

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

Apple W. Michael
Καθηγητής, John Bascom
Πανεπιστήμιο του Wisconsin, Madison. Η.Π.Α.
Διακεκριμένος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Rowan

Περίληψη

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

Λέξεις κλειδιά

Κριτικός Μελετητής/Ακτιβιστής – Εκπαίδευση Εκπαιδευτικοί.

0. Εισαγωγή:¹

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

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

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

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

Μπορώ ασφαλώς να καταλάβω τις πραγματικές ανησυχίες που ίσως είχε το προσωπικό του Υπουργείου για την αντιμετώπιση αμφιλεγόμενων ζητημάτων σε μια εποχή όπου απειλούνται οι θέσεις και η χρηματοδότησή τους. Ωστόσο, αποτρέποντάς με από το να μιλήσω στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές για τις αρνητικές

επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων πολιτικών και για τις εναλλακτικές λύσεις τους, δεν είναι μόνο μια μορφή λογοκρισίας, αλλά δείχνει την έλλειψη σεβασμού προς τους ίδιους τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Δεν έχουν το δικαίωμα να ξετάσουν δημόσια τα κρίσιμα ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους και τη ζωή των μαθητών και των κοινοτήτων τους σε μια εποχή, όπου οι πολιτικές και οι πιέσεις που τους επιβάλλονται είναι όλο και πιο ισχυρές;

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

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

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

1. Ο Συντηρητικός Εκσυγχρονισμός και η Σημερινή Κρίση

Προσπάθησα αρχικά να κάνω μια μάλλον προσωπική εισαγωγή σε αυτή τη μελέτη, με σκοπό να μας υπενθυμίσω ότι αυτή είναι μια εποχή όπου η εκπαίδευση έχει γίνει ολοένα και περισσότερο ένας πεδίο μάχης. Βέβαια, αυτό ισχύει πολύ στις Ηνωμένες Πολιτείες, την Αγγλία, την Ισπανία, την Ελλάδα, την Τουρκία, την Ουγγαρία, την Αργεντινή, τη Χιλή, τη Βραζιλία, σε πολλές περιοχές της Σκανδιναβίας και σε τόσα άλλα έθνη. Είναι μια εποχή που πρέπει να αποφασίσουμε ότι οφείλουμε να εργαστούμε με ομάδες που ασχολούνται με όλα αυτά τα ζητήματα με κριτικά δημοκρατικούς τρόπους. Οι κυρίαρχες ομάδες έχουν προσπαθήσει, συχνά περισσότερο αλλά όχι επιτυχημένα, να περιορίσουν την κριτική, να ελέγξουν την πρόσβαση στην έρευνα που τεκμηριώνει τις αρνητικές επιπτώσεις των πολιτικών τους και να αρνηθούν τη δυνατότητα ύπαρξης κριτικά δημοκρατικών εναλλακτικών λύσεων. Έχουν προχωρήσει με μια ατζέντα η οποία ισχυρίζεται ότι εγγυάται αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και εξοικονόμηση κόστους. Γι' αυτούς, μόνον αυτές οι πολιτικές μπορούν να αντιμετωπίσουν την κρίση στην εκπαίδευση - ακόμη και όταν αυτές είναι απλά λανθασμένες.

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

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

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

Ας αναφερθώ περισσότερο σε αυτή τη διαδικασία. Σε πολλές χώρες σχηματίστηκε μια πολύπλοκη συμμαχία, ένα μπλοκ εξουσίας που έχει αυξανόμενη επιρροή στην εκπαίδευση και σε οτιδήποτε άλλο αφορά την κοινωνία. Αυτό το μπλοκ εξουσίας, που έχω ονομάσει συντηρητικό εκσυγχρονισμό, συχνά συνδυάζει τέσσερις μεγάλες ομάδες (Apple, 2006). Η πρώτη και η ισχυρότερη περιλαμβάνει κεφαλαιοκράτες που δεσμεύονται για νεοφιλελεύθερες εμπορικές λύσεις σε εκπαιδευτικά προβλήματα. Για αυτούς, η ιδιωτική πρωτοβουλία είναι αναγκαστικά ωφέλιμη, ενώ η δημόσια είναι αναγκαστικά κακή. Η δημοκρατία - μια λέξη κλειδί για το πώς σκεφτόμαστε τα θεσμικά μας όργανα και τη θέση μας σε αυτές (Foner, 1998) - περιορίζεται στις πρακτικές κατανάλωσης. Ο κόσμος γίνεται ένα τεράστιο σούπερ μάρκετ, στο οποίο όλοι με οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο επωφελούνται σε όλους σχεδόν τους κοινωνικούς τομείς. Η διαδικασία της επιλογής σε μια αγορά αντικαθιστά τις συλλογικές και πιο κοινωνικά ανταποκρινόμενες ενέργειες. Η λεπτή δημοκρατία αντικαθιστά την παχιά δημοκρατία. Αυτό αποθαρρύνει τα κρίσιμα προοδευτικά κοινωνικά κινήματα που αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη πίσω από όλες σχεδόν τις δημοκρατικές αλλαγές στην κοινωνία και στα σχολεία μας.

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

Η δεύτερη ισχυρότερη ομάδα αυτής της συμμαχίας είναι οι νέο-συντηρητικοί που θέλουν μια «επιστροφή» στα υψηλότερα πρότυπα και μια «κοινή κουλτούρα». Με αφορμή τις μετακινήσεις πληθυσμών, οι οποίες εμπλέκουν τα έθνη σε ένα τεράστιο και εντυπωσιακό πείραμα συνεχούς πολιτιστικής δημιουργίας, η ομάδα αυτή δεσμεύεται για ένα πολιτισμικά συντηρητικό σχέδιο «αποκατάστασης». Πιέζει για επιστροφή στην επιβαλλόμενη αίσθηση του έθνους και της παράδοσης, που βασιζέται στον φόβο «ρύπανσης» από τον πολιτισμό και το σώμα εκείνων που θεωρούνται ως «οι Άλλοι». Το ότι υπάρχει μια κρίσιμη και εν μέρει κρυμμένη (τουλάχιστον για μερικούς ανθρώπους) δυναμική φυλής εδώ είναι το ελάχιστο που μπορούμε να πούμε (Lipman, 2011· Gillborn 2008· Leonardo, 2009· Apple, 2006). Οι νέο-συντηρητικοί αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν κάτι που δεν υπάρχει, δηλαδή την εδραίωση μιας συναίνεσης σχετικά

με το περιεχόμενο της «επίσημης» γνώσης. Έτσι, προσπαθούν να εξαλείψουν ένα από τα πιο σημαντικά ερωτήματα που πρέπει να τεθούν στα σχολεία μας: Τι και ποια γνώση πρέπει να διδάξουμε; Με τη βεβαιότητά τους για το τι υποτίθεται ότι είναι ένας κοινός πολιτισμός, αγνοούν ένα βασικό στοιχείο αυτής της υποτιθέμενης κοινότητας. Αυτό που είναι κοινό είναι ότι διαφωνούμε. Πράγματι, αυτό που πρέπει να είναι «το κοινό» είναι η συνεχής δημοκρατική και συνειδητή διαδικασία αμφισβήτησης για το περιεχόμενο αυτού του «κοινού» (Williams, 1989, Apple, 2000).

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

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

με εξωτερικά επιβαλλόμενα κριτήρια είναι ο κανόνας. Η φράση «εκτελέστε ή πεθαίνετε» σχεδόν φαίνεται να είναι η θρησκεία τους.

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

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

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

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

Η έμφαση της κοινωνικής και πολιτικής διάστασης στην εκπαίδευση δεν είναι φυσικά κάτι νέο, ούτε στην Αγγλία, ούτε στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην Ισπανία, στην Ελλάδα, στη Βραζιλία, στην Τουρκία ή αλλού. Έχει συζητηθεί σε μεγάλο βαθμό από

αρκετούς κριτικούς μελετητές σε διεθνές επίπεδο. Ωστόσο, υπό τις τρέχουσες συνθήκες, όχι μόνο είναι εύκολο αυτό το γεγονός να ξεχαστεί από μερικούς από εμάς, αλλά ενώ η πράξη της κριτικής είναι σημαντική, δεν αρκεί. Επιτρέψτε μου να πω περισσότερα για αυτό το θέμα και για το τι σημαίνει σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Κατά τη διαδικασία αυτή, θέλω να περιγράψω ένα σύνολο ευθυνών στις οποίες πιστεύω ότι οι δημοκρατικοί μελετητές / ακτιβιστές και οι δημόσιοι διανοούμενοι στην εκπαίδευση πρέπει να εμπλακούν σε περίοδο κρίσης και στις αυξανόμενες επιρροές του συντηρητικού εκσυγχρονισμού.

2. Αμφισβητώντας τη Σχέση μεταξύ Εκπαίδευσης και Εξουσίας

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

3. Τα Καθήκοντα του Κριτικού Μελετητή / Ακτιβιστή

Με βάση τα όσα έχω πει σχετικά με την τρέχουσα κατάσταση, θέλω τώρα να μιλήσω για τις δυνατότητες και για το τι μπορούμε να κάνουμε για να σταματήσουμε αυτή την εξουσία. Για πολλούς ανθρώπους, μεταξύ των οποίων πολλοί συνάδελφοι στις παραδόσεις της κριτικής παιδαγωγικής (ο πληθυντικός εδώ είναι

κρίσιμος), οι πρωταρχικές τους εντυπώσεις αναφορικά με την κριτική θεωρητική, πολιτική και πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση τροφοδοτήθηκαν από το πάθος για κοινωνική δικαιοσύνη, οικονομική ισότητα, βιώσιμα περιβάλλοντα, ένα ευρύ φάσμα κριτικά διατυπωμένων γραφών, μια εκπαίδευση που αξίζει το όνομά της. Με λίγα λόγια, έναν καλύτερο κόσμο. Ωστόσο, όπως έχω δείξει, αυτό είναι όλο και πιο δύσκολο να διατηρηθεί στην κατάσταση στην οποία αρκετοί από εμάς βρισκόμαστε. Ιδεολογικά και πολιτικά έχουν αλλάξει πολλά. Τα πρώτα χρόνια του 21^{ου} αιώνα μας έφεραν απεριόριστο καπιταλισμό που τροφοδοτεί τις τυραννίες της αγοράς και τις τεράστιες ανισότητες σε πραγματικά παγκόσμια κλίμακα (Davis, 2006). Η «δημοκρατία» αναζωπυρώνεται ταυτόχρονα, αλλά όπως εγώ και άλλοι έχουμε δείξει σε πολλές αναλύσεις, πολύ συχνά εξυφαίνεται ένα λεπτό πέπλο για να καλύψει τα συμφέροντα των παγκόσμιων και τοπικών ισχυρών, της μισαλλοδοξίας, της εθνικής και διεθνούς βίας και για την μη επιβολή της δικαιοσύνης (Burawoy, 2005, σελ. 260, Apple 2010, Apple, Au, & Gandin, 2009). Η ρητορική της ελευθερίας και της ισότητας μπορεί να έχει εντατικοποιηθεί, αλλά υπάρχουν αδιαμφισβήτητες αποδείξεις ότι υπάρχει βαθύτερη εκμετάλλευση, κυριαρχία και ανισότητα και ότι τα παλαιότερα κέρδη στην εκπαίδευση, την οικονομική ασφάλεια, τα πολιτικά δικαιώματα και άλλα, είτε ξεχνούνται, είτε υφίστανται σοβαρή απειλή. Η θρησκεία της αγοράς (και όπως είπα νωρίτερα λειτουργεί ως θρησκεία, καθώς δε φαίνεται να είναι επιδεκτική σε εμπειρικές κριτικές) συνδέεται με πολύ διαφορετικά οράματα σχετικά με τις δυνατότητες, αλλά και τις υποχρεώσεις του κράτους.

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

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

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

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

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

1. Πρέπει να «μαρτυρεί την αρνητικότητα»². Δηλαδή, μία από τις πρωταρχικές του λειτουργίες είναι να φωτίζει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική πολιτική και η πρακτική συνδέονται με τις σχέσεις εκμετάλλευσης και κυριαρχίας στην ευρύτερη κοινωνία και να παλεύει ενάντια σε τέτοιες σχέσεις.³
2. Με τη συμμετοχή σε τέτοιες κριτικές αναλύσεις, πρέπει επίσης να επισημάνει τις αντιφάσεις και τους χώρους *πιθανής δράσης*. Έτσι, ο στόχος του είναι να εξετάσει με κριτικό πνεύμα τις σημερινές πραγματικότητες σε ένα εννοιολογικό / πολιτικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στους χώρους στους οποίους μπορούν να συνεχιστούν ή συνεχίζονται οι πιο προοδευτικές και αντεπιχειρηματικές ενέργειες. Αυτό είναι ένα απολύτως κρίσιμο βήμα, διότι διαφορετικά η έρευνά μας μπορεί απλά να οδηγήσει σε κυνισμό ή απελπισία. Ο κυνισμός και η απελπισία μπορούν να βοηθήσουν όσους επιθυμούν να παραμείνουν στην εξουσία.
3. Κάποιες φορές αυτό απαιτεί και τη διεύρυνση του τι θεωρείται «έρευνα». Εδώ εννοώ να ενεργούμε ως κριτικοί «αναγνώστες» σε εκείνες τις ομάδες ανθρώπων, κοινοτήτων και κοινωνικών κινημάτων που τώρα ασχολούνται με την αμφισβήτηση υφιστάμενων σχέσεων άνισης εξουσίας ή με αυτό που έχει ονομαστεί αλλού «μη αναμορφωτικές μεταρρυθμίσεις», ένας όρος που έχει μακρά ιστορία στην κριτική κοινωνιολογία και τις κριτικές εκπαιδευτικές μελέτες (Apple, 2012). Αυτό είναι ακριβώς το έργο που αναλήφθηκε στις πυκνές περιγραφές των κριτικών δημοκρατικών σχολικών πρακτικών στα *Δεξιά σχολεία* (Apple και Beane, 2007) και στις κριτικές περιγραφές των μετασχηματιστικών μεταρρυθμίσεων, όπως είναι τα *Citizen*

Schools και ο συμμετοχικός προϋπολογισμός στο Porto Alegre, στη Βραζιλία (βλέπε Gandin και Apple, 2012, Apple et al., 2003, Apple, 2013, Wright, 2010). Το ίδιο ισχύει και για το CREA, το διεπιστημονικό ερευνητικό κέντρο στο Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης, το οποίο είναι ένα μοντέλο για το πώς να οικοδομήσουμε μια ερευνητική ατζέντα και στη συνέχεια να δημιουργήσουμε πολιτικές και προγράμματα που θα ενισχύσουν εκείνους που είναι περιθωριοποιημένοι οικονομικά και πολιτισμικά στις κοινωνίες μας (Flecha, 2011; Gatt, Ojaja & Soler, 2011, Alexiu & Sorde, 2011, Aubert, 2011, Christou&Puivert, 2011, Flecha, 2009). Το ίδιο ισχύει και για το Κέντρο για τις Σπουδές Ισότητας στο University College του Δουβλίνου. Αυτό βρίσκεται επίσης στο επίκεντρο της έρευνας και της δράσης που τονίζει όχι μόνο τη φτώχεια και την ανισότητα, αλλά και τις κινήσεις προς την ισότητα (Baker, Lynch, Cantillon & Walsh, 2004, Lynch, Baker & Lyons, 2009). Έτσι, πρέπει να τεκμηριώσουμε και τα κέρδη, όχι μόνο τις ζημιές.

4. Ο Gramsci (1971) ισχυρίστηκε ότι ένα από τα καθήκοντα μιας πραγματικά αντίθετης-ηγεμονικής εκπαίδευσης, αλλά και των αφοσιωμένων πολιτιστικών εργαζομένων της ήταν να μην αποκλείσουν την «ελιτίστικη γνώση», αλλά να ανασυνθέσουν τη μορφή και το περιεχόμενό της, έτσι ώστε να εξυπηρετεί πραγματικά τις προοδευτικές κοινωνικές ανάγκες. Αυτή η φράση παρείχε το κλειδί για έναν διαφορετικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι «οργανικοί» και «δημόσιοι» διανοούμενοι. Έτσι, δεν πρέπει να εμπλακούμε σε μια διαδικασία που θα μπορούσε να ονομαστεί «διανοητική αυτοκτονία». Δηλαδή, υπάρχουν σοβαρές διανοητικές (και παιδαγωγικές) δεξιότητες στην αντιμετώπιση των ιστοριών και των συζητήσεων γύρω από τα επιστημολογικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά ζητήματα που εμπλέκονται δικαιολογώντας αυτό που θεωρείται ως σημαντική γνώση και αυτό που μετράει ως μια αποτελεσματική και κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση. Αυτά δεν είναι απλά και ασήμαντα ζητήματα και οι πρακτικές και πνευματικές/ πολιτικές δεξιότητες για την αντιμετώπισή τους έχουν αναπτυχθεί καλά. Εντούτοις, μπορούν να ατροφήσουν αν δεν χρησιμοποιηθούν. Πρέπει να ενθαρρύνουμε τις κοινότητες να τις σκεφτούν, να μάθουν από αυτές και να συμμετάσχουν στους αμοιβαία παιδαγωγικούς διαλόγους που επιτρέπουν τη λήψη αποφάσεων όσον αφορά τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα συμφέροντα των εκτοπισμένων λαών (βλέπε Apple, Au & Gandin, 2009, Burawoy, 2005, Freire, 1970, Borg & Mayo 2007).
5. Κατά τη διαδικασία αυτή η κριτική έχει ως καθήκον να διατηρεί ζωντανές τις παραδόσεις της ριζοσπαστικής και προοδευτικής εργασίας. Μπροστά στις οργανωμένες επιθέσεις κατά των «συλλογικών αναμνήσεων» της διαφορετικότητας και των κριτικών κοινωνικών κινήμάτων, επιθέσεις που καθιστούν όλο και πιο δύσκολη τη διατήρηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής νομιμότητας για πολλαπλές κριτικές προσεγγίσεις που έχουν αποδειχθεί τόσο πολύτιμες για την αντιμετώπιση των κυρίαρχων αφηγήσεων και σχέσεων, είναι ζωτικής σημασίας να διατηρηθούν αυτές

οι παραδόσεις ζωντανές. Να ανανεωθούν και, όταν χρειάζεται, να επικριθούν για τις εννοιολογικές, εμπειρικές, ιστορικές και πολιτικές σιωπές ή περιορισμούς τους. Αυτό συνεπάγεται την επιφυλακτικότητα του ανταγωνισμού και του ιδεαλισμού και μας ζητά να δώσουμε προσοχή σε αυτό που ο Fraser έχει ονομάσει ως Πολιτική της Αναδιανομής, αλλά και Πολιτική της Αναγνώρισης (Fraser, 1997, βλέπε επίσης Apple, 2013 & Anyon κ.ά., 2009). Η ενέργεια αυτή περιλαμβάνει όχι μόνο διατηρεί τη ζωντανία των θεωρητικών, εμπειρικών, ιστορικών και πολιτικών παραδόσεων - και τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που παράγονται από αυτές-, αλλά κυρίως συνεπάγεται και την επέκτασή τους και (υποστηρικτικά) την κριτική τους. Περιλαμβάνει επίσης τη διατήρηση των ζωντανών ονείρων, των ουτοπικών οραμάτων και των «μη-αναμορφωτικών μεταρρυθμίσεων» που είναι επίσης μέρος αυτών των ριζοσπαστικών παραδόσεων (Apple, Au & Gandin, 2009, Apple, Ball & Gandin, 2012, Jacoby, 2005, Teitelbaum, 1993).

6. Η ζωντανή διατήρηση αυτών των παραδόσεων και επίσης η αποδομητική κριτική, όταν είναι ανεπαρκής για την αντιμετώπιση των σημερινών πραγματικών περιστατικών, δεν μπορεί να γίνει αν δεν αναρωτηθούμε: «Για ποιους φροντίζουμε να κρατηθούν ζωντανές;» και «Πώς και με ποια μορφή πρέπει να διατεθούν;». Όσα αναφέρθηκαν σε αυτή την ταξινόμηση των καθηκόντων απαιτούν την αναδημοσίευση ή ανάπτυξη και χρήση ποικίλων ή νέων δεξιοτήτων εργασίας σε πολλά επίπεδα με πολλαπλές ομάδες. Έτσι, οι δημοσιογραφικές δεξιότητες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι ακαδημαϊκές και δημοφιλείς δεξιότητες και η ικανότητα να μιλάμε σε πολύ διαφορετικά ακροατήρια έχουν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία (Apple, 2006, Boler, 2008). Αυτό απαιτεί από εμάς να μάθουμε πώς να μιλάμε με διαφορετικούς τρόπους και να λέμε σημαντικά πράγματα με τρόπους που δεν απαιτούν από το ακροατήριο ή τον αναγνώστη να κάνουν όλη τη δουλειά. Η Δεξιά ήταν πολύ αποδοτική σε αυτόν τον τομέα. Εμείς πρέπει να ανανεώσουμε αυτές τις δεξιότητες.
7. Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να ενεργούν σε συνεννόηση με τα προοδευτικά κοινωνικά κινήματα που υποστηρίζουν το έργο τους ή με κινήσεις ενάντια στις δεξιές υποθέσεις και πολιτικές που αναλύουν κριτικά. Αυτός είναι ένας άλλος λόγος για τον οποίο οι ακαδημαϊκές γνώσεις πάνω στην κριτική εκπαίδευση προϋποθέτουν να γίνει κανείς ένας «οργανικός» ή «δημόσιος» διανοούμενος. Κάποιος πρέπει να συμμετάσχει και να δώσει την εμπειρία του στα κινήματα για να μεταμορφώσει τόσο μια πολιτική αναδιανομής όσο και μια πολιτική αναγνώρισης. Υπνοεί επίσης τη μάθηση από αυτά τα κοινωνικά κινήματα (Anyon, 2005, Everyon 2014, Apple, Gandin, Liu, Meshulam και Schirmer, 2018). Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος της «ασύνδετης intelligentsia» (Mannheim, 1936), κάποιος που «ζει στο μπαλκόνι» (Bakhtin, 1968), δεν είναι το κατάλληλο μοντέλο. Όπως μας υπενθυμίζει ο Bourdieu (2003, σελ. 11), οι πνευματικές μας προσπάθειες είναι κρίσιμες, αλλά «δεν μπορούν

να παραμείνουν στην άκρη, ουδέτερες και αδιάφορες, από τους αγώνες στους οποίους διακυβεύεται το μέλλον του κόσμου».

8. Χτίζοντας πάνω στα σημεία της προηγούμενης παραγράφου, ο κριτικός μελετητής/ ακτιβιστής έχει κι άλλο έναν ρόλο να διαδραματίσει. Πρέπει να ενεργεί ως ένας βαθιά αφοσιωμένος μέντορας. Ως κάποιος, δηλαδή, που καταδεικνύει μέσα από τη ζωή του τι σημαίνει να είναι τόσο ένας εξαιρετικός ερευνητής όσο κι ένα αφοσιωμένο μέλος μιας κοινωνίας που είναι εκτεθειμένη στις επίμονες ανισότητες. Πρέπει να δείξει πώς μπορεί κανείς να συνδυάσει αυτούς τους δύο ρόλους με τρόπους που μπορεί να είναι τεταμένοι, αλλά ενσωματώνουν τις διπλές δεσμεύσεις για εξαιρετική και κοινωνικά δεσμευμένη έρευνα και συμμετοχή σε κινήματα που αποσκοπούν στη διακοπή της κυριαρχίας. Θα πρέπει να είναι προφανές ότι αυτό πρέπει να ενσωματωθεί πλήρως στη διδασκαλία.
9. Τέλος, συμμετοχή σημαίνει επίσης τη χρήση του προνομίου που έχει κάποιος ως μελετητής/ ακτιβιστής. Δηλαδή, ο καθένας από εμάς πρέπει να κάνει χρήση του προνομίου του να ανοίξει τους χώρους στα πανεπιστήμια και αλλού για όσους δεν είναι εκεί, για όσους δεν έχουν φωνή σε αυτό τον χώρο αλλά και στους «επαγγελματικούς» χώρους στους οποίους, έχοντας προνομιακή θέση, έχετε πρόσβαση. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί, για παράδειγμα, στην ιστορία του προγράμματος «ακτιβιστής-ανά-κατοικία» του Κέντρου για την Κοινωνική Δικαιοσύνη του Πανεπιστημίου του Wisconsin Havens, όπου αφοσιωμένοι ακτιβιστές σε διάφορους τομείς (το περιβάλλον, τα αυτόχθονα και μεταναστευτικά δικαιώματα, τις στεγαστικές, εργασιακές και φυλετικές ανισότητες, τις τέχνες, την παιδεία κλπ.) εισήχθησαν για να διδάξουν και να συνδέσουν το ακαδημαϊκό μας έργο με οργανωμένη δράση κατά των κυρίαρχων σχέσεων. Ή μπορεί να διαπιστωθεί σε αρκετά προγράμματα Γυναικείων Σπουδών και στα προγράμματα σπουδών για Αυτόχθονες, Ιθαγενείς και Έθνη που ιστορικά έχουν εμπλέξει ακτιβιστές σε αυτές τις κοινότητες ως ενεργούς συμμετέχοντες στα διακυβερνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα αυτών των περιοχών στα πανεπιστήμια.

4. Επίλογος

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

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

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

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

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

με κινήσεις που γίνονται σημαντικά τμήματα της ροής του ποταμού, που οι κυρίαρχες ομάδες δε θα μπορούν ποτέ να ανακόψουν τελείως.

Σημειώσεις

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

Βιβλιογραφία

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

- Apple, M. W. (2014) *Official knowledge*, 3rd ed. New York: Routledge.
- Apple, M.W. (2019) *Ideology and curriculum*, 4th ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Weis, L. (Eds.) (1983) *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Apple, M. W., et al. (2003) *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Buras, K. L. (Eds.) (2006) *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (Eds.) (2007) *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (Eds.) (2009) *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S. & Gandin, L. A. (Eds.) (2010) *The Routledge international handbook of the sociology of education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Gandin, L. A., Liu, S., Meshulam, A., & Schirmer, E. (2018) New York: Routledge.
- Aubert, A. (2011) Moving beyond social inclusion through dialogue, *International Studies in Sociology of Education* 21: 63-75.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S. & Walsh, S. (2004) *Equality: From theory to action*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. M. (1968) *Rabelais and his world* (H. Iswolsky, Trans.). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Ball, S. (2012) *Global education, inc.* New York: Routledge.
- Boler, M. (Ed.) (2008) *Digital media and democracy: Tactics in hard times*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borg, C. & Mayo, P. (2007) *Public intellectuals: Radical democracy and social movements*. New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (2003) *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New York: New Press.
- Burawoy, M. (2005) For public sociology, *British Journal of Sociology* 56, 259-294.
- Christou, M. & Puigvert, L. (2011) The role of "other women" in current educational transformations, *International Studies in Sociology of Education* 21: 77-90.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997) *The managerial state*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Davis, M. (2006) *Planet of slums*. New York: Verso.
- Flecha, R. (2009) The educative city and critical education. In Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. (pp. 327-340). New York: Routledge.

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