



Καπιταλιστική ανισότητα και σχολεία¹

Μαρξισμός, νεομαρξισμός και η διαλεκτική
της εκπαιδευτικής (ανα)παραγωγής



γράφει ο ΓΟΥΕΪΝ ΑΟΥ (WAYNE AU)*



μετάφραση: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΣΟΥΦΤΑΣ

επιμέλεια: ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΓΟΥΝΑΡΗ

Στον παρόν κείμενο ο Γουέιν Άου (Wayne Au) εξετάζει τον ρόλο της εκπαίδευσης στην παραγωγή και αναπαραγωγή των καπιταλιστικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, από μαρξιστική σκοπιά. Το άρθρο αναλύει την σχέση οικονομίας και κράτους (και της εκπαίδευσης κατ' επέκταση) και τη δυνατότητα των ανθρώπων να αλλάζουν τον κόσμο με τη δράση τους. Προκειμένου να αναδείξει τα χαρακτηριστικά της μαρξιστικής υλιστικής-διαλεκτικής ανάλυσης της εκπαίδευσης, ο συγγραφέας παρουσιάζει την κριτική που έχει ασκηθεί στον μαρξισμό, η οποία συνετέλεσε στη στροφή της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας προς τον νεομαρξισμό. Στη συνέχεια, αντιπαρατίθεται με αυτές τις απόψεις καταφεύγοντας στα έργα των Γκράμσι, Αλτουσέρ, αλλά και των ίδιων των Μαρξ και Ένγκελς. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τη συζήτηση σχετικά με τις αντιφάσεις της καπιταλιστικής εκπαίδευσης, στην οποία περιλαμβάνεται και μια σύντομη αναφορά στον ρόλο της εκπαίδευσης στην αντίσταση και την επανάσταση.

*** Καθηγητής στη Σχολή Εκπαιδευτικών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Ουάσιγκτον και μέλος της συντακτικής επιτροπής του αριστερού ριζοσπαστικού περιοδικού Rethinking Schools**

1. Το παρόν άρθρο αποτελεί την πρώτη ελληνική μετάφραση του τρίτου κεφαλαίου του βιβλίου του Γουέιν Άου με τίτλο: «Μια μαρξιστική εκπαίδευση: Μαθαίνοντας να αλλάζουμε τον κόσμο (A Marxist Education: Learning to Change the World)», το οποίο εκδόθηκε στα αγγλικά, το 2018, στο Σικάγο από τις εκδόσεις Haymarket Books.

«Αυτό που λείπει από τους κυρίους είναι η διαλεκτική. Βλέπουν μονάχα ένα αίτιο από εδώ, ένα αποτέλεσμα (αιτιατό) από εκεί. Το ότι αυτό αποτελεί μια κούφια αφάιρηση, το ότι τέτοια μεταφυσικά δίπολα στον πραγματικό κόσμο υπάρχουν μόνο κατά τη διάρκεια κρίσεων, ενώ η όλη ευρεία διαδικασία συνεχίζεται με τη μορφή της αλληλεπίδρασης –εντούτοις μεταξύ πολύ άνισων δυνάμεων, εκ των οποίων η οικονομική κίνηση είναι μακράν η πιο δυνατή, η πιο πρωταρχική, η πιο καθοριστική– αυτό είναι κάτι που ποτέ δεν αρχίζουν καν να το βλέπουν».

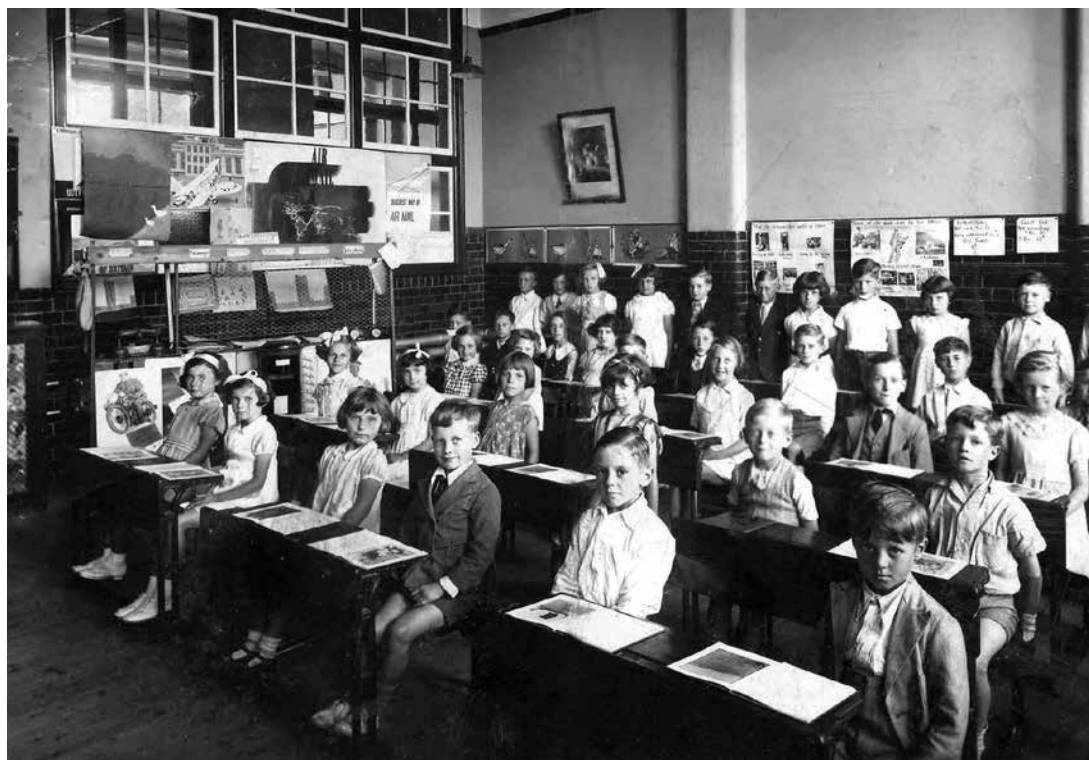
Φρίντριχ Ένγκελς, «Επιστολή στον K. Schmidt στο Βερολίνο» (Engels, 1968: 699)

Ποιος είναι ο ρόλος των σχολείων στην κοινωνία μας; Αποτελούν έναν δρόμο προς την ανοδική κινητικότητα και την υπέρβαση της φτώχειας και του ρατσισμού; Ή λειτουργούν ως όχημα για την αναπαραγωγή της ανισότητας; Η φιλελεύθερη απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα είναι ότι τα σχολεία αποτελούν τον μεγάλο εξισωτικό μηχανισμό: ότι ενώ υπάρχουν πασιφανή εμπόδια όπως η φτώχεια και ο ρατσισμός, που πρέπει να τα υπερβούμε, αν τελικά εργαστείς σκληρά και αποδείξεις την αξία σου, θα επιτύχεις στο σχολείο. Αν είσαι φτωχός, αυτή η επιτυχία θα μεταφραστεί στην ευκαιρία να σπάσεις τις αλυσίδες της φτώχειας και του ρατσισμού, καθώς θα ανεβαίνεις την κοινωνικο-οικονομική σκάλα της ζωής. Αυτή η φιλελεύθερη λογική της αξιοκρατίας υποστηρίζει ότι είμαστε όλοι άτομα και ότι οι δομικές και θεσμικές ανισότητες στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν –επειδή, στην κοινωνία μας, αν δουλέψεις αρκετά σκληρά ως άτομο, θα επιτύχεις τόσο στο σχολείο, όσο και αλλού (Au, 2013, 2016).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, κατακλύζεται από πολιτικές και πρακτικές, οι οποίες θεμελιώνονται σε αυτό το φιλελεύθερο ιδεώδες. Η χρήση των τυποποιημένων εξετάσεων για τη λήψη όλων των σημαντικών αποφάσεων σχετικά με την

αποφοίτηση, την προαγωγή από τάξη σε τάξη, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (teacher rating) και του μισθού των εκπαιδευτικών, τη χρηματοδότηση των μαθητών –που αποτελεί την παρούσα πρακτική σε εθνικό επίπεδο–, βασίζεται στην υπόθεση ότι αυτές οι εξετάσεις κατατάσσουν με ακρίβεια και με δίκαιο τρόπο τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση, με βάση την προσπάθειά τους. Το πρόβλημα είναι ότι (όπως αναλύει με περισσότερη λεπτομέρεια στο κεφάλαιο 4) εδώ και αρκετό καιρό γνωρίζουμε ότι εξωσχολικοί παράγοντες όπως η επισιτιστική και στεγαστική ανασφάλεια, η πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη, καθώς και οι αξιοπρεπείς μισθοί εξηγούν το 80% των βαθμολογικών αποτελεσμάτων οποιασδήποτε εξέτασης τέτοιου είδους (Berliner, 2013). Παραβλέποντας αυτό το γεγονός, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής στις Ηνωμένες Πολιτείες συνεχίζουν να επιρρίπτουν την ευθύνη για τα δεινά της εκπαίδευσης σε ατομικό επίπεδο στους μαθητές, τους δασκάλους, τα σχολεία και τους γονείς, ισχυριζόμενοι ότι δεν προσπαθούν αρκετά σκληρά. Η ευθύνη της αποτυχίας των φτωχών παιδιών καταλογίζεται στα ίδια, που φταίνε όχι επειδή είναι φτωχά, αλλά είτε επειδή έχουν ενσωματώσει την «κουλτούρα της φτώχειας», είτε επειδή είναι πολύ άγρια και απείθαρχα, είτε επειδή δεν έχουν αρκετά «κότσια», είτε επειδή δεν ενδιαφέρονται αρκετά ώστε να επιτύχουν στο σχολείο.¹ Σε αυτή τη φιλελεύθερη αφήγηση περί αξιοκρατίας, οι οικονομικοί πόροι και οι δομικές ανισότητες δεν θα έπρεπε να έχουν σημασία. Ακόμα και στην περίπτωση που οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αναγνωρίζουν την ύπαρξη αυτών των ανισοτήτων, τις αντιμετωπίζουν μονάχα σε ατομικό επίπεδο, θεωρώντας ότι δομικές αλλαγές, όπως η παροχή κατοικίας, φαγητού και υγειονομικής περίθαλψης, είναι ανέφικτες, απλησίαστες ή πέρα από κάθε φαντασία. Και βέβαια, η αμφισβή-

1. Για μια εξαιρετική κριτική και ανάλυση αυτών των τάσεων, βλ. Gorski (2013).



τηση του καπιταλισμού δεν τίθεται καν επί τάπητος.

Όμως, οι μαρξιστές θέτουμε διαφορετικά ερωτήματα για την ανάλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, σε σχέση με τους φιλελεύθερους. Ρωτάμε: Ποια είναι η σχέση εκπαίδευσης και καπιταλισμού; Και μπορούν τα σχολεία να αποτελούν εστίες αντίστασης και επανάστασης ή απλά αναπαράγουν τις καπιταλιστικές ανισότητες; Ως μαρξιστής, βλέπω την εκπαίδευση και την μάθηση εν μέρει ως ένα προϊόν της εργασίας των μαθητών καθώς και της εργασίας του εκπαιδευτικού και διοικητικού δυναμικού των σχολείων και δεν αρνούμαι τον ρόλο που παίζουν η ατομική προσπάθεια, το ενδιαφέρον και η αφοσίωση όλων μας στην εργασία μας. Είναι δύσκολο να καταφέρεις να κάνεις κάτι χωρίς να προσπαθήσεις. Ωστόσο, πάλι ως μαρξιστής, έχω πλήρη επίγνωση του πώς οι δομικές μας συνθήκες –η πρόσβαση σε οικονομικούς πόρους, το πολιτιστικό υπόβαθρο, η φτώχεια, ο

ρατσισμός, το καθεστώς ιθαγένειας, το ζήτημα της στέγασης, η εκπαίδευση των γονέων και ούτω καθεξής- δημιουργούν ευκαιρίες για να κάνουμε ορισμένα πράγματα, ενώ περιορίζουν ταυτόχρονα τη δυνατότητά μας να κάνουμε κάποια άλλα.

Για παράδειγμα, ας πάρουμε το ζήτημα του διαβάσματος στο σπίτι με τη βοήθεια των γονιών ή κηδεμόνων. Αντί να ασχολούμαι αποκλειστικά με την ατομική προσπάθεια, τείνω να θέτω πιο δομικά ερωτήματα: Μήπως ο γονέας ή κηδεμόνας πρέπει να κάνει περισσότερες από μια δουλιές απλά και μόνο για να βγάλει το νοίκι και δεν του μένει αρκετός χρόνος να βοηθήσει με το διάβασμα στο σπίτι; Ή μήπως ένας από τους γονείς ή κηδεμόνες κερδίζει αρκετά χρήματα, ώστε ο άλλος να έχει τον χρόνο και την ενέργεια να ασχοληθεί με το διάβασμα του παιδιού στο σπίτι και ενδεχομένως να ασχοληθεί ακόμα και με τη σχέση γονέα-εκπαιδευτικού; Είναι το διάβασμα στο σπίτι στη μητρική γλώσσα του

γονιού ή κηδεμόνα; Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι άλλο ένα παράδειγμα: Ποιο είναι το μεταναστευτικό καθεστώς του μαθητή ή, ακόμα καλύτερα, ποια είναι η σύγχρονη ομοσπονδιακή πολιτική ή η πολιτική του κάθε πανεπιστημίου ως προς την πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν δεν έχουν την ιδιότητα του πολίτη; Οι γονείς έχουν τελειώσει μονάχα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή έχουν ανώτερα πτυχία και τη θεσμική γνώση να πλοηγούνται στις εξετάσεις, τις υποτροφίες και τα μαθήματα; Από αυτά τα ερωτήματα καταλαβαίνουμε ότι οι δομικές συνθήκες είναι σημαντικές. Οι γλώσσες που ομιλούνται στο σπίτι, οι εμπειρίες της φυλετικής κοινότητας με τους εκπαιδευτικούς και τους αξιωματούχους, η προγεννητική και μεταγεννητική διατροφή, η πιθανότητα επαφής με μόλυβδο και άλλες περιβαλλοντικές τοξίνες, οι μεταναστευτικές ή προσφυγικές εμπειρίες –η λίστα θα μπορούσε να συνεχίζεται επ’ άπειρον–, όλα αυτά έχουν τεράστια διαφορά στο πώς αντιλαμβανόμαστε, πώς αλληλεπιδρούμε και πώς αποδίδουμε στο σχολείο.

Επ’ αυτού, υπάρχει η μαρξιστική παράδοση της ανάλυσης της σχέσης ανάμεσα στα σχολεία και στον καπιταλισμό στις Ηνωμένες Πολιτείες, η οποία έχει τις ρίζες της στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Ωστόσο, το πρόβλημα είναι ότι αυτή η παράδοση έχει αμαυρωθεί από αντι-μαρξιστικές τάσεις ανθρώπων που θεωρούν τους εαυτούς τους αριστερούς ή ακόμα και μαρξιστές. Σε αυτό το κεφάλαιο υπερασπίζομαι τη μαρξιστική, υλιστική, διαλεκτική παράδοση στην ανάλυση της σχέσης σχολείου-καπιταλισμού. Επειδή θεωρώ σημαντικό για τους μαρξιστές εκπαιδευτικούς να έχουν μια βαθιά κατανόηση της ιστορίας, παρουσιάζω τη διαμάχη που έχει ξεσπάσει σχετικά με την Μαρξιστική ανάλυση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τη στροφή προς αυτό που ονομάζεται νεομαρξισμός. Το πεδίο αυτής της αντιπαράθεσης είναι θεμελιακό στο βαθμό που αποτυπώνει μια εσφαλμένη επίθεση στον μαρξισμό, από το εσωτερικό

της Αριστεράς, και στο βαθμό που μας προσανατολίζει ως προς τα χαρακτηριστικά της μαρξιστικής ανάλυσης. Προκειμένου να απαντηθούν αυτές οι αιτιάσεις από μαρξιστική σκοπιά, στο παρόν κεφάλαιο καταφεύγω και στα ίδια τα λόγια των Μαρξ και Ένγκελς, ώστε να εξηγήσω την αρχική υλιστική διαλεκτική ανάλυση της σχέσης οικονομίας και κράτους, κομμάτι του οποίου αποτελούν και τα σχολεία. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με μια συζήτηση σχετικά με τις αντιφάσεις της καπιταλιστικής εκπαίδευσης, στην οποία περιλαμβάνεται και μια σύντομη αναφορά στον ρόλο της εκπαίδευσης στην αντίσταση και την επανάσταση.

Οικονομική βάση, εποικοδόμημα και οικονομικός ντετερμινισμός

Θα έπρεπε να είναι εμφανές σχεδόν σε όλους ότι συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα στις Ηνωμένες Πολιτείες παράγει και αναπαράγει τις ανισότητες σε μεγάλο βαθμό βάσει της φυλής και της τάξης. Αυτή η πραγματικότητα έχει τεκμηριωθεί ευρέως από την επιστημονική έρευνα (Chmielewski & Reardon, 2016· Ladson-Billings, 2006· Sirin, 2005) εδώ και αρκετά χρόνια (Coleman et al., 2005). Προκειμένου να εξηγήσουν αυτό το φαινόμενο, πολλοί μαρξιστές (όπως κι εγώ) καταφεύγουν στον ίδιο τον Μαρξ και τον τρόπο που αναπτύσσει την σχέση μεταξύ οικονομίας και κοινωνίας, όπως συνοψίζεται στην *Εισαγωγή στη συμβολή της κριτικής της πολιτικής οικονομίας*: «Στην κοινωνική παραγωγή της ζωής τους οι άνθρωποι εισέρχονται σε καθορισμένες σχέσεις οι οποίες είναι αναγκαίες και ανεξάρτητες από τη θέλησή τους, σε σχέσεις παραγωγής δηλαδή που αντιστοιχούν στο συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης των υλικών παραγωγικών δυνάμεων. Το σύνολο αυτών των σχέσεων στην παραγωγή συνιστά την οικονομική δομή της κοινωνίας, το πραγματικό θεμέλιο πάνω στο οποίο εγείρεται ένα νομικό και πολιτικό εποί-

κοδόμημα, στο οποίο αντιστοιχούν καθορισμένες μορφές κοινωνικής συνείδησης. Ο δε τρόπος παραγωγής της υλικής ύπαρξης καθορίζει την κοινωνική, πολιτική και διανοητική διαδικασία εν γένει. Δεν είναι η συνείδηση που καθορίζει την ύπαρξη των ανθρώπων, αλλά αντίθετα είναι η κοινωνική ύπαρξη που καθορίζει τη συνείδησή τους» (Marx, 1968b: 183).

Σε αυτές τις τέσσερις προτάσεις σκιαγραφείται αυτό που στον μαρξισμό συνήθως αναφέρεται ως το μοντέλο βάσης/εποικοδομήματος, όπου το «νομικό και πολιτικό εποικοδόμημα» οικοδομείται επάνω στις «σχέσεις παραγωγής», οι οποίες αποτελούν τη βάση της «οικονομικής δομής της κοινωνίας». Εντός αυτού του πλαισίου, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν κομμάτι του πολιτικού εποικοδομήματος και εμπλέκονται στην αναπαραγωγή των «μορφών κοινωνικής συνείδησης» που αντιστοιχούν στην κεφαλαιοκρατική παραγωγή.

Ωστόσο, είναι σύννηθες αυτή η θεωρητική φόρμουλα του Μαρξ να δέχεται την κριτική ότι είναι οικονομικά ντετερμινιστική. Δηλαδή, ότι δίνει υπερβολική έμφαση στην οικονομία ως τον μοναδικό παράγοντα που καθορίζει την κοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις και τους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς. Ο Stuart Hall εξηγεί ότι ο οικονομικός ντετερμινισμός: «[...] Ανάγει τα πάντα, εντός ενός κοινωνικού σχηματισμού, στο οικονομικό επίπεδο και αντιλαμβάνεται όλους τους άλλους τύπους κοινωνικών σχέσεων ως ευθεία και άμεση αντιστοίχιση του οικονομικού... Υπό αυτή την έννοια, ο οικονομισμός αποτελεί θεωρητικό αναγωγισμό. Απλουστεύει τη δομή των κοινωνικών σχηματισμών ανάγοντας την πολυπλοκότητα της κάθετης και οριζόντιας διάρθρωσης τους σε ένα και μοναδικό προσδιοριστικό παράγοντα. Απλουστεύει την ίδια την έννοια του “καθορισμού” (η οποία στον Μαρξ είναι στην πραγματικότητα μια ιδιαίτερα σύνθετη έννοια) μετατρέποντάς την σε μια μηχανική λειτουργία» (Hall, 1986: 10).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης τέτοιες απόψεις κατέληξαν να κατηγορούν

τον μαρξισμό, ότι προτείνει μια άμεση, γραμμική, μηχανιστική ή απλουστευτική αντιστοιχία της καπιταλιστικής οικονομίας και των δομών της εκπαίδευσης. Βασισμένοι στην αντίληψη ότι ο Μαρξ και ο μαρξισμός είναι υπερβολικά οικονομικά ντετερμινιστικοί (μια αντίληψη η οποία, όπως θα επιχειρηματολογήσω, είναι καταφανώς λανθασμένη), οι διανοητές της κριτικής παιδαγωγικής έδωσαν περισσότερη έμφαση στη μελέτη του «εποικοδομήματος» της κοινωνίας και της κουλτούρας εστιάζοντας στη γκραμισιανή αντίληψη της «ηγεμονίας», καθώς και στα θεωρητικά επιχειρήματα του Αλτουσέρ περί «σχετικής αυτονομίας» του εποικοδομήματος από την οικονομική βάση (Gramsci, 1971· Althusser, 1971). Αυτή η μεταβολή του πεδίου εστίασης εντός της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας ήταν σημαντική καθώς σηματοδότησε την τακτική απομάκρυνσή της από το μαρξισμό και τη γένεση κατ' ουσίαν του νεομαρξισμού, που υποτίθεται πως θεραπεύει αυτό που νοεί ως οικονομικό ντετερμινισμό του, απαρχαιωμένου πλέον, «ορθόδοξου» μαρξισμού (Anyon, 2011· Au & Apple, 2009).

Εκπαίδευση, κοινωνική αναπαραγωγή και η αρχή της αντιστοιχίας

Μεταξύ των νεομαρξιστών θεωρητικών της εκπαίδευσης οι πιο παραγνωρισμένοι είναι οι Μπόουλς (Bowles) και Γκίντις (Gintis) και το βιβλίο τους, *Η σχολική εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική: Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι αντιφάσεις της οικονομικής ζωής*, του 1976, το οποίο όχι μόνο έγινε το σημείο εκκίνησης για τις πρώτες ρητά μαρξιστικές αναλύσεις για την εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά έγινε εφελτήριο και για την στροφή στο νεομαρξισμό στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο βιβλίο τους, οι Μπόουλς και Γκίντις, προτείνουν την «αρχή της αντιστοιχίας», για την ανάλυση των εκπαιδευτικών σχέ-

σεων, σύμφωνα με την οποία «η εκπαίδευση χρησιμεύει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής, σε μεγάλο βαθμό μέσα από την αντιστοιχία μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της ταξικής δομής» (Bowles & Gintis, 1976: 130). Πιο συγκεκριμένα, εξηγούν ότι: «Το εκπαιδευτικό σύστημα επικουρεί στην ενσωμάτωση των νέων στο οικονομικό σύστημα... μέσα από τη δομική αντιστοιχία των κοινωνικών σχέσεων με τις σχέσεις παραγωγής του. Η δομή των κοινωνικών σχέσεων στην εκπαίδευση δεν εξοικειώνει απλά τους διδασκόμενους στην πειθαρχία του χώρου εργασίας, αλλά αναπτύσσει και τους τύπους προσωπικών συμπεριφορών, τους τρόπους αυτο-παρουσίασης, την αυτο-εικόνα και την ταξική ταυτοποίηση. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές σχέσεις στην εκπαίδευση –οι σχέσεις μεταξύ της διοίκησης και των εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευόμενων, μεταξύ των ιδίων των εκπαιδευομένων και μεταξύ των εκπαιδευόμενων και της εργασίας τους αναπαράγουν τον ιεραρχικό καταμερισμό της εργασίας (Bowles & Gintis, 1976: 131).

Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής άσκησαν δριμεία κριτική στην αρχή της αντιστοιχίας των Μπόουλς και Γκίντις υποστηρίζοντας ότι αγνοεί τον ρόλο των εκπαιδευτικών, της κουλτούρας και της ιδεολογίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, ότι είναι υπερβολικά μηχανιστική και οικονομικά ντετερμινιστική και ότι αγνοεί την αντίσταση των εκπαιδευόμενων και άλλων ενάντια στις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις.² Συνεπώς, οι νεομαρξιστές ως απάντηση σε αυτό που αντιλαμβάνονται ως οικονομικό ντετερμινισμό στους Μπόουλς και Γκίντις –και κατ' επέκταση στο Μαρξ και τον μαρξισμό–, υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση δεν αναπαράγει ακριβώς τα πρότυπα συμπεριφοράς, τις στάσεις και τις ιδεολογικές τοποθετήσεις που είναι αναγκαίες για την κεφαλαιοκρατική παραγωγή. Αντίθε-

τα, υποστηρίζουν ότι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν τη δυνατότητα αυτενέργειας (agency) και συνείδηση, πράγμα που τους επιτρέπει να μεσολαβούν και να αντιστέκονται στις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις που αναπαράγονται μέσα από τους θεσμούς (Apple, 1982, 1995).

Πρέπει να παραδεχτώ ότι ως μεταπτυχιακός φοιτητής έπεσα κι εγώ θύμα των κριτικών-κονσέρβα ενάντια στο *Η σχολική εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική*. Σε αρκετές δημοσιεύσεις υιοθέτησα άκριτα την άποψη ότι η «αρχή της αντιστοιχίας» είναι υπερβολικά μηχανιστική και οικονομικά ντετερμινιστική.³ Όταν όμως ξαναδιάβασα το βιβλίο των Μπόουλς και Γκίντις, καθώς έγραφα το *Μια μαρξιστική εκπαίδευση*, έμεινα έκπληκτος από τα ευρήματά μου. Για παράδειγμα, και κόντρα στις συνήθειες κριτικές, οι Μπόουλς και Γκίντις καθιστούν σαφές εξ αρχής ότι οι εκπαιδευόμενοι, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δύναμη να αντισταθούν και όντως αντιστέκονται στην εγχάραξη των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων στην εκπαίδευση. Στην εισαγωγή γράφουν: «Αν και το εκπαιδευτικό σύστημα έχει υπηρετήσει αποτελεσματικά τα συμφέροντα του κέρδους και της πολιτικής σταθερότητας, σπάνια έχει αποτελέσει ένα καλο-κουρδισμένο όργανο χειραγώγησης στα χέρια των κοινωνικά κυρίαρχων ομάδων. Τα σχολεία και τα κολέγια δικαιολογούν όντως την ανισότητα, αλλά αποτελούν ταυτόχρονα και πεδία στα οποία κάποιοι γονείς, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μια ιδιαίτερα πολιτικοποιημένη συνείδηση περί ισότητας. Η αυταρχική αίθουσα διδασκαλίας όντως παράγει πειθήνιους εργάτες, αλλά παράγει και απειθάρχους και επαναστάτες. [...] Το πανεπιστήμιο εξοπλίζει την ελίτ με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κυριαρχία της, αλλά έχει γεννήσει και ένα ισχυρό ριζοσπαστικό κίνημα και μια ισχυρή κριτική της κεφαλαιοκρα-

2. Βλ. Apple (1980, 1981), Carlson (1988), Giroux (1980, 1983), Sarup (1978), Sharp, (1980).

3. Βλ., για παράδειγμα, Au (2006, 2008) και Au & Apple (2009).

τικής κοινωνίας... Η εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι τόσο αντιφατική και περίπλοκη όσο και η κοινωνία γενικά, έτσι που καμία απλουστευτική ή μηχανιστική θεωρία δεν μπορεί να μας βοηθήσει να την κατανοήσουμε» (Bowles & Gintis, 1976: 12).

Στη συνέχεια, εξηγούν επίσης πώς, στη διάρκεια της αμερικανικής ιστορίας, «αυτοί οι μηχανισμοί αναπαραγωγής έχουν αποτύχει, ορισμένες φορές με θεαματικό τρόπο» και πώς τόσο «η εσωτερική δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος» όσο και η «λαϊκή αντίσταση» αποτέλεσαν αντίρροπες τάσεις στην αναπαραγωγή των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων στην εκπαίδευση (Bowles & Gintis, 1976: 129). Μάλιστα, οι Μπόουλς και Γκίντις αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην παρουσίαση του σχολείου της ελευθερίας (ριζοσπαστικά κοινοτικά σχολεία), της ισότιμης εκπαίδευσης και της δυνατότητας επιβολής επαναστατικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες, κατά την άποψή τους, πρέπει να είναι κομμάτι ευρύτερων μαζικών κινημάτων για την κοινωνική αλλαγή (Bowles & Gintis, 1976: 246).

Σίγουρα υπάρχουν και άλλες κριτικές που μπορούν να γίνουν στο *Η σχολική εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική*. Για παράδειγμα, είναι καταφανής η παντελής έλλειψη μιας εμπεριστατωμένης ανάλυσης σχετικά με την αλληλεπίδραση της φυλής με την εκπαιδευτική ανισότητα στο πλαίσιο της καπιταλιστικής εκπαίδευσης. Αυτή η παράλειψη λείπει πολλά για την υποτίμηση εκ μέρους τους του ρόλου του ρατσισμού και της εποικιστικής αποικιοκρατίας (settler colonialism) στην ανάπτυξη του καπιταλισμού, καθώς και του ρόλου της εκπαίδευσης στη συνεχιζόμενη συντήρηση των αποικιοκρατικών και φυλετικών ιεραρχιών. Επιπλέον, παρά τις πολλές επιφυλάξεις τους, η χρήση των τεστ ευφυΐας (IQ tests) από τους Μπόουλς και Γκίντις ήταν (και εξακολουθεί να είναι) οπισθοδρομική, ειδικά δεδομένης της ρατσιστικής και ταξικής ιστορίας των ίδιων τυποποιημένων εξετάσεων νοημοσύνης (Au, 2013). Περαιτέρω, αληθεύει

ότι οι Μπόουλς και Γκίντις, όπως έχουν επισημάνει οι επικριτές τους, δεν έχουν εξετάσει την ζωή μέσα στα σχολεία με τη λεπτομέρεια που επέδειξαν άλλοι συγγραφείς, όπως για παράδειγμα η Τζην Άνυον (Jean Anyon) με την πρωτοποριακή για την εποχή της έρευνα σχετικά με την οικονομική τάξη και τα προγράμματα σπουδών (Anyon, 1980, 1981). Ωστόσο, σε αυτό το σημείο θα ήθελα να υπερασπιστώ (για καλό και για κακό) τους Μπόουλς και Γκίντις, καθώς πιστεύω ότι εστίαζαν αποκλειστικά στην ανάλυση της μακρο-δομής της εκπαίδευσης στον καπιταλισμό και δεν σχεδίαζαν να περιγράψουν τη λειτουργία της αρχής της αντιστοιχίας στο επίπεδο της μεμονωμένης εκπαιδευτικής αίθουσας ή της εκπαιδευτικής μονάδας. Απλά δεν ήταν το πεδίο εστίασης του εγχειρήματός τους.

Παρά τις προαναφερθείσες κριτικές και τον κοινό νεομαρξιστικό ισχυρισμό ότι οι Μπόουλς και Γκίντις προτείνουν μια απλοϊκή και μηχανιστική αντιστοιχία μεταξύ καπιταλισμού και εκπαίδευσης, στο *Η σχολική εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική* αναγνωρίζουν, στην πραγματικότητα, ότι οι χώροι εκπαίδευσης αποτελούν εστίες αντιφάσεων και αντίστασης και ότι φέρουν τη δυνατότητα της αλλαγής. Όμως, παραβλέποντας αυτή την πραγματικότητα, οι νεομαρξιστές χρησιμοποιούν αυτό το βιβλίο ως ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των υποτιθέμενων ελαττωμάτων της μαρξιστικής ανάλυσης της εκπαίδευσης. Έτσι, τα επιχειρήματα των Μπόουλς και Γκίντις μετατράπηκαν σε μια καρικατούρα, που εύκολα αντικρούεται από πιο προσεγμένες και πιο εκλεπτυσμένες θεωρίες της σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνίας (Hargreaves, 1982: 109). Οι θεωρητικοί της κριτικής εκπαίδευσης, απέναντι σε μια φόρμουλα που εξετάζει τις σχέσεις παραγωγής (την οικονομική βάση) και την αναπαραγωγή τους στην εκπαίδευση (εποικοδόμημα), την οποία *αυτοί αντιλαμβάνονταν* ως μια μηχανιστική, λειτουργιστική και άμεση αντιστοιχία, πρόταξαν την ανάπτυξη μιας κριτικής των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων στην

εκπαίδευση και την κοινωνία, που αναγνώριζε τη δυνατότητα αντίστασης απέναντι σε αυτές τις κυρίαρχες σχέσεις – κάτι που υπονοούσαν ότι έλειπε από τις μαρξιστικές αναλύσεις (αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχαν πολλοί λόγοι για αυτή την απομάκρυνση των θεωρητικών της κριτικής εκπαίδευσης και των νεομαρξιστών από τον μαρξισμό, συμπεριλαμβανομένου του αντι-μαρξισμού) (McLaren & Jaramillo, 2010). Οι νεομαρξιστές λοιπόν έστρεψαν την προσοχή τους στα έργα του Γκράμσι και του Αλτουσέρ για να επιλύσουν αυτό το δίλημμα που εντόπιζαν στον μαρξισμό.

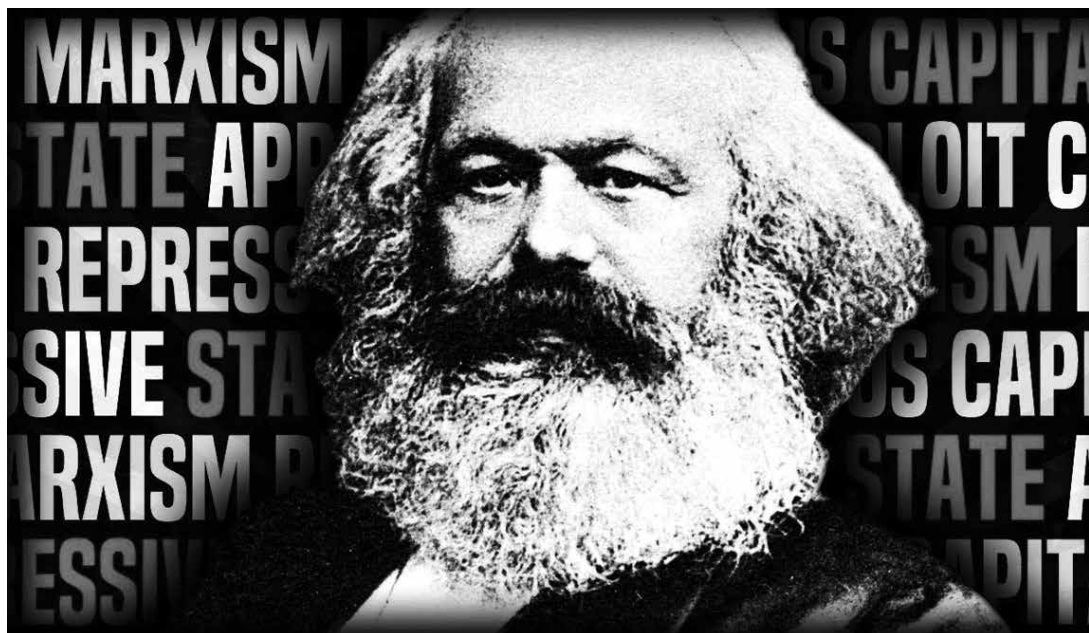
Ο Γκράμσι και η έννοια της ηγεμονίας

Ο Αντόνιο Γκράμσι (Antonio Gramsci) ήταν από τους ιδρυτές του Ιταλικού Κομμουνιστικού κόμματος και φυλακίστηκε από τους Ιταλούς φασίστες το 1926. Κατά την διάρκεια της φυλάκισής του, συνέγραψε περισσότερες από τρεις χιλιάδες σελίδες τετραδίων πάνω στη μαρξιστική θεωρία και πολιτική στρατηγική (Allman, 1999· Cohen, 1995), οι οποίες εκδόθηκαν μεταφρασμένες στα αγγλικά, μετά από επιμέλεια, με τον τίτλο: *Επιλεγμένα κείμενα από τα Τετράδια της Φυλακής*. Η γκραμισιανή έννοια της ηγεμονίας έχει αποτελέσει ένα θεμελιώδες στοιχείο της νεομαρξιστικής εκπαιδευτικής θεωρίας. Στα *Τετράδια της Φυλακής* ο Γκράμσι διατυπώνει την άποψη ότι η «κοινωνική ηγεμονία» είναι η «αυθόρμητη συναίνεση» που δίνει η τεράστια μάζα του πληθυσμού στη γενική κατεύθυνση που επιβάλλεται στην κοινωνική ζωή από την κυρίαρχη τάξη. Αυτή η συναίνεση προκύπτει «ιστορικά» από το κύρος (και τη συνακόλουθη αυτοπεποίθηση) που αντλεί η κυρίαρχη ομάδα από τη θέση και τη λειτουργία της στον κόσμο της παραγωγής» (Gramsci, 1971: 12). Ο Γκράμσι επεκτείνει την ανάλυσή του εξηγώντας το πώς η κοινωνική ηγεμονία παίρνει το χαρακτήρα μιας καθολικής συνείδησης, με τρό-

πο ώστε «η ανάπτυξη και επέκταση της συγκεκριμένης [κυρίαρχης] ομάδας να εκλαμβάνεται και να παρουσιάζεται σαν να είναι η κινητήρια δύναμη μιας καθολικής επέκτασης» (Gramsci, 1971: 182).

Η έννοια της ηγεμονίας του Γκράμσι είναι στενά συνδεδεμένη με την οπτική του πάνω στην σχέση βάσης και εποικοδομήματος. Εντοπίζει δύο τρόπους με τους οποίους το εποικοδόμημα αναπαράγει τις κεφαλαιοκρατικές σχέσεις: ο πρώτος είναι ο ηγεμονικός –διαμέσου της ιδεολογίας και της καθολικοποιημένης «αυθόρμητης συναίνεσης»–, ενώ ο δεύτερος αφορά τον «νομικό» εξαναγκασμό των δικαστηρίων και άλλων κρατικών θεσμών (Gramsci, 1971: 12). Επικεντρωνόμενος στις διαδικασίες ηγεμονίας και κυριαρχίας και τον ρόλο του κράτους σε αυτές, ο Γκράμσι δίνει έμφαση στην αυτονομία του εποικοδομήματος από την οικονομική βάση (Carnoy, 1982). Ωστόσο, δεν θεωρεί ότι είναι πλήρως αυτονομημένο. Αντίθετα, θεωρεί ότι το εποικοδόμημα είναι διαλεκτικά συνδεδεμένο με την οικονομική βάση: [Οι οικονομικές] βάσεις και τα εποικοδομήματα διαμορφώνουν ένα “ιστορικό μπλοκ”. Δηλαδή, το περίπλοκο, αντιφατικό και αλληλοσυγκρουόμενο σύνολο, το οποίο αντικατοπτρίζει το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μόνο ένα ολοκληρωτικό σύστημα ιδεολογίων αντανακλά ορθολογικά την αντίθεση της δομής... Αυτή η συλλογιστική βασίζεται στην αναγκαία αμοιβαιότητα μεταξύ της βάσης και του εποικοδομήματος, μια αμοιβαιότητα που δεν αποτελεί παρά μια πραγματική διαλεκτική διαδικασία (Gramsci, 1971: 366).

Η περιγραφή του εποικοδομήματος από τον Γκράμσι, ως ένα «περίπλοκο, αντιφατικό και αλληλοσυγκρουόμενο σύνολο» (η έμφαση δική του), μας δίνει να καταλάβουμε ότι το εποικοδόμημα χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και ρευστότητα, καθώς και ότι αποτελεί συνονθύλευμα διαφορετικών πραγμάτων – πράγμα καταδεικνύει ότι η γκραμισιανή αντίληψη της σχέσης βάσης/εποικο-



δομήματος είναι διαλεκτική, περίπλοκη και μη-ντετερμινιστική. Οι νεομαρξιστές χρησιμοποίησαν τον Γκράμσι, εστιάζοντας στο εποικοδόμημα σε δύο επίπεδα: αφενός αναπτύσσοντας την έννοια της ηγεμονίας και αφετέρου αξιώνοντας τη μερική αυτονομία του κράτους, ώστε να υποστηρίξουν ότι η εκπαίδευση δεν επικαθορίζεται πλήρως από την οικονομική δομή και ότι μπορεί να ενισχυθεί σε αυτήν η δυνατότητα αντίστασης στην αστική ηγεμονία (Allman, 2001).

Η γκραμισιανή έννοια της ηγεμονίας έχει χρησιμοποιηθεί εντός του θεωρητικού ρεύματος της κριτικής παιδαγωγικής, για να εξηγήσει πώς η εξουσία εξασφαλίζει τη συναίνεση των αρχόμενων. Συχνά, προκειμένου να διατηρήσουν τη νομιμοποίησή τους οι κυρίαρχες ελίτ προβαίνουν σε συμβιβασμούς ή παραχωρήσεις σε κυριαρχούμενες ομάδες, παραχωρήσεις που λειτουργούν ως «μια ομπρέλα κάτω από την οποία χωράνε πολλές ομάδες, αλλά υπό την προϋπόθεση ότι ακολουθούν τις κατευθυντήριες γραμμές των κυρίαρχων» (Apple, 2000: 64· Apple & Buras, 2006· Apple & Perdoni, 2005). Συνεπώς, η γκραμισιανή έννοια της ηγεμονίας επιτρέπει στους

θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής να αναγνωρίσουν κάποια δυνατότητα ανθρώπινης παρέμβασης, εκ μέρους των ατόμων ή των κοινοτήτων, όταν σκόπιμα αναπτύσσουν σχέσεις (με) και παίρνουν το τιμόνι των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών «δομών».

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι διάφορες πτυχές της γκραμισιανής σκέψης έχουν υιοθετηθεί από μια ευρεία και αντιφατική γκάμα πολιτικών οπτικών, η οποία περιλαμβάνει συντηρητικούς εκπαιδευτικούς όπως ο Ι. Ντι. Χερς (E.D. Hirsch), μαρξιστές, λενινιστές, μετα-μαρξιστές, νεομαρξιστές, φεμινίστριες, μεταδομιστές και μεταμοντέρνους (Buras, 1999· Giroux, 1999· Holst 1999· Jessor, 2001). Ο Μπομπ Τζέσοπ (Bob Jessor) εξηγεί ότι αυτό το φαινόμενο καθίσταται δυνατό εξαιτίας του «ατελούς και προκαταρκτικού χαρακτήρα» του θεωρητικού έργου του Γκράμσι, το οποίο αποτελεί μια συλλογή τετραδίων, και ως εκ τούτου γίνεται «συμβατό με διάφορα άλλα θεωρητικά ρεύματα» (Jessor, 2001: 151). Επιπροσθέτως, ο Γκράμσι ήταν αναγκασμένος να γράφει κωδικοποιημένα, ώστε να

αποφεύγει τη λογοκρισία της φυλακής, και πέθανε προτού να προλάβει να επιμνησθεί τα τετράδια του – παράγοντες που δημιουργούν σύγχυση ως προς την εννοιολόγηση βασικών όρων, όπως η «ιδεολογία», το «κράτος» και η «ηγεμονία» (Allman, 1999· Γίρουκ, 1983). Το ζήτημα γίνεται ακόμα πιο περίπλοκο και η σύγχυση αυτή ακόμα μεγαλύτερη, αν λάβουμε υπόψη την ανομοιογενή χρήση των όρων από τον ίδιο τον Γκράμσι, καθώς και τα προβλήματα που ανέκυπταν στη μετάφραση, όπως παραδέχονται οι εκδότες και οι μεταφραστές των *Επιλογών από τα Τετράδια της Φυλακής*.⁴

Ο Αλτουσέρ και η σχετική αυτονομία

Ένας άλλος βασικός θεωρητικός, στον οποίον έστρεψαν την προσοχή τους οι νεομαρξιστές κατά την απομάκρυνσή τους από τον μαρξισμό, ήταν ο Γάλλος κομμουνιστής φιλόσοφος, Λουί Αλτουσέρ (Luis Althusser). Αυτό που βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρον στο θεωρητικό του πλαίσιο ήταν η «σχετική αυτονομία» του κράτους (δηλαδή του εποικοδομήματος) από την οικονομική βάση. Κατά την ανάλυση της σχέσης μεταξύ των δύο στο βιβλίο του *Ο Λένιν και η φιλοσοφία και άλλα δοκίμια*, ο Αλτουσέρ γράφει: «Είναι εύκολο να δει κανείς ότι αυτή η αναπαράσταση της κοινωνικής δομής σαν ένα οικοδόμημα, το οποίο περιλαμβάνει μια βάση (υποδομή) πάνω στην οποία εγείρονται οι δύο όροφοι του εποικοδομήματος (υπερδομή), αποτελεί μια μεταφορά, μια τοπολογική μεταφορά, για να είμαστε ακριβείς... αυτή η μεταφορά... υπονοεί ότι οι πάνω όροφοι δεν θα μπορούσαν να σταθούν (στον αέρα) από μόνοι τους, αν ακριβώς δεν στερεώνονταν στη βάση τους. Επομένως, ο αντικειμενικός σκοπός της μεταφοράς του οικοδομήματος είναι η

αναπαράσταση του «καθορισμού σε τελευταία ανάλυση» από την οικονομική βάση» (Althusser, 1971: 135).

Ο Αλτουσέρ στη συνέχεια διερευνά τη σχέση βάσης/εποικοδομήματος, και δεδομένου του «καθορισμού σε τελευταία ανάλυση» του εποικοδομήματος από τη βάση, καταλήγει σε δύο συμπεράσματα: «(1) το εποικοδόμημα έχει μια “σχετική αυτονομία” σε σχέση με τη βάση και (2) υπάρχει μια “ανάδραση” του εποικοδομήματος προς τη βάση» (Althusser, 1971: 136). Επιπλέον στην ανάλυση του ο Αλτουσέρ εντοπίζει δύο διαφορετικά συστατικά στοιχεία του εποικοδομήματος: τους κατασταλτικούς μηχανισμούς του κράτους (ΚΜΚ) και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (ΙΜΚ), που χρησιμοποιούνται από τους έχοντες την εξουσία για την διατήρηση του ελέγχου μέσω της φυσικής βίας και της ιδεολογίας αντίστοιχα.

Ο Αλτουσέρ κατατάσσει την εκπαίδευση στους ΙΜΚ εξαιτίας του κεντρικού της ρόλου στη συντήρηση της ιδεολογικής ηγεμονίας της άρχουσας τάξης, διατυπώνοντας το εξής: «Πιστεύουμε ότι ο ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους που κυριαρχεί στους ώριμους καπιταλιστικούς κοινωνικούς σχηματισμούς [...] είναι ο σχολικός ιδεολογικός μηχανισμός» (Althusser, 1971: 153)⁵. Στη συνέχεια, αναλύει πώς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ως εργαλείο της αστικής ηγεμονίας, εμφανίζονται σαν ένας καθολικά ουδέτερος και φυσικός μηχανισμός: «Οι μηχανισμοί που παράγουν αυτό το ζωτικής σημασίας αποτέλεσμα για το κεφαλαιοκρατικό καθεστώς, φυσικά συγκαλύπτονται και συσκοτίζονται από την καθολικά παραδεκτή ιδεολογία του σχολείου [ΣτΜ: της εκπαίδευσης], και είναι καθολικά παραδεκτή επειδή αποτελεί ουσιαστική μορφή της κυρίαρχης ιδεολογίας: μια ιδεολογία που εμφανίζει το σχολείο σαν ένα έδαφος ουδέτερο, απαλλαγμένο από την ιδεολογία» (Althusser, 1971:157). Η αλτουσεριανή αντίληψη για το σχολείο σε σχέση με

4. Βλ. την εισαγωγή των Χόαρ και Σμιθ (Hoare & Smith) στα Τετράδια της Φυλακής του Gramsci (1971: xii-xiv).

5. Η έμφαση όπως στο πρωτότυπο.

την ηγεμονία διασταυρώνεται με την αντίληψη του Γκράμσι, ότι τα σχολεία είναι φορείς μετάδοσης της «καθολικά κυρίαρχης ιδεολογίας», ενώ ταυτόχρονα διατηρούν την εικόνα ότι αποτελούν ένα «έδαφος ουδέτερο, απαλλαγμένο από την ιδεολογία». Με αυτό τον τρόπο λοιπόν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συμβάλλουν στην αυθόρμητη, με γκραμισιανούς όρους, συναίνεση των κυριαρχούμενων.

Η αλτουσεριανή έννοια που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο από τους νεομαρξιστές θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής ήταν αυτή της «σχετικής αυτονομίας». Για παράδειγμα, ο Μάικλ Απλ (Michael Apple) δανείζεται αυτή την έννοια του Αλτουσέρ, όταν εξηγεί ότι «υπήρχε μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της σφαίρας της οικονομίας και της σφαίρας της πολιτικής στην εκπαίδευση. Ενώ η δεύτερη δεν αναγόταν στην πρώτη –και όπως συμβαίνει και με τον πολιτισμό, είχε σημαντικό βαθμό σχετικής αυτονομίας– ο ρόλος που παίζει το σχολείο στην *κρατική μηχανή* συνδέεται άρρηκτα με τα θεμελιώδη προβλήματα της συσσώρευσης και της νομιμοποίησης, που αντιμετωπίζουν το κράτος και ο τρόπος παραγωγής» (Apple, 1995: 26). Ψήγματα της αλτουσεριανής φόρμουλας μπορούν να βρεθούν επίσης στα έργα των θεωρητικών της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των Πιέρ Μπουριγιέ (Pierre Bourdieu), τον Ζαν-Κλοντ Πασσερόν (Jean-Claude Passeron), όπως επίσης και Μπέιζιλ Μπέρνσταϊν (Basil Bernstein) (Bourdieu & Passeron· 1977, Bernstein, 1990). Η αλτουσεριανή έννοια της σχετικής αυτονομίας συναντάται επιπλέον και σε αυτό που ονομάζεται σε αδρές γραμμές «θεωρία της αντίστασης» στην εκπαίδευση, η οποία έχει περίοπτη θέση στο έργο του Ζιρού (Giroux), ο οποίος θεωρεί ότι «με όρους αντίστασης, τα σχολεία είναι σχετικά αυτόνομοι θεσμοί που δεν συνιστούν μονάχα χώρους αντιπολιτευτικής συμπεριφοράς και διδασκαλίας, αλλά αντιπροσωπεύουν μια πηγή αντιφάσεων, που ορισμένες φορές τις καθιστούν δυσλειτουργικές ως προς τα υλικά και

ιδεολογικά συμφέροντα των κυρίαρχων» (Giroux, 1983b: 260). Η θεωρία της αντίστασης, για να αποδείξει τη σχετική αυτονομία των σχολείων, προτάσσει τα ζητήματα πολιτιστικής παραγωγής και αναπαραγωγής ως κεντρικά πεδία για την εκπαιδευτική έρευνα. Το πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της θεωρίας αυτής είναι ενδεχομένως το εθνογραφικό έργο του Πολ Γουίλις (Paul Willis), ο οποίος στο βιβλίο του για τους «μάγκες» (the lads) στο Ηνωμένο Βασίλειο, βρήκε ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης «αντιστέκονταν στη διανοητική και σωματική κατάρτηση του σχολείου και απέρριπταν τους συμμαθητές τους που επεδείκνυαν κομφορμιστικές συμπεριφορές προς τις σχολικές αρχές» (Willis, 1977, 2003). Η έννοια της σχετικής αυτονομίας έχει, λοιπόν, αποδειχτεί ότι είναι χρήσιμη για την ανάπτυξη των θεωριών της αντίστασης στη σχολική εκπαίδευση (Dance, 2002· Giroux, 1981).

Η ειρωνεία είναι ότι, ενώ ο Αλτουσέρ αμφισβήτησε με την έννοια της σχετικής αυτονομίας τον οικονομικό ντετερμινισμό, ταυτόχρονα κατηγορήθηκε ευρέως για την άρνηση της ανθρώπινης υποκειμενικότητας και της δυνατότητας αυτενέργειας σε σχέση με τις κοινωνικές, οικονομικές και ιστορικές δομές. Αυτό είναι που ονομάζεται ως ο «αντιανθρωπισμός» του Αλτουσέρ, σύμφωνα με τον οποίο «ο εαυτός, το ανθρώπινο υποκείμενο δεν διαμορφώνει αλλά διαμορφώνεται από τις δομικές, συστημικές σχέσεις στις οποίες εντάσσεται. Πρόκειται για την αντίληψη ότι δεν είναι οι άνθρωποι που φτιάχνουν την ιστορία, αλλά η ιστορία που φτιάχνει τους ανθρώπους ή ότι η ιστορία φτιάχνει τον εαυτό της» (Smith, 1985: 649). Όντως, στο δοκίμιό του *Για τον Μαρξ*, ο Αλτουσέρ υποστηρίζει ότι οι αναλύσεις του νεαρού Μαρξ για τα δρώμενα υποκείμενα θα πρέπει να εγκαταλειφθούν, προς όφελος μιας ανάλυσης που εστιάζει αποκλειστικά στις δομές (Althusser, 1974). Η έμφαση που δίνει ο Αλτουσέρ στον στρουκτουραλισμό έχει επικριθεί και στους κόλπους της κριτικής παιδαγωγικής, όπου το έργο του κατηγορείται μαζί με αυτό

των Μπόουλς και Γκίντις για υπέρμετρο οικονομισμό (Giroux, 1980, 1983b, 2003).

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι τόσο η αλτουσεριανή έννοια της σχετικής αυτονομίας όσο και οι θεωρίες της αντίστασης έχουν κατακριθεί ως θεμελιωδώς αντι-Μαρξιστικές, από ορισμένους μαρξιστές όπως ο Γκλεν Ρικόφσκι (Glenn Rikowski), οι οποίοι προτείνουν την πλήρη απόρριψή τους (Rikowski, 1997). Επιπρόσθετα, πιστεύω ότι στην εποχή μας θα πρέπει να αναρωτηθούμε κατά πόσο ισχύει ο διαχωρισμός μεταξύ κατασταλτικών και ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους, ειδικά στην περίπτωση της σχολικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, εφόσον σε πολλά σχολεία οι μαθητές υφίστανται ταυτόχρονα και φυσική και ιδεολογική καταπίεση (Saltman & Gabbard, 2003). Για παράδειγμα, όπως ανέπτυξα στο Β' κεφάλαιο, οποιαδήποτε ανάλυση του ρόλου του κράτους σε σχέση με την οικονομία θα πρέπει να αναγνωρίζει ότι το «[ΣΤΜ: αμερικανικό] κράτος» είναι επιπλέον ένα εποικιστικό-αποικιοκρατικό κράτος το οποίο εμπλέκεται άμεσα στη συνεχιζόμενη πρωταρχική συσσώρευση εις βάρος των ιθαγενών Αμερικανών και της γης τους. Ενώ ο ρόλος των σχολείων είναι αναμφίβολα (και γενικά αλλά όχι αποκλειστικά) η διατήρηση της ιδεολογικής ηγεμονίας της κεφαλαιοκρατίας, ο ρόλος τους ως κομμάτι του αποικιοκρατικού κράτους περιλαμβάνει, σε ό,τι αφορά τα παιδιά των ιθαγενών και τις κοινότητές τους, και μια φυσική-κατασταλτική λειτουργία (και αυτό δεν λαμβάνει καν υπόψη το πώς χρησιμοποιήθηκαν τα σχολεία ιστορικά για την άμεση καταπίεση των ιθαγενών Αμερικανών) (Au, Brown & Calderon, 2016). Παρομοίως, τα σχολεία των μαύρων παιδιών μοιάζουν πλέον πολύ περισσότερο με φυλακές, ενώ είναι γνωστός ο ρόλος των σχολείων και των εκπαιδευτικών πολιτικών σήμερα στον επαυξημένο δείκτη κρήνη των μαύρων νέων και ενήλικων (The Advancement Project, 2010). Κατά συνέπεια, αναφορικά με τις συγκεκριμένες, αλλά και άλλες, κοινότητες δεν

υπάρχει πραγματική διαφοροποίηση μεταξύ των ΚΜΚ και των ΙΜΚ, καθώς η σχολική εκπαίδευση ενσωματώνει τόσο την ιδεολογία όσο και τη φυσική βία.

Αμφισβητώντας την νεομαρξιστική στροφή

Η νεομαρξιστική στροφή στην εκπαιδευτική έρευνα προσανατολίστηκε προς τη γκραμσιανή έννοια της «ηγεμονίας» και την αλτουσεριανή έννοια της «σχετικής αυτονομίας» και σήμανε την απομάκρυνση από τον μαρξισμό, ο οποίος κατηγορούνταν ότι είναι υπερβολικά δομιστικός, υπερβολικά καθοριζόμενος από την οικονομία και ότι δεν αφήνει περιθώριο για την ατομική και συλλογική αντίσταση, έναντι της σχετικής αυτονομίας των σχολείων. Υπάρχει όμως ένα πρόβλημα εδώ: μεγάλο κομμάτι της νεομαρξιστικής κριτικής συγχέει λανθασμένα τον λειτουργιστικό οικονομικό ντετερμινισμό με τον μαρξισμό. Η κριτική αυτή είναι τόσο συχνή που ο «ορθόδοξος μαρξισμός» απορρίπτεται συστηματικά ως οικονομικά ντετερμινιστικός, σχεδόν σαν αυτός ο ισχυρισμός να αποτελεί κοινή λογική.⁶ Εντούτοις, όπως ανέπτυξα στο δεύτερο κεφάλαιο αυτού του βιβλίου, μια μαρξιστική, διαλεκτική-υλιστική ανάλυση –που εστιάζει στις διαδικασίες, τις αντιφάσεις, στα κινήματα και στα περίπλοκα συστήματα– δεν μπορεί να θέτει τη σχέση οικονομικής βάσης και εποικοδομήματος (συμπεριλαμβανομένης της σχολικής εκπαίδευσης) εντός ενός απλοϊκού, γραμμικού και ντετερμινιστικού πλαισίου. Αυτού του είδους ο οικονομικός ντετερμινισμός δεν θα ήταν μονάχα ενάντια στο μαρξιστικό, διαλεκτικό-υλιστικό εγχείρημα, αλλά θα έρχονταν σε ευθεία αντιπαράθεση με όσα στην πραγματικότητα έγραψαν οι Μαρξ και Ένγκελς. Όντως, αν εξετάσουμε τα πραγματικά τους γραπτά, θα διαπιστώσουμε ότι οι ίδιοι ο

6. Βλ., για παράδειγμα, Leonardo (2004) και Smith (1984).

Μαρξ και ο Ένγκελς πάλευαν ενάντια σε τέτοιες οικονομικά ντετερμινιστικές και μηχανιστικές ερμηνείες της μαρξιστικής θεωρίας. Μάλιστα, όπως υποστηρίζω εδώ, οι αντίληψή τους είναι ούτως ή άλλως αρκούτως περίπλοκη, ώστε να αναμετρηθεί με την «νεο»μαρξιστική στροφή.

Ήδη από τη *Γερμανική Ιδεολογία*, οι Μαρξ και Ένγκελς αντιλαμβάνονται τη σχέση βάσης-εποικοδομήματος με τρόπο δυναμικό και μη λειτουργιστικό (Marx & Engels, 1978a): «Οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι σε κάθε εποχή οι κυρίαρχες ιδέες, με άλλα λόγια, η τάξη που αποτελεί την κυρίαρχη υλική δύναμη στην κοινωνία, αποτελεί και την κυρίαρχη πνευματική της δύναμη. Οι κυρίαρχες ιδέες δεν είναι τίποτε άλλο, παρά η ιδεατή έκφραση των κυρίαρχων υλικών σχέσεων, οι κυρίαρχες υλικές σχέσεις που συλλαμβάνονται ως ιδέες. [...] Τα άτομα που αποτελούν την κυρίαρχη τάξη άρχουν ως τάξη και χαράζουν την έκταση και την κατεύθυνση της εποχής, αυταπόδεικτα σε όλο της το εύρος. Ανάμεσα στα άλλα, κυριαρχούν, λοιπόν, και ως στοχαστές, ως παραγωγοί ιδεών και ρυθμίζουν την παραγωγή και διανομή των ιδεών της εποχής τους: και έτσι, οι ιδέες τους γίνονται οι κυρίαρχες ιδέες της εποχής» (Marx & Engels, 1978a: 172-73)⁷.

Και προσθέτουν ότι: «Γιατί κάθε νέα τάξη που έρχεται στη θέση της προηγούμενης κυρίαρχης, απλά και μόνο για να πραγματοποιήσει τον σκοπό της, είναι υποχρεωμένη να παρουσιάζει το συμφέρον της ως το κοινό συμφέρον ολόκληρης της κοινωνίας ή, για να το εκφράσουμε σε μια ιδεατή μορφή: πρέπει να προσδώσει στις ιδέες της τη μορφή της καθολικότητας και να τις παρουσιάσει σαν τις μόνες λογικές και καθολικά έγκυρες. Άρα, κάθε καινούργια τάξη κατακτά την ηγεμονία της μόνα σε μια ευρύτερη βάση απ' αυτή που διέθετε η προηγούμενη κυρίαρχη» (Marx & Engels, 1978a: 174).

Τα παραπάνω παραθέματα των Μαρξ και Ένγκελς ανοίγουν τον δρόμο για μια πολυσύνθετη ανάλυση της ηγεμονίας που συνεπάγεται πολλά πράγματα. Πρώτον, αρχίζει να εξετάζει εξονυχιστικά τη σχέση μεταξύ ιδεολογίας και εξουσίας στην κοινωνία, με τρόπο που αναγνωρίζει πως οι ιθύνοντες έχουν την εξουσία και τη δυνατότητα να παράγουν και να διανέμουν τις ιδέες τους και ότι αυτή η εξουσία και η δυνατότητα εκπορεύεται από τον σχετικό έλεγχο της υλικής παραγωγής. Επιπλέον, η ανάλυση των Μαρξ και Ένγκελς περιλαμβάνει την έννοια της ιδεολογικής καθολικότητας, σύμφωνα με την οποία τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης παρουσιάζονται ως κοινό συμφέρον. Ο Μαρξ αναφέρεται με παρόμοιο τρόπο στην έννοια της ηγεμονίας και στο *Οι ταξικοί αγώνες στη Γαλλία 1848-1850*, όπου αναπτύσσει τον ρόλο της διαταξικής και ενδοταξικής σύγκρουσης και του συμβιβασμού κατά τη διάρκεια της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής αναταραχής στη Γαλλία εκείνης της εποχής (Marx, 1978b). Ενώ, λοιπόν, ο Γκράμσι ανέπτυξε πιο βαθιά και συγκεκριμένα την έννοια της ηγεμονίας στα *Τετράδια της Φυλακής*, μπορούμε να πούμε ότι ο Μαρξ και ο Ένγκελς είναι αυτοί που πρωτοσυνέλαβαν την έννοια της ηγεμονίας, με θεμελιωδώς παρόμοιο τρόπο με το κατοπινό του έργο (Caroy, 1982).

Όντως, η υπεράσπιση του Μαρξ και του μαρξισμού, ο Ένγκελς συγκεκριμένα παρείχε μια πολυσιδηή, πολυσύνθετη και διαλεκτική επεξήγηση της σχέσης μεταξύ βάσης και εποικοδομήματος. Για παράδειγμα, σε ένα γράμμα του στον Γιόζεφ Μπλοχ (Joseph Bloch), ο Ένγκελς ασκεί στις οικονομικά ντετερμινιστικές ερμηνείες του μαρξισμού την κριτική, ότι κατακρεουργούν την «υλιστική αντίληψη της ιστορίας», εξηγώντας ότι: «Σύμφωνα με την υλιστική αντίληψη, ο καθοριστικός παράγοντας στην ιστορία, σε τελευταία ανάλυση, είναι η παραγωγή και η αναπαραγωγή της πραγματικής ζωής. Ούτε ο Μαρξ ούτε εγώ ισχυριστήκαμε ποτέ κάτι παραπάνω. Αν, λοιπόν, κάποιος τώρα το

7. Η έμφαση δική τους.

διαστρεβλώνει αυτό, ώστε να φαίνεται ότι ο οικονομικός παράγοντας είναι ο μόνος καθοριστικός, μετατρέπει εκείνη τη θέση μας σε μια αφηρημένη φράση χωρίς νόημα. Η οικονομική κατάσταση είναι η βάση, αλλά τα διάφορα στοιχεία του εποικοδομήματος –οι πολιτικές μορφές των ταξικών αγώνων και τα αποτελέσματά τους· επομένως, τα συντάγματα [...] οι νομικές μορφές [...] οι πολιτικές, νομικές, φιλοσοφικές θεωρίες, οι θρησκευτικές αντιλήψεις και η εξέλιξή τους σε διαφορετικά συστήματα δογμάτων– ασκούν κι αυτά την επίδρασή τους πάνω στην πορεία των ιστορικών αγώνων και σε πολλές περιπτώσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μορφής τους. Υπάρχει μια αλληλεπίδραση όλων αυτών των στοιχείων, εντός της οποίας, ανάμεσα σε μια ατέλειωτη σειρά από ατυχείς συμπτώσεις, η οικονομική κίνηση επιβάλλεται τελικά ως αναγκαιότητα» (Engels, 1968d: 692).⁸

Σε αυτό το χωρίο ο Ένγκελς διευκρινίζει τη μαρξιστική υλιστική διαλεκτική οπτική της σχέσης βάσης/εποικοδομήματος. Αφού πρώτα ξεκαθαρίζει ότι αυτός και ο Μαρξ ποτέ δεν ισχυρίστηκαν ότι η οικονομία αποτελεί τον μοναδικό καθοριστικό παράγοντα και αναγνωρίζοντας ότι το εποικοδόμημα παίζει όντως ρόλο στη διαμόρφωση της ιστορίας, ο Ένγκελς προσθέτει ότι τα στοιχεία του εποικοδομήματος «παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μορφής» της ταξικής πάλης. Αυτό το σημείο συγκεκριμένα αναδεικνύει τα ζητήματα της αντίστασης, της δυνατότητας παρέμβασης του ανθρώπινου παράγοντα, την αμφισβήτηση της αστικής ηγεμονίας εντός του εποικοδομήματος, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, επειδή, όπως υπαινίσσεται ο Ένγκελς, η μορφή της ταξικής πάλης διαμορφώνεται ουσιαστικά από τις πολιτιστικές, πολιτικές και φιλοσοφικές πτυχές της υπερδομής. Κατ' ουσίαν, ο Ένγκελς αποδίδει ένα είδος σχετικής αυτονομίας στα στοιχεία του εποικοδομήματος, ανοί-

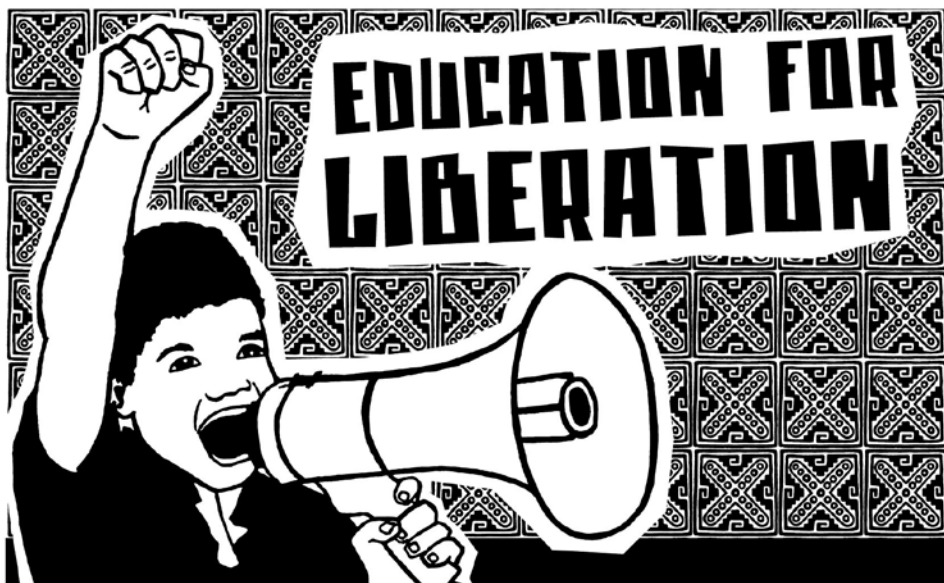
γοντας τον δρόμο για μια μαρξιστική ανάλυση που να αξιώνει ότι τα διάφορα αυτά στοιχεία, συμπεριλαμβανομένης της ανθρώπινης συνείδησης και δράσης «ασκούν την επίδρασή τους πάνω στην πορεία των ιστορικών αγώνων» ακόμα και καθώς η «οικονομική κίνηση επιβάλλεται τελικά ως αναγκαιότητα» (Engels, 1968d).⁹

Σε άλλο του γράμμα, ο Ένγκελς ασχολείται με το ρόλο της καπιταλιστικής οικονομικής αναγκαιότητας σε σχέση με το εποικοδόμημα, ενώ ταυτόχρονα καταπιάνεται με τη δύναμη που έχουν οι άνθρωποι ως ενεργά δρώντα υποκείμενα σε αυτή την σχέση: «Η πολιτική, νομική, φιλοσοφική, θρησκευτική, λογοτεχνική, καλλιτεχνική κτλ. ανάπτυξη βασίζεται στην οικονομική ανάπτυξη. Αλλά όλα αυτά αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με την οικονομική βάση. Αυτό δεν σημαίνει ότι η οικονομική κατάσταση είναι το *μοναδικά ενεργό αίτιο* και ότι τα υπόλοιπα στοιχεία είναι παθητικά αποτελέσματα της. Υπάρχει περισσότερο μια αλληλεπίδραση στη βάση της οικονομικής αναγκαιότητας, η οποία πάντα επιβάλλεται *σε τελική ανάλυση*. [...] Εντούτοις, η οικονομική κατάσταση δεν παράγει ένα αυτοματοποιημένο αποτέλεσμα, όπως βολικά φαντάζονται διάφοροι άνθρωποι από δω κι από κει. Όχι. [Οι άνθρωποι] φτιάχνουν οι ίδιοι την ιστορία τους, αλλά την φτιάχνουν σε ένα δεδομένο περιβάλλον, που την οριοθετεί και μάλιστα στην βάση προϋπαρχουσών πραγματικών σχέσεων, μεταξύ των οποίων οι οικονομικές σχέσεις [...] έχουν τον πιο αποφασιστικό ρόλο» (Engels, 1968c).¹⁰

Ακόμα μια φορά βλέπουμε τον Ένγκελς να τονίζει ότι η οικονομία δεν είναι το «μοναδικά ενεργό» αίτιο και ότι οι άνθρωποι δεν δρουν «παθητικά» στο επίπεδο του εποικοδομήματος. Αντίθετα, δηλώνει απερίφραστα ότι οι άνθρωποι «φτιάχνουν οι ίδιοι την ιστορία τους»

9. Επίσης βλ. *Ο Λουδοβίκος Φόιερμπαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής φιλοσοφίας*, του Ένγκελς (1968e).

10. Η έμφραση δική του.



και ότι υπάρχει «αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων του εποικοδομήματος και της οικονομικής βάσης. Συνεπώς, αν και η κεφαλαιοκρατική παραγωγή είναι οδηγός, επιβάλλεται στο εποικοδόμημα μονάχα «σε τελευταία ανάλυση», για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του Γκράμσι (“in the last analysis”) ή την φρασεολογία του Αλτουσέρ (“in the last instance”) (Gramsci, 1971: 162- Althusser, 1971: 135).

Όπως βλέπουμε από τα παραπάνω γράμματα του Ένγκελς, ο μαρξιστικός διαλεκτικός υλισμός κατανοεί τη σχέση μεταξύ οικονομικής βάσης και εποικοδομήματος ως μια δυναμική, σχεσιακή αλληλεπίδραση και όχι με τους όρους ενός ντετερμινιστικού οικονομικού φονεξιολισμού. Όμως, αυτό δεν σημαίνει πως ο Μαρξ και ο Ένγκελς αρνούσαν ότι το κράτος μπορεί να έχει ορισμένες φορές μια «σχετική αυτονομία» από την οικονομική βάση. Για παράδειγμα, ο Μαρξ εξήγησε τη «σχετική αυτονομία» του κράτους στην *18η Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη*, όπου έκανε την εξής παρατήρηση: «Μόνο υπό τον δεύτερο Βοναπάρτη φαίνεται να κατάφερε το κράτος να γίνει απολύτως ανεξάρτητο [...] Και όμως η κρατική εξουσία δεν ίπταται στον αέρα. Ο Βοναπάρτης εκ-

προσωπεί μια τάξη» (Marx, 1968a: 171).

Σε άλλο ένα γράμμα του, ο Ένγκελς προσφέρει μια πιο θεωρητική εξήγηση της σχετικής αυτονομίας «συγκεκριμένων σφαιρών» από την οικονομική σφαίρα: «Όσο περισσότερο η συγκεκριμένη σφαίρα την οποία μελετάμε αποσπάται από την οικονομική σφαίρα και προσεγγίζει αυτήν της αμιγούς, αφηρημένης ιδεολογίας, τόσο περισσότερο θα βλέπουμε να παρουσιάζονται ατυχή γεγονότα στην ανάπτυξή της και τόσο περισσότερο η καμπύλη της θα εξελίσσεται με ζιγκ-ζαγκ. Αν όμως χαράξετε τον άξονα του μέσου όρου της καμπύλης, θα βρείτε πως τόσο περισσότερο αυτός ο άξονας θα τείνει να γίνει κατά προσέγγιση παράλληλος με τον άξονα της οικονομικής ιστορίας» (Engels, 1968c: 705). Ο Ένγκελς δεν υποστηρίζει απλά ότι οι άλλες σφαίρες μπορούν να συμπεριφερθούν κάπως αυτόνομα, αλλά ξεκαθαρίζει ότι μπορούμε να κατανοήσουμε την οικονομική βάση και το εποικοδόμημα μονάχα το ένα σε σχέση με το άλλο. Επιπρόσθετα, ο Ένγκελς αξιώνει ότι όσο πιο αυτόνομο είναι το κράτος ή τα τμήματα του εποικοδομήματος από την οικονομική βάση, τόσο περισσότερο έρχονται σε αντίφαση με τις ανάγκες των παραγωγικών σχέσεων.

Αυτή η απόσταση εκφράζεται σχετικά μέσα από «ατυχή γεγονότα» στην ανάπτυξη μιας «συγκεκριμένης σφαίρας». Καμία από αυτές τις σχέσεις και τα ατυχήματα δεν μπορούν να υπάρξουν εντός μιας μη διαλεκτικής, μηχανιστικής κατασκευής του μοντέλου βάσης/εποικοδομήματος.

Ωστόσο είναι προφανές ότι με το να τονίζουν τη δύναμη που έχει η οικονομική βάση σε σχέση με το εποικοδόμημα, ορισμένοι από τους σύγχρονους των Μαρξ και Ένγκελς ερμήνευσαν την ανάλυσή τους ως οικονομικά ντετερμινιστική. Για παράδειγμα, σε ένα γράμμα του προς τον Φραντς Μέρινγκ (Franz Mehring), ο Ένγκελς μετανιώνει για το εξής: «[...] Ο Μαρξ κι εγώ αποτύχαμε να το τονίσουμε επαρκώς στα γραπτά μας, κάτι για το οποίο μας βαρύνει όλους το ίδιο φταίξιμο. Δηλαδή, όλοι μας δώσαμε, και ήμασταν υποχρεωμένοι να δώσουμε, πρώτο απ' όλα μεγαλύτερη έμφαση στην παραγωγή των πολιτικών, νομικών και άλλων ιδεολογικών εννοιών και των πράξεων που απορρέουν από αυτές τις έννοιες, από τα θεμελιακά οικονομικά γεγονότα. Όμως, κάνοντάς το αυτό αγνοήσαμε το ζήτημα της μορφής χάριν του περιεχομένου – τους τρόπους και τα μέσα με τα οποία γεννιούνται αυτές οι έννοιες. Αυτό έδωσε στους αντιπάλους μας την ευπρόσδεκτη αφορμή για παρανοήσεις και διαστρεβλώσεις» (Engels, 1968b: 700).¹¹

Σε άλλη του επιστολή ο Ένγκελς εξηγεί επίσης ότι αυτός και ο Μαρξ υπερθεμάτιζαν την οικονομική βάση σε σχέση με το εποικοδόμημα, επειδή τόσο πολλοί άνθρωποι απαρνούσαν πεισματικά τον ρόλο της πολιτικής οικονομίας: «Ο Μαρξ κι εγώ φταίμε, εν μέρει, και οι ίδιοι για το γεγονός ότι οι νέοι καμιά φορά τονίζουν την οικονομική πλευρά περισσότερο απ' όσο της αντιστοιχεί. Ήμασταν υποχρεωμένοι να υπερτονίζουμε τη βασική αρχή έναντι των αντιπάλων μας, που την αρνιόντουσαν, και δεν είχαμε πάντα τον χρόνο, τον χώρο

και την ευκαιρία να αναπτύξουμε ισότιμα τα υπόλοιπα στοιχεία που εμπλέκονται σε αυτή την αλληλεπίδραση» (Engels, 1968d: 693).

Φυσικά, υπάρχουν και άλλα παραδείγματα¹², αλλά αρκεί να πούμε ότι αν εκλάβουμε τον διαλεκτικό υλισμό ως τον πυρήνα της μαρξιστικής φιλοσοφίας, όπως ανέπτυξα εκτενώς στο δεύτερο κεφάλαιο, τότε είναι λογικά αδύνατο να εξισώσουμε τη μαρξιστική θεωρία με φονξιοναλιστικές/λειτουργιστικές, οικονομικά ντετερμινιστικές οπτικές της κοινωνικο-οικονομικής αναπαραγωγής στην εκπαίδευση. Οι διαλεκτικές σχέσεις είναι δυναμικές, διαδραστικές, ρευστές και σχεσιακές και δεν αφήνουν περιθώριο για γραμμικές, μηχανιστικές, απλοϊκές, ένα προς ένα (one-to-one) αιτιώδεις αλυσίδες (Allman, 1999· Au, 2017· Engels, 1940· Sayers, 1990· Woods & Grant, 2002). Μέρος της δυναμικότητας της διαλεκτικής σκέψης το βλέπουμε στην επεξήγηση του Ένγκελς για τη σχέση οικονομίας-κοινωνίας, που παραθέσαμε παραπάνω, που περιλαμβάνει «ζιγκ-ζαγκ», «τη θέληση των ατόμων», «ατυχή γεγονότα» και «αλληλεπιδράσεις» μεταξύ των διαφόρων πτυχών του εποικοδομήματος και της βάσης της κεφαλαιοκρατικής οικονομικής παραγωγής. Είναι επίσης φανερό ότι ο Ένγκελς, στην πραγματικότητα, διαφωνούσε με τους συγχρόνους του που ερμήνευαν την ανάλυση του Μαρξ με τρόπο που να υπονοεί ότι υπάρχει μια αυτόματη σχέση αιτίου-αποτελέσματος μεταξύ οικονομίας και κοινωνίας. Το να αντιμετωπίζει κανείς τη σχέση των σχολείων με την κεφαλαιοκρατική παραγωγή με όρους μιας φονξιοναλιστικής/λειτουργιστικής, ντετερμινιστικής και απλοϊκής ένα-προς-ένα αιτιότητας είναι σαφώς αντιδιαλεκτική –ή μη διαλεκτική, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του Ένγκελς– και συνεπώς θα μπορούσε να πει κανείς ότι δεν θα πρέπει να λογίζεται ως μια μαρξιστική ανάλυση.

Σχολική εκπαίδευση και καπιταλιστική (ανα)παραγωγή

Το ερώτημα παραμένει: Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αναπαραγωγής των κεφαλαιοκρατικών κοινωνικών σχέσεων; Ενώ κάποιες φωνές καλούν στην ολοκληρωτική απόρριψη της μεταφοράς βάσης/εποικοδομήματος της μαρξιστικής, κριτικής παιδαγωγικής ανάλυσης¹³, δεν είναι ξεκάθαρο για μένα ότι το πρόβλημα είναι η ίδια η μεταφορά. Αντ' αυτού, το βασικό πρόβλημα φαίνεται να είναι η διατήρηση μιας διαλεκτικής-υλιστικής ανάλυσης όταν αναστοχαζόμαστε πώς λειτουργεί η εκπαίδευση στον καπιταλισμό. Όπως επισημαίνει ο Σον Σέυερς (Sean Sayers) και όπως υπογράμμισα κι εγώ στο δεύτερο κεφάλαιο, μια από τις βασικές αρχές του μαρξιστικού διαλεκτικού υλισμού είναι ότι προκειμένου να κατανοήσουμε τα πράγματα, όπως υπάρχουν στο επίπεδο του συγκεκριμένου ως κομμάτι της υλικής πραγματικότητας, «είναι ζήτημα ζωτικής σημασίας να τα εξετάσουμε στο πλαίσιο των διασυνδέσεών τους με άλλα πράγματα εντός ενός ευρύτερου συνόλου» (Sayers, 1990: 143). Αναμφίβολα, αυτή ήταν η πρόθεση όλων των μαρξιστικών και νεομαρξιστικών θεωρητικών σχημάτων της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και του καπιταλισμού – τα εμπειρικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση αναπαράγει την καπιταλιστική οικονομική και φυλετική ανισότητα είναι τόσο συντριπτικά που δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί αυτή τη σχέση. Όμως, ο διάβολος κρύβεται στις λεπτομέρειες: στο πώς δηλαδή αντιλαμβανόμαστε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πραγμάτων, αλλά και το συνολικό σύστημα σχέσεων στην περιπλοκότητά του. Ο Σέυερς διατυπώνει και πάλι μια μαρξιστική διαλεκτική επεξήγηση του τρόπου με τον οποίο θα πρέπει να κατανοούμε τις κοινωνικές διαδικασίες, γράφοντας το εξής: «Αυτές έχουν τη δική

τους εσωτερική δυναμική, τις δικές τους εσωτερικές αντιφάσεις. Οι διαφορετικές πτυχές της κοινωνίας – παραγωγικές δυνάμεις και σχέσεις, βάση και εποικοδόμημα – αποτελούν μέρος ενός ενιαίου συνόλου και σχετίζονται μεταξύ τους εσωτερικά και οργανικά με διαλεκτικές αλληλεπιδράσεις και συγκρούσεις. Είναι αυτές οι –εσωτερικές στην κοινωνία– αλληλεπιδράσεις, συγκρούσεις και αντιφάσεις που οδηγούν στην ιστορική αλλαγή. Σε αυτή τη διαδικασία, κανένα από αυτά τα επιμέρους κομμάτια δεν είναι αδρανές ή παθητικό: οι παραγωγικές δυνάμεις και σχέσεις καθώς και η βάση και το εποικοδόμημα, το καθένα από αυτά μεταλλάσσεται και αναπτύσσεται» (Sayers, 1990: 164).

Η σπουδαιότητα της κατανόησης των κοινωνικών και οικονομικών διαδικασιών που έχουν τις δικές τους εσωτερικές δυναμικές δεν γίνεται να υπερεκτιμηθεί, αφού αναγνωρίζει ότι οι σχέσεις αυτές αναπτύσσονται με διαλεκτικό τρόπο, ότι πλήθος εξωτερικών διαδικασιών επιδρούν πάνω τους και ότι τα κοινωνικά και οικονομικά συστήματα έχουν τη δική τους ζωή και ότι αυτή συγκροτείται από τις ζωές των μεμονωμένων ανθρώπων (που είναι και οι ίδιοι υποκείμενα των δικών τους εξελισσόμενων εσωτερικών διαδικασιών).

Επομένως, σε μία μαρξιστική αντίληψη της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και της κεφαλαιοκρατικής παραγωγής, είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε τα διαφορετικά επίπεδα και τις διαφορετικές διαδικασίες, ορισμένες εκ των οποίων αποτελούν αντίρροπες, προς την απλή αναπαραγωγή της κεφαλαιοκρατίας, τάσεις. Γνωρίζουμε ότι συνολικά η εκπαίδευση αναπαράγει τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες του καπιταλισμού (ανισότητες που έχουν και οι ίδιες έμφυλες, φυλετικές και πολιτισμικές διαστάσεις) (Au, 2008· Bochenek & Brown, 2001· Lopez, 2003· Picower & Mayorga, 2015) και αυτή η ανισότητα αναπαράγεται από το πιο αφηρημένο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι το συγκεκριμένο επίπεδο των τρόπων που (επ)οικοδομείται και

13. Βλ., για παράδειγμα, το άρθρο του Ρικόφσκι (1997).

κοινωνείται η γνώση στην αίθουσα διδασκαλίας (Au, 2008b). Οι αποδείξεις για αυτή τη συνολική υλική ανισότητα είναι τόσο συντριπτικές και επιβεβαιώνονται για τόσο μεγάλο διάστημα, που ο ισχυρισμός ότι τα σχολεία δεν αναπαράγουν την καπιταλιστική ανισότητα θα φαινόταν σαχλό. Ωστόσο, είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι τα σχολεία κάνουν περισσότερα από το να αναπαράγουν απλά την καπιταλιστική ανισότητα. Λειτουργούν συγχρόνως ως ιδεολογικό μέσο για τη δικαιολόγηση της ύπαρξης αυτών των ανισοτήτων. Τα σχολεία στις ΗΠΑ έχουν παίξει κομβικό ρόλο στη νομιμοποίηση των υπάρχουσών κοινωνικοοικονομικών και φυλετικών ανισοτήτων, επειδή το εκπαιδευτικό μας σύστημα βασίζεται στην ιδέα ότι η σκληρή δουλειά και η ατομική αξιοσύνη είναι τα κλειδιά για την υπέρβαση όλων των δομικών ανισοτήτων, που υπάρχουν στην κοινωνία, μαζί και καθεμιάς ξεχωριστά (Au, 2013· Bowles & Gintis, 1976). Δηλαδή στη μυθική μας αμερικανική αξιολογία, το μόνο που χρειάζεται κανείς για να πετύχει είναι κότσια και αποφασιστικότητα, ενώ η αποτυχία αποδίδεται σε προσωπικά, φυλετικά ή πολιτισμικά μειονεκτήματα, όπως η τεμπελιά και η λειψή προσπάθεια (Au, 2013). Όπως εξηγεί ο Μάικλ Άπλ (Michael Apple), υπάρχει μια εγγενής αντίφαση σε αυτή τη σχέση μεταξύ της ανάγκης για κοινωνική αναπαραγωγή και της υποσχέσης της προσωπικής ελευθερίας: «Από τη μία, το σχολείο πρέπει να υποβοηθήσει στην συσσώρευση, παράγοντας ταυτόχρονα το δυναμικό που χρειάζεται η ιεραρχική αγορά εργασίας και το πολιτισμικό κεφάλαιο της τεχνικής/διοικητικής γνώσης. Από την άλλη, τα εκπαιδευτικά μας ιδρύματα πρέπει να νομιμοποιήσουν τις ιδεολογίες της ισότητας και της διαταξικής κινητικότητας, με τρόπο που να διατηρούν τη θετική τους εικόνα, για όσο το δυνατόν περισσότερες τάξεις και ταξικά στρώματα. Σε καιρούς οικονομικής κρίσης η αντίφαση αυτή οξύνεται. Η ανάγκη οικονομικής και ιδεολογικής αποτελεσματικότητας και σταθερότητας στην παραγωγή τείνει

να έρχεται σε αντίθεση με άλλες πολιτικές ανάγκες. Αυτό που βλέπουμε είναι το σχολείο να προσπαθεί να επιλύσει το πρόβλημα των εγγενώς αντιφατικών ρόλων που καλείται να επιτελέσει» (Apple, 1995: 53).¹⁴

Η εκπαίδευση, ως κομμάτι του κρατικού εποικοδομήματος, πρέπει να επιτύχει ταυτόχρονα τους θεμελιωδώς αντιφατικούς ρόλους αφενός της αναπαραγωγής των κοινωνικών και υλικών σχέσεων της κεφαλαιοκρατικής παραγωγής και αφετέρου της διατήρησης της ηγεμονίας και της εξασφάλισης της «αυθόρμητης συναίνεσης» των σπουδαστών και του κοινού ευρύτερα, με επικλήσεις στην ατομική ισότητα εντός της εκπαιδευτικής, οικονομικής και κοινωνικής αξιολογίας. Ουσιαστικά, τα σχολεία αναπαράγουν υλικά τις δομικές καπιταλιστικές ανισότητες για ομάδες μαθητών με βάση τη φυλή και την τάξη, ενώ την ίδια στιγμή προωθούν την ιδεολογία της ατομικής ισότητας και προόδου. Επιπλέον, ενδέχεται ορισμένοι μαθητές, εκπαιδευτικοί και σχολεία, σε ατομικό επίπεδο, να «νικήσουν κόντρα στα προγνωστικά» (να υπερβούν τους δομικούς περιορισμούς), παρέχοντας έτσι τα απαραίτητα τεκμήρια εγκυρότητας του φιλελεύθερου μύθου της αξιολογίας, παρ' όλο που σε θεσμικό επίπεδο οι «προβλέψεις των προγνωστικών» επικρατούν ως γενικός κανόνας. Αυτή η αντίφαση παρουσιάζει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ των κεφαλαιοκρατικών κοινωνικών σχέσεων και της διατήρησης της αστικής ηγεμονίας vis-à-vis της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, ο ιδεολογικός ρόλος που παίζει η εκπαίδευση στον καπιταλισμό έχει και τη δική του εσωτερική αντίφαση: είναι δύσκολο να λείει κανείς στους μαθητές ότι είναι όλοι ίσοι και να μην πάρει μια ευμεγέθης μερίδα των μαθητών που να απαιτεί ισότητα. Αυτή η αντίφαση υποδεικνύει ότι υπάρχει κάποιο περιθώριο για να αμφισβητήσουμε τις καπιταλιστικές ανισότητες που όντως υπάρχουν

14. Η έμφαση δική του.

στα σχολεία. Έτσι, η εκπαίδευση έχει παίξει ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη της συνείδησης μαθητών και σπουδαστών, έχει διαμορφώσει σπουδαστές, από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, που έχοντας αναπτύξει κριτική σκέψη γίνονται ακτιβιστές που μάχονται για την δικαιοσύνη στη σύγχρονη ιστορία (Au & Hagorian, 2017· Au, 2016· Taylor, 2016· Hagorian, 2014). Τα σχολεία όχι μόνο αδυνατούν να ελέγξουν τους μαθητές, αλλά και τα ίδια μπορούν να γίνουν, και έχουν γίνει, εστίες αντίστασης και χώροι ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης – ακόμα και αν αυτή η διαδικασία αποτελεί περισσότερο την εξαίρεση παρά τον κανόνα.

Επιχειρηματολογώντας ότι η εκπαίδευση λειτουργεί στην πραγματικότητα αντιφατικά, τόσο αναπαράγοντας τις κεφαλαιοκρατικές σχέσεις όσο παράγοντας ταυτόχρονα αυτό το περιορισμένο πεδίο αντίστασης σε αυτές (έναντι των νομιμοποιητικών τους ιδεολογιών, της ατομικής ισότητας και πρόσβασης), θέλω να κάνω την ανάλυσή μου κατά τι πιο περίπλοκη υποστηρίζοντας ότι αυτή η αντίφαση είναι φυλετικοποιημένη. Για παράδειγμα, όπως ανέπτυξα εκτενώς στο δεύτερο κεφάλαιο, το καπιταλιστικό κράτος λειτουργεί εν μέρει βάσει μιας συνεχιζόμενης διαδικασίας πρωταρχικής συσσώρευσης, η οποία βασίζεται στην αποικιοκρατική αντιμετώπιση των ιθαγενών Αμερικανών και των εδαφών τους (Coulthard, 2014). Τα σχολεία, ως κομμάτι του καπιταλιστικού κρατικού μηχανισμού, είναι γενικά συναυτουργοί στη διατήρηση του εποικιοκρατικού αποικιοκρατισμού και έχουν, εν γένει, δράσει ενάντια στις υλικές και πολιτισμικές ανάγκες των ιθαγενών και κοινοτήτων, τόσο ιστορικά όσο και στη σύγχρονη εποχή (Au, Brown & Calderon, 2016 · Grande, 2004). Φυσικά, αυτό αποτελεί γενίκευση, καθώς υπάρχουν ιθαγενείς και μη εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιήσαν τις αίθουσες διδασκαλίας τους και τα προγράμματα σπουδών με τρόπο που να ωθούν τους ιθαγενείς μαθητές να παλέψουν για την απο-αποικιοποίηση των ταυτοτήτων τους και να καταφέρουν να ορθώσουν αντίσταση ενάντια στη «λευ-



κή ανωτερότητα» που είναι ριζωμένη στη σχολική εκπαίδευση.¹⁵ Όμως, με τον ίδιο τρόπο που το κράτος δεν μπορεί να λειτουργήσει πλήρως κόντρα στην οικονομική βάση, έτσι και η εκπαίδευση, ως κομμάτι του κρατικού μηχανισμού, δεν μπορεί να αποτινάξει πλήρως από πάνω της τη νομιμοποιητική και αναπαραγωγική λειτουργία της. Επομένως, εντός του παρόντος πλαισίου τα σχολεία είναι αδύνατο να λειτουργήσουν ολοκληρωτικά προς όφελος της απελευθέρωσης των ιθαγενών μαθητών και σπουδαστών.

Το ίδιο επιχειρήμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην περίπτωση των μαύρων μαθητών. Ενώ υπήρξαν περιπτώσεις ατομικής επιτυχίας μαύρων και κάποιος περιορισμένος χώρος για την οικοδόμηση μιας χειραφετητικής συνείδησης στους μαύρους μαθητές και σπουδαστές (Ginwright, 2004· Ladson-Billings, 1994), η λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης στον (φυλετικοποιημένο) καπιταλισμό συνεπάγεται ότι τα μαύρα παιδιά κόβονται δυσανάλογα συχνά στα μαθήματα, πετιούνται εκτός εκπαίδευσης και γενικά υφίστανται κακομεταχείριση και καταπίεση από το εκπαιδευτικό μας σύστημα (Au, 2015· Dumas, 2013). Οπότε, αν και χρειάζεται να αναγνωρίσουμε πλήρως ότι ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση υπηρετεί τον καπιταλισμό έχει πάντα ως στόχο

15. Βλ. για παράδειγμα: Romero, Arce & Cammarota (2009)· Tintiangco-Cubales et al. (2015).

τη διατήρηση των ταξικών διαφορών για όλες τις φυλές (εξασφαλίζοντας ότι οι φτωχοί θα παραμείνουν φτωχοί), θα πρέπει ταυτόχρονα να αναγνωρίσουμε πλήρως ότι υπάρχει αισθητά μικρότερο περιθώριο αντίστασης για τους μαύρους μαθητές και σπουδαστές, επειδή η σχολική εκπαίδευση για αυτούς είναι ακόμα πιο περιοριστική και ακόμα πιο σφικτά προσδεμένη στις ανισότητες της οικονομικής βάσης. Όπως θα περιγράψω στο επόμενο κεφάλαιο, οι αυξημένοι αυτοί περιορισμοί εκφράζονται στην υπερβολή με την οποία τιμωρούνται οι μαύροι μαθητές στα σχολεία, καθώς και στους τρόπους μέσα από τους οποίους η διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών που υιοθετούνται στις τάξεις των μαύρων παιδιών είναι ακόμη περισσότερο περιοριστικά. Επιπρόσθετα, αυτό το πιο σφικτό δέσιμο των μαύρων μαθητών με τις καπιταλιστικές ανισότητες σημαίνει ότι η νομιμοποιητική λειτουργία της εκπαίδευσης μέσα από επικλήσεις της στην ατομική ισότητα και αξιοσύνη, έχουν αισθητά μικρότερη επιρροή επάνω τους σε σχέση με τους λευκούς ή τους οικονομικά ευκατάστατους μαθητές, που τείνουν να βλέπουν ότι το σύστημα δουλεύει στην περίπτωσή τους. Τοιουτοτρόπως, αν και είναι σωστή η γενική μας αντίληψη ότι τα σχολεία αναπαράγουν την ανισότητα και παράγουν ταυτόχρονα εστίες αντίστασης, θα ήταν ακόμα πιο σωστό αν αναγνωρίζαμε ότι αυτή η ίδια ατομική ισότητα και η αναπαραγωγή σχετίζονται με το πώς δομούνται οι φυλετικές διακρίσεις στον καπιταλισμό.

Μπορεί η εκπαίδευση να αλλάξει την κοινωνία;

Ενώ ως εδώ υποστήριξα εκτενώς ότι η νεομαρξιστική στροφή στην κριτική παιδαγωγική ήταν παραπλανημένη και βασίζονταν σε επιφανειακές αναγνώσεις του μαρξισμού, ή ενδεχομένως στον αντι-μαρξισμό, είναι σημαντικό να αναγνωρίσω ότι η νεομαρξιστική ώθη-ση σφείλονταν εν μέρει σε μια ανάγκη

να αναγνωρίσουμε ότι τα ανθρώπινα πλάσματα δεν επικαθορίζονται εντελώς από ανώτερες δυνάμεις και ότι έχουμε τη δύναμη να δράσουμε και να διαμορφώσουμε τόσο την ιστορία μας όσο και τις συνθήκες ζωής μας. Φυσικά, ακριβώς αυτό είναι που επαναλάμβαναν ο Μαρξ και ο Ένγκελς σε κάθε ευκαιρία. Όντως, πολλοί (όπως κι εγώ) θα υποστήριζαν ότι η δυνατότητα των ανθρώπων να αλλάξουν με την πράξη τους την ιστορία ήταν η θεμέλια λίθος του έργου των Μαρξ και Ένγκελς και ζει στην καρδιά της μαρξιστικής διαλεκτικής ανάλυσης (Au, 2015). Όπως αξίωνε ο Μαρξ στο πολύ διάσημο έργο του, *Η 18η Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη*: «[Οι άνθρωποι] είναι που γράφουν την ιστορία τους, αλλά δεν την γράφουν όπως θέλουν· δεν την γράφουν κάτω από τις συνθήκες που αυτοί επιλέγουν, αλλά κάτω από δεδομένες συνθήκες που προϋπάρχουν και τις οποίες έχουν κληρονομήσει από το παρελθόν» (Marx, 1968a: 97). Ή για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του Ένγκελς: «Στην ιστορία της κοινωνίας [...] οι δρώντες είναι όλοι προικισμένοι με συνείδηση, δρουν με τη σκέψη ή το πάθος, δουλεύουν για την κατάκτηση σαφώς ορισμένων στόχων· τίποτε δεν συμβαίνει χωρίς έναν συνειδητό στόχο, χωρίς επιθυμητό σκοπό» (Engels, 1968e: 622).

Αντίθετα με τους ισχυρισμούς και τις ανησυχίες των νέο-Μαρξιστών και άλλων, σύμφωνα με τη μαρξιστική αντίληψη οι άνθρωποι έχουν δυνατότητα δράσης/αυτενέργειας – μπορούν να γίνουν και γίνονται τα υποκείμενα της ιστορίας. Όντως, όπως θα αναπτύξω στα επόμενα κεφάλαια του βιβλίου, αυτός ήταν και ο στόχος των αντιλήψεων τόσο του Λένιν (Lenin) όσο και του Βιγκότσκι (Vygotsky) για τη συνείδηση, καθώς και αυτών του Φρέιρε (Freire) για την απελευθερωτική παιδαγωγική: ότι οι άνθρωποι ως υποκείμενα, ως δρώντα υποκείμενα, ως αλληλοσχετιζόμενα υποκείμενα και ως μεμονωμένες τάξεις αναπτύσσουν τη συνείδηση των δομών που επιβάλλονται στη ζωή τους, και επειδή το συνειδητοποιούν, αναλαμβάνουν δράση για να την

αλλάξουν (Lenin, 1975· Vygotsky, 1978, 1987· Freire, 1974).

Ωστόσο, δεδομένου ότι οι όροι «δρώντα υποκείμενα» (agency) και «υποκειμενικότητα» (subjectivity) χρησιμοποιούνται τακτικά από νέο-Μαρξιστές, μεταμοντερνιστές, μαρξιστές και γενικότερα από τα ρεύματα της «κριτικής θεωρίας», προκειμένου να υπογραμμίσουν τη δυνατότητά μας να αντισταθούμε και να δράσουμε στο ατομικό (μικρο)επίπεδο και στο δομικό (μακρο)επίπεδο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι, όπως επισημαίνει ο Anderson, οι όροι «δρών υποκείμενο» (agent) και «υποκείμενο» (subject) είναι και οι δυο εσωτερικά αντιφατικοί [ΣτΜ: στα αγγλικά] (Anderson, 1980: Ch. 2). Ο όρος «δρών υποκείμενο» (agent) υποδηλώνει έναν ενεργό (υπο)κινητή (όπως έχει χρησιμοποιηθεί στην κριτική θεωρία), καθώς και ένα όργανο που δρα για λογαριασμό κάποιου τρίτου (π.χ. ο «πράκτορας» μιας ξένης δύναμης). Ο όρος υποκείμενο (subject) μπορεί να παραπέμψει σε μια μορφή κυριαρχίας (π.χ. το να είναι κανείς «υποκείμενο» της Ιστορίας, σε αντιδιαστολή με το να είναι ένα αντικείμενο), αλλά μπορεί να παραπέμψει και στην υποταγή (το να υπόκειται κανείς, π.χ. το να είναι κανείς υπήκοος του βασιλιά [the king's subject]). Ενδεχομένως, αυτό που επισημαίνουν οι αντιφάσεις αυτών των όρων, όπως και η αμφίσημη χρήση τους, είναι ότι όταν αναλαμβάνουμε δράση – όταν υπερβαίνουμε δομές μέσα από τις δικές μας υποκειμενικές θέσεις–, ποτέ δεν λειτουργούμε ως ένα πλασματικό αυτόνομο υποκείμενο, ούτε δρούμε σε ένα πολιτικά ουδέτερο έδαφος. Αντίθετα, πάντα αναλαμβάνουμε δράση εντός των συνεχιζόμενων ιστορικών διαδικασιών και σχέσεων και πάντα, τελικά, εκ μέρους ενός συνόλου συμφερόντων.

Τέτοιου είδους εσωτερικές αντιφάσεις παραπέμπουν στην καταλληλότητα της χρήσης αυτών των όρων, αφού προσφέρουν αναλυτικό χώρο, σε μια μαρξιστική αντίληψη, ώστε τόσο η ατομική συνείδηση όσο και τα σχολεία να έχουν μία «σχετική αυτονομία» από τις σχέσεις παραγωγής που αφορούν την οικονομι-

κή βάση. Συνεπώς, ενώ τα σχολεία αναπαράγουν πρωταρχικά τις κοινωνικοοικονομικές και φυλετικές ανισότητες, ο αντιφατικός τους ρόλος στη νομιμοποιητική ιδεολογία της ισότητας αφήνει περιθώρια αντίστασης στην αναπαραγωγή της (Bowles & Gintis, 1976· Apple, 1985, 2004). Είναι εξαιρετικά κρίσιμο να αναγνωρίσουμε αυτό το περιθώριο αντίστασης, επειδή οι μαθητές και οι σπουδαστές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης *όντως* αντιστέκονται στην κατήχηση (Dance, 2002· Hagorian, 2014· Shor, 1992· Willis, 2003), και οι εκπαιδευτικοί ως εργάτες στην πολιτική οικονομία της εκπαίδευσης, αντιστέκονται και αυτοί στην αναπαραγωγή των άνισων καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων στις αίθουσες και στα σχολεία τους (Allman, 1999· Allman, McLaren & Rikowski, 2000· Apple, 1986· Compton & Weiner, 2008). Εντούτοις, στην καρδιά αυτού του ζητήματος της σχέσης καπιταλισμού και εκπαίδευσης, τίθεται ένα ευρύτερο ερώτημα: Πόσο ισχυρά είναι τελικά τα σχολεία; Αυτό το ερώτημα προσπαθεί να απαντήσει ο Απλ στο βιβλίο του, του 2012, *Μπορεί η εκπαίδευση να αλλάξει την κοινωνία;* που αποτελεί μια σύγχρονη επανασύλληψη του έργου του Τζορτζ Σ. Κάουντς (George S. Counts), του 1932, με τίτλο *Τολμούν τα σχολεία να χτίσουν μια νέα κοινωνική τάξη πραγμάτων;* (Apple, 2012· Counts, 1932).

Με βάση την παραπάνω συζήτηση, η υλιστική-διαλεκτική απάντηση είναι ναι και όχι ταυτόχρονα: τα σχολεία είναι ισχυρά και ανίσχυρα. Ως κομμάτι του κράτους, έχουν μια σχετική αυτονομία, αλλά σε τελευταία ανάλυση, η *συνολική* της λειτουργία δεν μπορεί να είναι αντιπαρεθετική με την οικονομική βάση. Αλλά αυτό αφορά τη *συνολική* λειτουργία της. Εξαιτίας δε της σχετικής αυτονομίας του σχολείου και της δύναμης των ανθρώπων να αντιστέκονται στις ανισότητες και στις ηγεμονικές ιδεολογίες παντού και πάντα, μεμονωμένα σχολεία και σχολικές τάξεις έχουν υπάρξει εύφορα εδάφη για τη συγκρότηση της κριτικής συνείδησης και την οικοδόμηση της αντίστασης από εκπαιδευτικούς και μαθητές. **T**

b

- The Advancement Project** (2010), *Test, Punish, and Push Out: How 'Zero Tolerance' and High-Stakes Testing Funnel Youth into the School-to-Prison Pipeline*, Washington, The Advancement Project, https://b3cdn.net/advancement/d05cb2181a4545db07_r2im6caqe.pdf.
- Allman, P.** (1999), *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities, and Critical Education*, Westport, Bergin & Garvey.
- Allman, P. - McLaren, P. - Rikowski, G.** (2000) "After the Box People: The Labour-Capital Relation as Class Constitution and Its Consequences for Marxist Educational Theory and Human Resistance" στο McLaren, P. (eds), *Capitalists & Conquerors: A Critical Pedagogy Against Empire*, Lanham, Rowman & Littlefield, σ. 135-165.
- Althusser, L.** (1969), *For Marx*, New York, Pantheon Books.
- Althusser, L.** (1971), *Lenin and Philosophy and Other Essays*, New York, Monthly Review Books.
- Anderson, P.** (1980) *Arguments within English Marxism*, London, New Left Books, 1980.
- Anyon, J.** (1981), "Social Class and School Knowledge" *Curriculum Inquiry* 11(1), σ. 3-42.
- Anyon, J.** (2011), *Marx and Education*, New York, Routledge.
- Apple, M.** (1980), "The Other Side of the Hidden Curriculum: Correspondence Theories and the Labor Process." *Interchange* 11 (3), σ. 5-22.
- Apple, M.** (1982), "Reproduction and Contradiction in Education: An Introduction" στο Apple, M. (eds), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 131.
- Apple, M.** (1986), *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, New York, Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M.** (1995), *Education and Power*, 2nd ed., New York, Routledge.
- Apple, M.** (2000), *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, New York, Routledge.
- Apple, M.** (2004), *Ideology and Curriculum*, New York, Routledge Falmer.
- Apple, M.** (2012), *Can Education Change Society?*, New York, Routledge.
- Apple, M. - Buras K.** (2006), "Introduction", στο Apple, M.- Buras, K.(eds), *The Subaltern Speak: Curriculum, Power, and Educational Struggles*, New York, Routledge, σ. 1-39.
- Apple, M. W. - Perdoni, T. C.** (2005), "Conservative Alliance Building and African American Support of Vouchers: The End of Brown's Promise or a New Beginning?", *Teachers College Record* 107 (9), σ. 2068-2105.
- Au, W.** (2006), "Against Economic Determinism: Revisiting the Roots of NeoMarxism in Critical Educational Theory", *Journal for Critical Education Policy Studies* 4(2), <http://www.jceps.com/archives/520>.
- Au, W.** (2008a), "Defending Dialectics: Rethinking the Neo-Marxist Turn in *Critical Education Theory*", στο Macrine, S. - McLaren, P. - Hill, D. (eds), *Organizing Pedagogy: Educating for Social Justice and Socialism*, New York, Routledge.
- Au, W.** (2008b), "Devising Inequality: A Bernsteinian Analysis of High-Stakes Testing and Social Reproduction in Education." *British Journal of Sociology of Education* 29(6), σ. 639-651
- Au, W.** (2008c), *Unequal by design: high-stakes testing and the standardization of inequality*, London, Routledge.
- Au, W.** (2013), "Hiding behind High-Stakes Testing: Meritocracy, Objectivity, and Inequality in U.S. Education", *International Education Journal: Comparative Perspectives* 12 (2), σ. 7-19.
- Au, W.** (2014), ed., *Rethinking Multicultural Education: Teaching for Racial and Cultural Justice*, Milwaukee, Rethinking Schools.
- Au, W.** (2015), "High-Stakes Testing: A Tool for White Supremacy for 100 Years", στο Picower, B. - Mayorga, E. (eds), *What's Race Got to Do with It?: How Current School Reform Policy Maintains Racial and Economic Inequality*, New York, Peter Lang, σ. 21-44.
- Au, W.** (2016a), "Meritocracy 2.0: High-Stakes, Standardized Testing as a Racial Project of Neoliberal Multiculturalism", *Educational Policy* 30(1), Sage, σ. 39-62.
- Au, W.** (2016b), "Social Justice and Resisting Neoliberal Education Reform in the USA." *Forum* 58 (3), σ. 315-24, doi:<http://dx.doi.org/10.15730/forum.2016.58.3.315>.
- Au, W. - Apple M.** (2009) "Rethinking Reproduction: Neo-Marxism in Critical Educational Theory" στο Apple M. - Au W. - Armando Gandin L. (eds), *The Routledge Handbook of Critical Education*, New York, Routledge, σ. 83-95.
- Au, W. - Brown A. - Calderon D.** (2016), *Reclaiming the Multicultural Roots of U.S. Curriculum: Communities of Color and Official Knowledge in Education*, New York, Teachers College Press.
- Au, W. - Hagopian J.** (2017), "How One Elementary School Sparked a City wide Movement to Make Black Students' Lives Matter", *Rethinking Schools* 32(1), σ. 11-18.
- Au, W. S.** (2017), *Reclaiming Communist Philosophy: Marx, Lenin, Mao, and the Dialectics of Nature. Marxist, Socialist, and Communist Studies in Education*, Charlotte, Information Age Publishing.
- Berliner, D.** (2013), "Effects of Inequality and Poverty vs. Teachers and Schooling on America's Youth.", *Teachers College Record* 115(12) <http://www.tcrecord.org>.
- Bernstein, B. B.** (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse*, New York, Routledge.

- Bochenek, M. – Brown A.** (2001), *Hatred in the Hallways: Violence and Discrimination against Lesbian, Gay, Bisexual, and Trans-gender Students in U.S. Schools*, Report, Human Rights Watch.
- Bourdieu, P. – Passeron, J.** (1977), *Reproduction in Education, Society, and Culture*, Beverly Hills, Sage.
- Bowles, S. – Gintis, H.** (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books.
- Buras, K.** (1999), “Questioning Core Assumptions: A Critical Reading of and Response to E. D. Hirsch’s *The Schools We Need and Why We Don’t Have Them*.” *Harvard Educational Review* 69 (1), σ. 67-93.
- Carlson, D. L.** (1988), “Beyond the Reproductive Theory of Teaching”, στο Cole, M. (ed.), *Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, New York, The Falmer Press, σ. 158-173.
- Carnoy, M.** (1982), “Education, Economy, and the State”, στο Apple M. (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*, Boston, Routledge & Kegan Paul, σ. 79-126.
- Carnoy, M. – Levin, H.** (1985), *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Stanford University Press.
- Chmielewski, A.K., - Reardon, S. F** (2016), “State of the Union—The Poverty and Inequality Report 2016: Education”, Stanford Center on Poverty and Inequality.
- Cohen, D.** (1995), “Revisiting Gramsci”, *Studies in the Education of Adults* 2(1), σ. 36-52.
- Coleman, J., et al.** (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office.
- Compton, M. - Weiner, L.** (2008), *The Global Assault on Teaching, Teachers, and Their Unions: Stories for Resistance*, New York, Palgrave Macmillan.
- Coulthard, G.** (2014), *Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Counts, G.** (1932), *Dare the Schools Build a New Social Order?*, New York, John Day.
- Dance, J. L.** (2002), *Tough Fronts: The Impact of Street Culture on Schooling*, New York, RoutledgeFalmer.
- Dumas, M. J.** (2013), “‘Waiting for Superman’ to Save Black People: Racial Representation and the Official Antiracism of Neoliberal School Reform.” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34 (4), σ. 531-547. doi:http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.822621.
- Engels, F.** (1940), *Dialectics of Nature*, New York, International Publishers.
- Engels, F.** (1968a), “Engels to C. Schmidt in Berlin”, στο Marx, K. - Engels, F., *Selected Works*, New York, International Publishers, σ. 694-991.
- Engels, F.** (1968b), “Engels to F. Mehring in Berlin”, στο Marx, K. - Engels, F., *Selected Works*, New York, International Publishers, σ. 699-703.
- Engels, F.** (1968c), “Engels to H. Borgius in Breslau”, στο Marx, K. - Engels, F., *Selected Works*, New York, International Publishers, σ. 704-6.
- Engels, F.** (1968d), “Engels to J. Bloch in Königsberg”, στο Marx, K. - Engels, F., *Selected Works*, New York, International Publishers, σ. 692-93.
- Engels, F.** (1968e), “Ludwig Feuerbach and the End of Classical German Philosophy”, στο Marx, K. - Engels, F., *Selected Works*, New York, International Publishers, σ. 596-618.
- Freire, P.** (1974), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Seabury Press.
- Ginwright, S.** (2004), *Black in School: Afrocentric Reform, Urban Youth, and the Promise of Hip-Hop Culture*. 1st ed., New York, Teachers College Press.
- Giroux, H.** (1980), “Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation”, *Curriculum Inquiry* 10(3), σ. 225-247.
- Giroux, H.** (1981), “Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform”, *Interchange* 12(2-3), σ. 3-26.
- Giroux, H.** (1983a), “Ideology and Agency in the Process of Schooling”, *Journal of Education* 165 (1), σ. 12-34.
- Giroux, H.** (1983b), “Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis.” *Harvard Educational Review* 53(3), σ. 257-93.
- Giroux, H.** (2003), “Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle”, *Educational Philosophy and Theory* 35(1), σ. 5-16.
- Giroux, H.** (1999), “Rethinking Cultural Politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci”, *Educational Theory* 49(1), σ. 1-19.
- Giroux, H.** (1983b), “Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis”, *Harvard Educational Review* 53(3), σ. 257-93.
- Gorski, P.** (2013), *Reaching and Teaching Students in Poverty: Strategies for Erasing the Opportunity Gap*, New York, Teachers College Press.
- Gottesman, I.** (2016), *The Critical Turn in Education: From Marxist Critique to Poststructuralist Feminism to Critical Theories of Race*, New York, Routledge.
- Gramsci, A.** (1971), *Selections from the Prison Notebooks*, translated by Q. Hoare, New York: International Publishers, 1971.
- Hagopian, J.** (2014), ed, *More Than a Score: The New Uprising against High-Stakes Testing*, Chicago, Haymarket Books.
- Hall, S.** (1986), “Gramsci’s Relevance for the Study of Race and Ethnicity”, *Journal of Communication Inquiry* 10 (2), σ. 5-27.
- Hargreaves, A.** (1982), “Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distortion and Incoherence in Recent Marxist Analyses of

- Education." *British Journal of Sociology of Education* 3(2), σ. 107-126.
- Holst, J.** (1999), "The Affinities of Lenin and Gramsci: Implications for Radical Adult Education Theory and Practice", *International Journal of Lifelong Education* 18(5), σ. 407-421.
- Jessop, B.** (2001), "Bringing the State Back In (Yet Again): Reviews, Revisions, Rejections, and Redirections", *International Review of Sociology* 11(2), σ. 149-173.
- Ladson-Billings, G.** (2006), "From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools", *Educational Researcher* 35(7), σ. 3-12.
- Ladson-Billings, G.** (1994), *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Lenin, V. I.** (1975), *What Is to Be Done? Burning Questions of Our Movement*, Peking, Foreign Language Press.
- Leonardo, Z.** (2004), "The Unhappy Marriage between Marxism and Race Critique: Political Economy and the Production of Racialized Knowledge", *Policy Futures in Education* 2(3-4), σ. 483-493.
- Lopez, N.** (2003), *Hopeful Girls, Troubled Boys: Race and Gender Disparity in Urban Education*. New York, Routledge.
- Marx, K.** (1968a), "The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte", στο Marx, K. - Engels, F., *Selected Works*, New York, International Publishers, σ. 95-180.
- Marx, K.** (1968b), "Preface to a Contribution to the Critique of Political Economy", στο Marx, K. - Engels, F., *Selected Works*, New York, International Publishers, σ. 181-215.
- Marx, K.** (1978a), "The German Ideology: Part I", στο Tucker R. (ed), *The Marx-Engels Reader*, New York, W. W. Norton & Company, σ. 146-200.
- Marx, K.** (1978b), "The Class Struggles in France, 1848-1850", στο Tucker R. (ed), *The Marx-Engels Reader*, New York, W. W. Norton & Company, σ. 586-593.
- McLaren, P. - Jaramillo N. E.** (2010), "Not Neo-Marxist, Not PostMarxist, Not Marxian, Not Autonomist Marxism: Reflections on a Revolutionary (Marxist) Critical Pedagogy", *Cultural Studies-Critical Methodologies* 10 (3), σ. 251-262. doi:10.1177/1532708609354317.
- Meiners, E. R. - Winn, M. T.** (2005), eds., *Education and Incarceration*, New York, Routledge, 2012.
- Oakes, J.** (2005), *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, New Haven, Yale University Press.
- Picower, B. - Mayorga E.** (2015), eds., *What's Race Got to Do with It?: How Current School Reform Policy Maintains Racial and Economic Inequality*, New York, Peter Lang.
- Rikowski, G.** (1997), "Scorched Earth: Rebuilding Marxist Educational Theory", *British Journal of Sociology of Education* 18(4), σ. 551-574.
- Romero, A. - Arce, S. - Cammarota J.** (2009), "A Barrio Pedagogy: Identity, Intellectualism, Activism, and Academic Achievement through the Evolution of Critically Compassionate Intellectualism", *Race Ethnicity and Education* 12(2), σ. 217-233.
- Saltman, K. J. - Gabbard D.A.** (2003), eds., *Education as Enforcement: The Militarization and Corporatization of Schools*, New York, RoutledgeFalmer.
- Sarup, M.** (1978) *Marxism and Education*, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Sayers, S.** (1990), "Marxism and the Dialectical Method: A Critique of G. A. Cohen.", στο Sayers, S. - Osborne, P. (eds), *Socialism, Feminism, and Philosophy: A Radical Philosophy Reader*, New York: Routledge, σ. 140-168.
- Sharp, R.** (1980), *Knowledge, Ideology, and the Politics of Schooling: Towards a Marxist Analysis of Education*, London and Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Shor, I.** (1992), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Sirin, S. R.** (2005), "Socioeconomic Status and Student Achievement: A Meta-Analytic Review of Research", *Review of Educational Research* 75(3), σ. 417-453.
- Smith, S. B.** (1984), "Althusser and the Overdetermined Self", *Review of Politics* 46(4), σ. 516-538.
- Smith, S. B.** (1985), "Althusser's Marxism without a Knowing Subject." *American Political Science Review* 79(3), σ. 641-655.
- Smith, S. B.** (2016), *From #Blacklivesmatter to Black Liberation*, Chicago, Haymarket Books.
- Tintiagco-Cubales, A. - Kohli, R. - Sacramento, J. - Henning, N. - Agarwal-Ragnath, R. - Sleeter C.** (2015), "Toward an Ethnic Studies Pedagogy: Implications for K-12 Schools from the Research", *Urban Review* 47(1), σ. 104-125. doi:10.1007/s11256-014-0280-y.
- Vygotsky, L.** (1978), "Mind in Society", στο Cole, M. - John-Steiner, V. - Souberman, E. (eds), Vygotsky, *The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- Vygotsky, L.** (1987), "Thinking and Speech", στο Rieber R. - Carton A. (eds), *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology Including the Volume Thinking and Speech*, New York, Plenum Press, Vol. 1, σ. 37-285.
- Willis, P.** (1977), *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*, New York, Columbia University Press.
- Willis, P.** (2003), "Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School", *Harvard Educational Review* 73(3) σ. 390-415.
- Woods, A. - Grant, T.** (2002), *Reason in Revolt: Dialectical Philosophy and Modern Science*, New York, Algora Publishing.