

Χειραφετικές προοπτικές της παιδείας

Η μετανεωτερική αντίληψη της χειραφέτησης

Οι ιδέες της μετανεωτερικότητας έχουν επιφέρει έναν αριθμό αλλαγών στην αντίληψη για την παιδεία και το χειραφετικό της ρόλο. Ο τρόπος που βλέπουμε τις δυνατότητες της εκπαίδευσης να απελευθερώσει τον άνθρωπο από τα δεσμά της καταπίεσης και της ανισότητας έχει αλλάξει ριζικά εδώ και σχεδόν μισό αιώνα, με την προοπτική της κοινωνικής ένταξης να επισκιάζει όλο και περισσότερο το ιδεώδες της κοινωνικής χειραφέτησης.

Η μεταμοντέρνα κριτική επικεντρώνεται στην άρνηση της δυνατότητας του ορθού λόγου να συλλάβει τη φύση της πραγματικότητας στην οποία ζει ο άνθρωπος. Η αντικειμενική αλήθεια δεν υπάρχει για το μεταμοντερνισμό, παρά αποτελεί ένα «βουλησιαρχικό κατασκευάσμα κοινωνικών και πολιτικών θεσμών» (Παυλίδης 2006). Η αντίληψή μας για το τι συνιστά αλήθεια δεν είναι παρά ένα παράγωγο των σχέσεων εξουσίας που επικρατούν στην κοινωνία (Φουκώ 1991, 81, 107). Ό,τι εκλαμβάνουμε ως αντικειμενική πραγματικότητα δεν είναι παρά η κυρίαρχη ιδεολογία που επιβάλλεται στην κοινωνία τόσο μέσω της καθημερινής πρακτικής όσο και μέσα από μηχανισμούς όπως αυτός της εκπαίδευσης. Η μετανεωτερικότητα αμφισβητεί τις αξιώσεις του Διαφωτισμού για την παντοδυναμία του ορθού λόγου και τη δυνατότητα του ανθρώπου να προσεγγίσει μέσω αυτού την πραγματικότητα. Θεωρεί ότι η επιστήμη, η επιστημονική νοοτροπία είναι και αυτή ένα προϊόν της εξουσίας: «η επιστημονική γνώση είναι ένα είδος του λόγου» (Λυοτάρ 1993, 30) και με το να παρουσιάζει η εξουσία τον ορθό λόγο σαν το απόλυτο κριτήριο της αλήθειας, στην ουσία, επιβάλλει, για τους μεταμοντέρνους στοχαστές, το δικό της Λόγο ως αληθινό και απαξιώνει τους Λόγους των καταπιεσμένων. Η πραγματικότητα, λοιπόν, δεν υφίσταται στη μετανεωτερικότητα ως αντικειμενικότητα, αλλά ως έκφραση και επιβολή του Λόγου της εξουσίας. Όπως αναφέρει ο Μ. Φουκώ, «κάθε κοινωνία έχει το καθεστώς αλήθειας της, τη “γενική πολιτική” της αλήθειας: δη-

Η Εύη Καπλάνη είναι Διδάκτωρ, δασκάλα και διδάσκει στο ΑΠΘ.

λαδή τους τύπους Λόγου τους οποίους δέχεται και τους κάνει να λειτουργούν ως αληθείς» (Φουνκώ 1977, 34) και μάλιστα η επιλογή των Λόγων που θα γίνονται γενικά αποδεκτοί ως αληθείς αποτελεί προνόμιο της εξουσίας. Η γλώσσα, σε αυτή την περίπτωση, χρησιμοποιείται όχι για να εκφράσει, αλλά για να κατασκευάσει τον κόσμο, τον άνθρωπο και τις κοινωνικές σχέσεις.

Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι στη μεταμοντέρνα αντίληψη του κόσμου, όπου καθετί το αντικειμενικό εξαφανίζεται, οποιαδήποτε αναφορά στην κοινωνική ανισότητα ως απόρροια των υπαρκτών ταξικών σχέσεων και αντιθέσεων θα ήταν άνευ ουσίας. Η μεταμοντέρνα κριτική επικεντρώνεται στην ανάδειξη της διαφορετικότητας, των λεγόμενων μειονοτικών πολιτισμικών στοιχείων, των Λόγων των μη κυρίαρχων ομάδων, ωσάν το μη κυρίαρχο να ήταν εξ ορισμού καλό. Η διαφορετικότητα ανάγεται από το μεταμοντερνισμό σε αυταξία και καθετί το διαφορετικό οφείλει να γίνεται σεβαστό γι' αυτή του και μόνο την ιδιότητα.

Έτσι, στο μεταμοντέρνο κόσμο, κανένα είδος Λόγου δεν θεωρείται πιο αληθινό, πιο έγκυρο ή πιο σημαντικό από τα υπόλοιπα (Γρόλλιος & Κάσκαρης 1997, 105). Καθίσταται, με αυτό τον τρόπο, αδύνατη η κριτική προσέγγιση της κουλτούρας και της διαφορετικότητας (Eagleton 2007, 79), και, επομένως, της ίδιας της κοινωνικής πραγματικότητας. Η τελευταία, μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, προβάλλει ως μια αιώνια κατάσταση που εξαρτάται αποκλειστικά από τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε και μιλάμε γι' αυτή και δεν επηρεάζεται από τις ιστορικές συνθήκες. Ο Russel Jacoby μας προσφέρει μια γλαφυρή περιγραφή της παραπάνω αντίληψης στο έργο του *Το τέλος της ουτοπίας*:

Μια προτίμηση για το τοπικό και το ιδιαίτερο είναι τερπνή, ακόμη και ωφέλιμη. Ποιο είναι το κακό με την προτίμηση του μοναδικού και τη δυσπιστία προς το καθολικό; Βραχυπρόθεσμα κανένα. Αλλά συν τω χρόνω η υποψία προς τις καθολικότητες παίρνει την εκδίκησή της. Ανεξάρτητα από την ανατρεπτική ρητορική της, παρασύρει τους διανοούμενους στο μονοπάτι της συναίνεσης. Δίχως μια κατηγορηματική ιδέα ελευθερίας και ευτυχίας, μια καλύτερη κοινωνία μόλις και μετά βίας μπορεί να γίνει αντικείμενο οραματισμού· η ουτοπία σβήνει. Εκείνοι οι οποίοι εξυμνούν τη διαφορά και αμφισβητούν τις καθολικότητες δεν μπορούν να σκεφτούν πέρα από τις περιορισμένες δυνατότητες της ιστορικής συντυχίας· στην καλύτερη περίπτωση, εκτιμούν οτιδήποτε μοναδικό ή μη-Δυτικό· στη χειρότερη περίπτωση, μυθοποιούν προβληματικές πρακτικές (Jacoby 2001, 190).

Η ιδέα του μετασχηματισμού της κοινωνίας καταλήγει να είναι μια ιδέα χωρίς νόημα· το πρόταγμα της χειραφέτησης και της αταξικής κοινωνίας δίνει τη θέση του στην επιδίωξη ενός πλουραλισμού άκριτης αποδοχής των πάντων. Αν ο Λόγος μιας ομάδας καταπιέζεται, η λύση που προσφέρεται δεν είναι πλέον παρά η διασφάλιση της αναγνώρισής του ως ισάξιου με τον κυρίαρχο, χωρίς να εξετάζεται το περιεχόμενό του. Κάτι τέτοιο οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην αποδοχή μη δημοκρατι-

κών στοιχείων (βλ. Παυλίδης 2006) ακόμη και βαρβαροτήτων – δεν είναι ασυνήθιστη, στην εποχή μας, η επίκληση ακροδεξιών ομάδων στο σεβασμό στη (δική τους) διαφορετικότητα, όταν έρχονται αντιμέτωπες με όσους και όσες αισθάνονται οργή και αγανάκτηση απέναντι σε στάσεις και συμπεριφορές που απαξιώνουν τον άνθρωπο και στρέφονται ενάντια στη διατήρηση και ανάπτυξη της ανθρωπότητας ως συνόλου.

Σύμφωνα με το Ζαν-Φρανσουά Λυοτάρ, «στη μεταμοντέρνα κοινωνία [...] η μεγάλη αφήγηση απώλεσε την αξιοπιστία της» (Λυοτάρ 1993, 99). Ο Λυοτάρ προκρίνει τις «μικρές αφηγήσεις», τοπικού χαρακτήρα, δίνοντάς μας τη «μεγάλη αφήγηση των μικρών αφηγήσεων» (Usher & Edwards 1994, 183-185). Οι «μικρές αφηγήσεις» δεν έχουν τη δυνατότητα αντίστασης σε κεντρικές μορφές εξουσίας, παρά μόνο μέσα σε στενά, τοπικά όρια και, επομένως, δεν αποτελούν απειλή για το καπιταλιστικό σύστημα: αντιθέτως, συνιστούν έναν ιδιότυπο «συμβιβασμό της διάνοησης με τη σύγχρονη κεφαλαιοκρατία» (Παυλίδης 2008). Οι ιδέες περί «τοπικής χειραφέτησης» και αποδοχής οτιδήποτε διαφορετικού ή εξωτικού, στην ουσία δημιουργούν την ψευδαίσθηση ότι το πρόβλημα της ανισότητας εντοπίζεται στην απαξίωση των μειονοτικών Λόγων, και αγνοούν τις ταξικές-παραγωγικές σχέσεις, οι οποίες και βρίσκονται στη βάση του εν λόγω προβλήματος.

Δεν θα θέλαμε να δημιουργήσουμε την εντύπωση ότι παραγνωρίζουμε το γεγονός της ύπαρξης ανισοτήτων που δεν θεμελιώνονται στις ταξικές σχέσεις: είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη συνεισφορά της μεταμοντέρνας κριτικής στην ανάδειξή τους. Οι ρίζες τέτοιου είδους αποκλεισμών δεν εντοπίζονται στις ταξικές σχέσεις, ή, τουλάχιστον, όχι μόνο σε αυτές (Allman 1999, 20). Πηγάζουν από ένα ευρύτερο και πολυσύνθετο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων, το οποίο δεν περιλαμβάνει αποκλειστικά την ταξική διαστρωμάτωση. Η ανισότητα των φύλων, που θεμελιώνεται στον καταμερισμό της εργασίας μέσα στην οικογένεια ή οι διακρίσεις που στρέφονται, κυρίως στο παρελθόν, εναντίον των αναπήρων, και οι οποίες βασίζονταν στην πεποίθηση ότι η αναπηρία αποτελεί θεϊκή τιμωρία για κάποιο αμάρτημα του/της ίδιου/ας του/της ανάπηρου/ης ή των προγόνων του/της¹, είναι θέματα που δεν εξετάζονται εκτενώς από την κλασική μαρξιστική θεωρία. Πρόκειται για ένα πεδίο που αναδεικνύεται με έμφαση από τη μεταμοντέρνα σκέψη, η οποία επιδιώκει να αναγνωρίσει και να αναδείξει τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων εκείνων που βρίσκονται στα περιθώρια της κοινωνίας και να καταγγείλει τις δυσμενείς συνθήκες στις οποίες υποχρεώνονται να διαβιούν.

Για να υπάρξει εξέλιξη της ανθρώπινης κοινωνίας και κατάργηση της ανισότητας που τη χαρακτηρίζει, είναι απαραίτητος ένας συνδυασμός «της μεταμοντέρνας πολιτικής της διαφορετικότητας με το μοντέρνο αγώνα για δικαιοσύνη, ισότητα

1. Αναφερόμαστε εδώ σε διακρίσεις προερχόμενες από προκαταλήψεις και όχι στο σημερινό αποκλεισμό των αναπήρων, που οφείλεται, εν πολλοίς, στην έλλειψη των κατάλληλων υποδομών.

και ελευθερία» (Aronowitz & Giroux 1991, 194)· η πρώτη από μόνη της θα οδηγήσει μάλλον στη μοιρολατρία και την απογοήτευση, ενώ ο δεύτερος δεν αναγνωρίζει ορισμένα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ανθρώπους και, επομένως, και τις διεκδικήσεις τους. Έχουμε ανάγκη από ένα ιδεώδες χειραφέτησης, το οποίο θα διακρίνεται από το σεβασμό στη διαφορετικότητα των καταπιεσμένων ομάδων, διατηρώντας, παράλληλα, την ενότητά τους.

Όταν οι αγώνες των καταπιεσμένων δεν συνενώνονται για τη διεκδίκηση μιας συνολικά χειραφετημένης κοινωνίας, αλλά κάθε ομάδα διεκδικεί δικαιώματα για τον εαυτό της και μόνο, έχουμε την περίπτωση της κοινωνικής ένταξης. Η τελευταία αναφέρεται στην κατάκτηση κοινωνικών δικαιωμάτων από επιμέρους ομάδες και αφορά, κατά κύριο λόγο (αν και όχι αποκλειστικά), την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Ξεχνούν όσοι και όσες αντιλαμβάνονται την εν λόγω πρακτική ως πανάκεια ότι η αγορά εργασίας αποτελεί και αυτή μια ανισότιμη δομή της ταξικής κοινωνίας. «Το ενταξιακό εγχείρημα εξελίσσεται περισσότερο ως επανακοινωνικοποίηση του πληθυσμού στη λογική της [κεφαλαιοκρατικής] αγοράς» (Αλεξίου 2006, 43), κι έτσι έχουμε την ένταξη των γυναικών στην αγορά εργασίας, την ένταξη των Ρομά στην εκπαίδευση (με στόχο τη μελλοντική τους ένταξη στην αγορά εργασίας) κ.ο.κ. Μια τέτοια προσέγγιση, που δεν αντιμετωπίζει την κοινωνία ως ολότητα, αλλά κάθε κοινωνική ομάδα ως αυτόνομη μονάδα, αναπόφευκτα «εγκλωβίζεται στη λογική της βελτίωσης του συστήματος, η οποία, εν γένει, προϋποθέτει και σηματοδοτεί την αποδοχή του ως δεδομένου και αναπόδραστου» (Παυλίδης 2008, 144). Ο Paulo Freire αναφέρει σχετικά:

Οι αλλοτριωμένοι άνθρωποι δεν μπορούν να ξεπεράσουν την εξάρτησή τους με την «ενσωμάτωσή» τους σ' αυτή καθεαυτή τη δομή που είναι υπεύθυνη για την εξάρτησή τους. Δεν υπάρχει άλλος τρόπος για τον εξανθρωπισμό τους καθώς επίσης και όλων των άλλων – παρά μόνο η αυθεντική μεταμόρφωση της απανθρωποποιητικής δομής (Freire 1977, 36).

Είναι γεγονός ότι «ο στόχος να συμπεριλάβεις περισσότερους ανθρώπους στην κατεστημένη κοινωνία μπορεί να είναι αξιέπαινος, αλλά δύσκολα φαίνεται ριζοσπαστικός» (Jacoby 2001, 57)· αν και αναγνωρίζουμε τη σπουδαιότητά της στην ανακούφιση των κοινωνικών προβλημάτων, θεωρούμε ελλιπή την πρακτική αυτή της ένταξης, καθώς, στην ουσία, διατηρεί τις ανισότητες που προέρχονται από την ταξική διάρθρωση της κοινωνίας. «Κι αν προσφεροθούν όλα αυτά, ίσες ευκαιρίες πρόσβασης, ψυχο-υποστηρικτική αρωγή κ.ο.κ., θα πάψουν να υφίστανται σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής;» αναρωτιέται ο Θανάσης Αλεξίου (1999, 298), θέτοντας εύστοχα το θέμα της ανεπάρκειας των πολιτικών ένταξης. Με την ένταξη, η ανισότητα δεν εξαλείφεται, αλλά μεταλλάσσεται· η πλήρης κατάργηση της ανισότητας δεν μπορεί να επέλθει παρά μόνο με την κατάργηση της ταξικής κοινωνίας.

Ο αγώνας για χειραφέτηση έρχεται τότε να αντικαταστήσει τον αγώνα για έντα-

ξη στην κατεστημένη κοινωνία. Η χειραφέτηση προϋποθέτει το μετασχηματισμό της κοινωνίας από τους ανθρώπους· οι τελευταίοι, στο βαθμό που έχουν συνείδηση της κοινωνικής πραγματικότητας και της δυνατότητάς τους να την επαναδημιουργήσουν, από αντικείμενα γίνονται υποκείμενα της ιστορίας, με σημαίνοντα ρόλο στην εξέλιξη της ανθρωπότητας.

Γίνεται, λοιπόν, φανερή η αναγκαιότητα της παιδείας προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της χειραφετημένης κοινωνίας. Δεν αναφερόμαστε, βέβαια, σε μια μεταμοντέρνα εκπαίδευση της απλής ανάδειξης της κάθε κουλτούρας που κουβαλούν οι μαθητές και οι μαθήτριες και στην άρνηση κάθε αντικειμενικότητας, αλλά σε μια εκπαίδευση που θα στρέφεται στη συνειδητοποίηση της ιστορικότητας των κοινωνικών συνθηκών και θα προάγει το σεβασμό στη διαφορετικότητα, διατηρώντας την ενότητα των ανθρώπων και ενθαρρύνοντας την κριτική προσέγγιση της κάθε κουλτούρας και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Το σχολείο του ύστερου καπιταλισμού και οι χειραφετικές προοπτικές της παιδείας

Η σημερινή εκπαίδευση επικεντρώνεται στο αδιάκοπο κυνήγι της επικερδούς γνώσης και των τίτλων σπουδών που αποδεικνύουν την κατοχή της: «η ρητή ή όχι ερώτηση που τίθεται από τον επαγγελματικά προσανατολισμένο φοιτητή, από το κράτος ή από το ίδρυμα της ανώτερης εκπαίδευσης δεν είναι πια: αληθεύει; αλλά: σε τι χρησιμεύει; [...] μπορεί να πουληθεί;» (Λυοτάζ 1993, 126). Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών, φοιτητών/τριών κ.λπ. δεν φαίνεται να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την αλήθεια της σχολικής γνώσης. Αν η τελευταία μπορεί να αποφέρει κέρδος σε χρήματα ή κοινωνικό κύρος, έχει καλώς· αν δεν μπορεί, η ενασχόληση μαζί της, είτε ανταποκρίνεται στην αλήθεια είτε όχι, θεωρείται άνευ ουσίας.

Ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις για κοινωνική ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης, το σημερινό σχολείο δεν προάγει την κριτική και τον αναστοχασμό, παρά ωθεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στον ανταγωνισμό για τον καλύτερο βαθμό, ο οποίος και προδιαγράφει μια υψηλότερη θέση στον κοινωνικό ιστό.

Η παραπάνω πρακτική θα πρέπει να ιδωθεί σε συσχετισμό με την αναπαραγωγική λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης. Η έλλειψη κριτικής και αναστοχασμού τόσο από μέρους των μαθητών και των μαθητριών όσο και από μέρους των εκπαιδευτικών είναι συντηρητική του καπιταλιστικού συστήματος, αφού διατηρεί την κυρίαρχη ιδεολογία και δεν θέτει υπό αμφισβήτηση τις πλάνες της καθημερινής συνείδησης, της εμπειρικής δηλαδή μη αναστοχαστικής πρόσληψης της φαινομενικότητας του κόσμου. Η κοινωνική πραγματικότητα προβάλλει, έτσι, ως ανιστορική και αναλλοίωτη και το μόνο που απομένει στον άνθρωπο που πασχίζει για να βελτιώσει τη ζωή του είναι να προσαρμωθεί σε αυτή και να διεκδικήσει μια

θέση στην πλευρά των κυρίαρχων «το ιδανικό τους είναι να είναι άνθρωποι», γράφει ο Paulo Freire, «αλλά γι' αυτούς, το να είναι άνθρωποι σημαίνει να είναι καταπιεστές» (Freire 1996, 27). Το ιδανικό των καταπιεσμένων ανθρώπων καταλήγει να είναι όχι η χειραφέτηση, αλλά η καταπίεση των συνανθρώπων τους.

Η κοινωνική αναπαραγωγή, η «ουσιωδέστερη και στρατηγικής εμβέλειας διάσταση της εκπαίδευσης» (Πατέλης 2000), δεν περιορίζεται στην άρνηση της κοινωνικής κριτικής, αλλά διαπερνά ολόκληρη τη σχολική ζωή, από το περιεχόμενο των μαθημάτων μέχρι τη δομή του σχολικού χρόνου (η οποία προσομοιάζει στην κατανομή του χρόνου της βιομηχανικής και υπαλληλικής εργασίας).

Υπάρχει, όπως διαπιστώνουν οι P. Bourdieu και J.C. Passeron, μια κεκαλυμμένη σχέση ανάμεσα στην επίδοση στο σχολείο –η οποία καθορίζει, εν πολλοίς, και τη μετέπειτα θέση του κάθε ατόμου στην κοινωνία– και στο πολιτισμικό κεφάλαιο που κουβαλούν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Στο έργο τους *Οι κληρονόμοι* αναδεικνύουν το γεγονός ότι το σχολείο προσφέρει ελάχιστες, αν όχι μηδαμινές, δυνατότητες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Αντιθέτως, «το σχολικό σύστημα διαχωρίζει τους κατόχους κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου από αυτούς που το αποστερούνται» (Bourdieu & Passeron 1996, 33), και μάλιστα με τέτοιο τρόπο ώστε οι «επιλογές» των μαθητών και των μαθητριών να θεωρούνται προϊόν της ελεύθερης βούλησής τους.

Η σχολική γνώση επιλέγεται από το σύνολο των επιτευγμάτων του ανθρώπινου πολιτισμού, αφήνοντας στην άκρη ένα σημαντικό μέρος του, το οποίο δεν αποτελεί πια νομιμοποιημένη γνώση. Τα πολιτισμικά στοιχεία που συμπεριλαμβάνονται στην εκπαίδευση καθορίζονται από την κυρίαρχη ιδεολογία, είναι δηλαδή στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου της κυρίαρχης ομάδας. Κατά συνέπεια, οι μαθητές και οι μαθήτριες των κατώτερων τάξεων βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με αυτούς και αυτές των ανώτερων από την πρώτη κιόλας στιγμή που διαβαίνουν το κατώφλι του σχολείου, αφού οι τελευταίοι βρίσκουν σε αυτό ένα οικείο περιβάλλον. Αντιθέτως, η καθημερινότητα των παιδιών της εργατικής τάξης δεν τα φέρνει σε επαφή με τη νομιμοποιημένη από την εκπαίδευση γνώση σε κάποιο άλλο πλαίσιο, πλην του σχολικού.

Ήδη από τη σχολική τους ηλικία, οι νέοι και οι νέες κατευθύνονται στο να «επιλέξουν» το μελλοντικό τους επάγγελμα. Μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και σύμβουλοι εργασίας επιστρατεύονται στην προσπάθεια να επιλέξει το παιδί «αυτό που πραγματικά θέλει». Όμως, η δήθεν αξιολογική αξιολόγηση της αφομοίωσης μιας δήθεν ουδέτερης γνώσης έχει φροντίσει να υποδείξει στους/στις μαθητές/τριες για ποια επαγγέλματα είναι ικανοί/ές. Τα παιδιά των κατώτερων τάξεων, τα οποία λαμβάνουν και τους κατώτερους βαθμούς σε ένα ποσοστό που δεν μπορεί να είναι τυχαίο, πείθονται ότι οι χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας σε, συχνά, αντίξοες συνθήκες είναι αυτές που τους ταιριάζουν και τους αξίζουν.

Η εκπαίδευση, αν και έχει διαφοροποιηθεί από παλαιότερες μορφές της στη σύγχρονη φάση του καπιταλισμού, εξακολουθεί να αποτελεί έναν ιδεολογικό μηχανισμό και να επιτελεί, ως τέτοιος, τη λειτουργία της κοινωνικής ενσωμάτωσης των νέων και της αναπαραγωγής μιας κοινωνικής δομής που χαρακτηρίζεται από πολλαπλές ανισότητες και αποκλεισμούς. Διακηρύσσει την ισότητα, την προσπάθεια για να δοθούν ίσες ευκαιρίες σε άντρες και γυναίκες, μαύρους και λευκούς, ημεδαπούς και αλλοδαπούς, όμως οι ευκαιρίες ποτέ δεν εξισώνονται· αντιθέτως, οι αρχικές ανισότητες νομιμοποιούνται με το να παραγνωρίζονται, με το να θεωρούμε ότι όλα τα παιδιά εκκινούν από ίσες βάσεις (Bourdieu & Passeron 1996, 74). Η πραγματικότητα έρχεται να διαψεύσει αυτή τη, μάλλον αφελή, αντίληψη. Πώς είναι δυνατόν παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα με μεγάλο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο να εκκινούν από την ίδια βάση με παιδιά που μεγαλώνουν σε συνθήκες φτώχειας, που δεν είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τον κόσμο πέρα από τα στενά όρια μιας εργατικής γειτονιάς πριν διαβούν το κατώφλι του σχολείου; Πολύ απλά, δεν είναι· τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, όταν φτάνουν στο σχολείο, κουβαλούν ήδη μια κληρονομιά που τους επιτρέπει να προσαρμοστούν ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο, σε τελική ανάλυση, είναι «κομμένο και ραμμένο» στα μέτρα τους.

Οι κοινωνικές ανισότητες, λοιπόν, διαιωνίζονται μέσω του σχολικού θεσμού και, μάλιστα, με τρόπο τέτοιο ώστε η ευθύνη για την αποτυχία και την κατάταξη σε χαμηλότερη κοινωνική θέση να αποδίδεται στα ίδια τα άτομα που αποτυγχάνουν. Η κοινωνική διαστρωμάτωση εμφανίζεται έτσι ως δίκαιη, ως αποτέλεσμα ατομικών ικανοτήτων και προσπαθειών και «η παλιά αδικία δικαιώνεται σαν αντικειμενική ανωτερότητα της κυρίαρχης αρχής» (Adorno 1989, 32). Μέσα από αυτή την επιλεκτική λειτουργία της εκπαίδευσης, ο άνθρωπος μαθαίνει «να θέλει να κάνει αυτό που πρέπει να κάνει, ώστε να λειτουργεί με τρόπο που να επιτρέπει στην κοινωνία να χρησιμοποιεί την ενέργειά του για τους δικούς της σκοπούς» (Fromm 1981, 40). Τα παιδιά καθοδηγούνται να «επιλέξουν» το μέλλον που έχουν πεισθεί ότι τους ταιριάζει μέσα από το μακρόχρονο πέρασμά τους από τη σχολική εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για άτομα που έχουν κοινωνικοποιηθεί στο καπιταλιστικό σύστημα, που έχουν δηλαδή ενταχθεί επιτυχώς στις παραγωγικές σχέσεις που χαρακτηρίζουν την καπιταλιστική κοινωνία.

Στις διακηρύξεις του σχολείου περί ισότητας εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι απουσιάζει η βασικότερη ανισότιμη δομή της σύγχρονης κοινωνίας: η κοινωνική τάξη. Δεν πρόκειται για μια «παράβλεψη» που δεν θα ήταν αναμενόμενη, δεδομένου ότι η ταξική ισότητα θα σήμαινε αυτομάτως και την κατάρρευση των κοινωνικών δομών τις οποίες η εκπαίδευση επιδιώκει να διατηρήσει. Έτσι, «οι ταξικές διαφορές αγνοούνται ιδιαιτέρως στις σχολικές τάξεις» (hooks 1994, 177), η ύπαρ-

ξη των κοινωνικών τάξεων στη σύγχρονη κοινωνία αποσιωπάται και γίνεται αναφορά σε αυτές μόνο όσον αφορά ταξικές κοινωνίες παλαιότερες της καπιταλιστικής, όπως είναι η αρχαία ή η φεουδαρχική κοινωνία.

Αυτή η πρακτική έχει συχνά ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μη συνειδητοποιούν ότι ζουν σε μια ταξικά διαστρωματωμένη κοινωνία και ότι τα ίδια και οι οικογένειές τους ανήκουν σε κάποια κοινωνική τάξη. Η απώλεια της ταξικής συνείδησης δημιουργεί τις συνθήκες για την αποδοχή του ιδεολογήματος της ισότητας ευκαιριών και της αξιοκρατίας ως κοινής λογικής, ενώ, ταυτόχρονα, διασφαλίζει, σε μεγάλο βαθμό, τη μη πραγματοποίηση ταξικών αγώνων και, επομένως, τη διατήρηση του καπιταλιστικού συστήματος και της εκμετάλλευσης που αυτό συνεπάγεται.

Ο κυριότερος, κατά την άποψή μας, μηχανισμός αποκλεισμού των παιδιών των κατώτερων τάξεων, αλλά και των «μειονοτικών» κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, το περιεχόμενο δηλαδή της σχολικής εκπαίδευσης, οι στόχοι του οποίου καθορίζονται, εν πολλοίς, από τις κυρίαρχες εργασιακές-παραγωγικές σχέσεις (Πατέλης 2000). Με αυτό συνυπάρχει το λεγόμενο «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, «η σιωπηλή διδασχική κανόνων, αξιών και διατάξεων που διεξάγεται απλά και μόνο με το να ζουν οι μαθητές [και οι μαθήτριες] στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να αντιμετωπίζουν τις θεσμικές προσδοκίες και καθημερινότητες της σχολικής ζωής για διαστήματα χρόνων» (Apple 1986, 37). Εδώ έχουν σημασία όχι μόνο τα στοιχεία που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά και οι «ιδέες και αξίες που μένουν απ' έξω και με αυτό τον τρόπο καθίστανται μη νομιμοποιημένες» (Giroux 1997, 89). Το αναλυτικό πρόγραμμα, «φανερό» και «κρυφό», «αποτυπώνει ταυτόχρονα την έκφραση και την επιβολή συγκεκριμένων εξουσιαστικών σχέσεων» (Aronowitz & Giroux 1991, 89). Το σχολικό πρόγραμμα αποτελεί μια επιλογή, από το σύνολο της γνώσης που παρήχθη στη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας, των στοιχείων εκείνων που συνάδουν με την κυρίαρχη ιδεολογία ή, τουλάχιστον, δεν έρχονται σε ρήξη με αυτήν. Συμπεριλαμβάνει επίσης και στοιχεία που προέρχονται από μη κυρίαρχους Λόγους, τα οποία, όμως, έχουν αναπλαισιωθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μη θέτουν υπό αμφισβήτηση το κοινωνικό status quo του καπιταλιστικού κόσμου (Apple 1986, 22).

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο διαχωρισμός διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας στο σχολικό πρόγραμμα. Η σχολική εκπαίδευση αφορά, ως επί το πλείστον, την καλλιέργεια του νου και παραμελεί την άσκηση του σώματος σε εργασίες που μόνο θεωρητικά αναγνωρίζει ως ισάξιες. Η εν λόγω παράλειψη συνιστά, ίσως, το κυριότερο μέσο για να εμπεδώσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες την ιεράρχηση ανάμεσα στα διανοητικά και τα χειρωνακτικά επαγγέλματα, αφού το σχολείο δίνει προτεραιότητα στη διανοητική εργασία και αυτή είναι που νομιμοποιείται ως ανώτερη μέσα από το θεσμό της εκπαίδευσης. Η κατωτερότητα των λεγόμενων χειρω-

νακτικών επαγγελμάτων, από απόρροια της ταξικής εκμετάλλευσης, γίνεται, στην καθημερινή συνείδηση, αυτονόητο στοιχείο της ανθρώπινης κοινωνίας, αφού:

οι σπουδαστές που κρίνονται ικανοί να παράγουν σημαντικές ποσότητες τεχνικής/διοικητικής γνώσης τοποθετούνται, μέσα από «φυσικές» διαδικασίες του σχολικού και διδακτικού προγράμματος, στην πλευρά της διανοητικής εργασίας. Οι άλλοι τοποθετούνται, μέσα από τις ίδιες διαδικασίες, στην πλευρά της χειρωνακτικής εργασίας ή της παραγωγής υπηρεσιών. Το γεγονός ότι στο σχολικό πρόγραμμα χρησιμοποιούνται η γλώσσα, οι αξίες και τα πολιτιστικά πρότυπα των κυρίαρχων τάξεων, διευκολύνει –αν δεν επιβάλλει– την τοποθέτηση των σπουδαστών που προέρχονται από φτωχότερες τάξεις ή κοινωνικές και εθνικές μειονότητες στη δεύτερη ομάδα (Apple 1993, 82).

Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιείται, στη βάση των ατομικών ικανοτήτων και της ατομικής επίδοσης, η ανωτερότητα των παιδιών που θα στελεχώσουν ως ενήλικες την κυρίαρχη ομάδα.

Η διδακτέα ύλη των σχολικών μαθημάτων οργανώνεται με βάση το «μέσο μαθητή», ο οποίος δεν είναι άλλος (και εδώ σκοπίμως παραλείπουμε το θηλυκό γένος) από το παιδί της μεσοαστικής τάξης που δέχεται από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον ερεθίσματα ανάλογα με τις απαιτήσεις του σχολείου· όπως πολύ εύστοχα θέτει το ζήτημα ο Henry Giroux, «η ιδέα ότι οι μαθητές/τριες έχουν διαφορετικά ιστορικά και διαφορετικές εμπειρίες, γλωσσικές πρακτικές, κουλτούρες και ταλέντα αγνοείται στρατηγικά» (Giroux 1988, 125). Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, «ενός από τους πιο ισχυρούς μηχανισμούς στη διαδικασία ορισμού της “επίσημης γνώσης”» (Apple 2008, 33), περιστρέφεται γύρω από το ιδεατό μοντέλο της αστικής ζωής, ενώ απουσιάζουν τα στοιχεία εκείνα της καθημερινότητας που αφορούν την ανισότητα και την εκμετάλλευση:

Η αστική (εθνική) αναπαράσταση (ανα)παράγει το χωριό χωρίς τους χωρικούς και την πόλη χωρίς τη φτώχεια και το υπο-προλεταριάτο και αρνείται τις κοινωνικές σχέσεις που τα χαρακτηρίζουν, είναι [λοιπόν] αυτονόητο πως ό,τι αποκλίνει από το αστικό και εθνικό πρότυπο περιφρονείται και απωθείται (Αλεξίου 1999, 109-110).

Αυτοί και αυτές που περιφρονούνται είναι, κατά συνέπεια, τα παιδιά των οποίων η καθημερινότητα δεν συνάδει με τα αστικά πρότυπα. Όπως αναφέρει η A. Darder, η εκπαίδευση υποτιμά «τις πολιτισμικές ευαισθησίες, την αισθητική και τον τρόπο έκφρασης των εργατικών πληθυσμών, ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους» (Darder 2002, 134). Τα παιδιά των κατώτερων τάξεων, όντας αποξενωμένα από τη σχολική γνώση και κουλτούρα και περιθωριοποιημένα από το θεωρούμενο αντικειμενικό σχολικό θεσμό, τείνουν να αδιαφορούν για τη μόρφωση που προσφέρει το σχολείο. Τα παιδιά αυτά, σε πολλές περιπτώσεις, αρνούνται να επωφεληθούν από τα θετικά στοιχεία που θα μπορούσε να τους προσφέρει η εκπαίδευση (βλ.

Willis 1988) –και τα οποία δεν είναι μόνο τα επαγγελματικά προσόντα, αλλά η ίδια η δυνατότητα να ξεφύγουν από την καθημερινή συνείδηση– κι έτσι παίρνουν το δρόμο της υποταγής σε μια ανισότιμη κοινωνία: σε μια ζωή που πείθονται ότι είναι η αναπόφευκτη μοίρα τους.

Η γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται στο σχολείο διαφέρει από εκείνη που χρησιμοποιούν τα παιδιά των κατώτερων τάξεων στην καθημερινή τους ζωή, γεγονός που τους δημιουργεί συχνά την αίσθηση ότι το σχολείο είναι κάτι ξένο προς αυτά και, ταυτόχρονα, ιεραρχεί το δικό τους τρόπο έκφρασης σε μια κατώτερη βαθμίδα. Αυτό γίνεται ακόμη πιο σαφές στην περίπτωση των παιδιών μεταναστών ή γλωσσικών μειονοτήτων, των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι αυτή που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους μετανάστες γονείς να χρησιμοποιούν την επίσημη γλώσσα του σχολείου και στο σπίτι, ενώ, ταυτόχρονα, αποθαρρύνουν ή ακόμη και απαγορεύουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών μεταναστών ή γλωσσικών μειονοτήτων στο σχολείο.

Σε τέτοιου είδους πρακτικές μπορούμε να εντοπίσουμε την αποξένωση των μη προνομιούχων παιδιών από το σχολείο, αλλά και την παρεμπόδιση της μαθησιακής διαδικασίας. Τα παιδιά που δεν μιλούν στην καθημερινότητά τους τη γλώσσα του σχολείου ή δεν χρησιμοποιούν τον τρόπο έκφρασης που αυτό επιβάλλει, όχι μόνο αισθάνονται αποξενωμένα από το σχολικό περιβάλλον, αλλά ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην κατανόηση της σχολικής γνώσης και να έχουν χαμηλότερη επίδοση στα μαθήματα, η οποία θα οφείλεται στην προαναφερθείσα γλωσσική διαφοροποίηση.

Ένας περισσότερο εμφανής μηχανισμός του εκπαιδευτικού συστήματος για την κατάταξη των ανθρώπων στην κοινωνία είναι το σύστημα εξετάσεων, «ο ορατός μηχανισμός μέσω του οποίου κυρίως επιτελείται η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου στον καπιταλισμό» (Κάτσικας & Θεριανός 2008, 248), ενώ παράλληλα «ενισχύει τη διανοητική υποταγή και την προσαρμογή τους στο διαμορφωμένο από το κράτος ιδεολογικό ορισμό της νόμιμης γνώσης και των ακαδημαϊκών κριτηρίων επιτυχίας» (Darder 2002, 58). Μακράν από το να αξιολογούν με αντικειμενικό τρόπο αντικειμενικές γνώσεις και δεξιότητες, όπως διατείνονται οι υπέρμαχοί τους, οι εξετάσεις λειτουργούν με τέτοιο τρόπο ώστε «να κατηγορούνται τα θύματα για τη σχολική αποτυχία» (Aronowitz & Giroux 1993, 17), προωθούνται δηλαδή τα παιδιά που διαθέτουν εκ των προτέρων τα εφόδια για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου και αφήνονται απ' έξω εκείνα που για καθ' όλα αντικειμενικούς λόγους, όπως είναι, για παράδειγμα, η φτώχεια, η άγνοια της γλώσσας ή ο γεωγραφικός αποκλεισμός, δεν ήταν εφικτό να «τα καταφέρουν». Σε αυτή την περίπτωση το σχολείο ενεργεί σαν ένα φίλτρο μεταξύ της οικογένειας και της αγοράς εργασίας. Χαρακτηρίζει κάθε μαθητή με τη σφραγίδα του ομαλού ή του αποτυχη-

μένου, και του μεταδίδει τα μηνύματα που προορίζονται για την αντίστοιχη ομάδα (των ομαλών ή των αποτυχημένων) (Apple 1993, 73).

Τα κυρίαρχα στη φιλελεύθερη κοινωνία ιδεολογήματα περί ίσων ευκαιριών και αξιοκρατίας έρχονται να εδραιώσουν έναν ανταγωνισμό, τον ανταγωνισμό για την «πρώτη θέση» στις εξετάσεις, ο οποίος «αναδεικνύει, δομεί, εγκαθιδρύει και επικυρώνει ιεραρχικά συστήματα κοινωνικών ελίτ» (Πατέλης 2000).

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύει τον προαναφερθέντα ανταγωνισμό· από τις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο μέχρι το «ποιος θα σηκώσει τη σημαία;» στο δημοτικό, οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι καθημερινοί/ές αντίπαλοι/ες στη μάχη για τον καλύτερο βαθμό. Η εκπαίδευση στον ανταγωνισμό ξεκινά από τόσο μικρή ηλικία, που καταλήγει να γίνεται δεύτερη φύση των ανθρώπων, στενεύοντας περιθώρια για συλλογική δράση ενάντια στις δομές που τους καταπιέζουν και τους απανθρωποποιούν.

Από την άλλη, το λιγότερο, ίσως, εμφανές στοιχείο του κρυφού αναλυτικού προγράμματος είναι η διάθροση του σχολικού χρόνου. Ο αυστηρός διαχωρισμός μεταξύ μαθήματος και διαλείμματος, δουλειάς και παιχνιδιού, «ετοιμάζει τον εργάτη και τον υπάλληλο για τη σχολαστική τήρηση του ωραρίου εργασίας» (Μαυρογιώργος 1983, 143), που είναι απαραίτητη στη βιομηχανική παραγωγή.

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι, λοιπόν, σε μεγάλο βαθμό, αυτό που παράγει και αναπαράγει το εργατικό δυναμικό, και, μάλιστα, ένα εργατικό δυναμικό που πιστεύει ότι ο καταμερισμός της εργασίας στον οποίο υπόκειται βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια. Τα μέλη της εργατικής τάξης έχουν πεισθεί ότι η κατώτερη θέση που κατέχουν στον κοινωνικό ιστό είναι αυτή που τους αξίζει, έχουν εσωτερικοποιήσει τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας (Freire 1977, 44), αφού στις κοινωνίες που τις χαρακτηρίζει η αδικία και η εκμετάλλευση, οι κάτοχοι της εξουσίας ορίζουν τις μεθόδους, τα προγράμματα, το περιεχόμενο της αγωγής, ώστε η κυρίαρχη κουλτούρα να εσωτερικεύεται από τις κυριαρχούμενες λαϊκές τάξεις και να διαιώνίζεται η εκμετάλλευση και η καταπίεσή τους (Λιάμπας 2006, 11).

Οι καταπιεσμένες τάξεις δεν συμμετέχουν στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ, παράλληλα, πείθονται ότι δικαίως δεν συμμετέχουν· γίνονται κοινωνοί, μέσω της εκπαίδευσης, της κυρίαρχης κουλτούρας που νομιμοποιεί την ανισότητα.

Παρ' όλη, όμως, τη λειτουργία της ως θεσμός που διατηρεί το υπάρχον κοινωνικό σύστημα, η εκπαίδευση προσφέρει ταυτόχρονα χειραφετικές προοπτικές: το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος των γνώσεων που προσφέρει ανταποκρίνεται στην αντικειμενική πραγματικότητα, η φύση της ως συλλογικής δραστηριότητας κατά την οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ανθρώπινες προσωπικότητες, αλλά και η σχετική της αυτονομία από την ευρύτερη κοινωνία (βλ. Πατέλης 2000), δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την καλλιέργεια τόσο της

συνείδησης –με την έννοια της αναστοχαστικής και διαμέσου της νόησης γνώσης του κόσμου– των μαθητών/τριών τους όσο και της θέλησής τους να αγωνιστούν για την εγκαθίδρυση μιας χειροαφετημένης, αταξικής κοινωνίας. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη συνειδητή αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο χειροαφετικό ιδεώδες της παιδείας· ούτε με την κατάφαση ενός άκριτου πλουραλισμού, ούτε με την επιδίωξη της προσαρμογής στην κατεστημένη κοινωνία και της ένταξης στην αγορά εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Adorno, T.W. (1989), *Θεωρία της ημιμόρφωσης*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Αλεξίου, Θ. (1999), *Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση*, Παπαζήση, Αθήνα.
- Αλεξίου, Θ. (2006), «“Κοινωνικός αποκλεισμός” και “αποκλεισμένες ομάδες”: οι ιδεολογικές λειτουργίες μιας εννοιολόγησης», *Κοινωνία και ψυχική υγεία*, 1, σ. 32-50.
- Allman, P. (1999), *Revolutionary social transformation*, Bergin & Garvey, Westport.
- Apple, M. (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Apple, M. (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Apple, M. (2008), *Επίσημη γνώση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1991), *Postmodern education: politics, culture and social criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1993), *Education still under siege*, Bergin & Garvey, Westport.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996), *Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Ινστιτούτο του βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (1997), «Εκπαιδευτική πολιτική, “μεταμοντέρνο” και “κριτική παιδαγωγική”: τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα “όπλα της κριτικής”», *Ουτοπία*, 25, σ. 101-118.
- Darder, A. (2002), *Reinventing Paulo Freire: a pedagogy of love*, Westview, Boulder.
- Eagleton, (2007), *Μετά τη θεωρία*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Freire, P. (1977), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Freire, P. (1996), *Pedagogy of the oppressed*, Penguin, London.
- Fromm, E. (1981), «Η εφαρμογή της ανθρωπιστικής ψυχανάλυσης στη θεωρία του Μαρξ», στο: Fromm, E., *Πειθαρχία και ελευθερία και άλλα δοκίμια*, Γλάρος, Αθήνα, σ. 36-55.
- Giroux, H.A. (1997), *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture and schooling*, Westview, Boulder-Colorado.
- Giroux, H.A. (1988), *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Bergin & Garvey, New York.
- hooks, b. (1994), *Teaching to transgress*, Routledge, New York.
- Jacoby, R. (2001), *Το τέλος της ουτοπίας*, Τροπή, Αθήνα.
- Κάτσιας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2008), *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Λιάμπας, Τ. (2006), Πρόλογος στην ελληνική έκδοση, στο: Freire, P., *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Lyotard, J. F. (1993), *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, Γνώση, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983), «Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, αναδημοσίευση», στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παλακωνσταντίνου, Π. (1996) (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 67-85.
- Πατέλης, Δ.Σ. (2000), «Για μια κοινωνικοφιλοσοφική θεώρηση της παιδείας», *Σύγχρονη Εκ-*

παίδευση, 113, σ. 47-56, 114-115, σ. 41-52, ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου 2009 από: Διεθνής σχολή «Λογική της Ιστορίας», δικτυακός τόπος: www.ilhs.tuc.gr

Παυλίδης, Π. (2006), «Για μια μετα-μετανεωτερική επιστροφή στη χειραφετική αντίληψη της παιδείας», *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 68, σ. 131-153, ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου 2009 από: Διεθνής σχολή «Λογική της Ιστορίας», δικτυακός τόπος: www.ilhs.tuc.gr

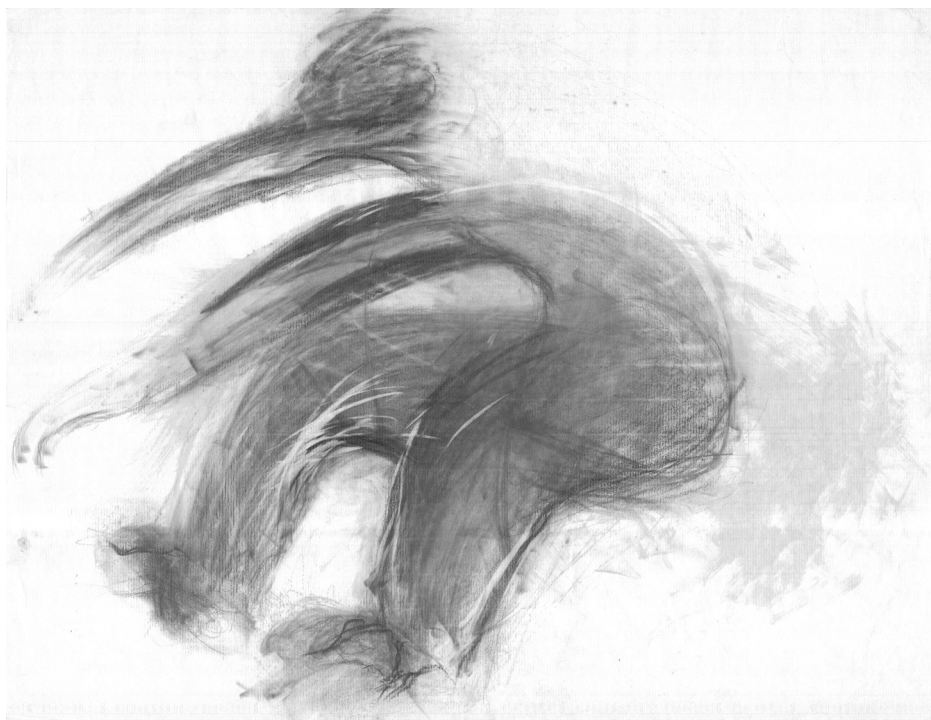
Παυλίδης, Π. (2008), «Η εκπαίδευση στον ορίζοντα της κοινωνικής χειραφέτησης», *Ουτοπία*, 80, σσ. 139-159 Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου 2009 από: Διεθνής σχολή «Λογική της Ιστορίας», δικτυακός τόπος: www.ilhs.tuc.gr

Usher, R. & Edwards, R. (1994), *Postmodernism and education*, Routledge, London.

Willis, P. (1988), *Learning to labour*, Gower, Aldershot.

Φουκώ, Μ. (1977), «Αλήθεια και εξουσία», αναδημοσίευση στο: Φουκώ, Μ. (1987), *Εξουσία, γνώση και ηθική*, Ύψιλον/βιβλία, Αθήνα.

Φουκώ, Μ. (1991), *Η μεταφυσική της εξουσίας*, Ύψιλον/βιβλία, Αθήνα.





MA 69