με ενδιάμεσο τον κόσμο» (Gaudiano – Alba, 1994: 136).

Η απανθρώπιση (dehumanization) είναι μια ειδική έκφραση της αποξένωσης/περιθωριοποίησης και της κυριαρχίας, η ανθρωπιστική εκπαίδευση είναι ένα ουτοπικό πρόγραμμα της κυριαρχίας και της καταπίεσης. Προφανώς και τα δύο υπονοούν πράξη από τους ανθρώπους σε μια κοινωνική πραγματικότητα, το πρώτο με την έννοια της διατήρησης της κυρίαρχης κατάστασης και το δεύτερο για ένα ριζοσπαστικό μετασχηματισμό του κόσμου των καταπιεσμένων, προκειμένου άνδρες και γυναίκες να προσδιορίσουν ή να διατηρήσουν τις αντίστοιχες πραγματικότητες τους. Αξίζει επίσης να τονιστεί ότι δεν μπορεί να υπάρξει ανθρωπιστική διάσταση στην καταπίεση ούτε απανθρώπιση στην αληθινή ελευθερία. Επίσης η ελευθερία δεν εγκαθιστά τη συνειδητοποίηση των ανθρώπων όταν είναι απομονωμένοι από τον κόσμο. Η ελευθερία βρίσκεται στην ιστορική πράξη των ανθρώπων όταν συνδέεται με την κριτική συνειδητοποίηση που προέρχεται από τη σχέση της συνειδητοποίησης με τον κόσμο.

Η παραπάνω άποψη είναι μια βασική παιδαγωγική συνέπεια της ανθρωπιστικής διαδικασίας και οδηγεί σε μια άλλη αδυναμία που υπάρχει σε πολλές μελέτες, στην ουδετερότητα της εκπαίδευσης. Η προσπάθεια για ανθρωπιστική εκπαίδευση προϋποθέτει την απειλή της απανθρώπισης, η ίδια προσπάθεια υπονοεί και αντιτιθέμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, επομένως προσδιορίζονται εκπαιδευτικοί στόχοι που είναι ανταγωνιστικοί. Ο/η εκπαιδευτικός που έχει επιλέξει την ανθρωπιστική – απελευθερωτική παιδαγωγική μπορεί να αποφύγει τις προκαταλήψεις στην πρακτική του και ανάλογα να εκτιμήσει τη διαλεκτική σχέση της συνειδητοποίησης με τον κόσμο ή του ανθρώπου με τον κόσμο.

Μια βασική διαφορά της κυρίαρχης – απανθρωπιστικής παιδαγωγικής και της ανθρωπιστικής – απελευθερωτικής είναι πως η πρώτη είναι μια απλή πράξη μεταφοράς γνώσης ενώ η δεύτερη είναι η πράξη της γνώσης,

αυτές οι αντιτιθέμενες διαδικασίες σχετίζονται με τη συνειδητοποίηση (Freire, 1985: 113-114).

Η εκπαίδευση είναι μια πράξη πολιτική, επειδή η φύση της εκπαίδευσης έχει κληρονομήσει τις ικανότητες να γίνει πολιτική και η πολιτική έχει τις εκπαιδευτικές προοπτικές. Με άλλα λόγια κάθε εκπαιδευτική πράξη έχει πολιτική φύση και κάθε πολιτική έχει εκπαιδευτική φύση (Freire, 1985: 188).

Η συνεισφορά του Freire στην κριτική θεωρία είναι ότι με την εργασία του συνέβαλλε στην ανάπτυξη του τρόπου κατασκευής της γνώσης. Βλέποντας τις λεπτομέρειες της εργασίας του, αντιλαμβανόμαστε πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει ξεκινήσουν την διαδικασία μάθησης, από την αναγνώριση των απόψεων και των γνώσεων που έχουν κατασκευάσει οι μαθητές/τριες έξω από το σχολείο, συμπεριλαμβανομένων και όσων μαθαίνουν στο σπίτι ή στην κοινότητα (Rossatto, 2005: 128).

Στην παιδαγωγική του Freire, από τη στιγμή που χρησιμοποιεί την *προβληματίζουσα* εκπαίδευση η εμπλοκή των μαθητών/τριών είναι σημαντική στην κατασκευή ή στην παραγωγή της γνώσης, στην προσέγγιση της μάθησης χωρίς τις παραδοσιακές απομνημονευτικές μεθόδους μάθησης και αποδοχής της γνώσης με στόχο την προώθηση του διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων (McLaren & Lankshear, 1994: 50) Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να είναι πιο ενεργοί και πρόθυμοι/ες να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, γι' αυτό το λόγο αποκτούν κίνητρο να χρησιμοποιήσουν εποικοδομητικά το σχολικό χρόνο τους. Ο σκοπός της εκπαίδευσης σύμφωνα με το Freire είναι οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να αναπτύξουν την γνώση (awareness) [την κριτική συνειδητοποίηση που συνδέεται με την πράξη] των ιστορικών συντεταγμένων τους, που συνδέεται με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες του/της κάθε/καθεμιάς μαθητή/τριας. Έτσι, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία, να είναι οι παράγοντες της δικής τους ιστορίας και όχι παθητικοί/ες συμμετέχοντες/χουσες. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα να μετασχηματίζουν την πραγματικότητα τους και να ελευθερώνουν τους εαυτούς τους από απελπιστικές συνθήκες (Freire & Macedo 1987, Rossatto, 2005: 32, 128)

Αυτή η συνεισφορά του Freire συνδέεται στενά με μια από τις βασικές υποθέσεις της κριτικής θεωρίας που υποστηρίζει πως η γνώση έχει κοινωνική και γλωσσική δομή. Με άλλα λόγια η θεμελιώδης σημασία της γνώσης είναι κοινωνικά κατασκευασμένη μέσα σε σχέσεις κυριαρχίας. Επομένως οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να βλέπουν πια τη γνώση ως μια παγκόσμια αλήθεια, τον κυρίαρχο τρόπο παρουσίασης των αιτιών, επειδή η αξιοπιστία της γνώσης εξαρτάται από την κοινωνική θέση και την κοινωνική δομή (Rossatto, 2005: 128, Weiler, 1988).

Επιπλέον η δομή της κυρίαρχης γνώσης κατασκευάζει μια κατάσταση που λέγεται «ηγεμονία¹¹» δηλαδή την αναπαραγωγή της ηγεμονίας, μέσω της πολιτισμικής κυριαρχίας (Rossatto, 2005: 129). Στο σημείο αυτό ο Freire δείχνει το καθήκον της παιδαγωγικής να βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύσσουν τη δική τους γλώσσα, που αναδύει τη δική τους πραγματικότητα, περιγράφει τα συμπεράσματά τους, τα σχέδιά τους και τις προβλέψεις τους για ένα νέο κόσμο. Αυτό είναι και το βασικό ζητούμενο στην εκπαίδευση η γλώσσα ως τρόπος ενδυνάμωσης της ιδιότητας του πολίτη (citizenship) (Rossatto, 2005: 129).

Αυτή η απελευθερωτική έννοια της παιδαγωγικής συγκεντρώνει όλα τα είδη της καταπίεσης συμπεριλαμβανομένης και της ηγεμονίας που σχετίζεται με τις σχέσεις των δύο φύλων (Rossatto, 2005: 129).

Σε όλη τη θεωρία του Freire γίνεται φανερό το όραμα του για αλλαγή και ενανθρώπιση. Το μήνυμά της ελπίδας δεν κατασκευάζεται στη βάση μιας αφελούς, λανθασμένης ελπίδας για ένα προκαθορισμένο ή προσαρμοσμένο μέλλον αλλά σε μια ιστορική άποψη του χρόνου ως μια

¹¹ Η ηγεμονία αναφέρεται στη διεύθυνση της γνώσης των κοινωνικών, οικονομικών και ηθικών αρχηγών στις καθημερινές εμπειρίες που σχετίζονται με κοινωνικούς θεσμούς, τη γλώσσα και την ιδιωτική ζωή. Η ηγεμονία είναι ένα πρόβλημα που σχετίζεται με τον τρόπο που βλέπουμε τον κόσμο (κοσμοαντίληψη) που έχει πραγματικές και πολιτικές συνέπειες (Weiler, 1988). Επιπλέον και η δύο, και αυτός που επικρατεί και αυτός που κυριαρχείται εμπλέκονται στη δομή του προβλήματος. Στην καθημερινή ζωή η ηγεμονία γίνεται φανερή στο σχολείο όταν ο/η δάσκαλος/α επιλέγει να συμπεριλάβει κάποιες φόρμες γνώσης που πολλές φορές δεν συμπεριλαμβάνονται στην πολιτιστική γνώση των μαθητών/τριών του. Αυτό αντανακλά τις κοινωνικές πολιτικές σχέσεις που αναπαράγονται στις τάξεις (Rossatto, 2005: 129).

διαρκής δυνατότητα αλλαγής. Ο Freire έχει ένα όραμα για την οντολογική υποχρέωση του ανθρώπου στον κόσμο:

«είμαστε οντότητες παρόντες στον κόσμο, μέσα στον κόσμο και με τους άλλους, παρουσίες που αναγνωρίζουν την παρουσία των άλλων και τη δική τους, άνθρωποι που είναι ικανοί να σκέφτονται τους εαυτούς τους, που γνωρίζουν την παρουσία των άλλων, που παρεμβαίνουν, που μετασχηματίζουν, που μιλούν για αυτό που κάνουν αλλά και αυτό που ονειρεύονται, που επιβεβαιώνουν, συγκρίνουν, εκτιμούν, τιμούν και αποφασίζουν» (Freire, 1997: 20).

Σύμφωνα με το Freire η μάθηση εμπεριέχει την έννοια του ρίσκου να δεχτείς κάτι καινούργιο, παρόλο που το παλιό παρουσιάζει την εγκυρότητα ή ενσωματώνει μια παράδοση ή καταγράφει μια παρουσία που συνεχώς αλλάζει (Rossatto, 2005: 32 – 33, Freire & Macedo, 1987).

Η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερη συνδέεται έντονα με την κοινωνική οργάνωση και τη δομική αναπαραγωγή. Επίσης υπάρχει η πρόκληση οι εκπαιδευτικοί να επανεξετάσουν τις γνώσεις τους, δεν αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να δρουν χωρίς κριτική αλλά ως αντιπρόσωποι της δικής τους ιστορίας, στο χρόνο και στον τόπο τους εκ μέρους των μαθητών/τριών. Οι διαμάχες που προκύπτουν από αυτή τη διαδικασία πρέπει να κατανοηθούν ως μέρος του γνωστικού αντικειμένου. Αυτή η εμπειρία συνεισφέρει στην κατασκευή της κριτικής συνειδητοποίησης της πολυπλοκότητας του σχολείου. Αυτή η διαδικασία είναι συλλογική και όχι ατομική. Επομένως όταν προκύπτει ένα πρόβλημα – πρόκληση οι απαντήσεις δεν ανακαλύπτονται σε μόνο θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό. Αυτό δεν είναι τίποτα άλλο από μια πρόσκληση συμμετοχής. Ακριβώς σε αυτό το σημείο μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικοί και διευθυντές/τριες γίνονται υπεύθυνοι αντιπρόσωποι που συμμετέχουν στην προσπάθεια για ένα καλύτερο μέλλον (Rossatto, 2005: 145).

Η προσέγγιση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής εμπλοκής ξεκινά με την κριτική κατανόηση και των δύο. Η μελέτη και η ανάλυση εστιάζεται στο πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υποχρεωμένοι όταν συμμετέχουν

στην εκπαιδευτική διαδικασία με μια προοδευτική οπτική, για να δημιουργήσουν τις προοπτικές συμμετοχής σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, άμεσα ή έμμεσα (Freire, 2004: 83).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να εξηγήσουμε τι σημαίνει η έννοια «εκπαιδευτική πρακτική», παρουσιάζοντας κάποια βασικά στοιχεία.

Το πρώτο σημαντικό στοιχείο είναι η άποψη ότι η εκπαιδευτική πρακτική (educational practice) αποτελεί μια αναπόσπαστη διάσταση της κοινωνική πρακτικής (όπως είναι και η παραγωγική, πολιτιστική και θρησκευτική πρακτική). Επομένως ως κοινωνική πρακτική, η εκπαίδευση αποτελεί ένα φαινόμενο που σχετίζεται αποκλειστικά με την ύπαρξη του ανθρώπου καθώς και με την ιστορία του. Οι άνθρωποι, άνδρες και γυναίκες, ανακαλύπτουν μέσω της εκπαίδευσης τις γνώσεις, τα «αντικείμενα» που υπάρχουν στον κόσμο και τις πιθανότητες ελευθερίας που εμπεριέχουν. Η ελευθερία δεν είναι κάτι που προσφέρεται αλλά που πρέπει να αγωνιστούν για να την κατακτήσουν, παίρνοντας ρίσκα (Freire, 2004: 83 - 84).

Η γλώσσα έχει μεγάλη σημασία στην προσπάθεια αυτή, αφού χωρίς γλώσσα δεν μπορεί να υπάρξει εκπαίδευση αλλά και χωρίς σκέψη δεν μπορεί να υπάρξει γλώσσα (Freire, 2004: 84).

Τα στοιχεία που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα παρακάτω:

- Την παρουσία του ατόμου, εκπαιδευτικού και μαθητευόμενου/νης.
- Τα αντικείμενα της γνώσης, που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες, ώστε να τα μαθαίνουν. Τα άμεσα ή έμμεσα αντικείμενα, που κατευθύνουν ή ορίζουν την εκπαιδευτική πρακτική. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, κατευθύνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς την στάση τους και τα όνειρά τους, τα οποία είναι πολιτικά.

Τις μεθόδους και τις διαδικασίες, τις διδακτικές τεχνικές, τα διδακτικά μέσα που πρέπει να είναι σε συνάρτηση με τα αντικείμενα της διδασκαλίας και την πολιτική οπτική (Freire, 2004: 85).

Η προσπάθεια για την απελευθέρωση μας οδηγεί να κάνουμε επιλογές και αυτή η ανάγκη μας οδηγεί στην αδυναμία του να είμαστε ουδέτεροι (Freire, 2004: 86).

3. FREIRE PAULO ΚΑΙ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

3. 1. Επίδραση του έργου του Paulo Freire στη φεμινιστική παιδαγωγική

Ο Freire είναι ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής και θεμελιωτής της απελευθερωτική παιδαγωγική. Το παιδαγωγικό του έργο, ειδικότερα «*Η Αγωγή του καταπιεζόμενου*» χρησιμοποιήθηκε από πολλούς/ές παιδαγωγούς ως θεωρητική βάση, για να μπορέσουν να αναπτύξουν τις απόψεις για τους τρόπους κατάκτησης της κριτικής συνειδητοποίησης και κατ'επέκταση την κατάκτηση της ελευθερίας του κάθε ατόμου, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και για να επιδιώξουν την αναμόρφωση και την πρόοδο της κοινωνίας.

Η θεωρία του Freire αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '60 στο πλαίσιο του κινήματος για την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο ίδιο πλαίσιο αναπτύχθηκε και το φεμινιστικό κίνημα. Επομένως, η θεωρία του Freire και ο φεμινισμός έχουν μια κοινή θεωρητική βάση και έναν κοινό στόχο: την προσπάθεια για απελευθέρωση του ανθρώπου από κάθε μορφή καταπίεσης και την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη (Fisher, 2001: 28).

Η φεμινιστική παιδαγωγική είναι μια προσπάθεια κατά βάση πολιτική, όπως άλλωστε και ο φεμινισμός. Οι γυναίκες ανάλογα με τις συνθήκες, κοινωνικές και ιστορικές που βρέθηκαν, προσδιόρισαν το ρόλο τους στην κοινωνία, την ταυτότητα του φύλου τους και επεδίωξαν να αντισταθούν στην ανισότητα και στην καταπίεση. Ο στόχος αυτός υπήρξε και για το εκπαιδευτικό σύστημα, επομένως προσπάθησαν να αμφισβήτησαν την παραδοσιακή δομή του σχολείου και να προτείνουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκτικής και νέα γνωστικά περιεχόμενα που να συμπεριλαμβάνονται τα θέματα των γυναικών. Η φεμινιστική παιδαγωγική θέτει ως έναν από τους σημαντικότερους στόχους της την ανάπτυξη της συνείδησης των γυναικών (Weiler, 2001: 67 - 68).

Και στις δύο θεωρίες εκφράζεται μια κριτική και δημοκρατική παιδαγωγική, στις οποίες βασικό στοιχείο θεωρείται η ικανότητα του ανθρώπου να γνωρίσει και να κατανοήσει τον κόσμο και τον εαυτό του

(Weiler, 2001: 67 - 68). Επομένως, η φεμινιστική παιδαγωγική μπορεί να εμπλουτίσει και να οραματιστεί από την αρχή τους στόχους του Freire για ελευθερία και κοινωνική αλλαγή, προσαρμόζοντας τους στις ειδικές συνθήκες της ζωής των γυναικών και στις ειδικές διεκδικήσεις τους (Weiler 1991: 451, Fisher, 2001: 28).

Ο Freire άρθρωσε αξίες που βασίζονται στην συμπόνια και στο σεβασμό στην ανθρώπινη ύπαρξη. Ο ανθρωπισμός και ο σεβασμός που έδειξε στους/στις μαθητές/τριες του ως «γνώστες του κόσμου» είχε βαθιά απήχηση στο φεμινισμό, ο οποίος προσπαθούσε να αναπτύξει μια εκπαίδευση και μια παιδαγωγική για τις γυναίκες. Ο Freire ήταν ένας ιδεαλιστής που αγωνιζόταν για την δικαιοσύνη και την ελευθερία όλων των καταπιεζόμενων με πάθος και ήταν πάντα με το μέρος όσων υπέφεραν (Weiler, 2001: 74).

Η παιδαγωγική του Freire και η φεμινιστική παιδαγωγική τονίζουν το πόσο σημαντική είναι η ανάπτυξη της συνείδησης, η αναγνώριση της ύπαρξης μιας καταπιεστικής κοινωνικής δομής, η αναγνώριση του γεγονότος ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η μέθοδος διδασκαλίας αντανακλούν μια κοινωνική πραγματικότητα¹² και τέλος τη συνειδητοποίηση της ανάγκης να υπάρξει η προσπάθεια να αλλάξει αυτή η δομή, για να επιτευχθεί ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός μετασχηματισμός (Fisher, 2001: 28).

Η φεμινιστική παιδαγωγική και η παιδαγωγική του Freire βασίζονται στο όραμα του κοινωνικού μετασχηματισμού¹³, υποστηρίζουν κοινές ιδέες σχετικά με τη καταπίεση, τη συνειδητοποίηση και την ιστορική αλλαγή. Και οι δύο υποστηρίζουν την ύπαρξη της καταπίεσης και την άποψη ότι η ανάπτυξη της συνείδησης είναι περισσότερο μια κριτική ικανότητα παρά ένα σύνολο από κυρίαρχες απόψεις. Στόχος και για τις δύο θεωρίες είναι να αμφισβητηθούν οι κυρίαρχες απόψεις για τον τρόπο και τη μέθοδο μάθησης

¹² Αν σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας υπάρχουν οι ιδέες και τα ενδιαφέροντα μιας μόνο κοινωνικής ομάδας ή του ενός φύλου, τότε οι άλλες κοινωνικές ομάδες ή το άλλο φύλο είτε καταπιέζονται είτε περιθωριοποιούνται (Weiler, 2001: 67 - 68).

¹³ Και στις δύο θεωρίες ο άνθρωπος είναι το Υποκείμενο της προσπάθειας για τον μετασχηματισμό του κόσμου και την κατάκτηση της ελευθερίας του (Weiler, 1991: 450).

όσο και για το περιεχόμενο της γνώσης που προσφέρει το σχολείο, προς όφελος όλων των μαθητών/τριών και όχι μόνο μιας κυρίαρχης ομάδας. Ο Freire θεωρεί ότι η καταπίεση των ανθρώπων προέρχεται από τον ταξικό διαχωρισμό της κοινωνίας, γι' αυτό και βασικός στόχος της θεωρίας του είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός για να αλλάξει αυτή η δομή. Από την άλλη η φεμινιστική παιδαγωγική θεωρεί ως βασική πηγή καταπίεσης την πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας, αυτό το σημείο προσπαθεί να αλλάξει προκειμένου να δημιουργήσει μια εκπαίδευση κατάλληλη για τις γυναίκες όμως αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει τις εμπειρίες των ανθρώπων ως καθολικές (Weiler, 2001: 68, Weiler, 1991: 455, 450).

Η αναγνώριση της εμπειρίας ως σημαντικού παράγοντα για την γνώση σχετίζεται με αυτό που ο Freire ονομάζει «*τραπεζική και προβληματίζουσα αντίληψη για την εκπαίδευση*». Η πρώτη θεωρεί τους/τις μαθητές/τριες «*άδεια δοχεία*» και ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει τα αντικείμενα της μάθησης, ενώ στην δεύτερη προσπαθεί μαζί με τους/τις μαθητές/τριες να βρουν το αντικείμενο της μάθησης, που θα τους οδηγήσει στο στοχασμό και στη συνειδητοποίηση (Freire, 1976: 80 – 90, Higgins, 1982: 92). Η εμπειρία και ο τρόπος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι ένα θέμα που απασχολεί και τις φεμινίστριες παιδαγωγούς (Freire, 1976: 80 – 90, Higgins, 1982: 92, Weiler, 2001: 68- 69).

Οι φεμινίστριες παιδαγωγοί χρησιμοποιούν την προσωπική εμπειρία των μαθητών/τριών στην τάξη. Θεωρούν την εμπειρία γνωστικό αντικείμενο και την αναλύουν. Η μέθοδος προσέγγισης της εμπειρίας ξεπερνά τα όρια της απλής περιγραφής και θέτει ως στόχο την κριτική κατανόηση όλων των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, ιστορικών δυνάμεων και συνθηκών που δημιούργησε αυτήν την εμπειρία. Το παραπάνω σχήμα προσέγγισης της εμπειρίας παρουσιάζει ομοιότητες το σχήμα του Freire για την απόκτηση της *Συνειδητοποίησης* (Weiler, 1991: 462).

Η φεμινίστριες άρχιζαν να συζητούν για τη γυναικεία καταπίεση και την προσπάθεια να ξεπεράσουν το στάδιο της σιωπής, που πολλές αντιμετώπιζαν εξαιτίας της ανδρικής κυριαρχίας (Fisher, 2001: 29). Οι γυναίκες μπορούσαν να προσδιορίσουν τον εαυτό τους ως καταπιεζόμενες

και διάβασαν τις απόψεις του Freire ως διεκδικήσεις, απαιτήσεις δικές τους για τα ανθρώπινα δικαιώματα τους και για δικαιοσύνη. Έτσι, οι γυναίκες κατάφεραν να οραματιστούν την εξάλειψη των μορφών καταπίεσης τους και να αντιληφθούν ότι μπορούν οι ίδιες να αποκτήσουν συνείδηση και φωνή (Weiler, 2001: 75).

Εμπνεύστηκαν από τα κινήματα για κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, άρχισαν να σχηματίζουν μικρές ομάδες, όπου συζητούσαν τις εμπειρίες τους για την καταπίεση του φύλου τους (Fisher, 2001: 29).

Η Kathie Sarachild στο έργο της *“A program for Feminist Consciousness – Raising”* το 1968, είναι η πρώτη φεμινίστρια που αναφέρεται στην έννοια «της ανάπτυξης της συνειδητοποίησης» και την σπουδαιότητα του προσδιορισμού της ταξικής συνειδητοποίησης, ως σημαντικούς παράγοντες για το φεμινισμό. Οι γυναίκες μέσω της ανάπτυξης της συνείδησης τους μπορούν να κατανοήσουν την καταπίεση που βιώνουν, να ελέγξουν τις εμπειρίες της καταπίεσης τους, να συζητήσουν θέματα, να προσδιορίσουν τα κοινά συναισθήματα και τις κοινές εμπειρίες τους. Τέλος οι γυναίκες μπορούν να αντιμετωπίσουν και τις περιπτώσεις γυναικών που αρνούνται ότι καταπιέζονται, και κατά συνέπεια αδυνατούν να αντιμετωπίσουν την καταπίεση τους ως πρόβλημα που πρέπει να λύσουν. Η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης μπορεί να βοηθήσει τις γυναίκες να κατανοήσουν καλύτερα τις μορφές και τους τρόπους καταπίεσης τους και να βρουν μέσα αντίστασης σε αυτούς. Επίσης, στις συζητήσεις οι γυναίκες μπορούν να ενισχυθούν να αναλύσουν τους φόβους τους και να οδηγηθούν στην πράξη, δηλαδή να αποκτήσουν την πιθανότητα να προσπαθήσουν να ξεπεράσουν αυτούς τους φόβους (Fisher, 2001: 30, 37, Sarachild, 1968).

Το 1970 μια άλλη φεμινίστρια η Pamela Allen στο βιβλίο της *“Free space: A perspective on the small group in Women’s Liberation”* τονίζει τη σημασία της εμπιστοσύνης και της υποστήριξης της έκφρασης των εμπειριών στις ομάδες συζήτησης των γυναικών. Οι γυναίκες πρέπει να μπορούν να εκφράζουν τις εμπειρίες τους, τις απόψεις τους για τη ζωή τους χωρίς το φόβο της απόρριψης και της γελοιοποίησης προκειμένου να αποκτήσουν τη συνειδητοποίηση (Fisher, 2001: 31, Allen, 1970). Η ανάπτυξη της συνείδησης είναι εκείνο το στοιχείο που θα βοηθήσει τις ίδιες τις γυναίκες να

διαχειριστούν τους εαυτούς τους, να ξεπεράσουν τους φόβους τους, να ξεφύγουν από τη σιωπή τους και να διεκδικήσουν την ισότητα και την δικαιοσύνη, σε όλους τους τομείς της ζωής τους (Fisher, 2001: 37).

Στη διαδικασία απόκτησης της συνείδησης των γυναικών, πρώτο στοιχείο είναι να δώσουν προσοχή στις σχέσεις των δύο φύλων, προσοχή που δεν έδιναν μέχρι εκείνη τη στιγμή. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι η έμφαση στις σχέσεις ανισότητας και κυριαρχίας που βιώνουν. (Fisher, 2001: 34 -35).

Η Allen πιστεύει ότι η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης των γυναικών έχει τα εξής στάδια:

Αρχικό στάδιο: οι γυναίκες αρχίζουν να προσδιορίζουν τα συναισθήματα τους για τους άλλους.

«Συμμετοχικό (sharing)» στάδιο: εκφράζουν τις εμπειρίες τους και ξεκινούν να ομαδοποιούν τις κοινές εμπειρίες. Στη συνέχεια προσπαθούν να κατανοήσουν τις συνθήκες, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πατριαρχικές που δημιουργούν τις μορφές καταπίεσης, που κάθε γυναίκα μπορεί να βιώνει στην προσωπική της ζωή. Αναλύουν αυτές τις εμπειρίες, για να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση της κοινωνίας, και να ανακαλύψουν τις δικές τους δυνατότητες να σκέφτονται κριτικά σε ένα αρχικό στάδιο.

Στάδιο ανάλυσης: στο τελευταίο αυτό στάδιο οι γυναίκες μπορούν να προσπαθήσουν μια σύνθεση της ανάλυσης, που έγινε στο προηγούμενο στάδιο, με την οποία να μπορούν να βάλουν προτεραιότητες, που θα τις οδηγήσει στην απελευθέρωση (Fisher, 2001: 31, Allen, 1970). Αυτή η προσπάθεια για απελευθέρωση δεν μπορεί αν γίνει από μια μόνο ομάδα γυναικών αλλά πρέπει πολλές διαφορετικές ομάδες γυναικών (π. χ. μαύρες γυναίκες, φτωχές κ. α.) να προσδιορίζουν τις ανάγκες τους και τις μορφές καταπίεσης τους. Δεν πρέπει να παραληφθεί καμιά ιδιαιτερότητα στις μορφές της καταπίεσης που βιώνουν οι γυναίκες, για να πετύχει αυτή η προσπάθεια απελευθέρωσης τους (Fisher, 2001: 31, Allen, 1970).

Γενικότερα οι γυναίκες αναπτύσσουν την συνείδηση τους σε σχέση με τον εαυτό τους και με τον κόσμο, με το μοίρασμα των εμπειριών, των συναισθημάτων, των απόψεων τους για τις ανάγκες τους και των

πιθανοτήτων που έχουν για να αναλάβουν απελευθερωτική δράση (Fisher, 2001: 33-34, Allen, 1970).

Επιπλέον οι γυναίκες που έχουν αποκτήσει συνείδηση αναγνωρίζουν τα προβλήματα καταπίεσης που αντιμετωπίζουν και το όσο σημαντικά είναι αυτά και για την κοινωνία ολόκληρη. Επομένως η καταπίεση τους γίνεται πολιτικό και κοινωνικό θέμα προς διερεύνηση και λύση. Στις σχολικές τάξεις όλοι οι μαθητές/τριες πρέπει να παίρνουν σοβαρά αυτά τα θέματα και να ενισχύουν τις γυναίκες να επιχειρήσουν την αλλαγή. Εξάλλου η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης εμπεριέχει την έννοια της πράξης (Fisher, 2001: 39 – 40, Allen, 1970).

Η ανάλυση του Freire για την σημασία της εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται και με τα θέματα που αντιμετωπίζουν οι γυναικείες σπουδές. Στην «*Αγωγή του Καταπιεζόμενου*» αναφέρεται στην καταπίεση των φτωχών του Τρίτου Κόσμου. Όμως η εκπαιδευτική του θεωρία δεν περιορίζεται στις αλληλεπιδράσεις της τάξης αλλά απευθύνεται σε όλους όσους θέλουν και ελπίζουν να «*αλλάξουν τον κόσμο*», κατ' επέκταση και στις γυναίκες που επιθυμούν να απαλλαγούν από τις δικές τους μορφές καταπίεσης (Freire, 1976: 101 – 103, Higgins, 1982: 88).

Η σημασία που δίνουν οι φεμινίστριες στην έκφραση των εμπειριών, για την απόκτηση της συνειδητοποίησης, η προσπάθεια να συμπεριληφθούν όλες οι εμπειρίες των γυναικών προκειμένου να πετύχουν την απελευθέρωση τους, αντανακλά την θεωρία του Freire για την απόκτηση της συνειδητοποίησης ως μια βασική προϋπόθεση για την απελευθέρωση των *Καταπιεζομένων* (Freire, 1976). Αυτό αποτελεί και την βασική επίδραση του Freire στη φεμινιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης των γυναικών.

Κεντρικό σημείο της θεωρίας του Freire είναι και ο *διάλογος*, που προσδιορίζει τον κόσμο και οδηγεί στην πράξη για το μετασχηματισμό του, προκειμένου να γίνει πιο ανθρώπινος. Ο διάλογος είναι ένας ακόμα συνδεδετικός κρίκος της θεωρίας του Freire και των Γυναικείων Σπουδών, οι οποίες χρησιμοποιούν κατά κόρον τον διάλογο, την συζήτηση των γυναικείων εμπειριών και ενδιαφερόντων στα μαθήματά τους (Higgins, 1982: 88).

Παράδειγμα της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Freire αποτελούν οι γυναικείες σπουδές¹⁴. Παραδείγματα αυτής της παιδαγωγικής βρίσκονται στο βιβλίο «Gendered Subjects»¹⁵. Σε ένα κεφάλαιο του βιβλίου αυτού, μια φεμινίστρια παιδαγωγός (η Maher) στηρίζει την πολιτική και επιστημολογική της βάση εργασίας στις απόψεις του Freire. Περιλαμβάνει στην ανάλυση της για την εκπαιδευτική διαδικασία, έννοιες του βραζιλιάνου παιδαγωγού, όπως για την τάξη, την δομή των μαθημάτων, τους ρόλους εκπαιδευτικού και μαθητών. συγκεκριμένα κάνει αναφορά στην «τραπεζική παιδαγωγική» (banking education) και για αυτό που είχε ονομάσει ως «πολιτισμικές σιωπές» των καταπιεζόμενων (Kenway & Morda, 1992: 152, Maher, 1985: 29 – 48, Maher, 1987: 91 -100).

Οι γυναικείες σπουδές και η ανάπτυξη τους επηρεάζει και τις διδακτικές μεθόδους στην τάξη. Ο στόχος των εκπαιδευτικών στις Γυναικείες Σπουδές είναι να δώσει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να συνεχίσουν να εργάζονται σε ένα φεμινιστικό πλαίσιο και μετά το τέλος των σπουδών τους. Η «φεμινιστική διαδικασία», όπως ονομάστηκε η παραπάνω διαδικασία από την Nancy Schniedewind έχει στόχο να προσεγγίσει τις προσωπικές σχέσεις με τις κοινωνικές και να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες την αυτοπεποίθηση και τις ικανότητες να δημιουργήσουν τη δική τους γνώση και οπτική για τον κόσμο (Weiler, 1991: 456, Schniedewind, 1987: 29). Οι φεμινίστριες όπως και ο Freire επιδιώκουν τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης προκειμένου να πετύχουν αλλαγές και στην κοινωνία (Weiler, 1991: 456, Freire, 1976). Ουσιαστικά η φεμινιστική παιδαγωγική και η παιδαγωγική του Freire βασίζονται στην έννοια της «κοινωνικής αλλαγής» (Weiler, 1991: 456).

Η παιδαγωγική των φεμινιστριών στηρίζεται σε συγκεκριμένες υποθέσεις για την γνώση, την κυριαρχία, το ρόλο και την αυθεντία του εκπαιδευτικού, για να αναλάβουν απελευθερωτική δράση οι μαθητές/τριες (Weiler, 1991: 456)

¹⁴ Γυναικείες σπουδές ονομάζονται τα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και στην εκπαίδευση ενηλίκων, που θέτουν ως κεντρικό θέμα τους τη γυναικεία εμπειρία, από φεμινιστική σκοπιά. Έχουν την καταγωγή τους στην Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 60 (Kenway & Morda, 1992: 148).

¹⁵ Culley, M., & Portuges (eds) (1985) *Gendered Subjects* Boston: Routledge & Kegan Paul

Σε πολλά μάλιστα σημεία η θέση της φεμινιστικής παιδαγωγικής για το ρόλο και τη αυθεντία του/της εκπαιδευτικού αντανακλούν τις απόψεις του Freire για τον ιδανικό εκπαιδευτικό. Για το Freire ο/η ιδανικός/ή εκπαιδευτικός αποτελεί συνδυαστικό κρικό ανάμεσα στη γνώση και τους/τις μαθητές/τριες. Ο/η ιδανικός/ή εκπαιδευτικός μαθαίνει μαζί τους/τις μαθητές/τριες και να χρησιμοποιεί την εξουσία του, για να διαχειρίζεται την εμπειρία των μαθητών/τριών του για να πετύχει τη γνώση που θα τους οδηγήσει στην απελευθέρωση. Αυτό ακριβώς τον/την ιδανικό/ή εκπαιδευτικό αναζητά και η φεμινιστική παιδαγωγική. Τον/την εκπαιδευτικό που θα θέτει τα θέματα – τα αντικείμενα μάθησης - μαζί με τους/τις μαθητές/τριες και στη συνέχεια θα προσπαθούν μαζί να τα κατακτήσουν προκειμένου να οδηγηθούν στην απελευθέρωση (Weiler, 1991: 460).

Το θέμα της εξουσίας του/της εκπαιδευτικού για τη φεμινιστική παιδαγωγική έχει και μια επιπλέον σημασία. Από τη μια σχετίζεται με την εξουσία του/της εκπαιδευτικού που επιβάλλεται από το σχολείο που δουλεύει και που του/της δίνει τη δυνατότητα να αξιολογεί και να βαθμολογεί τους/τις μαθητές/τριες του/τις. Από την άλλη στον τρόπο που η εξουσία του/της εκπαιδευτικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τις φεμινίστριες παιδαγωγούς για να αμφισβητήσουν και να αντιμετωπίσουν την πατριαρχία. Η άποψη για την εξουσία του εκπαιδευτικού, που οδηγεί στην προσπάθεια για την απελευθέρωση του κόσμου, εγείρει προβληματισμούς που υπάρχουν και στη θεωρία του Freire. Δεν μπορεί να υπάρξει απελευθερωτική προσπάθεια αν δεν υπάρχει και η συμμετοχή της κυρίαρχης ομάδας. Επομένως, και στην προσπάθεια αντιμετώπισης της πατριαρχίας, οι γυναίκες πρέπει να προσπαθήσουν όλες μαζί, ως μια κοινή ομάδα, γυναίκες απλές και «προνομιούχες» ή ακόμα μαζί και με προοδευτικούς άνδρες για να πετύχουν τους στόχους τους (Weiler, 1991: 460 - 462).

Επιπλέον, η φεμινιστική διερεύνηση του θέματος της εξουσίας και της αυθεντίας του/της εκπαιδευτικού προσδιορίζει με περισσότερη ακρίβεια τις αντιθέσεις των συλλογικών στόχων και των ιεραρχιών της γνώσης. Επομένως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι/ες για τα θέματα κυριαρχίας εις βάρος διαφορετικών υποκειμένων (Weiler, 1991: 462).

Οι ομάδες για την ανάπτυξη της γυναικείας συνείδησης ξεκίνησαν να διαμορφώνονται, λιγότερο ή περισσότερο περιστασιακά, στην βορειοανατολική και βόρεια Αμερική. Οι ομάδες αυτές αποτελούνταν από λευκές γυναίκες, που διεκδικούσαν πολιτικά δικαιώματα, κυρίως το δικαίωμα ψήφου. Αυτή η πρώτη απόπειρα για την ανάπτυξη της συνείδησης στις γυναίκες, βασίστηκε στις φιλικές σχέσεις τους και στην κοινή προσπάθεια να αποκτήσουν πολιτικά δικαιώματα. Έδιναν έμφαση σε συζητήσεις για τις εμπειρίες του φύλου τους, στην εργασία, στην οικογένεια και στη συμμετοχή τους σε ανδροκρατούμενες πολιτικές κινήσεις. Η ανάπτυξη της συνείδησης εστιαζόταν στην πολιτική αλλαγή (Weiler, 1991: 456 - 457). Ένα δεύτερο σημείο της ήταν η εμπιστοσύνη που έδειχνα στην εμπειρία και στα συναισθήματα και τέλος το να μοιράζονται αυτά τα στοιχεία, προκειμένου να δημιουργήσουν μια συλλογική συνειδητοποίηση (Weiler, 1991: 456 - 457).

Σε αυτή τη μορφή συνειδητοποίησης, οι γυναίκες προσπαθούσαν να κατανοήσουν και να κάνουν θεωρητική ανάλυση με στόχο την πράξη, τον αγώνα για κοινωνικό μετασχηματισμό (Weiler, 1991: 458).

Τη δεκαετία του '80 οι φεμινίστριες είχαν καταφέρει να αποκτήσουν πολιτικά δικαιώματα και να πετύχουν αλλαγές στην δημιουργία της γνώσης, στην έκφραση φεμινιστικών θεμάτων στην τάξη. Όμως η προσπάθεια τους να δημιουργήσουν ένα νέο παιδαγωγικό μοντέλο που να οδηγεί στη συνειδητοποίηση δεν είχε την επιτυχία που επιθυμούσαν. Οι δυσκολίες και οι αντιθέσεις που συνάντησαν ήταν παρόμοιες με εκείνες που είχε η γενικευμένη προσέγγιση του Freire στην «Αγωγή του καταπιεζόμενου» για την απελευθερωτική παιδαγωγική. Για να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα η φεμινιστική παιδαγωγική πρότεινε κάποιες νέες κατευθύνσεις που μπορούσαν να εμπλουτίσουν την θεωρία του Freire (Weiler, 1991: 459).

Η φεμινιστική παιδαγωγική εντόπισε τρία σημεία που η απελευθερωτική παιδαγωγική του Freire μπορούσε να διευρυνθεί και να εμπλουτιστεί.

Ειδικότερα:

- Πρώτον: σχετικά με την αυθεντία του/της εκπαιδευτικού,

- Δεύτερον: τον προσδιορισμό του επιστημολογικού προβληματισμού για την πηγή της γνώσης και την αλήθεια για τις προσωπικές εμπειρίες και τα αισθήματα
- Τρίτον: τον προβληματισμό για τη διαφορετικότητα (θέμα που αναδύθηκε κυρίως από τις μαύρες φεμινίστριες) (Weiler, 1991: 459).

Οι φεμινίστριες θεώρησαν ως βασική κατηγορία της θεωρίας τους την αναγνώριση της διαφορετικότητας και της διαφορετικής εμπειρίας των γυναικών. Επίσης όλος ο προβληματισμός των φεμινιστριών για τη συνειδητοποίηση τους, τις οδήγησε και στην αμφισβήτηση της έννοιας «γυναίκα» ως ενιαία κατηγορία. Θεώρησαν μάλιστα - κυρίως οι έγχρωμες φεμινίστριες και οι λεσβίες - ότι υπήρχε ένα στερεότυπο για το τι κατανοούσαν με την λέξη γυναίκα, ότι δηλαδή σήμαινε «λευκή, ετεροσεξουαλική, μεσαίας τάξης γυναίκα» (Weiler, 1991: 459).

Μια άλλη φεμινίστρια η Higgins, παρόλο που αναφέρεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, στηρίζει την πρακτική της στις ιδέες του Freire και ιδιαίτερα στην έννοια του διαλόγου και της κριτικής συνειδητοποίησης (Kenway & Morda, 1992: 152, Higgins, 1982: 87 – 98).

Η Bonder είναι μια φεμινίστρια εκπρόσωπος της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Freire. Η Bonder παρουσιάζει προτάσεις για τη συνειδητοποίηση, παρουσιάζει ένα θεωρητικό πλαίσιο για να προσέγγισει την αλλαγή της κοινωνικής δομής και την ανάπτυξη της συνειδητοποίησης. Η Bonder και οι συνεργάτες της ονομάζουν την παιδαγωγική τους «εκπαίδευση – διαμόρφωση» (education - formation) η οποία εμπεριέχει και την έννοια ανάπτυξης της συνειδητοποίησης και τις δυνατότητές της για αναμόρφωση (Kenway & Morda, 1992: 152, Bonder, 1985: 64 – 77).

Η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης είναι ένα άμεσο και αναγκαίο αποτέλεσμα των γυναικείων σπουδών που οδηγεί στην απελευθερωτική προσπάθεια τους από την πατριαρχία και κάθε είδους καταπίεση (Kenway & Morda, 1992: 155). Η ανάγκη να επικεντρωθεί ο/η εκπαιδευτικός στην εμπειρία των μαθητών/τριών του/της, στις γυναικείες σπουδές γίνεται πιο επιτακτική. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί οφείλουν να εστιάζουν την προσοχή τους στην εμπειρία των γυναικών για τη μάθηση τους. Η φεμινιστική παιδαγωγική δίνει τη γυναικεία οπτική γωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία

και η συνειδητοποίηση των γυναικών είναι η έκφραση αυτής της οπτικής (Kenway & Morda, 1992: 156).

Οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν την σημασία της ανάπτυξης της συνείδησης ως βασική προϋπόθεση για το λεκτικό προσδιορισμό της καταπίεσης, όμως αυτό δεν είναι αρκετό, είναι η αρχή της διαδικασίας για την απόκτηση της συνειδητοποίησης, όπως αναφέρει και ο Freire στην «*Αγωγή του Καταπιεζόμενου*» (Kenway & Morda, 1992: 156, Bonder, 1985: 64 – 77, Freire, 1976: 54).

Η θεωρία του Freire, η αξιοποίηση των εμπειριών και γενικότερα των θεμάτων που ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/τριες στην εκπαίδευση. Η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης που οδηγεί στην πράξη, ο διάλογος και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι στοιχεία που επηρεάζουν κάθε απελευθερωτική θεωρία και προσπάθεια αναμόρφωσης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Επομένως η επίδραση του Freire στη φεμινιστική παιδαγωγική είναι ότι οι φεμινίστριες μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία αυτής της θεωρίας και να τα προσαρμόσουν στις ειδικές ανάγκες της εκπαίδευσης των γυναικών.

3. 2. Η Φεμινιστική κριτική στις απόψεις του Paulo Freire

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε ανάλυση του τρόπου που η θεωρία του Freire μπόρεσε να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τις φεμινίστριες παιδαγωγούς. Η ανάγνωση και αξιοποίηση της θεωρίας του Freire δεν αντιμετωπίστηκε από όλες τις φεμινίστριες παιδαγωγούς με τον ίδιο πάντα θετικό τρόπο. Οι φεμινίστριες ασκούν κριτική στη θεωρία του Freire που διακρίνεται σε δύο μέρη: την αρνητική και τη θετική. Επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπάρχει στο γεγονός ότι ο ίδιος ο Freire δίνει τις δικές του απαντήσεις στην κριτική που του ασκούν οι φεμινίστριες.

Το έργο του Freire είναι ανοιχτό στην κριτική ανάγνωση του. Ξαναδιαβάζοντας το λοιπόν από μια φεμινιστική οπτική μπορεί να ανακύψουν κάποια προβλήματα στη θεωρία του.

Σε ένα πολύ βασικό επίπεδο, οι φεμινίστριες πιστεύουν πως υπάρχει μια αποτυχία του Freire να συμπεριλάβει στις αναλύσεις του τις εμπειρίες

των γυναικών, να τις αναλύσει ή έστω να αναγνωρίσει την κυριαρχία της πατριαρχίας στη δυτική σκέψη (Weiler, 2001: 74, McLaren & Silva, 1994: 63 – 64, 70, Freire & Macedo, 1994: 171, 173).

Οι απόψεις του Freire ότι η καταπίεση και η απελευθέρωση είναι κομμάτια του ανδρικού κόσμου, γίνονται φανερές από τις απόψεις του για το ποίοι είναι εκείνοι που πρέπει να μορφωθούν, για να αξιοποιηθούν στον οικονομικό και πολιτικό αγώνα της απελευθέρωσης. Ο Freire αποτυγχάνει να αντιληφθεί την καταπίεση των γυναικών και την υποκειμενικότητα τους, τη διαφορετικότητά τους. Αυτή η αποτυχία δε σχετίζεται μόνο με τη χρήση της φυλετικά προσδιορισμένης γλώσσας, πολύ περισσότερο σχετίζεται με την έννοια που ο ίδιος δίνει στην αναμόρφωση της κοινωνίας, αφού δίνει έμφαση μόνο στην ταξική και οικονομική αναδιοργάνωση της κοινωνίας. Η προσέγγιση αυτή δείχνει ότι αγνοεί την πολυπλοκότητα της γυναικείας φύσης και εργασίας (Weiler: 77, McLaren & Silva, 1994: 59, Freire & Macedo, 1994: 169).

Πίσω από αυτήν τη θέση κρύβεται και η γενικότερη ασάφεια και η γενικότητα στην σκέψη του Freire. Η σκέψη του είναι ιδεαλιστική, κινείται στο πλαίσιο του αγώνα μεταξύ καλού και κακού γενικά, που οδηγεί στην έξοδο από την κατάσταση της καταπίεσης (Weiler, 2001: 74, McLaren & Silva, 1994: 63 – 64, 70, Freire & Macedo, 1994: 171, 173).

Ο Freire ενώ αναγνωρίζει την ύπαρξη πατριαρχίας δεν μπαίνει στον κόπο να την αναλύσει, ως την αιτία της γυναικείας καταπίεσης. Εντάσσει τη φυλετική καταπίεση στην ταξική και θεωρεί ότι ταυτόχρονα και τα δύο φύλα πρέπει να κάνουν τη κίνηση για την απόκτηση της ελευθερίας τους. Για μια ακόμα φορά ο Freire κάνει διαχωρισμό στο ταξικό και το φυλετικό ενδιαφέρον. Αδυνατεί να συνειδητοποιήσει ότι το ταξικό και οτιδήποτε έχει σχέση με το φύλο (ή ακόμα και τη φυλή) αλληλοεπηρεάζονται. Επίσης αδυνατεί να κατανοήσει το γεγονός ότι η ταξική ανισότητα δομείται πάνω στο σεξισμό και το ρατσισμό (McLaren & Silva, 1994: 70, Freire & Macedo, 1994: 169, Weiler: 81 - 82).

Σε μια συνέντευξη του Macedo ο Freire πληροφορεί τις φεμινίστριες για τη σωστή παιδαγωγική πρακτική, προκειμένου να ξεπεράσουν την πατριαρχική τους καταπίεση. Υποστηρίζει:

«Για μένα η σωστή παιδαγωγική πρακτική για τις φεμινίστριες είναι να κατανοήσουν τα διαφορετικά επίπεδα της ανδρικής καταπίεσης, ενώ παράλληλα να δημιουργήσουν παιδαγωγικές δομές μέσα στις οποίες οι άνδρες να αντιμετωπίσουν την κατάσταση της καταπίεση τους. Πιστεύω ότι δεν είναι αρκετό για τις γυναίκες να απελευθερωθούν από την καταπίεση των ανδρών, που με τη σειρά τους καταπιέζονται από την κοινωνία, αλλά μαζί και ταυτόχρονα να κάνουν ένα βήμα μπροστά για να κόψουν τις αλυσίδες της καταπίεσης. Και οι δύο, καταπιεσμένοι άνδρες και γυναίκες, πρέπει να καταλάβουν την διαφορετική τους θέση στην δομή της καταπίεσης, έτσι ώστε μαζί να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές και να σταματήσουν την καταπίεση» (Freire & Macedo, 1994: 169 – 175, Weiler, 2001: 81 - 82)

Η άποψη αυτή δείχνει το «μελανό σημείο» στη θεωρία του. Δείχνει ποιος είναι ο ρόλος της γυναίκας στον αγώνα ενάντια στην καταπίεση. Στόχος της είναι να κατανοήσει τα επίπεδα της ανδρικής καταπίεσης -αντί να κατανοήσει τα επίπεδα της δικής της καταπίεσης - και να βοηθήσει τους άνδρες να ξεπεράσουν αυτή την αδυναμία τους (Weiler: 81 – 82, Brady, 1994: 145, Brady, 1995: 26).

Η αποτυχία του να αναφέρει τις γυναίκες ως μια ξεχωριστή ομάδα που καταπιέζεται και η άγνοια του για τη συνθετότητα και τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτή την ομάδα και στη «γενική ομάδα των καταπιεζομένων» μπορεί να δικαιολογηθεί. Ο Freire στη συζήτηση του με τον D. Macedo αναφέρει χαρακτηριστικά «είμαι και εγώ γυναίκα» (Freire & Macedo, 1994: 169 – 175). Αυτή η δήλωση είναι πολιτική όχι φυλετική. Με την φράση αυτή εξηγεί ότι η καταπίεση είναι μια πράξη προσδιορισμένη πολιτικά και ταξικά και όχι φυλετικά. Στη συνείδηση του η πολιτική και ταξική ταυτότητα του ατόμου είναι πιο σημαντική από τη φυλετική. Η ανάγκη για απελευθέρωση και εξανθρωπισμό είναι ίδια για όλους τους ανθρώπους, αφού η ταξική καταπίεση είναι πιο ισχυρή. Όσον αφορά τα επίπεδα της ελευθερίας ή τις μορφές της καταπίεσης ο Freire απαντά ότι το σημαντικό είναι η στρατηγική του αγώνα του καταπιεζόμενου, η οποία ποικίλει ανάλογα με τις συνθήκες καταπίεσης που βιώνει (Weiler, 2001: 83, Freire 1997: 309, Brady, 1994: 145 - 146).

Ο ίδιος αναγνωρίζει τις διαφορές των δυο φύλων και τις διαφορετικές καταστάσεις της καταπίεσης του καθενός, όμως θεωρεί πιο θεμελιώδες την πολιτική οπτική του φύλου και όχι την σεξιστική (Weiler, 2001: 83).

Ο Freire στα τελευταία του βιβλία¹⁶ κάνει αναφορές σχετικά με τις διακρίσεις των δύο φύλων και τις καταδικάζει. Θεωρεί ότι οι διακρίσεις ενάντια στη γυναίκα εκφράζουν μια αποικιοκρατική αντίληψη και ότι είναι ασύμβατες με την πρόοδο της κοινωνίας. Ακόμα θεωρεί την κίνηση των γυναικών ως μια κίνηση σημαντική για την κοινωνική αλλαγή (Weiler: 79, Darder, 2002: 44, Freire, 2004, 54 - 57).

Επιπλέον ο ρόλος του «ήρωικού δασκάλου» που οδηγεί τον καταπιεζόμενο στην κριτική συνειδητοποίηση της καταπίεσης του και επομένως στην δράση για την κατάργηση αυτής της κατάστασης φαντάζεται¹⁷ ως άνδρας και αυτό γιατί ξανά ο Freire αποφεύγει να προσδιορίσει ποιος μπορεί να είναι αυτός. Παρουσιάζει έναν φιλελεύθερο δάσκαλο χωρίς να προσδιορίζει την δύναμη που μπορεί να έχει και που βασίζεται στην φυλή, την τάξη ή το γένος του, στοιχεία που είναι προβληματικά και ανοιχτά στη φεμινιστική κριτική (Weiler 1991: 453- 454, Weiler, 2001: 76, 78, Brady, 1994: 146 - 147).

Η υπόθεση στην «*Αγωγή του καταπιεζόμενου*» είναι ότι στον αγώνα ενάντια στην καταπίεση, ο καταπιεζόμενος κινητοποιείται από έναν αληθινό ανθρωπισμό. Η υπόθεση αυτή αφήνει απροσδιόριστες τις μορφές της καταπίεσης που βιώνονται από διαφορετικούς καταπιεστές. Αποκλείεται η πιθανότητα του διαφορετικού αγώνα ενάντια στην καταπίεση από τις διάφορες ομάδες. Είναι αυτό που ονομάζει ο Cameron McCarthy ως «*ασυγχρονία της καταπίεσης*». Αυτή η υπόθεση παρουσιάζει την εξανθρώπιση ως κάτι καθολικό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικότητα της κάθε ομάδας. Πρέπει να προστεθεί στο σημείο αυτό και το γεγονός ότι στη θεωρία του ο Freire δεν αναφέρεται η πιθανότητα για ταυτόχρονη καταπίεση, δηλαδή ότι ο καταπιεζόμενος μπορεί να καταπιέζεται από το δυνάστη του, το αφεντικό του για παράδειγμα αλλά

¹⁶ Ειδικότερα στο *Pedagogy of hope* (2004) όπου ουσιαστικά επαναδιαπραγματεύεται την *Αγωγή του Καταπιεζόμενου*

¹⁷ Σε μια χρονική στιγμή όπου ο «ήρωας» ήταν πάντα ένας άνδρας και η επανάσταση ως μια κίνηση ανδρικά προσδιορισμένη.

ταυτόχρονα και ο ίδιος ο καταπιεζόμενος να είναι καταπιεστής μιας άλλης πιο αδύναμης ομάδας (Weiler 1991: 453, McCarthy, 1988: 265 – 280, Freire, 1976: 39 - 73).

Σχετικά με την κριτική ότι ο αγώνας ενάντια στην καταπίεση και τον εξανθρωπισμό είναι χίμαιρα, κάτι το ουτοπικό και γενικό, χωρίς σαφή προσδιορισμό, ο Freire απαντά: «*το να είναι ουτοπία δεν είναι απλώς κάτι το ιδεαλιστικό ή το ανέφικτο*». Ο Freire υποστηρίζει μια θεωρητική δικαιοσύνη στην παιδαγωγική, που να ασκεί κριτική στις μορφές της καταπίεσης για να βοηθήσει στο μετασχηματισμό του κόσμου, μέσω του εξανθρωπισμού (Weiler 1991: 452, Freire 1997: 309).

Επιπλέον στην «*Αγωγή του καταπιεζόμενου*» η χρήση της αρσενικής αντωνυμίας για όλους τους ανθρώπους είναι ένα στοιχείο που προκάλεσε μεγάλη κριτική. Ο Freire κατηγορήθηκε ότι χρησιμοποιεί σεξιστική γλώσσα. Η έκδοση του βιβλίου προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων στους γυναικείους κύκλους, πολλά γράμματα στάλθηκαν στον ίδιο το Freire για το γεγονός αυτό. Εκείνο που ενοχλούσε τις φεμινίστριες ήταν όχι τόσο η χρήση της ανδρικής αντωνυμίας που εκπροσωπούσε όλο το ανθρώπινο γένος όσο η ταύτιση με το ανδρικό φύλο, ως το μόνο που καταπιέζεται και το μόνο που μπορεί να ξεφύγει από αυτή την κατάσταση Για περισσότερες από τρεις δεκαετίες οι φεμινίστριες ασκούσαν κριτική για την σεξιστική γλώσσα στα έργα του (Darder, 2002: 43, Weiler 1991: 453, McCarthy, 1988: 265 – 280, Freire & Macedo, 1994: 172, Perry, 2000: 16).

Στη χρήση της γλώσσας στηρίζεται και μια ακόμα κριτική για την απόκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης, η οποία αποτελεί βασικό σημείο στη θεωρία του. Για την απόκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης είναι απαραίτητος ο κριτικός γραμματισμός, «*να διαβάζεις τη λέξη και τον κόσμο*» (Freire, 1977: 61). Αυτή βασίζεται στην μόρφωση αλλά και στη αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών. Εδώ είναι το πρόβλημα, οι εμπειρίες των γυναικών είναι τελείως διαφορετικές από εκείνες των ανδρών, γεγονός που δεν εξετάζεται καθόλου στη θεωρία του (Weiler 1991: 453- 454, Weiler : 76, 78).

Μετά από την κριτική που δέχτηκε για τη γλώσσα που χρησιμοποιεί στην «*Αγωγή του καταπιεζόμενου*» ο Freire φρόντισε στις επόμενες εκδόσεις του να αναφέρεται και στους άνδρες και στις γυναίκες, για να επιλυθεί το

ζήτημα αυτό. Επίσης τόνισε το γεγονός της ιστορικής διάστασης μέσα στην οποία γράφτηκε το έργο και το σκοπό που ήθελε να επιτελέσει. Αν δηλαδή αντιμετωπίσουμε το κείμενο στο πλαίσιο αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί και η χρήση αρσενικής αντωνυμίας (Weiler, 2001: 78, Freire, 2004, Freire, 1976). Την δεκαετία του '70 όταν γράφει την «Αγωγή του καταπιεζόμενου» είναι επηρεασμένος από την μαρξιστική ανάλυση της τάξης, επομένως όταν γράφει εκείνο το βιβλίο που στηρίζει όλη την ανάλυση του για την καταπίεση στην τάξη. Εκείνη την εποχή θεωρεί πως και η καταπίεση των γυναικών μπορεί να συμπεριληφθεί στην ταξική καταπίεση. Πιστεύει πως ακόμα και ο μετασχηματισμός του κόσμου ενδιαφέρει περισσότερο την τάξη, παρά τα άτομα ή το φύλο, δηλαδή η απελευθέρωση αφορά και τους άνδρες και τις γυναίκες και όχι μόνο κάποιον από τους δύο. Επιπλέον, η γνώση και η ευαισθητοποίηση που υπάρχει σήμερα για τα γυναικεία θέματα τότε δεν ήταν τόσο δεδομένη. Θεωρεί ότι με το βιβλίο αυτό προσπάθησε να δώσει κάποια στοιχεία για να κατανοήσουμε καλύτερα την καταπίεση, αυτά τα στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τις γυναίκες για το δικό τους αγώνα για απελευθέρωση (Freire & Macedo, 1994: 172).

Η Hooks θεωρεί ότι είναι δύσκολο να ασκήσει κριτική σε αυτό το σημείο. Δεν θέλει να δει τη θεωρία του Freire από αυτή τη σκοπιά γιατί πιστεύει ότι την αδικεί, την περιορίζει, αφού ακόμα και αυτή η κριτική δεν μπορεί να μειώσει την αξία της απελευθερωτικής θεωρίας (Hooks, 1994: 148, Hooks, 1994: 49, Perry, 2000: 16).

Πολλές φεμινίστριες αισθάνονται πως εξαιτίας της σεξιστικής χρήσης της γλώσσας είτε πρέπει να απορρίψουν είτε να υποτιμήσουν την δουλειά του Freire (Hooks, 1994: 149, Hooks, 1994: 49 - 50). Αυτό δεν συμβαίνει με τη Hooks, η οποία υποστηρίζει πως η θεωρία του Freire για την απελευθέρωση είναι τόσο σημαντική και τόσο δυνατό «δώρο» για την ανθρωπότητα που είναι χρήσιμη ακόμα και με αυτό το ψεγάδι (Hooks, 1994: 149, Hooks, 1994: 49 - 50).

Η Hooks, αντίθετα από πολλές φεμινίστριες θεωρεί πως η παιδαγωγική του Freire και η φεμινιστική παιδαγωγική συγκλίνουν. Η θεωρία του μπορεί να προσαρμοστεί στη φεμινιστική παιδαγωγική. Η βασική απαίτηση του Freire οι άνθρωποι και οι εμπειρίες τους να

«μετακινηθούμε από αντικείμενα σε υποκείμενα» (Freire, 1976: 76 - 97) της γνώσης είναι πολύ χρήσιμο και για τη φεμινιστική παιδαγωγική. Η δουλειά του Freire δίνει τη δυνατότητα, της επιβεβαίωσης του δικαιώματος της γυναίκας ως υποκείμενο της γνώσης να προσδιορίσει τη δική της πραγματικότητα και να αναγνωρίσει την επιρροή της φυλής και της τάξης ως παράγοντες διαμόρφωσης της ταυτότητας της. (Hooks, 1994: 150 - 151, Hooks, 1994: 52 - 53).

Γενικότερα οι φεμινίστριες θεωρούν ότι υπάρχουν τρεις τουλάχιστον παιδαγωγικές απόψεις που δε θίγονται από το Freire:

- Πρώτον η εξουσία του/της εκπαιδευτικού, γίνεται απελευθερωτική στο βαθμό που αναγνωρίζει τη φεμινιστική παιδαγωγική. Η δομή του σχολείου στο μεγαλύτερο μέρος στηρίζεται στην κυρίαρχη ιδεολογία, μεταφέρει συστήματα και στόχους που είναι ανταγωνιστικά και ιεραρχικά. Το σχολείο υποστηρίζει πατριαρχικές πρακτικές, επομένως η αυθεντία/κύρος του/της εκπαιδευτικού πρέπει να αναγνωρίζει πως αυτοί οι παράγοντες περιορίζουν την παραγωγή της γνώσης και να αναπτύξουν μια μη - ανταγωνιστική μέθοδο μάθησης, δίνοντας στους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στις συνθήκες που δημιουργούν γνώση και να χτίσουν μέσα στην τάξη δημοκρατικές και ίσες κοινωνικές σχέσεις (Brady, 1994: 148, Brady, 1995: 30).
- Η εξουσία στην απελευθερωτική της μορφή, δεν μπορεί να είναι μετασχηματιστική ή αθώα. Είναι πάντα ένα πεδίο αγώνα που σχετίζεται με θέματα πρόσβασης και ορισμού. Η συνειδητοποίηση της φυλής, της τάξης και του φύλου και πόσο αυτοί οι παράγοντες νομιμοποιούν κάποιες μορφές εξουσίας, που περιθωριοποιούν ή αποκλείουν κάποιες ομάδες, σχετίζεται με την έκφραση /παρουσίαση των ομάδων αυτών. Οι γυναίκες όπως και οι φυλετικές μειονότητες πρέπει να εκφράζονται, όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα να εκφράζονται, μέσα σε σχέσεις κυριαρχίας που όμως υπάρχει σεβασμός και υποστήριξη της ιδιαιτερότητας των αγώνων, της ιστορίας και της συλλογικής

μνήμης. Η Weiler στην ανάλυση της υποστηρίζει πως η έκφραση της προσωπικής εμπειρίας του Freire πρέπει να διευρυνθεί. Η ίδια δίνει έμφαση στην προσωπική εμπειρία και αισθήματα από φεμινιστική σκοπιά (Brady, 1994: 148, Brady, 1995: 30, Weiler, 1991: 463). Υποστηρίζει πως οι φεμινίστριες εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν πως η εξουσία της κυρίαρχης κουλτούρας συμμετέχει στην δημιουργία συναισθημάτων, που διαμορφώνουν τις ταυτότητες του/της δασκάλου/ας, του μαθητή/τριας και των υπολοίπων. Η εξουσία όχι μόνο δημιουργεί γνώση αλλά έχει και ένα κεντρικό ρόλο στη δημιουργία αποτελεσματικής παιδαγωγικής (Brady, 1994: 148, Brady, 1995: 30, Weiler, 1991: 463).

- Τρίτον η έννοια της φεμινιστικής εξουσίας, πρέπει να προωθεί τις συνθήκες για την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, να δημιουργεί τις συνθήκες για να μπορούν οι μαθητές/τριες να μιλούν χωρίς να φοβούνται. Ο φεμινισμός πρέπει να δημιουργήσει ένα κριτικό δημόσιο πλαίσιο, όπου τα θέματα του να έχουν θέση και να γίνει μια προσπάθεια καλλιέργειας του κριτικού πνεύματος, προκειμένου να αναγνωριστεί η σημασία του φεμινισμού ως ενός παράγοντα ανάμεσα σε άλλους που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προωθήσει την ανθρώπινη εκπροσώπηση, την συλλογική προσπάθεια και την κοινωνική δικαιοσύνη (Brady, 1994: 149, Brady, 1995: 31).

Παρόλη την κριτική που δέχεται ο Freire αναγνωρίζει ότι ο ίδιος πρέπει να διαδραματίσει ένα ρόλο στα φεμινιστικά κινήματα. Λέει χαρακτηριστικά:

«Αν οι γυναίκες είναι κριτικές, πρέπει να δεχθούν την συνεισφορά μας ως άνδρες, όπως και ο εργάτης τη συνεισφορά μας ως διανοούμενοι, γιατί είναι καθήκον και δικαίωμα μου να μπορώ να συμμετέχω στην αναμόρφωση της κοινωνίας. Αν οι γυναίκες έχουν την κύρια ευθύνη για τον αγώνα τους, πρέπει να ξέρουν πως ο αγώνας τους ανήκει και σε μας, σε όσους άνδρες δε δέχονται τον υπερβολικό ανδρισμό στον κόσμο. Το ίδιο συμβαίνει και με το ρατσισμό. Ως φαινομενικά λευκός άνδρας – γιατί πάντα λέω ότι δεν είμαι απόλυτα σίγουρος για την λευκότητα μου – αναρωτιέμαι αν

πραγματικά είμαι εναντίον του ρατσισμού με ένα ριζοσπαστικό τρόπο. Αν είμαι τότε έχω καθήκον και δικαίωμα να πολεμήσω μαζί με τους μαύρους ανθρώπους ενάντια στον ρατσισμό» (Hooks, 1994: 153, Hooks, 1994: 57, Freire & Macedo, 1994: 170).

Δέχεται ότι η κριτική αυτή είναι χρήσιμη. Θεωρεί πως δίνοντας την απαιτούμενη προσοχή σε θέματα φύλου μπορούμε να αναλύσουμε το σύνθετο φαινόμενο της καταπίεσης. Επίσης δέχεται ότι υπάρχει η απαίτηση για μια νέα εκπαιδευτική πρακτική, για να πετύχουμε το όνειρο του αγώνα για την ελευθερία ενάντια σε κάθε μορφή καταπίεσης (Freire & Macedo, 1994: 170).

Παραδέχεται ότι τα πρώτα χρόνια της ενασχόλησης του με τα θέματα καταπίεσης, τον απασχόλησε περισσότερο η ταξική και φυλετική καταπίεση. Θεωρεί τον εαυτό του θύμα του πολιτιστικού πλαισίου της εποχής, επειδή σε εκείνο το σεξιστικό πεδίο εργασίας δεν κατάφερε να δείξει την ευαισθητοποίηση που έπρεπε για τις συστηματικές διακρίσεις σε βάρος των γυναικών. Από τη δική του εμπειρία είχε θυμό για την ταξική και φυλετική καταπίεση εις βάρος του, που δεν μπορούσε να διακρίνει την πατριαρχική καταπίεση των γυναικών. Η κριτική επομένως των φεμινιστριών θεωρεί πως του έδωσαν την δυνατότητα να αντιληφθεί αυτό το είδος υποτέλειας. Οι διαφορετικές μορφές καταπίεσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να τυγχάνουν διαφορετικής ανάλυσης. Ένα είδος απελευθερωτικής φεμινιστικής παιδαγωγικής (Freire & Macedo, 1994: 170).

Η πρόταση του για την εκπαιδευτική πρακτική των γυναικών, είναι να κατανοήσουν τα διαφορετικά επίπεδα της ανδρικής καταπίεσης και ταυτόχρονα να δημιουργήσουν παιδαγωγικές δομές στις οποίες οι άνδρες να αντιμετωπίσουν τις καταπιεστικές τους θέσεις. Αυτό όμως δεν φτάνει για να τις οδηγήσει στην απελευθέρωση, αφού και οι άνδρες καταπιέζονται από την κοινωνία. Πρέπει επομένως και οι δύο ταυτόχρονα να κόψουν τις αλυσίδες τις καταπίεσης. Φυσικά και οι δυο πρέπει να κατανοήσουν την διαφορετική τους θέση στην καταπιεστική δομή επομένως να αναπτύξουν μαζί αποτελεσματικές στρατηγικές ενάντια στην καταπίεση (Freire & Macedo, 1994: 174).

Αναγνωρίζει τις διαφορές των φύλων, που τοποθετούν τους άνδρες και τις γυναίκες σε διαφορετική μορφή καταπίεσης. Αλλά για αυτόν είναι πιο σημαντικό να δούμε την πολιτική οπτική του φύλου και όχι τη σεξιστική (Freire & Macedo, 1994: 175).

Το αναλυτικό μοντέλο του Freire αναγνωρίζει ότι τα υποκείμενα κατασκευάζονται μέσα από ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, τα ιστορικά υποκείμενα δεν κατασκευάζονται ταυτόχρονα μέσα σε μια ποικιλία ιεραρχιών, πολιτισμικών ειδών και κοινωνικών πρακτικών σχετικά με τη φυλή, το φύλο και την τάξη είναι η μεγαλύτερη κοινωνική ιεραρχία (McLaren & Silva, 1994: 68).

Η κριτική θεωρία του Freire μπορεί να διευρυνθεί προκειμένου να συμπεριλάβει και τις γυναίκες, όπως έγινε με τις μειονότητες, να αναδειχθούν ως κριτικοί, κοινωνικοί παράγοντες στο στάδιο του ανθρώπινου μετασχηματισμού και αγώνα. Επιπλέον το θεωρητικό πλαίσιο που στοχεύει στην αποκάλυψη και στο μετασχηματισμό των δομών της υποκειμενικότητας, πρέπει να είναι απαλλαγμένο από φαλλοκρατικές ιδεολογίες (McLaren & Silva, 1994: 66).

3. 3. Προτάσεις αξιοποίησης του παιδαγωγικού έργου του Paulo Freire στην εκπαίδευση των γυναικών

Η θεωρία του Freire δέχτηκε την κριτική, όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο από τις φεμινίστριες παιδαγωγούς, κυρίως για τη σεξιστική γλώσσα που χρησιμοποίησε στο βιβλίο του *Η «Αγωγή του καταπιεζόμενου»*, όμως η αντίληψη του για την εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τις γυναίκες στην φιλοσοφική και εκπαιδευτική μελέτη των σπουδών τους (Higgins, 1982: 88).

Το γυναικείο κίνημα απορρίπτει τις αρχές και την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, τη διδακτική κυριαρχία του/της εκπαιδευτικού, την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που στηρίζεται στην κυρίαρχη αντίληψη, την ανισότητα στην πρόθεση παροχής αντικειμενική γνώσης. Οι γυναικείες σπουδές ανέπτυξαν διαφορετικά ιδανικά, όπως την ανάπτυξη ενός συστήματος, όπου η γνώση μοιράζεται και υπάρχει συνεργασία, ισότητα στο διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον, εγκατάσταση

δημοκρατικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σεβασμός και αναγνώριση της προσωπικής εμπειρίας ως πεδίο μάθησης (Higgins, 1982: 92).

Υπάρχει, η παραδοχή ότι οι γυναίκες ζουν σε μια καταπιεστική πατριαρχική κοινωνία και αυτή η κατάσταση δεν πρέπει να διαιώνίζεται μέσω της μαθησιακής διαδικασίας ή του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Για τον παραπάνω λόγο οι ίδιες οι γυναίκες πρέπει να προσπαθήσουν να προωθήσουν την ισότητα και τη δημοκρατία στο σχολείο, προκειμένου να συμπεριλαμβάνεται η εμπειρία και τα θέματα που αφορούν τις γυναίκες σε όλες τις διαδικασίες της εκπαίδευσης τους και με αυτόν τον τρόπο να συνειδητοποιήσουν και την καταπίεση τους. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να επιχειρήσουν τη διαμόρφωση των μαθημάτων και να εισάγουν νέες θεματικές που αφορούν και τις γυναίκες (Higgins, 1982: 93).

Η άποψη που διατυπώνει ο Freire, ότι δηλαδή η παιδαγωγική όταν βασίζεται στην προσωπική εμπειρία και στην καθημερινή ζωή οδηγεί στο «ξύπνημα της συνείδησης» (Freire, 1977: 74 - 79). Στην περίπτωση των γυναικών η συνειδητοποίηση σχετίζεται τόσο με την κατανόηση ότι καταπιέζονται ως προς την τάξη όσο και ότι δέχονται μια επιπλέον καταπίεση εξαιτίας του φύλου τους (Higgins, 1982: 94).

Ο διάλογος είναι πολύ σημαντικός για τη συνειδητοποίηση, αφού επιτρέπει στις γυναίκες να εκφράζουν τις εμπειρίες τους (Higgins, 1982: 94, Schniedewind, 1987: 179), όπως άλλωστε χρησιμοποιείται και στη θεωρία του Freire για την απόκτηση της συνειδητοποίησης και ως διδακτική μέθοδο (Freire, 1976)

Οι γυναικείες σπουδές είναι ένα παράδειγμα εποικοδομητικής χρήσης του διαλόγου για την έκφραση των εμπειριών και την απόκτηση της συνειδητοποίησης των γυναικών. Μπορούν να δώσουν την δυνατότητα στις γυναίκες να αντικειμενοποιήσουν τον κόσμο τους μέσα από μια δομική ανάλυση και να οριοθετήσουν την κατάσταση τους. Στη συνέχεια αφού μάθουν τον κόσμο τους μπορούν και να κάνουν και τις κατάλληλες ενέργειες για να τον αλλάξουν προς όφελος τους (Higgins, 1982: 94). «*Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*» (Freire, 1976) και η θεωρία που παρουσιάζει για την απελευθέρωση και τη συνειδητοποίηση μπορεί να αποτελέσει μια ολοκληρωμένη θεωρία για την εκπαίδευση των γυναικών. Μάλιστα αν

αλλαχθεί το γένος από το πρωτότυπο, αρχικό κείμενο, αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο αλλαγής του κόσμου και για τις γυναίκες:

«οι γυναίκες επειδή έχουν επίγνωση του εαυτού τους και του κόσμου – επειδή είναι ενσυνείδητα όντα - υπάρχουν μέσα σε μια διαλεκτική σχέση μεταξύ των περιορισμένων ορίων τους και της ελευθερίας τους. Όταν διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τον κόσμο, που έχουν αντικειμενοποιήσει, όταν διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τη δική τους δραστηριότητα, όταν προσδιορίσουν τις αποφάσεις τους, στη σχέση τους με τον κόσμο και τους άλλους, οι γυναίκες θα ξεπεράσουν τις καταστάσεις που τις περιορίζουν, τις περιοριστικές καταστάσεις. Όταν οι γυναίκες διακρίνουν αυτές τις καταστάσεις ως δεσμά, εμπόδια στην ελευθερία τους, ότι αντιστέκονται στην αλλαγή, αποκαλύπτοντας την πραγματική τους φύση ως ειδικές ιστορικές διαστάσεις μιας δεδομένης πραγματικότητας. οι γυναίκες ανταποκρίνονται στην πρόκληση με πράξεις, που στόχο έχουν να ακυρώσουν και να νικήσουν από το να δεχθούν παθητικά το δεδομένο» (Freire, 1976, Higgins, 1982: 97).

Σε μια φεμινιστική τάξη υπάρχουν δυο ζητήματα. Πρώτον οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι στην τάξη υπάρχει ουδετερότητα σχετικά με το φύλο και δεύτερον οι μαθητές/τριες φοβούνται να εκδηλώσουν τα θέματα φύλου που τους απασχολούν δημόσια, αφού θεωρούν ότι η τάξη είναι ένα μέρος μόνο για θεωρητική μάθηση (Bauer, 1999: 226 - 227). Το θέμα λοιπόν της εισαγωγής στην σχολική τάξη θεμάτων που σχετίζονται με το φύλο, και ιδιαίτερα με τον φεμινισμό, μπορεί να γίνει μόνο σε μια διαλογική τάξη, με την έννοια του διαλόγου που περιγράφει ο Freire στην «Αγωγή του Καταπιεζόμενου» (Bauer, 1999: 228, Freire, 1976: 101 - 149).

Η αξιοποίηση της παιδαγωγικής θεωρίας του Freire για την εκπαίδευση των γυναικών είναι πολύ χρήσιμο και αναγκαίο να γίνει. Φυσικά η προσπάθεια αυτή ξεκινά από τη σχολική τάξη. Η τάξη είναι ένα πεδίο διαλόγου, ένα μέρος που ο/η μαθητής/τρια μπορεί να ανακαλύψει την

ταυτότητα του/της και τον τρόπο που μπορεί να υπερασπιστεί αυτή την ταυτότητα του/της. Είναι ένα μέρος που ανακαλύπτει τις αντικρουόμενες και διφορούμενες αξίες της ζωής του/της. Σε αυτήν την τάξη ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να διαχειρίζεται το διάλογο μαζί με τους/τις μαθητές/τριες του και με τη γλώσσα της κριτικής που επιδιώκει, να αφιερώνει απεριόριστο χρόνο στη συζήτηση για θέματα που αφορούν τους/τις μαθητές/τριες είτε συμφωνεί με τις απόψεις που εκφράζονται είτε όχι (Bauer, 1999: 228, 234).

Οι τάξεις θα πρέπει να αποτελέσουν ένα δημοκρατικό πεδίο διδασκαλίας και μάθησης, πρέπει δηλαδή να αντανakλούν τις αρχές της δημοκρατικής κοινωνίας Προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία αυτής της τάξης είναι η αναγνώριση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.

Με την έννοια αυτή το σχολείο θα πρέπει να μπορεί να εκπαιδεύει και να υποστηρίζει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, με διαφορετικό εθνικό, φυλετικό και κοινωνικό υπόβαθρο, προκειμένου να γίνουν ενεργοί πολίτες, να τους/τις ενδυναμώσει προκειμένου να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο τους και να είναι ικανοί/ές να κάνουν επιλογές για την ζωή τους.

Στηριζόμενη στις αρχές του Freire οι βασικές αρχές της φεμινιστικής προσέγγισης για την παιδαγωγική της ισότητας θα μπορούσε να είναι οι παρακάτω:

- ❖ Η εμπειρία των μαθητών/τριών να είναι το κέντρο της διδασκαλίας και μάθησης.
- ❖ Να προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες τη γνώση και τις ικανότητες να εκφράσουν τη «φωνή» τους, την εμπειρία τους. Επιπλέον να αποτελέσει την αφετηρία του διαλόγου στην τάξη.
- ❖ Να υπάρξουν οι δυνατότητες ανάπτυξης μιας «κριτικής γλώσσας», που να οδηγεί στην απόκτηση της κριτικής συνειδητοποίησης του κόσμου.
- ❖ Να επαναπροσδιοριστούν οι σχέσεις κέντρου και περιθωρίου, κυρίαρχης και περιθωριοποιημένης κουλτούρας, ως κομμάτι της προσπάθειας για την προώθηση της ατομικότητας και της αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικής ταυτότητας του κάθε ατόμου.

- ❖ Να δημιουργηθεί η θεωρία και η κατάρτιση που χρειάζεται για τους/τις εκπαιδευτικούς, για να μετατραπούν σε «ενεργούς διανοούμενους», να μπορούν δηλαδή να διαχειρίζονται επικοδομητικά τη διαλογική μορφή διδασκαλίας και μάθησης (Brady, 1995: 83 -100, Weiler, 1988: 143, 145, Middleton, 1993: 16).

Ο/η απελευθερωτής/τρια εκπαιδευτικός πρέπει να ενισχύει τους/τις μαθητές/τριες για να γίνουν ενεργοί και κριτικοί πολίτες, αξιοποιώντας την εμπειρία τους και τη δυνατότητα τους για έκφραση. Η μετασχηματιστική του/της αποστολή είναι να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να ονοματίσουν τον κόσμο τους, να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, την υποκειμενική τους θέση και άποψη, και μετά να εξετάσουν κριτικά τα θέματα της εμπειρίας τους. Προϋπόθεση για να πετύχουν οι μαθητές/τριες τον παραπάνω στόχο είναι ο/η εκπαιδευτικός να τους/τις εφοδιάσει με κριτική γλώσσα (Luke, 1992: 35).

Ένας καλός τρόπος για να γίνει μια ανοιχτή συζήτηση στην τάξη, προκειμένου να εκφράσει ο/η καθένας/μία την υποκειμενικότητα του/της και την εμπειρία του/της, είναι να δοθεί η φωνή, η δυνατότητα έκφρασης, σε εκείνους/ες που συνήθως μένουν σιωπηλοί/ες, δηλαδή: σε αγόρια και κορίτσια της εργατικής τάξης, σε κορίτσια που αποκλείονται λόγω φύλου και σε άτομα που βιώνουν τον φυλετικό ή εθνικιστικό ρατσισμό, σε όλους τους/τις καταπιεζόμενους/ες (Luke, 1992: 35 – 36, Freire, 1976: 50 -53).

Είναι πολύ σημαντικό αναμφίβολα να εφοδιάσουμε τους/τις μαθητές/τριες με τα κατάλληλα εργαλεία ανάλυσης, με τα οποία θα κατανοήσουν τις δυνάμεις που διαμορφώνουν την εμπειρία τους. Το πρώτο βήμα για να γίνει αυτό είναι να ενισχύσουμε τους/τις μαθητές/τριες να αρθρώσουν τις εμπειρίες τους και να αποκτήσουν συναίσθηση της ταυτότητας τους. Επιπλέον η ενθάρρυνση στην κριτική τάξη του διαλόγου και της αναγνώρισης της προσωπικής «φωνής» μέσα στην υπάρχουσα σχολική δομή και στην υπάρχουσα κοινωνία και πολιτισμό, σημαίνει ότι το σχολείο μπορεί να προωθήσει την πράξη και την δυνατότητα αποσύνθεσης των πατριαρχικών δομών και αντιθέσεων της κοινωνίας. Παράδειγμα οι γυναίκες στο πανεπιστήμιο να μπορούν να αποκαλύπτουν τις πραγματικές πολιτιστικές ιστορίες τους σε ένα ανδρικό ακαδημαϊκό περιβάλλον, που

ακόμα και όταν τους έδιναν τη δυνατότητα έκφρασης τις υποτιμούσαν εξαιτίας του φύλου τους (Luke, 1992: 37, Freire, 1977: 61, 74 - 82).

Επομένως οι μαθητές/τριες αρθρώνουν τις εμπειρίες τους και οι εκπαιδευτικοί τις ερμηνεύουν για να προωθήσουν την απελευθερωτική αποστολή τους, αρχικά στο περιβάλλον του σχολείου (Luke, 1992: 37).

Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η ίση συμμετοχή στο σχολείο μπορεί να αμφισβητήσει την πατριαρχία που έχει επιβληθεί στην κοινωνία (Luke, 1992: 37). Η επίτευξη της ισότητας στη σχολική τάξη, η δημοκρατική έκφραση και η ενθάρρυνση των περιθωριοποιημένων ομάδων να προβάλλουν τις εμπειρίες τους και να κάνουν το προσωπικό πολιτικό, δεν αλλάζει θεωρητικά ή πρακτικά τις φυλετικές δομικές διχοτομίες που στηρίζεται η κοινωνία και η γνώση. Η απελευθερωτική στρατηγική της δημόσιας προβολής των εμπειριών πρέπει να αναγνωρίσει τις ψευδαισθήσεις που αφορούν τα φύλα στην τάξη και να αναγνωρίσει τις κριτικές αντιδράσεις των μαθητών/τριών και αυτό ίσως να είναι και το πιο σημαντικό (Luke, 1992: 37).

Πολλοί εκπαιδευτικοί παράγουν κριτική γνώση και παρουσιάζουν κριτική - διαλεκτική σκέψη και γλώσσα και τα παρέχουν ως διανοητικά εργαλεία στους/στις μαθητές/τριες τους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να εγκαινιάσουν μια νέα πολιτική για τα φύλα. Η γλώσσα της κριτικής θα βοηθήσει να κατανοήσουν την εξέλιξη του ανδρισμού και της θηλυκότητας, ως υποκείμενα της κατασκευής της γνώσης και όχι ως κάτι παγιωμένο που τους επιβάλλεται (Luke, 1992: 38).

Η αποκάλυψη του εαυτού, της πολιτιστικής εμπειρίας και της υποκειμενικότητας δίνει στην παιδαγωγική και μια πολιτική, κοινωνική ευθύνη. Αυτό που απαιτείται να γίνει είναι να υπάρχει μια θεωρητική ανάλυση για τον τρόπο που η απελευθερωτική προσπάθεια, μέσω της κριτικής παιδαγωγικής να μπορέσει να εξαλείψει τις βασικές δομικές διαφορές και τις διχοτομίες του φύλου, που υπάρχουν στις κοινωνίες (Luke, 1992: 38).

Βασικό για τη συνειδητοποίηση του Freire είναι η πίστη στην ικανότητα όλων των ανθρώπων να μπορούν μαθαίνουν να διαβάζουν τις λέξεις και τον κόσμο. Για το Freire η διερεύνηση της εμπειρίας των καταπιεζομένων τους οδηγεί στην κατανόηση της δικής τους δύναμης ως

γνώστες και ως διαμορφωτές του κόσμου τους, η γνώση, δηλαδή, τους δίνει τη δυνατότητα να αναμορφώσουν τον κόσμο τους. Η άποψη του Freire διαβάζουμε τον κόσμο είναι παρόμοια με την προσπάθεια των γυναικών να αναδείξουν παραγωγικά θέματα που να κωδικοποιούν τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές δομές. Το μοίρασμα των εμπειριών είναι ακρογωνιαίος λίθος για την ανάπτυξη της συνείδησης των γυναικών. Οι γυναίκες πρέπει να εξετάσουν τις εμπειρίες τους, όμως αυτές οι εμπειρίες δεν πρέπει να γενικευτούν για όλες τις γυναίκες. Οι εμπειρίες των γυναικών πρέπει να διερευνηθούν με τη μέθοδο που χρησιμοποίησε ο Freire για τους χωρικούς, να δημιουργηθούν πολιτιστικοί κύκλοι, να παίρνουν παραδείγματα από τη ζωή τους και από τις εμπειρίες τους και να τα θέτουν ως αντικείμενα της εκπαίδευσης και της συνειδητοποίησης τους (Weiler, 1991: 465 – 466, Freire, 1977: 37 - 58).

Αυτές οι αρχές αποτελούν κεντρικά σημεία και της φεμινιστικής παιδαγωγικής για την ανάπτυξη της φεμινιστικής γνώσης του κόσμου, που μπορεί να απολέσει και βάση για την κοινωνική αλλαγή (Weiler, 1991: 463).

Σε πολλές περιπτώσεις τα συναισθήματα και η εμπειρία αποτέλεσαν πηγή γνώσης για τις γυναίκες. Τα συναισθήματα είναι η έκφραση της αληθινής γνώσης και οι εμπειρίες μπορούν να αποτελέσουν βάση για την γνώση, αν και κατασκευάζονται σε ένα ιδεολογικό περιβάλλον. Τα παραπάνω χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση.

Ενώ τα συναισθήματα αποτελούν πηγή γνώσης υπάρχουν κάποιες δυσκολίες. Πρώτον υπάρχει περίπτωση η έκφραση ενός δυνατού συναισθήματος να αποτελέσει απλώς μια κάθαρση και να απομακρυνθεί τελείως από την ανάγκη προσδιορισμού των αιτιών του συναισθήματος. Επιπλέον είναι δύσκολο να διαχωριστούν από τη μεγάλη ποικιλία των συναισθημάτων εκείνα που αντανακλούν την πολιτική πράξη. Υπάρχει μια αντίφαση σχετική με τα παραπάνω, δεν μπορεί τα συναισθήματα να αποτελούν πηγή γνώσης για τις γυναίκες και ταυτόχρονα να υποστηρίζουν πως αυτά κατευθύνονται από την κυρίαρχη πατριαρχική ιδεολογία και κουλτούρα (Weiler, 1991: 463).

Στο πλαίσιο αυτό της αξιοποίησης της εμπειρίας και της ενδυνάμωσης των γυναικών. Η φεμινιστική παιδαγωγική μπορεί να χρησιμοποιήσει τις

Ιστορίες Ζωής και τις βιογραφίες των γυναικών και να τις αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου να αναδείξει τις διαφορετικές μορφές καταπίεσης των γυναικών αλλά και την παρουσία τους ως ιστορικά υποκείμενα. Επιπλέον αν δοθεί η ευκαιρία να εκφραστούν όλες οι εμπειρίες της καταπίεσης τότε μπορεί να βρεθεί και ο τρόπος αντιμετώπισης τους.

Επιπλέον σε μια τάξη γυναικών μπορεί να γίνει μια επιλογή κειμένων λογοτεχνικών ή βιογραφικών, ή ακόμα και *Ιστορίες Ζωής*. Στη συνέχεια μέσω αυτών των κειμένων η κάθε γυναίκα να προσδιορίζει την εμπειρία της και με το διάλογο που θα ακολουθεί να προωθείται η κριτική συνειδητοποίηση της, να κατανοεί τα κρυμμένα προβλήματα που υπάρχουν και να κάνει προσπάθεια να βρει λύσεις για να τα αντιμετωπίσει και να τα ξεπεράσει (Luke, 1996: 25, Middleton, 1993: 17)

Στις τάξεις Έκθεσης δύο φεμινίστριες Elisabeth Daumer και Sandra Runzo προτείνουν μια αλλαγή, με την έννοια πως οι γυναίκες έχουν ξεχωριστή φωνή στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον οι γυναίκες είναι παράγοντες δημιουργίας της ζωής τους, το διάβασμα των εργασιών των γυναικών στην τάξη μπορεί να εξυπηρετήσει τον εκπαιδευτικό σκοπό της καθιέρωσης μιας γλώσσας με την οποία οι μαθητές/τριες να μπορούν να εκφράζουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους για τη ζωή τους.

Επίσης με τις αναθέσεις γραπτών εργασιών εστιάζοντας στην φυλετική, σεξιστική και γλωσσολογική άποψη του δικαιώματος της ομιλίας και της συσχέτισης σεξισμού και κυριαρχίας, με απώτερο στόχο να ενισχύσουν τους/τις μαθητές/τριες να εκφράζονται με τρόπο που να ελέγχουν τη χρήση της γλώσσας και να δείχνουν εκτίμηση στη δύναμη που έχει η γνώση των γυναικών (Perry, 2000: 85).

Υπήρχε μια προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα εναλλακτικό μοντέλο κριτικής εκπαίδευσης στη Βρετανία το διάστημα 1974 – 86, στο σχολείο του Warwick. Εκεί οι ιδέες του Freire για διαλεκτική εκπαίδευση, ισότητα και την ελπίδα για απελευθερωτική παιδαγωγική ενάντια σε κάθε μορφή καταπίεσης βρήκαν πρόσφορο έδαφος. Η θεωρία του για την ανάπτυξη ατομικότητας, δίνοντας έμφαση στην υποκειμενικότητα, στην πολιτισμική αλλαγή και στην κοινωνική - πολιτική ιδεολογία, έκανε κατανοητή την ανάγκη ανάπτυξης της κοινωνικής θεωρίας, αφού πρώτα γίνει ο

προσδιορισμός του εαυτού. Εκείνο το διάστημα ο Φεμινισμός σκιαγραφεί τη φεμινιστική ψυχολογία που στηρίζεται σε μια μαρξιστική οπτική, είναι ενδιαφέρουσα αλλά περιοριστική, αφού αδυνατεί να δώσει την απαιτούμενη προσοχή σε άλλες κοινωνικές διχοτομίες όπως του φύλου. Επομένως η δουλειά του Freire καλύπτει αυτό το κενό, αφού δίνει μια πιο κριτική οπτική για να χρησιμοποιηθεί από τον φεμινισμό (Leonard, 1994: 155, 165 – 197).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η κριτική παιδαγωγική έχει ως στόχο να επιχειρήσει μια αλλαγή στη δομή του σχολείου, για να σταματήσει να ενισχύει την ανισότητα και την κοινωνική αδικία. Είναι ένα πολιτιστικό και πολιτικό «εργαλείο» που παίρνει στα σοβαρά τις απόψεις για τις ανθρώπινες διαφορές, ειδικά όταν σχετίζονται με τη φυλή, την τάξη και το φύλο και, γενικότερα, επιδιώκει να εξαλείψει την καταπίεση. Προσπαθεί να ενώσει τους ανθρώπους και να αγωνιστεί για κάθε αιτία που κάνει τους ανθρώπους να υποφέρουν.

Η κριτική εκπαιδευτική θεωρία προσφέρει εποικοδομητικά αντικείμενα για την εκπαίδευση και στοχεύει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η κυριότερη κατάκτηση της φεμινιστικής θεωρίας είναι ότι κατάφερε να κάνει «την πολιτική για το φύλο» κεντρικό θέμα στην κατανόηση της καταπίεσης, ένα θέμα που μέχρι τώρα ήταν σαν να μην υπήρχε, επειδή συνδεόταν με την ιδιωτική σφαίρα της οικιακής ζωής και την πατριαρχία ή την αντίληψη για την ανδρική ανωτερότητα. Οι φεμινίστριες πιστεύουν ότι η πατριαρχία είναι ένα δομικό πρόβλημα που έχει σοβαρές επιπτώσεις για τις γυναίκες, που όμως έχει παραμεληθεί ως αντικείμενο μελέτης και ανάλυσης από τους άνδρες κοινωνιολόγους. Οι άνδρες κοινωνιολόγοι αναλύουν την κυριαρχία και την καταπίεση στο πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, από το οποίο όμως οι γυναίκες ήταν αποκλεισμένες για μεγάλο χρονικό διάστημα, δεν καταφέρνουν να διευρύνουν τις αναλύσεις τους και στην ιδιωτική ζωή. Επομένως ένα μεγάλο μέρος από τις αιτίες και τις επιπτώσεις της καταπίεσης, της εκμετάλλευσης και της ανισότητας δεν εξετάζονται.

Οι φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι είναι λάθος να θεωρείται ότι η τάξη είναι η μοναδική διάσταση της εκμετάλλευσης των ανθρώπων. Υποστηρίζουν ότι το φύλο και η φυλή είναι επίσης δομικά στοιχεία της ανισότητας. Αναμφίβολα η τάξη, το φύλο και η φυλή αποτελούν, καθένα χωριστά ή και όλα μαζί διαστάσεις της καταπίεσης που βιώνουν οι άνθρωποι. Επίσης πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η εκμετάλλευση των

γυναικών δεν μπορεί ανώδυνα να περιοριστεί μόνο στην τάξη στην οποία ανήκουν. Οι γυναίκες μειονεκτούν εξαιτίας της τάξης τους, και αυτό συνεισφέρει στη γενικότερη καταπίεση τους, αλλά μειονεκτούν και εξαιτίας του φύλου τους, αφού καταπιέζονται και ως γυναίκες.

Η φεμινιστική παιδαγωγική προσδιορίζει το σχολείο ως ένα πεδίο, όπου τα κορίτσια μπορούν να ενδυναμώνονται προκειμένου να αποκτήσουν την κριτική τους συνειδητοποίηση και σχετίζεται χρονικά με την ανάπτυξη της κριτικής θεωρίας του Freire.

Επομένως η φεμινιστική παιδαγωγική θέτει κάποιους νέους στόχους για την εκπαίδευση των κοριτσιών. Επιγραμματικά:

- προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει τον τρόπο διδασκαλίας, για να ξεπεράσει τις διχοτομίες, που δομούν της σχέσεις κυριαρχίας.
- ενδιαφέρεται για την ανάκτηση της «ιστορίας, της φωνής και των οραμάτων» των γυναικών
- ενδιαφέρεται για το ρόλο «της κυρίαρχης κουλτούρας», ως πεδίο για πολιτιστικό αγώνα που δίνει τη δυνατότητα του προσδιορισμού, της αποδοχής των διαφορετικών εμπειριών από διαφορετικές εκδοχές της ιστορίας και της κοινωνίας.
- προσπαθεί να αξιοποιήσει τις εμπειρίες των μαθητών/τριών με στόχο να τους/τις ενδυναμώσει ως παράγοντες τις κοινωνικής αλλαγής.

Ο Freire θέτει ως βασικό αίτημα της θεωρίας του την εκπαίδευση για όλους, με απώτερο στόχο δυνατότητα μετασχηματισμού του κόσμου και την απελευθέρωση από κάθε μορφή καταπίεσης. Η κριτική παιδαγωγική του Freire δεν προσπαθεί να προωθήσει μια περιεκτική θεωρία μάθησης ή διδασκαλίας, μια μεθοδολογία, αλλά προσπαθεί να αναδείξει τα αποτελέσματα που έχει η περιθωριοποίηση, η εξάρτηση και η κυριαρχία στην εκπαίδευση και με αυτόν τον τρόπο να τα διερευνήσει και να τα επιλύσει. Για το Freire η ανάπτυξη της κριτικής παιδαγωγικής σχετίζεται άρρηκτα με την εκπαίδευση για την «κριτική συνειδητοποίηση», με διαλεκτικό τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στις περιστάσεις της εποχής και της κοινωνίας.

Η φεμινιστική παιδαγωγική και η παιδαγωγική θεωρία του P. Freire βασίζονται στο όραμα του κοινωνικού μετασχηματισμού και της αντιμετώπισης της καταπίεσης. Και οι δύο υποστηρίζουν την ύπαρξη της καταπίεσης και την άποψη ότι η ανάπτυξη της συνείδησης είναι περισσότερο μια κριτική ικανότητα παρά ένα σύνολο από κυρίαρχες απόψεις.

Ο στόχος τόσο της θεωρίας του P. Freire όσο και της φεμινιστικής παιδαγωγικής είναι να αμφισβητηθούν οι κυρίαρχες απόψεις σχετικά με το είδος της γνώσης και τον τρόπο μάθησης της, το σημείο που η δεύτερη διαχωρίζεται είναι ότι θεωρεί ως πηγή της καταπίεσης την πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας και ότι προσπαθεί να δημιουργήσει μια εκπαίδευση κατάλληλη για τις γυναίκες, αποφεύγοντας να αντιμετωπίσει τις εμπειρίες των ανθρώπων ως καθολικές.

Η φεμινιστική κριτική στη θεωρία του Freire σχετίζεται στα παρακάτω σημεία:

- πρώτον δεν συμπεριλαμβάνει τις εμπειρίες των γυναικών στις αναλύσεις του,
- δεν αναγνωρίζει την ύπαρξη της πατριαρχίας ως μορφής καταπίεσης των γυναικών
- ο αγώνας ενάντια στην καταπίεση και τον εξανθρωπισμό είναι χίμαιρα, κάτι το ουτοπικό και γενικό
- Επιπλέον στην «Αγωγή του καταπιεζόμενου» η χρήση της αρσενικής αντωνυμίας για όλους τους ανθρώπους είναι ένα στοιχείο που προκάλεσε μεγάλη κριτική.

Η κριτική που δέχεται όμως δεν μπορεί να μειώσει την αξία της απελευθερωτικής θεωρίας του για όλους τους ανθρώπους.

Παραδέχεται ότι τα πρώτα χρόνια της ενασχόλησης του με τα θέματα καταπίεσης, τον απασχόλησε περισσότερο η ταξική και η φυλετική καταπίεση παρά η καταπίεση που προέρχεται από τις διχοτομίες του φύλου. Θεωρεί τον εαυτό του θύμα του πολιτιστικού πλαισίου της εποχής, επειδή σε εκείνο το σεξιστικό πεδίο εργασίας δεν κατάφερε να δείξει την ευαισθητοποίηση που έπρεπε για τις συστηματικές διακρίσεις σε βάρος των γυναικών. Από τη δική του εμπειρία είχε θυμό για την ταξική και φυλετική καταπίεση εις βάρος του και εις βάρος των συμπολιτών του. Αυτός ο θυμός

αλλά και η επιθυμία του να απαλλαγεί από αυτήν τη μορφή καταπίεσης δεν του επέτρεψε σε αρχικό στάδιο, τουλάχιστον, να διακρίνει την πατριαρχική καταπίεση των γυναικών.

Ο Freire στα τελευταία βιβλία του κάνει αναφορές σχετικά με τις διακρίσεις των δύο φύλων και τις καταδικάζει. Θεωρεί ότι οι διακρίσεις σε βάρος των γυναικών είναι ασύμβατες με την πρόοδο της κοινωνίας και αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της κίνησης των γυναικών ως μια κίνηση σημαντική για την κοινωνική αλλαγή γενικότερα.

Η κριτική που δέχτηκε από τις φεμινίστριες ο Freire του έδωσαν τη δυνατότητα να αντιληφθεί αυτό το είδος υποτέλειας, της πατριαρχικής, που βιώνουν οι γυναίκες. Θεώρησε πως και ο ίδιος οφείλει να αποκτήσει ένα ρόλο ενεργό στα φεμινιστικά κινήματα, προκειμένου οι γυναίκες να μπορέσουν να αντιληφθούν την καταπίεση που βιώνουν και στη συνέχεια να μπορέσουν να απαλλαγούν από αυτήν.

Η κριτική θεωρία του Freire μπορεί να διευρυνθεί προκειμένου να συμπεριλάβει και τις γυναίκες, όπως έγινε με τις μειονότητες, να αναδειχθούν ως κριτικοί, κοινωνικοί παράγοντες στο στάδιο του ανθρώπινου μετασχηματισμού και αγώνα. Η σημασία του διαλόγου, η συνειδητοποίηση και η ανάπτυξη μια κριτικής γλώσσας μπορούν να βοηθήσουν στην κατεύθυνση αυτή. Η γλώσσα της κριτικής θα βοηθήσει να κατανοήσουν την εξέλιξη του ανδρισμού και της θηλυκότητας, ως υποκείμενα της κατασκευής της γνώσης και όχι ως κάτι παγιωμένο που τους επιβάλλεται.

Η φεμινιστική παιδαγωγική μπορεί να αξιοποιήσει τις «Ιστορίες Ζωής» και τις βιογραφίες των γυναικών και να τις αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου να καταδείξει τις διαφορετικές μορφές καταπίεσης των γυναικών αλλά και την παρουσία τους ως ιστορικά υποκείμενα. Επιπλέον αν δοθεί η ευκαιρία να εκφραστούν όλες οι εμπειρίες της καταπίεσης. Επίσης σχετικά με την σεξιστική χρήση της γλώσσας να ενισχύσουν τους/τις μαθητές/τριες να εκφράζονται με τρόπο που να ελέγχουν τη χρήση της γλώσσας και να αναγνωρίζουν τη δύναμη της να κατασκευάζει στερεότυπα.

Βασικό για τη συνειδητοποίηση του Freire είναι η πίστη στην ικανότητα όλων των ανθρώπων να μπορούν μαθαίνουν να διαβάζουν «τις λέξεις και τον κόσμο». Για το Freire η διερεύνηση της εμπειρίας των καταπιεζομένων τους οδηγεί στην κατανόηση της δικής τους δύναμης ως γνώστες και ως διαμορφωτές του κόσμου τους, η γνώση δηλαδή τους δίνει τη δυνατότητα να αναμορφώσουν τον κόσμο τους. Η άποψη του Freire «διαβάζουμε τον κόσμο» είναι παρόμοια με την προσπάθεια των γυναικών να αναδείξουν «παραγωγικά θέματα» που να κωδικοποιούν τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές δομές.

Ο Paulo Freire με τη θεωρία του έδωσε ένα μήνυμα ελπίδας για όλους τους ανθρώπους που καταπιέζονται: ότι μπορούν να πετύχουν την απελευθέρωση τους έχοντας ως εφόδια την αντίληψη τους, τη συνειδητοποίηση της κατάστασης τους. Φυσικά αυτή η διαδικασία δεν είναι εύκολη αλλά μπορεί να επιτευχθεί, έχοντας ως συνέπεια όχι μόνο την ατομική απελευθέρωση αλλά και τη δημιουργία μια νέας κοινωνικής κατάστασης με άξονες την αγάπη, την ελευθερία και την ισότητα. Αυτοί οι άξονες είναι και οι βασικές ηθικές αρχές που υπηρέτησε ο Freire με το παιδαγωγικό του έργο και με την ίδια του τη ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agger, B. (1998). *Critical Social theories: an introduction*, USA, Westview Press
- Allen, P. (1970). *Free space: A perspective on the small group in Women's Liberation*
- Arnot, M. (1998). Respondent: "Distressed worlds" – social injustice through educational transformations, in: Carson, D. Apple, M. (ed). (1998). *Power, knowledge, pedagogy: the meaning of democratic education in unsettling times*, Westview Press, pp. 110 - 120
- Baird, I. (1999). The examined life: women's liberatory learning within a locked – in society in: *International Journal of lifelong education*, Vol. 18, No 2, pp. 103 – 109
- Bonder, G. (1985). The educational progress of women's studies in Argentina: Reflections on theory and technique, in: Culley, M. & Portuges (eds). (1985). *Gendered Subjects*, Routledge & Kegan Paul, pp. 64 – 77
- Brady, J. (1994). Critical literacy, and a politics of representation, in: McLaren, P. & Lankshear, C. ed (1994). *Politics of liberation: Paths from Freire*, N. York, London: Routledge, pp. 142 - 153
- Brady, J. (1995). *Schooling young children: a feminist pedagogy for liberatory learning*, State University of N. York
- Carr, W. & Kemmis, S. (2000). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, μετ. Παναγού, Α. Μηλίγκου, Ε. Αλμπάνη, Κ. Κώδικας
- Carson, D. Apple, M. (ed). (1998). *Power, knowledge, pedagogy: the meaning of democratic education in unsettling times*, Westview Press
- Castells, M. Flecha, R. Freire, P. Giroux, H. Macedo, D. & Willis, P. (1999). *Critical education in the new informative age*, N. York, Oxford Rowman & Littlefield
- Christian – Smith, L (ed). (1993). *Texts of Desire: Essays on Fiction, Feminity and Schooling*, The Falmer Press
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire*, Westview Press
- Finlay, L. & Faith, V. (1987). Illiteracy and Alienation in American Colleges: Is Paulo Freire's pedagogy relevant?, in: Shor, I. (1987). *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching*, Boynton/Cook Publishers, 63 - 67
- Fisher, B. (2001). *No angel in the classroom: Teaching through Feminist Discourse*, N. York, Oxford, Rowman & Littlefield

- Frankenstein, M. (1987). Critical Mathematics Education: An application of Paulo Freire's epistemology", in: Shor, I. (1987). Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching, Boynton/Cook Publishers, 180 - 189
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). Literacy: reading the word and the world, N. York, London: Routledge
- Freire, P. & Macedo, D. (1994). A dialogue with Paulo Freire", in: McLaren. P. & Leonard, P (1994). Paulo Freire A Critical Encounter, N. York, London: Routledge, pp. 169 – 177
- Freire, P. & Shor, I. (1987). A Pedagogy for liberation: dialogues on transforming education, Bergin
- Freire, P. (1976). Η αγωγή του καταπιεζόμενου / μτφ Γ. Κρητικός, Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977). Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας, μτφ Σ. Τσάμης, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Freire, P. (1981). The people speak their word: Learning to read and write in Sao Tome and Principe in: Harvard education Review, Vol. 51, No. 1 pp. 12 - 17
- Freire, P. (1985). The politics of education culture, power and liberation, trans Macedo, D. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc
- Freire, P. (1988). Teachers as cultural Workers: Letters to those who dare teach, trans Macedo, D. Koike, D. & Oliveira, A. Westview Press
- Freire, P. (2004). Pedagogy of Hope, Continuum
- Freire, P. (2006). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν, Επίκεντρο
- Freire, P (1997). (ed). Mentoring the Mentor: A critical Dialogue with Paulo Freire Peter Lang
- Giroux, H. (1984). Ideology, agency and the process of schooling, in: L. Barton & S. Walker (eds). Social crisis and education research, London, Groom Helm, pp. 306 – 334
- Gore, J. (1992). What me can do for you! What can "We" do for "You"?: Struggling over Empowerment in critical and feminist pedagogy, in: Gore, J. Luke, K. (1992). Feminisms and critical pedagogy, Routledge, 54 – 73
- Gore, J. (1998). On the limits to empowerment through critical and feminist pedagogies, in: Carson, D. Apple, M. (ed). (1998). Power, knowledge, pedagogy: the meaning of democratic education in unsettling times, Westview Press, pp. 271 – 288
- Gore, J. Luke, K (1992). Feminisms and critical pedagogy, Routledge
- Higgins, K. (1982). Making it your own world, in: Women' s studies International Forum, 51 (1), pp. 87 – 98

- Hooks, B. (1994). Bell Hooks speaking about Paulo Freire – The man, his work, in: McLaren, P. & Leonard, P. (1994). *Paulo Freire A Critical Encounter*, N. York, London: Routledge, 146 – 154
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as a practice of freedom*, N. York, London: Routledge
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: an introduction*, Bergin & Garvey
- Kenway, J. & Morda, H. (1992). “Feminist Pedagogy and Emancipatory possibilities”, in: Gore, J. Luke, K. (1992). *Feminisms and critical pedagogy*, Routledge
- Kohli, W. (1989). Education and freedom in American Experience: Critical Imagination as pedagogy in *Harvard Education Review*, Vol. 59, No 1 pp.100 – 107
- Kramer – Dahl, A. (1996). Reconsidering the notions of voice and experience in critical pedagogy, in: Luke, K. (1996). *Feminisms and pedagogies of everyday life*, State University of N. York Press, pp. 242 – 262
- Lankshear, C. (1994). Functional literacy from o Freiren point of view, in: McLaren, P. & Leonard, P. (1994). *Paulo Freire A Critical Encounter*, N. York, London: Routledge, pp. 90 – 118
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*, Open University Press
- Lankshear, C. McLaren, P. (ed). (1993). *Critical Literacy: politics, praxis and postmodern*, State University of N. York Press
- Leonard, P. (1994). Critical pedagogy and state Welfare: intellectual encounters with Freire and Gramsci, 1974 – 86, in: McLaren, P. & Leonard, P. (1994). *Paulo Freire A Critical Encounter*, N. York, London: Routledge, pp.155 - 168
- Luke, C. (1992). Feminist politics in radical Pedagogy, in: Gore, J. Luke, K. (1992). *Feminisms and critical pedagogy*, Routledge, pp. 25 – 53
- Luke, K. (1996). *Feminisms and pedagogies of everyday life*, State University of N. York Press
- Maher, F. (1985). Classroom pedagogy and the new scholarship on women, in: Culley, M. & Portuges (eds). (1985). *Gendered Subjects* Boston: Routledge & Kegan Paul, pp. 29 – 48
- Maher, F. (1987). Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of “Liberation” and “Gender” models for teaching and learning, in: *Journal of education*, Vol. 169, No. 3, pp. 91 - 100
- McCarthy, C. (1988). Rethinking Liberal and Radical Perspectives on Racial Inequality in Schooling: Making the Case for Nonsynchrony in: *Harvard Educational Review*, Vol. 58

- McLaren, P and Silva, T. (1994). Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance and the politics of memory, in: McLaren. P. & Leonard, P. (1994). Paulo Freire A Critical Encounter, N. York, London: Routledge, pp. 47 – 89
- McLaren, P. (1995). Critical theory and educational research, State University of N. York Press
- McLaren, P. (2003). Life in schools: an introduction to critical pedagogy in foundations of education, Allyn & Bacon
- McLaren. P. & Leonard, P. (1993). Paulo Freire A Critical Encounter, N. York, London: Routledge
- McLaren. P. (1995). Critical pedagogy and predatory culture oppositional politics, N. York, London: Routledge
- McLaren. P. (2000). Che Guevara, P. Freire and the pedagogy of revolution, Rowman & Littlefield publishers
- McLaren. P.& Lankshear, C. ed (1994). Politics of liberation: Paths from Freire, N. York, London: Routledge
- Middleton, S. (1987). Feminist educators in a university setting: A case study in the politics of “education knowledge” in: Discourse, Vol. 8, No. 1, pp. 25-47
- Middleton, S. (1993). Educating Feminists: Life histories and Pedagogy, Teach. Coll. Press
- Morrow, R. Torres, C. (2002). Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change, Teachers College Press
- Naples. N. Teaching feminist praxis: Experimental Learning and Activist strategies in Women 's studies, in: http://skinner.sbw.arizona.edu/~ws/workshops/3f_parer.html, pp. 1 – 9
- Perry, P. (2000). A composition of consciousness roads of reflection from Freire and Elbow, PeterLang
- Purcell – Gates, V. (2000). Now we read we see we speak: portrait of literacy development in adult Freiren based class, Lawrence Erlbaum Associates
- Robert, P. (1998). Expending literate horizons: Paulo Freire and multidimensional world, in: Educational Review, Vol. 50, No. 2, pp. 105 - 114
- Roberts, P. (1996). Structure, direction and rigour in liberatory education, in: Oxford Review of education Vol. 22, issue 3, pp. 1- 18
- Roberts, P. (2000). Education, literacy and humanization exploring the work of P. Freire, Bergin and Garvey (Net Library).
- Rossatto, C. (2005). Engaging Paulo Freire’s pedagogy of possibility: from blind to transformative optimism, Rowman & Littlefield Publishers

- Sarachild, K. (1968). "A program for Feminist Consciousness – Raising"
- Schniedewind, N. (1987). Teaching Feminist Process, in: Women's Studies Quarterly, Vol. 15, No. 3 – 4
- Shor, I. - Freire, P. (1987). A pedagogy for liberation Dialogues on Transformative Education, Bergin, Macmillan
- Shor, I. - Pari, C. (ed). (1999). Critical literacy in action: writing words changing worlds, Boynton/Cook Publisher
- Shor, I. (1992). Empowering education: Critical teaching for social change, The university of Chicago Press
- Shor, I. (1994). Paulo Freire's critical pedagogy, in: McLaren. P. & Leonard, P. (1994). Paulo Freire A Critical Encounter, N. York, London: Routledge, pp. 25 – 35
- Shor, I. ed (1987). Freire for the Classroom: A sourcebook for liberatory teaching, Boynton/Cook publishers, Portsmouth
- Silva, T & McLaren, P. (1994). Knowledge under siege: The Brazilian debate, in: McLaren. P. & Leonard, P (1994). Paulo Freire A Critical Encounter, N. York, London: Routledge, pp. 36 – 44
- Torres, C. (1998). Education, power and personal biography: dialogues with critical educators, Routledge
- Wallerstein, N. (1987). Problem – Posing Education: Freire's method for transformation, in: Shor, I. (1987). Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching, Boynton/Cook publishers, Portsmouth
- Weiler, K. (1988). Women Teaching for change, N. York
- Weiler. K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference, in: Harvard Education Review, Vol. 61, No. 4, pp. 449 – 474
- Weiler. K. (1996). Myths of Paulo Freire, in: Educational theory Vol. 46, No.3 University of Illinois pp. 353 – 371
- Weiler. K. (2001). Rereading Paulo Freire, in: Weiler. K. (ed). Feminist engagements, N. York, London: Routledge, pp. 67 – 87
- Wulf, C. (ed.). Education Science Hermeneutics, Empirical Research, Critical theory in European Studies in education Vol. 18, Waxmann Munster/ N. York Munchen/ Berlin
- Γρόλλιος, Κ. (2005). Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα, Βάνιας
- Γρόλλιος, Κ. Καρανταΐδου, Ρ. Καραμπόκης, Δ. Κοτίνης, Χ. Λιάμπας, Τ. (2002). Γραμματισμός και συνειδητοποίηση: μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Ρ. Freire, Μεταίχμιο

- Δεληγιάννη, Β. Ζιώγου, Σ. (1999). Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός, Βάνιας
- Καβουλάκος, Κ. (2003). (επιμ). Κριτική θεωρία: Παράδοση και προοπτικές, Νήσος
- Ξωχέλλης, Π. (1990). Παιδαγωγική επιστήμη, στο: Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τ. 4, Ελληνικά Γράμματα, σ. 3599 -3603
- Ξωχέλλης, Π. (1997). Υπαρξιακά» προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης στο παρελθόν και σήμερα, στο: Βαμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (επιμ). Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Ελληνικά Γράμματα