



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές [ΕΚΘΠ]»

Ουτοπική Παιδαγωγική και Αναρχισμός

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Χουλιάρα Ανθούλα Κωνσταντίνα

(Α.Μ.: 623)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Μαρία Πουρνάρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη: Μαρία Λιακοπούλου, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ευστρατία Σοφού, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα 2023

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Ουτοπική Παιδαγωγική και Αναρχισμός

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΟΥΤΟΠΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	11
1.1 Παιδαγωγικές όψεις της ουτοπίας.....	11
1.1.1. Ουτοπία «ως προσχέδιο» και ουτοπία «ως διεργασία».....	12
1.1.2. Αρχαιολογική προσέγγιση.....	14
1.1.3. Από τα θραύσματα στις ουτοπικές δυνατότητες	17
1.1.4. Το όραμα ως συλλογική αρχιτεκτονική.....	20
1.2 Πτυχές και λειτουργίες της ουτοπίας.....	23
1.2.1. Χάσμα σπανιότητας.....	23
1.2.2. Καθολικότητα.....	25
1.2.3. Ελπίδα και επιθυμία.....	26
1.2.4. Τα όρια της ουτοπίας.....	28
1.3 Η «κριτική ελπίδα» ως προϋπόθεση για τον κοινωνικό μετασχηματισμό.....	29
1.3.1. Οι εχθροί της ελπίδας.....	33
1.3.2. Διαστάσεις της «κριτικής ελπίδας».....	34
1.4 Η «praxis» ως διεργασία μάθησης στην κοινότητα.....	38
1.4.1. Πρακτικές και κριτική συνείδηση.....	38
1.4.2. Τα όρια της «praxis» στην κοινότητα.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΝΑΡΧΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΥΤΟΠΙΑ.....	45
2.1 Ζητήματα οριοθέτησης.....	46
2.2 Ο ουτοπικός χαρακτήρας του αναρχισμού	49
2.3 Μέσα και σκοποί: μια σχέση μεταξύ οράματος και πρακτικής.....	58
2.4 Προεικόνιση ως ουτοπική πτυχή του αναρχισμού.....	67
2.4.1. Η προεικονιστική ηθική ως διαπαιδαγώγηση.....	67
2.4.2. Κριτική στην έννοια της προεικόνισης.....	70
2.4.3. Άμεση δράση.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΡΧΙΚΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	79

3.1 Η κοινωνική αλλαγή στην αναρχική σκέψη.....	81
3.2 Η ανθρώπινη φύση στην αναρχική σκέψη.....	89
3.3 Αναρχικές αξίες: ο θετικός πυρήνας του αναρχισμού.....	96
3.3.1. Αυτονομία-ελευθερία.....	96
3.3.1.1. Η έννοια της αυτονομίας στον φιλελευθερισμό.....	97
3.3.1.2. Η έννοια της αυτονομίας στον αναρχισμό.....	102
3.3.2. Ισότητα.....	107
3.3.3. Αλληλεγγύη ή αλλιώς αδελφосύνη.....	110
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	113
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	121

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των παιδαγωγικών όψεων της ουτοπίας και της σχέσης ουτοπικής παιδαγωγικής και αναρχισμού. Κεντρικές διαστάσεις της ουτοπικής παιδαγωγικής συνιστούν αφενός, η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης μέσω της φαντασιακής ανασυγκρότησης του μέλλοντος και αφετέρου, το άνοιγμα ουτοπικών δυνατοτήτων υποκειμενοποίησης που εμφορούνται από ελπίδα και επιθυμία. Αναδεικνύεται η αναγκαιότητα πρόταξης οραμάτων, τα οποία προκύπτουν μέσα από συγκεκριμένες συλλογικές εμπειρίες, διατηρώντας μια οργανική σχέση με το παρόν, ώστε να κινητοποιούν σε δράση. Ο εμπρόθετος χαρακτήρας της πράξης συνδέεται με την έννοια της «κριτικής ελπίδας». Η σύζευξη κριτικής συνείδησης και δράσης συγκροτεί τον πυρήνα της «praxis» ως διεργασίας μάθησης, που απορρέει από την αναζήτηση και την πραγματοποίηση συναφών πρακτικών μέσα στην κοινότητα. Ο ουτοπικός χαρακτήρας του αναρχισμού ενσωματώνει τις παιδαγωγικές αποβλέψεις του ουτοπισμού ως «ανοιχτού τέλους», χωρίς να στερείται ανακατασκευαστικών οραμάτων και ανάλογου κανονιστικού περιεχομένου. Η «προεικόνιση» συνιστά μια κεντρική ουτοπική πτυχή του αναρχισμού που επιχειρεί να θέτει σε εφαρμογή και επαναξιολόγηση τα ιδανικά του, διατηρώντας μια ηθική σχέση μεταξύ μέσων και σκοπών. Η πραγματολογική πρόταση του αναρχισμού συμπυκνώνεται στην έννοια της «άμεσης δράσης», η οποία ενσωματώνει ένα παιδαγωγικό χαρακτήρα παρόμοιο με αυτόν που αποδίδεται στην «praxis». Η μελέτη των βασικών παραδοχών της αναρχικής ιδεολογίας σε συνάρτηση με τον μαρξισμό και τον φιλελευθερισμό, τονίζει την εσωτερική σχέση μεταξύ πολιτικής θεωρίας και φιλοσοφίας της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμενική εννοιολόγηση της ανθρώπινης φύσης και η αντίληψη του κοινωνικού μετασχηματισμού ως διεργασία εμμενούς κριτικής και πρακτικής, σε συνδυασμό με την απόρριψη των εξαναγκαστικών θεσμών, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ενίσχυσης μιας ηθικής βάσης ικανής να φέρει και να διατηρεί μια ακρατική κοινωνία βασισμένη στην αλληλοβοήθεια.

Έννοιες κλειδιά: ουτοπία, Ουτοπική Παιδαγωγική, όραμα, ελπίδα, praxis, αναρχισμός, προεικόνιση, άμεση δράση, αυτονομία, κοινωνική αλλαγή

ABSTRACT

This work is an attempt to investigate the pedagogical aspects of utopia and the relationship between utopian pedagogy and anarchism. The central dimensions of utopian pedagogy are consisted by, on the one hand, the development of critical consciousness through the imaginative reconstruction of the future and, on the other hand, the opening of utopian possibilities of subjectivization imbued with hope and desire. This study highlights the necessity of proposing visions, which emerge through specific collective experiences, maintaining an organic relationship with the present, so as to mobilize action. The intentional character of act is linked to the concept of 'critical hope'. The conjunction of critical consciousness and action constitutes the core of "praxis" as a learning process, which results from the search for and the realization of relevant practices within the community. The utopian character of anarchism embodies the pedagogical aspirations of "open-ended" utopianism, without lacking of reconstructive visions and corresponding normative content. "Prefiguration" constitutes a pivotal utopian aspect of anarchism that attempts to enact and re-evaluate its ideals, while maintaining an ethical relationship between means and ends. The pragmatic proposition of anarchism is condensed into the concept of "direct action", which embodies a pedagogical character similar to that attributed to "praxis". The study of the basic assumptions of anarchist ideology in relation to marxism and liberalism emphasizes the internal relationship between political theory and philosophy of education. The contextual conceptualization of human nature and the perception of social transformation as a process of immanent critique and practice, combined with the rejection of coercive institutions, recognize the necessity of strengthening a moral base capable of bringing about and sustaining a stateless society based on mutual aid.

Key-words: utopia, Utopian Pedagogy, vision, hope, praxis, anarchism, prefiguration, direct action, autonomy, social transformation

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εναρκτήρια διαπίστωση αυτής της εργασίας είναι η απουσία σαφών οραματικών ιδεολογιών της ουτοπίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στις συζητήσεις που αφορούν την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική. Το κενό αυτό προκαλεί εντύπωση, δεδομένης της όλο και αυξανόμενης αίσθησης ότι η σύγχρονη πραγματικότητα είναι δυσμενής και συχνά ανυπόφορη για το μεγαλύτερο μέρος της ανθρωπότητας. Ίσως αυτή η απουσία να είναι ένα σημάδι ότι η Εκπαίδευση έχει αποτύχει στην αποστολή της ως καταλύτη της κοινωνικής αλλαγής. Μήπως η αποτυχία των ουτοπιών του περασμένου αιώνα και η μεταμοντέρνα στροφή στο συγκεκριμένο αποσπασματικό, στο τοπικό και στο παροντικό, δεν αφήνουν χώρο για την ανάπτυξη νέων οραμάτων; Με συμπάθεια στις κριτικές φωνές που εκφράζουν επιφυλάξεις στην προδιαγραφή του μέλλοντος μέσα από τελεολογικά καθολικές και αφηρημένες αφηγήσεις, η εργασία αυτή επιχειρεί να εξετάσει τα επιχειρήματα του αναρχισμού κατά την έμπνευση ενός ριζοσπαστικού οράματος για την Εκπαίδευση. Πραγματεύεται τις παιδαγωγικές όψεις της ουτοπίας μέσα από προσεγγίσεις που αντλούν τις παραδοχές τους κυρίως από την Κριτική Παιδαγωγική, συστήνοντας τη σχέση Ουτοπικής Παιδαγωγικής και αναρχισμού.

Με βάση τη μεθοδολογία της εννοιολογικής ανάλυσης του οράματος, της ελπίδας και της «praxis», οι έννοιες αυτές που συνιστούν τις βασικές διαστάσεις της Ουτοπικής Παιδαγωγικής εξετάζονται κυρίως μέσα στα κείμενα των Bloch, Curnow, Freire, Levitas και Webb. Η εξέταση της «προεικόνισης» και της «άμεσης δράσης», στις μελέτες των Franks, Milstein και Graeber, τις αναδεικνύουν ως τις κεντρικές ουτοπικές πτυχές του αναρχισμού με παιδαγωγικό χαρακτήρα. Οι βασικές παραδοχές και οι αξίες και τα επιχειρήματα που συγκροτούν τον πυρήνα της αναρχικής ιδεολογίας αντλούνται από την ανάλυση κειμένων κυρίως των Bakunin και Kropotkin και τη μελέτη του έργου των Ritter και Suissa ως δευτερογενών πηγών.

Το πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «Ουτοπία και Εκπαίδευση» εξετάζει τις παιδαγωγικές όψεις της ουτοπίας, επισημαίνοντας τη βασική διάκριση μεταξύ του ουτοπισμού «ως προσχέδιου» της καλής κοινωνίας ή της ουτοπίας ως «τελικής κατάστασης» και της ουτοπίας ως διεργασίας προς ένα «ανοιχτό τέλος». Η πρώτη κατηγορία συνδέεται με τη λειτουργία του αρχιτέκτονα ενός κοινωνικού οράματος,

ενώ η δεύτερη με μια εκπαιδευτική αρχαιολογία. Εντοπίζονται πιθανές προβληματικές, αλλά και θετικές συνεισφορές των δύο πτυχών του ουτοπισμού και αναδεικνύεται η ανάγκη ύπαρξης οραμάτων, τα οποία να ορίζονται συλλογικά, να έχουν μια δυναμική σχέση με το παρόν και να μην αξιώνουν καθολικό χαρακτήρα. Συναφώς, η Ουτοπική Παιδαγωγική αναδεικνύεται ως μια παιδαγωγική ικανή να επιφέρει σύζευξη των αρχιτεκτονικών και των αρχαιολογικών πτυχών του ουτοπισμού. Κεντρικοί στόχοι μιας τέτοιας παιδαγωγικής είναι η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης μέσω της φαντασιακής ανασυγκρότησης του μέλλοντος και η κινητοποίηση των υποκειμένων σε δράση από θέση ελπίδας. Ωστόσο, δεν εμπεριέχουν όλες οι μορφές ελπίδας ουτοπικές δυνατότητες. Ως εχθροί της ελπίδας λογίζονται οι παραπλανητικές, ανιστορικές και αφηρημένες μορφές ελπίδας που συντηρούν την υπάρχουσα κατάσταση και βρίθουν στην κρατικά ελεγχόμενη, φιλελεύθερη εκπαίδευση. Αντίθετα, η «υλική», η «σωκρατική» και η «θρασεία ελπίδα» νοούν την «κριτική ελπίδα» ως οντολογική προϋπόθεση που αποφέρει ουτοπικές δυνατότητες. Η «κριτική ελπίδα» προϋποθέτει μια κριτική συστημική ανάλυση και μια ενεργητική στάση που μεταφράζεται σε δράση. Η σύνθεση πρακτικής και συνείδησης συμπυκνώνεται στη σύνθετη έννοια της «praxis», η οποία και μελετάται ως διεργασία μάθησης στο πλαίσιο της κοινότητας. Η συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής ή κοινότητες αγώνα επιδρά παιδαγωγικά με τρόπους σύμφωνους προς τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της εντοπισμένης μάθησης. Η συλλογική αναζήτηση και πραγματοποίηση πρακτικών φαίνεται να συντελεί τόσο στις σχέσεις των μελών μιας κοινότητας, όσο και στη μάθηση και στη ριζοσπαστικοποίηση των πολιτικών αναλύσεων και θεωριών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Αναρχισμός και Ουτοπία» εξετάζεται ο αναρχισμός, η σχέση του με την ουτοπία και η ενδεχόμενη παιδαγωγική επίδραση που απορρέει από αυτή τη σχέση. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται οι ουτοπικές πτυχές του αναρχισμού ως πολιτικής θεωρίας και αναδεικνύεται η τακτική και ηθική του προσέγγιση. Σημειώνεται ότι ο αναρχισμός φέρει στοιχεία ουτοπισμού «ανοιχτού τέλους» που προσφέρουν θετική επίδραση χωρίς να στερείται οράματος και κανονιστικού περιεχομένου. Τα αναρχικά οράματα περιγράφονται ως ανακατασκευαστικά, διότι δεν τοποθετούν τα ιδανικά σε μια θέση προδιαγεγραμμένου μέλλοντος, αλλά επιχειρούν να τα θέτουν σε εφαρμογή και

διαρκή επανεξέταση στο πεδίο των σχέσεων και της καθημερινής πρακτικής, στο εδώ και τώρα. Επομένως, η επιλογή της ριζοσπαστικοποίησης της συνείδησης μέσω της εμμενούς κριτικής και πρακτικής βρίσκεται σε συμφωνία με τις παιδαγωγικές λειτουργίες της «praxis», που μελετήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Επιπλέον, δείχνεται ότι η μελέτη της σχέσης μέσων και σκοπών στην αναρχική προσέγγιση συμπυκνώνεται σε μια προεικονιστική ηθική που τα συλλαμβάνει ως ταυτόσημα και μεταφράζεται σε άμεση δράση. Η δέσμευση στην προεικονιστική ηθική αναδεικνύεται ως κύριος παράγοντας διαπαιδαγώγησης των συμμετεχόντων στις αναρχικές κοινότητες, που απαντά στο πρόβλημα της απουσίας ενός εφικτού πεδίου μετάβασης που αντιμετωπίζει η σύγχρονη ουτοπική σκέψη. Μέσω της άμεσης δράσης η μετάβαση προς την ιδανική κοινωνία τοποθετείται στο παρόν και απλώνεται σε όλα τα πεδία των κοινωνικών σχέσεων, χωρίς να παράγονται διχοτομήσεις ανάμεσα στην οικονομική, την κοινωνική, την ηθική και την πολιτική σφαίρα.

Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Αναρχική Ιδεολογία και Εκπαίδευση» διερευνάται η ένταξη των βασικών παραδοχών του αναρχισμού στην εκπαίδευση. Εδώ απορρίπτεται η απατηλή δυνατότητα ύπαρξης μιας πολιτικά ουδέτερης εκπαίδευσης και υποστηρίζεται πως το φιλοσοφικό και πολιτικό ερώτημα «τι κοινωνία θέλουμε;» οφείλει να προηγείται της σύλληψης της εκπαίδευσης και των σχετικών ερωτημάτων με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Η μελέτη της αναρχικής θεώρησης για την ανθρώπινη φύση και την κοινωνική αλλαγή, σε αντιδιαστολή με τον μαρξισμό και τον φιλελευθερισμό, δείχνει πως οι υποθέσεις γύρω από αυτά τα ζητήματα επιδρούν στους τρόπους θέασης τόσο της ιδανικής κοινωνίας, όσο και της εκπαίδευσης. Οι αντιουσιακρατικές αναρχικές προσεγγίσεις της ανθρώπινης φύσης συλλαμβάνουν την εκπαίδευση ως σύνολο πρακτικών που προωθούν και ενισχύουν τις ανθρώπινες ιδιότητες και τάσεις, όπως η αλληλοβοήθεια που αναγνωρίζεται ως παράγοντας κοινωνικής εξέλιξης και ευημερίας και ως παράγοντας ηθικής συγκρότησης. Αυτή η διττή ανθρώπινη φύση και η κοινωνική επανάσταση ως πολυεπίπεδη και συνεχής διεργασία χωρίς προκαθορισμένο τέλος συνηγορούν υπέρ κοινωνικών ρυθμίσεων και παιδαγωγικών πρακτικών με αντιεραρχικά χαρακτηριστικά. Η άρνηση των εξαναγκαστικών θεσμών και οι αξίες της ελευθερίας, της αυτονομίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης, όπως γίνονται αντιληπτές στο πλαίσιο του αναρχισμού,

δείχνουν την αναγκαιότητα μιας ηθικής διαπαιδαγώγησης, ικανής να συνεισφέρει στη διατήρηση μιας ακρατικής κοινωνίας, ενώ η ίδια η συμμετοχή σε μια τέτοια κοινωνία φαίνεται να συνιστά παιδαγωγική διεργασία.

Η θέση που υποστηρίζει η εργασία αυτή είναι πως οι δεσμευτικές προϋποθέσεις της κοινωνικής αλλαγής προς μια κοινωνία ισότητας και ελευθερίας, η οποία παράγει την αντίστοιχη Εκπαίδευση, δεν μπορεί να είναι απλώς νομικού ή τεχνοκρατικού χαρακτήρα, αλλά πρωτίστως αξιακά και ηθικά θεμελιωμένες με σηματορό μια Ουτοπική Παιδαγωγική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο. ΟΥΤΟΠΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Παιδαγωγικές όψεις της ουτοπίας

Εισηγητής της «Ουτοπικής Παιδαγωγικής» θεωρείται ο Paulo Freire, ο οποίος στο *Cultural Action for Freedom* (1972) περιγράφει την Ουτοπική Παιδαγωγική ως μια στάση καταγγελίας και αναγγελίας, με το πρώτο σκέλος να αφορά μια κριτική ανάλυση της παρούσας κατάστασης και το δεύτερο τη διαμόρφωση ενός ουτοπικού οράματος του ανθρώπου και του κόσμου (Freire, 1972). Η παιδαγωγική διεργασία περιγράφεται ως μια διαλογική πράξη στην οποία μαζί δάσκαλοι και μαθητές καταγγέλλουν την απάνθρωπη πραγματικότητα, ενώ αναγγέλλουν τον μετασχηματισμό της με στόχο την απελευθέρωση. Ο ίδιος ο Freire σε μεταγενέστερα έργα του συνδέει την Ουτοπική Παιδαγωγική με ένα είδος «αρχαιολογίας της συνείδησης», που ανασκάπτει και αποκαλύπτει ό,τι είναι κρυμμένο και βυθισμένο (Freire, 1981:58). Η αρχαιολογία υπό αυτήν την έννοια είναι πλέον κοινός όρος για τους θεωρητικούς του ουτοπισμού που την αντιλαμβάνονται ως παιδαγωγικό εργαλείο ή ακόμα και ως καθοριστικό τρόπο της ουτοπικής μεθόδου ή ως μια μορφή ουτοπικής πρακτικής (Jameson, 2005¹ Levitas, 2013² Lewis, 2006³ Webb, 2017 κ.α.). Η επιθυμία είναι ακόμη ένας όρος που συνδέεται με την Ουτοπική Παιδαγωγική, ενώ πολλοί μελετητές ορίζουν την ουτοπία με όρους επιθυμίας.

Η (επαν)εκπαίδευση της επιθυμίας είναι ένας από τους στόχους της ουτοπικής παιδαγωγικής που αφορά στο να επιθυμούμε την επιθυμία, να επιθυμούμε περισσότερο, καλύτερα και με διαφορετικούς τρόπους (Levitas, 2013). Ο Jameson στο *Archaeologies of the Future* υποστηρίζει πως πέρα από τη διέγερση της επιθυμίας, η Ουτοπική Παιδαγωγική ασχολείται με το «σχηματισμό των υποκειμενικότητων» και αποδίδει όλη τη θεμελιώδη δυναμική κάθε ουτοπικής πολιτικής στη διαλεκτική της ταυτότητας και της διαφοράς (Jameson, 2005: 166). Δεν αρκεί η επιθυμία για μια νέα κοινωνία, χρειάζεται η ανάπτυξη υποκειμένων που να είναι εξοπλισμένα με τις κατάλληλες αρετές ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν και να κατοικήσουν στη νέα κοινωνία. Με άλλα λόγια, η Ουτοπική Παιδαγωγική επιχειρεί να μετασχηματίσει τον τρόπο που παράγονται οι επιθυμίες και δημιουργούνται οι υποκειμενικότητες με

στόχο την ανθρώπινη χειραφέτηση. Ο Webb επισημαίνει τον αντιηγεμονικό χαρακτήρα της ουτοπικής παιδαγωγικής μέσω πρακτικών που συντρίβουν τη σύγχρονη κοινή λογική και προσφέρουν επίγνωση της ύπαρξης ριζοσπαστικών δυνατοτήτων έξω και πέρα από αυτή. Πρόκειται για μια παιδαγωγική που «ασχολείται με τη δημιουργία χώρων για την εξερεύνηση των επιθυμιών, των λαχτάρων και των ελπίδων και τη διερεύνηση ουτοπικών δυνατοτήτων μέσα στη συγκεκριμένη εμπειρία», ενώ «στοχεύει στην απελευθέρωση της φαντασίας ως προς τις δυνατότητες συστημικής αλλαγής» (Webb, 2017: 3). Είναι κοινή παραδοχή ότι η ελπίδα για μια καλύτερη κοινωνία προκύπτει μέσα από τη δυνατότητα να φανταστούμε κάτι διαφορετικό, κάτι που απαιτεί μια απόσταση ή μια από οικειοποίηση από το υπάρχον πλαίσιο. Αυτή η δυνατότητα να οραματιστούμε μια καλύτερη κοινωνία είναι που καθιστά την παρούσα κατάσταση ανυπόφορη και λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη. Η Ουτοπική Παιδαγωγική είναι σε θέση να το κάνει αυτό, διότι η «ουτοπία εξυπηρετεί τόσο μια γνωστική, όσο και μια συναισθηματική λειτουργία» (Lewis, 2010: 234). Η πρώτη αφορά στη δυνατότητα κριτικής του παρόντος μέσω της φαντασιακής ανασυγκρότησης του μέλλοντος, ενώ η δεύτερη, έχει μια περισσότερο ψυχολογική διάσταση που εννοεί την ελπίδα και τη διαφορετική επιθυμία.

1.1.1. Ουτοπία «ως προσχέδιο» και ουτοπία «ως διεργασία»

Αν και σε κάθε περίπτωση η παιδαγωγική λειτουργία στρέφεται στον ίδιο σκοπό, αυτόν του μετασχηματισμού της ανθρώπινης υποκειμενικότητας και της κοινωνίας, για να αξιολογήσουμε τους στόχους της ουτοπικής παιδαγωγικής και να καταλήξουμε σε πρακτικές πραγματοποίησης της, είναι χρήσιμο να κατανοήσουμε πληρέστερα την έννοια της ουτοπίας και τις βασικές διαφωνίες που εγείρονται γύρω από αυτή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πρακτικής. Ο Webb συνεισφέρει σε αυτήν την αναζήτηση παρουσιάζοντας τη συνήθη διάκριση μεταξύ δύο μορφών ουτοπισμού. Από τη μια πλευρά βρίσκονται οι ουτοπισμοί της «τελικής κατάστασης» ή «του προσχεδίου» ή οι ουτοπίες «ως συστήματα» και από την άλλη, η ουτοπία «ως διεργασία» ή οι «εικονοκλαστικοί ουτοπισμοί» (Webb, 2017).

Ο «προσχεδιακός ουτοπισμός» νοείται συνήθως ως η προσπάθεια οικοδόμησης ενός ενιαίου ουτοπικού οράματος που έχει μια λειτουργία «αρχιτέκτονα» και εγείρει διαφόρων ειδών καχυποψίες. Ο ουτοπισμός που συμπυκνώνεται στην υλοποίηση ενός καθολικού οράματος ως υπέρτατου σκοπού, συχνά κατηγορείται ως αφηρημένος και ασύνδετος με την καθημερινή εμπειρία των ανθρώπων ή του προσάπτεται η αναξιοπρέπεια τού να μιλά κανείς/καμιά για λογαριασμό άλλων. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις ταυτίζονται, από τους επικριτές τους, με τη μη ανοχή στη διαφορετικότητα, την τάση για αυταρχική επιβολή και στοιχεία ιεραρχίας και ολοκληρωτισμού (Webb, 2017). Οι προσεγγίσεις, που προτιμούν να αντιμετωπίζουν τον ουτοπισμό «ως διεργασία», απορρίπτουν την αναγκαιότητα κατάρτισης ενός προγράμματος για τη μελλοντική κοινωνία και αγωνίζονται για τον μετασχηματισμό μέσω μιας εμμενούς πρακτικής. Αυτή η μετακίνηση, που έχει παρατηρηθεί στη φιλοσοφική σκέψη, από τον ουτοπισμό του προσχεδίου στον ουτοπισμό ως διεργασία, μπορεί να περιγραφεί ως μια μετατόπιση της εστίασης από το «σημείο άφιξης» στο «σημείο εκκίνησης» μιας διεργασίας ανοιχτού τέλους, ή ως μια απομάκρυνση από την «ουτοπική μορφή» προς την «ουτοπική επιθυμία» (Webb, 2017: 3). Σύμφωνα με αυτή τη γραμμή σκέψης, ο ουτοπιστής επιδιώκει να αποκαλύψει τη διάχυτη, ποικίλη και διφορούμενη ουτοπική παρόρμηση που βρίσκεται στην υποκειμενική ανθρώπινη εμπειρία (Jameson, 2005). Η Levitas στο *Utopia as method* περιγράφει την παραπάνω μετατόπιση ως εγκατάλειψη της «ουτοπίας ως αρχιτεκτονικής» για χάρη της «ουτοπίας ως οντολογικής αρχαιολογίας» (Levitas, 2013).

Η παραπάνω διαφοροποίηση αντανακλάται σε μια διάκριση μεταξύ «ουτοπικών κόσμων» και «ουτοπικών χώρων» (Osterweil & Chesters, 2007). Η οικοδόμηση «ουτοπικών κόσμων» θεωρείται μια διαδικασία άκαμπτη και δογματική, που υποτάσσει την επιθυμία και τον αυθορμητισμό σε ένα προκαθορισμένο σχήμα. Η προώθηση των «ουτοπικών κόσμων» θα μπορούσε να ενταχθεί στην κατηγορία του ουτοπισμού ως προσχέδιο, αφού επιχειρεί να δημιουργήσει μια νέα κοινωνική πραγματικότητα με γνώμονα ένα όραμα εμποτισμένο με κανονιστικό περιεχόμενο. Αντίθετα, η δημιουργία «ουτοπικών χώρων» στοχεύει στον πολλαπλασιασμό των χώρων, κυριολεκτικά και μεταφορικά, για συνάντηση και συζήτηση ανοιχτού τέλους και πειραματισμού. Αυτή η επιλογή θεωρείται μακράν πιο δημιουργική και δυναμική,

καθώς λογίζεται ως άνοιγμα εμπρόθετων χώρων που επιτρέπουν ακούσιες δυνατότητες και πυροδοτούν ένα ταξίδι χωρίς προκαθορισμένο τέλος (Osterweil & Chesters, 2007).

1.1.2. Αρχαιολογική προσέγγιση

Η οντολογική αρχαιολογία¹ έχει τις ρίζες της στο «όχι ακόμα είναι» του Bloch. Η οντολογική έννοια του ατελεύτητου των ανθρώπων, αυτή η αίσθηση ότι κάτι λείπει ακόμα, εκφράζεται ως λαχτάρα για κάτι περισσότερο και σχετίζεται με την ουτοπική παρόρμηση του ανθρώπου για πληρότητα (Bloch, 1996). Ο Freire, όπως και πολλοί σύγχρονοι μελετητές, αποδίδει την ικανότητα του ανθρώπου για εκπαίδευση σε αυτό το ανολοκλήρωτο της ανθρώπινης ύπαρξης και τη συνακόλουθη περιέργεια και εξεταστικότητα (Webb, 2010). Από αυτήν την άποψη, η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως έκκληση από μέρους ημι/ατελών ανθρώπων σε άλλους ημι/ατελείς ανθρώπους για κοινή επιδίωξη της ολοκλήρωσης, κάτι που προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση της μη πληρότητας και την εισαγωγή σε μια διαδικασία αναζήτησης. Η έλλειψη πληρότητας καθιστά την εκπαίδευση όχι απλώς δυνατή, άλλα κεντρική στη διεργασία του ανθρώπινου γίνεσθαι, και είναι ακριβώς επειδή «οι άνθρωποι είναι ημι/ατελείς» που «η εκπαίδευση προσφέρει ουτοπικές δυνατότητες» (Sutton, 2015: 40).

Ένα από τα στοιχεία που δίνει στη μέθοδο της αρχαιολογίας το εννοιολογικό της περιεχόμενο είναι ο ισχυρισμός του Bloch ότι ανιχνεύει μέσα μας αυτό που θα μπορούσαμε να γίνουμε, δηλαδή ότι το «όχι ακόμα είναι», κατά κάποιο τρόπο, είναι ήδη παρόν (Bloch, 1996). Μια ερμηνεία που απορρέει από την παραπάνω παρατήρηση είναι ότι η ουτοπική παρόρμηση «να γίνουμε πιο ολοκληρωμένοι άνθρωποι» συνιστά παρότρυνση «να γίνουμε περισσότερο από αυτό που, κατά

¹Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αρχαιολογίας χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για να περιγράψουν τη σχετική διαδικασία, όπως ανασκαφή, εξόρυξη, αποκάλυψη, ξεθάψιμο, τράβηγμα, άντληση κ.α. κρυμμένων, βυθισμένων, καταπιεσμένων, κατεσταλμένων, θαμμένων, υποταγμένων, ανεκμετάλλευτων.... επιθυμιών, εμπειριών, λαχτάρων, μνημών, ιστοριών, γνώσεων, ονείρων, δυνατοτήτων κ.α.

κάποιο τρόπο, είμαστε ήδη» (Lankshear, 1993: 95). Βέβαια, αυτή η διαδικασία συνειδητοποίησης της «απούσας παρουσίας» που εξυπηρετεί η ουτοπία αποτελεί μια μορφή προσδοκώμενης συνείδησης που δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί (Levitas 2013: 197). Οι κριτικές μορφές συνείδησης καταπνίγονται συστηματικά από τις υλικές συνθήκες διαβίωσης και την κυρίαρχη ιδεολογία, ενώ οι αλληπάλληλες «κρίσεις» καλούν σε προσαρμοστικότητα, καταρρίπτοντας κάθε οραματισμό για μια καλύτερη κοινωνία. Ωστόσο, αν δεχτούμε πως η κυριαρχία είναι τόσο διάχυτη, όσο και διάτρητη, η διδασκαλία μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια διεργασία «εύρεσης των κενών» και «εξέτασης των ρωγμών» που μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι δυνατοτήτων (Wright, 2009: 27). Υπό αυτό το πρίσμα «ο ρόλος της ουτοπικής παιδαγωγικής γίνεται ο εντοπισμός αυτών των ρωγμών και η ανασκαφή όσων κρύβονται από κάτω, για να κρατάει το μέλλον ανοιχτό και να φωτίζει το μονοπάτι που βαδίζει η ανθρωπότητα στο οντολογικό της ταξίδι προς την μεγαλύτερη πληρότητα» (Webb, 2017: 5).

Για τον Jameson, το μέλλον έρχεται σε εμάς ως ερείπια μέσα από τα οποία ο ουτοπικός αρχαιολόγος συνδυάζει τα μυστηριώδη περιγράμματα του, μια διεργασία που απαιτεί τόσο μια γνωστική χαρτογράφηση του παρόντος, όσο και μια ανάπτυξη της ουτοπικής φαντασίας (Jameson, 2015). Αυτές οι δύο διαδικασίες φαίνεται να συνδέονται και να αποτελούν αλληλοεξαρτώμενες πρακτικές υποκειμενοποίησης. Η γνωστική χαρτογράφηση αφορά σε μια πολιτική παιδαγωγική κουλτούρα που βοηθά το άτομο να κατονομάσει το σύστημα προσεγγίζοντας την ολότητα, με μια νέα αυξημένη αίσθηση της θέσης του μέσα στην πολύπλοκη και κατακερματισμένη πραγματικότητα. Ο γνωστικός χάρτης δεν αφορά απλώς στην εκμάθηση νέου περιεχομένου, αλλά μάλλον στη διαδικασία του μαθαίνω πώς να μαθαίνω με έναν νέο τρόπο αντίθετο προς την τυποποίηση, όπου οι πληροφορίες είναι προκαθορισμένες και κατακερματισμένες, και τον θετικισμό, που εξισώνει τη λογική με την πραγματικότητα και το γεγονός με το απόλυτο (Jameson, 2005). Η γνωστική χαρτογράφηση είναι, με άλλα λόγια, μια μορφή σκέψης που είναι από μόνη της ριζική, ανοίγοντας τον νου στις αντιφάσεις που υπάρχουν μέσα στο σύνολο των κοινωνικών σχέσεων. Η ανάπτυξη της ουτοπικής φαντασίας έχει να αντιμετωπίσει μια οξεία αίσθηση ανησυχίας σχετικά με τη διαδικασία της αποϋποκειμενοποίησης στην οποία το ουτοπικό σώμα είναι ένα ασυνήθιστο σώμα, οικείο, αλλά και ριζικά

διαφορετικό, και αυτή η διαφορά στην ομοιότητα προκαλεί ανησυχία σχετικά με τις άγνωστες απολαύσεις των μελλοντικών δυνατοτήτων που εκδηλώνονται στο παρόν (Jameson, 2005). Ίσως αυτός ο φόβος της αποϋποκειμενοποίησης να γίνεται πιο εύκολα κατανοητός σε συνδυασμό με την επιθυμία για «καθαρμένη ταυτότητα», όπως την περιέγραψε ο Sennet (2004). Η «καθαρμένη ταυτότητα» δομείται όχι από τις πραγματικές κοινωνικές εμπειρίες των ανθρώπων, αλλά από φόβο απέναντι σε οτιδήποτε διαφορετικό μπορεί να τους αγγίξει και να τους επηρεάσει και αποτελεί μια μορφή εσωτερικής αντίστασης στη μεταβλητότητα και την επισφάλεια, καθοριστική για τη σχέση με τον εαυτό και τους άλλους (Sennet, 2004). Η επιθυμία για καθαρμένη ταυτότητα συχνά οδηγεί στην οχύρωση πίσω από συνεκτικές συλλογικές ταυτότητες και την υιοθέτηση ολοκληρωτικών και εξουσιαστικών προσεγγίσεων, όχι μόνο σε επίπεδο πραγματικότητας, αλλά και φαντασίας-ουτοπίας. Έτσι, ο Lewis προτείνει πως η παιδαγωγική λειτουργία της ουτοπίας «είναι ακριβώς να μαρτυρά αυτήν την ανησυχία της ριζικής αποϋποκειμενοποίησης, χωρίς να προκαλεί υπέρτατο τρόπο και να μετασχηματίζει την αναμέτρηση με το σώμα ως ερείπιο του παρελθόντος του μέλλοντος με μια μαχητική αισιοδοξία» (Lewis, 2006: 14).

Όπως δείχνει η σχετική βιβλιογραφία, αλλά και η βιωμένη εμπειρία, δεν κρύβουν όλες οι επιθυμίες, ιστορίες, όνειρα κτλ. αναξιοποίητες ουτοπικές δυνατότητες. Εφόσον αναγνωρίζουμε πως οι κυρίαρχες αξίες προωθούν τον ατομικισμό, τον ανταγωνισμό και εξουσιαστικές λογικές που οδηγούν στην εσωτερίκευση ρατσιστικών, σεξιστικών και άλλων καταπιεστικών προκαταλήψεων, είναι μάλλον λογικό να υποθέσουμε ότι η Ουτοπική Παιδαγωγική δεν είναι μόνο μια εκπαίδευση του γίνεσθαι, της μάθησης και του αγκαλιάσματος της επιθυμίας, αλλά και μια παιδαγωγική του απογίνεσθαι, της απομάθησης και της αποεπιθυμίας. Το ερώτημα πώς μπορεί να διακρίνει κανείς/καμιά ανάμεσα σε όλα όσα αξίζουν ανασκαφής και ενίσχυσης και σε όσα απαιτούν αμφισβήτηση και απομάθηση, έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές της ουτοπίας και εξετάζεται παρακάτω.

1.1.3. Από τα θραύσματα στις ουτοπικές δυνατότητες

Ο Bloch στο *The Principle of Hope* (1996) ήταν πολύ σαφής στη διάκριση μεταξύ αφηρημένης και «συγκεκριμένης» ουτοπίας. Η εξόρυξη στα βάθη της πολιτιστικής μας κληρονομιάς βοηθά στη διάκριση μεταξύ των αφηρημένων, κακών, αντιδραστικών επιθυμιών και φαντασιώσεων απόδρασης και της συγκεκριμένης ουτοπικής λαχτάρας που παραπέμπει στο «ουτοπικό Όλον» (Bloch, 1996). Χωρίς να φοβάται τις αξιολογικές κρίσεις πρότεινε την ανάδειξη συγκεκριμένων πολιτισμικών πρακτικών που θα λειτουργήσουν ως καθοδηγητικές εικόνες που θα εκπαιδεύσουν τους μαθητές να επικεντρώνονται σε αυτό που είναι σωστό και καλό. Για τον Bloch, ο δάσκαλος οφείλει να φέρει την ουτοπική του δέσμευση στην πρακτική του και να προσφέρει στους μαθητές εναλλακτικά καθοδηγητικά πλαίσια που θα τους βοηθήσουν να νιώσουν την έλξη του μέλλοντος όπως καλεί στο παρόν και να συμμετάσχουν στη διεργασία του γίνεσθαι του. Αυτή η κανονιστική προσυγκεκριμενοποίηση φαίνεται να προδιαγράφει το περιεχόμενο του μέλλοντος και να το φυλακίζει σε αυτό που η Sargisson ονομάζει ως «το όριο και η τραγωδία του ουτοπισμού», με την έννοια ότι όλες οι απεικονίσεις και η γλώσσα που χρησιμοποιείται για το μέλλον απορρέουν από την παρούσα κατεσταλμένη, θαμμένη, αλλοτριωμένη ατελή κατάσταση (Sargisson, 2012: 39). Ο Jameson μεταφέρει την ομηρική ιδέα της Χίμαιρας σε κοινωνικό επίπεδο για να επισημάνει ότι οι φαντασίες μας είναι όμηροι του τρόπου αναπαραγωγής μας και επεκτείνει αυτό το σκεπτικό υποστηρίζοντας πως, στην καλύτερη περίπτωση, η ουτοπία μπορεί να εξυπηρετήσει τον αρνητικό σκοπό του να μας κάνει να συνειδητοποιήσουμε περισσότερο την ψυχική και ιδεολογική μας φυλάκιση και «άρα οι καλύτερες ουτοπίες είναι αυτές που αποτυγχάνουν πιο ολοκληρωμένα» (Jameson, 2005: xiii).

Για τον Webb, σε κάποιο βαθμό, οι ανησυχίες της ουτοπικής παιδαγωγικής καθρεφτίζουν εκείνες του ουτοπικού ρεαλισμού. Οι ρεαλιστικές προσεγγίσεις της ουτοπίας μεταφράζονται συνήθως σε μια επιμονή ότι η «ουτοπική σκέψη πρέπει να κατευθύνεται προς το δυνατό, το συγκεκριμένο και το ειδικό, μια απόρριψη του δογματισμού των σχεδιαγραμμάτων και μια αντίθεση σε αυτό που ο Giroux αποκαλεί «ρομαντικές φαντασιώσεις» (Webb, 2009: 750). Ωστόσο, ο ίδιος προειδοποιεί ότι ο ουτοπικός ρεαλισμός οδηγεί στην «εξημέρωση» της ουτοπίας και αποτελεί μια

μαρτυρία του πόσο βαθιά ριζωμένος είναι πλέον, στη σύγχρονη κοινή λογική ο καπιταλιστικός ρεαλισμός και η ανικανότητα να φανταστούμε εναλλακτικές λύσεις για το παρόν. Έτσι, η εξημερωμένη ουτοπία απογυμνώνεται από τις ριζοσπαστικές της λειτουργίες και πλέον «το μόνο που μπορεί να κάνει η ουτοπική φαντασία είναι να προτείνει τροποποιήσεις σε συγκεκριμένες τεχνικές διακυβέρνησης» (Webb, 2016: 10).

Η σύγχρονη τάση των κριτικών παιδαγωγών να βλέπουν την ουτοπική εκπαίδευση ως ένα άνοιγμα χώρων ή ως μια διεργασία ανοιχτού τέλους, χωρίς προσχέδιο ή κάποιο όραμα για οδηγό, τοποθετεί τον διάλογο σε εξέχουσα θέση. Ο διάλογος είναι μια παιδαγωγική διαδικασία στην οποία «εγγράφονται τα στοιχεία για ένα μοντέλο εναλλακτικής κοινωνίας» (Mayo, 1995: 364). Η διαλογική παιδαγωγική γίνεται αντιληπτή ως μια αναζήτηση ανοιχτού τύπου μέσω της οποίας οι κατεσταλμένες ουτοπικές επιθυμίες, πόθοι, λαχτάρες και όνειρα ξεθάβονται και μας οδηγούν σε μια περισσότερο εκπληρωμένη κοινωνική τάξη. Ο Webb εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι συχνά ο διάλογος αντιμετωπίζεται ως αυτοσκοπός στις σύγχρονες αναγνώσεις της ουτοπικής παιδαγωγικής, ενώ ο ίδιος φαίνεται ότι θα προτιμούσε ο διάλογος να έχει έναν ρόλο πιο κοντά σε αυτόν που του αποδίδει η κριτική παιδαγωγική του Freire (Webb, 2017). Πιο συγκεκριμένα, ο διάλογος θα μπορούσε να αναγνωρίζεται ως παιδαγωγική πρακτική που στοχεύει στη διαμόρφωση συναίνεσης χωρίς εξαναγκασμό και ενός κοινού οράματος. Ωστόσο, μια τέτοια οπτική του διαλόγου απορρίπτεται από πολλούς σύγχρονους υποστηρικτές της ουτοπικής παιδαγωγικής για δύο λόγους. Ο πρώτος σχετίζεται με την γενικότερη καχυποψία προς τα ουτοπικά οράματα, έτσι ο Lewis υποστηρίζει, μεταξύ άλλων, ότι «ο διάλογος είναι μια εκπαιδευτική αναζήτηση για απελευθέρωση χωρίς προσφυγή σε έναν καθορισμένο δρόμο» (Lewis, 2010: 245). Ο δεύτερος λόγος αφορά στην κριτική που έχει υποστεί ο ίδιος ο διάλογος ως εργαλείο οικοδόμησης συναίνεσης, καθώς μελετητές, όπως ο Burbules, ρίχνουν φως στους αόρατους τρόπους με τους οποίους ο διάλογος μπορεί να φιμώνει, να αποκλείει ή να εξαναγκάζει. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, «ο κριτικός, ο επικοινωνιακός, ο αναλυτικός διάλογος και κάθε άλλη εκπαιδευτική προσέγγιση συνεπάγεται τις δικές της λανθάνουσες προδιαγραφές— ακόμη και εκτός από αυτές που προσπαθεί να καταστήσει σαφείς και ανοιχτές σε αμφισβήτηση — και έτσι, αναπόφευκτα συναντά ένα όριο στις

ικανότητές της να είναι αυτό-στοχαστική και να προβληματίζεται για τον εαυτό της» (Burbules, 2002: 271).

Στο πλαίσιο του προβληματισμού σχετικά με την αποτελεσματικότητα μιας παιδαγωγικής «ανοίγματος χώρων», μια σειρά παραδειγμάτων από εκπαιδευτικές έρευνες και μελέτες των κοινωνικών κινημάτων έχουν δείξει ότι συχνά αποτυγχάνει. Αντί να βοηθήσει στην εξεύρεση των λανθανουσών δυνατοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε «ατελείωτη κυκλική συζήτηση», αντί να αποκαλύψει ουτοπικές δυνατότητες μπορεί να υποπέσει «στην εξατομίκευση κοινωνικών θεμάτων», αντί να κρατήσει ανοιχτό το μέλλον μπορεί να βυθιστεί σε «μια επίμονη έλλειψη ανάλυσης και οράματος», αντί για ευφάνταστους τρόπους μπορεί να καταλήξει σε «στρατηγική παράλυση» και ως αποτέλεσμα σε μια διαδικασία «σύγκρουσης, φίμωσης και κυριαρχίας» (Webb, 2017: 9). Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην αναγκαιότητα ενός ουτοπικού οράματος, μιας ουτοπικής αρχιτεκτονικής ή μιας εικόνας του επιθυμητού μέλλοντος. Χωρίς ένα ουτοπικό όραμα από το οποίο να αναπτυχθεί ένα εκπαιδευτικό εγχείρημα, η ίδια η ουτοπία ανάγεται σε μια σειρά συγκεκριμένων, μερικών και παροδικών εκπαιδευτικών σχεδίων, «ανάγεται σε απλή μέθοδο» (Webb, 2009: 755). Ο Webb, μέσα από την παραπάνω μελέτη, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «τα κανονιστικά, ολιστικά οράματα αμφισβητούν το status quo και εμπνέουν εναλλακτικές, με τρόπο που η τοπική προσέγγιση του ουτοπικού ρεαλιστή και η ανοιχτή προσέγγιση του συγκεκριμένου ουτοπικού, δεν μπορούν» (Webb, 2009: 757).

Η συζήτηση φαίνεται να έχει κάνει έναν κύκλο και να επιστρέφει εκεί από όπου ξεκίνησε: Στους κινδύνους και την ακαταλληλότητα της αναζήτησης καθολικών ουτοπικών σχεδιαγραμμάτων της μελλοντικής κοινωνίας. Δεν χρειάζεται ωστόσο να αντιλαμβάνεται κανείς/καμιά το ζήτημα ως δίπολο που εξαναγκάζει είτε σε ανυπαρξία οράματος, είτε σε συμβιβασμό με κάποιας μορφής ολοκληρωτισμό. Αρκεί να επισημανθεί πως «όραμα» δεν σημαίνει απαραίτητα «προσχέδιο» και πως οι κίνδυνοι που προαναφέρθηκαν μάλλον μπορούν να αποφευχθούν με βάση τον τρόπο κατάρτισης και την διατήρηση μιας οργανικής σχέσης μεταξύ οράματος και ζώσας εμπειρίας.

1.1.4. Το όραμα ως συλλογική αρχιτεκτονική

Ορισμένες προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην ουτοπική παρόρμηση ως ώθηση για να θυμηθούμε και παρουσιάζουν την αφήγηση των συλλογικών ιστοριών των καταπιεσμένων και περιθωριοποιημένων ομάδων τόσο ως μορφή κριτικής, όσο και ως μορφή λαϊκού οράματος. Ο Simon στο *“The Touch of the Past: The Pedagogical Significance of a Transactional Sphere of Public Memory”* (2002) υπερασπίζεται την παιδαγωγική επίδραση της «επανενηθύνσης» και της δημόσιας επαναφήγησης καταπιεσμένων ιστοριών που κρατούν ζωντανή τη μαρτυρία. Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να δημιουργεί χώρους για την αφήγηση ξεχασμένων ιστοριών, και να απαιτεί αυτές να εισακούονται υπεύθυνα. Το να κρατάμε τη μαρτυρία και να ακούμε υπεύθυνα σημαίνει ότι ανοιγόμαστε σε ιστορίες τραύματος που θα αναστατώσουν και θα διαταράξουν τις κεντρικές αφηγήσεις που διατάζουν τη ζωή μας, αναγκάζοντάς μας να επανεξετάσουμε τους όρους με τους οποίους ζούμε (Simon, 2002). Η έκθεση στις μυριάδες ιστορίες, μνήμες και παραδόσεις μπορεί να προκαλέσει «μια ουτοπική μεταμόρφωση της ταυτότητας» καθώς αυτές ενώνονται για να ανοίξουν δυνατότητες για ένα κοινό μέλλον (Levitas, 2013: 191). Ο σκοπός πίσω από την αποκάλυψη καταπιεσμένων ιστοριών και βυθισμένων αναμνήσεων είναι να αναστατωθούν οι κυρίαρχες αφηγήσεις που επιδιώκουν να κλείσουν το μέλλον και να κρατηθεί ζωντανή η αίσθηση του ανθρώπινου γίνεσθαι ως μια μεταβαλλόμενη, ρευστή, ανοιχτή, αναδιπλούμενη διεργασία. Η μνήμη δεν είναι ένα καθαρό σύνολο εμπειριών, ένα αρχείο που πρέπει να ανακτηθεί, αλλά μια «σφαλερή, επιλεκτική, αυτοεξυπηρετούμενη, αναδομητική διεργασία, που ολοκληρώνεται με στοιχεία φαντασίας» (Selbin, 2010: 58). Η δημιουργία μνήμης συνεπάγεται την κατασκευή, μέσα από τις ιστορίες, τους μύθους και τους συμβολισμούς των παρελθοντικών καταπιέσεων, των αγώνων και των συγκρούσεων, μιας νέας συλλογικής μνήμης που αντηχεί τις υπάρχουσες συνθήκες και αποτυπώνει αυτό που νιώθουν οι άνθρωποι. Ο Selbin προτείνει ότι οι ιστορίες μπορεί να είναι «η πρωταρχική μορφή κοινωνικο-πολιτικού αγώνα» (Selbin, 2010: 46). Το ζητούμενο δεν είναι απλά να ξεθάψουμε ό,τι είναι θαμμένο, είναι το πώς να πάρουμε τα όνειρα, τις επιθυμίες, τις ελπίδες και τους φόβους και να τα δέσουμε μαζί για να κατασκευάσουν μια αφήγηση που αντηχεί, παρακινεί και καθοδηγεί. Αυτό μπορεί να περιγραφεί ως μια διεργασία ουτοπικού πολυκολάζ, που κατασκευάζει νέα νοήματα

και συντάσσει νέα οράματα από διαφορετικές πηγές, ενώ αναδιαμορφώνει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το παρελθόν και το παρόν, διαμορφώνοντας τη στάση μας για το μέλλον και τις δυνατότητές του (Selbin, 2010).

Με παρόμοιο τρόπο, ο Webb αναδεικνύει την Ουτοπική Παιδαγωγική ως υπεύθυνη για τη δημιουργία μιας πλατφόρμας για τη σύνδεση των μεμονωμένων/ατομικών εμπειριών με «μια προοδευτική αίσθηση του κοινωνικού πεπρωμένου» (Webb, 2009: 752). Αντί απλώς να δοξάζει και να δίνει βήμα στη φωνή των μαθητών, η Ουτοπική Παιδαγωγική επιδιώκει να την προβληματίσει. Για να εξερευνηθούν οι περιορισμοί και οι δυνατότητες που είναι εγγενείς σε κάθε συγκεκριμένη κατάσταση, οι εμπειρίες των μαθητών αναλύονται και ανακρίνονται με τρόπο τόσο κριτικό, όσο και καταφατικό. Ο παιδαγωγός ασχολείται έτσι με μια διαδικασία «ανασκαφής», μέσω μιας κριτικής ανάκρισης της φωνής των μαθητών, των κρυμμένων και βυθισμένων επιθυμιών και λαχτάρων, σε μια διεργασία ουτοπικής εμπλοκής από κάτω προς τα πάνω. Οι βιωμένες εμπειρίες των μαθητών χρησιμοποιούνται ως αφετηρία για τη διερεύνηση των περιορισμών και των εξαναγκασμών του παρόντος, για την ανάδειξη των δυνατοτήτων του, και για τη γείωση εναλλακτικών που είναι πραγματικές και συγκεκριμένες. Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση η έννοια της ουτοπικής δυνατότητας είναι «αναδυόμενη παρά επιβαλλόμενη και έτσι η Ουτοπική Παιδαγωγική αποχωρίζεται από τη μεσσιανική παράδοση του προσχεδιακού ουτοπισμού» (Webb, 2009: 753).

Ο Kelley αποδίδει μια αντίστοιχη λειτουργία σε αυτό που ονομάζει «ποιητική γνώση» που παράγεται στην καρδιά των κοινωνικών κινημάτων. Τα κοινωνικά κινήματα δεν παράγουν απλώς στατιστικές και αφηγήσεις καταπίεσης, τα καλύτερα από αυτά κάνουν ό,τι κάνει πάντα η σπουδαία ποίηση: «μας μεταφέρουν σε άλλο μέρος, μας αναγκάζουν να ξαναζήσουμε τη φρίκη, και το πιο σημαντικό, μας δίνουν τη δυνατότητα να φανταστούμε μια νέα κοινωνία» (Kelley, 2002: 9). Είναι η ίδια η ύπαρξη των κοινωνικών κινημάτων και οι συνθήκες εντός τους, που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να φανταστούν κάτι διαφορετικό, να συνειδητοποιήσουν ότι τα πράγματα δεν χρειάζεται να είναι πάντα έτσι. Αυτή η φαντασία και η προσπάθεια να δούμε το μέλλον στο παρόν αποκαλείται «ποίηση» ή «ποιητική γνώση» (Kelley, 2002: 9). Υπό αυτό το πρίσμα, «οι πολλοί διαφορετικοί χάρτες του μέλλοντος, του κόσμου που δεν έχει γεννηθεί ακόμα» ανακαλύπτονται μέσα στην «ποιητική του

αγώνα και της βιωμένης εμπειρίας», στα ρητά του απλού λαού, στα πολιτιστικά προϊόντα των κοινωνικών κινήματων, στους προβληματισμούς των ακτιβιστών και την κοινή τους μάθηση» (Kelley, 2002: 10).

Μια προσπάθεια συγκερασμού των παραπάνω προσεγγίσεων διατυπώνεται στο *Educational archaeology and the practice of utopian pedagogy*, όπου ο ρόλος της ουτοπικής παιδαγωγικής ξεπερνά την εκπαιδευτική αρχαιολογία και «αντί για ανασκαφή απωθημένων μνημών, εκλαμβάνεται καλύτερα ως απόπειρα για δημιουργία μνήμης» (Webb, 2017: 12). Πρόκειται για την ευθύνη συνδυασμού ενός οράματος από τις κατακερματισμένες, ανόμοιες και ασύνδετες ή ατελείς λαχτάρεις των μελών της κοινότητας. Πρόκειται για μια παιδαγωγική που να κάνει τις ιστορικές, θεωρητικές και κοινωνικές κατανοήσεις να εργαστούν μαζί για την ανάπτυξη μιας αρθρωμένης εναλλακτικής. Η Ουτοπική Παιδαγωγική θα πρέπει να γίνει κατανοητή «ως ευθύνη να συγκαλεί και να παρεκτείνει» (Webb, 2017: 12). Η ευθύνη να συγκαλεί περιγράφεται σαν ένα κάλεσμα σε κάτι που δεν είναι ακόμη πλήρως εδώ, μια ριζική συλλογική φαντασία που αναδύεται από την εμψύχωση, το ζωντάνεμα και το χτίσιμο πάνω στις φαντασιώσεις και τα φαντασιακά των μελών των κοινοτήτων ή των κινήματων. Η «ουτοπική παρέκταση» είναι ένας όρος που χρησιμοποιεί ο Graeber για να φωτίσει τον ρόλο του ακτιβιστή παιδαγωγού, που στην προκειμένη συζήτηση ταυτίζεται με αυτόν του ουτοπικού παιδαγωγού. Η «παρέκταση» έγκειται σε μια απόπειρα να ξεθάψει τη σιωπηρή λογική ή τις αρχές που διέπουν ορισμένες μορφές ριζοσπαστικής πρακτικής, και στη συνέχεια, όχι μόνο να προσφέρει την ανάλυση πίσω σε αυτές τις κοινότητες, αλλά να τις χρησιμοποιήσει για τη διατύπωση νέων οραμάτων. Αυτά τα οράματα θα έπρεπε να προσφέρονται ως πιθανά δώρα, όχι ως οριστικές αναλύσεις ή επιβολές (Graeber, 2009).

1.2 Πτυχές και λειτουργίες της ουτοπίας

Στην προηγούμενη ενότητα εξετάστηκαν οι τρόποι με τους οποίους η ουτοπία έχει εισαχθεί στην παιδαγωγική συζήτηση και διαπιστώθηκε ότι συχνά έχει κεντρικό ρόλο στα πλαίσια της Κριτικής Εκπαίδευσης, είτε ως όραμα, πηγή έμπνευσης και κινητήρια δύναμη για δράση και αλλαγή, είτε ως μέθοδος εξερεύνησης της επιθυμίας, διεύρυνσης της φαντασίας και ανοίγματος χώρων με την κυριολεκτική και τη

μεταφορική σημασία. Παράλληλα, εντοπίστηκαν κάποιες από τις εντάσεις που προκύπτουν ανάμεσα στις διαφορετικές μορφές ουτοπικής σκέψης και τους περιορισμούς που φέρουν αυτές. Τέλος, αναδύθηκε ένας προβληματισμός σχετικά με το πώς η ουτοπία μπορεί να διατηρήσει τη λειτουργία της ως καταλυτικός παράγοντας αλλαγής χωρίς να διολισθήσει σε κυριαρχικές λογικές και κλειστά σχήματα. Ίσως, η διερεύνηση του όρου της ουτοπίας όπως αναπτύσσεται από την Levitas στο *The Concept of Utopia* (2010) να βοηθήσει στην εμβάθυνση πάνω στις πτυχές της ουτοπικής σκέψης και τις πιθανές της λειτουργίες.

Η προσπάθεια ορισμού της ουτοπίας αποδεικνύεται δύσκολο εγχείρημα και εξαρτάται από το είδος του ερωτήματος που τίθεται κάθε φορά. Ανάλογα με το αν η εστίαση είναι στη μορφή, στη λειτουργία ή στο περιεχόμενο οι διαφορετικοί ορισμοί μπορούν να περιλαμβάνουν αντίστοιχα περιγραφικά, αναλυτικά ή κανονιστικά στοιχεία. Ένας τρόπος να αποφευχθεί ένας πολύ περιοριστικός ορισμός είναι η αναγνώριση ότι όλες οι ουτοπίες «ασχολούνται με την φαντασία εναλλακτικών κόσμων που προορίζονται να αντιπροσωπεύουν έναν καλύτερο τρόπο ύπαρξης για τα ανθρώπινα όντα σε αυτούς» (Levitas, 2010: 207).

1.2.1. Χάσμα σπανιότητας

Η ουσία της ουτοπίας φαίνεται να είναι η επιθυμία – η επιθυμία για ένα διαφορετικό, καλύτερο τρόπο ύπαρξης. Το γεγονός ότι αυτό είναι τόσο διαδεδομένο, αλλά και τόσο ποικίλο σε μορφή και περιεχόμενο οδήγησε αρκετούς συγγραφείς να προτείνουν ότι υπάρχει μια ουτοπική ροπή στα ανθρώπινα όντα. Ο Bloch ισχυρίζεται ρητά ότι το ασυνείδητο είναι πηγή ουτοπικής σκέψης, ένας ισχυρισμός που προτείνει, κατά μια έννοια, την ύπαρξη μιας ουτοπικής παρόρμησης ως πτυχή της ανθρώπινης φύσης. Μια σιωπηρή παραδοχή πίσω από την ουτοπική επιθυμία είναι το «χάσμα σπανιότητας», δηλαδή το χάσμα ανάμεσα στις ανάγκες και την ικανοποίηση τους (Levitas, 2010: 209). Ωστόσο, για την Levitas η ιδέα μιας έμφυτης ουτοπικής παρόρμησης είναι περιττή και μη επαληθεύσιμη και είναι στενά συνδεδεμένη με ουσιοκρατικούς ορισμούς των ανθρώπινων αναγκών και της ανθρώπινης φύσης, που οι ίδιοι είναι βαθιά προβληματικοί. Μπορούμε να αντιληφθούμε την ουτοπία ως μια κοινωνική κατασκευή, που δεν προκύπτει από μια

«φυσική» παρόρμηση που υπόκειται σε κοινωνική διαμεσολάβηση, αλλά ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη απάντηση σε ένα εξίσου κοινωνικά κατασκευασμένο χάσμα μεταξύ των αναγκών και των επιθυμιών που δημιουργούνται από μια συγκεκριμένη κοινωνία και των ικανοποιήσεων που διατίθενται και διανέμονται από αυτή. Ακόμα και οι βιοτικές ανάγκες βιώνονται πάντα ως ανάγκες για συγκεκριμένα αντικείμενα ή διαδικασίες – αντικείμενα και διαδικασίες που δεν καλύπτουν μόνο υλικές ανάγκες, αλλά ενέχουν κοινωνικά και συμβολικά νοήματα (Levitas, 2010). Έτσι, όλες οι πτυχές του χάσματος σπανιότητας είναι κοινωνικές κατασκευές, συμπεριλαμβανομένης της τάσης να φανταστούμε κάτι άλλο.

Είναι δυνατό να διατηρηθεί αυτή η θέση χωρίς την απόρριψη της ύπαρξης ανθρώπινης φύσης και χωρίς τη σύλληψη των φυσικών και πολιτισμικών εξηγήσεων ως ανταγωνιστικές. Εδώ η συγγραφέας υιοθετεί την προσέγγιση των Leiss και Williams ότι η διάκριση μεταξύ φύσης και πολιτισμού είναι ακατάλληλη, αφού ο πολιτισμός δεν είναι κάτι που προστίθεται στην ανθρώπινη φύση, αλλά κάτι που είναι εγγενώς ενσωματωμένο σε αυτήν. Με την ίδια λογική, «δεν μπορούμε να κάνουμε αφηρημένη την επιθυμία, είναι πάντα επιθυμία για κάτι συγκεκριμένο, σε συγκεκριμένες συνθήκες» (Levitas, 2010: 211). Παρατήρηση που οδηγεί και στην απόρριψη της διάκρισης μεταξύ αληθινών και ψεύτικων αναγκών, καθώς όλες οι ανάγκες, όταν εκφραστούν συγκεκριμένα, είναι κατά μία έννοια τεχνητές στο ότι είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, αλλά παραμένουν πραγματικές ανάγκες. Ο ουτοπισμός, λοιπόν, έχει ως προϋπόθεση μια αναντιστοιχία μεταξύ των κοινωνικά κατασκευασμένων βιωμένων αναγκών-επιθυμιών και των κοινωνικά προδιαγεγραμμένων και πραγματικά διαθέσιμων μέσων ικανοποίησης.

1.2.2. Καθολικότητα

Αν και το χάσμα σπανιότητας δεν έπαψε ποτέ να αμβλύνεται, η σύγχρονη κοινωνία διέπεται από μια αίσθηση παρακμής της ουτοπίας η οποία, όπως τονίζει η Levitas, συνδέεται με την υπόθεση ότι η ουτοπία είναι εγγενώς αντιθετική και μετασχηματιστική. Αυτή η άποψη περιλαμβάνει υποθέσεις για τη λειτουργία της ουτοπίας και περικλείει έναν σιωπηρό ορισμό ως προς το περιεχόμενο. Η εισαγωγή κανονιστικών στοιχείων στον ορισμό συνεπάγεται ότι ορισμένες ουτοπίες είναι

αντικειμενικά καλύτερες από άλλες και τέτοιες κρίσεις είναι ίσως πολιτικά και ηθικά αναγκαίες. Ωστόσο, η δυσκολία βρίσκεται στην προσπάθεια να αναπαρασταθούν οι αξιολογικές κρίσεις ως αντικειμενικές ώστε να μην αναχθεί το ζήτημα της καλής κοινωνίας σε ζήτημα προσωπικής προτίμησης. Το πρόβλημα που εντοπίζεται εδώ είναι παρόμοιο με αυτό που εντοπίστηκε από τον Leiss σε σχέση με τις ανθρώπινες ανάγκες: «μπορούμε να τις ορίσουμε αφηρημένα, ίσως, αλλά μπορούν να βιωθούν και να αξιολογηθούν μόνο από την άποψη των συγκεκριμένων εκδηλώσεων, αφού η μετατόπιση του επιπέδου από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο αλλάζει τη φύση του προβλήματος» (Levitas, 2010: 213). Συνεπώς, δεν μπορεί να υπάρξει καθολική ουτοπία, όχι μόνο επειδή οι ανάγκες γίνονται διαφορετικά αντιληπτές από τους διαφορετικούς παρατηρητές, αλλά και επειδή οι ανάγκες στην πραγματικότητα διαφέρουν μεταξύ των κοινωνιών.

Οι περισσότερες ουτοπίες απεικονίζονται ως καθολικές ουτοπίες. Αυτή η απεικόνιση συνεπάγεται ότι αναγκαστικά προβάλλουν ισχυρισμούς για την ανθρώπινη φύση ως μέσο νομιμοποίησης των συγκεκριμένων κοινωνικών ρυθμίσεων που προβλέπονται. Πράγματι, χωρίς το κριτήριο των ανθρώπινων αναγκών και της ανθρώπινης φύσης δεν έχουμε αντικειμενικό μέτρο για τη διάκριση της καλής κοινωνίας από την κακή, εκτός από τον βαθμό προσαρμογής μεταξύ των αναγκών και των ικανοποιήσεων. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η επίτευξη μιας τέτοιας προσαρμογής μεταξύ αναγκών και ικανοποιήσεων είναι η επίτευξη της ουτοπίας. Ωστόσο, αυτό δεν είναι ικανοποιητικό και δεν διακρίνει «την ευτυχία στην ανελευθερία, την ευτυχία του εύθυμου ρομπότ, από την πραγματική ευτυχία» (Levitas, 2010: 215). Συχνά οι ουτοπίες δέχονται κριτική ως ολοκληρωτικές γιατί διαμορφώνουν εμφανώς ανάγκες και τις ταιριάζουν με τις διαθέσιμες ικανοποιήσεις, διαμορφώνοντας έτσι το άτομο στο σύστημα. Η επίκληση στις ανάγκες γίνεται, στην πραγματικότητα, για να παρέχεται ακριβώς ένα (ψευδο-)αντικειμενικό κριτήριο. Αντί να καταστούν σαφείς οι αξίες που περιλαμβάνονται στις ειδικότερες κατασκευές ατόμων και κοινωνιών, και να παρουσιαστούν ως αυτό που είναι, δηλαδή θέμα ηθικής επιλογής (Levitas, 2010). Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις ο ουτοπικός ισχυρισμός για καθολικότητα δεν μπορεί να γίνει αποδεκτός και αυτό κάνει οποιονδήποτε ορισμό της ουτοπίας με όρους περιεχομένου προβληματικό.

1.2.3. Ελπίδα και επιθυμία

Αν αναζητηθεί ένας ευρύς ορισμός που να επιτρέπει την εξέταση των διαφορετικών μορφών και λειτουργιών της ουτοπίας και ο οποίος να είναι μη αξιολογικός ως προς το περιεχόμενο, η ιδέα του «πιθανού κόσμου» φαίνεται να είναι μια καλή επιλογή. Ακόμη και αυτό όμως, μπορεί να είναι πολύ περιοριστικό. Είναι δυνατό για ένα φανταστικό κόσμο να εκτελεί οποιαδήποτε από τις λειτουργίες της αντιστάθμισης, της κριτικής ή της αλλαγής χωρίς να είναι δυνατός (Levitas, 2010). Για να λειτουργεί ως κριτική ή αντιστάθμιση, η ουτοπία δεν χρειάζεται καν να πιστεύεται ότι είναι δυνατή. Το πρόβλημα του περιορισμού της ουτοπίας στον «πιθανό κόσμο» είναι ότι συγχέει τις κατηγορίες της ελπίδας και της επιθυμίας και περιορίζει την ουτοπία στην ερώτηση «τι μπορώ να ελπίζω;», ενώ αρνείται την ερώτηση «τι μπορώ να ονειρευτώ;» (Levitas, 2010: 219). Ο ορισμός της ουτοπίας ως «πιθανός κόσμος» υπονοεί επίσης, ότι η λειτουργία της είναι αναγκαστικά αυτή της αλλαγής και πράγματι, για τον Bloch, η ελπίδα ήταν ακριβώς αυτό – ένα μέσο για να συλλάβει και να πραγματοποιήσει το προσδοκώμενο μέλλον. Η διάκριση μεταξύ ελπίδας και επιθυμίας αντανάκλαται επίσης στην τοποθεσία της ουτοπίας. Ορισμένοι/ες συγγραφείς τοποθετούν την ουτοπία αναγκαστικά στο μέλλον, κυρίως γιατί αυτή είναι η κατάλληλη τοποθεσία όταν η λειτουργία της ουτοπίας είναι να καταλύσει την αλλαγή. Όταν οι ουτοπία εκφράζει ελπίδα, τότε πρέπει πράγματι να ορίζεται στο μέλλον, αλλά αν είναι απλώς έκφραση επιθυμίας ή κριτική στις υπάρχουσες συνθήκες, τότε αυτό δεν είναι απαραίτητο. Όταν η λειτουργία της ουτοπίας είναι να καταλύει την αλλαγή, τότε φυσικά το ζήτημα της πρακτικής δυνατότητας γίνεται εξέχον. Αλλά, ακόμη και τότε, η ουτοπία δεν χρειάζεται να είναι πρακτικά δυνατή, χρειάζεται απλώς να πιστεύεται ότι είναι, για να κινητοποιεί τους ανθρώπους σε πολιτική δράση (Levitas, 2010).

Ωστόσο, «το θέμα της αντιληπτής πιθανότητας είναι σημαντικό, αφού είναι αυτό που διαφοροποιεί μεταξύ επιθυμίας και ελπίδας» (Levitas, 2010: 221). Η ουτοπία εκφράζει και εξερευνά τι είναι επιθυμητό. Υπό ορισμένες προϋποθέσεις περιέχει την ελπίδα ότι αυτές οι επιθυμίες μπορούν να εκπληρωθούν στην πραγματικότητα και όχι απλώς στη φαντασία. Σύμφωνα με την Levitas, το ουσιαστικό στοιχείο στην ουτοπία δεν είναι η ελπίδα, αλλά η επιθυμία για έναν καλύτερο τρόπο ύπαρξης. Ένας

τέτοιος ορισμός υπερβαίνει τον ορισμό ενός εναλλακτικού κόσμου, εφικτού, πιθανού ή απλώς άλλου, για δύο λόγους. Πρώτον, η επιδίωξη ενός καλύτερου τρόπου ύπαρξης δεν περιλαμβάνει πάντα την αλλαγή των εξωτερικών συνθηκών. Μπορεί να σημαίνει αλλαγή σε πνευματικό, διανοητικό ή ψυχολογικό επίπεδο, μια πτυχή που συχνά ταυτίζεται με μια απόσυρση της ουτοπίας από το κοινωνικό στο προσωπικό. Δεύτερον, ο ορισμός αυτός προορίζεται να είναι αναλυτικός και όχι περιγραφικός, και έτσι να συμπεριλάβει τις ουτοπικές πτυχές ενός ευρέος φάσματος πολιτισμικών μορφών και συμπεριφορών. Σε αυτήν την περίπτωση η ουτοπία δεν ορίζεται με όρους μορφής, αλλά ούτε και περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη λειτουργία.

Σε καταστάσεις όπου δεν υπάρχει ελπίδα αλλαγής των κοινωνικών και υλικών συνθηκών, η λειτουργία της ουτοπίας είναι καθαρά αντισταθμιστική και μπορεί να πάρει τη μορφή ενός μύθου. Τέτοιοι μύθοι είναι κοινοί και εμφανίζονται σε πολλούς πολιτισμούς, αλλά δεν είναι καθολικοί και επομένως δεν αποτελούν απόδειξη μιας «φυσικής» ουτοπικής παρόρμησης. Αν και τα θέματα που προβάλλονται είναι κοινά, δεν είναι απαραίτητη κάποια ομιχλώδης έννοια ενός συλλογικού ασυνείδητου για να εξηγηθούν αυτές τις ομοιότητες, καθώς πρόκειται για ανησυχίες της επιβίωσης που αντιμετωπίζουν οι περισσότερες ανθρώπινες κοινωνίες, αν και πάντα, σε μορφές κοινωνικά διαμεσολαβημένες (Levitas, 2010). Το γεγονός ότι τέτοιες απεικονίσεις δεν ελπίζουν σε ένα καλύτερο μέλλον, τις τοποθετεί σε απομακρυσμένα μέρη, στο παρελθόν ή μετά τον θάνατο. Συχνά, τέτοιες ουτοπικές αναπαραστάσεις, αν και μπορεί να είναι επικριτικές για το παρόν, είναι τυπικά συντηρητικές ως προς τις υποδηλώσεις τους, ενώ πολλές φορές επιβάλλονται άνωθεν και «λειτουργούν ως μέσο κοινωνικού ελέγχου» (Levitas, 2010: 223). Σε αυτές τις περιπτώσεις, το χάσμα σπανιότητας κλείνει μέσω του ισχυρισμού ότι οι πραγματικές ανάγκες είναι περιορισμένες και η ουτοπική λειτουργία της εκπαίδευσης της επιθυμίας επιστρατεύεται για τον καθορισμό των αναγκών, με στόχο τη διατήρηση της τρέχουσας κατάστασης και την απόσπαση συναίνεσης.

Οι προσεγγίσεις που βλέπουν ως πρωταρχική λειτουργία της ουτοπίας την εποικοδομητική κριτική του παρόντος με αναφορά σε ένα υποθετικό μέλλον, όπως αυτή της Goodwin, περικλείουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις: Πρώτον, την αντίληψη ότι η κοινωνία είναι ένα τεχνούργημα που υπόκειται σε αλλαγή από την ανθρώπινη δράση, δεύτερον, ότι η πρόοδος είναι δυνατή και τρίτον, μια απουσία μοιρολατρίας

(Levitas, 2010). Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις υπάρχει περιορισμένο πεδίο για αντιπολιτευτικές/αντιθετικές ουτοπίες. Δεν είναι όμως, αδύνατο να υπάρξουν ουτοπίες που τοποθετούνται στο μέλλον και προσδοκούν αλλαγή, χωρίς ο παράγοντας της αλλαγής ή το δρών υποκείμενο να είναι άνθρωπος. Αυτό είναι το νόημα των χιλιαστικών ουτοπιών, πεποιθήσεων που εμφανίζονται πιο συχνά μεταξύ ανίσχυρων ομάδων, δηλαδή ομάδων που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ανίκανους να ασκήσουν έλεγχο στην πορεία της ιστορίας χωρίς θεϊκή παρέμβαση. Η χιλιαστική μετάβαση δίνει τη δυνατότητα στην ουτοπία να εντοπιστεί στο μέλλον ως μια έκφραση επιθυμίας και συχνά επιτρέπει τη δράση, κυρίως σε συμβολική μορφή, χωρίς να τη θεωρεί καθοριστική για την εφαρμογή της επιθυμητής μετάβασης. Οι αντισταθμιστικές και οι χιλιαστικές ουτοπίες δεν δεσμεύονται από τα κριτήρια της αντιληπτής δυνατότητας και της εσωτερικής συνοχής που δεσμεύουν τις αντιπολιτευτικές/αντιθετικές ουτοπίες ή όπως αλλιώς μπορούν να ονομαστούν οι ουτοπίες που προορίζονται ως στόχοι και πραγματοποιήσιμα σχέδια για το μέλλον (Levitas, 2010).

1.2.4. Τα όρια της ουτοπίας

Προκειμένου να διερευνηθεί το όλο και αυξανόμενο αίσθημα παρακμής που φαίνεται να περιβάλλει τις αντιπολιτευτικές/αντιθετικές ουτοπίες η συζήτηση οφείλει να επιστρέψει στα τρία κριτήρια που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Η ιδέα της προόδου, και επομένως η ουτοπία ως το τελικό σημείο της εξελικτικής αλλαγής εμφανίστηκε τον δέκατο έβδομο αιώνα και έφτασε στο απόγειό της τον δέκατο ένατο αιώνα μαζί με την αντίληψη για τον ανθρώπινο έλεγχο πάνω στην κοινωνία. Παλαιότερα, οι εξελικτικές εικόνες του χρόνου και της κοινωνικής αλλαγής θεωρούνταν ως συνώνυμα της προόδου. Πλέον, οι εικόνες παρακμής είναι πολύ πιο κυρίαρχες, όπως η ιδέα μιας σταδιακής διολίσθησης σε μια κατάσταση που επιδεινώνεται μαζί με τον φόβο της δραματικής και ριζικής κατάρρευσης που προκαλείται από την κοινωνική κατάρρευση, την πυρηνική ή την οικολογική καταστροφή. Αυτό το κλίμα ευνοεί τις δυστοπίες, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα φανταστικές στη μορφή. Η αίσθηση παρακμής δεν αποτελεί από μόνη της εμπόδιο στον ουτοπισμό, αλλά «απαιτεί από κάθε ουτοπία να συνεπάγεται την ανατροπή

αυτής της παρακμής και συνεπώς, μια ριζική ρήξη από το παρόν σύστημα» (Levitas, 2010: 226). Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η ασυνέχεια μεταξύ του τώρα και της ουτοπίας έχει μια κάποια απελευθερωτική επίδραση στο περιεχόμενο της ουτοπίας, όμως δεν είναι πλέον προφανές το πώς υποτίθεται ότι θα φτάσουμε στην ουτοπία από εδώ που βρισκόμαστε τώρα. Ωστόσο, για την Levitas, δεν είναι η αίσθηση της παρακμής που έχει την πιο δραματική επίδραση στην ουτοπία, αλλά η μοιρολατρία. Χωρίς την πεποίθηση ότι η κοινωνική οργάνωση είναι εγγενώς ελεγχόμενη από την ανθρώπινη δράση ή την πίστη ότι οι δρώντες που έχουν τον έλεγχο μπορούν να λογοδοτήσουν στους υπόλοιπους, μεγάλο μέρος του κινήτρου για την κατασκευή ουτοπιών ως στόχων χάνεται. Παύουν να είναι εικόνες ενός ελπιδοφόρου μέλλοντος και γίνονται ξανά εκφράσεις επιθυμίας. Ο ρόλος της φαντασίας αυξάνεται και η ουτοπία προορίζεται όλο και λιγότερο ως κυριολεκτικός στόχος.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ουτοπία μπορεί να παραμένει επικριτική για την παρούσα πραγματικότητα, αλλά το μετασχηματιστικό της στοιχείο δεν είναι πλέον πρωτεύον. Έτσι, η λειτουργία της ουτοπίας επαναστρέφεται από αυτήν του στόχου και του καταλύτη της αλλαγής σε αυτή της κριτικής και της εκπαίδευσης της επιθυμίας, χωρίς κανένα απαραίτητο προχώρημα σε δράση. Πρόκειται για μια διαδικασία που συχνά περιγράφεται σαν μετατόπιση από τον τόπο της αντίθεσης στη σφαίρα του πολιτισμού, όπου ως έσχατη λύση η καλλιτεχνική παραγωγή καταλήγει να θεωρείται η πηγή της μετασχηματιστικής ενέργειας στην κοινωνία (Levitas, 2010). Ο Jameson διερευνώντας την πολιτική φύση του πολιτισμού υιοθετεί μια διαλεκτική και αμφίθυμη θέση, υποστηρίζοντας ότι ο ίδιος ο διαχωρισμός της τέχνης και του πολιτισμού από το κοινωνικό είναι η πηγή της αδιόρθωτης αμφισημίας της τέχνης.

Αυτή ακριβώς η απόσταση του πολιτισμού από το κοινωνικό του πλαίσιο είναι που του επιτρέπει να λειτουργεί ως κριτική και καταδίκη του τελευταίου, ενώ ταυτόχρονα βυθίζει τις παρεμβάσεις του σε αναποτελεσματικότητα και υποβιβάζει την τέχνη και τον πολιτισμό σε έναν επιπόλαιο, τετριμμένο χώρο στον οποίο τέτοιες παρεμβάσεις εξουδετερώνονται εκ των προτέρων. (Jameson, 2005: xv).

Η Levitas υποστηρίζει ότι αυτή η εξέλιξη δεν σηματοδοτεί την απουσία ουτοπιών, αλλά μάλλον μια αλλαγή στον κοινωνικό ρόλο της ουτοπίας η οποία επιφέρει οφέλη αλλά και κόστη. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, το γεγονός ότι η ουτοπία δεν περιορίζεται πλέον από την ανάγκη να εμφανιστεί αμέσως ως δυνατή, επιτρέπει μια

πιο ελεύθερη εξερεύνηση της επιθυμίας και μια βαθύτερη διερεύνηση των επιπτώσεων των εναλλακτικών αξιών. Ωστόσο, μια από τις σύγχρονες προβληματικές φαίνεται να είναι η απουσία οποιασδήποτε μορφής μετάβασης. Η μετάβαση, για τις περισσότερες ουτοπίες, δεν αποτελεί κεντρικό θέμα παρά ένα πολύ «αόριστο γεγονός», που παρουσιάζεται ως «απλώς δυνατό παρά ως αναπόφευκτο» και που περιλαμβάνει «κάποιου είδους ριζική ρήξη με το παρόν, απαραίτητη γιατί δεν είναι δυνατό να εντοπιστούν τάσεις στο παρόν που να φαίνονται πιθανές να οδηγήσουν στην ουτοπία» (Levitas, 2010: 228).

Συνοψίζοντας, η ουτοπία πηγάζει από την επιθυμία, ενώ ο μετασχηματισμός της πραγματικότητας και η πραγματοποίηση της ουτοπίας εξαρτώνται από την ελπίδα. Η παρουσία της ελπίδας επηρεάζει τη φύση της ουτοπικής έκφρασης, αλλά ενώ η ουτοπία μπορεί να κρατήσει ζωντανή την αίσθηση ότι το εδώ και τώρα δεν είναι ικανοποιητικό και μπορεί να συμβάλει στην πεποίθηση ότι μπορεί να είναι διαφορετικό, δεν είναι η πηγή της ελπίδας. Η ελπίδα εξαρτάται από την εμφάνιση μιας πρακτικά εφικτής μετάβασης, καθώς «το όνειρο γίνεται όραμα μόνο όταν η ελπίδα επενδύεται με εμπρόθετη δράση ικανή για μετασχηματισμό» (Levitas, 2010: 231).

1.3 Η «κριτική ελπίδα» ως προϋπόθεση για τον κοινωνικό μετασχηματισμό

Ο Bloch, στο *The Principal of Hope* (1996), συνδέει την έννοια της ελπίδας με αυτή της ουτοπίας σε μια γραμμή σκέψης που εναντιώνεται στις διχοτομήσεις μεταξύ σκέψης-δράσης και πραγματικού-ουτοπικού, καθώς τα θεωρεί αμοιβαία σχηματιζόμενα. Εστιάζει στην πραγματικότητα όχι ως «είναι», αλλά ως «όχι ακόμα είναι». Μια προσέγγιση που τοποθετεί την ελπίδα σε διαλεκτική σχέση με τον κόσμο της πραγματικότητας, ο οποίος είναι ανοιχτός και σε εξέλιξη όσο η ελπίδα αποτελεί κινητήριο δύναμη για δράσεις και πειραματισμό. Η ελπίδα δεν είναι μια αφηρημένη έννοια «δεν είναι όνειρο, αλλά αποδείξιμη ελπίδα που καταστρέφει τόσο το μηδενισμό όσο και τις αφηρημένες ουτοπίες, γιατί είναι η λανθάνουσα πράξη της πραγματικότητας, μια ανθρωπολογική και οντολογική δύναμη που συναντά την ανθρώπινη πράξη στην κατεύθυνση μιας συγκεκριμένης ουτοπίας» (Διαμαντής, 2017: 164). Από αυτήν την άποψη, η ελπίδα δεν είναι απλώς μια συναισθηματική

κατάσταση που βασίζεται στην αισιοδοξία και την αφέλεια, αλλά μια σύνθετη έννοια που συνδυάζει τη συνείδηση με τη δράση για την ανάδυση νέων δυνατοτήτων. Έτσι, το ουτοπικό όραμα έχει ως σημείο αφοράς την εγκόσμια πραγματικότητα και συναρθρώνεται μέσα από τη ζώσα εμπειρία που επιδιώκει τον μετασχηματισμό της υπάρχουσας κοινωνίας μέσω της αναζήτησης των κατάλληλων πρακτικών. Όπως και το όραμα του Freire, η ελπίδα δεν αφορά σε ένα «υπερβατικό σημαινόμενο». Αντιθέτως, θα μπορούσε ίσως να ειπωθεί ότι έχει μια στέρη ρεαλιστική βάση, υπό την έννοια ότι ανοίγει δυνατότητες μετασχηματισμού της πραγματικότητας, μέσα από την απομυθοποίησή της (McLaren & da Silva, 1993). Σύμφωνα με τον Διαμαντή, είναι αυτή «η αξία του παρόντος στο φως ενός διαφορετικού μέλλοντος» που μετατρέπει την ουτοπία σε «έκφραση ελπίδας στη ζωντανή εμπειρία», καθώς «παρουσιάζοντας το παρόν έξω από τον εαυτό του» οι άνθρωποι κινητοποιούνται να φανταστούν, να επεξεργαστούν συλλογικά και να υλοποιήσουν νέες μορφές ύπαρξης και συνύπαρξης και να δημιουργήσουν «νέες αφηγήσεις για ελευθερία» (Διαμαντής, 2017: 170).

Ο Freire στο *Pedagogy of the Oppressed* (1972) περιγράφει την ιδέα της «ελπίδας» ως «ριζωμένη στο ατελεύτητο μας», υποστηρίζοντας πως αυτό που μας κάνει ανθρώπους είναι η «συνεχής αναζήτηση» για να γίνουμε πιο ολοκληρωμένοι (Freire, 1972: 64). Αυτή η ατέρμονη αναζήτηση, που πραγματοποιείται με συλλογικούς όρους, ισοδυναμεί με το να αντιμετωπίζει κανείς/καμιά τον κόσμο με κριτική διάθεση «να τον αμφισβητεί και να θέτει ερωτήματα για το πώς έχουν δομηθεί οι κοινωνικές σχέσεις όπως τις ζούμε και τι είναι αυτό που τις κρατά στη θέση τους» (Smyth, 2011: 4). Αυτή η ενεργητική στάση απέναντι στα πράγματα και η κατανόηση ότι είναι κοινωνικά διαμορφωμένα και άρα αμφισβητήσιμα, αποτελεί τον αντίποδα της «απελπισίας», η οποία σύμφωνα με τον Freire είναι «μια μορφή σιωπής» που ισοδυναμεί με μια χονδροειδή περίπτωση άρνησης του κόσμου ή μια απόπειρα απόδρασης από την πραγματικότητα (Freire, 1972: 64). Έτσι, η ελπίδα συνίσταται στη συνειδητοποίηση της δυνατότητας για αλλαγή μέσω της δράσης, της ανάληψης ρίσκου και της υπέρβασης του φόβου και της αδράνειας. Ο Freire υποστηρίζει σαφώς την παραπάνω άποψη ισχυριζόμενος ότι «η ελπίδα δεν συνίσταται στο να σταυρώνει κανείς/καμιά τα χέρια και να περιμένει» (Freire, 1972: 64). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, η παθητικότητα είναι άδεια και στείρα και

τείνει να επικαλείται γραφειοκρατικές απαντήσεις. Η ελπίδα λοιπόν, συνυφαίνεται με την αγωνιστική διάθεση ως αλληλοτροφοδοτούμενες έννοιες που η μια δεν μπορεί να υπάρξει χωριστά από την άλλη. Φαίνεται πως οι καταπιεσμένοι μπορούν να ελπίζουν σε ένα καλύτερο μέλλον, χωρίς να εθелоτυφλούν, μόνο εφόσον δρουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Ο Freire διατυπώνει με σαφήνεια αυτή την άποψη δηλώνοντας: «όσο παλεύω, με κινεί η ελπίδα: κι αν παλέψω με ελπίδα, τότε μπορώ να περιμένω» (Freire, 1972: 64). Ο Webb, γράφοντας σχετικά με τις λειτουργίες της ελπίδας και του ουτοπισμού στην εκπαίδευση, αντλεί από το *Daring to Dream* του Freire, για να συμπεράνει ότι η κριτική ελπίδα δεν αφορά στην ηρεμία και την υπομονή, αλλά σε μια διαδικασία «ενεργητικής αναμονής» που είναι εμποτισμένη και συχνά εκδηλώνεται με «οργή, αγανάκτηση και ανησυχία» (Webb, 2010: 334).

Δεν είναι ωστόσο όλες οι προσεγγίσεις της έννοιας της ελπίδας ενδυναμωτικές. Ο Freire, έχοντας επίγνωση των ματαιωτικών, απογοητευτικών και ακινητοποιητικών επιπτώσεων που μπορούν να έχουν οι ψευδείς και αφελείς μορφές ελπίδας, γράφει την *Παιδαγωγική της ελπίδας* (2022) για να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά της κριτικής ελπίδας και να τη συνδέσει με την αγάπη και τον αγώνα. Η ελπίδα, ως προϋπόθεση αγώνα, δεν αποτελεί απλή συναισθηματική κατάσταση, αλλά χρειάζεται σοβαρή πολιτική ανάλυση για να αποκαλυφθούν οι δυνατότητες και να ξεπεραστούν τα εμπόδια, «η ελπίδα, ως οντολογική ανάγκη, απαιτεί μια αγκυροβόληση στην πρακτική» (Freire, 2022: 9).

1.3.1. Οι εχθροί της ελπίδας

Ο Duncan-Andrade στο *Note to Educators: Hope Required When Growing Roses in Concrete* (2009), στο κεφάλαιο «εχθροί της ελπίδας», κατονομάζει τρεις παραλλαγές της «ψευδούς ελπίδας» που συνθέτουν ένα στρεβλό πλαίσιο που νομιμοποιεί και διαιωνίζει τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες. Οι τρεις εκδοχές που παρουσιάζονται είναι η «φρούδα ελπίδα» (hokey hope) η «μυθική ελπίδα» και η «ματαιωμένη ελπίδα» (deferred hope) και περιγράφονται όχι μέσω αυστηρών τυπικών ορισμών, αλλά μέσω των συνδηλώσεων που τις συνοδεύουν και των επιπτώσεων που φέρουν για τις ζωές των πιο φτωχών και αποκλεισμένων ομάδων (Duncan-Andrade, 2009: 182-184).

Πιο συγκεκριμένα, η «φρούδα ελπίδα» (η οποία προέρχεται από το «hokum», που σημαίνει αερολογία), βασίζεται, όπως το θέτει ο Duncan-Andrade, στην αφελή άποψη ότι τα πράγματα θα βελτιωθούν, ακόμη και όταν δεν υπάρχουν στοιχεία που να δικαιολογούν αυτήν την άποψη, ούτε και ενδείξεις ή προτάσεις για το πώς η υπάρχουσα κατάσταση θα μπορούσε να αλλάξει. Η «φρούδα ελπίδα» είναι παραπλανητική και μη πραγματική γιατί «αγνοεί τη λίστα των ανισοτήτων που επηρεάζουν τις ζωές των νέων πολύ πριν φτάσουν στα σχολεία και ενισχύουν έναν άνιστο χώρο ανταγωνισμού» (Duncan-Andrade, 2009: 182). Πρόκειται για μια μορφή ελπίδας που διακινείται συνεχώς στα αστικά σχολεία. Επίσης, η «φρούδα ελπίδα» προβάλλει το σχολείο ως μια «δομή ευκαιρίας της μεσαίας τάξης που είναι απρόσιτη στη συντριπτική πλειοψηφία», ενώ παράλληλα «απονομιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό τον πόνο που βιώνουν τέτοιες ομάδες (καταπιεσμένες, αποκλεισμένες) ως αποτέλεσμα μιας επίμονα άνισης κοινωνίας» και πληροφορείται από μια προνομιούχα οπτική που ενώ αγνοεί τη δεινή θέση των λιγότερο ευνοημένων, είναι έτοιμη να «τους αφήσει να φάνε από το κέικ» (Duncan-Andrade, 2009: 183).

Όσον αφορά τη «μυθική ελπίδα», έχει μερικά από τα ίδια χαρακτηριστικά, με την προσθήκη μιας «ψευδούς αφήγησης ισότητας ευκαιριών», είναι μια «βαθιά ανιστορική και αποπολιτικοποιημένη άρνηση του πόνου που έχει τις ρίζες της στον εορτασμό των ατομικών εξαιρέσεων» (Duncan-Andrade, 2009: 184). Πρόκειται για την κατασκευή ενός μύθου που φетиχοποιεί την αξιοκρατία και υπονοεί πως οποιοσδήποτε, ανεξαρτήτως υποβάθρου, μπορεί να πετύχει αρκεί να προσπαθήσει

αρκετά, χωρίς να εξετάζονται οι τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων ή οι αιτίες που φέρνουν τόσο πολύ κόσμο σε μειονεκτική θέση.²

Η «ματαιωμένη ελπίδα» είναι η τρίτη εκδοχή της ψευδούς ελπίδας και η οποία στηρίζεται σε μια «πολιτική της απελπισίας» και αποτελεί «συνηθισμένη δικαιολογία για κακή διδασκαλία», καθώς εδράζεται σε «παρερμηνείες της έρευνας που συνδέει τις υλικές συνθήκες της φτώχειας με τους περιορισμούς που τίθενται στα σχολεία» (Duncan-Andrade, 2009: 184). Η εν λόγω εστίαση αποφεύγει μεν την «κατηγορία του θύματος» και αντίθετα κατηγορεί την «οικονομία», την «έλλειψη κοινωνικών υπηρεσιών» ή «το σύστημα», αλλά με τρόπο επιφανειακό και επιπολαίο που κρύβει την αδυναμία εκδήλωσης «κάθε είδους μετασχηματιστικού παιδαγωγικού έργου» (Duncan-Andrade, 2009: 184). Εδώ η ελπίδα, στην πιο αναβλητική της μορφή, εύχεται είτε την ουτοπία μιας μελλοντικής μεταρρυθμισμένης κοινωνίας είτε, πιο συχνά, τη μελλοντική ατομική ανέλιξη του μαθητή στη μεσαία τάξη. Το μεγαλύτερο πρόβλημα σε αυτήν την οπτική είναι η απουσία μια αίσθησης «ελέγχου του πεπρωμένου» η οποία είναι συνυφασμένη με την ίδια την έννοια της ελπίδας (Duncan-Andrade, 2009).

1.3.2. Διαστάσεις της «κριτικής ελπίδας»

Στον αγώνα για τον έλεγχο του πεπρωμένου επιστρατεύεται η «κριτική ελπίδα» ως εχθρός της απελπισίας, αποτελούμενη από τρεις συνιστώσες οι οποίες, σε αντίθεση με τις μορφές της ψευδούς ελπίδας, δεν μπορούν να λειτουργήσουν η μια ανεξάρτητα από την άλλη. Τα τρία στοιχεία που στην πραγματικότητα είναι «αμοιβαία συνιστάμενα» είναι «η υλική ελπίδα», η «σωκρατική ελπίδα» και η «θρασεία ελπίδα» (audacious hope) (Duncan-Andrade, 2009: 186). Σύμφωνα με τον Smyth (2011):

Η «υλική ελπίδα» αναγνωρίζει την ύπαρξη χώρων, ρωγμών και χαραμιάδων μέσα στις οποίες μπορεί και συμβαίνει αντίσταση. Η «σωκρατική ελπίδα» περιλαμβάνει την ανάπτυξη του θάρρους και της αλληλεγγύης για την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων σε διάλογο με άλλους και η θρασεία ελπίδα εξοπλίζει τους νέους και τις κοινότητες με το θάρρος και τις στρατηγικές να «αντιμιλήσουν» στις ανισότητες. (Smyth, 2011: 9)

²Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί το παράδειγμα της εκλογής του Obama στην προεδρία των ΗΠΑ και τον υπερθεματισμό της σημασίας της, για να περιγράψει πώς μεμονωμένες περιπτώσεις εξυπηρετούν στο χτίσιμο ενός τέτοιου μύθου. (Duncan-Andrade, 2009)

Ο Duncan-Andrade περιγράφει πως η «υλική ελπίδα» προέρχεται από την αίσθηση ελέγχου που έχουν οι νέοι για να αντιμετωπίσουν τις δυνάμεις που επηρεάζουν τη ζωή τους και προτείνει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να υπερβούν το δίπολο που επιβάλλει την επιλογή ανάμεσα «σε μια ακαδημαϊκά σοβαρή εκπαίδευση και μια εκπαίδευση στραμμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη» (Duncan-Andrade, 2009: 186). Η ποιοτική διδασκαλία είναι η ίδια μια χρήσιμη διάσταση της «υλικής ελπίδας» και ο συγγραφέας τονίζει πως «αν θέλουμε σοβαρά να δώσουμε ελπίδα στα παιδιά μας, πρέπει να σκεφτούμε τρόπους ώστε να συνδέσουμε την παιδαγωγική μας με τις σκληρές πραγματικότητες» και την καθημερινή ζωή των μαθητών (Duncan-Andrade, 2009: 187). Κατά τον ίδιο, η «Σωκρατική ελπίδα» απαιτεί μια επίπονη εξέταση των ζωών και των δράσεων μέσα σε μια άδικη κοινωνία, τόσο από τους δασκάλους, όσο και από τους μαθητές και την κοινή «ευαισθησία ότι ο πόνος μπορεί να ανοίξει τον δρόμο προς τη δικαιοσύνη» (Duncan-Andrade, 2009: 188). Με βάση αυτό το σκεπτικό, κατακρίνει τους δασκάλους που απαιτούν από τους μαθητές να πηγαίνουν στο σχολείο απαλλαγμένοι από τα συναισθήματά τους και εφαρμόζουν τιμωρητικές πρακτικές ή πολιτικές διαχείρισης συμπεριφοράς, υποστηρίζοντας ότι οι δάσκαλοι ανταποκρίνονται με αυτόν τον τρόπο, ώστε να διατηρούνται οι αίθουσες διδασκαλίας ως «χώροι ασφαλείς από τη δίκαιη οργή» (Duncan-Andrade, 2009: 190). Αντιπροτείνεται λοιπόν, μια κατά Freire «παιδαγωγική της αγανάκτησης» που αντιμετωπίζει τη δίκαιη οργή ως μια «δύναμη παρά ως κάτι που αξίζει τιμωρίας» (Duncan-Andrade, 2009: 188).

Ο Smyth εντοπίζει στην «θρασεία ελπίδα» δύο σκέλη. Πρώτον, μια αναγνώριση ότι «οι θέσεις και οι στάσεις πρέπει να υιοθετούνται συλλογικά» από τις κοινότητες και άλλες ομάδες που συνεργάζονται π.χ. τα σχολεία, και μια πεποίθηση ότι «λίγα μπορούν να επιτευχθούν αν εργαζόμαστε χωριστά» (Smyth, 2011: 10). Δεύτερον, η «θρασεία ελπίδα» υπερβαίνει τις ατομικές λύσεις και απαιτεί να «αμφισβητηθούν τα πράγματα με βαθύτερους τρόπους που προκαλούν και αντιμετωπίζουν την πηγή του πώς φτιάχνονται τα πράγματα όπως είναι και πώς μερικοί άνθρωποι συνεχίζουν να επωφελούνται, συχνά με άσεμνους τρόπους, μέσω του πλεονεκτήματος ή του προνομίου» (Smyth, 2011: 10). Η «ψεύτικη ελπίδα» θα μας έκανε να πιστέψουμε σε εξατομικευμένες έννοιες της επιτυχίας και του πόνου, αλλά η «θρασεία ελπίδα

απαιτεί να επανασυνδεθούμε με τη συλλογικότητα παλεύοντας μαζί, πλάι ο ένας στον άλλο, μοιραζόμενοι τις νίκες και τον πόνο» (Duncan-Andrade, 2009: 190).

Οι απουσία «κριτικής ελπίδας» γίνεται εμφανής αν αναλογιστεί κανείς/καμιά τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζονται οι μαθητές/τριες από τους/τις δασκάλους/ες (και συχνά, και από την εκπαιδευτική έρευνα), ιδιαίτερα όταν παρουσιάζουν συμπεριφορές που δεν συνάδουν με την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η ακόλουθη τοποθέτηση αποτελεί, κατά την γνώμη μου, ένα παράδειγμα ενσωμάτωσης των πτυχών της «κριτικής ελπίδας» στην αντίληψη του εκπαιδευτικού, αν και ο συγγραφέας δεν κάνει άμεση αναφορά σε αυτές.

«Η ηθελημένη μη μάθηση αποτελεί μια συνειδητή και επιλεγμένη άρνηση να συναινέσει να μάθει. Εκδηλώνεται πιο συχνά ως απόσυρση ή απήφηση και δεν είναι απλώς ένα φαινόμενο που σχετίζεται με το σχολείο. Δεδομένου ότι οι μαθητές δεν έχουν τρόπο να ασκήσουν εύλογη κριτική στη σχολική εκπαίδευση στην οποία υποβάλλονται ή στα άτομα από τα οποία καλούνται να μάθουν, η αντίσταση και η εξέγερση στιγματίζονται. Το πρόβλημα του συστήματος γίνεται το πρόβλημα του θύματος. Ωστόσο, η ηθελημένη μη μάθηση είναι μια υγιής, αν και συχνά δυσλειτουργική, απόκριση στον ρατσισμό, τον σεξισμό και άλλες μορφές προκατάληψης.» (Kohl, 1995: 29)

Ο Kohl ονομάζει την παραπάνω στάση «δημιουργική δυσπροσαρμογή» αναγνωρίζοντας σε αυτήν μια ρητή ή άρρητη κριτική στάση των μαθητών/τριών προς το σχολείο, τον τρόπο διδασκαλίας ή και το πρόσωπο του/της δασκάλου/ας, που δεν συμβαίνει σε ένα κλειστό σύστημα, αλλά σε μια διεργασία που τροφοδοτείται και τροφοδοτεί την κοινωνική πραγματικότητα. Η «κριτική ελπίδα» βρίσκεται στην αναγνώριση πως τέτοιου είδους στάσεις κρύβουν μια εξεγερτική διάθεση. Σε αντίθεση με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που εγγράφουν αυτήν την στάση στα πλαίσια της λεγόμενης «σχολικής αποτυχίας» και ψάχνουν τρόπους καταστολής της, αντιπροτείνεται μια κριτική ελπιδοφόρα προσέγγιση που βλέπει σε αυτές μια δυναμική που μπορεί να ανοίξει δρόμους προς μετασχηματισμό των σχέσεων και γιατί όχι, προς μια πιο δίκαιη κοινωνία.

Η προσπάθεια ελέγχου, πειθαρχίας και ετεροκαθορισμού της νεανικής δημιουργικότητας κρύβει συνδηλώσεις σχετικά με τον τρόπο που το εκπαιδευτικό σύστημα και οι περισσότεροι ενήλικες αντιμετωπίζουν το μέλλον μέσα από ένα αναδρομικό χρονικό πλαίσιο, υποσκάπτοντας κάθε ελπίδα. Πολύ συχνά οι νέοι, και ιδιαίτερα τα παιδιά, αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι του αύριο και όχι άνθρωποι του

σήμερα. Δικαιούνται όμως να ληφθούν στα σοβαρά και να αντιμετωπίζονται από τους ενήλικες ως ίσοι, με τρυφερότητα και σεβασμό. Το αντίθετο εξυπηρετεί μόνο την αναπαραγωγή των ίδιων ανθρωπότυπων και συμπεριφορών που συντηρούν την υπάρχουσα κατάσταση. Ο συνήγορος των παιδιών, Korczak, ενισχύει την παραπάνω άποψη, υποστηρίζοντας ότι «θα έπρεπε να τους επιτραπεί να εξελιχθούν σε αυτό που προορίζονταν να γίνουν, το άγνωστο πρόσωπο μέσα στο καθένα από αυτά, είναι η ελπίδα για το μέλλον» (Korczak, 2009: 34). Ο Gatto, εξετάζοντας το σιωπηρό πρόγραμμα του σχολείου εξηγεί πως υπονομεύει κάθε ελπίδα. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι νέοι υφίστανται ένα τελετουργικό ταπείνωσης, καθώς αναγκάζονται να επιτελούν ένα συγκεκριμένο πρότυπο που δεν έχει οριστεί από τους ίδιους ή κατόπιν συνεννόησης με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, αλλά μάλλον στο όνομα της «εκπαίδευσης» καθεαυτό και συνηγορεί στην άποψη που θεωρεί τη σχολική εκπαίδευση ως μηχανισμό υποταγής (Gatto, 2005). Αυτό το τελετουργικό ταπείνωσης δεν πρέπει να μας εκπλήσσει, ιδιαίτερα αν αναγνωρίσουμε ότι οι νέοι είναι σταθερά μια από τις περισσότερο απαξιωμένες και καταπιεσμένες ομάδες. Πέρα από την ταπείνωση και τον ακρωτηριασμό της φαντασίας το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα «βασίζεται τόσο πολύ στην ενστάλαξη του φόβου, που ο φόβος της αποτυχίας συγκεκριμένα είναι το πρωταρχικό μάθημα που διδάσκονται τα παιδιά μας, ένα μάθημα που χρησιμεύει μόνο για να θέσει σε κίνδυνο το συλλογικό μας μέλλον» (Gatto, 2005: 7).

1.4 «Praxis» ως διεργασία μάθησης στην κοινότητα

1.4.1. Πρακτικές και κριτική συνείδηση

Ο Currow, στο άρθρο του *Προς μια ριζοσπαστική θεωρία της μάθησης: η προεικόνιση ως νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή* (2016), διερωτάται σχετικά με το πώς πολιτικοποιούνται οι άνθρωποι ή πώς αναπτύσσουν μια κριτική συστημική ανάλυση και βρίσκει την απάντηση στην εμπλοκή σε κοινότητες «όπου συγκεκριμένες πολιτικές αναλύσεις αποτιμώνται και πραγματοποιούνται συλλογικά» (Currow, 2016: 27). Η παραπάνω διαπίστωση ανοίγει ένα δεύτερο κύκλο ερωτημάτων για το πώς ακριβώς συμβαίνει αυτή η μάθηση, ένα ερώτημα θεμελιώδες για την

οικοδόμηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων ικανών να ενεργοποιήσουν την κριτική ανάλυση σε δράση. Πιθανές απαντήσεις μπορούν να δοθούν αναπτύσσοντας μια θεωρία της εντοπισμένης (situated) μάθησης με ιδιαίτερη εστίαση στην έννοια της «praxis».

Στο πλαίσιο της μάθησης και της διδασκαλίας φαίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη μια προσέγγιση της πράξης από διαλεκτική σκοπιά που να αντιλαμβάνεται τη συνείδηση και τη δράση ως αλληλοκαθοριζόμενες και συναποτελούμενες (co-constituting) έννοιες, άρρηκτα συνδεδεμένες. Υπό αυτήν την έννοια, η «praxis» είναι μια αναγκαστικά κοινωνική θεωρία που κατανοεί τη σχέση ατόμου-κοινότητας και διερευνά τις διαφορετικές πτυχές της παραγωγής γνώσης, ενώ δεν εξετάζει τον κόσμο απλώς για να τον ερμηνεύσει, αλλά για να τον αλλάξει. Η δραστηριότητα των ανθρώπων είναι θεωρία και πράξη, είναι αναστοχασμός και δράση (Freire, 1977). Έτσι, η έννοια της «praxis» εμπλουτίζεται και γίνεται πληρέστερα κατανοητή παράλληλα με τον όρο «conscientização» του Freire, που αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα ως κριτική συνειδητοποίηση και η οποία αποτυπώνει τη διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και τον κόσμο. Η σύζευξη των παραπάνω όρων «σημαίνει να μαθαίνεις να αντιλαμβάνεσαι τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να αντιμάχεσαι τα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας» (Γέρου, 1977: 29). Πρόκειται για μια κοινωνική διεργασία, με την οποία οι ανθρώπινες υπάρξεις, πέρα από υποκειμενισμούς και μηχανιστικούς αντικειμενισμούς, ως ενσυνείδητα υποκείμενα, κατορθώνουν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα που επηρεάζει και δίνει μορφή στη ζωή τους (Γέρου, 1977). Αν και είναι δύσκολο να αποδοθεί στην «praxis» ένας πολύ συγκεκριμένος ορισμός που να περιλαμβάνει λειτουργικά εργαλεία, ίσως έχει μια σημασία να διευκρινιστεί ότι οι παραπάνω εννοιολογήσεις της praxis απορρίπτουν τόσο τη διχοτόμηση σκέψης – δράσης, όσο και μια χρονική πλαισίωση που τοποθετεί τον στοχασμό σε προγενέστερο στάδιο από αυτό της δράσης, καθώς νοούνται ως διαδικασίες ταυτόχρονες. Παράλληλα, προϋποθέτουν μια λύση της αντίφασης μεταξύ μαθητή-δασκάλου τοποθετώντας τους ως εταίρους σε μια κοινή διαδικασία συμπαραγωγής γνώσης η οποία είναι δυναμική, αναδυόμενη και ριζωμένη στις βιωμένες εμπειρίες των ανθρώπων. Οι διαλεκτικές αρθρώσεις της «praxis» είναι θεμελιώδεις για τις συζητήσεις της μάθησης εν δράσει και ειδικότερα τη μάθηση πολιτικών αναλύσεων. Ο Freire χρησιμοποίησε τον όρο

«praxis» για να ορίσει έναν ακτιβισμό που είναι εγγενώς ενσώματος και ενεργά συμμετέχων στην εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή (Freire, 1972).

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης παρακολουθούν τους μηχανισμούς που ενθαρρύνουν ή περιορίζουν τη μάθηση στις κοινότητες, επικεντρώνοντας στις σχέσεις που παράγουν και αναπαράγουν τις πρακτικές μιας ομάδας, καθώς και την κατανόηση που αναπτύσσουν οι άνθρωποι πάνω σε και γύρω από αυτές. Οι πρακτικές είναι εξέχουσας σημασίας, καθώς είναι μέσω της επιλογής και της εφαρμογής τους που εκτυλίσσεται η μάθηση ως μια διεργασία του γίνεσθαι, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Nasir & Hand, 2006). Για την καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η συλλογική δραστηριότητα και η κοινή συμμετοχή αποκτούν παιδαγωγικό χαρακτήρα, είναι χρήσιμες οι έννοιες της «κοινωνικής παραγωγής νοήματος» και της «ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης», όπως τις εισήγαγε ο Vygotsky (1997). Αυτή η προσέγγιση εξηγεί τη μάθηση ως συνεργατική διεργασία κατά την οποία τα μέλη της κοινότητας γίνονται ικανά να κάνουν και να κατανοούν πράγματα, που δεν μπορούσαν προηγουμένως, μέσα από την εμπλοκή τους στις εφαρμοσμένες πρακτικές στην κοινότητα. Συγκεκριμένα, ως «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» νοείται ο μεταβατικός χώρος όπου ένας μαθητής, που καταλαβαίνει σχεδόν μια έννοια ή είναι σχεδόν σε θέση να ολοκληρώσει μια εργασία, μαθαίνει μέσω της συν-συμμετοχής με κάποιον πιο επιδέξιο σύντροφο (Vygotsky, 1997). Η συνεργασία στη συνέχεια δίνει τη δυνατότητα στον λιγότερο έμπειρο μαθητή να κατακτήσει νέες δεξιότητες ή έννοιες που προηγουμένως ήταν απρόσιτες.

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης βρίσκονται σε έντονη αντίθεση με τα γνωστικά μοντέλα που αντιλαμβάνονται τον ατομικό εγκέφαλο ως τον τόπο της γνώσης και έρχονται σε αντίθεση με το λεγόμενο τραπεζικό μοντέλο. Οι θεωρίες της θεμιτής περιφερειακής συμμετοχής επικεντρώνονται στους τρόπους με τους οποίους η κοινότητα δημιουργεί τις συνθήκες για τη μάθηση και παρέχουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη διαδικασία του πώς γίνεται κανείς/καμιά ακτιβιστής/στρια (Curnow, 2016). Η θεωρία της τοποθετημένης μάθησης κατανοεί τη μάθηση ως μια κοινωνική πράξη όπου το νόημα συν-κατασκευάζεται μέσα σε μια κοινότητα πρακτικής και είναι συγκεκριμένα εξαρτώμενο, καθώς οι πρακτικές αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης από την κοινότητα και είναι δυναμικές, εφόσον αλλάζουν ανάλογα με το ποιοι εμπλέκονται και τι προτεραιότητες βάζουν (Curnow, 2016). Σύμφωνα με

τον Wenger, οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ανθρώπων που ασχολούνται με την κοινή εργασία, που δεσμεύονται αμοιβαία και χρησιμοποιούν ένα κοινό ρεπερτόριο πρακτικής. Αυτές οι κοινότητες δημιουργούν το χώρο μέσα στον οποίο συμβαίνει η μάθηση. Για την ακρίβεια η ίδια η κοινότητα είναι το πρόγραμμα σπουδών που μαθαίνουν τα μέλη, το αναπαράγουν και το ανανεώνουν μέσω της κοινής τους εργασίας. Η ομάδα, παρά το άτομο, είναι η πηγή της γνώσης, και το νόημα προέρχεται από τη συμμετοχή στην κοινότητα (Wenger, 1998). Η συμμετοχή νοείται ως μάθηση, η οποία εξελίσσεται και ανανεώνεται συνεχώς παράλληλα με το σύνολο σχέσεων, διαπίστωση που είναι συνεπής με μια σχεσιακή άποψη, των προσώπων, της δράσης τους και του κόσμου, μια τυπική θεωρία της κοινωνικής πρακτικής (Lave & Wenger, 1991). Οι Lave και Wenger χρησιμοποιούν τον όρο της «κεντρομόλου συμμετοχής στη μάθηση» για να εξηγήσουν πως δεν πρόκειται για μια απλή μίμηση ή απορρόφηση δεξιοτήτων, αλλά για το πώς μαθαίνει κανείς/καμιά να γίνεται μέλος της κοινότητας (Lave και Wenger, 1991: 100). Διευκρινίζουν πως δεν πρόκειται για ιεραρχική κατάταξη εντός της ομάδας, αλλά για μια διαδικασία αναγνώρισης και ανάπτυξης ταυτότητας. Η παραπάνω προσέγγιση έρχεται σε συμφωνία και με τη φεμινιστική θεωρία, η οποία εξηγεί με διάφορους τρόπους ότι αυτά που γνωρίζουμε και το πώς τα γνωρίζουμε διαμορφώνονται από τη θέση μας και τις κοινωνικές μας σχέσεις (Rose, 1997).

Η Ollis ενθαρρύνεται, όπως δηλώνει η ίδια, από την προτροπή του Bourdieu προς τους κοινωνικούς επιστήμονες να απομακρυνθούν από τις δυϊστικές κατασκευές της γνώσης και να μιλήσουν απλώς για την πρακτική και εκπονεί μια εργασία που στηρίζεται σε συνεντεύξεις ακτιβιστών ενεργών σε κινήματα για την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο βιβλίο της, ο ακτιβισμός και η ανάπτυξη κοινότητας θεωρούνται ως έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες που αποτελούν «μέρος του εγχειρήματος της νεωτερικότητας και εφιστούν την προσοχή προς το κράτος που δημιουργεί μειονεκτική θέση» (Ollis, 2010: 3). Ένα από τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι οι πρακτικές των ακτιβιστών/στριών δεν είναι μόνο κοινωνικές, αλλά ενσωματωμένες στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις της πρακτικής, όπου η μάθηση συνδέεται εγγενώς με τα συναισθήματα και καθοδηγείται από το πάθος και την επιθυμία να αλλάξουν τον κόσμο. Πρόκειται για μια μάθηση ολιστική, ιστορικά και χωρικά τοποθετημένη, πολυδιάστατη, άτυπη, τόσο ενσυνείδητη όσο και ενσώματη

(Ollis, 2010). Ο ενσώματος χαρακτήρας της πολιτικοποίησης-μάθησης τονίζεται με την παραδοχή ότι η ενσυναίσθηση που αναπτύσσουμε για τους άλλους συχνά δημιουργείται μέσω της σωματικής φύσης της δικής μας ύπαρξης. Τέλος, αυτή η έρευνα έδειξε ότι «η ευρεία πρόταση των κριτικών παιδαγωγικών για την εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τα κοινωνικά και λαϊκά εκπαιδευτικά κινήματα για την κοινωνική δικαιοσύνη» (Ollis, 2010: 219).

Αυτή η ευρεία έννοια των κοινοτήτων αρχίζει να διατυπώνει πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν από τις ομάδες στις οποίες ανήκουν. Η σύλληψη της «praxis» ως συμπαραγωγή σκέψης και δράσης φέρει μεγάλη αξία για τη θεωρία της εντοπισμένης μάθησης, καθώς καθιστά σαφή τη σχέση μεταξύ των πρακτικών μιας κοινότητας και των θεωριών που στηρίζουν αυτές τις πρακτικές (Curnow, 2016). Η μάθηση, λοιπόν, αφορά στην εκτέλεση των πρακτικών και, μέσω της θέσπισής τους, στην κατάληξη σε μια κοινή αντίληψη των φιλοσοφικών απόψεων που στηρίζουν τις συγκεκριμένες πρακτικές. Καθώς τα μέλη μιας ομάδας μοιράζονται και στοχάζονται με βάση τις εμπειρίες τους, προκειμένου να υιοθετήσουν τις κατάλληλες πρακτικές, μετασχηματίζονται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ο Curnow εξηγεί ότι η δυνατότητα μετασχηματισμού εντοπίζεται στην «praxis» ως διαρκώς εξελισσόμενη, στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης με τα συνεχώς μεταβαλλόμενα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και της κοινότητας.

Ως έννοια, η «praxis» δίνει τη δυνατότητα να συλληφθούν οι πρακτικές των κοινοτήτων και η λογική τους ως ενιαίο, συμπαραγωγικό σύνολο. Η «praxis» κατανοεί ότι οι πρακτικές και η θεωρία δεν είναι ξεχωριστές, γραμμικές διαδικασίες, αλλά μια συνεχής διαδικασία δημιουργίας νοήματος μέσω της δράσης, όπου τα αναδυόμενα νοήματα διαμορφώνουν ταυτόχρονα τη δράση (Curnow, 2016: 35).

1.4.2. Τα όρια της «praxis» στην κοινότητα

Μια συνηθισμένη κριτική που εκφράζεται κατά των κοινοτήτων πρακτικής αφορά στην τάση για αναπαραγωγή, έναντι της παραγωγής καινοτόμων πρακτικών και ιδεών. Το πρόβλημα αυτό είναι πολύ σοβαρό αν τοποθετηθεί στα πλαίσια της πολιτικής μάθησης, καθώς οι άνθρωποι στις κοινότητες εργάζονται μαζί, όχι για να αναπαράγουν συγκεκριμένες δεξιότητες, αλλά για να επινοήσουν από κοινού

τρόπους να καταστήσουν ορατά τα συστήματα εκμετάλλευσης και καταπίεσης και να εφαρμόσουν τρόπους αντιμετώπισης ή δημιουργίας εναλλακτικών.

Ο Love επιχειρεί να εξηγήσει αυτήν την επιστροφή στις κανονικές, ηγεμονικές πρακτικές με δύο τρόπους (Love, 2012). Ο πρώτος αφορά στην εγκεφαλική μας λειτουργία. Ο εγκέφαλός μας σχηματίζει συνάψεις και δίκτυα με βάση τις δραστηριότητες και σκέψεις που επαναλαμβάνουμε πιο συχνά. Έτσι, είμαστε καλοί στο να κάνουμε αυτό που κάνουμε συνεχώς και πρέπει να καταβάλλουμε μεγάλες προσπάθειες για να αναιρέσουμε ένα νευρωνικό δίκτυο που έχει κατασκευαστεί για λόγους ευκολίας, ώστε να μη χρειάζεται να αγωνιζόμαστε κάθε φορά με μια ενέργεια ή σκέψη σαν να είναι η πρώτη μας φορά. Αυτή η κατάσταση είναι μια ψυχική ορμή (Love, 2012). Οι κυρίαρχες ελίτ είναι στην ευχάριστη θέση να ενθαρρύνουν μια ψυχική/συναισθηματική ορμή, γεγονός που επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό με τεράστιες ποσότητες θετικής ενίσχυσης μέσα από μια καταναλωτική κουλτούρα και τον τυφλό πατριωτισμό. Ωστόσο, αυτή η διαπίστωση δεν αποκλείει τη δυνατότητα για αλλαγή, διότι συνοδεύεται από την παράλληλη αναγνώριση ότι «παρά την τάση μας προς μια νοητική/συναισθηματική ορμή, έχουμε τη δυνατότητα για ανακατασκευή των νευρικών προτύπων, κάτι που ονομάζεται νευροπλαστικότητα» (Love, 2012: 59). Μπορούμε να επιτύχουμε ένα νέο πρότυπο ζωής, επειδή έχουμε αυτήν την ικανότητα για αλλαγή, αλλά φαίνεται να απαιτεί μια σημαντική διεργασία για να ξεκινήσει η κίνηση ενάντια στη νοητική/συναισθηματική ορμή. Ο ίδιος, ο Love τονίζει ότι η νευρωνική κατασκευή του εγκεφάλου μας δεν πρέπει να θεωρείται ως η μόνη εξήγηση ως προς το γιατί είμαστε συχνά απρόθυμοι να προχωρήσουμε σε νέα πλαίσια σκέψης και θέασης των πραγματικοτήτων μας. Μια δεύτερη εξήγηση της τάσης για αναπαραγωγή συμπυκνώνεται στην επίδραση της κοινωνικοποίησης. Με πολλούς τρόπους, έχουμε υιοθετήσει τρόπους ζωής «απλώς και μόνο επειδή τους διδαχθήκαμε μέσω μιας βαριάς δύναμης της κοινωνικοποίησης από πολύ νωρίς» (Love, 2012: 60). Εδώ ο συγγραφέας εξηγεί πως οι εγκέφαλοι και τα συναισθήματά μας δεν είναι εντελώς δικά μας διότι είναι συντεταγμένα από την κυρίαρχη ιδεολογία, μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, των μέσων ενημέρωσης και της ποικιλίας των θεσμών και μηχανισμών κυριαρχίας που διαπερνούν τις κοινωνικές μας σχέσεις.

Η Allman ασκεί επίσης, κριτική στην κυρίαρχη ιδεολογία και τους τρόπους με τους οποίους πιέζει τους ανθρώπους στην αναπαραγωγική πράξη και παρουσιάζει

ένα μοντέλο για την κατανόηση των διαφορετικών τύπων πράξης, διακρίνοντας μεταξύ της «κριτικής/επαναστατικής πράξης» και «της αναπαραγωγικής/άκριτης πράξης». Η «άκριτη/αναπαραγωγική πράξη» συμβαίνει όταν απλά μπαίνουμε στις υλικές συνθήκες και σχέσεις που βρίσκουμε, αποδεχόμενες αυτές τις συνθήκες ως «φυσικές και αναπόφευκτες» (Allman, 1999: 6). Έτσι, αναπαράγονται οι υπάρχουσες μορφές συνείδησης και δεν κατακτάται τίποτα περισσότερο από τη μερική μεταρρύθμιση των καπιταλιστικών σχέσεων. Αντίθετα, η «κριτική/επαναστατική πράξη» απαιτεί το προχώρημα πέρα από το ιδεολογικό και μια πολιτική ανάλυση ικανή να συλλάβει τον κόσμο μέσα στην πολυπλοκότητα του, μια πλήρη κατανόηση της λειτουργίας του καπιταλισμού και δράσεις για τον μετασχηματισμό και όχι τη μεταρρύθμιση του συστήματος. Σύμφωνα με την ίδια:

«Η κριτική πράξη ξεκινά όταν αντιλαμβανόμαστε κριτικά τη διαλεκτική ή εσωτερικά σχετιζόμενη, φύση των υλικών συνθηκών και των κοινωνικών μας σχέσεων και αναπτύσσεται πλήρως όταν επιδιώκουμε να καταργήσουμε ή να μετασχηματίσουμε αυτές τις συνθήκες και σχέσεις, αντικαθιστώντας τις με εκείνες που μπορούν να μας κάνουν ικανούς να δημιουργήσουμε μια κοινωνικά και οικονομικά δίκαιη κοινωνία—μια πολύ πιο ανθρώπινη κοινωνία στην οποία οι άνθρωποι μπορούν να πραγματοποιήσουν το πλήρες δυναμικό τους ως ανθρώπινα όντα.» (Allman, 1999: 6)

Αυτή η απαίτηση για πλήρως διαλεκτικές κατανοήσεις και θεσπίσεις που πρέπει να θεωρούνται ως «κριτική πράξη» φαίνεται περιοριστική σε αναρχικούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης, όπως οι Love και Curnow, και φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με μια έννοια της μάθησης η οποία συμβαίνει σταδιακά μέσω αναστοχασμού και δράσης σε μια κοινότητα που καθίσταται ολοένα και πιο ικανή να κατανοεί και να ενεργεί στον κόσμο με τρόπους που επιδιώκουν να μεταμορφώσουν τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις. Ο Curnow υποστηρίζει ότι η κατανόηση της ακτιβιστικής «praxis» τόσο ως κριτικής όσο και ως αναπαραγωγικής ταυτόχρονα, μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε την αντίφαση και τους αγώνες για μετασχηματισμό με έναν πιο ενεργό και κοινωνικό τρόπο (Curnow, 2016). Με βάση αυτήν την τελευταία παρατήρηση, μάλλον είναι προτιμότερο να ελευθερωθεί η πράξη από το παραπάνω δίπολο και να τοποθετηθεί σε ένα φάσμα όπου οι αναπαραστάσεις της πράξης και της συνείδησης που μπορούν να επιτρέπουν τον δυναμισμό και την αντίφαση, οφείλουν να λαμβάνονται υπόψιν (Carpenter et al, 2012). Ως προς την προτροπή της Allman για αντικατάσταση των κοινωνικών σχέσεων με εκείνες που μπορούν να μας κάνουν ικανούς να δημιουργήσουμε μια δίκαιη κοινωνία και την έκκληση της

Carpenter για μια «εσωτερική σχέση όχι μόνο μεταξύ συνείδησης και υλικών πρακτικών, αλλά και μεταξύ ανθρώπινης υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας» (Carpenter et al, 2012: 12), αυτές φαίνεται να βρίσκουν αντίκρισμα στην προεικονιστική ηθική που θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο. ΑΝΑΡΧΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΥΤΟΠΙΑ

Η Suissa στο *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective* (2006), υποστηρίζει ότι το να λάβουμε σοβαρά υπόψιν την αναρχική οπτική, μπορεί να μας βοηθήσει να σκεφτούμε διαφορετικά τον ρόλο των οραμάτων, των ονείρων, των στόχων και των ιδανικών στην εκπαιδευτική σκέψη. Η ίδια παραθέτει δύο από τους λόγους που η αναρχική εκπαίδευση ή οι παιδαγωγικές λειτουργίες του αναρχισμού ως πολιτική θεωρία και ως κίνημα, είναι, εκ πρώτης όψεως, απαράδεκτες στους φιλοσόφους της εκπαίδευσης. Ο πρώτος, οφείλεται στην κοινή σύγχυση μεταξύ του φιλελευθερισμού ως σώμα αξιών και του φιλελεύθερου κράτους ως πλαίσιο εντός του οποίου μπορούν να επιδιωχθούν αυτές οι αξίες (Suissa, 2006). Αυτή η σύγχυση, θα μπορούσε να εξηγήσει γιατί οι κανονιστικές, ουσιαστικές πτυχές του αναρχικού οράματος φαίνονται προβληματικές στους φιλοσόφους της φιλελεύθερης παράδοσης που επιθυμούν να διατηρήσουν κάποια μορφή πολιτικού φιλελευθερισμού. Ο δεύτερος λόγος είναι πως το πολιτικό ιδεώδες του αναρχισμού (αυτό της ακρατικής κοινωνίας) φαντάζει σε πολλούς απελπιστικά ουτοπικό, για να οικοδομηθεί μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης πάνω του. Η κατηγορία του ουτοπισμού είναι μια από τις πιο κοινές επικρίσεις που δέχεται ο αναρχισμός και θα διερευνηθεί στην συνέχεια του κεφαλαίου.

Πράγματι, «στα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα, η αναρχική θέση μπορούσε να εκληφθεί ως επιχείρημα στο αμφισβητούμενο πνευματικό έδαφος του αναπτυσσόμενου εθνικού κράτους· ο ουτοπισμός του, για τον Μαρξ, βρισκόταν στην απόρριψη της υλιστικής θέσης» (Suissa, 2006: 121). Ωστόσο, τώρα που το εθνικό κράτος είναι τόσο εδραιωμένο και τα θεωρητικά επιχειρήματα που δικαιολογούν την ύπαρξή του θεωρούνται τόσο δεδομένα που σπάνια διατυπώνονται, είναι η ίδια η απόσταση μεταξύ του αναρχικού οράματος και αυτού της κυρίαρχης φιλελεύθερης κρατικής παράδοσης που οδηγεί στον χαρακτηρισμό του ως ουτοπικό. Σύμφωνα με την συγγραφέα, αν και οι φιλόσοφοι της εκπαίδευσης αφιερώνουν μεγάλη ενέργεια στην άρθρωση, την ανάλυση και την κριτική των φιλελεύθερων αξιών και των εκπαιδευτικών τους προεκτάσεων, το πλαίσιο εντός του οποίου αυτές οι αξίες θεωρείται ότι λειτουργούν, σπάνια αποτελεί αντικείμενο συζήτησης. Η αμφισβήτηση

αυτού του πλαισίου και οι παιδαγωγικές λειτουργίες του αναρχικού ουτοπισμού αποτελούν τη ριζοσπαστική του πρόκληση (Suijsa, 2006).

2.1 Ζητήματα οριοθέτησης

Ο αναρχισμός αν και αποτελεί ένα αξιοσημείωτο πολιτικό φαινόμενο, με τη δική του υπόσταση και ιστορία, είναι δύσκολο να οριστεί και να οριοθετηθεί ως πολιτική ιδεολογία. Αυτή η δυσκολία απορρέει από το γεγονός ότι δεν θεμελιώνεται με συστηματικό τρόπο στο έργο ενός θεωρητικού, ενώ τα διάφορα άτομα και ομάδες που έχουν κατά καιρούς οικειοποιηθεί τον όρο, έχουν συχνά υποστηρίξει ποικίλες αναλύσεις, εστιάσει σε διαφορετικά πεδία αγώνα και υιοθετήσει πολλές διαφορετικές μεθόδους. Έτσι, έχουν προκύψει συχνά αντιφατικές προσεγγίσεις, που έχουν οδηγήσει πολλούς μελετητές στην αμφισβήτηση του αναρχισμού ως συνεκτική πολιτική θεωρία, ενώ για άλλους, αποτελούν απόδειξη του πλούτου και της ζωτικότητάς μιας φιλοσοφίας που τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από πολυσχιδείς ερμηνείες και πολύμορφα κινήματα.

«Ποτέ μη νομίζετε ότι η αναρχία είναι ένα δόγμα, μια απαραβίαστη θεωρία, κάτι που να λατρεύεται από τους πιστούς της όπως οι μουσουλμάνοι λατρεύουν το Κοράνι. Όχι: η απόλυτη ελευθερία που διεκδικούμε τρέφει ακατάπαυστα τις ιδέες μας, τις ανυψώνει προς νέους ορίζοντες και τις τοποθετεί έξω από τα στενά πλαίσια κάθε τυποποίησης και κάθε κωδικοποίησης. Δεν είμαστε πιστοί.» (Εμίλ Ανρύ, όπ.αναφ. στο Guerin, 1973: 5)

Κοινό ταυτοτικό στοιχείο όλων των αναρχικών, που προκύπτει και από την ετυμολογία του όρου αναρχία, είναι η επιθυμία εξάλειψης της εξουσίας και κατάργησης του κράτους, της κυβέρνησης και κάθε εξαναγκαστικού θεσμού. Μια περιεκτική περιγραφή του αναρχικού στόχου συνοψίζεται ως εξής: «το να λυτρώσει την κοινωνία με τη δύναμη των ορθολογικών, αυθόρμητων σχέσεων, ενώ σκοτώνει τον Λεβιάθαν που προσφέρει ελάχιστη προστασία — αυτή είναι η τολμηρή επιλογή του αναρχικού» (Ritter, 1980: 91). Το πέρασμα από την αρνητική διάσταση του αναρχισμού που περιγράφεται εδώ, σε μια θετική εννοιολόγηση που να συμπεριλάβει κάτω από μια ενιαία ομπρέλα όλο το φάσμα των τοποθετήσεων που αυτοπροσδιορίζονται ως αναρχικές, θα ήταν ένα δύσκολο και πιθανά ακατόρθωτο εγχείρημα. Ενώ ταυτόχρονα θα απαιτούσε να υιοθετηθούν κριτήρια τα οποία πιθανά

να μην ικανοποιούσαν τους εκφραστές των διαφορετικών προσεγγίσεων. Κάτι τέτοιο θα ήταν αντιαναρχικό, διότι θα απαιτούσε αναγκαστικά να εφαρμοστούν στοιχεία ομογενοποίησης και ιεράρχησης αξιών και περιεχομένων. Οπότε, είναι πιο τίμιο και ειλικρινές να υπάρξει μια παραδοχή ότι από εδώ και στο εξής οι αναφορές δεν καλύπτουν όλο το φάσμα της αναρχικής σκέψης, αλλά μια συγκεκριμένη πτυχή της με την οποία καταπιάνεται και η εργασία.

Ο πρώτος θεωρητικός που αυτοπροσδιορίστηκε ως αναρχικός ήταν ο γάλλος σοσιαλιστής Pierre-Joseph Proudhon το 1840, ο οποίος είναι και ο εισηγητής της φράσης «η ιδιοκτησία είναι κλοπή». Από εκεί εκκινεί μια μακρά κινηματική και θεωρητική παράδοση που συμπυκνώνεται στις εμβληματικές τοποθετήσεις των Bakunin, Kropotkin, Goldman, Bergman, Malatesta και άλλων, τις οποίες και χρησιμοποιώ ως πηγές για τον προσδιορισμό της αναρχικής θέσης. Αυτή η παράδοση από πολλούς ονομάζεται «κοινωνικός αναρχισμός» και πιθανά η υιοθέτηση αυτού του όρου θα ήταν διευκολυντική. Ωστόσο, δεν θα τον προτιμήσω, διότι νομίζω ότι συσκοτίζει την ουσία αυτής ακριβώς της αναρχικής προσέγγισης η οποία συνοψίζεται στην άρση του διπόλου άτομο-κοινωνία και την απόρριψη της ανάγκης για προτεραιοποίηση του ενός έναντι του άλλου.

Η άρνηση των εξαναγκαστικών θεσμών σε συνδυασμό με την έμφαση που δίνεται στην ατομική ελευθερία, οδηγούν πολλούς μελετητές στο να κατατάσσουν τον αναρχισμό στο άκρο του φιλελευθερισμού. Ενώ οι εννοιολογικές συνδέσεις της ελευθερίας με την κοινωνική ισότητα και την αλληλεγγύη τοποθετούν τον αναρχισμό στο άκρο του σοσιαλισμού.

«Όπως οι φιλελεύθεροι, οι αναρχικοί θέλουν ελευθερία. Όπως οι σοσιαλιστές, οι αναρχικοί θέλουν ισότητα. Αλλά δεν μας ικανοποιεί μόνο ο φιλελευθερισμός ή μόνο ο σοσιαλισμός. Ελευθερία χωρίς ισότητα σημαίνει ότι οι φτωχοί και οι αδύναμοι είναι λιγότερο ελεύθεροι από τους πλούσιους και δυνατούς, και ισότητα χωρίς ελευθερία σημαίνει ότι είμαστε όλοι μαζί σκλάβοι. Η ελευθερία και η ισότητα δεν είναι αντιφατικές, αλλά συμπληρωματικές [...] Η ελευθερία δεν είναι γνήσια αν κάποιοι άνθρωποι είναι πολύ φτωχοί ή πολύ αδύναμοι για να την απολαύσουν, και η ισότητα δεν είναι γνήσια αν κάποιοι άνθρωποι κυβερνώνται από άλλους. Η καθοριστική συμβολή που έγινε από τους αναρχικούς στην πολιτική θεωρία είναι αυτή η συνειδητοποίηση ότι η ελευθερία και η ισότητα είναι τελικά το ίδιο πράγμα».
(Walter, 1969: 3)

Ο αναρχισμός ο οποίος εξετάζεται σε αυτήν την εργασία μπορεί να συμπυκνωθεί στα εξής χαρακτηριστικά:

- Πλήρης απόρριψη του καπιταλισμού και της οικονομία της αγοράς, που τον οριοθετεί από τη μεταρρυθμιστική πολιτική και τις ακραία φιλελεύθερες παραλλαγές
- Πλήρης απόρριψη της κρατικής εξουσίας και άλλων οιωνοί μεσολαβητικών δυνάμεων, που τον διακρίνει από το μαρξισμό-λενινισμό
- Μια ισότιμη ή εξισωτική ανησυχία για τα συμφέροντα και τις ελευθερίες των άλλων ως μέρος της δημιουργίας μη ιεραρχικών κοινωνικών σχέσεων

Σύμφωνα με την Goldman:

«Ο αναρχισμός είναι η φιλοσοφία μιας καινούργιας κοινωνικής τάξης που έχει σαν βάση της την ελευθερία, χωρίς περιορισμούς από τους ανθρώπινους νόμους. Είναι η θεωρία που λέει ότι όλες οι μορφές της εξουσίας βασίζονται στη βία και συνεπώς είναι κακές και βλαβερές και πέρα από αυτό αχρείαστες.» (Goldman, 1984: 26)

Οι αναρχικοί/ές, στους/στις οποίους/ες αναφέρεται η εργασία, απορρίπτουν την ιδιοκτησία και τη μισθωτή εργασία και προτείνουν αδιαμεσολάβητες, αποκεντρωμένες, μικρής κλίμακας μορφές οργάνωσης, που δεν διαχωρίζουν την οικονομική από την πολιτική και κοινωνική ζωή, όπως αρνούνται και τον καταμερισμό της εργασίας σε διανοητική και χειρωνακτική. Σύμφωνα με αυτούς/ές, όλα τα πεδία της συλλογικής ζωής αναμένεται να ρυθμίζονται μέσα από εθελούσιες διαδικασίες με αντιιεραρχικά χαρακτηριστικά, στις οποίες τα ίδια τα υποκείμενα που επηρεάζονται καλούνται να συναποφασίσουν και να υλοποιήσουν τις αποφάσεις τους.

Έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα σχετικά με την οργάνωση της ζωής στις κοινότητες, ωστόσο για τους αναρχικούς δεν είναι ποτέ το ζητούμενο να καταρτιστούν προγράμματα για τη μελλοντική κοινωνία ή για κοινότητες των οποίων τα μέλη δεν θα συμμετέχουν στην κατάρτιση τους.

«Οι μέθοδοι του αναρχισμού δεν υπόκεινται σε κάποιο άκαμπτο πρόγραμμα, το οποίο πρέπει να επιβληθεί οπωσδήποτε. Οι μέθοδοι πρέπει να δημιουργούνται μέσα από τις ανάγκες κάθε τόπου και χώρου ανάλογα με τη διάνοια και το ταπεραμέντο του κάθε ατόμου» (Goldman, 1984: 39).

Το αναρχικό όραμα της ακρατικής κοινωνίας στηρίζει τη βιωσιμότητα του στην κεντρική έννοια της «αλληλοβοήθειας» και άλλες αξίες που επανανοηματοδοτούνται διαρκώς, όντας σε συνεχή συνομιλία με τις μεθόδους και τις πρακτικές, διατηρώντας μια ηθική σχέση μεταξύ τους.

2.2 Ο ουτοπικός χαρακτήρας του αναρχισμού

Όπως διαπιστώθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, δεν υπάρχει ένας ενιαίος κοινά αποδεκτός ορισμός της ουτοπίας και των λειτουργιών της. Οφείλουν λοιπόν να εξεταστούν ξεχωριστά οι διαφορετικές εννοιολογήσεις και πτυχές του ουτοπικού φαινομένου, παραθέτοντας τα αντίστοιχα κάθε φορά επιχείρημα, ώστε να αναδυθεί κάποιο συμπεράσματα σχετικά με το κατά πόσο είναι δικαιολογημένος ο χαρακτηρισμός του αναρχισμού ως ουτοπικού.

Αν το ουτοπικό οριστεί με τον τρόπο που το κάνει ο Mannheim, τότε ο αναρχισμός είναι όντως ουτοπικός. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, «μια κατάσταση του νου είναι ουτοπική όταν είναι ασυμβίβαστη με την κατάσταση της πραγματικότητας μέσα στην οποία εμφανίζεται» (Mannheim, 1991: 173). Ωστόσο, δεν θεωρείται ουτοπική κάθε κατάσταση του νου που είναι υπερβαίνει την τρέχουσα πραγματικότητα, «μόνο αυτοί οι προσανατολισμοί της υπέρβαση που όταν περνούν σε εφαρμογή, τείνουν να συντρίψουν, εν μέρει ή στο σύνολο της την τάξη των πραγμάτων που επικρατεί εκείνη την εποχή» (Mannheim, 1991: 173). Αυτός ο περιορισμός της έννοιας του όρου «ουτοπία» σε έναν τύπο προσανατολισμού, που σπάει τα δεσμά της υπάρχουσας τάξης, χρησιμοποιήθηκε από τον Mannheim για να αρθρώσει μια διάκριση ανάμεσα στην ουτοπική και την ιδεολογική κατάσταση του νου και είναι βολικός ώστε να αποδοθούν στον αναρχισμό ουτοπικά χαρακτηριστικά.

Αντίθετα, ο αναρχισμός δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ουτοπικός αν η ουτοπία συλληφθεί με τρόπους πιο κοντά στην αφήγηση του Berlin. Αυτή η προσέγγιση δεν συνδέει την ουτοπική σκέψη με τον εποικοδομητικό ρόλο της φαντασίας και των νέων σκέψεων για το μέλλον, παρά θεωρεί τις ουτοπίες στατικές με την έννοια ότι περιγράφουν μια κατάσταση που έχει φτάσει στην τελειότητα, όπου επικρατεί αρμονία και δεν υπάρχει ανάγκη για καινοτομία ή αλλαγή (Berlin, 1991). Κάτι τέτοιο έρχεται ξεκάθαρα σε αντίθεση με το αναρχικό όραμα της μελλοντικής κοινωνίας, από δύο απόψεις. Πρώτον, λόγω της αναρχικής αντίληψης της ανθρώπινης φύσης. Οι περισσότεροι αναρχικοί θεωρητικοί δεν έχουν αυταπάτες σχετικά με τη δυνατότητα μιας κοινωνίας χωρίς σύγκρουση, αντιθέτως, οραματίζονται έναν συγκεκριμένο τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης η οποία πρέπει να προκύπτει αυθόρμητα από τα ίδια τα άτομα που εμπλέκονται και να μην τους επιβάλλεται από κάποια εξωτερική δύναμη όπως η κυβέρνηση. Δεύτερον, διότι στην αναρχική σκέψη δεν υπάρχει πεπερασμένη, σταθερή μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Η συνεχής προσπάθεια

βελτίωσης και ο πειραματισμός είναι εγγενή χαρακτηριστικά της αναρχικής αντίληψης της κοινωνίας. Έτσι, ο αναρχισμός μπορεί να προσλάβει ουτοπικά χαρακτηριστικά με βάση προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν στην ουτοπία μετασχηματιστικά στοιχεία που απελευθερώνουν την δημιουργική σκέψη και μας ωθούν να εξετάσουμε τις προκαταλήψεις μας, ενώ την σχετίζουν με την ελπίδα, την απόδραση από την μοιρολατρία και την κινητοποίηση σε δράση.

Ο αναρχικός θεωρητικός Saul Newman ισχυρίζεται ότι οι αναρχικοί είναι πιο ανοιχτοί στην εμπλοκή με τον μεταμοντερνισμό από τους άλλους τύπους σοσιαλιστών, λόγω των ρευστών αντιλήψεων για την ουτοπία που υποστηρίζει ο μεταμοντερνισμός (Newman, 2011). Επινοεί έτσι, μια διάκριση μεταξύ ενός «επιστημονικού ουτοπισμού», στον οποίο μια μελλοντική αναρχική κοινωνία βασίζεται σε επιστημονικές και ορθολογικές αρχές και θα είναι το αναπόφευκτο αποτέλεσμα μιας επανάστασης εναντίον του κράτους, και ενός «ουτοπισμού του εδώ και τώρα», στον οποίο η εστίαση είναι λιγότερο σε αυτό που συμβαίνει μετά την επανάσταση, και περισσότερο σε μια μεταμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων στο παρόν. Οι επίμονες ουτοπίες, σε διάκριση από τις χιλιαστικές μορφές, υποδηλώνουν μια πεισματική παρόρμηση προς την ελευθερία και τη δικαιοσύνη, το τέλος της κυριαρχίας, των σχέσεων υποτέλειας και των σχέσεων εκμετάλλευσης. Αυτή η παρόρμηση περιγράφεται ως ένας προσανατολισμός προς το διαφορετικό, την επιθυμία για την έλευση μιας ριζικής ετερότητας εδώ και τώρα και φαίνεται να ταιριάζει καλύτερα με την αναρχική στάση (Newman, 2011).

Μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αναρχική και άλλες ουτοπίες, προερχόμενες κυρίως από την φιλελεύθερη παράδοση, είναι η άρνηση της ιδιωτικοποίησης των ουτοπιών. Ενώ πολλοί/ές φιλελεύθεροι/ες και νεοφιλελεύθεροι/ες θεωρητικοί φαίνονται δεκτικοί/ες στην ιδέα της ουτοπίας ως ατομικού εγχειρήματος, η πίστη των κοινωνικών αναρχικών στις κοινωνικές αρετές και το όραμά τους για μια κοινωνία που στηρίζεται σε αυτές, υπονοούν μια ουτοπία που είναι απαραίτητα συλλογική (Suijsa, 2006). Η απόρριψη της αναγκαιότητας ενός ενιαίου καθολικού σχεδίου από πλευράς αναρχικών, δεν πρέπει να συγχέεται με τις ατομικιστικές και συχνά αλλοτριωτικές πτυχές της σύγχρονης καπιταλιστικής κοινωνίας που αντιμετωπίζουν την ουτοπία ως ατομική υπόθεση, καθώς οι κοινωνικές αρετές και η κανονιστική δέσμευση σε αυτές είναι κεντρική στην αναρχική

θεωρία³. Ο Ritter υποστηρίζει ότι η ατομική ελευθερία ή αυτονομία έχουν καθοριστική αξία στην αναρχική θεωρία και συνδυάζει τους όρους «κοινοτική ατομικότητα» και «αμοιβαία επίγνωση» για να περιγράψει μια κανονιστική θεώρηση των κοινωνικών σχέσεων που βασίζονται στη συνεργασία και στην εμπιστοσύνη, μέσα στην οποία κάθε άτομο αντιλαμβάνεται την ελευθερία του ως συνδεδεμένη με το καλό της κοινότητας (Ritter, 1980: 20). Οι περισσότεροι κοινωνικοί αναρχικοί στοχαστές, όπως ο Μπακούνιν, θεωρούν την ατομική ελευθερία ως συνιστάμενη στην κοινωνική αλληλεπίδραση και υποστηρίζουν εννοιολογικές συνδέσεις μεταξύ της ελευθερίας και της αλληλεγγύης οι οποίες μπορούν να εκφραστούν στην πιο ξεκάθαρη μορφή τους μόνο υπό συνθήκες ισότητας (Ritter, 1980).

Την ίδια στιγμή, η αναρχική ουτοπική στάση, αποφεύγει αναμφισβήτητα τις κατηγορίες του ολοκληρωτισμού που βαραινούν τον «προσχεδιακό ουτοπισμό» ή την ουτοπία ως τελική κατάσταση για τρεις σημαντικούς λόγους. Πρώτον, το γεγονός ότι μέσα στο ουτοπικό του όραμα είναι ενσωματωμένη η απαίτηση για συνεχή πειραματισμό και η επιμονή ότι η τελική μορφή της ανθρώπινης κοινωνίας δεν μπορεί να καθοριστεί εκ των προτέρων. Κάτι τέτοιο θα συνεπάγονταν μια γενική επιβολή, σε ολόκληρη την ανθρωπότητα, της δημιουργίας λίγων μόνο μυαλών, γεγονός που έρχεται «σε αντίθεση με το ιδανικό του αναρχισμού, σύμφωνα με τον οποίο, οι ίδιοι οι καταπιεσμένοι πρέπει να έχουν προτεραιότητα στη διατύπωση και την παραγωγή των δικών τους προτύπων ζωής» (Franks, 2006: 91). Δεύτερον, η επιμονή, με βάση την αναρχική άποψη της ανθρώπινης φύσης και την αντίστοιχη εννοιολόγηση της κοινωνικής αλλαγής, ότι η μελλοντική κοινωνία πρέπει να οικοδομηθεί, όχι μεταμορφώνοντας ριζικά τις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές, αλλά από τους σπόρους των υπάρχουσών κοινωνικών τάσεων. Τρίτον, το αναρχικό όραμα για δίκτυα αυτόνομων κοινοτικών μορφών, όπου η λήψη αποφάσεων λαμβάνει χώρα από τα κάτω, σε αποκεντρωμένες μη διαμεσολαβημένες δομές κοινωνικής οργάνωσης, είναι εντελώς ασυμβίβαστο με μια προσπάθεια υλοποίησης οποιουδήποτε σχεδίου σε

³Η Κιννα αντλώντας από το *Anarchism: Its Philosophy and Ideal* του Peter Kropotkin υποστηρίζει ότι «οι σκοποί αιχμαλωτίστηκαν στην αρχή της αλληλοβοήθειας» (Kinna, 2016: 10). Τα κατάλληλα μέσα ήταν η κατασκευή πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δικτύων, πέρα από την εμβέλεια του κράτους, τα οποία θα εξασφάλιζαν ότι οι ακτιβιστές είχαν πρόσβαση σε βασικές ανάγκες σε περιόδους βίαιης καταστολής και ότι οι κοινωνικές σχέσεις που μπορούν να διατηρήσουν τις αναρχικές πρακτικές, δημιουργήθηκαν πριν από την κατάρρευση του κράτους.

μεγάλη κλίμακα, με βίαια μέσα αν χρειαστεί. Σε αντίθεση με τους ορθόδοξους μαρξιστές που προτείνουν μια ενιαία εργατική τάξη ομογενοποιημένη σε μια μοναδική οργανωτική δομή, «το αναρχικό ιδεώδες αναγνωρίζει τις πολλαπλές δομές ως επιθυμητές και απαραίτητες σε έναν μεταβαλλόμενο και ποικιλόμορφο αναρχικό επαναστατικό παράγοντα αλλαγής» (Franks, 2006: 102).

Η αντίληψη του ουτοπισμού στην οποία πολλοί/ές αναρχικοί/ές μελετητές/τριες ενδιαφέρονται να αντισταθούν είναι αυτή των αντιουτοπιστών φιλελεύθερων, που συνδέει τον ουτοπισμό με τον άκαμπτο κοινωνικό σχεδιασμό, την ηθική τελειομανία και τον ολοκληρωτικό προσδιορισμό της ατομικής ευημερίας. Σε αυτά τα σχήματα, οι ουτοπιστές συχνά εμφανίζονται ως επικίνδυνοι φαντασιόπληκτοι, εντελώς εκτός πραγματικότητας και τυφλοί στο κοινωνικό κόστος των ιδανικών τους. Η απάντηση της Milstein είναι να αντιμετωπίζει την ουτοπία ως μέθοδο που συνδέεται με την πρακτική, παρά ως περιγραφέα μιας κοινωνικής συνθήκης. Ο αναρχικός ουτοπισμός ονειρεύεται τρόπους να ενσωματώσει την ηθική του και στη συνέχεια προσπαθεί να τους εφαρμόσει (Milstein, 2010).

Η Suissa εντοπίζει συνδέσεις μεταξύ του τύπου του ουτοπισμού που ενσαρκώνεται στην αναρχική σκέψη και στον πραγματισμό όπως τον προσέγγισαν ο Dewey και άλλοι στοχαστές. Ο αναρχικός στόχος της «αφύπνισης του κοινωνικού ενστίκτου» ταιριάζει με τις πραγματιστικές θέσεις που βλέπουν την ηθική πρόοδο ως ζήτημα «αύξησης της ευαισθησίας» (Suissa, 2006: 124). Η ευαισθησία περιγράφεται ως η ικανότητα να ανταποκριθεί κανείς/καμιά σε ολοένα και πιο συμπεριληπτικές ομάδες ανθρώπων. Δεν πρόκειται για μια διαδικασία ανύψωσης πάνω από το συναισθηματικό στο ορθολογικό επίπεδο, αλλά για μια επέκταση προς τα έξω σε όλο και ευρύτερη συμπάθεια, συμπόνια ή ενσυναίσθηση. Αυτή η μετάβαση από την κάθετη απόσταση στην οριζόντια έκταση είναι σε αρμονία με την απόρριψη των αναρχικών για τις ιεραρχικές δομές και την προτίμηση για τα διασυνδεδεμένα δίκτυα έναντι των πυραμιδικών δομών (Suissa, 2006).

Ο χαρακτηρισμός περί πραγματιστικού ρεαλισμού προκύπτει και σε συζητήσεις σχετικά με την αμφιθυμία των αναρχικών μεταξύ μιας αποσπασματικής ή τακτικής και μιας στρατηγικής προσέγγισης. Ο May ισχυρίζεται ότι αν οι αναρχικοί/ές βρεθούν αντιμέτωποι/ες με την ανάγκη να υιοθετήσουν είτε μια στρατηγική είτε μια τακτική θέση, πρέπει να επιλέξουν τη δεύτερη λόγω της μη αναγωγικής τους άποψης για την

εξουσία και της ουμανιστικής τους ηθικής (May, 1994). Ωστόσο, η Suissa αρνείται αυτήν τη διχοτόμηση και υποστηρίζει πως από την μελέτη της κατανοεί μια διαλεκτική σχέση μεταξύ οραμάτων και στόχων και εξηγεί ότι «η αναρχική οπτική υπονοεί ότι κάποιος/α μπορεί, και στην πραγματικότητα πρέπει να είναι, τόσο τακτικός/ή όσο και στρατηγικός/ή» (Suissa, 2006: 119). Η ερευνήτρια προσφέρει μια διερεύνηση του τρόπου που σχετίζεται ο αναρχισμός με τον πραγματισμό και της θέσης του μεταξύ «ουτοπικής και αποσπασματικής κοινωνικής μηχανής» και βρίσκει στοιχεία που διαρρηγνύουν και αυτήν τη διχοτόμηση.

Ορισμένα στοιχεία του αναρχισμού όπως η επιμονή του στις κοινωνικές βελτιώσεις εδώ και τώρα οδηγούν στην απόδοση του χαρακτηρισμού της αποσπασματικής κοινωνικής μηχανικής (Suissa, 2006). Στην ίδια κατεύθυνση συνηγορούν και οι τοποθετήσεις που βλέπουν την κοινωνική αλλαγή σαν επέκταση των σφαιρών ελευθερίας μέχρι να αποτελέσουν το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής ζωής ή οι αγώνες σε πολλά διαφορετικά πεδία, αντί για τη μια μοναδική πάλη ενάντια στο μεγαλύτερο απόλυτο κακό. Ωστόσο το αναρχικό όραμα δεν μπορεί να θεωρηθεί ουτοπικό με την παραδοσιακή έννοια, εφόσον δεν διαθέτει ένα προσχέδιο που να προσπαθεί να το υλοποιήσει ή και να το επιβάλλει καθολικά (Suissa, 2006). Ταυτόχρονα όμως, ο αναρχισμός είναι ουτοπικός αν σκεφτεί κανείς/καμιά ότι στηρίζεται σε ένα ριζοσπαστικό όραμα που δεν αφορά απλώς σε μεμονωμένους θεσμούς, αλλά «βλέπει στην ίδια την πράξη της αναδιάρθρωσης των ανθρώπινων σχέσεων μέσα σε τέτοιους θεσμούς (όπως το σχολείο, ο χώρος εργασίας κ.α.), μια δημιουργική πράξη ενασχόλησης με τον μετασχηματισμό της κοινωνίας ως σύνολο» (Suissa, 2006: 119). Έτσι η δημιουργία, για παράδειγμα, μιας σχολικής κοινότητας στη βάση των αναρχικών αρχών είναι, τόσο ένα βήμα προς το ιδανικό, όσο και μια ενσάρκωση του ίδιου του ιδανικού. Η «προεικονιστική ηθική», που θα συναντήσουμε πιο κάτω, καταρρίπτει την προβληματική διάκριση μεταξύ μέσων και σκοπών και περιλαμβάνει μεθόδους που είναι «ρεαλιστικές, πραγματιστικές και τοπικές, καθώς δεν υπάρχει ένα απόλυτο ή καθολικό έδαφος για την διεξαγωγή του αγώνα και συνδέονται με την αναζήτηση άμεσων αποτελεσμάτων», χωρίς ωστόσο οι άμεσοι στόχοι να αποτελούν το μοναδικό έδαφος της ηθικής και πολιτικής αξιολόγησης (Franks, 2006: 96). Οι αναρχικοί/ες προτείνουν την «άμεση δράση» ως πραγματιστική απάντηση στα κοινωνικά προβλήματα που εντοπίζουν.

Στην ίδια γραμμή σκέψης, η Suissa ισχυρίζεται ότι ο αναρχισμός είναι ίσως καλύτερα να συλληφθεί όχι τόσο ως θεωρία – με την ορθολογιστική έννοια– για το πώς μπορεί να οργανωθεί η κοινωνία χωρίς κράτος, αλλά ως μια «φιλοδοξία» (aspiration) να δημιουργηθεί μια τέτοια κοινωνία και, κυρίως, «μια πεποίθηση ότι μια τέτοια κοινωνία μπορεί να γίνει πραγματικότητα, όχι μέσω βίαιης επανάστασης ή δραστηκής τροποποίησης της ανθρώπινης φύσης, αλλά ως οργανική, αυθόρμητη διαδικασία, οι σπόροι της οποίας είναι ήδη παρόντες στις ανθρώπινες τάσεις» (Suissa, 2006: 120). Σύμφωνα με την Milstein, ο αναρχισμός δεν είναι απλώς ένα ιδανικό, δεν είναι απλώς ένα νοητικό πείραμα, ούτε είναι σχεδιάγραμμα ή άκαμπτο σχέδιο. Η ανακατασκευαστική του στάση ονειρεύεται τρόπους να ενσωματώσει και να εφαρμόσει την ηθική του. Πολλές πραγματικά υπάρχουσες πρακτικές, αναρχικές ή μη, απεικονίζουν ότι οι οριζόντιες κοινωνικές σχέσεις είναι ήδη δυνατές και λειτουργούν καλύτερα από τις κάθετες. Τέτοια πειράματα είναι μερικά οριοθετημένα από τα πάντα, από τον καπιταλισμό έως τις εσωτερικευμένες μορφές καταπίεσης, ωστόσο λειτουργούν ως «ανακατασκευαστικά οράματα» (Milstein, 2010: 38). Η ουτοπική ευαισθησία στον αναρχισμό είναι «αυτή η περίεργη πίστη ότι η ανθρωπότητα δεν μπορεί μόνο να απαιτεί το αδύνατο, αλλά και να το πραγματοποιεί» (Milstein, 2010: 38). Πρόκειται για ένα άλμα πίστης, αλλά βασισμένο σε όντως πραγματικές εμπειρίες, μεγάλες και μικρές, όπου οι άνθρωποι χαρίζουν εξισωτικούς τρόπους ζωής ο ένας στον άλλο, δημιουργώντας τους συλλογικά. Τα ανακατασκευαστικά οράματα διατηρούν μια ουτοπική παρόρμηση, χωρίς όμως να τοποθετούν την ουτοπία στο μακρινό μέλλον, χαρτογραφούν τον δρόμο προς μια κοινωνία πέρα από την ιεραρχία μέσα από την αυτοοργάνωση και την άμεση δράση, μέσα από διαδικασίες που ενσαρκώνουν τα χαρακτηριστικά της «praxis» όπως περιεγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Ωστόσο, ο αναρχισμός συχνά παρουσιάζεται ως επιρρεπής και στην κριτική που δέχεται το άλλο είδος ουτοπισμού, αυτό του «ουτοπισμού ανοιχτού τέλους» ή του ουτοπισμού «ως διεργασία». Συχνά η έλλειψη ενός προκαθορισμένου σχεδίου προκαλεί μια ανασφάλεια η οποία, όπως παρατηρεί η Suissa εκφράζεται άρρητα από τους περισσότερους πολιτικούς θεωρητικούς, οι οποίοι σε γενικές γραμμές εμφανίζονται εχθρικοί απέναντι στις πολιτικές διαταραχές και στοχεύουν στην εξάλειψη οποιασδήποτε ασυμφωνίας, αντίστασης, σύγκρουσης ή αγώνα. Έτσι,

περιορίζουν την πολιτική εννοιολογικά και εδαφικά στα νομικά, διοικητικά ή ρυθμιστικά καθήκοντα της σταθεροποίησης των υποκειμένων, της κατασκευής συναίνεσης, της διατήρησης της συμφωνίας και της εδραίωσης κοινοτήτων και ταυτοτήτων (Suissa, 2006). Με βάση αυτήν την περιγραφή φαίνεται να υπονοείται ότι το καθήκον της πολιτικής θεωρίας είναι να επιλύσει τα θεσμικά ζητήματα, να γίνει σωστά η πολιτική για να τελειώσει, να ελευθερώσει τα σύγχρονα υποκείμενα και τα σύνολα των διευθετήσεων από την πολιτική σύγκρουση και την αστάθεια. Εν αντιθέσει, ο αναρχικός ουτοπισμός καλεί σε μια αντικατάσταση της βεβαιότητας από την ελπίδα και σε μια προσπάθεια να δημιουργήσουμε νέους τρόπους ύπαρξης πέρα από την επιθυμία για σταθερότητα, ασφάλεια και τάξη. Επιπλέον, ο Franks προσθέτει μια ψυχολογία της δράσης. Ο αναρχικός ουτοπισμός, υποστηρίζει, μπορεί να θεωρείται ως μύθος, συγκρίσιμος με τον μύθο της βίας του Sorel. Όπως, ο σορελιανός μύθος, ο αναρχικός ουτοπισμός δεν επηρεάζεται από την αποτυχία του επιτεύγματός του (Franks, 2006). Με αυτή τη μορφή, ο μύθος υποδηλώνει μια αιώνια προθυμία των υποκειμένων να υπομείνουν την αδυναμία της επιτυχίας ως προϋπόθεση αγώνα. Επιπλέον, ο αναρχικός ουτοπισμός μοιράζεται τις παράλογες ιδιότητες του μύθου του Sorel, τις οποίες ο Franks συλλαμβάνει στην έννοια της επιθυμίας, και τους αποδίδει τις λειτουργίες «της πηγής έμπνευσης, του εναλλακτικού λόγου για πολιτικές ιδέες, ή της ώθησης για δράση» (Franks, 2006: 90). Ορισμένοι/ες συγγραφείς προσδιορίζουν την παραπάνω άποψη ως μια μετατόπιση της αναρχικής σκέψης από την θετική ουτοπική φιλοδοξία στο δυστοπικό πλαίσιο της ουτοπικής επιθυμίας (Franks, 2006 · Kinna, 2016 · Gordon, 2017).

Μια πτυχή αυτού του σημείου είναι ότι η ουτοπική – με την έννοια της ριζικής απομάκρυνσης από την πραγματικότητα όπως την γνωρίζουμε – πτυχή μιας θεωρίας δεν πρέπει από μόνη της να αποτελεί λόγο απόρριψής της. Ο Rorty στο *Philosophy and Social Hope* (1999) δανείζεται τα παραδείγματα της εμπνευσμένης αξίας της *Καινής Διαθήκης* και του *Κομμουνιστικού Μανιφέστου* για να υποστηρίξει ότι, ακόμα και η εμφανής αποτυχία από εκείνα τα ουτοπικά σχέδια που επιχειρήθηκαν καταστροφικά, δεν πρέπει να μας οδηγεί στην απόρριψη των ουτοπικών ελπίδων που αυτά κρύβουν (Rorty, 1999). Στο προηγούμενο κεφάλαιο εξετάστηκαν κάποιες από τις παιδαγωγικές λειτουργίες της έννοιας της ελπίδας, αυτή η έννοια μπορεί ίσως να εισάγει ένα πιο αισιόδοξο και παρακινητικό στοιχείο στα εκπαιδευτικά εγχειρήματα

που συχνά χαρακτηρίζονται από ένα πρωταρχικό μέλημα για τη διαμόρφωση διαδικαστικών αρχών. Επιπλέον, η προοπτική έναρξης συζητήσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα από θέση ελπίδας, όπως οι κοινωνικοί αναρχικοί, δηλαδή από μια ουτοπική θέση ότι μια ριζικά διαφορετική κοινωνία είναι και επιθυμητή και εφικτή, μπορεί να έχει σαφείς πολιτικές επιπτώσεις.

Η White συζητά την έννοια της «κοινωνικής ελπίδας» και την διαχωρίζει από τις προσωπικές ελπίδες, σημειώνοντας τον ισχυρό κινητήριο ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινές ελπίδες για το μέλλον των κοινοτήτων (White, 1991). Η ελπίδα, τονίζει, μπορεί να καθορίσει τί είναι δυνατό, με την έννοια ότι το να μην ελπίζουμε σε κάτι μπορεί να το καταστήσει αδύνατο. Μέσα από αυτήν τη λογική πραγματοποιείται μια σύνδεση μεταξύ ελπίδας και δράσης, υποστηρίζοντας ότι η πρώτη είναι «ουσιαστικά γεννήτρια» της δεύτερης (White, 1991: 204). Η συγγραφέας εξετάζει τον κεντρικό ρόλο της ελπίδας στον χριστιανισμό και στον κλασσικό μαρξισμό, εξηγώντας πως και στα δύο δόγματα η ελπίδα δεν συνίσταται σε μια λογική δυνατότητα, αλλά θεωρείται αναπόφευκτη, καθώς επικρατεί μια ντετερμινιστική αντίληψη για το μέλλον. Στην πρώτη περίπτωση, ακολουθείται το θεϊκό σχέδιο της Βασιλείας των ουρανών, ενώ στην δεύτερη, η αταξική κοινωνία νοείται ως ιστορικά αναπόφευκτη, έτσι οι έννοιες πίστη και αφοσίωση αποκτούν εξέχουσα σημασία. Ωστόσο, ενώ αναγνωρίζει την ανάγκη για μια κοινωνική ελπίδα στην σύγχρονη κοινωνία, ικανή να βγάλει τους ανθρώπους από την απάθεια και να τους δώσει ενέργεια να εργαστούν προς μια πληρέστερη πραγματοποίηση των δημοκρατικών αξιών, η White παραδέχεται ότι «η φιλελεύθερη δημοκρατία δεν προσφέρει οράματα για ένα μέλλον προς το οποίο βαδίζουν όλοι οι πολίτες, αρκεί να διατηρήσουν την πίστη τους σε αυτό» (White, 1991: 205). Μια τέτοια πίστη, ότι όλοι οι πολίτες θα έπρεπε να βαδίζουν προς μια μοναδική αντίληψη της καλής ζωής, θα υπονόμει τη φιλελεύθερη δέσμευση σε ένα ανοιχτό μέλλον και στον πλουραλισμό. Με βάση την προαναφερθείσα ανάλυση, η White προτείνει ότι πρέπει να διατηρηθεί κάποιος τύπος κοινωνικής ελπίδας, χωρίς όμως τα χαρακτηριστικά του αναπόφευκτου και του ενιαίου. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, «το να ελπίζουμε είναι έντονα το να επιθυμούμε ότι μια επιθυμητή κατάσταση πραγμάτων, η οποία δεν χρειάζεται να είναι αναπόφευκτη και δεν είναι αδύνατη, αλλά στο δρόμο της υπάρχουν εμπόδια, θα πραγματοποιηθεί» (White, 1991: 205). Ο τύπος ουτοπικής ελπίδας που διατυπώνει η White σαν μια πιθανή

διέξοδο από αυτό το φιλελεύθερο πρόβλημα, ταιριάζει με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο αναρχισμός το μέλλον και την κοινωνική αλλαγή.

Συνοψίζοντας μέχρι στιγμής, ο αναρχισμός είναι ουτοπικός με μια έννοια που ανταποκρίνεται στις θετικές παιδαγωγικές λειτουργίες που αποδόθηκαν στην ουτοπία στο προηγούμενο κεφάλαιο. Ο αναρχισμός δεν βλέπει την ουτοπία ως αμετάβλητο προκαθορισμένο σκοπό σε απόσταση, αλλά εμπνέεται από ριζοσπαστικά οράματα για την κοινωνία και φιλοδοξεί να επιτύχει μια συνολική αλλαγή, όχι με όρους καθολικής επιβολής, αλλά συλλογικής διαμόρφωσης. Ο αναρχικός ουτοπισμός δεν είναι προσχεδιακός, διότι δεν καταρτίζει προγράμματα για την μελλοντική κοινωνία, αλλά ένας ουτοπισμός ανοιχτού τέλους με στοιχεία πραγματισμού και τακτικής προσέγγισης, που επιχειρεί να εφαρμόσει τις ηθικές του αξίες στο εδώ και τώρα αναδιαμορφώνοντας τις κοινωνικές σχέσεις. Σε αυτές τις απόπειρες η «praxis» λειτουργεί με τους όρους που τις αποδίδονται στις κοινωνικό-πολιτισμικές θεωρίες και τις θεωρίες της τοποθετημένης μάθησης εντός της κοινότητας. Ο ριζοσπαστικός χαρακτήρας του αναρχικού οράματος ενισχύει μια ψυχολογία της δράσης και ενισχύει μορφές κοινωνικής ελπίδας χρήσιμες για την δράση για τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις καλούν την φιλοσοφία της εκπαίδευσης να αγκαλιάσει την αντίληψη ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των ελπίδων, ή των στρατηγικών στόχων και των τακτικών στόχων δεν αποτελεί μια σύγκρουση που πρέπει να επιλυθεί εκ των προτέρων, αλλά μια ενδιαφέρουσα ένταση που θα έπρεπε να γίνει μέρος της εκπαιδευτικής πρακτικής. Σε ορισμένα πλαίσια, οι αποφάσεις τακτικής μπορεί να έχουν νόημα, και επομένως το είδος της εκπαιδευτικής αλλαγής και δράσης που προωθείται μπορεί να μην φαίνεται πολύ ριζοσπαστικό, αλλά η ελπίδα, ως μακροπρόθεσμος στόχος, είναι πάντα εκεί, και ακόμα κι αν είναι μόνο ένα όραμα, αυτό το όραμα έχει τεράστια κινητήρια δύναμη για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση. Η οπτική του αναρχισμού υποδηλώνει ότι «ίσως δεν πρέπει να σκεφτόμαστε την εκπαίδευση ως μέσο για έναν σκοπό, ούτε και ως αυτοσκοπό, αλλά ως μια από τις πολλές αρένες των ανθρώπινων σχέσεων, στην οποία πειραματιζόμαστε διαρκώς με τη σχέση μεταξύ του οράματος και των τρόπων με τους οποίους αυτό μεταφράζεται στην πραγματικότητα» (Suijsa, 2006: 126).

2.3 Μέσα και σκοποί: μια σχέση μεταξύ οράματος και πρακτικής

Κάθε συζήτηση γύρω από την αξιολόγηση των πράξεων του δρώντος υποκειμένου, την ουτοπία ως όραμα της καλής ζωής και κοινωνίας και τον ρόλο της εκπαίδευσης φέρει ρητά ή άρρητα κάποιες υποθέσεις σχετικά με το καλό και το κακό, τον σωστό ή τον λάθος τρόπο δράσης. Οι παραπάνω προβληματισμοί βρίσκουν συχνά αντανάκλαση στην σχέση μέσων και σκοπών και η προτεραιότητα που δίνεται στη μια ή στην άλλη έννοια διαμορφώνει διαφορετικές ηθικές προσεγγίσεις. Οι δεοντολογικές και οι τελεολογικές προσεγγίσεις φαίνεται να αποτελούν τα δύο άκρα του ηθικού φάσματος που εξετάζει τη σχέση μέσων και σκοπών.

Η δεοντολογική ηθική του Καντ μπορεί να θεωρηθεί ως μια μεσο-κεντρική προσέγγιση, διότι οι ηθικές αρχές της οφείλουν να έχουν καθολική ισχύ, χωρίς εξαιρέσεις και να είναι ανεπηρέαστες από την εμπειρική γνώση και τις εκάστοτε συνθήκες. Σύμφωνα με τον Καντ, οι άνθρωποι δρώντες διαθέτουν έναν ενιαίο λόγο ο οποίος νομοθετεί καθολικούς νόμους με απόλυτη ισχύ. Ο θεμελιώδης νόμος του λόγου είναι η κατηγορική προστακτική: «Πράττε μόνο σύμφωνα με ένα τέτοιο γνώμονα, μέσω του οποίου μπορείς συνάμα να θέλεις αυτός ο γνώμονας να γίνει καθολικός νόμος» (Καντ, 1984: 71). «Πρέπει να μπορούμε να θέλουμε ο γνώμονας της πράξης μας να γίνει καθολικός νόμος: αυτός είναι ο ανώτατος κανόνας με τον οποίο κρίνονται ηθικά οι πράξεις μας» (Καντ, 1984: 75). Οι ηθικές αρχές είναι νόμοι που προέρχονται από τη λογική και «είναι νόμοι που εμείς ως λογικά όντα δίνουμε στους εαυτούς μας και που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά μας στο βαθμό που δεσμευόμαστε ο ένας στη λογική φύση του άλλου» (Audi, 1999: 286). Μέσω της εφαρμογής απολύτως δεσμευτικών ηθικών καθηκόντων υποχρεούται κανείς/καμιά να φέρει μια πράξη ανεξάρτητα από τις συνέπειές της.

Ο Καντ διατυπώνει την αυτονομία με την έννοια της μεταχείρισης των ανθρώπων ως αυτοσκοπών και απορρίπτει τη χρησιμοποίηση των άλλων ανθρώπων ως μέσα για την επίτευξη ετερόνομων στόχων (Καντ, 1984). Τα όρια τίθενται στον καθένα ατομικά, εμποδίζοντάς τον να παραβιάζει την αυτονομία των άλλων, με γνώμονα την κατηγορηματική προσταγή. Σύμφωνα με την κατηγορηματική προσταγή, η ανθρώπινη ιδιότητα είναι αυτοσκοπός ή σκοπός καθεαυτό, δηλαδή σκοπός με την αντικειμενική και όχι την υποκειμενική έννοια. Επιπλέον, σύμφωνα με αυτήν την

άποψη, η ανθρώπινη ιδιότητα έχει ενδογενή αξία, χωρίς προϋποθέσεις και δεν επιδέχεται σύγκρισης ή αντικατάστασης από κάτι ή κάποιον άλλο, ακόμα και από έναν που έχει και αυτό αξιοπρέπεια (Καντ, 1984). Η χρήση της ανθρώπινης ιδιότητας ως απλού μέσου για την επίτευξη κάποιου απώτερου σκοπού δεν είναι συμβατή με τον σεβασμό στην εγγενή της αξία.

Η ένταξη της καντιανής ηθικής στις μεσο-κεντρικές προσεγγίσεις μπορεί να γίνει κατανοητή σε συνάφεια με τις θεωρίες του κοινωνικού συμβολαίου. Από αυτήν την άποψη, «οι ηθικές αρχές αντιπροσωπεύουν τους ιδανικούς όρους κοινωνικής συνεργασίας για ανθρώπους που ζουν μαζί σε κοινωνία και εκτιμούν ένας τον άλλον ως ίσο» (Audi, 1999: 287). Με άλλα λόγια, οι ηθικές αρχές θεωρούνται ως το αποτέλεσμα μια ιδανικής συμφωνίας, στην οποία θα κατέληγαν οι άνθρωποι ως αποτέλεσμα μιας ανοιχτής συζήτησης και ορθολογικής διαβούλευσης, αν συνέρχονταν σε συνέλευση για να αποφασίσουν συλλογικά τις κοινωνικές ρυθμίσεις που διέπουν τις σχέσεις τους. Με βάση αυτό το σκεπτικό «η εξουσία των ηθικών αρχών απορρέει από τη δικαιοσύνη των διαδικασιών με τις οποίες (οι άνθρωποι) θα έφταναν στους όρους κοινωνικής συνεργασίας σε αυτήν την υποθετική συνταγματική σύμβαση και την υπόθεση ότι κάθε λογικό άτομο που θα ήθελε να ζήσει ειρηνικά με τους άλλους και που φαντάζεται τον εαυτό του ως συμβαλλόμενο μέρος σε αυτήν τη σύμβαση, εν όψει της δικαιοσύνης των διαδικασιών της, θα αποδέχονταν τα αποτελέσματα της» (Audi, 1999: 287).

Ως τελεολογικές θεωρίες νοούνται όλες οι θεωρίες που κρίνουν την ηθική μιας πράξης εκ του αποτελέσματος. Η «συνεπειοκρατία» είναι το δόγμα που υποστηρίζει ότι η «ηθική ορθότητα μιας πράξης καθορίζεται αποκλειστικά από τις καλές συνέπειες της» (Audi, 1999: 176). Η ουσία αυτών των προσεγγίσεων συνοψίζεται στο ρητό «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα», καθώς οι πράξεις νοούνται ως μέσα για την επίτευξη απώτερων σκοπών και αυτοί οι σκοποί είναι που καθορίζουν τα αξιολογικά κριτήρια των πράξεων. Μια συνήθης διάκριση προκύπτει με βάση το υποκείμενο που επηρεάζεται από τις επιπτώσεις της πράξης. Ο «ηθικός εγωισμός» υποστηρίζει ότι η ηθική ορθότητα μιας πράξης «εξαρτάται αποκλειστικά από τις καλές συνέπειες που επιφέρει στο ίδιο το υποκείμενο που τη διέπραξε» (Audi, 1999: 176). Η εγωιστική εκδοχή της συνεπειοκρατίας αναγνωρίζει τους στόχους και τους σκοπούς ως προσωπική υπόθεση, υπονοώντας μια κοινωνική πραγματικότητα που είναι ένα

πεδίο διαρκούς σύγκρουσης. Αυτή η προσέγγιση συγγενεύει με ακραία ατομιστικές προσεγγίσεις και αντανakλάται σε πολιτικές που ευνοούν τον ατέρμονο ανταγωνισμό και νομιμοποιούν την επιβίωση του ισχυρότερου.

Οι συνεπειοκρατικές προσεγγίσεις που είναι ουδέτερες ως προς το υποκείμενο και συμπεριλαμβάνουν στην αξιολόγηση το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, χαρακτηρίζονται ως ωφελιμιστικές. Ο «ωφελιμισμός» υποστηρίζει ότι μια πράξη είναι ηθικά σωστή «αν και μόνο αν παράγει περισσότερη ευτυχία για τα αισθανόμενα όντα που επηρεάζονται από αυτήν, από ότι οποιαδήποτε άλλη διαθέσιμη στο υποκείμενο πράξη» (Audi, 1999: 942). Αυτή η άποψη δίνει σε κάθε υποκείμενο τον ίδιο τελικό στόχο και το θεμελιώδες καθήκον είναι η προώθηση ορισμένων σκοπών. Οι αρχές του σωστού και του λάθους οργανώνουν και κατευθύνουν τις προσπάθειες ως προς την επίτευξη αυτών των σκοπών. Η πρόθεση και τα κίνητρα του δρώντος υποκειμένου ή οποιαδήποτε άλλη παράμετρος δεν συνυπολογίζονται στην ηθική αξιολόγηση των πράξεων. Αυτό που δικαιολογεί τις αρχές, σε αυτήν την περίπτωση, είναι η ορθότητα του σκοπού που εξυπηρετούν. Συνεπώς, το κριτήριο για την αξιολόγηση των δράσεων είναι η αποτελεσματικότητα ως προς την προώθηση του εκάστοτε σκοπού. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της φιλοσοφικής παράδοσης είναι οι John Stuart Mill (1860) και Jeremy Bentham (1830). Οι συνεπειοκρατικές και ωφελιμιστικές προσεγγίσεις έχουν εμφανείς επιρροές στον μαρξισμό - λενινισμό και άλλες πολιτικές ιδεολογίες που συλλαμβάνουν την κοινωνική αλλαγή ως συνεπακόλουθο της μιας ή της άλλης επαναστατικής στρατηγικής.

Η διάκριση μέσου-σκοπού έχει λάβει μεγάλη προσοχή στα πλαίσια της αναλυτικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης. Η Suissa (συν)τάσσεται με τις απόψεις που εφιστούν την προσοχή στα απλοϊκά σχήματα ως επικίνδυνα και εξηγεί ότι η εγγενώς κανονιστική πτυχή της έννοιας «εκπαίδευση» δεν πρέπει να οδηγεί σε μια παραπλανητική σύλληψη της εκπαίδευσης ως ένα άθροισμα εμπειριών και διαδικασιών που οδηγούν σε ένα δηλωμένο σκοπό. Κάτι τέτοιο θα μετέτρεπε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μέσο για την επίτευξη ενός τελικού σκοπού, με τον κίνδυνο ένα τέτοιο απλό μοντέλο μέσου-σκοπού, να δώσει τη λάθος εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εισέρχονται οι αξίες στην εκπαίδευση (Suissa, 2016). Ακόμα και η υιοθέτηση πολύ γενικών πολιτικών στόχων ενέχει κινδύνους. Για παράδειγμα, η ισότητα ως ο υπέρτατος σκοπός μπορεί να δημιουργεί μια πολύ

δελεαστική εικόνα του μέλλοντος που να ωθεί τους ανθρώπους να υποστηρίξουν αδιακρίτως κάθε είδους δραστικά διαρθρωτικά μέσα για την επίτευξή του, μέσα από μια τυφλή συνεπειοκρατική προσέγγιση που υπονομεύει άλλες αξίες (Suisse, 2016). Από την άλλη πλευρά, η εφαρμογή της ισότητας, ή οποιασδήποτε άλλης πολιτικής αξίας, ως αρχή της διαδικασίας είναι πιθανό να επιφέρει πιο μετριοπαθή μέτρα και να στερείται μιας δελεαστικής εικόνας που να καλεί προς το μέλλον (Suisse, 2016). Οι παραπάνω παρατηρήσεις καταφάσκουν στη σημασία της ύπαρξης ενός ζωογόνου οράματος. Το γεγονός ότι υπάρχει πάντα ο κίνδυνος άκαμπτης ερμηνείας των στόχων δεν αποτελεί επιχείρημα κατά της ύπαρξης συγκεκριμένων στόχων καθ'αυτών, αλλά ενάντια στην προσπάθεια επιβολής τους χωρίς καμία κριτική αξιολόγηση ή ευαισθησία στις υπάρχουσες συνθήκες. «Είναι ο τρόπος που σκέφτεται κανείς/καμιά ένα στόχο, και η ευφάνταστη χρήση του, παρά η γενική του φύση, που καθορίζει αν μπορεί ή όχι, να γίνει ένας εποικοδομητικός παράγοντας στις εκπαιδευτικές προσπάθειες ή ένας περιοριστικός και ενδεχομένως επικίνδυνος παράγοντας» (Suisse, 2006: 89).

Σύμφωνα με τον πραγματιστή παιδαγωγό John Dewey, όταν οι στόχοι (aims) θεωρούνται κυριολεκτικά ως σκοποί (ends) της δράσης, παρά ως κατευθυντήρια ερεθίσματα για να γίνει η επιλογή, καθίστανται παγιωμένοι και απομονωμένοι από την πραγματικότητα των ανθρώπων. Κρίσιμη παράμετρος αυτής της προσέγγισης είναι ότι τα μέσα δεν μπορούν να καθοριστούν εκ των προτέρων και αλληλεπιδρούν σταθερά με τον στόχο, ο οποίος αντί να είναι σταθερό σημείο σε απόσταση, αποτελεί διαρκώς μέρος της παρούσας δραστηριότητας, όχι «ένα τέλος/σκοπός (end) ή ένα τέρμα (terminus) της δράσης», αλλά κάτι που κατευθύνει τις σκέψεις και τις διαβουλεύσεις, και παρακινεί σε δράση. Υπό αυτήν την έννοια «οι σκοποί είναι προβλεπόμενες συνέπειες που προκύπτουν στην πορεία της δραστηριότητας και οι οποίοι χρησιμεύουν για να προσδώσουν στη δραστηριότητα πρόσθετο νόημα και να κατευθύνουν την περαιτέρω πορεία της» (Dewey, 1965: 72). Επιπλέον, ο αρχικός «στόχος» συνεχώς αναθεωρείται και νέοι στόχοι «εμφανίζονται στο διηνεκές καθώς οι νέες δραστηριότητες προκαλούν νέες συνέπειες» (Dewey, 1965: 76). Αυτή η προσεκτική ανάλυση της πολύπλοκης σχέσης που διέπει μέσα, στόχους και σκοπούς σώζει την εκπαίδευση από την εργαλειοποίηση της ως μέσο και την απομόνωσή της

ως τελικό σκοπό και συντελεί στην αναγνώριση της εκπαίδευσης, όχι ως προετοιμασία για τη ζωή, αλλά ως η ίδια η ζωή (Dewey, 1965).

Η παραπάνω παρατηρήσεις, που αφορούν στην εκπαίδευση ως κοινωνική πρακτική, έχουν πολλά σημεία τομής με τις αναρχικές προσεγγίσεις επί της διάκρισης μέσων και σκοπών και της σχέσης μεταξύ ουτοπικού οράματος και πολιτικής πρακτικής. Ο Franks προσεγγίζοντας την ηθική φιλοσοφία πίσω από την εν λόγω διάκριση, αντιδιαστέλλει την αναρχική ηθική με αυτήν του Αριστοτέλη. Ο Αριστοτέλης κατατάσσει τις πράξεις σε μια ιεραρχία ανάλογα με την εγγύτητά τους με τον απώτερο σκοπό, δηλαδή την επίτευξη μιας κατάστασης ευδαιμονίας ή κοινωνικής ευημερίας. Ωστόσο, δεν είναι αυστηρός υποστηρικτής της συνεπειοκρατείας, καθώς παραδέχεται ότι τα αποτελέσματα δεν είναι το μόνο ηθικό έδαφος για την αξιολόγηση διαφορετικών πράξεων, αντιλαμβανόμενος ότι ακόμα και οι ανεπιτυχείς προσπάθειες μπορούν να είναι ενάρετες. Οι αναρχικοί συμμαρρίζουν τη σύνδεση του Αριστοτέλη μεταξύ της ενάρετης συμπεριφοράς και του ηθικού παράγοντα, μέσα από την κοινή αντίληψη ότι οι πράξεις βοηθούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του υποκειμένου που θα εκτελέσει την ηθική πράξη (Franks, 2006). Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ της προσέγγισης των Αρχαίων Ελλήνων και του σύγχρονου αναρχισμού στον προσδιορισμό του ηθικού παράγοντα. Ενώ ο Αριστοτέλης προσπάθησε να επηρεάσει τους ισχυρούς, ολιγάρχες και τυράννους και θεωρούσε τους δούλους και τις γυναίκες πολύ παράλογα όντα για να είναι σημαντικά ηθικά υποκείμενα, οι κοινωνικοί αναρχικοί ασχολούνται με την ηθική των καταπιεσμένων. Ο παράγοντας αλλαγής στην αναρχική σκέψη είναι πολυταυτοτικός και ευρείας εμβέλειας, εφόσον βασική προϋπόθεση για να επέρθει η αλλαγή είναι «οι ίδιοι αυτοί που επηρεάζονται από την καταπίεση να την ξεπερνούν με τις πράξεις τους» (Franks, 2006: 87).

Για τους αναρχικούς, ο ρόλος της ουτοπικής σκέψης δεν μπορεί να είναι η οριοθέτηση του τέλους ή του σκοπού της δράσης, γιατί αυτό ενθαρρύνει τόσο τη συνεπειοκρατεία όσο και την κρατικιστική σκέψη, εγείροντας διάφορες ενστάσεις. Η προοπτική του σκοπού θα μπορούσε να πιστεύεται ότι μετριάξει τις βλάβες των μέσων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή του. Η Goldman τονίζει ότι καμία επανάσταση δεν μπορεί ποτέ να πετύχει ως παράγοντας απελευθέρωσης, εάν τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την προαγωγή της δεν είναι πανομοιότυπα ως προς

το πνεύμα και την τάση με τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Αυτό το επιχείρημα μοιράζεται ομοιότητες με τη λογική του μονοπατιού εξάρτησης, σύμφωνα με το οποίο οι αρχικές κινήσεις προκαθορίζουν την ίδια την κατεύθυνση της κίνησης, ωστόσο αποφεύγει τον τελεολογικό της χαρακτήρα, αποδίδοντας εγγενή αξία στις πρακτικές.

«Όλη η ανθρώπινη εμπειρία διδάσκει ότι οι μέθοδοι και τα μέσα δεν μπορούν να διαχωριστούν από τον απώτερο στόχο. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται γίνονται, μέσω της ατομικής συνήθειας και της κοινωνικής πρακτικής, μέρος του τελικού σκοπού, τον επηρεάζουν, τον τροποποιούν και επί του παρόντος οι στόχοι και τα μέσα γίνονται πανομοιότυπα, ενώ επηρεάζουν την ηθική ταυτότητα των υποκειμένων.» (Goldman, 1924)

Ο αναρχισμός, όντας κατά βάση μια τακτική φιλοσοφία, αναγνωρίζει ένα πλήθος καταπιεστικών μη αναγώγιμων εξουσιών, χωρίς αντικειμενική θέση που να μπορεί να προσδιορίσει τον τρόπο που θα λειτουργούσαν εκτός συμφραζόμενων (May, 1994).

Ταυτόχρονα, ο στόχος δεν μπορεί να προκαθοριστεί, καθώς η εφαρμογή ενός καθολικού ουτοπικού σχεδίου συνεπάγεται την επιβολή στους άλλους να ζουν κάτω από ένα κοινωνικό μοντέλο που έχει σχεδιαστεί από λίγα μόνο άτομα περιορίζοντας την αυτονομία και ως εκ τούτου (ξανα)δημιουργώντας μοτίβα κυριαρχίας. Οι αναρχικές αξίες και πρακτικές δεν μπορούν να εφαρμόζονται εξωτερικά στους υποταγμένους παράγοντες. Σύμφωνα με την αναρχική ηθική, για να θεωρηθεί μια τακτική ως απελευθερωτική, πρέπει να προέρχεται από την αντίσταση της ίδιας της ομάδας η οποία κυριαρχείται» (Franks, 2006: 86). Επιπλέον, οι στρατηγικές που απορρέουν από ωφελμιστικές ηθικές έχουν επικριθεί από τους αναρχικούς, γιατί επιτρέπουν οι ομάδες καταπιεσμένων υποκειμένων να χρησιμοποιούνται ως απλά εργαλεία, δικαιωνίζοντας την υποταγή τους (Μπακούνιν, 1989). Η εστίαση σε ένα μοναδικό και καθολικό τελικό σημείο φαίνεται να υπονοεί την ταυτόχρονη χειραγώγηση των ατόμων ώστε να ταιριάζουν σε αυτό το προκαθορισμένο σχέδιο. Κάπως έτσι, οι καταπιεσμένοι γίνονται εργαλείο που χρησιμοποιείται για να κατακτηθεί ο σκοπός. Με το να υποβιβαστεί κανείς/καμιά σε μέσο ή εργαλείο χάνει την άμεση ηθική του σημασία, του κλέβουν την αυτονομία και την ευθύνη. Μια τέτοια αντιμετώπιση έρχεται σε αντίθεση με τον αναρχισμό, κατά τον οποίο η ανατροπή των υπάρχουσών συνθηκών περιλαμβάνει τη δημιουργία αντισταθμιστικών, μη ιεραρχικών, κοινωνικών σχέσεων που αποφεύγουν την ανάθεση σε μια

διαμεσολαβητική ομάδα που ενεργεί για λογαριασμό των υποταγμένων (Μπακούνιν, 1989). Η επιμονή των αναρχικών ενάντια στην αντιπροσώπευση, την διαμεσολάβηση και την ιεραρχία, φαίνεται να μοιράζεται κάποιες ομοιότητες με την καντιανή επιταγή για σεβασμό στην ανθρώπινη ιδιότητα και την απαγόρευση της σύγκρισης και της υποκατάστασης.

Πολλοί/ες αναρχικοί/ές σημειώνουν ότι η βάση της αλλοτρίωσης στον καπιταλισμό, όπου αυτοσυνείδητα όντα χρησιμοποιούνται ως άνθρωποι πόροι στην παραγωγική διαδικασία, σχετίζεται με αυτήν τη στροφή του υποκειμένου σε αντικείμενο ή εργαλείο. Ο Franks αντλώντας από το αναρχικό περιοδικό *Animal* παραθέτει την άποψη ότι «η διάκριση μεταξύ σκοπών και μέσων έχει γίνει διάκριση μεταξύ των ανθρώπων και του φυσικού κόσμου, των αφεντάδων και των σκλάβων, των ανδρών και των γυναικών, των εργοδοτών και των εργαζομένων, των κυβερνόντων και των κυβερνόμενων» (Franks, 2006: 88). Μια ακόμη προβληματική της συνεπειοκρατίας, έγκειται στο γεγονός ότι η ιεραρχική ταξινόμηση μέσων και σκοπών καθιστά τα πρώτα υποκατάστατα των δεύτερων. Όπως στη *Διαλεκτική του Κυρίου και του Δούλου*, του Χέγκελ, ο δούλος (το μέσο) γίνεται κυρίαρχος πάνω στον άρχοντα (τον σκοπό), έτσι και η κυριαρχία της γραφειοκρατίας στην Σοβιετική Ένωση απεικονίζει για τους αναρχικούς, τη κυριαρχία των μέσων πάνω στους σκοπούς (Goldman, 1924). Αυτή η τελευταία παρατήρηση εμπλουτίζει την σύνθετη αντίληψη των αναρχικών ότι η διχοτόμηση και ο υπερθεματισμός ενός εκ των δύο, δεν εγκυμονεί μόνο τον κίνδυνο της εργαλειοποίησης των καταπιεσμένων χάριν της επίτευξης των σκοπών, αλλά και τη σταδιακή επικυριαρχία των μέσων επί των σκοπών. Άλλωστε, ο διαχωρισμός των μέσων από τους σκοπούς είναι ακατάλληλος για τους αναρχικούς και λόγω του ίδιου περιεχομένου του αναρχικού οράματος. Όπως τονίζει ο Μαλατέστα, ο μετασχηματισμός της κοινωνίας, έγκειται στην εγκαθίδρυση σχέσεων αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και ένας τέτοιος σκοπός δεν μπορεί να κατακτηθεί με μέτρα που επιβάλλει κάποιος/α με τη βία, παρά μπορεί μόνο να ξεπηδήσει από τη φωτισμένη συνείδηση του/της καθενός/καθεμιάς. Χρειάζεται να δοθεί μεγάλη αξία στα μέσα που χρησιμοποιούνται, καθώς δεν αρκεί να επιθυμούμε κάτι, πρέπει οπωσδήποτε να χρησιμοποιήσουμε τα μέσα που είναι κατάλληλα, «όποιος/α βγαίνει στον δρόμο και παίρνει λάθος μονοπάτι δεν φτάνει εκεί που θέλει, αλλά εκεί που τον/την πάει το μονοπάτι που πήρε» (Μαλατέστα,

1979: 45). Αυτή η αλληγορία δεν επιχειρεί να συνυπογράψει μια συνεπειοκρατική αντίληψη, αλλά μια ταύτιση μέσων και σκοπών που αντικατοπτρίζεται στη συνείδηση των ανθρώπων και στις σχέσεις.

Όσον αφορά τη σχέση του αναρχισμού με την καντιανή ηθική, οι αποκλίσεις μάλλον είναι περισσότερες από τις συγκλίσεις. Η αντιουσιοκρατική προσέγγιση της ανθρώπινης φύσης και η αναρχική προτίμηση στις μικρές κλίμακας διευθετήσεις, ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άμεσα εμπλεκόμενων, απορρίπτουν οποιαδήποτε έννοια καθολικού νόμου. Μια πτυχή της κατηγορηματικής προσταγής που συναντάται στον αναρχικό λόγο είναι η έννοια της αυτονομίας. Η αυτονομία είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της αναρχικής ηθικής, αλλά με διαφορετική έννοια από αυτήν που της αποδίδει ο Κάντ. Πρόκειται για μια θέση που αντιτίθεται μεν στην ετερονομία, αλλά με μια αντι-ουσιοκρατική οπτική, που υποστηρίζει τη αυτονομία εντός της κοινότητας και όχι σαν εξατομικευμένη ιδιότητα. Τα χαρακτηριστικά της δεοντολογίας στα οποία φαίνεται να συγκλίνουν οι αναρχικοί είναι αυτά που αποφεύγουν τις υπερβολές της συνεπειοκρατίας, δηλαδή η απόρριψη της χρήσης των ανθρώπων ως μέσα για την επίτευξη ενός σκοπού και ο σεβασμός στην ικανότητα κάθε υποκειμένου να κάνει ορθολογικές επιλογές.

Ο αναρχισμός αναγνωρίζει ότι υπάρχουν συνέπειες στις πράξεις. Η ικανοποίηση των επιθυμιών ή η απογοήτευση των στόχων λαμβάνεται υπόψη, ωστόσο αυτοί οι στόχοι είναι πραγματιστικοί και προσωρινοί και η νομιμότητα μιας πράξης δεν στηρίζεται μόνο στις τελικές καταστάσεις. Οι αναρχικές αρχές είναι αναστοχαστικές και αυτοδημιουργικές, καθώς δεν αξιολογούν τις κοινωνικές πρακτικές απέναντι σε ένα καθολικά προδιαγεγραμμένο τελικό σημείο, όπως έχουν κάνει ορισμένοι/ες ουτοπικοί θεωρητικοί, αλλά μέσω μιας διεργασίας εμμενούς κριτικής (*immanent critique*). Οι αρχές και οι ηθικοί κανόνες πίσω από μια ιδεολογία εξετάζονται για να φανεί αν είναι εσωτερικά συνεπείς ή αν έρχονται σε αντίθεση με αυτήν την ιδεολογία στην πράξη (Milstein, 2010). Μέσα από την αξιολόγηση των υπάρχουσών κοινωνικών μορφών, νέες πρακτικές και κοινωνικές σχέσεις σχηματίζονται. Η διαδικασία της κριτικής αξιολόγησης δημιουργεί ένα μέσο επικοινωνίας που είναι συνεπές με τις αναρχικές φιλοδοξίες (Milstein, 2010). Μέσω της κριτικής και της αντίθεσης στην υπάρχουσα τάξη πραγμάτων οι αναρχικοί αναπτύσσουν χειραφετητικές εναλλακτικές. Για τον αναρχισμό, που μελετάται σε αυτήν την εργασία, «τα μέσα και

οι σκοποί είναι μη αναγώγιμα μέρη της ίδιας διεργασίας και ως εκ τούτου, το ένα δεν μπορεί να θεωρηθεί πιο σημαντικό από το άλλο» (Franks, 2006: 86). Στο πλαίσιο της προεικονιστικής ηθικής μέσα και σκοποί είναι ταυτόσημα.

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η αναρχική ηθική δεν είναι ούτε ωφελιμιστική ούτε δεοντολογική, αλλά τακτική και προεικονιστική. Ίσως αυτή είναι και η αναρχική πρόταση για την παιδαγωγική. Είτε λαμβάνει χώρα σε σχολεία, είτε συμβαίνει σε όλα τα πεδία των κοινωνικών σχέσεων, στις κοινότητες και στα κινήματα, η εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή απαιτεί ζωογόνα οράματα που να μεταφράζονται στην καθημερινή πρακτική. Αυτές οι διαπιστώσεις αποτελούν μια εισαγωγή στη σύλληψη της αναρχικής οπτικής για τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής αλλαγής που θα μελετηθεί σε επόμενο κεφάλαιο. Η ηθική δεν είναι εγγενές χαρακτηριστικό των ανθρώπων, αλλά μαθαίνεται και η ίδια δεν αποτελεί ούτε μέσο ούτε σκοπό (ή είναι και μέσο και σκοπός ταυτόχρονα), καθώς είναι απαραίτητη για τη διατήρηση των ακρατικών, συνεργατικών κοινοτήτων και η ίδια ενισχύεται από την καθημερινή εμπειρία της ζωής σε τέτοιες κοινότητες. Το κρίσιμο σημείο σε αυτήν την οπτική είναι η αντίληψη ότι «ενώ οι στόχοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν το κάνουν με την έννοια των σκοπών και των μέσων» (Suijsa, 2006: 89).

2.4 Προεικόνιση ως ουτοπική πτυχή του αναρχισμού

2.4.1. Η προεικονιστική ηθική ως διαπαιδαγώγηση

Για τους αναρχικούς οι ουτοπίες αφορούν τη δράση. Ως επαναστατική ιδέα η ουτοπία συνδέεται με την αρχή της προεικόνισης (Kinnna, 2016). Η προεικόνιση έχει αναγνωριστεί από πολλούς μελετητές ως βασική έννοια στη σύγχρονη αναρχική σκέψη και είναι μια έννοια που την επικαλούνται συχνά για να τονιστεί η ιδιαιτερότητα των αναρχικών πρακτικών, ενεργειών και κινημάτων. Το 2011, δύο μήνες μετά την έναρξη του Occupy Wall Street, ο David Graeber εντόπισε την προεικονιστική πολιτική ως ένα από τα τέσσερα αναρχικά χαρακτηριστικά του κινήματος, τα άλλα τρία είναι η άμεση δράση, ο ιλεγκαλισμός και η απόρριψη της ιεραρχίας. Στα πλαίσια αυτών των προσεγγίσεων, ο ουτοπισμός της έννοιας έγκειται στην προσπάθεια να δημιουργηθούν οι θεσμοί της νέας κοινωνίας μέσα στο κέλυφος της παλιάς. Μέσω της προεικόνισης, η ιδέα της ουτοπίας αποδρά από το βασίλειο της ιδανικής ανυπαρξίας ή της αδυνατότητας και παίρνει σάρκα και οστά μέσα από τη δημιουργία δομών, κοινοτήτων και κινημάτων που πειραματίζονται με την συναινετική λήψη αποφάσεων και την αυτοοργάνωση σε πολλαπλά πεδία της κοινωνικής ζωής, με έναν τρόπο που άρει τους διαχωρισμούς μεταξύ μικρο- και μακρο- πολιτικού επιπέδου.

Η Milstein περιγράφει την προεικόνιση ως μια ουτοπική πολιτική υπό δύο προϋποθέσεις. Η πρώτη απαιτεί ότι ο ουτοπισμός δεν νοείται ως αφηρημένο ιδανικό, διότι κάτι τέτοιο θα απογύμνωνε τη δράση από το πρακτικό της περιεχόμενο (Milstein, 2010). Η δεύτερη αφορά στην εγκατάλειψη της κατάρτισης προσχεδίων για το μέλλον, διότι η επιβολή μιας ιδανικής κοινωνικής ρύθμισης καθιστά την προεικονιστική δέσμευση αδύνατη (Milstein, 2010). Παρομοίως, ο Franks υποστηρίζει ότι στην προεικονιστική πολιτική, η ουτοπία μπορεί να απεικονίζει αναρχικές αρχές, να μοντελοποιεί την πρακτική λειτουργία τους, να εμπνέει δράσεις ή να προσφέρει εφελτήριο για την ανάπτυξη νέων κριτικών λόγων, εφόσον δεν χρησιμεύει ως αυτοσκοπός (Franks, 2006). Αντλώντας από το έργο του Μπακούνιν, η Kinnna σκιαγραφεί την προεικόνιση ως μια προσπάθεια απομάκρυνσης από την αφαίρεση και εξέτασης των αξιών εντός κοινωνικών συμφραζόμενων. Αν και ο ίδιος

ο Μπακούνιν δεν χρησιμοποίησε ποτέ τον όρο προεικόνιση, επικρίνει τον μαρξισμό, τονίζοντας πως η δέσμευση σε αξίες όπως η ισότητα, η ελευθερία, η δικαιοσύνη κλπ. δεν αποτελεί σκοπό ως τέτοια, αφού το νόημα αυτών των αφηρημένων εννοιών αποκτά ιδιαίτερη χροιά όταν προσδιορίζεται από λίγους σοφούς (Kinnna, 2016). Έτσι, το ουτοπικό στοιχείο του αναρχισμού συμπληρώνεται από ένα όραμα απλών ανθρώπων που διαπραγματεύονται εννοιολογικά περιεχόμενα μέσα από τον αγώνα και τη διαδικασία της αυτοοργάνωσης. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο ουτοπισμός της αναρχικής σκέψης εδράζεται σε ένα προεικονιστικό πλαίσιο κοινωνικού μετασχηματισμού και διαθέτει δύο συγκεκριμένα γνωρίσματα. «Πρώτον, τη δυνατότητα να εργαστούμε πρακτικά προς την πραγματοποίηση μιας διαφορετικής πολιτικής και δεύτερον, την ύπαρξη χώρου για δημιουργική σκέψη και ηθική κρίση στη διαμόρφωση αυτής της πολιτικής» (Kinnna, 2016: 10).

Η προεικονιστική πολιτική περικλείει ένα ήθος ενότητας μέσων και σκοπών, περιγράφοντας μια τριαδική σχέση, κατά την οποία ο αναρχικός ουτοπισμός μεσολαβεί τα μέσα και τους σκοπούς της αναρχικής δράσης, παρέχοντας μια σειρά από δυνατότητες που δίνουν νόημα στην ηθική τους σχέση (Gordon, 2017). Για τον Borck, η υποκείμενη ιδέα στην προεικόνιση είναι ότι τα μέσα έχουν συνέπειες, αλλά αυτές οι συνέπειες συνδέονται αναγκαστικά με τη μορφή των μέσων, ωστόσο δεν πρόκειται απλά για μια θεωρία πρακτικής, αλλά περιγράφει μια θεωρία νοήματος, όπου η προεικόνιση είναι το μέσο και ο σκοπός ως διεργασία. Τα κινήματα που υιοθετούν προεικονιστικές πολιτικές επιλέγουν δράσεις που ταιριάζουν με τους μακροπρόθεσμους στόχους τους και οι αξίες ευθυγραμμίζονται με τις πρακτικές (Borck, 2019). Οι αναρχικοί συμμετέχουν στο παρόν με τον τρόπο που θα ήθελαν να συμμετάσχουν, πολύ πιο ολοκληρωμένα και με πολύ μεγαλύτερη αυτοδιάθεση στο μέλλον και ενθαρρύνουν τους άλλους να το κάνουν επίσης. Μέσω της προεικόνισης ο αναρχισμός γίνεται κάτι περισσότερο από μια ζωντανή και ηθική κοινωνική συνείδηση, κάτι περισσότερο από μια κοινωνική κριτική και όραμα. Οι αναρχικοί δεν μιλούν απλά για καλύτερες μορφές κοινωνικής οργάνωσης, επιχειρούν στο εδώ και τώρα τη διαμόρφωση νέων κόσμων, ακόμη και όταν αυτό σημαίνει να χτίζουν κάστρα στην άμμο της σύγχρονης κοινωνίας, διότι πιστεύουν πως ο μόνος τρόπος να αγκαλιάσουν οι άνθρωποι τις αναρχικές αξίες είναι να τις δουν σε δράση ή ακόμα καλύτερα, πειραματιζόμενοι οι ίδιοι με αυτές (Milstein, 2010).

Στον αναρχισμό, η απελευθερωτική πράξη ορίζεται από την ικανότητα των καταπιεσμένων δρώντων να δημιουργούν νέες κοινωνικές δομές που αποφεύγουν την ιεραρχία και την εκπροσώπηση. Οι δρώντες της αλλαγής αμφισβητούν τις ανισότητες της καταπιεστικής εξουσίας και δημιουργώντας τις δικές τους κοινωνικές σχέσεις σε αντίθεση με εκείνες της καταπιεστικής εξουσίας, δημιουργούν νέους τύπους πρακτικών και αναζητούν νέες μορφές αλληλεγγύης. Η σημασία του κατάλληλου δρώντος είναι κεντρική στην αναρχική προεικόνιση. Οι κατάλληλοι δρώντες της αλλαγής είναι αυτοί που υπόκεινται στην εξουσία, άτομα που τοποθετούνται σε μη προνομιούχες θέσεις μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή με χαμηλή κοινωνική ισχύ (Franks, 2006). Η προεικονιστική δράση, όπως χρησιμοποιείται από τους αναρχικούς, στοχεύει να αντισταθεί σε αυτήν την καταπίεση.

Η προεικονιστική πραγματιστική προσέγγιση του αναρχισμού έρχεται σε αντίθεση με τις εργαλειακές στρατηγικές που κάνουν έκκληση στα απόλυτα/τελικά γεγονότα της χιλιετίας όπως η «επανάσταση», με την έννοια ότι δεν κάνουν ρητές διακρίσεις μεταξύ προ- και μεταεπαναστατικής περιόδου (Milstein, 2010). Οι τακτικές ενσωματώνουν τις μορφές των κοινωνικών σχέσεων που οι δρώντες επιθυμούν να δουν να αναπτύσσονται, είναι συγκεκριμένες και απαιτούν οι ίδιοι οι καταπιεσμένοι να έχουν πρωταρχικό ρόλο στην εξάλειψη των συνθηκών υποταγής, έτσι οι μέθοδοι που υιοθετούνται ενσωματώνουν τους σκοπούς. Τα μέσα περιλαμβάνουν το ίδιο το ταξίδι, δεν εξυπηρετούν απλώς την επίτευξη μιας επανάστασης μετά από την οποία όλα αναμένεται να είναι τέλεια. Οι σκοποί είναι πολλαπλοί και επανεξετάζονται συνεχώς από τα ίδια τα υποκείμενα που αγωνίζονται να συνθέσουν τη βιωμένη ελευθερία στην πράξη, ενώ «χτίζουν τον δρόμο καθώς ταξιδεύουν» (Milstein, 2010: 39).

Η πραγματική ταύτιση μέσων και σκοπών δεν καλεί απλώς σε μια επανεξέταση των παιδαγωγικών πρακτικών, ώστε να ευθυγραμμίζονται με τους επιδιωκόμενους στόχους, αλλά φαίνεται να απαιτεί μια ηθική συγκρότηση των εμπλεκόμενων υποκειμένων. Αυτή η ηθική συγκρότηση δεν προκύπτει μέσα από την τήρηση ηθικών νόμων με αδιαπραγμάτευτη ισχύ, αλλά μέσα από τη διαρκή επαναξιολόγηση της σχέσης οράματος και πρακτικής μέσα σε οριζόντιες, αδιαμεσολάβητες διαδικασίες. Τέτοιες απόπειρες μετάφρασης των ιδανικών σε βιωμένη εμπειρία εμπεριέχουν,

ακόμα και όταν αυτό δεν δηλώνεται ρητά, παιδαγωγική επίδραση με μετασχηματιστικά στοιχεία τόσο για το άτομο όσο και για την κοινότητα.

2.4.2. Κριτική στην έννοια της προεικόνισης

Ο Gordon εξετάζει την εννοιολογική γενεαλογία του όρου προεικόνιση και την εντοπίζει σε χριστιανικά και πολιτικά κινήματα στη μεσαιωνική και πρώιμη νεότερη Ευρώπη. Η χρήση του όρου σε αυτές τις παραδόσεις δεν εξυπηρετεί την περιγραφή μιας ηθικής ενότητας μέσων-σκοπών, όπως είδαμε πιο πάνω, αλλά υπαινίσσεται μια αναδρομική χρονική πλαisiώση εντός μιας θρησκευτικής εσχατολογίας ή μιας ντετερμινιστικής προσέγγισης της ιστορίας (Gordon, 2017). Σε αντίθεση με τους θεωρητικούς που βλέπουν στα αναδρομικά πλαίσια μια διαδικασία επιβεβαίωσης που ενδυναμώνει τη θέληση των ανθρώπων να επισπεύσουν την έλευση του προγραμματισμένου σχεδίου, ο Gordon βλέπει εφησυχασμό. Ένας εφησυχασμός που ταιριάζει ίσως, σε μια κοινωνική αλλαγή που έχει ανατεθεί σε μια καθοδηγητική πρωτοπορία, που υπονομεύει όμως, τη γενεσιουργό διάθεση για το μέλλον μπροστά στην άβολη αντιπαράθεση με την απουσία υπόσχεσης. Έτσι, ο συγγραφέας εντοπίζει στον αναρχικό λόγο παραγωγικά χρονικά πλαίσια που στρέφονται προς το μέλλον χωρίς αναδρομή. Τα οράματα των επαναστατών για το μέλλον είναι τα ίδια ενεστωτικές νοητικές εμπειρίες και ανταλλαγές λόγου. Η πιο σημαντική πτυχή αυτής της παρατήρησης είναι ότι «η ερμηνεία του παρόντος είναι αυτοτελής και εξαρτάται από ηθικές αξίες και όχι από ένα υποσχεμένο ή φανταστικό πρωτότυπο» (Gordon 2017: 12). Η πειραματική φύση της βιωμένης ηθικής υπονομεύει τον αναδρομικό συλλογισμό, καθώς οι αναρχικοί έχουν την τάση να δίνουν έμφαση στις επαναλαμβανόμενες, συγκεκριμένες εμπειρίες κοινωνικής πάλης στις οποίες η ένταση μεταξύ των προσδοκιών και της εμπειρίας βρίσκεται σε συνεχή επεξεργασία. Η ανάδυση των αξιών και των σχέσεων που υπερβαίνουν την κυριαρχία είναι μια αβέβαιη διαδικασία, που καλεί τους ακτιβιστές σε διαδικασίες αυτομόρφωσης ακόμα και εν μέρει αναίρεσης της δικής τους κοινωνικοποίησης (Bookchin, 1995). Η πολιτική ανοιχτού τέλους, που πρεσβεύουν κατά μια έννοια οι αναρχικοί, αφήνει μια δόση απροσδιοριστίας στους σκοπούς που είναι ακατάλληλη για να χρησιμεύσει ως

συνεκτική πηγή αναδρομικής προεικόνισης και μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα σε ένα παραγωγικό χρονικό πλαίσιο (Gordon, 2017).

Ωστόσο, η απόρριψη των αναδρομικών χρονικών πλαισίων δεν δικαιολογεί τον παροντισμό που έχει επιφέρει η εκκένωση του μέλλοντος από τις παραδοσιακές μορφές επαναστατικής προσδοκίας στο εσωτερικό των κινημάτων. Η στροφή προς το παρόν έχει επικριθεί ως σύμπτωμα των ακτιβιστικών δικτύων που γίνονται απλά πολιτιστικές σκηνές, εγκαταλείποντας την επαναστατική πολιτική για εγωιστικές επιδιώξεις (Bookchin, 1995). Για τον Gordon, οι σύγχρονες εκφράσεις του παροντισμού καλύπτουν μια απροθυμία να αντιμετωπιστεί η απουσία υπόσχεσης επαναστατικής εκπλήρωσης και οι ζοφερές προοπτικές που γίνονται εμφανείς μόλις οι ακτιβιστές/στριες προσεγγίσουν το μέλλον. Ο παροντισμός παρακάμπτει αυτήν την κρίση, αποφεύγοντας οποιαδήποτε διάθεση για το μέλλον συνολικά, «την ίδια άρνηση εξυπηρετεί και η συνεχής χρήση της προεικονιστικής ορολογίας» (Gordon, 2017: 14).

Η αντικατάσταση της έννοιας της προεικόνισης με την έννοια της συγκεκριμένης ουτοπίας του Ernst Bloch, ταιριάζει καλύτερα με την επιμονή στα παραγωγικά χρονικά πλαίσια (Gordon, 2017). Η θετική ουτοπική λειτουργία των πιο συγκεκριμένων φαντασιώσεων επεκτείνουν το υπάρχον υλικό στις προσδοκώμενες μελλοντικές πιθανότητες για κάτι καλύτερο και διαφορετικό. Το «όχι ακόμα είναι» αντιμετωπίζει όλες τις πιθανές μελλοντικές καταστάσεις του πραγματικού κόσμου, αντλώντας παράλληλα ελπίδα από τις τάσεις και λανθάνουσες διαθέσεις ενός αυτομετασχηματιζόμενου παρόντος. Ως αποτέλεσμα, οι συγκεκριμένες ουτοπικές παρορμήσεις δεν ανταποκρίνονται στη φαντασία, αλλά στην ελπίδα και τη δράση. Αν και η ιδέα της συγκεκριμένης ουτοπίας συνδέει με επιτυχία την ηθική πρακτική με τα παραγωγικά χρονικά πλαίσια, στο σύγχρονο κόσμο το «όχι ακόμα είναι» φαίνεται να κυοφορεί όχι μόνο την καρποφορία των συγκεκριμένων ουτοπικών προσπαθειών, αλλά και τις δυσμενείς επιπτώσεις του νεοφιλελευθερισμού, γεγονός που μεταφράζεται στον αναρχισμό ως «ανήσυχη» και «καταστροφική» ελπίδα (Gordon, 2017: 15). Οι προεικονιστικές πρακτικές αναφέρονται συνήθως ως «άμεση δράση».

2.4.3. Άμεση δράση

Η ταύτιση της «άμεσης δράσης» με τον αναρχισμό, εκτείνεται πίσω στους συνδικαλιστές του δέκατου ένατου αιώνα. Ο όρος «άμεση δράση» αναφέρεται στην πρακτική προεικονιστική δραστηριότητα που διεξάγεται από υποτελείς/καταπιεσμένες ομάδες προκειμένου να μειώσουν ή να νικήσουν την καταπίεσή τους» (Franks, 2006: 97). Αν και ο όρος χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα από διαφορετικές αναρχικές ομάδες, αυτό δεν σημαίνει, ούτε ότι αυτές οι ομάδες συνδέονται οργανωτικά, ούτε ότι ερμηνεύουν φράσεις κλειδιά με πανομοιότυπους τρόπους. Όλες οι παραπάνω ομάδες αναγνωρίζουν την «άμεση δράση» ως απειλή για την καταπίεση. Ωστόσο οι μορφές της καταπίεσης, και τα ποικίλα είδη συμπεριφοράς που στοχεύουν να ανατρέψουν, αφήνουν τον όρο ανοιχτό σε πολυσχιδείς ερμηνείες. Ίσως μια κοινή άποψη να εδράζεται στην αντίληψη της «άμεσης δράσης» ως μέρος της προεικονιστικής ηθικής, καθώς τα μέσα που υιοθετούνται για την επίτευξη των στόχων είναι χαρακτηριστικά των σκοπών, με τους καταπιεσμένους να ενεργούν ενάντια στην υποταγή τους, αρνούμενοι τη διαμεσολάβηση. Η «άμεση δράση» είναι «προεικονιστική, διότι αυτό που είναι επιθυμητό πρέπει επίσης να συμπεριλαμβάνεται στην επίτευξη του στόχου, αυτό την διακρίνει από την έμμεση δράση η οποία δικαιολογείται μόνο κατά συνέπεια» (Franks, 2006: 100). Η άμεση δράση είναι «συνεκδοχική» με την έννοια ότι ένα μικρό μέρος μιας οντότητας αντιπροσωπεύει το σύνολο, λειτουργεί τόσο ως πρακτική απάντηση από μόνη της σε μια δεδομένη κατάσταση, αλλά και ως σύμβολο του ευρύτερου οράματος της κοινωνικής αλλαγής (Franks, 2006: 100).

Τα ανακατασκευαστικά οράματα του αναρχισμού μπαίνουν σε εφαρμογή μέσω της «άμεσης δράσης». Είναι όταν οι άνθρωποι αναλαμβάνουν ολοένα και περισσότερο την ευθύνη, ιδρύοντας και συμμετέχοντας σε μη ιεραρχική οργάνωση, που αρχίζουν να έχουν «τη δύναμη να αναδιαμορφώσουν την κοινωνία, αντί απλώς να έχουν τη δύναμη να αντιδρούν» εναντίον εκείνων των δυνάμεων που έχουν εξουσία πάνω τους (Milstein, 2010). Οι περισσότεροι/ες αναρχικοί/ες θα συμφωνούσαν ότι ο στόχος δεν είναι να οικοδομηθεί ένας αναρχικός κόσμος, αλλά μάλλον ένας εξισωτικός κόσμος στον οποίο ο καθένας μαθαίνει να σκέφτεται και να ενεργεί συλλογικά. Έτσι, πολλοί/ές αναρχικοί/ές βρίσκουν κοινά σημεία και εργάζονται με κάθε είδους μη αναρχικά εγχειρήματα που πειραματίζονται με οριζόντιες αμεσοδημοκρατικές μορφές. Οι συνεπείς αναρχικοί/ές δεν θεωρούν τον

ρόλο τους ως κεντρικό, δεν απαιτείται μια κατηγορία «πολιτικών της κοινότητας» ή αυτοπροσδιοριζόμενων ακτιβιστών/στριών για να πραγματοποιηθεί η κοινωνική αλλαγή. Αντιθέτως, η δημιουργία «ειδικών στην ελευθερία» αντιμετωπίζεται με καχυποψία διότι δημιουργεί νέες ιεραρχίες και διακρίσεις (Franks, 2006).

Για την καλύτερη κατανόηση του όρου «άμεση δράση», ο Franks προτείνει μια εξέταση της διάκρισης μεταξύ συνταγματικής/θεσμικής και άμεσης δράσης, κάτω από τις οποίες εμπίπτει το μεγαλύτερο μέρος της πολιτικής συμπεριφοράς. Η συνταγματική/θεσμική δράση είναι μακροπολιτική, στοχεύει να επηρεάσει το νομοθετικό ή δικαστικό σώμα με νομικά μέσα όπως η οργάνωση και η υπογραφή εκθέσεων, η συμμετοχή ή η ανάθεση σε λόμπι του κοινοβουλίου, τοπικά συμβούλια ή άλλα νομοθετικά όργανα. Τέτοιες ενέργειες συνήθως απορρίπτονται από τους αναρχικούς γιατί επιβεβαιώνουν τη νομιμότητα του κράτους, μέσω της αποδοχής ότι οι αρμόδιοι φορείς και άτομα επιδέχονται αλλαγών και ότι τα υπάρχοντα συνταγματικά συστήματα είναι επαρκή και αντιπροσωπευτικά (Franks, 2006: 106). Αν και ορισμένοι/ες αναρχικοί/ές, παραδέχονται απρόθυμα ότι η φιλελεύθερη δημοκρατία είναι λιγότερο καταστροφική από την απροκάλυπτη τυραννία, απορρίπτουν τη συμμετοχή σε συνταγματικές διαδικασίες, γιατί χρησιμοποιούν ιεραρχικές δομές. Η επιθυμία για πρακτικές λύσεις, οι οποίες όμως να συνάδουν με την προεικονιστική ηθική, οδηγεί στις εξής θέσεις για την απόρριψη της συνταγματικής δραστηριότητας⁴:

«Πρώτον, η αντιπροσωπευτική δημοκρατία συνεπάγεται ότι οι ψηφοφόροι παραιτούνται από τις δικές τους εξουσίες/δυνάμεις και τις δίνουν σε άλλους να τις ασκούν για λογαριασμό τους. Δεύτερον, η φιλελεύθερη δημοκρατία δημιουργεί μια πολιτική τάξη της οποίας τα συμφέροντα δεν είναι ίδια με αυτά των εκλογέων της. Τρίτον, στον καπιταλισμό η εκτελεστική και η νομοθετική εξουσία δεν είναι εκεί που βρίσκεται πραγματικά η εξουσία και έτσι, η συνταγματική δραστηριότητα είναι εσφαλμένη ή σε λάθος κατεύθυνση.» (Franks, 2006: 106)

Ο Graeber συνεισφέρει στην αποσαφήνιση του όρου της «άμεσης δράσης» περιγράφοντας τη διαφοροποίηση της σε σχέση με τις συμβολικές δράσεις και τις

⁴Οι αναρχικοί αναγνωρίζουν ότι μερικές φορές απαιτούνται κάποιες ορισμένες και περιορισμένες αντιπροσωπευτικές μορφές οργάνωσης, όταν παράγοντες, όπως το γεωγραφικό μέγεθος ενός εγχειρήματος καθιστούν την άμεση συμμετοχή μη πρακτική. Σε παραδείγματα όπως αυτά, οι αναρχικοί προτείνουν έναν αριθμό τροποποιήσεων για να αποτραπεί η δημιουργία μιας κυβερνητικής τάξης (Franks, 2006).

πράξεις πολιτικής ανυπακοής τονίζοντας τα εξής σημεία: Στα πλαίσια της άμεσης δράσης είναι σημαντικό το δρών υποκείμενο να είναι αυτό που υπόκειται άμεσα την καταπίεση, και όχι μια διαμεσολαβητική ή αντιπροσωπευτική ομάδα. Αυτή η άρνηση της ανάθεσης σχετίζεται άμεσα και με την απόρριψη της συνταγματικής δράσης όπως την είδαμε προηγουμένως. Επιπλέον, η άμεση δράση έχει ένα πραγματιστικό χαρακτήρα, με βάση τον οποίο αναζητά την πρακτική σημασία και την αμεσότητα των επιλογών, κάτι που τη διακρίνει από τις συμβολικές δράσεις. Πέρα από την εναντίωση και την άρνηση, η άμεση δράση συμπεριλαμβάνει την προσπάθεια αυτοοργάνωσης των αναγκών και επιθυμιών με τη δημιουργία δομών και σχέσεων πέρα από και ενάντια στο κράτος, γεγονός που υπερβαίνει τα όρια της πολιτικής ανυπακοής (Graeber, 2009).

Η Milstein (2010) περιγράφει τις δυο μορφές που παίρνει η άμεση δράση. Η θετική ή προληπτική (proactive) της μορφή είναι η δύναμη να δημιουργεί. Οι άνθρωποι κάνουν τα πράγματα τώρα με τον τρόπο που θέλουν να τα δουν να γίνονται όλο και περισσότερο στο μέλλον, χωρίς αντιπροσωπευτικές και κάθετες μορφές εξουσίας. Αγνοούν τις ανώτερες εξουσίες και συστήνουν συλλογικές διαδικασίες για να λαμβάνουν και να εφαρμόζουν αποφάσεις για τις ζωές τους. Η άρνηση της διαμεσολάβησης και της αυθεντίας των ειδικών υπονοεί ότι ο μόνος τρόπος για να χτίσουμε τέτοιες κοινωνικές σχέσεις και θεσμούς είναι να τις γεννήσουμε και να τις θρέψουμε μόνοι μας, γι' αυτό οι αναρχικοί εμπλέκονται με κάθε τρόπο στη δημιουργία αυτοοργανωμένων εγχειρημάτων. Η αυτοοργάνωση είναι το κλειδί για τη διασφάλιση της μη αποκλειστικής ιδιοκτησίας — ή μάλλον, της ιδιοκτησίας από κοινού — της ελευθερίας. Η ελευθερία είναι δυνατή μόνο όταν όλοι οι άνθρωποι μοιράζονται την ικανότητα να καθορίζουν και να διαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική οργάνωση, όχι μόνο να συζητούν, αλλά να επιλύουν προβλήματα, να εφαρμόζουν αποφάσεις, να τις αξιολογούν και να τις επανεξετάζουν σε ολόκληρη τη ζωή (Milstein, 2010). Στην εθνογραφική του μελέτη για την «άμεση δράση», ο Graeber δείχνει πώς τα άτομα και οι συλλογικότητες αναγνωρίζουν την καταπιεστική φύση των ιεραρχικών και εξουσιαστικών δομών, συμβάλλοντας έτσι στην οικοδόμηση εναλλακτικών χώρων για να εμπλακούν σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές που αντιπροσωπεύουν αυτούς τους οριζόντιους και αμοιβαίους χώρους (Graeber, 2009). Η καλύτερη κοινωνία κρύβεται στην κουλτούρα

του «καν' το μόνος σου» με οργανωτικές μορφές χωρίς αποκλεισμούς, αυτόνομες, αλλά δικτυωμένες υποδομές και πολυάριθμες προσπάθειες αποεμπορευματοποίησης των αναγκών και των επιθυμιών. Μέσα από την πρακτική της «άμεσης δράσης» ο αναρχισμός αποκτά ενδιαφέρον ως πολιτική φιλοσοφία, διότι είναι ένας τρόπος να ρωτά κανείς/καμιά τις σωστές ερωτήσεις χωρίς να επιδιώκει ένα μονοπώλιο στις σωστές απαντήσεις «το θέμα είναι να καταστραφούν τα μονοπώλια, μαζί με όλα όσα κρατούν δέσμια τη συλλογική ικανότητα των ανθρώπων να είναι ελεύθεροι» (Milstein, 2010: 41).

Η αρνητική ή αντιδραστική (reactive) μορφή άμεσης δράσης, η δύναμη της αντίστασης, χρησιμοποιεί άμεσους τρόπους για να αμφισβητήσει και να προκαλέσει τις επιθέσεις προς τους καταπιεσμένους και να αναιρέσει τις αρνητικές τους συνέπειες (Milstein, 2010). Και οι δύο τύποι άμεσης δράσης είναι χρήσιμοι και συχνά εκδηλώνονται ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, η κατάληψη εγκαταλελειμμένων κτιρίων, που είναι μια διαδεδομένη και κοινώς αποδεκτή πρακτική μεταξύ των αναρχικών, αποτελεί ταυτόχρονα μια παραβίαση και μια επίθεση στους νόμους περί ιδιοκτησίας, αλλά και μια απόπειρα δημιουργίας κοινότητας και συλλογικής κάλυψης των αναγκών.

Ο Love συλλαμβάνει αυτή την διττή φύση της αναρχικής δράσης στο δίπτυχο «αγάπη-οργή» που λειτουργεί ως μια συνυφασμένη μονάδα για την αντιμετώπιση της καταπίεσης σε όλες τις μορφές. Η οργή που εκδηλώνεται σε ενέργειες που καταδεικνύουν τη δυνατότητα άρσης της αδικίας από μια κοινωνία αυτήν τη στιγμή, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αγάπη που είναι συνυφασμένη με τον πλήρως απελευθερωμένο εαυτό και κοινότητα. Η οργή χρησιμοποιείται έτσι ώστε η καταπίεση να μπορεί να σταματήσει μόνο για μια στιγμή, μια ώρα, μια μέρα ή πολύ περισσότερο, έτσι ώστε οι υπόλοιποι/οι από εμάς να μπορέσουμε να δούμε ότι αυτή η δυνατότητα υπάρχει πραγματικά και ότι ένας καλύτερος κόσμος είναι εφικτός αυτήν τη στιγμή (Love, 2012). Η οργή είναι «σκόπιμη, συχνά οργανωμένη και προσχεδιασμένη με σκοπό το βραχυκύκλωμα της εδραιωμένης σκέψης» (Love, 2012: 54).

Ωστόσο, η οργή δεν είναι μονοδιάστατη, παγιδευμένη σε μια περιγραφή του να βρίσκεται κανείς/καμιά μονίμως σε άμεση σύγκρουση. Ο Kahn υποστήριζε ότι ο αναρχισμός θα μπορούσε να θεαθεί μέσα από το έργο του Ivan Illich

χρησιμοποιώντας τη μεταφορά των μυθολογικών αδελφών, Προμηθέα και Επιμηθέα⁵ (Kahn, 2009). Οι αναρχικές πρακτικές θεωρούνται πιο συχνά προμηθεϊκές, καθώς στοχεύουν ανοιχτά σε μια πηγή καταπίεσης για να τη διαταράξουν. Ο Kahn τονίζει ότι ο αναρχισμός μπορεί να θεωρείται ως μια κοινωνική θεωρία που θεμελιώνεται τόσο σε μια προμηθεϊκή, όσο και σε μια επιμηθεϊκή προσέγγιση (Kahn, 2009). Η φιγούρα του Προμηθέα έχει καταλήξει ιστορικά να συμβολίζει τις προφητικές και παιδαγωγικές πτυχές της ανθρωπότητας και τον αγώνα για δικαιοσύνη. Μέσω της μαρξιστικής ανάγνωσης, ο Προμηθέας είναι ιδιαίτερα εμβληματικός του ανθρώπινου δυναμικού για τολμηρές πολιτικές πράξεις, τεχνολογική εφευρετικότητα και γενική εξέγερση για τη βελτίωση της κοινωνικής ζωής. Για τους παραπάνω λόγους, ο Kahn εξηγεί ότι, η κατά Freire κριτική παιδαγωγική μπορεί να περιγραφεί ως ένα κατ' ουσίαν προμηθεϊκό παιδαγωγικό κίνημα για την κοινωνική αλλαγή (Kahn, 2009).

Ταυτόχρονα, ο Προμηθέας είναι αντιπροσωπευτικός των βιομηχανικών προσπαθειών της νεωτερικότητας να παράγουν τεχνικές λύσεις σε ό,τι θεωρείται ως δεδομένο πρόβλημα της φυσικής σπανιότητας, μέσα από την ιδεολογία της προόδου, που πλέον συνδέεται με την καταστολή και τη λεηλασία της φύσης και της ανθρώπινης ζωής. Έτσι, από μια άλλη οπτική, ο Προμηθέας θα μπορούσε να παρομοιαστεί με έναν ήρωα που επιβάλλει τον τρόπο του σε μια κοινότητα, που υποφέρει από την έλλειψη δεύτερης σκέψης και βρίσκεται στην αιώνια τιμωρία για τον ακτιβισμό του. Ο Επιμηθέας διέφερε από τον Προμηθέα γιατί αποποιήθηκε όλα τα χαρίσματα του πριν φτάσει στους ανθρώπους, και συχνά θεωρείται αλόγιστος ή αβοήθητος. Για τον Illich, ο Επιμηθέας δεν ήταν ο άχρηστος αδελφός του Προμηθέα-σωτήρα, αλλά μάλλον το αρχαίο πολιτιστικό αρχέτυπο εκείνων που δίνουν ελεύθερα και αναγνωρίζουν τα δώρα, που φροντίζουν και εκτιμούν τη ζωή (ειδικά σε περιόδους καταστροφής) και φροντίζουν για τη διατήρηση των σπόρων ελπίδας στον κόσμο για τους μελλοντικούς άλλους (Kahn, 2009). Από αυτήν την άποψη, η αποτυχία του Επιμηθέα να παρουσιάσει στην ανθρωπότητα ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό ήταν από μόνη της ένας τύπος σημαντικού δώρου, μια μη πράξη που προσπάθησε να διαδώσει το μήνυμα για τη διατήρηση της ελπίδας ενόψει των αυξανόμενων

⁵ Σε αυτή την προσέγγιση ο Προμηθέας αντιπροσωπεύει την προνοητικότητα ή την πρόνοια, ενώ ο Επιμηθέας αντιπροσωπεύει τη δεύτερη ή την μεταγενέστερη σκέψη, κάτι που συνδέεται με την ετυμολογία των προθεμάτων των ονομάτων τους: «forethought» και «afterthought».

προσδοκιών. Επομένως, «ο επιμηθεϊκός αναρχισμός παρέχει μια συνεργατική άποψη στον επαναστατικό προμηθεϊκό ανθρωπισμό, προσφέροντας μια στωική εκ των υστέρων αντίληψη για το ουτοπικό όνειρο της ανθρώπινης προόδου και δικαιοσύνης, καθώς προσπαθεί να υπερασπιστεί την πίστη σε μια ανθρωπότητα που βασίζεται, όχι στην ιδεολογία - ο επιμηθεϊκός κόσμος είναι κατά μια έννοια μεταγενέστερη σκέψη, αλλά στην ενσυναίσθηση της φύσης ως εγγενώς αξιοπρεπούς και ολοκληρωμένης» (Kahn, 2009: 42). Ο Επιμηθέας, που έδωσε ελεύθερα άνευ όρων, διαδήλωσε ένα επίπεδο συμπόνιας και μια πράξη ενσυναίσθησης. Η οργή με την έννοια της μεταγενέστερης σκέψης μπορεί να θεωρηθεί λιγότερο ως προς τον θυμό ή τις προληπτικές (ή αντιδραστικές) ενέργειες, αλλά περισσότερο ως προς την καλλιέργεια διασυνδέσεων εντός της κοινότητας που βασίζονται στο πάθος για ανατροφή, βιωσιμότητα και ειρήνη. Το να δίνεις άνευ όρων δεν δημιουργεί ιεραρχία, ελιτισμό ή κυριαρχία μιας ομάδας έναντι μιας άλλης, «μια επιμηθεϊκή οργή μπορεί να είναι αυτή που ενεργοποιεί την αμοιβαιότητα που μπορεί να ανατρέψει εξουσίες και βαριές, ιεραρχικές γραφειοκρατίες που τελικά παράγουν εκτεταμένη καταπίεση» (Love, 2012: 54).

Οι προμηθεϊκές και επιμηθεϊκές προσεγγίσεις, όπως και η θετική και αρνητική άμεση δράση δεν χρειάζεται να υπάρχουν με δυαδικό τρόπο, ώστε να απομένει μόνο η δυνατότητα επιλογής του ενός εξαιρώντας το άλλο. Και οι δύο είναι παρούσες μέσα στο αναρχικό κίνημα και τις αναρχικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και αξιοποιούνται και οι δύο στις ποικίλες πρακτικές. Οι δύο όψεις μπορούν να γίνουν κατανοητές ως οι ποικίλες αποχρώσεις που αντανakλώνται τόσο σε μια επιλογή δημιουργίας αυτόνομων, εξωθεσμικών παιδαγωγικών εγχειρημάτων, όσο και σε μια επιλογή παρέμβασης στις ήδη υπάρχουσες δομές με ηθικούς όρους που ανταποκρίνονται στην προεικονιστική ηθική. Ένα συμπέρασμα που φαίνεται να αναδύεται από τη μελέτη της έννοιας της αναρχικής «άμεσης δράσης, είναι ότι οι παιδαγωγικές τις πτυχές που εκδηλώνονται με τρόπους παρόμοιους με αυτούς που αποδόθηκαν στην «praxis» ως διεργασία μάθησης στην κοινότητα σε προηγούμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο. ΑΝΑΡΧΙΚΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παρόλο που η αναρχική τοποθέτηση για την εκπαίδευση είναι, διακριτή και φιλοσοφικά ενδιαφέρουσα, και παρόλο που έχει εκφραστεί δυναμικά σε διάφορες περιόδους κατά τη διάρκεια της πρόσφατης ιστορίας, απουσιάζει σταθερά από κείμενα για τη φιλοσοφία και την ιστορία των εκπαιδευτικών ιδεών, ακόμα και μεταξύ εκείνων των συγγραφέων που συζητούν τη «ριζοσπαστική» ή την «προοδευτική» εκπαίδευση. Εάν μάλιστα φωτιστεί και μια διάκριση μεταξύ της ελευθεριακής εκπαίδευσης και της αναρχικής, που συχνά αλληλεπικαλύπτονται ή συγχέονται, τότε η απουσία από τη βιβλιογραφία γίνεται σχεδόν απόλυτη. Οι κύριες αιτίες αυτής της απουσίας εντοπίζονται σε τρία επίπεδα. Η πρώτη σχετίζεται με παρανοήσεις, στρεβλώσεις και απλουστεύσεις γύρω από τον αναρχισμό. Κάποιοι τυπικοί χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται από μελετητές είναι πως η αναρχική ιδέα είναι «ουτοπική», «μη πρακτική» ή «υπερβολικά αισιόδοξη όσον αφορά την ανθρώπινη φύση» (Scruton, 1982, Wolff, 1996). Μια δεύτερη αιτία είναι πως είναι λίγοι/ες οι αναρχικοί/ες που επιλέγουν την ενασχόληση με την ακαδημαϊκή έρευνα, τόσο λόγω των επικρίσεων που έχουν αναπτυχθεί εναντίον της ακαδημίας από αντιεξουσιαστική σκοπιά, όσο και λόγω της δέσμευσής τους εντός των κινημάτων και των κοινοτήτων για συλλογική και αδιαμεσολάβητη αυτομόρφωση και παραγωγή αναλύσεων και λόγου. Η τρίτη αιτία που εντοπίζεται αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι σύγχρονοι/ες φιλόσοφοι της εκπαίδευσης το έργο τους.

Ενώ οι περισσότεροι/ες θεωρητικοί δέχονται ότι η φιλοσοφία της εκπαίδευσης έχει τουλάχιστον πολιτικές προεκτάσεις, είτε αποφεύγουν να εντοπίσουν τις πολιτικές επιπτώσεις του έργου τους (White, 1983), είτε τείνουν να λαμβάνουν το παρόν κοινωνικό πλαίσιο και τη θεσμική οργάνωση ως δεδομένα. Γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευτεί και ως αποπολιτικοποίηση της εκπαιδευτικής συζήτησης, καθώς υπαινίσσεται μια απαξίωση της σχέσης μεταξύ θεωρίας της εκπαίδευσης και πολιτικών ιδεών (Carr & Hartnett, 1996). Ακόμη και φιλόσοφοι της εκπαίδευσης (όπως οι John και Patricia White, Carr και Hartnett, Henry Giroux, Nel Noddings και άλλοι) που κρατούν κριτική στάση απέναντι στις πολιτικές αξίες που αντικατοπτρίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, τείνουν να διατυπώνουν την κριτική τους με όρους του πώς θα καταστήσουμε την υπάρχουσα κοινωνία «πιο δημοκρατική», «πιο συμμετοχική»,

«πιο φροντιστική» και ούτω καθεξής. «Οι βασικές δομικές σχέσεις μεταξύ του είδους της κοινωνίας στην οποία ζούμε και του είδους της εκπαίδευσης που έχουμε, τις περισσότερες φορές, θεωρούνται δεδομένες» (Suijsa, 2006: 9). Αυτή η αναγνώριση σημαίνει ότι η συζήτηση για στόχους και αξίες στην εκπαίδευση συχνά υποθέτει ότι οι επιθυμητές κοινωνικές και πολιτικές αξίες μπορούν να προωθηθούν με συγκεκριμένες αλλαγές του αναλυτικού προγράμματος, ενώ η εκπαίδευση θεωρείται συνήθως συνώνυμη με την κρατικά ελεγχόμενη σχολική εκπαίδευση. Οι κανονιστικές ερωτήσεις σχετικά με την επιθυμητότητα αυτού του πλαισίου δεν αποτελούν οι ίδιες το επίκεντρο της φιλοσοφικής συζήτησης και φαίνεται να υπονοείται ότι ξεπερνούν το πεδίο της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης (Suijsa, 2006). Η αναρχική οπτική φαίνεται να παρουσιάζει μια πρόκληση στις κυρίαρχες απόψεις αυτού του τύπου, αφού δεν θεωρεί δεδομένο κανένα υπάρχον κοινωνικό ή πολιτικό πλαίσιο. Αντίθετα, έχει ως σημείο εκκίνησης ένα όραμα για το πώς θα μπορούσε να είναι ένα ιδανικό πλαίσιο και μάλιστα, ένα πλαίσιο που απορρίπτει το κράτος και τους ιεραρχικούς θεσμούς.

Αυτό που φαίνεται να υποδηλώνει ο αναρχισμός είναι ότι το ερώτημα σχετικά με το ίδιο το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούμε, δεν είναι απλώς επικαλυπτόμενο, αλλά πρέπει να προηγείται της ενασχόλησης με το εγχείρημα της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, δηλαδή ότι πρέπει πρώτα να αναρωτηθούμε τι είδους κοινωνία θα ενσάρκωνε, για εμάς, το βέλτιστο όραμα της καλής ζωής και μετά να αναζητήσουμε τι είδους εκπαίδευση θα υπήρχε σε αυτήν την κοινωνία. Αν και κάθε όραμα για την ιδανική κοινωνία διατυπώνεται με όρους ιδιαίτερων αξιών, και μάλιστα πολλές από τις αξίες που εμπλέκονται στο αναρχικό όραμα μπορεί να επικαλύπτονται με εκείνες που προωθούνται από τους φιλόσοφους που εγγράφονται στη φιλελεύθερη-δημοκρατική παράδοση (π.χ. αυτονομία, ισότητα, ατομική ελευθερία), η διαφορά δεν έγκειται απλώς στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αξίες γίνονται κατανοητές και μεταφράζονται στην πολιτική πράξη, ούτε τόσο στη διαφορετική προτεραιότητα που τους αποδίδεται (Suijsa, 2006). Η διάκριση βρίσκεται μάλλον, στην αλλαγή των ίδιων των παραμέτρων της συζήτησης. Η Suijsa προτείνει πως στο φιλόσοφο της εκπαίδευσης αντιστοιχεί ένα τριπλό ερώτημα που αρθρώνεται ως εξής: «Ένα, τι είδους κοινωνία θέλουμε; Δύο, πώς θα ήταν η εκπαίδευση σε αυτή την ιδανική κοινωνία; Και τρία, τι είδους εκπαιδευτικές

δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν καλύτερα στην περαιτέρω πραγματοποίηση αυτής της κοινωνίας;» (Suijsa, 2006: 11)

Η συζήτηση στα προηγούμενα κεφάλαια έδειξε ότι η ίδια η οπτική που συνεπάγεται η λήψη ενός οράματος (ακόμα και ουτοπικού) για την ιδανική κοινωνία ως σημείο εκκίνησης για τις φιλοσοφικές συζητήσεις στην εκπαίδευση, είναι κάτι που αξίζει να ληφθεί σοβαρά υπόψιν. Οι έννοιες της καλής ζωής και της ανθρώπινης άνθισης είναι θεμιτές και αρκετά κοινές για τους φιλοσόφους της εκπαίδευσης. Αυτό που προτείνουν οι αναρχικές παιδαγωγικές είναι η επέκταση της συζήτησης στην καλή κοινωνία, καθώς οι έννοιες και οι αξίες δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές χωρίς ένα κοινωνικό πλαίσιο. Έχουν ήδη εξεταστεί τα ουτοπικά χαρακτηριστικά του αναρχισμού και φαίνεται να περικλείουν ένα εύρος παιδαγωγικών λειτουργιών που συνάδουν με μια εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή. Το πέρασμα από τον αναρχισμό ως πρακτική φιλοσοφία με παιδαγωγικές προεκτάσεις στην αναρχική εκπαίδευση ως μια διεργασία που αντλεί το κανονιστικό της περιεχόμενο από το αναρχικό ιδεώδες και προσβλέπει στην υλοποίησή του, απαιτεί την εξέταση των παραδοχών πάνω στις οποίες δομείται. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι αναρχικοί/ες την κοινωνική αλλαγή και οι υποθέσεις που υιοθετούν γύρω από την ανθρώπινη φύση, εξηγούν τον κεντρικό ρόλο που αποδίδουν στην εκπαίδευση. Ο θετικός πυρήνας και οι υποκείμενες αξίες του αναρχισμού σκιαγραφούν το ηθικό και πολιτικό περιεχόμενο μιας τέτοιας εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν και το συνδεδετικό ιστό μιας κοινωνίας χωρίς καταναγκαστικούς θεσμούς όπως το κράτος.

3.1 Η κοινωνική αλλαγή στην αναρχική σκέψη

Αν και, όπως υποστηρίχτηκε προηγουμένως, δεν είναι ούτε υποχρεωτικό ούτε θεμιτό οι φιλόσοφοι να λαμβάνουν υπόψη μόνο τα πολιτικά προγράμματα που είναι σαφώς πρακτικά εφικτά, εστιάζοντας στο ζήτημα της εφικτότητας του αναρχικού οράματος αναδύονται επιχειρήματα που, αν μη τι άλλο, αμφισβητούν τον αδύνατο χαρακτήρα που του αποδίδεται. Πολλοί αναρχικοί στοχαστές και ακτιβιστές έχουν ισχυριστεί ότι το πρόγραμμά τους είναι εφικτό, καθώς δεν απαιτεί μια ξαφνική, ολοκληρωτική επανάσταση, αλλά μπορεί να ξεκινήσει και να πραγματοποιηθεί εδώ και τώρα. Διότι

η αναρχική ουτοπία, χτίζεται πάνω στην υπόθεση ροπών, αξιών και τάσεων που, όπως υποστηρίζεται, είναι ήδη παρούσες σε ανθρώπινη κοινωνική δραστηριότητα. Αν και πολλές από τις κεντρικές ιδέες και αρχές του κοινωνικού αναρχισμού⁶ επικαλύπτονται με αυτές του μαρξισμού, διότι εστιάζουν στην ταξική πάλη και στην ανάγκη για κοινωνική επανάσταση, υπάρχουν ουσιώδεις διαφοροποιήσεις σε πολλά σημεία, με εξέχον αυτό της έννοιας της επανάστασης (Graeber, 2009).

Οι αναρχικοί/ές απορρίπτουν τον μαρξικό ισχυρισμό περί δημιουργίας μιας επιστημονικής θεωρίας της κοινωνικής αλλαγής ως μια μορφή ελιτισμού, κατά την οποία η επιστημονική «αλήθεια» είναι γνωστή σε λίγους εκλεκτούς, κάτι που θα δικαιολογούσε τις προσπάθειες επιβολής αυτής της αλήθειας στις «μάζες» χωρίς καμία κριτική διεργασία (Μπακούνιν, 1989). Αντίθετα, μια θεμελιώδης πτυχή της αναρχικής θέσης είναι η πεποίθηση ότι η ακριβής μορφή που θα πάρει η μελλοντική κοινωνία δεν μπορεί να καθοριστεί εκ των προτέρων και η δημιουργία της ελεύθερης κοινωνίας είναι μια συνεχής, δυναμική διεργασία αυτοβελτίωσης, αυθόρμητης οργάνωσης και ελεύθερου πειραματισμού. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, οι αναρχικοί επαναστάτες θεωρητικοί, όπως ο Μπακούνιν, επέμεναν ότι η ίδια η επανάσταση δεν υπόκειται σε επιστημονική κατανόηση και η πορεία της δεν θα μπορούσε να καθοριστεί από προσχέδια, ευνοώντας αντ' αυτού μια οργανική εικόνα της κοινωνικής αλλαγής (Miller, 1984). Οι αναρχικοί/ές δεν θεωρούν τον επαναστατικό αγώνα για αλλαγή της κοινωνίας ως μια γραμμική πρόοδο, στην οποία υπάρχει ένα μόνο σημείο αναφοράς (π.χ. τα μέσα παραγωγής) και ένας ενιαίος, μοναδικός αγώνας. Σε αντίθεση με το μαρξισμό, όπου υπάρχει ένας μόνο εχθρός: ο καπιταλισμός, και το επίκεντρο της μαρξιστικής επαναστατικής σκέψης είναι στην τάξη, ως την κύρια μονάδα του κοινωνικού αγώνα, η αναρχική σκέψη περιλαμβάνει μια πολύ πιο τακτική και πολυδιάστατη κατανόηση του σε τι συνίσταται η κοινωνική επανάσταση (May, 1994).

Σύμφωνα με τον Ward, για τον αναρχισμό δεν υπάρχει ένας τελικός αγώνας, παρά μια σειρά από αγώνες σε διάφορα μέτωπα. Έτσι ένας αναρχικός στοχαστής, σε

⁶ Εδώ η έννοια του κοινωνικού αναρχισμού αφορά κυρίως στην κollectιβιστική αναρχική τάση με κύριο εκπρόσωπο τον Μιχαήλ Μπακούνιν.

αντίθεση με έναν παραδοσιακό μαρξιστή, δεν μπορεί να προσφέρει αφηρημένες, γενικές απαντήσεις στα πολιτικά ερωτήματα έξω από την πραγματικότητα της κοινωνικής εμπειρίας και του πειραματισμού (Ward, 1996). Η αναρχική επανάσταση δεν θεωρείται από τους περισσότερους κοινωνικούς αναρχικούς ως βίαιη διάλυση του παρόντος συστήματος για την αντικατάστασή του με ένα ριζικά νέο, ούτε όπως στην περίπτωση του μαρξισμού, ως αναμόρφωση των ανθρώπινων τάσεων και στάσεων, αλλά ως διεργασία δημιουργίας μιας νέας κοινωνίας από τους σπόρους των φιλοδοξιών, των τάσεων και των στάσεων που υπάρχουν ήδη στην ανθρώπινη δράση (Graeber, 2009). Αντλώντας από το έργο του Κροπότκιν, ο Ward (1996) τονίζει ότι τα θεμέλια της αναρχικής κοινωνίας είναι, πάνω απ' όλα ηθικά, και έτσι συνεπώς η έμφαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να δοθεί στην καλλιέργεια των ηθικών στάσεων που μπορούν να προωθήσουν και να στηρίξουν μια βιώσιμη αναρχική κοινωνία. Φυσικά, μέρος αυτής της διεργασίας περιλαμβάνει την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στις τρέχουσες θεσμικές και πολιτικές πρακτικές και ρυθμίσεις, με έμφαση στις εκδηλώσεις καταπίεσης και κοινωνικής αδικίας. Μια τέτοια κριτική στάση πρέπει να ενθαρρυνθεί σε ένα κλίμα που αντανακλά τις αξίες της αλληλεγγύης και της ισότητας (Ward, 1996). Η κοινωνική επανάσταση σημαίνει πολλά περισσότερα πράγματα από μόνο την αναδιάρθρωση των υλικών συνθηκών. Σημαίνει την εδραίωση των επιθυμητών ανθρώπινων αξιών και κοινωνικών σχέσεων. Σημαίνει την άνθιση ενός νέου ανθρωπότηπου, ο οποίος αν και δεν είναι ριζικά νέος υπό την έννοια ότι στηρίζεται σε ήδη υπάρχουσες ιδιότητες, εκφράζεται πολύ διαφορετικά όταν συγκροτείται μέσα σε σχέσεις ελεύθερων αυτόνομων υποκειμένων, που αντιμετωπίζουν το ένα το άλλο ως ίσο προς ίσο. Σημαίνει ένα πολύ διαφορετικό πνεύμα στην ατομική και συλλογική ζωή, και αυτό το πνεύμα δεν μπορεί να δημιουργηθεί από τη μια μέρα στην άλλη. Πρόκειται για «ένα πνεύμα που πρέπει να καλλιεργηθεί, να τραφεί και να προσεχθεί όπως το πιο ευαίσθητο λουλούδι, γιατί πράγματι είναι ο ανθός μιας καινούργιας όμορφης ύπαρξης» (Μπεργκμαν, 1983: 82).

Οι παραπάνω διαφορές μεταξύ αναρχισμού και μαρξισμού στην οπτική τους για την κοινωνική αλλαγή έχουν προφανείς επιπτώσεις στην εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική. Η ιδέα ότι μπορεί να υπάρχει κάτι εποικοδομητικό και πολύτιμο στο ιδανικό μιας διαφορετικής κοινωνίας, της οποίας η τελική μορφή δεν καθορίζεται από την προβλέψιμη ιστορική πρόοδο, αλλά από τον ανθρώπινο πειραματισμό και είναι

συνεχώς ανοιχτή σε αναθεωρήσεις, συνοψίζεται στην αναρχική απόρριψη της μαρξιστικής υλιστικής υπόθεσης ότι η συνείδηση καθορίζεται από τις υλικές συνθήκες της ζωής και πιο συγκεκριμένα, από τις σχέσεις παραγωγής (Suissa, 2006). Η αναρχική θέση υπονοεί ότι, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, η ζωή μπορεί να καθορίζεται από τη συνείδηση, μια θέση που εξηγεί επίσης την αισιοδοξία που ενυπάρχει στον αναρχισμό για την εκπαίδευση ως κρίσιμη πτυχή της επαναστατικής διεργασίας. Έτσι, οι αναρχικοί/ες μπορούν να διανοηθούν μια εναλλακτική πραγματικότητα ακόμα και εντός του υπάρχοντος πλαισίου και θεωρούν ότι, κατά μια έννοια, είναι ήδη παρούσα (Graeber, 2009). Η ανθρώπινη ικανότητα για αλληλοβοήθεια, καλοσύνη και αλληλεγγύη αντανakλάται σε μορφές κοινωνικών σχέσεων που υπάρχουν ακόμη και μέσα στο καπιταλιστικό κράτος. Έτσι, η δυνατότητα για κοινωνική αλλαγή δεν καθίσταται ανέφικτη από τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής. Σύμφωνα με την αναρχική άποψη, αυτές οι ικανότητες πρέπει να ενισχυθούν και να χτιστούν. Ένα έργο που μπορεί να ξεκινήσει χωρίς κάποιο συστηματικό πρόγραμμα για επαναστατική αλλαγή ή ένα σχέδιο για το μέλλον, αλλά με σφυρηλάτηση εναλλακτικών τρόπων κοινωνικής οργάνωσης σε χώρους όπως το σχολείο και ο χώρος εργασίας. Αντίθετα, πολύ θεωρητικοί που υιοθετούν κάποια παραλλαγή της μαρξιστικής θεωρίας της αναπαραγωγής, θεωρούν τα σχολεία και την εκπαίδευση ως βασικά προερχόμενα από την οικονομική βάση, την οποία και αναπόφευκτα αναπαράγουν (Suissa, 2006). Συνεπώς, εκφράζουν απαισιόδοξες αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες, ακόμα και τα εναλλακτικά σχολεία επιτρέπεται να υπάρχουν από το ίδιο το σύστημα, ώστε να τα περιθωριοποιεί και να συνεχίζει έτσι να αναπαράγει τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα και οικονομικές δομές (Suissa, 2006).

Η αναρχική οπτική δεν περιλαμβάνει απλώς την ανατροπή των οικονομικών σχέσεων, αλλά και την εννοιολόγηση ενός κοινωνικοοικονομικού πλαισίου που να μη δομείται με ιεραρχικό τρόπο. Έτσι, η πυραμίδα της μαρξιστικής ανάλυσης του καπιταλισμού δεν είναι απλώς ανεστραμμένη, αλλά καταργείται (Franks, 2006). Μια αντανάκλαση των παραπάνω διαφορών στην εκπαίδευση βρίσκεται στις διαφορετικές ποιότητες των ενστάσεων προς το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. , Σύμφωνα με την Suissa, για τον μαρξισμό, το καθεστώς των κυρίαρχων ορισμών της γνώσης είναι αμφισβητήσιμο γιατί καθορίζεται από το άδικο ταξικό σύστημα, που αντικατοπτρίζει την υλική δύναμη της άρχουσας τάξης. Ωστόσο, στην αναρχική

θεώρηση, αυτό που καθιστά ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών ή ένα σύνολο γνώσεων απαράδεκτο, είναι το απλό γεγονός ότι καθορίζεται από οποιονδήποτε κεντρικό, ιεραρχικό οργανισμό από πάνω προς τα κάτω. Η ενσωμάτωση της «γνώσης της εργατικής τάξης» ή των αποκλεισμένων πολιτιστικών ή κοινωνικών ομάδων στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών ενός κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος θα ήταν εξίσου ύποπτη. Για τους αναρχικούς «το πρόβλημα είναι ότι υπάρχει ένα πρόγραμμα σπουδών και ένα εθνικό σχολικό σύστημα» (Suijsa, 2006: 118).

Η αναρχική αντίληψη της επανάστασης ως μιας συνεχούς προσπάθειας συνδέεται με την απουσία σαφούς διάκρισης μεταξύ προεπαναστατικής και μετεπαναστατικής πραγματικότητας, και συνεπώς μεταξύ του ρόλου της εκπαίδευσης εντός του κράτους και πέρα από αυτό. Ακόμα κι αν το κράτος διαλυθεί επιτυχώς, δεδομένης της αναρχικής δέσμευσης στο συνεχή πειραματισμό, και έχοντας κατά νου τη συγκεκριμενική αντίληψη της ανθρώπινης φύσης, είναι σημαντικό για την κοινότητα να συνεχίσει να παρέχει εκπαίδευση η οποία να διατηρεί κριτική στάση απέναντι στις υπάρχουσες πρακτικές και θεσμούς και να προάγει τις στάσεις της αδελφοσύνης και της αλληλοβοήθειας (Suijsa, 2006). Αν και η αποκέντρωση και η υπονόμηση της κρατικής εξουσίας είναι βασικοί στόχοι των αναρχικών, δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς να τεθούν οι ηθικές και πολιτικές βάσεις, δηλαδή χωρίς να καλλιεργηθούν αξίες ικανές να συντηρήσουν μια πραγματικά ακρατική και αποκεντρωμένη κοινωνία.

Ο Μπέργκμαν επισημαίνει μια διάκριση μεταξύ πολιτικής και κοινωνικής επανάστασης. Η πρώτη φαίνεται να είναι μακριά από το αναρχικό όραμα, διότι σημαίνει απλώς την αλλαγή κυβέρνησης, χωρίς θεμελιώδεις αλλαγές στην κοινωνική δομή και τις υποκείμενες αξίες. Η κοινωνική επανάσταση προϋποθέτει μια ουσιαστική αλλαγή στις ιδέες και στις αντιλήψεις, στα μυαλά των ανθρώπων. Μέσα από τον ορισμό της κοινωνικής επανάστασης φωτίζεται ο ουσιώδης ρόλος της εκπαίδευσης ως εξελικτική προετοιμασία με καθοριστική επίδραση. «Η καταπίεση και η δυστυχία μπορεί να επιταχύνουν τον ερχομό της επανάστασης, αλλά μπορεί με αυτόν τον τρόπο να την κάνουν να αποτύχει, γιατί θα λείπει η εξελικτική προετοιμασία» (Μπέργκμαν, 1983: 76). Έτσι, αν και οι αναρχικοί/ες συμμερίζονται τη μαρξιστική επιμονή ότι οι δομικές ανισότητες της κοινωνίας πρέπει να καταργηθούν, πιστεύουν ότι αυτό το έργο μπορεί να ξεκινήσει σε μικροεπίπεδο και διατηρούν μια

πίστη στη χειραφετητική δύναμη της εκπαίδευσης. Όλες οι παραπάνω διαφορές συνοψίζονται εύγλωττα στην παρατήρηση του Graeber ότι ο μαρξισμός υπήρξε «ένας θεωρητικός ή αναλυτικός λόγος για την επαναστατική στρατηγική», ενώ ο αναρχισμός «ένας ηθικός λόγος για την επαναστατική πρακτική» (Graeber, 2009: 172).

Τα πραγματικά βήματα πολιτικής που απαιτούνται για να μεταφραστεί μια ριζοσπαστική πολιτική επανεκνολόγηση σε εκπαιδευτική πρακτική επαναφέρουν τη συζήτηση στην κεντρική αναρχική αντίρρηση για το κράτος. Μέρος της απαραίτητης διαδικασίας χειραφέτησης των εργαζομένων, για τους κοινωνικούς αναρχικούς, περιλαμβάνει την απομάκρυνση της εκπαίδευσης από τον κρατικό έλεγχο. Πολλοί αναρχικοί θεωρητικοί αντιλήφθηκαν την εκπαίδευση ως βασικό παράγοντα για την προαγωγή της πνευματικής και ηθικής χειραφέτησης, ωστόσο, στα σχολεία που ελέγχονται από το κράτος και την εκκλησία, αυτό είναι ουσιαστικά αδύνατο (Ferrer, 2021)⁷. Το πρώτο βήμα, λοιπόν, μπορεί να είναι η αφαίρεση του κρατικού ελέγχου από την εκπαίδευση. Αν και αυτή η κίνηση από μόνη της φυσικά δεν είναι αρκετή, εκτός αν η προσφερόμενη εκπαίδευση είναι ουσιαστικά διαφορετική με ηθικούς όρους. Εάν δηλαδή, αμφισβητεί τα ανταγωνιστικά, αυταρχικά ένστικτα και ενθαρρύνει αντί αυτών τις αξίες της αλληλοβοήθειας, της συνεργατικότητας και της αυτοδιαχείρισης (Ferrer, 2021). Ενώ τα αναρχικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα τρέχουν μέσα στην πραγματικότητα του καπιταλιστικού κράτους, προσπαθούν να ενσωματώσουν στη δομή και την καθημερινή τους διαχείριση τις αρχές και την πρακτική της κοινοτικής διαβίωσης, ενσαρκώνοντας την ελπίδα ότι ο «έξω κόσμος» για τον οποίο προετοιμάζουν τα παιδιά τους θα είναι – σε μεγάλο βαθμό ως αποτέλεσμα αυτής της ηθικής βάσης – πολύ διαφορετικός από αυτόν του παρόντος (Ferre, 2021). Το καθήκον ενός αναρχικού παιδαγωγού που εργάζεται μέσα στους περιορισμούς της ζωής μέσα στο κράτος, είναι να τεθούν οι βάσεις για τη μετάβαση σε μια αναρχική, αυτοδιοικούμενη, δίκαιη κοινότητα. Μια διεργασία που μπορεί κανείς/καμιά να ξεκινήσει με τη μικρότερη δυνατή κλίμακα (Κροπότκιν, 1985).

⁷ Ο Francisco Ferrer θεωρείται ο εισηγητής της αναρχικής εκπαίδευσης. Το 1901 ίδρυσε στη Βαρκελώνη το Μοντέρνο Σχολείο. Το 1909 δολοφονήθηκε από την ισπανική κυβέρνηση λόγω της επαναστατικής και εκπαιδευτικής του δράσης. Το θάνατό του ακολούθησε η ενδυνάμωση του ισπανικού κινήματος και η ίδρυση σχολείων που εμπνέονταν από το όραμά του σε διάφορες χώρες.

Ένα άλλο βασικό συστατικό αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η απουσία σταθερών σχεδίων για τη μελλοντική οργάνωση. Με άλλα λόγια, αν και οι μαθητές/τριες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να προβληματιστούν σε γενικότερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα και να αμφισβητήσουν τις τρέχουσες θεσμικές ρυθμίσεις, δεν πρέπει, σύμφωνα με την αναρχική άποψη, να χειραγωγηθούν για να υποστηρίξουν μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής οργάνωσης, αλλά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να βλέπουν τους εαυτούς τους, πρώτα και κύρια, ως πιθανούς κοινωνικούς καινοτόμους και δημιουργούς (Μπακούνιν, 1985). Το κρίσιμο σημείο τέτοιων εκπαιδευτικών προσπαθειών, είναι να ενθαρρύνουν τους μαθητές να κατανοήσουν την κεντρική αναρχική ιδέα ότι η κοινωνία και η πολιτική ζωή είναι εύπλαστες και δυνητικά υπόκεινται σε συνεχή βελτίωση, παρά αποτελούν ένα σταθερό σκηνικό για παθητικούς καταναλωτές ή παρευρισκόμενους. Έτσι, αν και για τους κοινωνικούς αναρχικούς, ο στόχος της δημιουργίας μιας διαφορετικής μορφής κοινωνικής οργάνωσης παραμένει σε επίπεδο φιλοδοξίας, χωρίς προκαθορισμένες οριοθετήσεις, οι ηθικές ιδιότητες που είναι απαραίτητες για τη διατήρηση μιας τέτοιας κοινωνίας είναι σαφώς καθορισμένες – με βάση την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια. Οι κοινωνικοοικονομικές δομές, οι ηθικές αξίες και τα εκπαιδευτικά ιδεώδη είναι όλα συνδεδεμένα στο κανονιστικό έργο της οικοδόμησης της εκπαιδευτικής και πολιτικής διεργασίας. Το αναρχικό κοινωνικοοικονομικό μοντέλο θεωρείται απόλυτης ανάγκης για την κοινωνία, όχι μόνο για την επίλυση οικονομικών δυσκολιών, αλλά και για τη διατήρηση και την ανάπτυξη κοινωνικών εθίμων που φέρνουν τους ανθρώπους σε επαφή μεταξύ τους, ώστε να αντιληφθούν ότι το συμφέρον του καθενός, είναι το συμφέρον όλων (Kropotkin, 2000). Η ζωή σε συνθήκες ελευθερίας και αναρχίας δεν θα ελευθερώσει απλώς τον άνθρωπο από το σημερινό πολιτικό και οικονομικό ζυγό. Αυτό νοείται ως αναγκαία προϋπόθεση για να μπορεί να γίνεται λόγος για ισότητα. Ο αντίκτυπος που θα έχει πάνω στο πνεύμα και στην προσωπικότητά των ανθρώπων φαίνεται να είναι μέρος της αναρχικής φιλοδοξίας.

«Η κατάργηση της καταναγκαστικής εξωτερικής βούλησης, μαζί με την κατάργηση του φόβου απέναντι στην εξουσία θα χαλαρώσουν, παράλληλα με τα δεσμά του οικονομικού και πολιτικού εξαναγκασμού, και τα δεσμά του ηθικού καταναγκασμού. Το πνεύμα του

ανθρώπου θα ανασάνει ελεύθερα, κι αυτή η πνευματική απελευθέρωση θα γεννήσει έναν καινούργιο πολιτισμό και μια καινούργια ανθρώπινη υπόσταση.» (Μπέργκμαν, 1983: 60)

Φαίνεται λοιπόν, πως η ίδια η επανάσταση ή και η εγκαθίδρυση της αναρχικής κοινωνίας θεωρείται μια κατάσταση που ενέχει παιδαγωγικό χαρακτήρα, αν και όπως προαναφέρθηκε, αυτή η άποψη δεν διατυπώνεται με όρους ρητής χρονικής διάκρισης, διότι πολύ απλά πρόκειται για αλληλοτροφοδούμενες διαδικασίες, πιθανά ταυτόχρονες. «Οι καινούργιες καταστάσεις και οι διαφορετικές συνθήκες θα μας κάνουν να αισθανόμαστε, να σκεφτόμαστε και να δρούμε με διαφορετικό τρόπο. Μα οι καινούργιες συνθήκες δημιουργούνται μόνο σαν αποτέλεσμα των καινούργιων αισθημάτων και των καινούργιων ιδεών. Μια τέτοια καινούργια κατάσταση θα είναι και η κοινωνική επανάσταση» (Μπέργκμαν, 1983: 83).

Από την άποψη της δέσμευσης στο αναρχικό όραμα, το συμπέρασμα μπορεί κάλλιστα να είναι ότι πρέπει να δοθεί πολύ μεγαλύτερη έμφαση στην ενθάρρυνση συγκεκριμένων αξιών, με στόχο τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να αντικατοπτρίζει αυτές τις αξίες της αλληλεγγύης, της αλληλοβοήθειας, της ευαισθησίας στην αδικία κ.ο.κ. Αλλά, ακόμα κι αν κάποιος/α διαφωνεί με αυτά τα συγκεκριμένα κανονιστικά συμπεράσματα, μπορεί ακόμη να εκτιμήσει τη γενική παρατήρηση ότι η επανεκνολόγηση της σχέσης μεταξύ φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και πολιτικής σκέψης, έτσι ώστε να αλληλεπιδρούν με τρόπο που να προϋποθέτει ερωτήματα σχετικά με τη μελλοντική μορφή της κοινωνίας μπορεί να είναι χρήσιμη (Suisa, 2006). Ειδικά στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή η οποία θα προσεγγίζει τα παιδιά, τους δασκάλους και τους γονείς ως ανθρώπους που συμμετέχουν στη δημιουργία της, η παραπάνω παρατήρηση μπορεί να είναι πολύτιμη. Τουλάχιστον, μπορεί να βοηθήσει στην αναδιατύπωση και την επανεξέταση ορισμένων από τις αξίες – όπως η ελευθερία, η κριτική σκέψη και η δικαιοσύνη.

3.2 Η ανθρώπινη φύση στην αναρχική σκέψη

Πολλές από τις επικρίσεις που δέχεται ο αναρχισμός ως μη βιώσιμη πολιτική ιδεολογία και επομένως, ως μη υγιής φιλοσοφική βάση για την κατασκευή ιδεών για την εκπαίδευση, εξαρτώνται από την έννοια της ανθρώπινης φύσης. Οι συνήθεις επικριτές υποστηρίζουν ότι η αναρχική επιδίωξη για μια κοινωνία χωρίς στοιχεία καταναγκασμού, όπου η ελευθερία του καθενός αναγνωρίζεται ως συμβατή με την ελευθερία όλων, απορρέει από μια μη ρεαλιστική και αφελή αντίληψη για την ανθρώπινη φύση. Σε αυτό το υποκεφάλαιο επιχειρείται μια εξερεύνηση της αναρχικής θέσης γύρω από αυτό το ζήτημα, με σκοπό την αντιμετώπιση αυτών των κριτικών, αλλά και την καλύτερη κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης στην αναρχική σκέψη.

Η έννοια της ανθρώπινης φύσης είναι μια από τις παλαιότερες και πιο πολυσυζητημένες έννοιες της δυτικής φιλοσοφίας, ωστόσο έχει υπάρξει ελάχιστη συμφωνία σχετικά με το περιεχόμενό της. Πολλοί σύγχρονοι μελετητές βρίσκουν τη διάκριση μεταξύ φύσης και πολιτισμού προβληματική, καθώς τείνει προς την υιοθέτηση ανιστορικών θέσεων και την άρνηση της πολιτισμικής εμπλοκής της ανθρώπινης εμπειρίας και χαρακτήρα (π.χ. Parekh 1997, O'Hear 1981, Levitas 2010 κ.α.). Ο Parekh, ένας εξ αυτών, υπερασπίζεται έναν μινιμαλιστικό ορισμό της ανθρώπινης φύσης που μετακινεί την εστίαση από τις καθολικές σταθερές της ανθρώπινης ύπαρξης, στους τρόπους με τους οποίους αυτές ερμηνεύονται δημιουργικά και ενσωματώνονται στη διαδικασία της ανθρώπινης αυτοάρθρωσης και αυτοκατανόησης (Parekh, 1997). Με αυτήν την έννοια, η ανθρώπινη φύση δεν είναι κάτι που απλώς δίνεται, αλλά ένα εννοιολογικό εργαλείο για την εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τη διατύπωση ιδεών για το πώς θα έπρεπε να ζουν και να συμπεριφέρονται τα ανθρώπινα όντα. Παρομοίως, ο φιλόσοφος της εκπαίδευσης O' Hear, εξηγεί πως ο εντοπισμός συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, αρετών και δυνατοτήτων ως ουσιαστικά ανθρώπινων, κατέχει σημαντικό μεθοδολογικό ρόλο στην φιλοσοφική αξιολόγηση των κανονιστικών θέσεων στην εκπαίδευση (O' Hear, 1981). Η στόχευση αυτού του κεφαλαίου δεν περιλαμβάνει κάποια διάθεση υποστήριξης της μιας ή της άλλης ουσιοκρατικής αντίληψης της ανθρώπινης φύσης ως έγκυρη, αλλά μια σκιαγράφηση της αναρχικής θέσης για την

ανθρώπινη φύση και των τρόπων με τους οποίους οι εκάστοτε υποθέσεις για την ανθρώπινη φύση μεταφράζονται σε πολιτική και εκπαιδευτική σκέψη και πρακτική.

Στην αναρχική θεωρία, η έννοια της κοινής ανθρώπινης φύσης χρησιμοποιείται για να καταδείξει τη εφικτότητα/σκοπιμότητα ενός κοινωνικού ιδεώδους με επίκεντρο την ελεύθερη κοινωνία, που βασίζεται στην αμοιβαία συνεργασία, την αποκέντρωση και την αυτοδιεύθυνση. Μια μελλοντική κοινωνία την οποία όσοι οραματίζονται δεν τη βλέπουν απαλλαγμένη από οποιαδήποτε σύγκρουση, ούτε προσυπογράφουν σε μια απλοϊκή και αποκλειστικά αισιόδοξη άποψη των ανθρώπινων χαρακτηριστικών και τάσεων. Αναρχικοί θεωρητικοί, όπως οι Προυντόν, Μπακούνιν, Κροπότκιν και Γκόλντμαν, αναγνωρίζουν την ανθρώπινη φύση ως εγγενώς διττή, που περιλαμβάνει τόσο ένα ουσιαστικά εγωιστικό δυναμικό, όσο και μια κοινωνική ή αλτρουιστική δυνατότητα (Morland, 1997).

Η εργασία εστιάζει στον Κροπότκιν διότι, περισσότερο από κάθε άλλον θεωρητικό της αναρχικής παράδοσης, ανέπτυξε μια συστηματική θεωρία της ανθρώπινης φύσης στο έργο του *Αλληλοβοήθεια*. Η θεωρία του αποτέλεσε μια προσπάθεια αντιμετώπισης της ακραίας εκδοχής του κοινωνικού δαρβινισμού της εποχής του. Αντλώντας στοιχεία από το έργο του ίδιου του Δαρβίνου, αλλά και από δικές του μελέτες τόσο στο ζωικό βασίλειο, όσο και στην ανθρώπινη ιστορία και προϊστορία, ο Κροπότκιν εναντιώθηκε στην απλοϊκή αντίληψη της επιβίωσης του ισχυρότερου και τόνισε τις κοινωνικές ιδιότητες του ανθρώπου ως ουσιαστικό παράγοντα της εξελικτικής του επιβίωσης (Κροπότκιν, 2009). Ο Κροπότκιν δεν αρνείται τη δαρβινική ιδέα της αρχής του αγώνα ως κύρια ώθηση για την εξέλιξη, αλλά επισημαίνει ότι υπάρχουν δύο μορφές που μπορεί να πάρει αυτός ο αγώνας: η πάλη οργανισμού εναντίον οργανισμού για περιορισμένους πόρους και το είδος του αγώνα που ο Δαρβίνος ανέφερε ως μεταφορικό: ο αγώνας του οργανισμού για επιβίωση σε ένα συχνά εχθρικό περιβάλλον (Κροπότκιν, 2009). Όσον αφορά αυτές τις δύο όψεις του αγώνα για ύπαρξη, ο Κροπότκιν θεωρεί την αρχή της αλληλοβοήθειας πιο σημαντική από εξελικτική άποψη, καθώς είναι αυτή η αρχή που ευνοεί την ανάπτυξη τέτοιων συνηθειών και χαρακτηριστικών που διασφαλίζουν τη διατήρηση και περαιτέρω ανάπτυξη του είδους, μαζί με τη μεγαλύτερη ευημερία και απόλαυση της ζωής για το άτομο, με τη λιγότερη σπατάλη ενέργειας. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, «η αλληλοβοήθεια και η στενή συνεργασία έχουν αποδειχτεί πολύ πιο

επωφελείς για τη βιομηχανική πρόοδο και για κάθε άλλη κατάκτηση του ανθρώπου από τον καθολικό πόλεμο» (Κροπότκιν, 2009: 243).

«Μην ανταγωνίζεστε! Ο ανταγωνισμός είναι βλαπτικός για τα είδη και υπάρχουν πολλοί τρόποι να τον αποφύγετε! Αυτή είναι η τάση της φύσης, η οποία δεν εκπληρώνεται πάντα, αλλά δεν παύει ποτέ να υπάρχει. Αυτό είναι το δίδαγμα που μας δίνει η κοιλάδα, το δάσος, το ποτάμι, ο ωκεανός. Γι' αυτό συνδυαστείτε, καταπιαστείτε με έργα αλληλοβοήθειας! Αυτό είναι το ασφαλέστερο μέσο προκειμένου ο καθένας ξεχωριστά και όλοι μαζί να απολαύσουν τη μεγαλύτερη δυνατή ασφάλεια, η καλύτερη εγγύηση για επιβίωση και ανάπτυξη σωματική, διανοητική και ηθική.» (Κροπότκιν, 2009: 86)

Φαίνεται πως ο Κροπότκιν υπονοεί ότι μέσω της εξελικτικής διαδικασίας, η αλληλοβοήθεια έχει γίνει πράγματι ένα είδος «ψυχολογικής ορμής», βασική για τη συνείδησή μας για τον εαυτό μας ως κοινωνικά όντα. Πράγματι, ο Κροπότκιν κάνει χρήση της έννοιας του ενστίκτου όταν αναφέρεται σε κάτι πολύ πιο βασικό από τα συναισθήματα αγάπης και συμπάθειας στη συζήτησή του για την κοινωνικότητα ως γενικής αρχής της εξέλιξης. Ο άνθρωπος καλείται «να μην έχει ως μοναδικό έρμα των πράξεων του την αγάπη, η οποία είναι πάντα προσωπική και στην καλύτερη των περιπτώσεων ενδοφυλετική, αλλά την συνείδηση της ενότητάς του με κάθε ανθρώπινο ον» (Κροπότκιν, 2009: 244). Παρά τους περιορισμούς και τις προβληματικές που φέρει οποιαδήποτε απόπειρα εξήγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσω μιας θεωρίας του ενστίκτου, αναρχικοί ανθρωπολόγοι τονίζουν πως ακόμα και αν οι θεωρίες του Κροπότκιν δεν έχουν οντολογική υπόσταση, παρέχουν ένα μεθοδολογικό πλαίσιο. Με απλά λόγια, αν θέλει κανείς/ καμιά να επιχειρηματολογήσει ενάντια στις κατηγορίες που δέχεται η αναρχική κοινωνία ως ανέφικτη, αρκεί να υποδείξει ότι η τάση για εθελοντική συνεργασία έχει κάποιες ιστορικές αποδείξεις. Στην πραγματικότητα, πολλοί αναρχικοί θεωρητικοί, γράφοντας από ανθρωπολογική σκοπιά υπερασπίστηκαν τη βιωσιμότητα μιας τέτοιας κοινωνίας χωρίς προσφυγή σε μια συγκεκριμένη άποψη της ανθρώπινης φύσης. Μέσα από έναν πλούτο ιστορικών, ανθρωπολογικών και εθνογραφικών δεδομένων, κατέδειξαν ότι οι αναρχίες – που ορίζονται ως κοινωνίες χωρίς κυβέρνηση, χωρίς κράτος – είναι δυνατές, αν και σε μικρή κλίμακα, και, μάλιστα, ότι από ιστορική άποψη, είναι αρκετά κοινές μορφές οργάνωσης και ίσως χαρακτήρισαν το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης ιστορίας (Barclay, 1990, Clastres, 2015, Graeber, 2007). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ο Ward μέσα από μελέτες σύγχρονων πειραμάτων σε

μη ιεραρχικούς κοινωνικούς οργανισμούς με εμβληματική την περίπτωση της Παρισινής Κομμούνας το 1871, αλλά και μικρότερης εμβέλειας πιο πρόσφατα εγχειρήματα. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι αν μια κοινωνία αφεθεί στην ησυχία της σε κατάλληλες συνθήκες για να εκφραστεί, επεξεργάζεται αυθόρμητα την σωτηρία της και επιτυγχάνει μια αρμονία ενεργειών που δεν μπορεί να μιμηθεί καμία εκ των άνωθεν επιβεβλημένη ηγεσία (Ward, 1996). Αυτή η άποψη μοιάζει με τη θεωρία της «αυθόρμητης τάξης» του Κροπότκιν και διατυπώνεται ως εξής: «δεδομένης μιας κοινής ανάγκης, μια συλλογή ανθρώπων, με δοκιμή και λάθος, με αυτοσχεδιασμό και πειραματισμό, θα εξελίξει την τάξη έξω από την κατάσταση – αυτή η τάξη θα είναι πιο ανθεκτική και πιο στενά συνδεδεμένη με τις ανάγκες της από ό,τι θα μπορούσε να παράσχει κάθε είδους εξωτερικά επιβαλλόμενη αρχή» (Ward, 1996: 32).

Παράλληλα, η επιμονή του Κροπότκιν ότι η αλληλοβοήθεια είναι η βάση για την ηθική και ότι χωρίς αυτή δεν θα μπορούσε να διατηρηθεί η ανθρώπινη κοινωνία, οδηγεί τον Morland στο συμπέρασμα ότι είναι μέσω της συνείδησης που η τάση για αλληλοβοήθεια μπορεί να βγει στην επιφάνεια και να ανθίσει (Morland, 1997). «Βοηθώντας ο ένας τον άλλον -πράγμα που κάνουμε από τις απαρχές της εξέλιξής μας- ανακαλύπτουμε την προέλευση των ηθικών μας πεποιθήσεων» (Κροπότκιν, 2009: 244). Η εστίαση του Κροπότκιν δεν βρίσκεται στον προσδιορισμό της προέλευσης «του αισθήματος ή του ενστίκτου της αλληλοβοήθειας», αλλά στον εντοπισμό της παρουσίας του διαχρονικά και στον θεμελιώδη ρόλο του για την ηθική συγκρότηση του ανθρώπου. Ο ίδιος τονίζει πως «είτε η καταγωγή του είναι βιολογική, είτε είναι υπερφυσική...είναι προφανές ότι αποτελεί το θεμέλιο λίθο των ηθικών μας αντιλήψεων» (Κροπότκιν, 2009: 243). Αν και μεγάλο μέρος της μελέτης του βασίζεται σε μια, εκ του αποτελέσματος, υπεράσπιση της αλληλοβοήθειας ως την πιο ωφέλιμη συμπεριφορά με γνώμονα την επιβίωση και την ανάπτυξη, η θεωρία του δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ωφελμιστική. Σύμφωνα με τον ίδιο, «οι ύψιστες ιδέες του ότι δεν παίρνουμε κατ' ανάγκη το αίμα μας πίσω, καθώς και της αυθόρμητης προσφοράς περισσότερων από όσα περιμένουμε να μας προσφέρουν, θεωρούνται οι αυθεντικές αξίες της ηθικής μιας αρχής ανώτερης από τη δικαιοσύνη, την ισότητα ή τη δικαιοπραγία, που είναι προσανατολισμένη στην ευτυχία» (Κροπότκιν, 2009: 244).

Παρά την αφιέρωση σχεδόν ολόκληρου του έργου του στον εγκωμιασμό των κοινωνικών χαρακτηριστικών του ανθρώπου, ο Κροπότκιν αναγνωρίζει μια διττή

φύση, αποδεχόμενος την «αυτοεπιβεβαίωση του ατόμου» ως μια ακόμη διάσταση των ανθρώπινων σχέσεων που είναι πάντα παρούσα. Τονίζει όμως, πως αυτή η δεύτερη πτυχή έχει μονοπωλήσει το ενδιαφέρον και η ανθρώπινη ιστορία, όπως έχει καταγραφεί ως τώρα, «αποτελεί εξ ολοκλήρου μια περιγραφή του τρόπου που προωθήθηκαν, καθιερώθηκαν και διατηρήθηκαν η θεοκρατία, ο μιλιταρισμός, η απολυταρχία και αργότερα η επικυριαρχία των πλουσιότερων τάξεων» (Κροπότκιν, 2009: 244). Ωστόσο, δεν προτείνει την παράληψη ή την κατάργηση αυτής της πτυχής, αλλά προσφέρει μια πληρέστερη εννοιολόγησή της που προτρέπει στη σύλληψή της ως στοιχείο προόδου επίσης. Για να παραθέσω τα λόγια του συγγραφέα: «την αυτοεπιβεβαίωση του ατόμου θα πρέπει να τη δούμε όχι μόνο στην προσπάθειά του να κατοχυρώσει την οικονομική, πολιτική και κοινωνική ανωτερότητά του, τη δική του ή της κάστας του, αλλά για να μπορεί το άτομο να καταλύει τα δεσμά που τείνουν να του επιβάλλουν η φυλή, η κοινότητα, η πόλη ή το κράτος, επιχειρώντας ακριβώς να το ακινητοποιήσουν» (Κροπότκιν, 2009: 240). Τοποθετώντας την αλληλοβοήθεια και την αυτοεπιβεβαίωση του ατόμου, τη μια πλάι στην άλλη στην ανθρώπινη εξελικτική διαδικασία, δεν αναγνωρίζει απλώς τη διττή φύση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά ψηλαφεί και μια προσέγγιση της εσωτερικής σχέσης ατόμου και κοινωνίας.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις ξεκαθαρίζουν τη συγκεκριμενική κατανόηση της έννοιας της ανθρώπινης φύσης από τους αναρχικούς θεωρητικούς και την απόρριψή τους για την ρουσσοική αντίληψη περί ελεύθερης ή αγαθής «προκοινωνικής ανθρώπινης φύσης». Παρομοίως, ο Μπακούνιν στο *Θεός και Κράτος*, απορρίπτει ανοιχτά τις ουσιοκρατικές έννοιες για την ανθρώπινη φύση και επιμένει ότι οι άνθρωποι είναι ταυτόχρονα άτομα και κοινωνικά όντα, σημειώνοντας ότι το ποιο από αυτά τα δύο σκέλη έρχεται στο προσκήνιο ανά πάσα στιγμή, εξαρτάται από το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Αυτή η άποψη αποτελεί μέρος της κριτικής του Μπακούνιν στο κράτος, ταυτόχρονα με μια ξεκάθαρη απόρριψη της έννοιας της «φυσικής κατάστασης» του Ρουσσώ, η οποία συνεπάγεται μια αντίθεση μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας (Μπακούνιν, 1985). Ασκώντας κριτική στους δογματικούς φιλελεύθερους της σχολής του Ρουσσώ και του Ροβεσπιέρου αναφέρει ότι «η ελευθερία του ατόμου δεν είναι καθόλου, σύμφωνα με αυτούς, ένα δημιούργημα, ένας ιστορικός καρπός της κοινωνίας... υποστηρίζουν ότι είναι προγενέστερη από κάθε κοινωνία και ότι κάθε άνθρωπος τη φέρνει μαζί του από γεννησιμιού του»

(Μπακούνιν, 1985: 61). Αρθρώνοντας την εναντίωση του στη θεωρία του κοινωνικού συμβολαίου, ο Μπακούνιν ρίχνει φως στην αναρχική οπτική της ανθρώπινης προσωπικότητας και ελευθερίας ως έννοιες κοινωνικά συνιστάμενες.

«Βλέπουμε ότι, για τη θεωρία αυτή, η κοινωνία με όλη τη σημασία της λέξης δεν υπάρχει, η φυσική ανθρώπινη κοινωνία, η πραγματική αφετηρία κάθε ανθρώπινου πολιτισμού, το μοναδικό περιβάλλον που μέσα του μπορούν πραγματικά να γεννηθούν και να αναπτυχθούν η προσωπικότητα και η ελευθερία των ανθρώπων είναι, για τη θεωρία αυτή, ολότελα άγνωστη. Αναγνωρίζει από τη μια μεριά, μόνο άτομα, όντα που υπάρχουν από μόνα τους, και από την άλλη, ετούτη τη συμβατική κοινωνία, που τη σχηματίζουν αυθαίρετα τα άτομα αυτά και θεμελιώνεται σε ένα συμβόλαιο, είτε τυπικό, είτε σιωπηρό, δηλαδή το κράτος.»

(Μπακούνιν, 1985: 62)

Η αναρχική θέση, δεν περιλαμβάνει μια απλή, αφελή θεώρηση της ανθρώπινης φύσης ως ουσιαστικά αλτρουιστικής και διατρέχεται από μια διαλεκτική αντίληψη της έντασης μεταξύ της αρχής του αγώνα για ύπαρξη και αυτής της αλληλοβοήθειας, η οποία μεταφράζεται και στη σχέση ατόμου-κοινωνίας. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι αναρχικοί θεωρητικοί κρατούσαν μια ουδέτερη στάση απέναντι στις δυο αντίθετες όψεις της ανθρώπινης φύσης. Ο Κροπότκιν απέδιδε κανονιστικό καθεστώς στο αλτρουιστικό σκέλος της ανθρώπινης φύσης και φαινόταν να το θεωρεί κατά κάποιο τρόπο κυρίαρχο.

Αν και δεν είναι στους σκοπούς αυτής της εργασίας η ενδελεχής μελέτη της αναρχικής απόρριψης του κράτους και του καπιταλισμού, κάποια από τα βασικά επιχειρήματα αυτής της θέσης βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση με την αντίληψη για την ανθρώπινη φύση και το ρόλο της εκπαίδευσης. Επιχειρώντας να ρίξει φως σε αυτήν τη σύνθετη σχέση αλληλεξάρτησης, η Suissa παραθέτει ένα απόσπασμα από το περιοδικό *Ελευθερία*, γραμμένο το 1888, με τίτλο «Είμαστε εμείς αρκετά καλοί;». Σε αυτό το κείμενο ο Κροπότκιν αντικρούει το επιχείρημα που συχνά προβάλλεται ότι οι άνθρωποι δεν είναι αρκετά καλοί για να ζήσουν κάτω από μια κομμουνιστική κατάσταση πραγμάτων ή ότι στην καλύτερη περίπτωση θα υπέκυπταν σε ένα υποχρεωτικό κομμουνισμό, αλλά δεν είναι ακόμη αρκετά ώριμοι για έναν ελεύθερο, αναρχικό κομμουνισμό (Suissa, 2006). Το επιχείρημά του είναι ότι αν οι άνθρωποι ήταν φυσικά και κυρίως ευγενικοί, αλτρουιστές και δίκαιοι, δεν θα υπήρχε κίνδυνος εκμετάλλευσης και καταπίεσης. Είναι ακριβώς επειδή δεν κυριαρχούν αυτές οι αρετές, που το παρόν σύστημα είναι ανυπόφορο και πρέπει να αλλάξει, γιατί οι

σημερινοί θεσμοί επιτρέπουν να κυριαρχεί η καταπίεση και η εκμετάλλευση. Προφανώς, εδώ δεν αναιρεί την ίδια του τη θεωρία ότι οι άνθρωποι διαθέτουν μια φυσική τάση για δικαιοσύνη, αλτρουισμό και κοινωνική συνεργασία, αλλά τονίζει ότι ακριβώς επειδή οι άνθρωποι διαθέτουν και εγωιστικές και ανταγωνιστικές τάσεις η ιδιωτική ιδιοκτησία του κεφαλαίου είναι τόσο επικίνδυνη. Σε μια προσπάθεια να γίνει ακόμα πιο σαφής, αντιστρέφει και αναδιατυπώνει το αρχικό ερώτημα ως εξής: «αλλά είναι αυτοί αρκετά καλοί για τον Καπιταλισμό;». Η αντωνυμία «αυτοί» αναφέρεται στους κυβερνώντες και τους καπιταλιστές, θέλοντας να τονίσει πως η όποια καχυποψία ή αισιοδοξία σχετικά με την ανθρώπινη φύση θα πρέπει να περικλείει τόσο τους κυβερνώμενους όσο και τους κυβερνόντες, τόσο τους φτωχούς, όσο και τους πλούσιους. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η κύρια διαφορά μεταξύ των αναρχικών και εκείνων που τους απορρίπτουν ως μη πρακτικούς και ουτοπιστές ονειροπόλους, είναι ότι οι πρώτοι/ες παραδέχονται τις ατέλειες της ανθρώπινης φύσης χωρίς να κάνουν καμία εξαίρεση για τους από πάνω. Για τον Κροπότκιν, είναι μέσω αυτής της ελιτίστικης διάθεσης για εξαίρεση που νομιμοποιείται η πατερναλιστική δικαιολόγηση των ενσωματωμένων ανισοτήτων του καπιταλιστικού κρατικού συστήματος και η υπόθεση πως «αν δεν ήταν λίγοι σοφοί ηγεμόνες που τις κρατούν υπό έλεγχο, οι μάζες θα επέτρεπαν στα βασικά, εγωιστικά τους ένστικτα να ξεφύγουν από τον έλεγχο, οδηγώντας σε κοινωνική και ηθική φθορά» (Suijsa, 2006: 33). Συνεπώς, σε ένα πλαίσιο που θα επικρατούσε απροθυμία να δικαιολογηθούν και να διαιωνιστούν οι ανισότητες, ενώ ταυτόχρονα θα αποφεύγονταν οι εξαναγκαστικοί και κατασταλτικοί θεσμοί, η εκπαίδευση (άτυπη ή και τυπική) για την άνθιση και τη διατήρηση των κοινωνικών αρετών θα όφειλε να διαδραματίσει ένα κρίσιμο και περίπλοκο ρόλο.

3.3 Οι αναρχικές αξίες ως θετικός πυρήνας του αναρχισμού

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η κατάργηση του κράτους δεν αρκεί για την πραγματοποίηση του αναρχικού ιδεώδους. Μια εξισωτική ακρατική κοινωνία οφείλει να συγκροτείται γύρω από έναν θετικό πυρήνα ηθικών αξιών, ώστε να μπορεί να διατηρεί και να ενισχύει τον ευτοπικό της χαρακτήρα. Στην ενότητα που ακολουθεί εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους γίνονται κατανοητές κάποιες αξίες ή κοινωνικές αρετές στην αναρχική σκέψη. Ο κανονιστικός ρόλος που αποδίδεται στις αξίες είναι αυτός που καθιστά την εκπαίδευση σημαντική για τους αναρχικούς. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η αντιεραρχική προσέγγιση αφορά και στις αξίες, οι οποίες αντιμετωπίζονται ως συνδεδεμένες μεταξύ τους εννοιολογικά και αλληλοτροφοδοτούμενες, καθώς στην αναρχική κουλτούρα δεν εμφανίζεται κάποια διάθεση προτεραιοποίησης ή απαξίωσης της μιας έναντι της άλλης. Επίσης, όπως υποδηλώνει η προεικονιστική ηθική, που εξετάστηκε προηγουμένως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι αξίες να μην εργαλειοποιούνται ως μέσα για την επίτευξη απώτερων σκοπών, αλλά και να μη χάνουν τη ζωτικότητάς τους με την αναγωγή τους σε αυτοσκοπό. Με άλλα λόγια, η αναρχική κοινότητα στηρίζει τη βιωσιμότητα της σε αυτές τις ηθικές αξίες, αλλά και οι ίδιες οι αξίες εμπλουτίζονται νοηματικά και ενσωματώνονται ως ισχυρά στοιχεία του εαυτού μέσα από τη ζωή στην κοινότητα.

3.3.1. Αυτονομία-ελευθερία

Μια συνήθης κριτική στην αναρχική θέση προέρχεται από τον ισχυρισμό ότι υπάρχει μια εσωτερική ασυνέπεια στην πεποίθηση ότι μπορεί να διατηρηθεί μια κοινωνία χωρίς κράτος που να χαρακτηρίζεται από αλληλεγγύη, κοινωνική ισότητα και αλληλοβοήθεια και ταυτόχρονα, να διαφυλάσσεται η ατομική αυτονομία. Η ατομική αυτονομία ως μια έννοια με τις ρίζες της στην καντιανή ηθική, φαίνεται να έχει κεντρική θέση στη φιλελεύθερη παράδοση. Σε αυτήν την υποενότητα θα διερευνηθεί η έννοιας της αυτονομίας στα πλαίσια της αναρχικής και της φιλελεύθερης παράδοσης, με κύριο στόχο την ανάδειξη των προεκτάσεων των διαφορετικών τρόπων κατανόησης στην εκπαίδευση.

3.3.1.1. Η έννοια της αυτονομίας στον φιλελευθερισμό

Ο Καντ συνδέει την αυτονομία του ατόμου με την αυτονομία της βούλησης, νοούμενη ως θέληση που περιορίζεται μόνο από γνώμονες, οι οποίοι, δια της νόησης του ιδίου του ατόμου μπορούν να θεμελιωθούν ως καθολικός νόμος. Η αυτονομία του ατόμου έγκειται στο ότι αυτό «αυτονομείται, δηλαδή στο ότι νομοθετεί και συνάμα υπόκειται στον ίδιο του τον νόμο» (Καντ, 1984: 97). Ο φιλελευθερισμός αντιλαμβάνεται το υποκείμενο ως δημιουργήμα του ίδιου του εαυτού του, ως αποτέλεσμα ελεύθερων και έλλογων επιλογών, για την ακρίβεια, η λογική ικανότητα θεωρείται ως αναγκαία προϋπόθεση για την αυτονομία. Ως αυτονομία εννοείται η ικανότητα του ατόμου να επιλέγει μόνο του και με έλλογο τρόπο το πρόγραμμα της ζωής του. Εκκινώντας από παρόμοιες εννοιολογικές αφετηρίες, οι περισσότεροι/ες φιλελεύθεροι/ες θεωρητικοί της εκπαίδευσης αναφέρουν την αυτονομία ως κεντρική, αν όχι, ως την κεντρική αξία στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον σφοδρό υποστηρικτή της φιλελεύθερης εκπαίδευσης J. White «κάποιος/α είναι τόσο περισσότερο αυτόνομος/η όσο περισσότερο η ζωή του/της δεν καθορίζεται από παράγοντες που βρίσκονται έξω από τις δικές του/της επιλογές: όσο περισσότερο μπορεί να ελαχιστοποιεί το ρόλο αυτών των παραγόντων, τόσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία του/της» (White, 1990: 147).

Ορισμένοι/ες συγγραφείς αυτής της παράδοσης, συνδέουν συγκεκριμένα την αξία της αυτονομίας με τον στόχο της διατήρησης του φιλελεύθερου κράτους ως το πλαίσιο στο οποίο μπορούν να ζήσουν ηθικά αυτόνομοι άνθρωποι, ενώ σε παρόμοιες αντιλήψεις φαίνεται να βασίζεται και η αξίωση για ουδετερότητα στην εκπαίδευση. Η υπεράσπιση του φιλελεύθερου κράτους θεωρείται ως η ελάχιστη βαθμίδα πολιτικού ενδιαφέροντος που καλείται να αναπτύξει η φιλελεύθερη εκπαίδευση, χωρίς κάτι τέτοιο να υπονομεύει την αυτονομία των παιδιών, διότι το πλαίσιο του φιλελεύθερου κράτους θεωρείται η καλύτερη εγγύηση για τη διατήρηση της αυτονομίας τους (Levinson, 1999). Η απαίτηση του φιλελευθερισμού για πλουραλισμό επιλογών, που εδράζεται στο σεβασμό της ελευθερίας του καθενός να σκέπτεται και να ενεργεί σύμφωνα με τις επιλογές του, έχει οδηγήσει στην φιλελεύθερη έννοια της ουδετερότητας. Αυτή η άποψη υπαγορεύει ότι το κράτος πρέπει να είναι ουδέτερο όσον αφορά τις αντιλήψεις της καλής ζωής, έτσι ώστε τα

άτομα και οι κοινότητες να μπορούν να επιδιώκουν ελεύθερα τις δικές τους αντιλήψεις για το καλό μέσα σε ένα πολιτικό πλαίσιο και θεσμούς που τους επιτρέπουν να ανθίσουν και να αλληλεπιδρούν όσο το δυνατόν πιο δίκαια και ισότιμα, απέχοντας από οποιαδήποτε διάκριση βάσει πιθανών ανταγωνιστικών αντιλήψεων για το καλό (Rawls, 1996). Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική εκπαίδευση όντας ένας από τους κεντρικούς θεσμούς του φιλελεύθερου κράτους, οφείλει να είναι, κυρίως, ένας διευκολυντής για την επιδίωξη της ατομικής αυτονομίας και της ανάπτυξης των πολιτικών αρετών που θεωρούνται συμβατές με την αρχή της ουδετερότητας.

Ορισμένοι/ες θεωρητικοί που εγγράφονται στα πλαίσια της φιλελεύθερης παράδοσης έχουν ασκήσει κριτική στην έννοια της ουδετερότητας, τονίζοντας ότι η ίδια η καθιέρωση ενός σχολικού συστήματος που χρηματοδοτείται από το κράτος δεν είναι ουδέτερη. Ο Reich υποστηρίζει ότι η ουδετερότητα είναι θεωρητικά και πρακτικά αδύνατη και ότι οι απαιτήσεις της φιλελεύθερης θεωρίας για αγωγή του πολίτη – κυρίως όσον αφορά την ενίσχυση της αυτονομίας – οδηγούν αναπόφευκτα στην απαίτηση για μια μη ουδέτερη διαδικασία εκπαίδευσης, η οποία με τη σειρά της έχει επιπτώσεις στην ποικιλομορφία και σε άλλες πτυχές της κοινωνίας (Reich, 2002). Ο ίδιος επισημαίνει ότι αυτές οι επιπτώσεις δεν είναι ατυχείς συνέπειες, αλλά σκόπιμος στόχος του φιλελεύθερου κράτους, αποδεχόμενος (αν και όχι ρητά) την αναρχική άποψη ότι το κράτος αυτό καθεαυτό με το που καθιερώνεται και παίρνει ζωή, έχει «στόχους», κάτι που μπορεί να έχει ελάχιστη σχέση με τις πραγματικές ανάγκες και προσδοκίες των ανθρώπων και των κοινοτήτων. Δεν υπάρχει τίποτα το εγγενώς ουδέτερο στον φιλελευθερισμό, είτε τον δούμε ως σύνολο αξιών, είτε ως μορφή πολιτικής οργάνωσης (Reich, 2002). Ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνία, όπου τα πάντα κρίνονται με γνώμονα την οικονομική τους χρησιμότητα, κάθε όραμα για ουδέτερη μόρφωση είναι καταδικασμένο παρά τις αντίθετες διαβεβαιώσεις που διατυπώνονται στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Κεντρικός σκοπός της φιλελεύθερης εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση της λογικής ικανότητας των ατόμων, ώστε να καταλήγουν με τεκμηριωμένο τρόπο στη βέλτιστη επιλογή σχετικά με τον τρόπο ζωής και την αυτοδημιουργία της προσωπικότητάς τους. Η ατομική αυτονομία συνδέεται συχνά με τους όρους της «αυτοπραγμάτωσης», της «αυτοδιάθεσης» και του «αυτοκαθορισμού» σε αντιδιαστολή προς την

«ετερονομία», προϋποθέτει την ικανότητα «αυτογνωσίας», «αυτοπροσδιορισμού» και «αυτοαξιολόγησης» και θεωρητικά βρίσκεται σε συνάφεια με την «κριτική σκέψη» (Levinson, 1999). Χαρακτηριστική είναι η αντίληψη ότι η επιθυμία και η προσπάθεια αποστασιοποίησης από την κυρίαρχη κοινωνική πραγματικότητα συνιστά ένα καθαρά ατομικό ζήτημα ή ότι πρόκειται για εγχείρημα της ελεύθερης βούλησης. Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Παυλίδης, η δυνατότητα αποστασιοποίησης του ατόμου ή της ατομικής συνείδησης από την κυρίαρχη πραγματικότητα προϋποθέτει, τουλάχιστον, την αντικειμενική δυνατότητα εναλλακτικής εξέλιξης της κοινωνίας και συνακόλουθα, την κοινωνικά καθορισμένη δυνατότητα διαφορετικής θέασης των πραγμάτων. Προϋπόθεση, που σε καμία περίπτωση δεν πληρείται στα πλαίσια της ζωής στο σύγχρονο καπιταλιστικό κράτος. Όπως παρατηρεί ο ίδιος, η σύζευξη της φιλελεύθερης ιδέας της αυτονομίας με την οικονομική δραστηριότητα και τις οικονομικές σχέσεις οδηγεί στην προβληματική του κοινωνικού καθορισμού του χαρακτήρα και του περιεχομένου που δύναται να έχει οποιαδήποτε μορφή έμπρακτης αυτονομίας (Παυλίδης, 2006). Παραθέτοντας αποσπάσματα από το *The education of autonomous* του R. Smith, ο Παυλίδης τονίζει ότι η αυτονομία λειτουργεί παράλληλα με τις έννοιες της επιλογής και της αγοράς, απομονώνοντας τα άτομα από τον κόσμο τους και από τους συνανθρώπους τους, ώστε να τα υποτάξει καλύτερα στον έλεγχο των κυβερνήσεων των πολυεθνικών βιομηχανιών και της διαφήμισης. Έτσι, η λογική ικανότητα του ατόμου φαίνεται να «αποτελεί το ατομικό εργαλείο ορθολογικού προσδιορισμού ιδιωτικών συμφερόντων και κερδών σκοπιμοτήτων, προσεκτικής και ευέλικτης καθοδήγησης της ανταγωνιστικής πρακτικής του» (Παυλίδης, 2006: 111). Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετοί συγγραφείς, εντός της παράδοσης της φιλελεύθερης εκπαίδευσης, επανεξετάζουν την ιδέα της κατάργησης του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση. Κάποιοι/ες εξ αυτών, όπως η White, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα επιχειρήματα υπέρ του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση δεν είναι ηθικά, αλλά πρακτικά και πολιτικά, καθώς θεωρούν ότι τα κοινωνικά δείνα, όπως η οικονομική ανισότητα, μπορούν να αντιμετωπιστούν καλύτερα από ένα κεντρικά ελεγχόμενο σύστημα, παρά αφήνοντάς τα στην τύχη ή στην τοπική πρωτοβουλία (White, 1983). Τέτοιου είδους προσεγγίσεις, μεταφράζονται στην ιδέα περί ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην εισαγωγή στα αναλυτικά προγράμματα εννοιών όπως «η αγωγή του πολίτη».

Πράγματι, η ιδέα περί ίσων ευκαιριών συνδέεται με την ατομική αυτονομία και την φιλελεύθερη θεωρία της δικαιοσύνης. Όπως τονίζει η Suissa, οι περιστάσεις της δικαιοσύνης που διαμορφώνουν το σημείο εκκίνησης για τον φιλελευθερισμό του Rawls, δεν προϋποθέτουν μόνο την απουσία αδελφικών διαπροσωπικών δεσμών ως βάση για την ανθρώπινη δράση, αλλά κάνουν και υποθέσεις σχετικά με το επίπεδο σπανιότητας των πόρων. Η πραγματικότητα του κοινωνικού και οικονομικού ανταγωνισμού θεωρείται δεδομένη και η αυτονομία του ατόμου μέσω της εκπαίδευσης, ερμηνεύεται ως ο εξοπλισμός του μαθητή με τα κατάλληλα εφόδια για την αυτόνομη συμμετοχή του στον κοινωνικό ανταγωνισμό (Suissa, 2006). Η φιλελεύθερη αντίληψη της ισότητας δεν φαίνεται να προσδοκά ίσα αποτελέσματα ή την εξάλειψη των ανισοτήτων, αλλά τη βελτίωση των όρων συμμετοχής σε ένα πιο δίκαιο ανταγωνισμό. Ταυτόχρονα, η φιλελεύθερη εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη, δέχεται επικρίσεις τόσο από μαρξιστική όσο και από αναρχική σκοπιά, κυρίως διότι φαίνεται να διαχωρίζει την κοινωνική πραγματικότητα σε δυο εγγενώς αντιφατικές περιοχές. Από τη μια πλευρά, η οικονομική σφαίρα βλέπει το ανεξάρτητο άτομο ως ιδιώτη και πρωταγωνιστή ενός ανηλεούς ανταγωνισμού και από την άλλη πλευρά, η πολιτική σφαίρα «της κοινωνίας των πολιτών» βλέπει τον πολίτη ως εκφραστή των δημοκρατικών αξιών και υπερασπιστή του δημόσιου συμφέροντος. Ο Παυλίδης ασκεί δριμεία κριτική στην φιλελεύθερη αντίληψη για την εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη βλέποντάς την «εγκλωβισμένη στο πνεύμα της πολιτικής ιδεοκρατίας που χαρακτηρίζει τον φιλελευθερισμό εν γένει» (Παυλίδης, 2006: 118). Ταυτόχρονα, αντιμετωπίζει με καχυποψία τις αρχές της πολιτικής ισότητας και συμμετοχής στη φιλελεύθερη δημοκρατία, καθώς δεν αποτελούν, κατά τη γνώμη του, ένα αντίπαλο δέος στην οικονομική ανισότητα, αλλά «ένα ιδιότυπο πλαίσιο αντιπαράθεσης, διαπραγμάτευσης και διαχείρισης των κοινωνικών υποθέσεων με στόχο την προστασία των κυρίαρχων σχέσεων ιδιοκτησίας και ταξικής κυριαρχίας, ενίοτε και από τους πιθανούς κινδύνους που ο ακραίος οικονομικός ανταγωνισμός μπορεί να προκαλέσει» (Παυλίδης, 2006: 119). Η ίδια η έννοια του πολίτη, στα πλαίσια της φιλελεύθερης δημοκρατίας, φαίνεται να συμπυκνώνει μια εξιδανικευμένη καθολική ταυτότητα που αποκρύπτει τις κοινωνικές και ταξικές αντιθέσεις (Παυλίδης, 2006). Η χρήση του όρου συχνά απορρίπτεται από μαρξιστές και αναρχικούς, ενώ την θέση της στον δημόσιο λόγο των κινημάτων παίρνουν

έννοιες όπως εργάτες/τριες, φτωχές/οί, καταπιεσμένοι/ες, αποκλεισμένες/οι κ.α. που αναδεικνύουν τις σχέσεις εκμετάλλευσης που φιλοδοξούν να αλλάξουν.

Η εκπαίδευση που στοχεύει στη χειραφέτηση και στην κοινωνική αλλαγή «βρίσκεται πέρα από ομογενοποιητικές ψευδαισθήσεις και διαχειριστικές αυταπάτες, κωδικοποιεί, προβάλλει, διαδίδει τη γνώση που αποκαλύπτει τις αντιθέσεις του παρόντος καθώς και τις λανθάνουσες δυνατότητες για μια εναλλακτική κατάσταση στο μέλλον» (Παυλίδης, 2006: 120). Η παραπάνω παρατηρήσεις βρίσκονται σε συμφωνία με την αναρχική αντίληψη για την εκπαίδευση που προχωρά πέρα από την προσπάθεια εκδημοκρατισμού των κυρίαρχων θεσμών και προσπαθεί να ενσωματώσει μια κριτική συστημική ανάλυση, ενθαρρύνοντας τους μαθητές «να αναπτύξουν μια κριτική επίγνωση των προβλημάτων και της πολυπλοκότητας του υπάρχοντος κρατικού συστήματος, να εικάσουν και να πειραματιστούν με εναλλακτικούς τρόπους κοινωνικοοικονομικής οργάνωσης» (Suijsa, 2006: 108).

3.3.1.2. Η έννοια της αυτονομίας στον αναρχισμό

Η ατομική αυτονομία στον αναρχισμό, όπως και στον φιλελευθερισμό, συνυφαίνεται με την έννοια της ελευθερίας. Εκ πρώτης όψεως, οι δυο προσεγγίσεις φαίνεται να επικαλύπτονται, καθώς περικλείουν μια πίστη στην λογική ικανότητα του ανθρώπου και αποδέχονται μόνο τους περιορισμούς που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της ορθολογικής σκέψης. Για τον Godwin, ο ελεύθερος άνθρωπος δεν είναι απλώς εκείνος του οποίου οι πράξεις δεν περιορίζονται από εξωτερικές δυνάμεις, αλλά αυτός που, πριν ενεργήσει, «συμβουλευέται τον δικό του λόγο, βγάζει τα συμπεράσματά του και εξασκεί τις δυνάμεις της κατανόησής του» (Ritter, 1980: 11). Ο Μπακούνιν γράφει ότι «κανείς/καμιά δεν είναι ελεύθερος/η εκτός αν όλες οι ενέργειές του καθορίζονται από τις δικές του/τις πεποιθήσεις» (Ritter, 1980: 11). Η ελευθερία είναι «το απόλυτο δικαίωμα κάθε ανθρώπου να μην επιδιώκει, άλλη επικύρωση για τις πράξεις του παρά τη δική του συνείδηση, για να καθορίσει αυτές τις ενέργειες αποκλειστικά με τη δική του θέληση, και κατά συνέπεια να χρωστάει την πρώτη του ευθύνη μόνο στον εαυτό του» (Guerin, 1970: 31). Σύμφωνα με τους/τις

αναρχικούς/ές, λοιπόν, δεν αρκεί κανείς/καμιά να ενεργεί ελεύθερα, αλλά πρέπει επίσης να έχει την ελευθερία να αποφασίζει.

Όπως στις περισσότερες εννοιολογήσεις της ελευθερίας, παρουσιάζεται μια τριαδική σχέση υποκειμένων που είναι ελεύθερα από περιορισμούς για την επίτευξη των στόχων τους. Αν και κανένας αναρχικός δεν προσδιορίζει ρητά όλους τους όρους αυτής της τριάδας, ο Ritter μέσα από μια διεξοδική και συνδυαστική μελέτη, φαίνεται να καταλήγει πως πρόκειται για μια συνεκτική θεωρία της ελευθερίας. Όσον αφορά τον πρώτο όρο, οι επιλογές και οι πράξεις των ατόμων είναι το θέμα της ελευθερίας. Η εξάρτηση της ελευθερίας των αποφάσεων από την ορθολογική διαβούλευση, περιγράφει τον δεύτερο όρο της τριάδας, ο οποίος προσδιορίζει τους περιορισμούς που αφήνουν την ελευθερία απεριόριστη (Ritter, 1980). Αναγνωρίζοντας ότι η λογική σκέψη είναι περιοριστική και ταυτόχρονα πιστεύοντας ότι είναι απαραίτητη για την ελευθερία, οι αναρχικοί/ές, σύμφωνα με τον Ritter, πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι οι λογικοί περιορισμοί που επιβάλλει ένα σκεπτόμενο υποκείμενο στον εαυτό του δεν παρεμποδίζουν την ελευθερία του. Αντίθετα, οι περιορισμοί που παρεμποδίζουν την ορθολογική κρίση είναι αυτοί που έμμεσα περιορίζουν την ελευθερία. Ο τρίτος όρος στην τριάδα προσδιορίζει τους στόχους της ελευθερίας, το τι είναι αυτό που τα υποκείμενα πρέπει να είναι ελεύθερα να επιλέγουν ή να κάνουν. Η περιγραφή αυτού του όρου από τους αναρχικούς καθορίζεται από αυτά που λένε για τους άλλους δυο όρους. Έχοντας δηλώσει ότι η ελευθερία απαιτεί απελευθέρωση από όλα εκτός από τα ορθολογικά εμπόδια, δεν μπορούν να βάλουν άλλα όρια στους στόχους που μπορούν να φτάσουν τα ελεύθερα άτομα (Ritter, 1980).. Για τους αναρχικούς θεωρούμαστε ελεύθεροι, ό,τι κι αν επιλέξουμε ή κάνουμε, με την προϋπόθεση ότι η επιλογή και η συμπεριφορά μας διαθέτουν ορθολογικό υπόβαθρο. Για τον Ritter, αυτήν ακριβώς η επιλογή να μην τεθούν περιορισμοί στον τρίτο όρο παρέχει την ενότητα και τη συνοχή με τους άλλους δύο (Ritter, 1980).

Μια σημαντική διαφορά σε σχέση με τους πρώιμους φιλελεύθερους στοχαστές είναι ότι για τους αναρχικούς τόσο η συνείδηση όσο και η ατομική ελευθερία δεν παρουσιάζονται ως ανταγωνιστικές της κοινωνίας, αλλά ως έννοιες συνιστάμενες από και μέσα στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Ritter, 1980). Σύμφωνα με τον Μπακούνιν, «η κοινωνία είναι οι ρίζες, το δέντρο, και η ελευθερία είναι ο καρπός... ο άνθρωπος αποκτά συνείδηση του εαυτού του και της ανθρωπινότητας (humanity) του

μόνο μέσα στην κοινωνία και μόνο μέσω της συλλογικής δράσης όλης της κοινωνίας» (Dolgoft, 1973: 236). Παράλληλα, όπως φάνηκε στην συζήτηση για την ανθρώπινη φύση, ο Μπακούνιν προσεγγίζει την ελευθερία εστιάζοντας στη διυποκειμενική εμπειρία, απορρίπτοντας τις μεταφυσικές και ουσιοκρατικές τοποθετήσεις:

«Μπορώ να νιώσω ελεύθερος μόνο στην παρουσία και στη σχέση με άλλους ανθρώπους. Στην παρουσία ενός κατώτερου ζώου δεν είμαι ούτε ελεύθερος, ούτε άνθρωπος, διότι αυτό το ζώο είναι ανίκανο να συλλάβει και συνεπώς να αναγνωρίσει την ανθρωπινότητα μου. Δεν είμαι ούτε ελεύθερος ούτε άνθρωπος, μέχρι να ή εκτός αν αναγνωρίσω την ελευθερία και την ανθρωπινότητα των συνανθρώπων μου.» (Dolgoft, 1973: 237)

Ταυτόχρονα, στην αναρχική σκέψη η ατομική ελευθερία αποκτά νόημα μόνο μέσα σε ένα πλαίσιο πολιτικής και κοινωνικής ελευθερίας και δικαιοσύνης. Τα λόγια του Μπακούνιν είναι διαφωτιστικά:

«Ο άνθρωπος είναι αληθινά ελεύθερος μόνο μεταξύ εξίσου ελεύθερων ανθρώπων, η σκλαβιά ακόμα και ενός ανθρώπινου όντος παραβιάζει την ανθρωπινότητα και την ελευθερία όλων... Η ελευθερία του καθενός είναι πραγματοποιήσιμη μόνο μέσα στην ισότητα όλων. Η πραγματοποίηση της ελευθερίας μέσω της ισότητας, είναι πράγματι η δικαιοσύνη» (Dolgoft, 1973: 76).

Η σύνδεση της ελευθερίας με τις κοινωνικές αξίες της αλληλεγγύης και της αδερφοσύνης, επιτρέπει μια εννοιολογική σύνδεση με την ισότητα. Τόσο οι θεωρητικοί όσο και τα πιο πρόσφατα κινήματα δείχνουν πως οι αναρχικοί/ές συνδέουν σταθερά τη συζήτηση για την ελευθερία με τους αγώνες για άμεση βελτίωση των υλικών συνθηκών. Χαρακτηριστική είναι η επιλογή του Μπακούνιν, να τιτλοφορήσει ένα κείμενο του γραμμένο το 1867 «Μην ομιλείτε για ελευθερία: Η φτώχεια, ιδού η δουλεία!». Το καθεστώς που αποδίδεται από τους αναρχικούς στις συνδέσεις μεταξύ ελευθερίας και ισότητας έχει απασχολήσει διάφορους μελετητές, χωρίς όμως να καταλήγουν όλοι σε κοινά συμπεράσματα. Ο Morland υποστηρίζει πως η αντίληψη ότι το άτομο είναι αληθινά ελεύθερο μόνο όταν όλα γύρω του είναι ελεύθερα, συνεπάγεται μια έννοια της ελευθερίας ως πανταχού παρούσας με μια εγγελιανή έννοια, στην οποία «όλη η δυαδικότητα μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, μεταξύ κοινωνίας και φύσης, ξεπερνιέται διαλεκτικά» (Morland 1997: 81). Υπάρχουν ωστόσο, και απόψεις που βλέπουν μια πιο ψυχολογική διάσταση στη σύνδεση μεταξύ της ατομικής ελευθερίας και των κοινωνικών αξιών που είναι απαραίτητες για τη διασφάλιση της ζωής στην κοινότητα (Suisse, 2006). Οι τοποθετήσεις του Godwin φαίνεται να βλέπουν την ατομική αυτονομία ως «μορφή ψυχικής και ηθικής

ανεξαρτησίας που συνάδει με την ελευθερία και υποστηρίζει την κοινότητα, έλκοντας τους ανθρώπους τον έναν προς τον άλλο, οδηγώντας τους σε ένα είδος αμοιβαίας επίγνωσης που προάγει την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την αλληλεγγύη και τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη» (Ritter 1980: 27).

Η προσέγγιση της ελευθερίας, όπως παρέχεται από τους αναρχικούς, δημιουργεί σε πολλούς μελετητές μια αίσθηση ότι αναζητούν την ελευθερία πάνω απ' όλα και ότι την τοποθετούν σε εξέχουσα θέση σε σχέση με άλλες αξίες. Σε κάθε περίπτωση, όμως η ελευθερία παρουσιάζεται εντός κοινωνίας και για τους αναρχικούς αυτή η κοινωνία δεν είναι ταυτόσημη με το κράτος, αλλά με την κοινότητα. Η βασική μονάδα κοινωνικής οργάνωσης είναι η κοινότητα ή η κομμούνα (commune) και η ένωση εντός και μεταξύ των κοινοτήτων απαιτεί μια ομοσπονδιακή βάση. Αν και πολλοί αναρχικοί πιστεύουν ότι οι άνθρωποι θα επέλεγαν εθελοντικά τη συμμετοχή σε κοινότητες με αναρχικά χαρακτηριστικά, δεν παραλείπουν να ξεκαθαρίζουν το δικαίωμα για αποχώρηση, «το δικαίωμα της ελεύθερης επανένωσης, καθώς και το δικαίωμα της απόσχησης, είναι το πρώτο και το σημαντικότερο από όλα τα πολιτικά δικαιώματα» (Morland, 1997:102).

Ωστόσο, η αποδοχή της μομφής μεταξύ των μελών της κοινότητας οδηγεί πολλούς από τους επικριτές του αναρχισμού στο να επισημαίνουν μια αντίφαση, ακόμα και στο να τοποθετούν τους κοινωνικούς αναρχικούς εκτός ελευθεριακού φάσματος. Η δημόσια μομφή, ως είδος επίκρισης της συμπεριφοράς, μπορεί να θεωρηθεί περιοριστική για την ελευθερία και μπορεί να ελέγξει τη συμπεριφορά με διάφορους τρόπους, ανάλογα με το εννοιολογικό περιεχόμενο που της αποδίδεται. Στην πιο σκληρή της μορφή, η μομφή μπορεί να περιλαμβάνει ποινές και επιπλήξεις που εξαναγκάζουν τα άτομα σε υπακοή λόγω φόβου. Πιο ήπιες μορφές μομφής μπορούν να οδηγούν σε εσωτερική των επικρατέστερων προτύπων συμπεριφοράς ή να επιχειρούν την πειθώ μέσω αιτιολογημένων επιχειρημάτων για τη διόρθωση της συμπεριφοράς. Οι αναρχικοί/ές δεν επιχειρούν να εξαιρέσουν την μομφή από την λίστα των εμποδίων της ελευθερίας, εννοιολογώντας την ως ρητά μη καταναγκαστική (Ritter, 1980). Ο Ritter μελετά διεξοδικά αυτήν την ένταση και εντοπίζει στον αναρχικό λόγο δύο είδη εμπειρικών επιχειρημάτων που προσπαθούν να συμφιλιώσουν την χρήση της μομφής με την ελευθερία. Τα πρώτα, αυτά που αποκαλεί «χονδροειδή ή ωμά επιχειρήματα» κινούνται γύρω από τη θέση ότι η

μομφή υπό την αναρχία δεν περιστέλλει την ελευθερία, καθώς θεωρείται βοηθητική στη διαδικασία της προσωπικής διαβούλευσης, προσθέτοντας στοιχεία που δεν θα μπορούσε να έχει σκεφτεί κανείς/καμιά μόνος/η του/της (Ritter, 1980). Ακόμη, αναγνωρίζοντας ότι ο εαυτός διαμορφώνεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι περιορισμοί που προέρχονται από την κοινωνική επιρροή θεωρούνται δεδομένοι ή και απαραίτητοι για την επίτευξη της ταυτότητας. Τα χοντροκομμένα εμπειρικά επιχειρήματα αποτυγχάνουν, διότι αρνούνται να παραδεχτούν ότι η αναρχική μομφή παρεμβαίνει στην ελευθερία και «επιχειρούν να δικαιολογήσουν την παρέμβασή της ως ορθολογική, εσωτερική/εγγενή ή αναπόφευκτη» (Ritter, 1980: 12). Τα «εκλεπτυσμένα επιχειρήματα» δεν αρνούνται ότι η μομφή παρεμβαίνει στην ελευθερία, αλλά τη βλέπουν ως μεγιστοποίηση της ελευθερίας στο σύνολο ή ως λιγότερο περιοριστική από τις άλλες εναλλακτικές. Ο Μπακούνιν παρουσιάζει μια σαφή εκδοχή αυτού του επιχειρήματος όταν διακρίνει την κυβέρνηση από τη μομφή με το σκεπτικό ότι «η φύση της δεν είναι να πείθει αλλά να επιβάλλει», τονίζοντας ότι η ελευθερία ενός ανθρώπου «συνίσταται ακριβώς στο να κάνει ό,τι είναι καλό, όχι επειδή του έχει δοθεί εντολή, αλλά γιατί το καταλαβαίνει, το θέλει και το αγαπά» (Ritter, 1980: 19). Με αυτήν την έννοια η κυβέρνηση, η οποία εξαναγκάζει και διατάζει τους υπηκόους της καταγγέλλεται ως «νόμιμος παραβάτης των θελήσεων των ανθρώπων και μόνιμος αρνητής της ελευθερίας τους» (Ritter, 1980: 19). Με βάση αυτό το σκεπτικό οι αναρχικοί αποδεικνύονται ως ελευθεριακοί, όχι με την έννοια της επιδίωξης της ελευθερίας πάνω από όλα, αλλά της αναζήτησης τρόπων για τη μεγιστοποίηση της.

«Ο αναρχισμός είναι ο μεγάλος ελευθερωτής της ανθρωπότητας από τα φαντάσματα που την κρατούν δέσμια. Είναι ο διαιτητής και ο ειρηνοποιός ανάμεσα στις δυο δυνάμεις για ατομική και κοινωνική αρμονία. Για να ολοκληρωθεί αυτή η ενότητα, ο αναρχισμός κήρυξε τον πόλεμο στις δυνάμεις εκείνες που εμπόδισαν τόσο πολύ την ένωση των ατομικών και κοινωνικών ενστίκτων του ατόμου και της κοινωνίας.» (Γκόλντμαν, 1984 : 28)

Για τον Ritter, οι αναρχικοί αποζητούν να συνδυάσουν τον μεγαλύτερο βαθμό ατομικής ανάπτυξης με τη μεγαλύτερη κοινοτική ενότητα. Σε μια πλήρη αναρχία, οι ατομικές και κοινοτικές τάσεις, δεν νοούνται ως αντιφατικές, αλλά αλληλοενισχύονται και συνενώνονται. Ο Ritter εφαρμόζοντας μια ιεράρχηση, που οι ίδιοι αναρχικοί συνήθως αρνούνται να κάνουν, διαπιστώνει ότι ο υπέρτατος στόχος

των αναρχικών δεν είναι η ελευθερία, αλλά η «κοινοτική ατομικότητα» ως μια ενιαία σύνθετη αξία για την επίτευξη της οποίας, η ελευθερία και η μομφή δρουν συμπληρωματικά (Ritter, 1980: 20). Η ιδιότητα που επιδρά κανονιστικά, τόσο στην κοινοτική, όσο και στην προσωπική ανάπτυξη είναι η «αμοιβαία επίγνωση» (Ritter, 1980: 21) Πρόκειται για μια διαδικασία υποκειμενοποίησης που έχει ορθολογικό και συναισθηματικό χαρακτήρα και προάγει τη σχεσιακή κατανόηση, χωρίς να προσυπογράφει τον ετεροκαθορισμό και την ομογενοποίηση. Αντιθέτως, βλέπει τις ποικίλες και ισχυρά ανεπτυγμένες προσωπικότητες ως τη ζωογόνο δύναμη της κοινότητας και τη συνύπαρξη και τη μομφή ως ενδυναμωτικές της αυτοσυνείδησης, καθώς παρέχουν έναν θησαυρό σκέψεων και συναισθημάτων, υλικά με τα οποία αναπτύσσεται ο εαυτός (Ritter, 1980).

Η απόρριψη από τους αναρχικούς των αφηρημένων, ουσιοκρατικών αντιλήψεων της ελευθερίας και της αυτονομίας ως αυθύπαρκτες, ουσιαστικές πτυχές της ανθρώπινης φύσης, εξηγεί εν μέρει τη μην υιοθέτηση μια ακραία ελευθεριακής θέσης που θα απέρριπτε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης ως παρέμβαση στην προσωπικότητα και στη ζωή. Παράλληλα, με βάση την παραπάνω ανάγνωση, η εκπαίδευση για την ατομική αυτονομία, δεν συμπυκνώνεται για τους αναρχικούς στον σεβασμό της αυτονομίας των άλλων, όπως στην φιλελεύθερη αντίληψη, αλλά εστιάζει σε μια εκπαίδευση για και μέσα στις σχέσεις. Αυτή η άποψη της ελευθερίας δεν μπορεί να θεαθεί αποκομμένη από άλλες αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η ισότητα και η αδελφοσύνη.

3.3.2. Ισότητα

Ήδη από την προηγούμενη ενότητα παρουσιάστηκε μια σύνδεση μεταξύ της ελευθερίας και της ισότητας, ως δομικά συστατικά της αναρχικής κοινότητας. Διάφοροι επικριτές τονίζουν τον κίνδυνο ο κοινοτικός τρόπος ζωής και τα διάφορα εξισωτικά μοντέλα παράγωγής, που έχουν προταθεί κατά καιρούς από αναρχικούς, να περιορίσουν την ατομική ελευθερία και αυτονομία. Οι σχετικές επικρίσεις προέρχονται συνήθως από μια ανησυχία για ενδεχόμενη έλλειψη γνήσιων εναλλακτικών εντός της κοινότητας, αλλά και μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων.

Η Suissa παρατηρεί ότι οι ίδιες αξίες της οικονομικής και κοινωνικής ισότητας που προκαλούν φόβους για την εγκαθίδρυση μεγάλου βαθμού ομοιότητας, είναι αυτές που συνιστούν τις προϋποθέσεις για την άσκηση κάθε μορφής ελευθερίας. Οι αναρχικοί/ές φαίνεται να κατανοούν βαθιά την ιδέα των συνθηκών ελευθερίας και την αντίληψη ότι δεν έχει νόημα να μιλάμε για το αν κάποιος/α μπορεί να ασκήσει ελευθερία με την έννοια της αρνητικής ελευθερίας, ή με την έννοια της αυτονομίας, χωρίς την ικανοποίηση των βασικών υλικών συνθηκών (Suissa, 2006). Χάρης σε αυτή την κατανόηση δεν υιοθετούν αφηρημένες αφηγήσεις της ελευθερίας, επιδιώκουν την κατάργηση του σύγχρονου οικονομικού συστήματος, συμμετέχουν σε αγώνες για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και αντιπροτείνουν κοινοτικές μορφές οργάνωσης της παραγωγής και της κατανάλωσης. Έτσι, αν και θα μπορούσε κανείς/καμιά να υποστηρίξει ότι η αυτονομία ενός συγκεκριμένου ατόμου μπορεί να είναι περιορισμένη σε μια κοινότητα, σε αντίθεση με ένα πλουραλιστικό, δημοκρατικό κράτος, όσοι υιοθετούν προσεγγίσεις με αντικαπιταλιστική αφετηρία όπως οι μαρξιστές/στριες και οι αναρχικοί/ές, αντιλέγουν, τονίζοντας ότι «θα υπήρχαν λιγότερα μέλη της κοινωνίας που θα τους έλειπε η αποτελεσματική ελευθερία» (Suissa, 2006: 48). Μέσα από αυτή την άποψη εμφανίστηκε ο ίδιος ο όρος «σοσιαλισμός» την δεκαετία του 1830 ως αντίθεση στον φιλελεύθερο «ατομικισμό». Μια παρόμοια αντίληψη σε συνδυασμό με τη διάθεση κατάργησης της ιδιωτικής ιδιοκτησίας και ένα ακρατικό αντιεραρχικό όραμα, εξηγεί των χαρακτηρισμό των αναρχικών προτάσεων για την οργάνωση της παραγωγής και της οικονομίας είτε ως «ελευθεριακό κομμουνισμό» ή «αναρχοκομμουνισμό» (Κροπότκιν, 1913) είτε ως «κολεκτιβισμό» ή «αντιεξουσιαστικό σοσιαλισμό» (Μπακούνιν, 1989).

Οι κοινωνικοί αναρχικοί του δέκατου ένατου αιώνα, όπως όλοι οι πρώιμοι σοσιαλιστές, άσκησαν έντονη κριτική στους θεωρητικούς της Γαλλικής Επανάστασης που υποσχέθηκαν ίσα δικαιώματα όσον αφορά την ισότητα ενώπιον του νόμου, αλλά παραμέλησαν να ασχοληθούν με τις υλικές πτυχές της κοινωνικής ανισότητας. Ο Ritter τονίζει ότι ακόμα και αναρχικοί στοχαστές όπως ο Godwin, που γενικά θεωρείται πιο κοντά στο ατομικό άκρο του αναρχικού φάσματος, τόνισαν τα δεινά της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας, θεωρώντας πως βλάπτει τόσο τις κοινοτικές σχέσεις, όσο και τον χαρακτήρα και την ανεξαρτησία των ανθρώπων. Η άδικη κοινωνική διαστρωμάτωση «υποβαθμίζει τις λογικές ικανότητες και των

πλούσιων και των φτωχών», διότι όπως εξηγεί ο ίδιος «στην πρώτη περίπτωση τις τυφλώνει η αλαζονεία και στη δεύτερη η δουλοπρέπεια» (Ritter, 1980:76).

Γενικά, οι περισσότεροι αναρχικοί στοχαστές φαίνεται να έχουν κατανοήσει την έννοια της ισότητας με όρους κατανεμητικής/διανεμητικής (distributive) κοινωνικής δικαιοσύνης, τονίζοντας μάλλον τις κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις αυτής της έννοιας παρά τις νομικές ή τις διαδικαστικές της πτυχές. Για τον κολεκτιβιστικό ή αντιεξουσιαστικό σοσιαλισμό του Μπακούνιν, «η γη πρέπει να αποτελεί κοινή ιδιοκτησία της κοινωνίας και οι καρποί της να είναι διαθέσιμοι σε όσους την καλλιεργούν με την εργασία τους», αποκλείοντας την παρουσία παρασιτικών τάξεων, όπως τα αφεντικά και οι ιδιοκτήτες (Dolgoft, 1973: 99). Επίσης, σε αυτό το πλαίσιο η πρόσβαση στον πλούτο πρέπει να είναι ανάλογη του μόχθου και της εργασίας που κατέβαλλε κανείς/καμιά. Ο Κροπότκιν προχώρησε περισσότερο την ιδέα της κοινοτικής αυτοδιαχείρισης, υποστηρίζοντας μια αναδιανομή του πλούτου που να βασίζεται εξ ολοκλήρου στη σύλληψη των αναγκών και όχι στη συνεισφορά ή την αξία. Η μορφή του κοινοτικού αναρχισμού του Κροπότκιν, απαιτεί το δικαίωμα όλων στον πλούτο, ανεξάρτητα από το μερίδιο που μπορεί να έλαβε κανείς/καμιά μέρος στην παραγωγή του» (Κροπότκιν, 2008: 29). Η απόρριψη ενός συστήματος αμοιβών συνοψίζεται στην φράση «από τον καθένα σύμφωνα με τις δυνατότητές του, τον καθένα σύμφωνα με τις ανάγκες του» που έχει γίνει το σύνθημα του ελευθεριακού κομμουνισμού.

Αυτή η αντίληψή για τον τρόπο διανομής του πλούτου ενέχει διάφορες εννοιολογικές συνδηλώσεις και ηθικές προεκτάσεις. Καταρχήν, η ανάγκη ως κριτήριο διανομής διαφοροποιεί την έννοια της ισότητας από αυτήν της ομοιότητας, καθώς αναγνωρίζεται ότι οι ανάγκες δεν μπορούν να καλυφθούν χωρίς να αντιμετωπίζονται οι άνθρωποι διαφορετικά. Έτσι, επιδιώκεται η εξάλειψη της ανισότητας στο βαθμό ικανοποίησης, αλλά επιχειρείται η διατήρηση της κοινωνικής ποικιλομορφίας που για τους αναρχικούς είναι επιθυμητή και πολύτιμη (Ritter, 1980). Δεύτερον, η αποφυγή ενός συστήματος αμοιβής και τιμωρίας ή ενός συστήματος δίκαιων κανόνων καταναγκασμού, σε μια κοινωνία που σέβεται την αρχή της διαφοράς, απαιτεί ένα ήθος δικαιοσύνης. Κατά συνέπεια, οι αναρχικοί/ές απορρίπτουν την υιοθέτηση και την εφαρμογή μιας διάκρισης μεταξύ πολιτικού και ηθικού, θεωρώντας ότι το πολιτικό αγκαλιάζει ολόκληρο το κοινωνικό πεδίο των σχέσεων (May, 1994). Φαίνεται

λοιπόν, πως η αναρχική προσέγγιση της ισότητας δίνει λιγότερη έμφαση στους διαδικαστικούς κανόνες και περισσότερη στις ηθικές ιδιότητες, γεγονός που έχει προφανείς εννοιολογικές συνδέσεις με την έννοια της κοινότητας, τη θεώρηση της ανθρώπινης φύσης και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με το φιλελεύθερο επιχείρημα που βλέπει το κράτος ως αναγκαίο κακό για τη διασφάλιση μιας κάποιας ισότητας, οι αναρχικοί/ές αντιστρέφουν αυτήν την οπτική, θεωρώντας ότι η μεγάλη ανισότητα είναι που υπονομεύει την κοινότητα και μάλιστα, για πολλούς αναρχικούς στοχαστές, είναι αυτή που επέβαλλε τον κρατικό καταναγκασμό (Suijsa, 2006). Συνεπώς, η κοινότητα και η αμοιβαιότητα χρειάζονται την ισότητα για να ανθίσουν, ενώ η ισότητα παρέχει τις προϋποθέσεις για να επιβιώσει η κοινότητα.

Όσον αφορά την εκπαίδευση φαίνεται να έχει κρίσιμο ρόλο για την εξασφάλιση της ισότητας και της δικαιοσύνης εντός της κοινότητας μέσω της καλλιέργεια των αναγκαίων κοινωνικών αρετών, ελλείψει ενός νομοθετικού πλαισίου ή καταναγκαστικών ελεγκτικών μηχανισμών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αναρχικοί/ές απορρίπτουν τον καταμερισμό της εργασίας σε διανοητική και χειρωνακτική ως έναν από τους παράγοντες που υπονομεύουν σοβαρά την ισότητα και προτείνουν μορφές ολοκληρωμένης εκπαίδευσης που δεν διαχωρίζουν την πνευματική ανάπτυξη από την απόκτηση δεξιοτήτων και την μάθηση πρακτικών (Ferre, 2021). Τέλος, είτε μιλάμε για αναρχικούς θιασώτες της τυπικής, είτε της άτυπης αποσχολειοποιημένης εκπαίδευσης, όλοι τους συμφωνούν ότι καμία εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τα μειονεκτήματα ή τα ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν, οπότε κρίνεται αναγκαία μια συστημική κριτική ανάλυση των σχέσεων εκμετάλλευσης στο υπάρχον οικονομικό σύστημα και απόπειρες για πειραματισμό με νέες μορφές συνδιαλλαγής και νέες μορφές σχέσεων. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ένα από τα μελήματα της αναρχικής εκπαίδευσης είναι η κατανόηση ότι «οι άνθρωποι ανταποδίδουν ο ένας στον άλλο με ποικίλους τρόπους και ότι τα άτομα και οι κοινωνίες ακμάζουν διότι οι διαφορετικές συνεισφορές δεν αποτιμώνται μόνο ως ίσες, αλλά συνδυάζονται για τη δημιουργία ενός μεγαλύτερου συνόλου», μέσα από αυτό που η Milstein ονομάζει ως η «ανισότητα των ίσων» ή «η ισότητα των άνισων» (Milstein, 2010: 33).

3.3.3. Αλληλεγγύη ή αλλιώς αδελφосύνη

Η αναφορά στην έννοια της αδερφосύνης είναι παρακινδυνευμένη, καθώς είναι σχετικά υποθεωρητικοποιημένη από πλευράς πολιτικής φιλοσοφίας και σχετικά σπάνια χρησιμοποιούμενη από τους αναρχικούς στοχαστές. Η αλήθεια είναι ότι ακούγεται κάπως γραφική και φαίνεται να έχει αντικατασταθεί από έννοιες όπως η αλληλεγγύη και η κοινότητα. Ωστόσο, επιλέχτηκε έναντι των άλλων σε αυτήν την εργασία διότι ενσαρκώνει μια στάση που ικανοποιεί την σύνδεση μεταξύ ισότητας και ελευθερίας και εμπεριέχει έντονες εννοιολογικές συνδέσεις με την έννοια της αλληλοβοήθειας που είναι κάτι παραπάνω από κεντρική στην αναρχική σκέψη.

Η αδερфосύνη συνίσταται στο να αισθάνεται κανείς/καμιά δεσμό μεταξύ του εαυτού του/της και των άλλων ως ίσων, σε αντίθεση με τη δουλοπρέπεια και το πατρονάρισμα, και ως «στάση» μπορεί να αποτελέσει κινητήρια δύναμη (White, 1983). Τα ανεπτυγμένα αδερφικά συναισθήματα μπορούν να συμβαδίζουν με την ανοχή στην διαφορετικότητα και να περιορίζουν τις μεγάλες αποκλίσεις στο μερίδιο των πρωτογενών αγαθών μεταξύ των πολιτών (White, 1983). Μια αντίστοιχη διαπίστωση κάνει και ο Κροπότκιν στο *Αλληλοβοήθεια* όταν αποδίδει μέρος της αναρχικής αντίρρησης στο κράτος ακριβώς στο ότι υπονομεύει εκείνες τις αδελφικές στάσεις που θα έπρεπε ιδανικά να στηρίζουν τους κοινωνικούς θεσμούς. Η ιδέα της αδερфосύνης ενσαρκώνει σύμφωνα με τον Hobsbawm «σχέσεις εθελοντικής αμοιβαίας βοήθειας και εξάρτησης, πράγμα που σημαίνει ότι κάθε μέλος μπορεί να περιμένει την απεριόριστη βοήθεια κάθε άλλου, όταν βρίσκεται σε ανάγκη» (Hobsbawm, 1975: 472). Αυτός ο τύπος κοινωνικής συνεργασίας μοιάζει αξιοσημείωτα με την έννοια της αλληλοβοήθειας, διότι «δεν μετριέται με όρους χρημάτων ή μηχανικής ισότητας ή αμοιβαίας ανταλλαγής και έτσι, έχει ενσωματώσει την έννοια της συγγένειας» (Hobsbawm, 1975: 472). Η τελευταία παρατήρηση φαίνεται να υπονοεί και μια συναισθηματική και ηθική πτυχή του όρου, που μπορεί να καλλιεργηθεί μόνο στις μικρές κλίμακας κοινότητες και μοιάζει να συμφωνεί με την επιμονή των αναρχικών για τη διατήρηση όσο το δυνατόν μικρότερων κοινωνικών μονάδων οργάνωσης που βασίζονται στην πρόσωπο με πρόσωπο συνεργασία και συναπόφαση. Οι αποκεντρωμένες μορφές δεν διευκολύνουν απλώς την αποφυγή ιεραρχικών γραφειοκρατικών δομών, αλλά είναι απαραίτητες για να ανθίσει και να

διατηρηθεί ένα αίσθημα αλληλεγγύης και αδερφοσύνης. Η Suissa αντλεί από τον Hume για να τονίσει ότι η έννοια της δικαιοσύνης γίνεται κεντρική μόνο απουσία συναισθημάτων όπως η αδερφοσύνη και η καλοσύνη και σημειώνει ότι η επικράτηση ευγενέστερων αρετών, όπως η τάση για αλληλοβοήθεια και η ανεπτυγμένη αμοιβαία επίγνωση, θα αχρήστευαν τη δικαιοσύνη ως έννοια (Suissa, 2006).

Μια παράμετρος που καταφάσκει στην αναρχική κοινότητα ως τον κατάλληλο τόπο για την ανάπτυξη της αδελφοσύνης, είναι πως αυτή δεν μπορεί να υλοποιηθεί μέσω νομικών ρυθμίσεων και επιταγών. Μια πιθανή αιτία της παραμέλησης αυτού του προστάγματος από τον πολιτικό λόγο, σε σχέση με τα άλλα δυο του τρίπτυχου της Γαλλικής Επανάστασης, οφείλεται στο γεγονός ότι «ενώ μέρη αυτού που μπορεί να οριστεί ως ελευθερία ...και αυτού που μπορεί να οριστεί ως ισότητα μπορούν να επιτευχθούν μέσω νόμων ή άλλων ειδικών μέτρων πολιτικής μεταρρύθμισης, η αδελφότητα δεν μπορεί να μεταφραστεί έτσι βολικά, ούτε έστω και, σε μερική πρακτική», όντας μάλλον «μια συνάρτηση ορισμένων ειδών κοινωνίας ή κινήματων» (Hobsbawm, 1975: 471). Ένας ακόμη λόγος που καθιστά κατάλληλη την ένταξη της αδερφοσύνης στο πλαίσιο των αναρχικών αξιών πηγάζει από την παρατήρηση του Hobsbawm ότι η έννοια της αδελφοσύνης συνεπάγεται «και ένα ιδανικό της κοινωνίας ως σύνολο, και μια ιδανική σχέση μεταξύ των ανθρώπων για συγκεκριμένους σκοπούς: ένα πρόγραμμα και μια τεχνική» (Hobsbawm, 1975: 472). Αυτή η διττή φύση της αδελφοσύνης ως «πρόγραμμα» και «τεχνική» ταυτόχρονα, συνοψίζεται ακριβώς στο αναρχικό όραμα που αγκαλιάζει τις αξίες και ως κοινωνικά ιδεώδη και ως ιδανικές μορφές σχέσης (Suissa, 2006: 63).

Η εννοιολόγηση της αδερφοσύνης ως στάση, στην αρχή της συζήτησης, υπονοεί ότι είναι κάτι που μαθαίνεται μέσω της αλληλεπίδρασης και των πεποιθήσεων που χτίζουμε για τον εαυτό και τους άλλους. Αξίζει λοιπόν, μια θέση στο ηθικό κανονιστικό περιεχόμενο της αναρχικής εκπαίδευσης. Η παραπάνω ανάλυση την τοποθετεί στον αντίποδα του ανταγωνιστικού κλίματος που εμποτίζει της ανθρώπινες σχέσεις εντός του καπιταλιστικού κράτους. Σύμφωνα με την αναρχική άποψη, η αδερφοσύνη και οι συνδεδεμένες κοινωνικές αρετές δεν είναι απλώς απαραίτητες για την διατήρηση και την ευημερία των κοινοτήτων, αλλά αναπτύσσονται και ευδοκιμούν σε μικρές, αυτοοργανωμένες κοινότητες που βασίζονται σε αδιαμεσολάβητες σχέσεις πρόσωπο

με πρόσωπο. Αυτή η τελευταία παρατήρηση φωτίζει και την παιδαγωγική λειτουργία της ίδιας της ζωής και της οργάνωσης σε τέτοιες κοινότητες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εργασία ξεκίνησε με έναν προβληματισμό σχετικά με την απουσία ουτοπικών οραμάτων στην εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική, ένα κενό που αντανακλάται και ευρύτερα σε κοινωνικό επίπεδο. Εκκινώντας από τις βασικές παραδοχές της Κριτικής Εκπαίδευσης, που συλλαμβάνουν την εκπαίδευση (τυπική, άτυπη και μη τυπική) ως θεμελιώδη παράγοντα για την κοινωνική αλλαγή, εξετάζονται οι παιδαγωγικές όψεις της ουτοπίας. Ο ουτοπισμός βρίσκεται να συνδέεται με τις έννοιες της επιθυμίας και της ελπίδας και τη διαμόρφωση υποκειμενικότητων. Κεντρικές λειτουργίες της ουτοπικής παιδαγωγικής συνιστούν αφενός, η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης μέσω μιας φαντασιακής ανασυγκρότησης του μέλλοντος αφετέρου, η δυνατότητα να φανταστούμε και να επιχειρήσουμε την αλλαγή. Κατά τη διάρκεια της έρευνας προκύπτουν προβληματισμοί, τόσο σε σχέση με τον «προσχεδιακό ουτοπισμό», όσο και σε σχέση με τον «ουτοπισμό ως διεργασία». Αυτοί οι προβληματισμοί εκτείνονται από την κριτική στον ολοκληρωτισμό των καθολικών οραμάτων και αφηγήσεων, υπό το πρίσμα ότι προδιαγράφουν το μέλλον και επιβάλλουν ένα σχέδιο που δεν έχει διαμορφωθεί από τα ίδια τα υποκείμενα που επηρεάζει, μέχρι την αποπολιτικοποίηση των κοινωνικών ζητημάτων και την ανάλωση σε διαδικασίες χωρίς προοπτική. Η εργασία αναδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης οραμάτων για το μέλλον, τα οποία όμως κατασκευάζονται συλλογικά μέσα από μια σύγκλιση των «αρχαιολογικών» και «αρχιτεκτονικών» λειτουργιών του ουτοπισμού και δεν αξιώνουν καθολικό χαρακτήρα.

Αντλώντας από τη διαπίστωση ότι «το όνειρο γίνεται όραμα μόνο όταν η ελπίδα επενδύεται με εμπρόθετη δράση ικανή για μετασχηματισμό» (Levitas, 2010: 231), αναδεικνύεται η ανάγκη για παιδαγωγικές διαδικασίες που ενισχύουν μια κριτική μορφή ελπίδας η οποία να αναγνωρίζει τις «αποτυχίες» του συστήματος (εκπαιδευτικού ή πολιτικού) ως χώρους αντίστασης και να εξοπλίζει με θάρρος για αγώνα. Σε αντίθεση με άλλες μορφές ελπίδας που συντηρούν την υπάρχουσα πραγματικότητα, η «κριτική ελπίδα» «ως οντολογική ανάγκη, απαιτεί αγκυροβόληση στην πρακτική» (Freire, 2022: 9) και αναδεικνύεται σε μια σύνθετη έννοια που συνδυάζει τη συνείδηση με τη δράση. Αυτός ο συνδυασμός εγκολπώνεται στο

εννοιολογικό περιεχόμενο της «praxis» ως διεργασία μάθησης εντός της κοινότητας. Πρόκειται για μια μάθηση που είναι αναγκαστικά συλλογική και αρνείται τις διχοτομίες σκέψης-δράσης, νου-σώματος και εκπαίδευσης-ζωής. Η έρευνα δείχνει ότι οι άνθρωποι πολιτικοποιούνται και αναπτύσσουν πολιτική συνείδηση μέσα από την κοινή αναζήτηση και πραγματοποίηση πρακτικών στην κοινότητα. Σε αυτό το σημείο εμφανίζονται δύο προβληματισμοί, που απαιτούν περαιτέρω έρευνα. Ο πρώτος αφορά το πώς η πράξη δεν θα εγκλωβιστεί σε μια μονοσήμαντα αναπαραγωγική λειτουργία. Ο δεύτερος αφορά το κατά πόσο τα σύγχρονα σχολεία λειτουργούν με όρους και χαρακτηριστικά κοινότητας.

Στη συνέχεια εξετάζεται ο ουτοπικός χαρακτήρας του αναρχισμού και οι πιθανές παιδαγωγικές του όψεις. Συνάγεται πως ο αναρχισμός είναι ουτοπικός υπό την έννοια ότι περιλαμβάνει ένα ριζοσπαστικό όραμα για την κοινωνία, το οποίο όμως, δεν διεκδικεί μια θέση ενιαίου καθολικού προσχεδίου, προωθεί τον συνεχή πειραματισμό και αφήνει στους καταπιεσμένους την παραγωγή των δικών τους προτύπων ζωής και έτσι αποφεύγει τις παγίδες του ολοκληρωτισμού. Το αναρχικό ιδεώδες της ακρατικής κοινωνίας στηρίζεται στην καλλιέργεια ήδη υπάρχουσών ανθρώπινων ιδιοτήτων, όπως η τάση για αλληλοβοήθεια. Έτσι, υπό συνθήκες, θα μπορούσε να θεωρηθεί εφικτό ή τουλάχιστον όχι αδύνατον. Αυτή η άνθιση της νέας κοινωνίας από σπόρους που είναι ήδη εδώ θυμίζει το «όχι ακόμα είναι» του Bloch, ενώ φαίνεται να ενσωματώνει μια ουτοπική παιδαγωγική λειτουργία παρόμοια με αυτή της «αρχαιολογίας» της συνείδησης, όπως περιγράφεται στο πρώτο κεφάλαιο. Ταυτόχρονα, το αναρχικό όραμα αντιστέκεται στην ιδιωτικοποίηση των ουτοπιών, διότι υποστηρίζει εννοιολογικές συνδέσεις μεταξύ της ελευθερίας και της ισότητας και, ενώ δεν καταρτίζει ένα πρόγραμμα προς εφαρμογή, δεν παρουσιάζεται κενό νοήματος, καθώς είναι εμποτισμένο με ένα κανονιστικό περιεχόμενο που αποδίδεται στις σχέσεις και τις αξίες. Παράλληλα, ορισμένοι/ες συγγραφείς εντοπίζουν στον αναρχισμό πραγματικά στοιχεία που απορρέουν από την τακτική του φύση και την προεικονιστική του ηθική που αντιλαμβάνεται μέσα και σκοπούς ως ταυτόσημα. Από αυτήν την άποψη, τα ανακατασκευαστικά οράματα του αναρχισμού δεν τοποθετούν τα ιδανικά του σε μια θέση αμετάβλητου σκοπού στο μέλλον, αλλά επιχειρούν να τα θέτουν σε εφαρμογή και διαρκή επανεξέταση στο πεδίο των σχέσεων και της καθημερινής πρακτικής στο εδώ και στο τώρα. Αυτή η επιλογή της

ριζοσπαστικοποίησης της πολιτικής και ηθικής (για τους αναρχικούς είναι το ίδιο) συνείδησης μέσω της εμμενούς κριτικής και πρακτικής, βρίσκεται σε συμφωνία με τις παιδαγωγικές λειτουργίες της «praxis», όπως μελετήθηκαν προηγουμένως. Η μελέτη της «άμεσης δράσης» ως έκφραση της προεικονιστικής ηθικής αναδεικνύει δύο πτυχές, που ανάλογα με την προσέγγιση, μπορούν να ονομαστούν «θετική - αρνητική», «αγάπη – οργή», «επιμηθεϊκή – προμηθεϊκή». Οι δυο μορφές δεν είναι αποκομμένες μεταξύ τους και πολλές φορές ενσωματώνονται και οι δύο στην ίδια επιλογή. Το σημαντικό είναι ότι οι δυο πτυχές της άμεσης δράσης απορρέουν από και ταυτόχρονα πυροδοτούν μια «κριτική» ή «κοινωνική» «ανήσυχη» ελπίδα πολύτιμη για την κοινωνική αλλαγή. Επίσης, απαντούν στην απουσία ενός εφικτού πεδίου μετάβασης, καταδεικνύοντας όλες τις πτυχές της ζωής και τοποθετώντας το χρονικά στο παρόν.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους σχετίζονται οι βασικές παραδοχές μιας πολιτικής ιδεολογίας, όπως ο αναρχισμός, με τις θέσεις της για την εκπαίδευση. Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι μια αναρχική φιλοσοφία της εκπαίδευσης δεν θεωρεί δεδομένο κανένα πολιτικό πλαίσιο και καλεί σε μια αλλαγή στις παραμέτρους της φιλοσοφικής συζήτησης για την εκπαίδευση. Η αναρχική οπτική υποδηλώνει ότι αν οι φιλόσοφοι της εκπαίδευσης δεν στοχεύουν στη διατήρηση του κυρίαρχου status quo, τότε οφείλουν να ξεκινούν με το ερώτημα «τι κοινωνία θέλουμε;», να ακολουθεί το ερώτημα «πώς θα ήταν η εκπαίδευση σε μια τέτοια κοινωνία;» και να καταλήγουν στο ερώτημα «τι είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν καλύτερα στην περαιτέρω πραγματοποίηση αυτής της κοινωνίας;» (Suijsa, 2006). Μια εκπαίδευση που θα δομούταν με τέτοιο τρόπο, θα ήταν όντως ουτοπική και θα είχε μάλλον πολλές περισσότερες πιθανότητες να λειτουργήσει ως καταλύτης του κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η εξέταση της αναρχικής αντίληψης για την κοινωνική αλλαγή φώτισε τα εξής σημεία: Πρώτον, αν και οι αναρχικοί/ές συμφωνούν με τους μαρξιστές ότι πρέπει να καταργηθούν οι δομικές ανισότητες της κοινωνίας, απορρίπτουν μία καθαρά υλιστική υπόθεση και δέχονται ότι σε κάποιο βαθμό η ζωή διαμορφώνεται από τη συνείδηση. Οπότε, πιστεύουν ότι η αλλαγή μπορεί να αρχίσει να συμβαίνει από τώρα και ότι η εκπαίδευση επηρεάζει την υποκειμενοποίηση και την κοινωνική συνείδηση. Επίσης, απορρίπτουν τη μαρξική επιστημονική προσέγγιση της ανθρώπινης ιστορίας ως

ντετερμινιστική, ελιτίστικη και επικίνδυνη για την αναπαραγωγή νέων ιεραρχιών, οπότε αρνούνται οποιαδήποτε μορφή διαμεσολάβησης και βλέπουν στη δημιουργία της ελεύθερης κοινωνίας μια δυναμική διαδικασία αυτοβελτίωσης, αυθόρμητης οργάνωσης και ελεύθερου πειραματισμού. Η παραπάνω αντίληψη οφείλει να αντανakλάται στις δομές εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές διαδικασίες. Επιπλέον, οι αναρχικοί/ές δεν βλέπουν τον επαναστατικό αγώνα για αλλαγή ως το αναπόφευκτο αποτέλεσμα μιας γραμμικής προόδου και δεν εντοπίζουν τον εχθρό σε ένα μοναδικό σημείο αναφοράς. Η αναρχική κοινωνία, απουσία κράτους ή άλλων εξαναγκαστικών θεσμών, στηρίζει τη διατήρησή της κυρίως σε μια ηθική βάση. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση έχει εξέχουσα θέση τόσο στην πορεία προς την κοινωνική αλλαγή, όσο και στη ζωή εντός της ακρατικής κοινωνίας, διότι είναι απαραίτητη για την ενίσχυση των κοινωνικών αρετών. Τα παιδαγωγικά εγχειρήματα, είτε αυτά αφορούν στα εναλλακτικά σχολεία, είτε στην άτυπη και μη τυπική μάθηση που συμβαίνει με τη ζωή στις κοινότητες αγώνα, έχουν αξία, εφόσον δεν διαχωρίζεται το μικρο- από το μακρο-πολιτικό επίπεδο. Μια ακόμη διαφορά έγκειται στην κριτική του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Για τους μαρξιστές, το καθεστώς των κυρίαρχων ορισμών της γνώσης είναι αμφισβητήσιμο γιατί καθορίζεται από το άδικο ταξικό σύστημα, που αντικατοπτρίζει την υλική δύναμη της άρχουσας τάξης. Για τους αναρχικούς, το πρόβλημα είναι ότι υπάρχει ένα πρόγραμμα σπουδών που καθορίζεται κεντρικά, από τα πάνω και ένα εθνικό, σχολικό σύστημα ιεραρχικά δομημένο, που προφανώς, δεν προκύπτει από τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μελών κάθε κοινότητας.

Όσον αφορά την αναρχική θεώρηση για την ανθρώπινη φύση, εντοπίζονται απόψεις που την αντιλαμβάνονται ως διττή, η οποία φέρει μια αλτρουιστική πλευρά που συνοψίζεται στην τάση για αλληλοβοήθεια και μια εγωιστική πλευρά που εκφράζεται ως τάση για αυτοεπιβεβαίωση. Σε κάθε περίπτωση, το ποια χαρακτηριστικά επικρατούν, θεωρείται ότι καθορίζεται συγκειμενικά, μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και απορρίπτονται οι ουσιοκρατικές προσεγγίσεις περί προκοινωνικής ανθρώπινης φύσης. Αυτές οι απόψεις έχουν τρεις βασικές επιπτώσεις στην αναρχική τοποθέτηση. Πρώτον, λόγω της απόρριψης της ιδέας μιας αγαθούς προκοινωνικής ανθρώπινης φύσης, οι αναρχικοί/ές δεν υιοθετούν μια ακραία ελευθεριακή άποψη που να απορρίπτει οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης. Δεύτερον, το γεγονός ότι οι άνθρωποι δεν είναι μόνο καλοί ισχύει χωρίς εξαιρέσεις

και για τους έχοντες εξουσία, πόσο μάλλον που η εξουσία θεωρείται πως ενισχύει τις αντικοινωνικές τάσεις. Αυτή η διαπίστωση είναι ένας βασικός λόγος απόρριψης των ιεραρχικών συστημάτων ως τοποτηρητών της κοινωνικής αρμονίας. Δεύτερον, ακριβώς επειδή οι άνθρωποι δεν είναι αμιγώς καλοί, το υπάρχον σύστημα είναι ανυπόφορο, οπότε οι αναρχικοί/ές προωθούν κοινωνικές ρυθμίσεις που λειτουργούν σε εξισωτική βάση και περιορίζουν την εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο. Τα δύο τελευταία, οδηγούν στην επιλογή μη ιεραρχικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, που αμφισβητούν το ρόλο της αυθεντίας και υιοθετούν μαθητοκεντρικά χαρακτηριστικά.

Οι κλασσικές φιλελεύθερες προσεγγίσεις βλέπουν τόσο τη φύση του ατόμου όσο και την αυτονομία του ως αποκομμένες και ανταγωνιστικές από αυτές των άλλων ατόμων. Υποστηρίζοντας μια οικονομία της ελεύθερης αγοράς, οι φιλελεύθεροι/ες, θεωρούν επίσης δεδομένο τον κοινωνικό και οικονομικό ανταγωνισμό, ενώ ενδιαφέρονται για την εξασφάλιση του πλουραλισμού επιλογών. Με αυτήν τη βάση, θεωρούν το φιλελεύθερο κράτος ως τον προστάτη της ατομικής αυτονομίας και αξιώνουν ουδετερότητα για όλους τους κρατικούς θεσμούς και φυσικά για την εκπαίδευση. Θεωρώντας λοιπόν, δεδομένο ή και αναγκαίο το υπάρχον πολιτικοοικονομικό πλαίσιο, η υπεράσπιση της ελευθερίας και της αυτονομίας μεταφράζονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα παροχέα ίσων ευκαιριών, που δεν στοχεύει σε τίποτα περισσότερο από τον εξοπλισμό των μαθητών για μια σχετικά δίκαιη συμμετοχή στην ανταγωνιστική αρένα. Η δε πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης συνίσταται στην αγωγή του δημοκρατικού πολίτη που στόχο έχει τη διατήρηση των αναγκαίων κακών. Παράλληλα, η αγωγή του πολίτη έχει δεχτεί επικρίσεις, διότι φαίνεται αντιφατική και υπονοεί το διαχωρισμό της οικονομικής από την πολιτική πτυχή της ζωής, ενώ αποκρύπτει τις δομικές ανισότητες (Παυλίδης, 2006).

Για τους αναρχικούς, η αυτονομία ταυτίζεται με την ελευθερία και η ελευθερία δεν νοείται χωρίς ισότητα. Τόσο η συνείδηση, όσο και η ελευθερία δεν συλλαμβάνονται ως αυθύπαρκτες πτυχές της ανθρώπινης υπόστασης, αλλά ως έννοιες συνιστάμενες από και μέσα στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι, οι αναρχικοί/ές επιχειρούν να συνδυάσουν το μεγαλύτερο βαθμό ατομικής ανάπτυξης με τη μεγαλύτερη δυνατή κοινοτική ενότητα, όχι ως ιδιότητες αντιφατικές, αλλά

αλληλοενισχυόμενες. Οι αναρχικοί/ές λοιπόν, δεν φοβούνται μήπως η ελευθερία του ενός δεν σταματήσει εκεί που ξεκινά η ελευθερία του άλλου, αλλά θεωρούν ότι κάποιος/κάποια μπορεί να είναι ελεύθερος/η μόνο όταν βρίσκεται ανάμεσα σε ελεύθερους ανθρώπους. Συνεπώς, η αναρχική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στο σεβασμό της αυτονομίας των άλλων, αλλά είναι μια εκπαίδευση για τις σχέσεις, που προκύπτει μέσα από τις σχέσεις και επιδιώκει μια όλο και πιο διευρυμένη «αμοιβαία επίγνωση». Η ισότητα για τους αναρχικούς δεν αφορά νομικές ρυθμίσεις, αλλά την πραγματική πρόσβαση στους πόρους και τον κοινωνικό πλούτο και δεν θεωρείται απειλή για την ατομική αυτονομία, αλλά αναγκαία προϋπόθεση για την εξάσκηση οποιασδήποτε μορφής ελευθερίας. Το ελευθεριακό κομμουνιστικό πρόταγμα «από τον καθένα σύμφωνα με τις δυνατότητές του στον καθένα σύμφωνα με τις ανάγκες του» επιδιώκει την εξάλειψη της ανισότητας στο βαθμό ικανοποίησης και τη διατήρηση και τον σεβασμό της ποικιλομορφίας. Επίσης, αποφεύγει τα συστήματα αμοιβής και τους καταναγκαστικούς κανονισμούς, γεγονός που απαιτεί μια ηθική βάση συνδιαλλαγής που τονίζει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και προσυπογράφει σε παιδαγωγικές διαδικασίες που απορρίπτουν την επιβολή εξωγενών κινήτρων στους μαθητές. Η κοινότητα και η αμοιβαιότητα χρειάζονται την ισότητα για να ανθίσουν, ενώ η ισότητα παρέχει τις προϋποθέσεις για να επιβιώσει η κοινότητα. Οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές της ζωής δεν διαχωρίζονται. Αντιμετωπίζονται ως ζητήματα σχεσιακής κατανόησης που χρειάζονται ενίσχυση από κάποιας μορφής ηθική εκπαίδευση. Η καλλιέργεια των αξιών δεν προσεγγίζεται αφηρημένα, αλλά σε συνάρτηση με το υπάρχον πλαίσιο, οπότε κρίνεται αναγκαία μια κριτική συστημική ανάλυση. Ταυτόχρονα, η απόρριψη του καταμερισμού εργασίας σε χειρωνακτική και διανοητική, ευνοούν την ολοκληρωμένη εκπαίδευση. Ακόμη μια αξία με κεντρική θέση στην αναρχική ηθική είναι η αλληλεγγύη. Στην παρούσα εργασία επιλέχτηκε να μελετηθεί μέσω του παρεμφερούς όρου «αδελφосύνη», διότι εντοπίζονται έντονες εννοιολογικές συνδέσεις με την έννοια της αλληλοβοήθειας ως αλληλοϋποστήριξη που δεν μετριέται με χρηματικούς ή άλλους ανταποδοτικούς όρους. Αυτή η συναισθηματική και ηθική πτυχή της έννοιας, φαίνεται να μπορεί να ενισχυθεί καλύτερα στις μικρής κλίμακας μονάδες οργάνωσης που προτάσσουν οι αναρχικοί/ές. Επίσης, δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω νομικών ή θεσμικών ρυθμίσεων και είναι μια στάση που μπορεί

να ενισχυθεί μόνο μέσω της ζωής στην κοινότητα και των παιδαγωγικών λειτουργιών που αυτή συνεπάγεται.

Πριν το πέρασμα σε κάποιες γενικότερες παρατηρήσεις, πρέπει να επισημανθεί ότι η παρούσα εργασία περιλαμβάνει μια πληθώρα περιορισμών. Ο πρώτος εξ αυτών οφείλεται στην ελλιπή βιβλιογραφία σε σχέση με τη σύνδεση αναρχισμού και ουτοπικής παιδαγωγικής. Μια ακόμη έλλειψη της παρούσας εργασίας αφορά την απουσία παραδειγμάτων που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην καλύτερη κατανόηση των τρόπων εφαρμογής των ιδεών που μελετώνται. Αυτή η έλλειψη είναι εν μέρει συνειδητή επιλογή, τόσο για λόγους που αφορούν την έκταση της εργασίας, όσο και διότι κρίθηκε ότι υπάρχει αρκετή σχετική βιβλιογραφία που περιγράφει τους τρόπους λειτουργίας συγκεκριμένων εγχειρημάτων και είναι ένα θέμα για το οποίο έχουν εκπονηθεί ήδη αρκετές εργασίες. Έτσι, επιλέχτηκε μια αμιγώς θεωρητική/φιλοσοφική προσέγγιση. Επίσης, σε διαφορά σημεία γίνεται επιλεκτική αναφορά σε άλλες φιλοσοφικές-πολιτικές προσεγγίσεις, όπως η μαρξιστική και η φιλελεύθερη. Πρέπει να τονιστεί ότι αυτό συμβαίνει με στόχο την πιο ξεκάθαρη παρουσίαση της αναρχικής θέσης μέσω της έκθεσης των διαφορών και ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί μια ενδελεχή εξέταση των άλλων θέσεων, οι οποίες παρουσιάζονται κατά κύριο λόγο μέσω δευτερογενών πηγών. Είναι μάλλον εμφανές ότι στην εργασία η έννοια της εκπαίδευσης άλλοτε υποδηλώνει την τυπική της μορφή (π.χ. σχολεία), άλλοτε την άτυπη ή μη τυπική διεξαγωγή της. Αυτό που παρουσιάζεται ως περιορισμός ή καλύτερα ως ασάφεια, είναι ότι αυτές οι διαφορετικές εννοιολογήσεις δεν ορίζονται σαφώς στην κάθε περίπτωση. Αυτή η προβληματική οφείλεται εν μέρει στη δυσκολία οριοθέτησης των διαφορετικών μορφών εκπαίδευσης όταν γίνεται αναφορά σε εγχειρήματα που έχουν ταυτόχρονα σκόπιμο μορφωτικό χαρακτήρα και κοινοτικά χαρακτηριστικά. Επίσης, θεωρήθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των ιδεών και των απόψεων που πραγματεύεται η εργασία θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή σε πολλά διαφορετικά πλαίσια, οπότε ως ένα βαθμό, επιλέχθηκε η διατήρηση μιας σχετικής ασάφειας ώστε να αφεθεί στον/στην αναγνώστη μια ελευθερία μετάφρασης με βάση τις δικές του/της εμπειρίες και τα δικά του/της πλαίσια κατανόησης.

Τέλος, η μελέτη του αναρχισμού σε συνάρτηση με την εκπαίδευση οδηγεί σε κάποιες προτροπές που φαίνονται σημαντικές, ακόμα και αν δεν πείθεται

κανείς/καμιά για την επιθυμητότητα ή την εφικτότητα του αναρχικού οράματος. Πρώτον, η εκπαίδευση δεν μπορεί να νοείται ως διαδικασία ουδέτερη και ανεπηρέαστη από τις οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Και αντίστροφα, αυτές οι συνθήκες δεν μπορούν να αλλάξουν αισθητά, αν δεν αλλάξει το είδος και η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Δεύτερον, τα θεμέλια οποιασδήποτε κοινωνικής αλλαγής προς μια κοινωνία ισότητας και ελευθερίας δεν είναι νομικά και τεχνοκρατικά, αλλά ηθικά και αξιακά, και εδώ είναι που εντοπίζεται ο θεμελιώδης ρόλος μιας ουτοπικής παιδαγωγικής. Τέλος, οι φιλόσοφοι της εκπαίδευσης οφείλουν να εστιάσουν στους ανθρώπους ως πρωταγωνιστές και δημιουργούς της εκπαίδευσης και της κοινωνικής και πολιτικής ζωής και όχι ως αποδέκτες και καταναλωτές. Για να γίνει κάτι τέτοιο, οφείλουν να εγκαταλείψουν την καθησυχαστική ασφάλεια του βολέματος και της βεβαιότητας και να μη λαμβάνουν κανένα οικονομικό και πολιτικό σύστημα ως δεδομένο και αμετάβλητο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allman, P. (1999). *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Westport: Praeger.
- Audi, R. (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. New York: Cambridge University Press.
- Barclay, H. (1990). *People Without Government: An Anthropology of Anarchy*. London: Kahn and Averill.
- Berlin, I. (1991). *The Crooked Timber of Humanity*. London: Fontana.
- Bloch, E. (1996). *The Principal of Hope*. Massachusetts: MIT Press.
- Bookchin, M. (1995). *Social Anarchism and Lifestyle Anarchism: An Unbridgeable Chasm*. Oakland: AK Press.
- Borck, L. (2019). Constructing the Future History: Prefiguration as Historical Epistemology and the Chronopolitics of Archaeology. *Journal of Contemporary Archaeology* 5 (2), 213-302. theanarchistlibrary.org
- Burbules, N. (2002). The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy. In P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary Pedagogies* (pp. 251–273). London: Routledge.
- Carr, W. and Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas*, Buckingham: Open University Press.
- Carpenter, S., Ritchie, G., & Mojab, S. (2013). The Dialectics of Praxis. *Socialist Studies* 9 (1). DOI:[10.18740/S4MS3H](https://doi.org/10.18740/S4MS3H)
- Γέρου, Θ. (1977). Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Στο Freire, P. (Συγ.), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, (σελ. 9-24). Αθήνα: Ράππα.
- Γκόλντμαν, Ε. (1984). *Η κόκκινη Έμμα μιλάει*. (Μτφ. Κ. Παπαθανασίου, Λ. Βακέντη & Μ. Χαλικά). Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκη.
- Clastres, P. (2015). Στοχασμοί πάνω στην έννοια του κράτους. Αθήνα: Futura.
- Consequentialism. (1999). In Audi, R (Ed.), *Cambridge dictionary of philosophy* (pp.176). New York: Cambridge University Press.
- Curnow, J. (2016). Towards a Radical Theory of Learning: Prefiguration as Legitimate Peripheral Participation. In S. Springer, M. L. de Souza, & R. J. White (Eds.), *The*

- Radicalization of Pedagogy: Anarchism, Geography, and the Spirit of Revolt* (pp. 27-50) New York: Rowman & Littlefield.
- Dewey, J. (1965). The Nature of Aims. In Archambault, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago: Random House.
- Διαμαντής, Φ. (2017, Μάιος). *Η έννοια της ελπίδας ως θεμέλιο φιλοσοφικών, θεολογικών και παιδαγωγικών θεωρήσεων: E. Bloch, J. Moltman, P. Freire*. Ανακοίνωση στο 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, Θεσσαλονίκη.
- Dolgoft, S. (1973). *Bakunin on Anarchy*. New York: Knopf.
- Duncan-Andrade, J. (2009). Note to Educators: Hope Required When Growing Roses in Concrete, *Harvard Educational Review* 19 (2), 181–94.
- Ferrer, F. G. (2021). *Το μοντέρνο σχολείο*. (μτφ. Χ. Ποζίδης & Φ. Τσαλούχου). Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.
- Franks, B. (2006). *Rebel Alliances: The means and ends of contemporary British anarchisms*. Edinburgh: AK Press. theanarchistlibrary.org
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1981). Education for Awareness: A Talk with Paulo Freire. In R. Mackie (Ed.), *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire* (pp. 57–69). New York: Continuum.
- Gatto, J. T. (2005). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Goldman, E. (1924) *My Further Disillusionment in Russia*. theanarchistlibrary.org
- Graeber, D. (2007). *Αποσπάσματα μιας αναρχικής ανθρωπολογίας*. (μτφ. Σ. Κουρουκλής). Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.
- Graeber, D. (2009). Anarchism, Academia, and the Avant-Garde. In R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella, & D. Shannon (Eds.), *Contemporary Anarchist Studies* (pp. 103–112). London: Routledge.
- Graeber, D. (2009). *Direct action: An ethnography*. Oakland: AK Press. theanarchistlibrary.org
- Graeber, D. (2011, November 30) Occupy Wall Street's anarchist roots. *Aljazeera Opinion*.
<http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2011/11/2011112872835904508.html>.

- Gordon, U. (2017). Prefigurative Politics between Ethical Practice and Absent Promise. *Political Studies* 66 (2), 521–537. theanarchistlibrary.org
- Guerin, D. (1970). *Anarchism*. New York: Monthly Review Press.
- Guerin, D. (1973). *Αναρχισμός. Από την θεωρία στην πράξη*. (Μτφ. Μ. Λυκούδης). Αθήνα: Ελεύθερος τύπος.
- Hobsbawm, E. (1975). Fraternity. *New Society*, 34 (27), 471–473.
- Jameson, J. (2005). *Archaeologies of the future*. New York: Verso.
- Kahn, R. (2009). Critical Pedagogy Taking the Illich Turn. *International Journal of Illich Studies*. 37–49. DOI 10.4198.116.
- Καντ, Ι. (1984). *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών* . (μτφ. Γ. Τζαβάρας). Αθήνα: Δωδώνη.
- Kelley, R. (2002). *Freedom Dreams: The Black Radical Imagination*. Boston: Beacon Press.
- Kinna, R. (2016) Utopianism and Prefiguration. In Chrostowska, S. & Ingram, J. (eds., *Political Uses of Utopia: New Marxist, Anarchist, and Radical Democratic Perspectives* (pp. 198-218) New York: Columbia University Press.
- theanarchistlibrary.org
- Kohl, H. (1995) *I Won't Learn From You: and other thoughts on creative maladjustment*. New York: The New Press.
- Korczak, J. (2009). *The Child's Right to Respect*. Strasbourg: Council of Europe.
- Κροπότκιν, Π. (1985). *Αναρχία: η φιλοσοφία και το ιδανικό της*. (Μτφ. Β. Αλεξίου). Αθήνα: Ελεύθερος τύπος.
- Κροπότκιν, Π. (2000). *Η αναρχική ηθική*. (Μτφ. Ν Αλεξίου). Αθήνα: Ελεύθερος τύπος.
- Κροπότκιν, Π. (2008). *Η κατάκτηση του ψωμιού*. (Μτφ. Α. Γαρμπή). Αθήνα: Ελεύθερος τύπος.
- Κροπότκιν, Π. (2009). *Αλληλοβοήθεια: Ένας παράγοντας εξέλιξης*. (Μτφ. Ε. Στεφανόπουλου). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Lankshear, C. (1993). Functional Literacy from a Freirean Point of View. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter* (pp. 90–118). London: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Levinson, M. (1999). *The demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Levitas, R. (2010). *The Concept of Utopia* (2th ed.). Bern: Peter Lang AG.
- Levitas, R. (2013). *Utopia as Method*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lewis, T. (2006). Utopia and Education in Critical Theory. *Policy Futures in Education* 4 (1), 6–17. doi:10.2304/pfie.2006.4.1.6
- Lewis, T. (2010). Messianic Pedagogy. *Educational Theory* 60 (2), 231–248.
- Love, K. (2012). “Love and Rage” in the classroom: Planting the seeds of community empowerment. In American Educational Studies Association(Ed.), *“Anarchism ... is a living force within our life ...” Anarchism, Education and Alternative Possibilities*. (pp. 51-70). *Educational Studies* 48 (1).
- Μαλατέστα, Ε. (1979). *Στο δρόμο για την αναρχία*. (μτφ. Β. Τομανάς). Θεσσαλονίκη: Κατσάνος.
- Mannheim, K. (1991). *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*. London: Routledge.
- May, T. (1994). *The Political Philosophy of Poststructuralist Anarchism*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Mayo, P. (1995). Critical Literacy and Emancipatory Politics: The Work of Paulo Freire. *International Journal of Educational Development* 15 (4), 363–379.
- McLaren, P., & T. da Silva. (1993). Functional Literacy from a Freirean Point of View. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter* (pp. 47–89). London: Routledge.
- Miller, D. (1984). *Anarchism*. London: Dent.
- Milstein, C. (2010). *Anarchism and Its Aspirations*. Oakland: AK Press.
- theanarchistlibrary.org
- Morland, D. (1997). *Demanding the Impossible: Human Nature and Politics in Nineteenth Century Social Anarchism*. London: Cassell.
- Μπακούνιν, Μ. (1985). *Θεός και κράτος*. (μτφ. Β. Τομανάς). Θεσσαλονίκη: Κατσάνος.
- Μπακούνιν, Μ. (1989). *Αντιεξουσιαστικός σοσιαλισμός*. (μτφ. Λ. Γούσιος). Θεσσαλονίκη: Κατσάνος.
- Μπέργκμαν, Α. (1983). *Το αλφαβητάρι του αναρχισμού*. (μτφ. Β. Τομανάς). Θεσσαλονίκη: Κατσάνος.

- Nasir, N., & Hand, V. (2006) Exploring Sociocultural Perspectives on Race, Culture, and Learning, *Review of Educational Research* 76 (4), 449–475.
- Newman, S. (2011). Postanarchism and space Revolutionary fantasies and autonomous zones. *Planning Theory* 10 (4).
<https://doi.org/10.1177/1473095211413753>
- O’Hear, A. (1981). *Education, Society and Human Nature: An Introduction to The Philosophy of Education*. London.
- Ollis, T. (2012). *A critical pedagogy of embodied education: Learning to become an activist*. New York: Palgrave Macmillan.
- Osterweil, M., & Chesters, G. (2007). Global Uprisings: Towards a Politics of the Artisan. In S. Shukaitis & D. Graeber (ed.), *Constituent Imagination* (pp. 253-262). Edinburgh: AK Press.
- Παυλίδης, Π. (2006) Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 147, 99-127.
- Parekh, B. (1997). *Is There a Human Nature?* Indiana: University of Notre Dame Press.
- Rawls, J. (1996). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Reich, R. (2002). *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ritter, A. (1980). *Anarchism: A Theoretical Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press theanarchistlibrary.org
- Right action. (1999). In Audi, R (Ed.), *Cambridge dictionary of philosophy* (pp.286-287). New York: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin.
- Rose, G. (1997). Situating Knowledges: Positionality, Reflexivities and Other Tactics. *Progress in Human Geography*, 21 (3), 305–20.
- Sargisson, L. (2012). *Fool’s Gold? Utopianism in the Twenty-first Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Scruton, R. (1982). *A Dictionary of Political Thought*. London: MacMillan.
- Selbin, E. (2010). *Revolution, Rebellion, Resistance: The Power of Story*. London: ZedBooks.

- Sennett, R. (2004). *Οι χρήσεις της αταξίας. Προσωπική ταυτότητα και ζωή της πόλης*. Αργίριο: τροπή.
- Simon, R. (2002). The Touch of the Past: The Pedagogical Significance of a Transactional Sphere of Public Memory. In P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary Pedagogies* (pp. 61–80). London: Routledge.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. New York: Continuum.
- Suissa, J. (2006). *Anarchism and education: A philosophical perspective*. London: Routledge.theanarchistlibrary.org
- Sutton, P. (2015). A paradoxical academic identity: fate, utopia and critical Hope, *Teaching in Higher Education*, 20 (1), 37-47. DOI: 10.1080/13562517.2014.957265
- Utilitarianism. In Audi, R (Ed.), *Cambridge dictionary of philosophy* (pp.942). New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997) *Νους στην κοινωνία*. (Μτφ. Σ, Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Walter, N. (1969). About Anarchism. *Anarchy*. 9 (6).
- Ward, C. 1996). *Anarchy in Action*. London: Freedom Press.
- Webb, D. (2009). Where's the vision? The concept of utopia in contemporary educational theory. *Oxford Review of Education*. 35 (6), 743-760. DOI: 10.1080/03054980903371179
- Webb, D. (2010). Paulo Freire and the need for a kind of education in hope. *Cambridge Journal of Education* 40 (4), 327–339. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526591
- Webb, D. (2016). Educational Studies and the Domestication of Utopia. *British Journal of Educational Studies* 64 (4), 1–18.
- Webb, D. (2017) Educational archaeology and the practice of utopian pedagogy, *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: 10.1080/14681366.2017.1291534.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, J. (1990). *Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum*. London: Kogan Page.
- White, P. (1983). *Beyond Domination: An Essay in the Political Philosophy of Education*, London: Routledge.

- White, P. (1991). Hope, Confidence and Democracy. *Journal of Philosophy of Education*, 25 (2), 203–208.
- Wolff, J. (1996). *An Introduction to Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, E. (2009). *Envisioning Real Utopias*. London: Verso.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. (Μτφ: Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.