

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

Αντώνης Χουρδάκης
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης
Διευθυντής του Μουσείου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης - *Xeniseum*
Διευθυντής του ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Κρήτης
Διακεκρυμμένος Καθηγητής *Zhengzhou University*, Κίνα

Περίληψη

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

Λέξεις κλειδιά

Κριτική Παιδαγωγική - Συνοριακή Παιδαγωγική - Διδασκαλία και Έρευνα - Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική - Μεταπτυχιακές Σπουδές.

1. Κριτική Παιδαγωγική: το ρεύμα της αμφισβήτησης

1.1 Το τέλειο άλλοθι για ένα προμελετημένο έγκλημα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Η Κριτική Παιδαγωγική ως αντιπρόταση

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1. Η κριτική μετασηματιστική σχολική ηγεσία

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

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

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

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

Πιο συγκεκριμένα, μια κριτική μετασχηματιστική ηγεσία προϋποθέτει:

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

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

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

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

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

1.3. Η Συνοριακή παιδαγωγική στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής

1.3.1. Γενικά χαρακτηριστικά

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.2. Επίπεδα προσέγγισης της Συνοριακής Παιδαγωγικής

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Επιστημολογικές διαφοροποιήσεις της έντεχνης ερευνητικής μεθοδολογίας

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Μάθηση και διδασκαλία ως έντεχνες πρακτικές

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

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

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

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

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

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

2.2.1. Αναπαραστατική / σκηνοθετούσα παιδαγωγική

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Η εκπόνηση εργασιών στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Σημείωση

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

Βιβλιογραφία:

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

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

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

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