

Η αναγκαιότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής στις σύγχρονες συνθήκες καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης: Η συμβολή του κριτικού παιδαγωγού Peter McLaren

**The necessity of Critical Pedagogy in the modern conditions of capitalist restructuring:
The contribution of the critical pedagogue Peter McLaren**

Παπαδόπουλος Κλεάνθης, Καθηγητής Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλολόγος, Μ. Α. Επιστήμες της Αγωγής,
cleantegr@yahoo.com

Paradopoulos Kleanthis, Secondary Education Teacher, Philologist, M. A. Sciences of Education,
cleantegr@yahoo.com

Abstract: Nowadays, the exercise of neoliberal and neoconservative policies worldwide has not left the education unaffected, since the content and objectives of which attempted to be restructured in the direction of the priorities set by the market. In these critical circumstances, the contribution of educational and other social schools of thought that defend and highlight the humanitarian nature of education is determinant. Among these, Critical Theory, which played an important role in influencing indirectly the educational theory and philosophy of education, contributed to the shaping of the radical current of Critical Pedagogy. This article summarizes, firstly, the content of Critical Theory and Critical Pedagogy and, subsequently, the outline of the educational thinking of one of the most important contemporary critical pedagogues, Peter McLaren, through the exam of certain fundamental points of his theory. It is, finally, found out that, despite all the inherent contradictions and limits of Critical Pedagogy, the role this educational movement can play in the awakening of society through the critical civil education is decisive in a crucial era like the one we live today, where education is forced to no longer serve the needs of society but those of the market.

Keywords: Critical Theory, Critical Pedagogy, neoliberalism, liberating teacher, critical education

Περίληψη: Η άσκηση σήμερα παγκοσμίως νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση, δεδομένου ότι το περιεχόμενο και οι στόχοι της επιχειρείται να αναδιαρθρωθούν στην κατεύθυνση των προτεραιοτήτων που θέτει η αγορά. Στις κρίσιμες αυτές συνθήκες, καθοριστική είναι η συμβολή των παιδαγωγικών και

άλλων κοινωνικών σχολών σκέψης που υπερασπίζονται και αναδεικνύουν τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών, σημαντικός είναι ο ρόλος της Κριτικής Θεωρίας, η οποία, επηρεάζοντας έμμεσα την εκπαιδευτική θεωρία και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, συντέλεσε στη διαμόρφωση του ριζοσπαστικού ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται συνοπτικά, κατ' αρχάς, το περιεχόμενο της Κριτικής Θεωρίας και της Κριτικής Παιδαγωγικής και, ακολούθως, το περίγραμμα της εκπαιδευτικής σκέψης ενός από τους σημαντικότερους σύγχρονους κριτικούς παιδαγωγούς, του Peter McLaren, με την εξέταση συγκεκριμένων βασικών σημείων της θεωρίας του. Διαπιστώνεται, τέλος, ότι, παρ' όλες τις εγγενείς αντιφάσεις και τα όρια της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το παιδαγωγικό αυτό ρεύμα στην αφύπνιση της κοινωνίας μέσω της κριτικής εκπαίδευσης των πολιτών είναι καθοριστικός σε μια κρίσιμη περίοδο όπως η σημερινή, όπου η εκπαίδευση ωθείται να εξυπηρετήσει όχι πια τις ανάγκες της κοινωνίας αλλά της αγοράς.

Λέξεις κλειδιά: Κριτική θεωρία, Κριτική Παιδαγωγική, νεοφιλελευθερισμός, απελευθερωτικός δάσκαλος, κριτική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινό τόπο το ότι η εφαρμογή διεθνώς νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών στα περισσότερα πεδία της κοινωνικής ζωής κατά την τρέχουσα περίοδο συνιστά μια στρατηγικού χαρακτήρα επιχείρηση επιβολής του αξιακού συστήματος της αγοράς. Από τη συντονισμένη αυτή προσπάθεια δεν εξαιρείται βεβαίως η εκπαίδευση, το περιεχόμενο και οι στόχοι της οποίας επιχειρείται να αναδιαρθρωθούν με βάση τις ανάγκες του κεφαλαίου (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; McLaren, 2011). Στις ιδιάζουσες αυτές συνθήκες εξαιρετική επικαιρότητα έχει αποκτήσει, συνεπώς, ο εναλλακτικός λόγος αντίστασης και προοπτικής που αρθρώνεται από ποικίλα προοδευτικά κοινωνικά κινήματα, των οποίων θεμελιώδης στόχος, σε ό, τι αφορά τον εκπαιδευτικό θεσμό, είναι η υπεράσπιση και η ανάδειξη του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Καθοριστική συνεισφορά στη θεωρητική υποστήριξη της δράσης τους έχουν, μάλιστα, εκείνες οι παιδαγωγικές και άλλες σχολές σκέψης που, σε αντίθεση με τις κυρίαρχες προσεγγίσεις, δεν αποστασιοποιούνται από το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά επιδιώκουν να προσδώσουν ένα θετικό όραμα κοινωνικού μετασχηματισμού για το παρόν και το μέλλον, κάτι που αποκτά μεγαλύτερη σημασία, αν ληφθεί υπόψη το ότι ο καπιταλισμός έχει εμποτίσει διαχρονικά την κοινωνική και εκπαιδευτική θεωρία (McLaren, 2010α). Ξεχωριστή θέση μεταξύ των διανοητικών τάσεων που αναπτύχθηκαν ανάμεσά τους έχει η Κριτική Θεωρία, η οποία, φέρνοντας στο προσκήνιο την αμφισβήτηση των κοινωνικών δομών εξουσίας, επηρέασε έμμεσα αλλά καθοριστικά την εκπαιδευτική θεωρία και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης (Βερσάν, 1978). Η επίδρασή της υπήρξε δε σημαντική στη διαμόρφωση της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία, μελετώντας το ρόλο της εκπαίδευσης στη διατήρηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και διερευνώντας

παράλληλα τις δυνατότητες για κοινωνική αλλαγή μέσω αυτής, συνιστά αναμφισβήτητα ένα από τα πιο ριζοσπαστικά σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι, μετά από μια σύντομη παρουσίαση των θεμελιωδών αρχών της Κριτικής Θεωρίας και της Κριτικής Παιδαγωγικής, να επιχειρήσει μια προσπάθεια παράθεσης και κριτικού ελέγχου των θέσεων ενός από τους σημαντικότερους σύγχρονους κριτικούς παιδαγωγούς, του Peter McLaren, σκοπεύοντας να καταδείξει την αναγκαιότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής και τη συμβολή της στην αφύπνιση της κοινωνίας μέσω της κριτικής εκπαίδευσης των πολιτών στις παρούσες συνθήκες καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης και επέλασης της αγοράς.

1. Κριτική Θεωρία και Κριτική Παιδαγωγική

1.1 Κριτική Θεωρία, κοινωνία και εκπαίδευση

Η Κριτική Θεωρία αποτελεί μια νεομαρξιστική, ουσιαστικά, απόπειρα ανάλυσης των κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών του καπιταλισμού, η οποία, υπερβαίνοντας τον κλάδο των κοινωνικών επιστημών, άπτεται της κατανόησης της επιστημονικής θεωρίας υπό τη γενική της έννοια, συνιστώντας μια από τις πιο ενδιαφέρουσες κριτικές στην κυρίαρχη μορφή επιστημονικής γνώσης. Αναπτύχθηκε στο περιβάλλον της Σχολής της Φρανκφούρτης όπου, με βάση τις μαρξικές έννοιες της «αλλοτρίωσης» και της «χειραφέτησης», επιδιώχθηκε να δημιουργηθεί το πλαίσιο εκείνο εντός του οποίου η επιστήμη θα βοηθήσει τον άνθρωπο να φτάσει στην επίγνωση του ότι οι οικονομικές σχέσεις και το στηριζόμενο σε αυτές πολιτιστικό οικοδόμημα είναι προϊόντα της ανθρώπινης εργασίας, καθώς και το ότι η αλλοτρίωση είναι παράγωγο των κατεστημένων κοινωνικών δομών και διεργασιών (Βερσάν, 1978; Κοντού, 2012; Πέτρου, 2011α). Κατά την πρώιμη φάση της εξέλιξης της Κριτικής Θεωρίας διαμορφώθηκε ένα διανοητικό πλαίσιο το οποίο, συνδυάζοντας τον μαρξισμό με τη φροϋδική ψυχανάλυση, συνέδεσε την οικονομική βάση του καπιταλισμού και την αναπαραγωγή του με τις συγκεκριμένες δράσεις και σκέψεις των ατόμων. Ακολούθησε η περίοδος της ριζοσπαστικής κριτικής του σύγχρονου κομφορμιστικού τρόπου ζωής, με τη διαπίστωση ότι ο Λόγος και ο Διαφωτισμός μετατράπηκαν από εργαλεία αλήθειας και απελευθέρωσης σε εργαλεία κυριαρχίας και υποταγής του ατόμου στην ισχύουσα τάξη πραγμάτων. Στην ύστερη δε φάση της οι προϋπάρχουσες ανησυχίες των θεωρητικών της για κοινωνική δικαιοσύνη συνδέθηκαν με τη θεώρηση του Χάμπερμας αναφορικά με τον τρόπο απελευθέρωσης του ανθρώπου από τις αυταπάτες της «ψευδούς συνείδησης» (Πέτρου, 2011α), συμβάλλοντας στη διατύπωση των γενικών εκπαιδευτικών σκοπών της «χειραφέτησης» και της «αυτεξουσιότητας» στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης της ανεξαρτησίας του ατόμου (Βερσάν, 1978; Κοντού, 2012). Γενικά, αν και σε συγκεκριμένα σημεία, όπως ο επιδιωκόμενος «μη αυταρχικός λόγος», η Κριτική Θεωρία φαντάζει ουτοπική (Βερσάν, 1978), ο συσχετισμός που επιχειρεί μεταξύ επιστήμης και κοινωνίας και η ανάδειξη

στο προσκήνιο της αμφισβήτησης των κοινωνικών δομών εξουσίας και του νεωτερικού ιδεώδους της «αυθεντικότητας» είχε αναμφίβολα θετικά αποτελέσματα στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής επιστήμης. Παρέσχε, για την ακρίβεια, επιχειρήματα στους παιδαγωγούς που προτάσσουν τον χειραφετικό ρόλο της εκπαίδευσης, κάτι που της έδωσε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του ριζοσπαστικού παιδαγωγικού ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, ενώ άσκησε, επιπλέον, έντονη επίδραση στα προοδευτικά φοιτητικά κινήματα της Δύσης του τέλους της δεκαετίας του '60, σφραγίζοντας έκτοτε καθοριστικά τη φυσιογνωμία των Πανεπιστημίων (Πέτρου 2011α).

1.2 Θεωρητικές αρχές και κατευθύνσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα ρεύμα θεωρητικής σκέψης και πρακτικής, το οποίο εμφανίστηκε τη δεκαετία του '70 στη Γερμανία και αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στις Η.Π.Α. από τις αρχές της δεκαετίας του '80 με την έναρξη της διαμόρφωσης συνθηκών απορρυθμίσσης στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης. Σχετίζεται δε με την αναβίωση της αριστερής σκέψης καθώς και με μια σειρά ριζοσπαστικών προσεγγίσεων σε ποικίλους επιστημονικούς κλάδους, που ευνόησαν την αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού θεσμού ως του «μεγάλου εξισωτή» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997). Η συνθετότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν έχει, ωστόσο, καταστήσει εφικτό το να διατυπωθεί ένας ενιαίος και συνεκτικός ορισμός για αυτήν, ώστε πρακτικά έχει τόσες εκφάνσεις όσοι είναι κι οι θεωρητικοί της, μεταξύ των οποίων διακρίνονται οι P. Freire, H. Giroux, S. Aronowitz, M. Apple, P. McLaren, bell hooks κ. ά. (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Θα μπορούσε πάντως να υποστηριχτεί ότι η Κριτική Παιδαγωγική συνιστά, γενικά, μια ιδιαίτερα πολύπλοκη προσπάθεια σύνθεσης και μετασχηματισμού ποικίλων παραδόσεων, θεωριών, πολιτικών συμπερασμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών, που αντιτίθενται στις εφαρμοζόμενες παγκοσμίως κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές νεοφιλελεύθερου και νεοσυντηρητικού χαρακτήρα και κινούνται στην κατεύθυνση μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής πράξης (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997). Έχει, δηλαδή, ισχυρή πολιτική διάσταση, δεδομένου ότι αναφέρεται σε διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, οι οποίες εστιάζουν στην κοινωνική απελευθέρωση των ανθρώπων, μέσω της καλλιέργειας και της ανάπτυξης κριτικής συνείδησης στους μαθητές, σε ζητήματα που σχετίζονται με τις συνθήκες καταπίεσης των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών (McLaren, 2010β).

Τα θεωρητικά και μεθοδολογικά μέσα της Κριτικής Παιδαγωγικής εδράζονται σε μια επιλεκτική πρόσληψη απόψεων της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης, της ιδέας της ηγεμονίας, όπως διατυπώθηκε από τον Gramsci, σε συνάρτηση με την αντίστοιχη μιας αντι-ηγεμονικής αντίστασης στην ιδεολογία, καθώς και στο έργο του Freire (Trifonas & Balomenos, 2011). Επιπλέον, οι εμπνεόμενοι από τις αρχές της παιδαγωγοί έχουν επηρεαστεί από ένα ευρύ πλαίσιο ριζοσπαστικών προσεγγίσεων, όπως ο Φεμινισμός, η Φιλοσοφία της Προοδευτικής Εκπαίδευσης του Dewey και η λατινοαμερικάνικη Θεολογία της Απελευθέρωσης, ενώ πρόσφατα έχουν αξιοποιήσει κεντρικούς όρους της θεωρίας των

Lyotard και Derrida περί Μεταμοντερνισμού και Μεταδομισμού (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997; Λιάμπας & Κάσκαρης, 2007; McLaren, 2010β).

Σε κάθε περίπτωση, παρά τις επιμέρους και αναμφίβολα σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των στοχαστών της, αποτελεί κοινό τόπο ότι η Κριτική Παιδαγωγική συνιστά έναν νέο τρόπο σκέψης και πολιτικοποίησης εντός της οποίας μπορούν, σχηματικά, να διακριθούν σήμερα δύο κυρίως βασικές τάσεις. Η πρώτη, εκπροσωπούμενη κυρίως από τους Giroux και Aronowitz, αξιοποιώντας εποικοδομητικά τις αναλύσεις της πρώιμης Κριτικής Θεωρίας, καταδεικνύει τον αλλοτριωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη λειτουργία του στη διαμόρφωση μιας «ψευδούς συνείδησης», τονίζοντας την αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός θετικά διατυπωμένου δημοκρατικού οράματος εκ μέρους των παιδαγωγών (Πέτρου, 2011α). Η δεύτερη, μαρξιστικής έμπνευσης, με κύριο εκπρόσωπο τον McLaren, τοποθετεί την ταξική πάλη ως κεντρική αναλυτική κατηγορία, θέτοντας ως σκοπό των παρεμβάσεων της στην εκπαίδευση την ανάδειξη των αντιφάσεων και του εκμεταλλευτικού χαρακτήρα του καπιταλισμού (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Σκοπός της δε είναι η πολιτική συνειδητοποίηση των μαθητών, ώστε να αγωνιστούν για το μετασχηματισμό της κοινωνίας σε σοσιαλιστική κατεύθυνση (Θεριανός, 2010), ενώ ο ριζοσπαστισμός της εκδηλώνεται συχνά με την ακτιβιστική πολιτική δράση πολλών εκ των εκπροσώπων της (Πέτρου, 2011α).

2. Η συμβολή του κριτικού παιδαγωγού Peter McLaren

2.1 Το πλαίσιο δράσης της Κριτικής Παιδαγωγικής κατά τον McLaren

Η θεωρητική σκέψη του Peter McLaren, ενός από τους σημαντικότερους κριτικούς στοχαστές στο παιδαγωγικό πεδίο, διαμορφώθηκε σταδιακά υπό την επίδραση φιλελεύθερων ανθρωπιστικών αρχών, νεομαρξιστικών ιδεών και θέσεων του κριτικού Μεταμοντερνισμού ως την παρούσα φάση, που χαρακτηρίζεται από τις αρχές ενός ουμανιστικού Μαρξισμού (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Ο McLaren, υιοθετώντας την άποψη ότι δεν υπάρχει εκπαιδευτική πρακτική σε χωροταξικό κενό καθώς και το ότι είναι αναγκαία η ενότητα θεωρίας και πρακτικής, όπως διατυπώθηκε από τον Freire, εκκινεί από την αντίληψη ότι η βάση της εκπαίδευσης είναι καθαρά πολιτική. Αντιμετωπίζει, λοιπόν, την Κριτική Παιδαγωγική ως ένα πεδίο δράσης που συνδέεται με τις έννοιες της ριζοσπαστικής αλληλεγγύης και της απελευθέρωσης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ανακινήσει σημαντικά ζητήματα που επηρεάζουν το συλλογικό μέλλον της ανθρωπότητας (McLaren, 2010α). Υποστηρίζει, ειδικότερα, πως το ριζοσπαστικό αυτό παιδαγωγικό ρεύμα, φέρνοντας μια ανθρωπιστική προοπτική σε μεγάλη ποικιλία ζητημάτων πολιτικής και σπουδών, μπορεί να κατευθύνει πολιτισμικά, πολιτικά και ηθικά όσους δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και «τολμούν ακόμα να ελπίζουν», παρέχοντας ταυτόχρονα μια εναλλακτική ερμηνεία του καπιταλισμού σε μαρξιστική βάση στην προοπτική συγκρότησης μιας «δημιουργικής ουτοπίας» (McLaren, 2011; McLaren & Farahmandpur, 2013). Με άλλα

λόγια, ο McLaren προτάσσει την ανάγκη αμφισβήτησης του κυρίαρχου ρόλου του εκπαιδευτικού θεσμού στην πολιτική και πολιτισμική ζωή και την ανάδειξη της κεκαλυμμένης λειτουργίας του ως παράγοντα που εμπλέκεται στη διαμόρφωση των σύγχρονων καπιταλιστικών σχέσεων (McLaren, 2010α). Εκτιμά, μάλιστα, πως κάτι τέτοιο καθίσταται εξαιρετικά αναγκαίο σήμερα λόγω της συντελούμενης ευθυγράμμισης της εκπαίδευσης με την ιδεολογία της παγκοσμιοποιημένης αγοράς και της άσκησης νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως η έμφαση στις εξετάσεις, η ιδεολογία της αριστείας, η εισαγωγή αυστηρών προγραμμάτων λογοδοσίας και, κατ' επέκταση, ο περιορισμός της αυτονομίας και η αποειδίκευση των εκπαιδευτικών (McLaren, 2011). Στέκεται, λοιπόν, κριτικά απέναντι στην έμφαση που αποδίδεται από τη φιλελεύθερη δημοκρατία στον ατομικισμό, εκφράζοντας την πεποίθηση της ηθικής προτεραιότητας μιας σχολικής εκπαίδευσης η οποία πρέπει να προωθεί την ατομική και κοινωνική ενδυνάμωση έναντι της κατάκτησης τεχνικών δεξιοτήτων και της υιοθέτησης παιδαγωγικών διαχειριστικού τύπου, που ανταποκρίνονται στη λογική των απαιτήσεων της αγοράς. Προτείνει, αντίθετα, μια διαλεκτική θεώρηση της εκπαίδευσης, η οποία επιτρέπει τη θεώρησή της ως θεσμού κυριαρχίας και, παράλληλα, απελευθέρωσης, υπεραμυνόμενος ταυτόχρονα ενός κριτικού και αυτοκριτικού παιδαγωγικού Λόγου που αποδομεί τους κυρίαρχους ηγεμονικούς Λόγους (McLaren, 2010α).

Ο McLaren, συμμεριζόμενος τη θέση του Gramsci πως ο «πόλεμος θέσεων» στην προσπάθεια αντίστασης στον καπιταλισμό λαμβάνει χώρα στο σχολείο, αντιμετωπίζει τον θεσμό αυτό κυρίως ως μηχανισμό ταξινόμησης, φορέα προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης και πολιτισμικό πεδίο δράσης, όπου συγκρούεται ένα ετερογενές πλήθος ιδεολογικών και κοινωνικών μορφών σε ένα συνεχή αγώνα για κυριαρχία, ενώ βλέπει στη διδασκαλία μια διαδικασία συναλλαγής μέσα από συμβολικές πρακτικές και πολιτισμικές αντιπαραθέσεις (McLaren, 2006α; McLaren, 2011). Συμφωνώντας με τον Freire, υποστηρίζει μάλιστα ότι η σχολική επίδοση, η γνώση και οι σιωπηρές λειτουργίες της, το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα αλλά και το αντίστοιχο επίσημο δεν έχουν ουδέτερο χαρακτήρα, αλλά συναρτώνται με την ευρύτερη ταξική διαστρωμάτωση και την άνιση κατανομή της οικονομικής και συμβολικής εξουσίας (Γρόλλιος, 2005). Θεωρεί, ωστόσο, –και σε αντίθεση με την υπερβολικά ντετερμινιστική ορθόδοξη μαρξιστική θεώρηση, που αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό θεσμό ως μηχανισμό αναπαραγωγής ταξικών σχέσεων– ότι ο χώρος των σχολείων, μολονότι κατ' εξοχήν αρμόδιος για την οργάνωση της γνώσης σε ταξικά διαφοροποιημένες κατηγορίες και όντας συνυπεύθυνος στην αναπαραγωγή της ανισότητας, του ρατσισμού και του σεξισμού, χαρακτηρίζεται από σχετική αυτονομία και δεν υπόκειται στον πλήρη έλεγχο της κυρίαρχης ηγεμονίας (McLaren, 2010α).

Από τη σαφή, λοιπόν, σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο που διαμορφώνει ο καπιταλισμός προκύπτει η ανάγκη μεταρρύθμισης των σχολικών πρακτικών σε ό,τι αφορά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων και παιδαγωγικών σχέσεων, ώστε οι μαθητές να γίνουν αποφασιστικοί εχθροί των κεφαλαιοκρατικών αξιών (McLaren, 2010β; McLaren, 2011). Υπό την οπτική της πάλης εναντίον των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής ο McLaren ασκεί έτσι κριτική στα

κυρίαρχα Αναλυτικά Προγράμματα ως κατασκευές πολιτισμικού και πολιτικού τύπου, που συνδέονται με οικονομικά συμφέροντα και μεταχειρίζονται τη γνώση με έναν τεχνικό τρόπο διαχωρίζοντάς την από το ζήτημα της εξουσίας, υπονοώντας ταυτόχρονα την ανάγκη διαμόρφωσης μιας άλλης πολιτικής κουλτούρας (McLaren, 2010β). Αντιμετωπίζει, παράλληλα, το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα ως δυνατότητα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εξετάζουν τον εαυτό τους, παραμένοντας κριτικοί στη διδασκαλία τους (McLaren, 2011). Αξιοποιώντας μάλιστα μια από τις θεμελιώδεις θέσεις του Freire, αναθέτει στον εκπαιδευτικό το ρόλο του συμβόλου της δράσης, ανάγοντάς τον σε ηγετική μορφή με ξεχωριστά χαρακτηριστικά και ικανότητες –τον «απελευθερωτικό δάσκαλο»–, ο οποίος πάντως δεν πρέπει να υποτιμά με ελιτίστικο τρόπο τη γνώση που παράγεται από την καθημερινή εμπειρία (Γρόλλιος, 2005; McLaren, 2011). Κατά τον κριτικό αυτό στοχαστή είναι λοιπόν ευθύνη των κριτικών παιδαγωγών, αρνούμενοι το καθήκον τού να υπηρετούν παθητικά τις υπάρχουσες ιδεολογικές και θεσμικές ρυθμίσεις που τους ανατίθενται, να συνδέσουν το μακρο-κοινωνικοοικονομικό πεδίο ανάλυσης με το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, ώστε να καθίσταται εφικτή η εμπεριστατωμένη εξέταση της σχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη φυλή, την τάξη, την εξουσία και το κοινωνικό φύλο. Προσπαιτούμενα για αυτά θεωρεί μάλιστα την αφοσίωσή τους στις χειραφετικές κατευθύνσεις της προσωπικής ενδυνάμωσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού και την αναγνώριση εκ μέρους τους του χαρακτήρα της σχολικής γνώσης ως ιστορικού και κοινωνικού κατασκευάσματος (McLaren, 2010α). Αποδίδει, συνεπώς, μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση των δασκάλων ως ριζοσπαστών διανοουμένων και όχι ως κρατικών υπαλλήλων, ώστε να κατανοούν τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική εκπαίδευση στη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία, με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών (McLaren, 2011).

Σύμφωνα με τον McLaren, στις ταξικές σχέσεις ενσωματώνονται όλες οι ιστορικά συγκροτημένες από τον ιμπεριαλισμό και την αποικιοκρατία κοινωνικές μορφές διαφοράς και, κατά συνέπεια, αυτές πρέπει να προσεγγίζονται ως συμπληρωματικές κατηγορίες. Ο ίδιος αποφεύγει έτσι να αντιπαραθέσει τη θεωρητική βαρύτητα που έχει κατά τον μαρξισμό η κοινωνική τάξη με άλλες κατηγορίες κοινωνικής ανάλυσης, όπως το φύλο, η φυλή, η εθνικότητα και η σεξουαλικότητα, θεωρώντας μάλιστα τον ρατσισμό ως έκφανση του καπιταλισμού. Επικρίνει δε τις κυρίαρχες εκδοχές της πολυπολιτισμικότητας ως καθοριστικό παράγοντα της θετικής παγκοσμιοποίησης, εφόσον ενθαρρύνουν, κατά τον ίδιο, τη φυλετική αρμονία μέσα από αφομοιωτικές λογικές, και συνδέει μάλιστα τις πιο φιλελεύθερες μορφές της, όπως η «ενότητα στη διαφορετικότητα», με τη λογική της νέας παγκόσμιας οικονομίας (McLaren, 2010β). Προτείνει, απ' την άλλη, στη θέση αυτού του «αφελούς πλουραλισμού» την επαναστατική ή κριτική πολυπολιτισμικότητα, ασκώντας συνάμα κριτική στις επανομαζόμενες προοδευτικές κριτικές σχολές πως, αποδεχόμενες a priori την κυριαρχία της αγοράς επί της πολιτικής, αποτελούν ένα υποκατάστατο ήπιας Κριτικής Παιδαγωγικής (McLaren, 2010β; McLaren, 2011; McLaren & Farahmandpur, 2013). Μολονότι δε σε κάποιες μελέτες του αντλεί ιδέες από τη μεταμοντέρνα κοινωνική θεωρία και αναγνωρίζει τη συμβολή της στην κατασκευή αυτού που ορίζεται ως ριζοσπαστική δημοκρατία, καταγράφει κριτικά τα θεωρητικά αδιέξοδα της μεταμοντέρνας προσέγγισης. Την κατηγορεί, ειδικότερα,

για απουσία πολιτικού οράματος, υποστηρίζοντας συγκεκριμένα πως η συντηρητική εκδοχή του Μενταμοντερνισμού έχει επιφέρει την αποδυνάμωση του ριζοσπαστικού χαρακτήρα της Κριτικής Παιδαγωγικής (McLaren, 2010β). Ασκεί, λοιπόν, κριτική στους μεταμοντέρνους και μεταδομιστές στοχαστές για το ότι, υιοθετώντας για παράδειγμα αντιρατσιστική ρητορική, αποσπούν την έννοια της ταυτότητας από τα κοινωνικά συμφραζόμενα και, δίνοντας προτεραιότητα σε δομές σεβασμού σε βάρος αυτών της εκμετάλλευσης, καταλήγουν εν τέλει να αναπαράγουν την κυριαρχία της ηγεμονικής τάξης (Θεριανός, 2010; McLaren, 2010α). Διάκειται, αντίθετα, ευνοϊκά προς τον Κριτικό Μεταμοντερνισμό, προβάλλοντας τη συμβολή του στη διερεύνηση της ταυτότητας και της υποκειμενικότητας, γεγονός που εμπλουτίζει, όπως εκτιμά, την παιδαγωγική συζήτηση αναφορικά με τις δυνατότητες των ατόμων για κοινωνική δράση και χειραφέτηση (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Κάσκαρης, 2008; McLaren & Farahmandpur, 2013).

Εν κατακλείδι, η Κριτική Παιδαγωγική, σύμφωνα με την οπτική του McLaren, έχοντας αποκτήσει χαρακτήρα φιλελεύθερα ανθρωπιστικό, έχει υποστεί μετατόπιση θέσεων, έχει εννοιολογικά μεταμοντερνιστεί και ψυχολογικοποιηθεί και, τελικά, έχει προσαρμοστεί στους στόχους του κεφαλαίου (McLaren, 2010β; McLaren & Farahmandpur, 2013). Επιπλέον, ο όρος «κριτική» έχει ουδετεροποιηθεί και αποδυναμωθεί, εξαιτίας κυρίως της επαναλαμβανόμενης και ανακριβούς χρήσης του από πλευράς νεοσυντηρητικών και νεοφιλελεύθερων (McLaren, 2010α). Απαιτείται, συνεπώς, ανανέωση της θεματολογίας της, ώστε να αποκτήσει επαναστατικό χαρακτήρα και να μπορεί έτσι να αμφισβητήσει παγιωμένες αντιλήψεις για ζητήματα ταυτότητας και διαφοράς στην κατεύθυνση της αποδυνάμωσης και ακύρωσης των καπιταλιστικών σχέσεων στο σχολείο και στην κοινωνία (Ματσαγγούρας, & Χέλμης, 2009; McLaren, 2010β). Ο McLaren οραματίζεται την Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική να αγωνίζεται εναντίον της εκμετάλλευσης σε όλα τα μέτωπα, να συγκρούεται με τον ρατσισμό, τον σεξισμό και την ομοφοβία, ώστε να εξαλείψει τις καταστροφικές επιπτώσεις του καπιταλισμού και να προετοιμάσει το έδαφος για μια σοσιαλιστική δημοκρατία (McLaren & Farahmandpur, 2013). Απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας θεωρεί, μεταξύ άλλων, την αποποίηση εκ μέρους της κάθε ψευδούς ισχυρισμού καθολικότητας και την ικανότητά της να αναστοχάζεται την ιστορικότητα των δικών της επιθυμιών, ώστε να μην καταλήξει να απεικονίζει τις δικές της επιθυμίες ως αντιπροσωπευτικές της φύσης και των αναγκών της ανθρωπότητας (McLaren, 2010β).

2.2 Ένα εγχείρημα κριτικού ελέγχου των θέσεων του McLaren

Συνοπτικά, η βασική θέση του McLaren είναι ότι για την ανατροπή της πραγματικότητας του Νέου Ιμπεριαλισμού –όπως χαρακτηρίζει ο ίδιος την τρέχουσα περίοδο της παγκοσμιοποίησης– απαιτείται ένας επαναστατικός ταξικός αγώνας, στον οποίο καθοριστικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η κριτική εκπαιδευτική πρακτική. Στο έργο του κατακρίνεται η εκπαιδευτική Αριστερά πως, αποφεύγοντας συνειδητά τη μαρξιστική ανάλυση, στερείται μιας επαναστατικής ατζέντας ουσιαστικού μετασχηματισμού και, γι' αυτό, καταλήγει σε

θεωρητική και πρακτική αποτυχία (Ellison, 2009). Προτείνεται, λοιπόν, στην προοπτική της πραγμάτωσης μιας παιδαγωγικής της απελευθέρωσης, ο μετασχηματισμός των σχολείων με πρωτοβουλία των κριτικών εκπαιδευτικών σε «δημοκρατικούς χώρους» έξω από τη λογική των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων, ώστε να καταστεί δυνατή η διαμόρφωση των αναγκαίων προϋποθέσεων δημιουργίας ενός θετικού οράματος «για αυτό που μπορεί να υπάρξει». Στο πλαίσιο δε αυτών των «ασφαλών καταφυγίων» εκτιμάται πως μπορεί να αναπτυχθεί η διαλεκτική γνώση που θα οδηγήσει στον επαναστατικό αγώνα. Αυτή συνίσταται σε μια σειρά από «στιγμές» που επιτρέπουν στην ατομική συνείδηση να αναπτύξει τα αναγκαία επιστημολογικά εργαλεία, ώστε τα άτομα ανεξάρτητα από τις διαφορές τους και την προσωπικότητά τους να μπορούν να προσεγγίσουν το ένα το άλλο μέσω μιας διαλογικής αλληλεπίδρασης που τα αποσπά και τα προστατεύει από τους καπιταλιστικούς τρόπους κυριαρχίας (Ellison, 2009; McLaren, 2010α).

Στο σημείο αυτό έγκειται όμως η πιο σημαντική ένσταση στο έργο του McLaren, ακριβώς γιατί η επιδίωξη δημιουργίας αυτών των ουτοπικών νησίδων δείχνει να πηγάζει από την υποτίμηση του γεγονότος πως κάθε σχολική τάξη αποτελεί έναν ξεχωριστό κοινωνικό χώρο που εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο, του οποίου σε κάθε περίπτωση αντανακλά τη λογική. Ο ίδιος, δηλαδή, φαίνεται να υποβαθμίζει κατά κάποιο τρόπο την οργανική ενότητα μεταξύ της κοινωνίας και των θεσμών της και, παρομοίως, μεταξύ θεσμών και ατόμων και, συνεπώς, το ότι μέσα στην τάξη μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονται αναπόφευκτα φορείς των ταυτοτήτων, των διαφορών και των αντιφάσεων του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Είναι ωστόσο βέβαιο πως, εφόσον η εκπαιδευτική πράξη δε λαμβάνει χώρα σε κενό, το σχολείο αντανακλά τη λογική του κοινωνικού συστήματος, κάτι απολύτως φυσιολογικό, μια που είναι αδύνατον τα άτομα να λειτουργούν με έναν μαγικό τρόπο έξω από την ευρύτερη κοινωνία, ουσιαστικά δηλαδή πέραν του εαυτού τους. Οι σχέσεις, συνεπώς, σε μια κοινωνία μεταξύ των επικοινωνιακών πράξεων και της φύσης των δυναμικών και κοινωνικών δομών διαπλέκονται σε τέτοιο βαθμό, ώστε είναι αδύνατη η οποιαδήποτε προσπάθεια διαχωρισμού τους, όπως επιχειρεί ο McLaren (Ellison, 2009).

Από την άλλη, το εκπαιδευτικό του ιδεώδες της δημιουργίας επαναστατών πολιτών-πολιτικών ακτιβιστών προϋποθέτει το να κατορθώσουν οι καταπιεσμένοι να δουν τους εαυτούς τους ως έγκυρες πηγές γνώσης, ώστε να αλλάξουν επαναστατικά τους εαυτούς τους και την κοινωνία, κάτι που συνιστά μάλλον μια ρομαντική ερμηνεία των θέσεων του Freire (Γρόλλιος, 2005). Και αυτό, γιατί μικρή σχέση με την πραγματικότητα φαίνεται πως έχει, αφενός, η πεποίθησή του πως οι επαναστατικές φωνές καθηγητών και μαθητών στον ουτοπικό χώρο που οραματίζεται δε θα είναι μόνο «σωστές» αλλά και ομόφωνες –ή τουλάχιστον παρόμοιες– και, αφετέρου, η δεδομένη ύπαρξη μιας μεταφυσικής κριτικής υποκειμενικότητας εκ μέρους τους, η οποία θα βρίσκεται σε τέτοιο γνωστικό επίπεδο, ώστε να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις καπιταλιστικές δομές καταπίεσης. Ο συλλογισμός αυτός, εν τούτοις, υπονοεί μάλλον μια στατική κοινωνία αποτελούμενη από στατικά άτομα, καθώς και ένα σύστημα το οποίο κινούμενο μηχανιστικά αλλάζει ελάχιστα μέσα στο χρόνο και, ως

εκ τούτου, υποτιμά τρόπον τινά το δυναμικό σύστημα των κοινωνικών δυνάμεων, των τεχνολογικών εξελίξεων, των οικονομικών θεσμών και των κοινωνικών σχηματισμών που συντελούν ώστε ο σύγχρονος κόσμος να μεταβάλλεται σταθερά (Ellison, 2009). Γενικότερα, εξάλλου, οι ριζοσπάστες Κριτικοί Παιδαγωγοί, όπως ο McLaren, επικρίνονται συχνά για το ότι αποδίδουν κυρίως έμφαση στη διανοητική δημιουργικότητα και την κοινωνική δράση, ενώ είναι αμφίβολο το κατά πόσον τα οράματα και η κριτική στάση τους υιοθετούνται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2009). Από την άλλη, φαίνεται ότι στο σύνολό της η Κριτική Παιδαγωγική, επιχειρώντας να πραγματώσει ένα πρόγραμμα που εκ προοιμίου θεωρείται εφικτό και αναγκαίο από τους υποστηρικτές της και προσεγγίζοντας την εκπαίδευση ως μηχανισμό απελευθέρωσης ή καταπίεσης, μοιάζει να παραμένει δέσμια σε μια εργαλειακή έννοια της εκπαιδευτικής πρακτικής και στον προβληματικό εκείνο εργαλειακό ορθολογισμό που βρίσκεται, όπως επισημαίνεται και από τους κριτικούς στοχαστές σαν τον McLaren, στον πυρήνα του καπιταλισμού (Πέτρου, 2011α).

Μπορεί να προσαφθεί λοιπόν στον McLaren η μομφή πως, σφετεριζόμενος ουσιαστικά τη νεκρή πια γλώσσα ενός επαναστατικού παρελθόντος, επιχειρεί μια κλασική, παρωχημένη και δογματική ερμηνεία του μαρξισμού, η οποία ανταποκρίνεται σε άλλες ιστορικές συνθήκες. Συνεπώς, αν και προφανώς το θεωρητικό έργο του δεν μπορεί να απορριφθεί συνολικά (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010) –ούτε βέβαια και η συμβολή της μαρξιστικής σκέψης στην αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων–, έχει υποστηριχτεί ότι το μοντέλο της Κριτικής Παιδαγωγικής που εισηγείται βασίζεται σε ουτοπικές αφαιρέσεις, έναντι των οποίων και ο ίδιος ο Μαρξ ήταν πολύ κριτικός, και εξ αυτού του λόγου βρίθεται νοητικών αλμάτων και θεωρητικών λαθών (Ellison, 2009). Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα πώς η «ένδεια» μιας τέτοιας «μεταφυσικού» χαρακτήρα θεωρίας, όπως έχει χαρακτηριστεί, μπορεί να γίνει αποδεκτή πέραν ενός περιορισμένου ακαδημαϊκού ακροατηρίου (Ellison, 2009). Ωστόσο, είναι γεγονός ότι ο χαρακτηρισμός των θέσεων του McLaren ως ουτοπικών μπορεί, ενδεχομένως, να εξηγηθεί μέσω της επικράτησης στην εποχή μας και της αποδοχής της από τμήμα της διανόησης της μεταμοντέρνας κατάστασης της «δυστοπίας» («disutoria») (Amsler, 2008). Με την έννοια αυτή περιγράφεται η ανυπαρξία ενός εναλλακτικού κοινωνικού οράματος, μιας ουτοπίας, που, αν και εμφανίζεται σαν αδιαφορία και χωρίς να συγγέεται με την απάθεια, απεικονίζει σε κάθε περίπτωση την αίσθηση του αδιέξοδου και της αναπόφευκτης παρακμής, οδηγώντας κατ' επέκταση στην παθητική αποδοχή της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας (McLaren, 2006β).

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη το ότι η εκπαίδευση έχει μπει σήμερα στο στόχαστρο της συντηρητικής ιδεολογίας και ότι, στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει μια κριτική θεωρία αλλά πολλές, ενώ η επαναλαμβανόμενη και ανακριβής χρήση του όρου «κριτική» από πλευράς νεοσυντηρητικών και νεοφιλελεύθερων, με την αφαίρεση των πολιτικών και πολιτιστικών του διαστάσεων, ουδετεροποιούν και αποδυναμώνουν το περιεχόμενό του, διαπιστώνεται πως καθίσταται

εξαιρετικά αναγκαίος ο προσδιορισμός ενός πολύ πιο συγκεκριμένου πλαισίου αναφοράς της Κριτικής Παιδαγωγικής (Amsler, 2011; Θεριανός, 2005; McLaren, 2010α). Το γεγονός, μάλιστα, ότι στη σύγχρονη ατομικιστική και παγκοσμιοποιημένη ταυτόχρονα κοινωνία ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι να μεταβιβάσει απλώς στους πολίτες γνώσεις ή μεμονωμένες εργαλειακές δεξιότητες, αλλά και τις απαραίτητες εκείνες αναστοχαστικές ικανότητες δράσης για την ενεργό και συνεργατική δημιουργία κανόνων και αξιών, κάνει σαφές το ότι η δράση της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο σε επίπεδο μορφωτικών πρακτικών, αλλά πρέπει να δίνει πολιτικό περιεχόμενο στη σημερινή πολυδιάσπαση της γνώσης, συμβάλλοντας ενεργά στην ανάπτυξη της δημοκρατικής πολιτειότητας (Πέτρου, 2011β). Η αναγκαιότητα, λοιπόν, και η υπεράσπιση της Κριτικής Παιδαγωγικής έχουν γίνει πιο επείγουσες από ποτέ σε μια περίοδο κρίσης όπως η σημερινή, όπου κυριαρχεί η σύγχυση μεταξύ των ορίων που διακρίνουν τα κριτικά από τα νεοφιλελεύθερα και νεοσυντηρητικά μοντέλα εκπαίδευσης. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, το περιεχόμενο και η κανονιστική πρότασή της, όπως διατυπώνονται μεταξύ άλλων από τον McLaren, πρέπει να αρθρώνονται έχοντας ως αρχή ότι ένας ανανεωμένος παιδαγωγικός λόγος δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στην κριτική της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά χρειάζεται να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου επαναστατικού σχεδίου, που θα συνδυάζει, αφενός, την αντίσταση και, αφετέρου, το όραμα ενός κόσμου πιο ανεκτού και δίκαιου (Amsler, 2011).

Αν αναλογιστεί κανείς, ωστόσο, τις παραδοσιακές διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που εξακολουθούν να κυριαρχούν στο σύγχρονο σχολείο, το αίτημα μιας προοδευτικής κριτικής εκπαίδευσης φαντάζει σήμερα εξαιρετικά μακρινό και προωθημένο (Θεριανός, 2005). Αναμφισβήτητο είναι βεβαίως πως η Κριτική Παιδαγωγική, ως ριζοσπαστική θεωρία και ανάλυση της σχολικής εκπαίδευσης, έχοντας αναπτύξει νέες κατηγορίες έρευνας και μεθοδολογίας στον χώρο της κοινωνικής θεωρίας, αποτελεί ουσιαστικά μια γλώσσα δυνατότητας που μπορεί να αφυπνίσει την κοινωνία μέσα από την κριτική εκπαίδευση των λαών στην παρούσα κρίσιμη περίοδο, όπου η εκπαίδευση ωθείται να εξυπηρετήσει όχι πια τις ανάγκες της κοινωνίας αλλά της αγοράς (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Amsler, S. S. (2008). Pedagogy against “dis-utopia”: from conscientization to the education of desire. *Current Perspectives in Social Theory*, 25, 291-325.

- Amsler, S. S. (2011). Revalorizing the Critical Attitude for Critical Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(2), 60-76.
- Ellison, S. (2009). On the poverty of philosophy: The metaphysics of McLaren's "Revolutionary Critical Pedagogy". *Educational Theory*, 59(3), 327-351.
- McLaren, P. (2006α). Εισαγωγή. Στο: Χ. Κάσικας & Κ. Θεριανός, *Η εκπαίδευση της αμάθειας* (σσ. 17-30). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren P. (2006β). Ανασυγκροτώντας την Κριτική Παιδαγωγική. Che Guevara, Paulo Freire και η «πολιτική της ελπίδας». Μτφρ. Κ. Θεριανός. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 76-77, 25-31
- McLaren, P. (2010α). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 279-330). Μτφρ. Β. Παππή. Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2010β). Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος, (Επ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 513-562). Μτφρ. Β. Παππή. Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2011). Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής. Στο: Μ. Νικολακάκη (Επ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 279-319) (με πρόλογο του Henry Giroux). Μτφρ. Α. Δενδάκη και Ν. Πατέλης. Αθήνα: Σιδέρης.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο μπερλιαλισμό*. Κ. Σκορδούλης (Επ.). Αθήνα: Τόπος.
- Βερσάν, Ζ. Μ. (1978). *Η Σχολή της Φρανκφούρτης και η Κριτική Θεωρία*. Μτφρ. Κ. Παπαγεώργης. Αθήνα: Επίκουρος.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 11-61). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική, «μεταμοντέρνο» και «κριτική παιδαγωγική». Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα «όπλα της κριτικής». *Ουτοπία*, 25, 101-118.
- Θεριανός, Κ. (2005). Η Κριτική Παιδαγωγική στην «εποχή του τρόμου» και η αναγκαία οριοθέτησή της. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 76, 18-29.
- Θεριανός, Κ. (2010). Εθνογραφία στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική. Στο: Α. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 699-723). Αθήνα: Τόπος.
- Κάσκαρης, Γ. (2008). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και η καταγωγή της έννοιας του «κριτικού μεταμοντερνισμού» στο έργο του Peter McLaren. *Ουτοπία*, 78, 113-134.

- Κοντού, Α. (2012). *Κριτική θεωρία και εκπαίδευση. Adorno & Horkheimer, Habermas, Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Λιάμπας, Α. & Κάσκαρης, Ι. (2007). Κριτικός Μεταμοντερνισμός, Κριτική Παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του Νεοφιλελευθερισμού στην Εκπαίδευση. *Θέσεις*, 99, 127-140.
- Ματσαγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2009). Κριτική της Κριτικής Παιδαγωγικής: Τάσεις, Συγκλίσεις, Αποκλίσεις και Πρόσωπα. Στο: Η. Ματσαγούρας, συμμετοχή Γ. Χατζηγεωργίου, *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις* (σσ. 273-312). Αθήνα: Gutenberg.
- Πέτρου, Α. (2011α). Κριτική Θεωρία και Κριτική Παιδαγωγική. Στο: Μ. Ζεμπύλας (Επ.), *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρίες και εφαρμογές* (σσ. 336-360). τ. Β'. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πέτρου, Α. (2011β). Πολιτειότητα και Εκπαιδευτική Πολιτική: Για μια πιο δημοκρατική και Κριτική Παιδαγωγική. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 12, 5-7.
- Trifonas, P. P. & Balomenos, E. (2011). Μεταδομισμός, Διαφορά και Κριτική Παιδαγωγική. Στο: Νικολακάκη, Μ. (Επ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 321-344) (με πρόλογο του Henry Giroux). Μτφρ. Α. Δενδάκη και Ν. Πατέλης. Αθήνα: Σιδέρης.