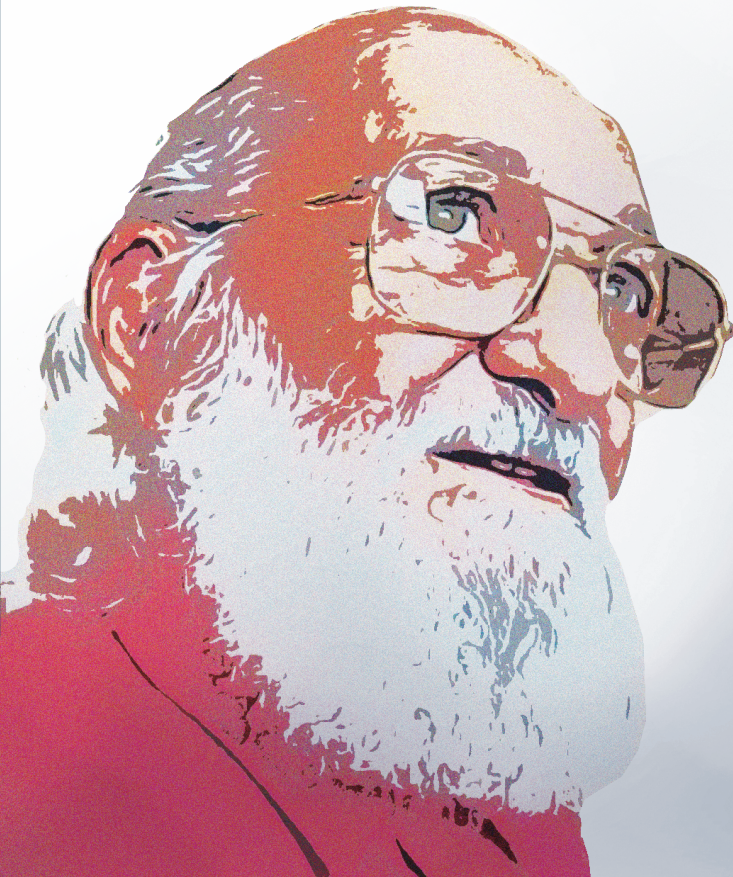


Η παιδαγωγική της αξιολόγησης

Michael Quinn Patton
Επιστημονική επιμέλεια
αγγλικής έκδοσης

Θανάσης Καραλής
Επιστημονική επιμέλεια
ελληνικής έκδοσης

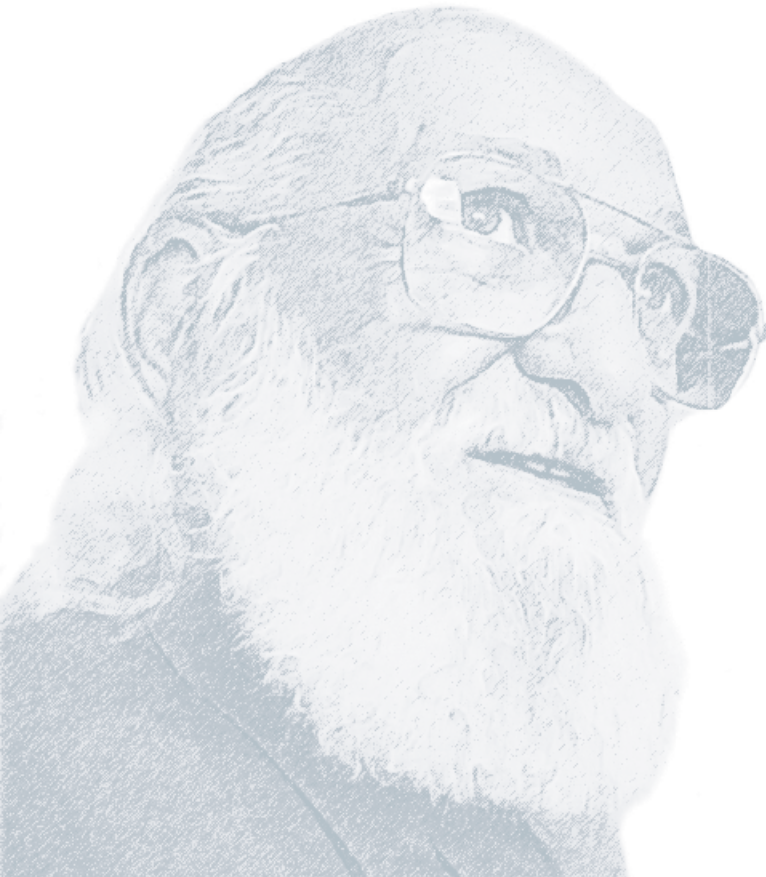


Η παιδαγωγική της αξιολόγησης

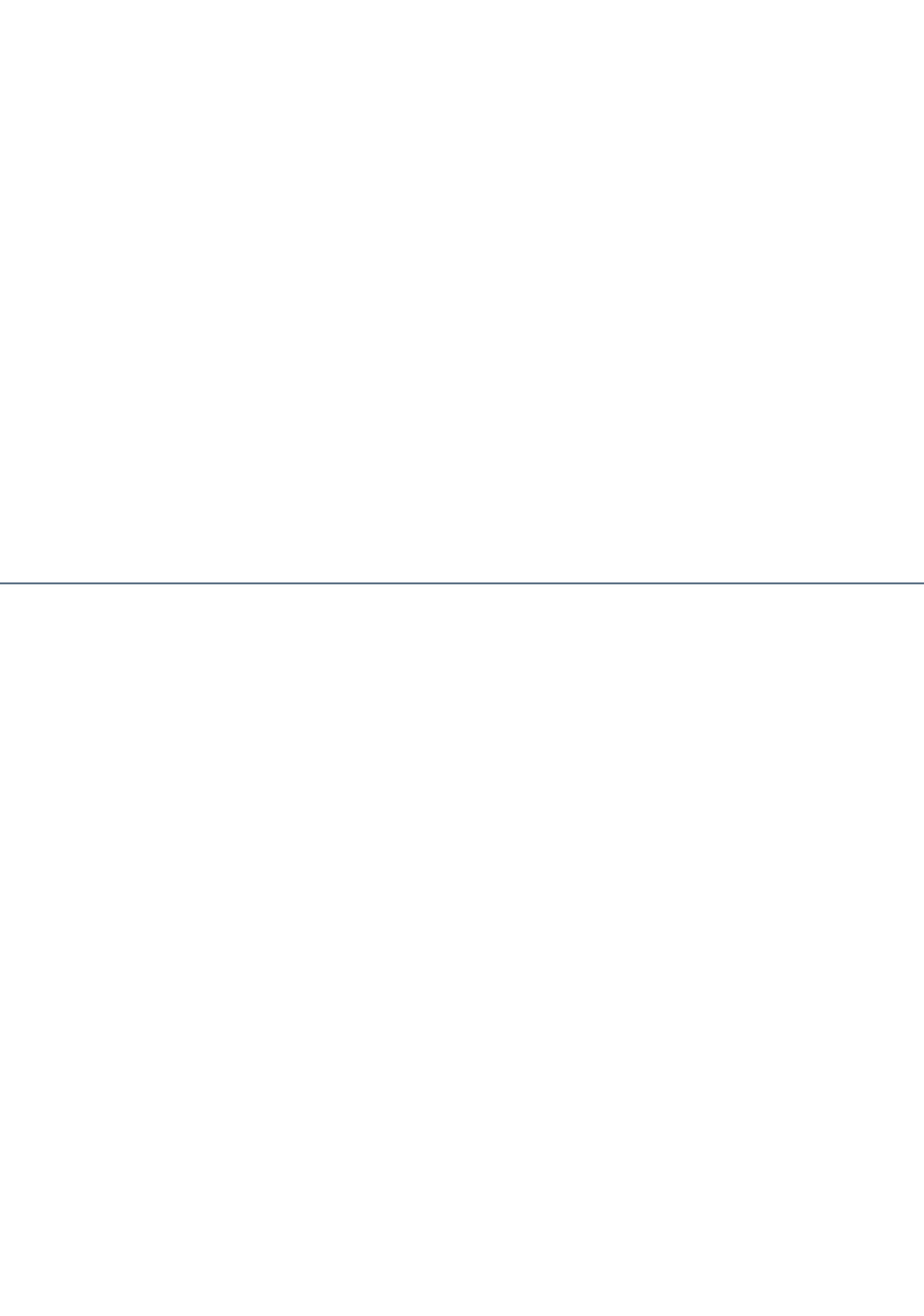
Michael Quinn Patton
Επιστημονική επιμέλεια
αγγλικής έκδοσης

Θανάσης Καραλής
Επιστημονική επιμέλεια
ελληνικής έκδοσης

Μετάφραση
Στέλιος Τσουκαλάς



ΑΘΗΝΑ
2021



Η παιδαγωγική της αξιολόγησης

Η παιδαγωγική της αξιολόγησης

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ

Εμμανουήλ Μπενάκη 71Α, 106 81, Αθήνα

T: 210 332 7710 • F: 210 330 4452 • www.inegsee.gr

ΑΘΗΝΑ, 2021

Copyright © 2017 Wiley Periodicals Inc, a Wiley Company and the American Evaluation Association
(New Directions for Evaluation, 155, Fall 2017)

Αυτή η μετάφραση δημοσιεύεται κατόπιν συνεννόησης με την John Wiley & Sons Inc. Μεταφράστηκε από το Ινστιτούτο Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΙΝΕ ΓΣΕΕ) από την αρχική έκδοση στην αγγλική γλώσσα. Η ευθύνη για την ακρίβεια της μετάφρασης ανήκει αποκλειστικά στο ΙΝΕ ΓΣΕΕ και δεν αποτελεί ευθύνη της John Wiley & Sons Inc.

Για παραπομπές που περιλαμβάνονται στην παρούσα έκδοση, είτε στην αγγλική είτε στην ελληνική, παρακαλούμε να χρησιμοποιήσετε την πλήρη αγγλική βιβλιογραφική αναφορά, όπως αυτή αναφέρεται στην αρχή κάθε κεφαλαίου. Για την αναδημοσίευση οποιουδήποτε τμήματος, παρακαλούμε επικοινωνήστε με τον κάτοχο των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας John Wiley & Sons Inc. (e-mail: permissions@wiley.com)

© 2021 για την ελληνική γλώσσα Ινστιτούτο Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΙΝΕ ΓΣΕΕ)

Editor-in-Chief: Paul R. Brandon

Associate Editors: J. Bradley Cousins & Lois-ellin Datta

Co Editors-in-Chief: Leslie A. Fierro & Todd Michael Franke

Τίτλος πρωτότυπου: *Pedagogy of Evaluation (New Directions for Evaluation, 155, Fall 2017)*,

Editor: Michael Quinn Patton

Design: Αμαλία Χριστακοπούλου

Παραγωγή - Εκτύπωση: ΚΑΜΠΥΛΗ ΑΕΒΕ • www.kambili.gr

Γλωσσική επιμέλεια – Διορθώσεις: Στέλλα Ζούπα

ISBN: 978-618-5483-35-7

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σημείωμα του επιμελητή της ελληνικής έκδοσης Θανάσης Καραλής.....	7
Σημείωμα του επιμελητή της αγγλικής έκδοσης Michael Quinn Patton.....	15
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η παγκόσμια επίδραση της παιδαγωγικής του Freire Moacir Gadotti.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η φρεϊρική παιδαγωγική στην εκπαίδευση του δρόμου: Αποκαλύπτοντας την επίδραση στα παιδιά του δρόμου στη Βραζιλία Thereza Penna Firme, Vathsala Iyengar Stone	49
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Παιδαγωγικές αρχές της αξιολόγησης: Ερμηνεύοντας τον Freire Michael Quinn Patton	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η παιδαγωγική διεργασία εφαρμοσμένη στην αξιολόγηση: Μαθαίνοντας από το έργο του Paulo Freire στη Γουινέα Μπισόου Thomaz K. Chianca, Claudius Ceccon	115

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ..... 141

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μετασχηματίζουσα παιδαγωγική αξιολόγηση:
Φρεϊρικές αρχές που εφαρμόστηκαν
σε δημόσια σχολεία της Βραζιλίας
Vilma Guimarães..... 143**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μετασχηματίζουσα ενδυναμωτική αξιολόγηση
και φρεϊρική παιδαγωγική: Εναρμόνιση
με μια χειραφετική παράδοση
David Fetterman 159**

Σημείωμα του επιμελητή της ελληνικής έκδοσης

Θανάσης Καραλής

Εφέτος συμπληρώνονται 100 χρόνια από τη γέννηση του Paulo Reglus Neves Freire, ο οποίος γεννήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 1921 στο Recife της Βραζιλίας. Το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ, προκειμένου να τιμήσει την εκατονταετηρίδα της γέννησης μιας από τις πλέον σημαντικές προσωπικότητες στον χώρο της εκπαίδευσης, αποφάσισε να μεταφράσει και να προσφέρει στην ελληνική γλώσσα το βιβλίο *Η παιδαγωγική της αξιολόγησης*. Το βιβλίο αυτό προέκυψε από ένα τεύχος της σειράς «New Directions for Evaluation», η οποία περιλαμβάνει θεματικά τεύχη για τη θεωρία και την πράξη της αξιολόγησης. Στη σειρά αυτή πριν από τέσσερα χρόνια εκδόθηκε το τεύχος *Pedagogy of Evaluation* με επιμελητή τον Michael Quinn Patton, στο οποίο περιλαμβάνονταν εργασίες αφενός στενών συνεργατών του Freire και αφετέρου διακεκριμένων θεωρητικών της αξιολόγησης, με στόχο να αναδειχθεί και να διερευνηθεί η επίδραση των ιδεών του εμβληματικού παιδαγωγού στο πεδίο της αξιολόγησης.

Για να γίνει πραγματικότητα αυτή η έκδοση, χρειάστηκε η συνδρομή πολλών ανθρώπων προς τους οποίους οφείλονται θερμές ευχαριστίες. Πριν από όλους νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε τον Michael Quinn Patton, ο οποίος από την πρώτη μας επικοινωνία έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον και μας παρείχε κάθε βοήθεια και διευκόλυνση για την υλοποίηση αυτής της έκδοσης. Ο Διευθυντής του ΙΝΕ ΓΣΕΕ Χρήστος Γούλας, αναγνωρίζοντας αφενός τη σημασία μιας τέτοιας έκδοσης ως απότισης φόρου τιμής στον μεγάλο Βραζιλιάνο στοχαστή με την ευκαιρία της συμπλήρωσης των 100 χρόνων από τη γέννησή του και αφετέρου το σημαντικό μήνυμα που το βιβλίο αυτό κομίζει στον χώρο της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης, ενθάρρυνε διαρκώς αυτό το εγχείρημα, από την αρχική σύλληψη της ιδέας έως την πραγματοποίησή της. Η Μαρία Τσουκαλά έφερε εις πέρας με επιτυχία τα πολλά και δύσκολα τεχνικά ζητήματα σε όλα τα στάδια αυτής της προσπάθειας. Η μετάφραση έγινε από τον Στέλιο Τσουκαλά προς τον οποίο οφείλονται θερμές ευχαριστίες όχι μόνον για το αποτέλεσμα, αλλά και για τη συνεργασία μας στην

απόδοση όρων οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις δεν είχαν μεταφραστεί έως τώρα στην ελληνική γλώσσα. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στη Στέλλα Ζούπα για τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου και τις πάντοτε δημιουργικές προτάσεις της.

Στη χώρα μας ο διάλογος για την αξιολόγηση είναι εξαιρετικά περιορισμένος, μάλλον απομακρυσμένος από τη διεθνή θεωρητική και ερευνητική παραγωγή και ταυτόχρονα εγκλωβισμένος σε ένα δίπολο το οποίο συγκροτούν αφενός η τεχνοκρατική και διαχειριστική αντίληψη και αφετέρου η απόρριψη. Στη μια θεώρηση η αξιολόγηση είναι το απόλυτο εργαλείο για την εύρυθμη λειτουργία ενός συστήματος, όπως, για παράδειγμα, του εκπαιδευτικού (δίχως να τίθεται το ερώτημα ποιος ορίζει τα χαρακτηριστικά του συστήματος και τα επιθυμητά αποτελέσματα της λειτουργίας του), και στην άλλη θεωρείται ένα εργαλείο ελέγχου και καθυστότησης των πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται. Οι απόπειρες ορισμένων ερευνητών να αναδείξουν τον πλούτο της θεωρίας και της πράξης της αξιολόγησης (Βεργίδης, Μπαγάκης, Σολομών· βλ. ενδεικτικές εργασίες τους στη βιβλιογραφία του σημειώματος) και η προσπάθεια να αναδειχθούν οι ενδιαφέροντες θεωρητικοί προβληματισμοί που εμφανίστηκαν τα τελευταία πενήντα χρόνια στο πεδίο της αξιολόγησης (Βεργίδης, 2010), παρά τον πρωτοποριακό τους χαρακτήρα, δεν στάθηκαν αρκετές να αλλάξουν εκ βάθρων την κατάσταση που περιγράψαμε. Μερικά από τα κεφάλαια αυτού του βιβλίου αναδεικνύουν τι μπορεί να επιτύχουν οι αξιολογήσεις όταν δομούνται και διεξάγονται με διαφορετικούς όρους, βασισμένες σε στέρεα θεωρητικά μοντέλα και σε πρακτικές εφαρμογές που πηγαίνουν πέρα από τις τεχνοκρατικές αντιλήψεις, τον έλεγχο και την άρνηση. Όπως ισχυριστήκαμε προηγουμένως, ο δημόσιος διάλογος στη χώρα μας είναι εγκλωβισμένος στις παραπάνω προσεγγίσεις, οι οποίες συσκοτίζουν τις αναζητήσεις για μια άλλη θεώρηση της αξιολόγησης και τελικά για μια άλλη θεώρηση της εκπαίδευσης, που με όρους του Freire ιχνηλατούν την προοπτική μιας άλλης κοινωνίας, μιας κοινωνίας περισσότερο συμπεριληπτικής, δίκαιης και ανθρώπινης.

Ο επιμελητής της αγγλικής έκδοσης, ο Michael Quinn Patton, είναι ένας από τους πλέον επιδραστικούς θεωρητικούς στο πεδίο της αξιολόγησης. Ανήκει στις ιδρυτικές μορφές (founding figures) της βορειοαμερικανικής σχολής. Στο αναστοχαστικό αυτοβιογραφικό του άρθρο στην έκδοση *Seven north american evaluation pioneers* (Patton, 2016), αφηγείται πώς οι προσωπικές του εμπειρίες, η ιεραποστολική του δράση στο Περού σε νεανική ηλικία, η συμμετοχή του σε ειρηνευτική αποστολή και σε δράσεις αγροτικής ανάπτυξης στην Μπουρκίνα Φάσο, οι σπουδές του και η επαφή με τις ιδέες του Freire διαμόρφωσαν, μεταξύ άλλων, την ταυτότητά του ως αξιολογητή. Η συνεισφορά του στην ανανέωση των ιδεών της αξιολόγησης είναι συνεχής και αξιοσημείωτη. Μερικές από τις πλέον σημαντικές συμβολές του (όπως η επικεντρωμένη στις αρχές αξιολόγηση και η επικεντρωμένη στην αξιοποίηση αξιολόγηση) αναλύονται αδρομερώς

από τον ίδιο στο Κεφάλαιο 3 του βιβλίου. Οι πλέον πρόσφατες προτάσεις του, όπως η αναπτυξιακή αξιολόγηση ή η προσέγγιση της *Blue marble evaluation* (Patton, 2011, 2020), ανανεώνουν τον λόγο της αξιολόγησης εισάγοντας τα ζητήματα της καινοτομίας, της συνεξέλιξης, της σύνδεσης του παγκόσμιου με το τοπικό και της αξιοποίησης των μεθόδων και των τεχνικών της αξιολόγησης για τον μετασχηματισμό των συστημάτων σε παγκόσμια κλίμακα. Η εμπειρία της πανδημίας ανέδειξε σε πλανητικό επίπεδο την επικαιρότητα αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων. Η πρόσφατη παρέμβασή του (Patton, 2020) συνιστά μια απολύτως εμπειριστατωμένη και οραματική πρόταση για τον ρόλο της αξιολόγησης στη μεταπανδημική περίοδο. Μάλιστα, στο εισαγωγικό του σημείωμα ο Patton αναφέρεται και στο γεγονός ότι ο Freire προς το τέλος της ζωής του είχε στραφεί στην Οικοπαιδαγωγική, καθώς βρισκόταν στη διαδικασία συγγραφής ενός σχετικού βιβλίου (Patton, 2020, σ. 93-94). Όπως αναφέρει η σύζυγός του Ana Maria Araujo Freire, στο τελευταίο κείμενο του Freire, το οποίο έγραψε δέκα ημέρες πριν από τον θάνατό του, περιλαμβάνεται το παρακάτω απόσπασμα: «Δεν πιστεύω στην αγάπη μεταξύ γυναικών και ανδρών, μεταξύ ανθρώπινων υπάρξεων, αν δεν είμαστε ικανοί να αγαπήσουμε τον κόσμο. Η Οικολογία έχει αποκτήσει τεράστια σημασία στο τέλος του αιώνα. Πρέπει να είναι παρούσα σε κάθε ριζοσπαστική, κριτική και απελευθερωτική εκπαιδευτική πρακτική» (Freire, 2004, σ. 47-48).

Η έκδοση αυτή θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο στη χώρα μας σε δύο –όχι κατ’ ανάγκην απολύτως διακριτά μεταξύ τους– επίπεδα, όπως άλλωστε προκύπτει και από το περιεχόμενο των επιμέρους κεφαλαίων. Το πρώτο επίπεδο αφορά το έργο και τη διαδρομή του Freire, που είναι αρκετά γνωστά στη χώρα μας, τόσο από την εποχή της Λαϊκής Επιμόρφωσης της δεκαετίας του 1980 (άλλωστε ο Paulo Freire είχε επισκεφτεί τη χώρα μας και είχε δώσει διαλέξεις στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης), όσο και από εκδόσεις ορισμένων από τα βασικά του έργα. Ωστόσο, οι καταθέσεις στενών συνεργατών του σε αυτό το βιβλίο φωτίζουν ακόμη περισσότερο σημαντικές πτυχές της δράσης του σε διάφορες χώρες. Το δεύτερο επίπεδο αφορά το πεδίο της αξιολόγησης, καθώς, όπως αναφέραμε, ο πλούσιος θεωρητικός προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί στην αμερικανική ήπειρο εδώ και περισσότερα από πενήντα χρόνια απουσιάζει από την ελληνική βιβλιογραφία. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν κανένα βιβλίο θεωρητικών της βορειοαμερικανικής σχολής, που σε μεγάλο βαθμό καθιέρωσε την αξιολόγηση ως επιστημονικό πεδίο, δεν έχει μεταφραστεί στα ελληνικά. Οι θεωρητικές θεμελιώσεις, τα παραδείγματα αξιολόγησης, οι ποικίλες προσεγγίσεις και μοντέλα, τα μέσα και οι τεχνικές που έχουν προταθεί από σημαντικούς στοχαστές (απολύτως ενδεικτικά: Chelimsky, Cousins, Greene, Guba, House, Kushner, Lincoln, Scriven, Stake, Stufflebeam, Weiss, Williams, και φυσικά οι

συγγραφείς αυτού του βιβλίου Patton και Fetterman) είναι σχεδόν άγνωστα στη χώρα μας. Το ίδιο συμβαίνει και με τις προσπάθειες πρακτικής εφαρμογής σε άλλες χώρες (όπως, για παράδειγμα, αυτές που αναφέρονται σε αυτό το βιβλίο, στη Βραζιλία και στη Γουινέα Μπισάου), οι οποίες κινούνται πέραν της τεχνοκρατικής λογικής του ελέγχου και της παρακολούθησης. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία αυτού του βιβλίου είναι το πώς αυτές οι δύο οπτικές «συνομιλούν» μεταξύ τους, «ανταλλάσσοντας» θεωρητικούς προβληματισμούς και εμπειρίες από τα πεδία εφαρμογής, το πώς επιτυγχάνουν γόνιμες συγκλίσεις, αξιοποιώντας στοιχεία από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Ίσως το πιο σύννητες ερώτημα που τίθεται όταν παρουσιάζονται οι ιδέες και η δράση του Freire είναι το κατά πόσον οι θεωρητικές του προσεγγίσεις παραμένουν επίκαιρες σήμερα, με δεδομένο ότι έχουν αναπτυχθεί σε κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες πολύ διαφορετικές από αυτές των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Θα θέλαμε να αποφύγουμε μια ευθεία απάντηση στο ερώτημα αυτό, ακριβώς γιατί θεωρούμε ότι απαντήσεις, και μάλιστα από διαφορετικές οπτικές και συγκείμενα, δίνονται στα κεφάλαια αυτού του βιβλίου. Κρίνουμε όμως αναγκαίο να διατυπώσουμε τρεις παρατηρήσεις. Η πρώτη αφορά το γεγονός ότι το ερώτημα αυτό συνήθως τίθεται *με όρους του δυτικού κόσμου*, δηλαδή η διερώτηση αφορά το αν θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σήμερα σε χώρες του δυτικού κόσμου ή, για να το πούμε διαφορετικά, στις συνθήκες των ανεπτυγμένων καπιταλιστικών χωρών. Μια απάντηση σε αυτό συνιστά το ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής, επηρεασμένο εκ γενετής και άμεσα από τις ιδέες του Freire, ωστόσο το περιεχόμενο των κεφαλαίων αυτού του βιβλίου θεωρούμε ότι μας οδηγεί σε περισσότερο ενδιαφέροντα συμπεράσματα, καθώς διερευνά όχι απλώς την επίδραση των ιδεών του Freire στην εκπαίδευση, αλλά και στην αξιολόγηση, και μάλιστα σε χώρες αρκετά διαφορετικές από τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Η δεύτερη παρατήρηση αφορά αυτό καθαυτό το ερώτημα. Συνήθως, όταν διερωτόμαστε για το αν οι ιδέες ενός στοχαστή είναι επίκαιρες, έχουμε ήδη δώσει και την απάντηση – δύσκολα θα ασχοληθεί κανείς με ιδέες που δεν είναι επίκαιρες και δεν παράγουν νόημα. Παρενθετικά απλώς να σημειώσουμε ότι, αν αποπειραθούμε να αποτιμήσουμε την επικαιρότητα των ιδεών του Paulo Freire με έναν ίσως άχαρο και τεχνικό τρόπο για έναν τόσο επιδραστικό στοχαστή, δηλαδή με βάση βιβλιομετρικά κριτήρια, θα διαπιστώσουμε ότι οι αναφορές (citations) στις βάσεις δεδομένων αγγίζουν το δυσθεώρητο για κοινωνικό επιστήμονα ύψος των 400 χιλ. – μάλιστα *την τελευταία πενταετία* εντοπίζονται περισσότερες από 110 χιλ. αναφορές. Τέλος, η τρίτη παρατήρηση αφορά τον πυρήνα του ερωτήματος στο οποίο αναφερθήκαμε και ο οποίος είναι μάλλον αντιεπιστημονικός: όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις αναπτύσσονται σε συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες. Αν επιχειρήσουμε να τις ταριχεύσουμε, να τις

κρατήσουμε αμόλυντες από επιδράσεις και ωσμώσεις, τότε εκπίπτουν σε θλιβερές καρικατούρες – το έργο του Freire έχει υποστεί και τέτοια «αξιοποίηση».

Όμως, μια πρώτη απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δίνει ο ίδιος ο Freire. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στο κεφάλαιό τους οι Cianca and Ceccon: «Ο Freire υποστήριζε ότι δεν υπάρχουν μοντέλα που μπορούν να μεταμοσχευτούν σε άλλα συγκείμενα χωρίς κριτική αποτίμηση που βασίζεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου συγκειμένου». Αλλά και ο Gadotti αναφέρεται σε μια ρήση του Freire που απαντά σε αυτό το ερώτημα: «ο μόνος τρόπος που έχει κανείς για να εφαρμόσει στη δική του κατάσταση κάποια από τις προτάσεις που έχω κάνει είναι ακριβώς το να ξανακάνει ό,τι έκανα εγώ, δηλαδή να μη με ακολουθήσει. Προκειμένου να με ακολουθήσει, είναι βασικό να μη με ακολουθήσει!». Από τα παραπάνω προκύπτει με σαφήνεια ότι το ερώτημα δεν έγκειται στο αν οι ιδέες του Freire είναι επίκαιρες ως κρυσταλλωμένες κατευθύνσεις, απολιθώματα οδηγιών ή δογματικές θεωρήσεις της πραγματικότητας, κάτι που άλλωστε σε αρκετές περιπτώσεις είναι η κατάληξη των ιδεών πολλών σημαντικών στοχαστών. Το ερώτημα που θεωρούμε ότι τίθεται αφορά το αν οι ιδέες αυτές, δημιουργικά και κριτικά εξεταζόμενες, μπορούν να γονιμοποιηθούν όχι μόνο σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αλλά και σε διαφορετικά πεδία. Μια πρωτότυπη και παραγωγική απάντηση σε αυτό το ερώτημα δίνει το παρόν βιβλίο. Οι συγγραφείς, εκκινώντας από την αρχική ιδέα του Patton, προσπαθούν να διερευνήσουν την επίδραση των ιδεών του Freire όχι μόνο σε διαφορετικές χώρες, αλλά και σε ένα *άλλο επιστημονικό πεδίο*, αυτό της αξιολόγησης· με άλλα λόγια, ανοίγουν έναν διάλογο με έγκυρες προσεγγίσεις της αξιολόγησης και διερευνούν τα σημεία διεπαφής των ιδεών του Freire με αυτές.

Θεωρούμε ότι οι συγγραφείς του βιβλίου δίνουν τις δικές τους απαντήσεις στο ερώτημα που θέσαμε: όσο υπάρχουν (και υπάρχουν σήμερα) χώρες στην κατάσταση της Γουινέας Μπισάου του 1975 ή παιδιά του δρόμου, όπως στη Βραζιλία (και υπάρχουν σχεδόν σε όλες τις χώρες του κόσμου), όσο υπάρχουν και για όσο υπάρχουν αυτοί τους οποίους συνθηθίζουμε να αποκαλούμε κοινωνικά ευάλωτους, περιθωριοποιημένους, λιγότερο ευνοημένους ή καταπιεσμένους, τόσο θα υπάρχουν εκπαιδευτές, σχεδιαστές προγραμμάτων και αξιολογητές που θα επεξεργάζονται δημιουργικά τις ιδέες του Freire για να διεξάγουν παρεμβάσεις και αξιολογήσεις *με* αυτούς και *όχι για* αυτούς, παρεμβάσεις και αξιολογήσεις που θα τους δίνουν φωνή και θα τους φέρνουν στο προσκήνιο. Είναι γνωστό ότι μετά το πραξικόπημα του στρατηγού Castello Branco το 1964, που οδήγησε σε 21 χρόνια δικτατορίας στη Βραζιλία, ο Freire φυλακίστηκε με την κατηγορία της προδοσίας και της υπονόμευσης του καθεστώτος και δύο μήνες αργότερα εξορίστηκε. Ο Branco ανέστειλε τη λειτουργία του Κογκρέσου και κυβέρνησε τη χώρα με προεδρικά διατάγματα. Αυτό που ίσως δεν έχει γίνει πολύ γνωστό είναι ότι το *πρώτο* του διάταγμα

αφορούσε την κατάργηση της εθνικής εκστρατείας αλφαριθμητισμού, εμπνευστής και επικεφαλής της οποίας ήταν ο Freire (Chianca, Ceccon & Patton, 2018). Περισσότερα από πενήντα χρόνια μετά, ο Bolsonaro κατά την προεκλογική του εκστρατεία προσδιόρισε ως έναν από τους πρώτους στόχους του «να μπούμε στο Υπουργείο Παιδείας με ένα φλογοβόλο όπλο προκειμένου να απομακρύνουμε τον Paulo Freire» (Woods, 2020). Φαίνεται ότι οι ιδέες του Freire είναι επίκαιρες κατά έναν ιδιαίτερο τρόπο – θεωρούνται ακόμη το ίδιο, αν όχι περισσότερο, επικίνδυνες και η αντιμετώπισή τους συνιστά διαχρονικά άμεση προτεραιότητα για κάποιους.

Εκατό χρόνια μετά τη γέννηση του Paulo Freire, το ΙΝΕ ΓΣΕΕ εκδίδει στην ελληνική γλώσσα αυτό το σημαντικό βιβλίο, όχι απλώς για να παρουσιαστούν οι ιδέες ενός εμβληματικού στοχαστή και ενεργού πολίτη του κόσμου, αλλά για να τεθεί ένας ακόμη προβληματισμός: Αν μια άλλη εκπαίδευση είναι εφικτή, αν η εκπαίδευση μπορεί να μην είναι κατήχηση και μετάδοση, αλλά να οδηγεί στη χειραφέτηση και την απελευθέρωση, κατά πόσο είναι εφικτή μια άλλη αξιολόγηση, που δεν είναι ουδέτερη, που οδηγεί σε επίγνωση, σε κριτική συνειδητοποίηση, σε διαφορετικά ισοζύγια εξουσίας, σε έναν άλλο ρόλο τελικά αυτής της ίδιας της αξιολόγησης. Έναν ρόλο που μπορεί να υποστηρίξει μια πιο δίκαιη, δημοκρατική, συμμετοχική και περιεκτική κοινωνία.

Ο Patton τελειώνει το εισαγωγικό του σημείωμα με μια πραγματικά δύσκολη ερώτηση: «*Τελικά ποια είναι η δική σας παιδαγωγική της αξιολόγησης;*». Τελειώνουμε αυτό το εισαγωγικό σημείωμα της ελληνικής έκδοσης με μια παραπλήσια, αλλά μάλλον πιο εύκολη ερώτηση: «*Τελικά είναι εφικτή μια διαφορετική θεώρηση της αξιολόγησης και κατά πόσον μπορούν να μας εμπνεύσουν οι ιδέες και η δράση του Freire σε αυτή την κατεύθυνση;*».

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (1992). «Συμβολή στην αξιολόγηση του προγράμματος αλφαριθμητισμού ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης». Στο *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: Αλφαριθμητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*, 23-25 Νοεμβρίου 1990, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ, σ. 101-108.
- Βεργίδης, Δ. (2010). «Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφητηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκεκριμένα και διακυβεύματα. Η αξιολόγηση του Προγράμματος “Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας”». Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 369-400.

- Chianca, T.K., Ceccon, C. & Patton, M.Q. (2018). “Evaluative thinking in practice: Implications for evaluation from Paulo Freire’s work in Guinea-Bissau”, *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 14(30), pp. 1-15.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Herndon: Paradigm.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY: Guilford Press.
- Patton, M.Q. (2012). *Essentials of utilization-focused evaluation*. Los Angeles, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (2016). “From Evangelist to utilization-focused evaluator”. In D.D. Williams (ed.), *Seven north american evaluation pioneers. New Directions for Evaluation*, 150, pp. 69-76.
- Patton, M.Q. (2017). *Principles-focused evaluation: The guide*. New York, NY: Guilford Press.
- Patton, M.Q. (2020). *Blue marble evaluation: Premises and principles*. New York, NY: Guilford Press.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Woods, A. (2020). “The brazilian right’s fight against its leftist boogeyman”. *Fair Observer*. Jun 16. https://www.faiobserver.com/region/latin_america/andrew-woods-paulo-freire-pedagogy-oppressed-brazil-far-right-education-news-15112/

Ο ΘΑΝΑΣΗΣ ΚΑΡΑΛΗΣ είναι Καθηγητής Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Έχει συνεργαστεί με πολλούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως εκπαιδευτής, σύμβουλος, συντονιστής και αξιολογητής προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι μέλος του Επιστημονικού Συμβουλίου του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ και επιστημονικός σύμβουλος του ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Σημείωμα του επιμελητή της αγγλικής έκδοσης

Michael Quinn Patton

Όπως η παιδαγωγική είναι η μελέτη της διδασκαλίας, έτσι και η *παιδαγωγική της αξιολόγησης* είναι η εξέταση του πώς και τι διδάσκει η αξιολόγηση. Δεν υπάρχει ιδιαίτερη ή μονολιθική παιδαγωγική της αξιολόγησης. Στις διαφορετικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης ενσωματώνονται ποικίλες παραδοχές, αξίες, υποθέσεις, προτεραιότητες και διαδικασίες παραγωγής νοήματος. Εκείνοι που συμμετέχουν σε μια διαδικασία αξιολόγησης έρχονται αντιμέτωποι άλλοτε με ρητές και άλλοτε, μάλλον συχνότερα, με έμμεσες και άρρητες παιδαγωγικές αρχές. Η αξιολόγηση καλεί τους μετόχους (stakeholders) να δουν τον κόσμο με συγκεκριμένο τρόπο, να νοηματοδοτήσουν αυτό που αξιολογείται μέσα από ένα συγκεκριμένο πρίσμα, να διατυπώσουν κρίσεις βάσει ορισμένων στοιχείων και αξιών.

Έμπνευση και βάση για το παρόν βιβλίο αποτελούν τα έργα του Paulo Freire, ιδίως το κλασικό του έργο *Pedagogy of the oppressed* (1970/2000)¹, αλλά και τα βιβλία του *Pedagogy of indignation* [*Η παιδαγωγική της αγανάκτησης*], *Pedagogy of hope* [*Η παιδαγωγική της ελπίδας*], *Pedagogy of the freedom* [*Η παιδαγωγική της ελευθερίας*] (2001), *Escopedagogy* [*Οικοπαιδαγωγική*] και *Critical pedagogy* [*Κριτική παιδαγωγική*].

Οι προσεγγίσεις της αξιολόγησης που έχουν επηρεαστεί περισσότερο από τη φρεϊρική παιδαγωγική και μοιράζονται τις φρεϊρικές αξίες, τις μορφές δέσμευσης και τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι οι αξιολογήσεις που εστιάζουν στην κοινωνική δικαιοσύνη: η δημοκρατική συμμετοχική αξιολόγηση, η ενδυναμωτική αξιολόγηση, η φεμινιστική αξιολόγηση.

1. Το βιβλίο αυτό εκδόθηκε στα ελληνικά το 1976 με τίτλο *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* από τις εκδόσεις Ράππα (μετάφραση: Πάννης Κρητικός, εισαγωγή: Θεόφραστος Γέρου). Τον τίτλο της ελληνικής έκδοσης διατηρούμε σε όλες τις αναφορές σε αυτό το βιβλίο. [σ.τ.ε.].

Οι υποσημειώσεις με την ένδειξη [σ.τ.ε.] είναι του επιμελητή της ελληνικής έκδοσης, όλες οι άλλες προέρχονται από την αγγλική έκδοση.

λόγηση, η μετασχηματίζουσα αξιολόγηση και η αξιολόγηση των κριτικών συστημάτων². Ο πραγματικός και ο δυναμικός ρόλος της αξιολόγησης στην εξέταση των συνεπειών και των επιπτώσεων της ανισότητας αποτελεί θεμελιώδη προβληματισμό της οπτικής της κοινωνικής δικαιοσύνης στην αξιολόγηση (House, 1990, 2014· Rosenstein & Syna, 2015· Sirotnik, 1990). Άλλες προσεγγίσεις της αξιολόγησης προκρίνουν, διδάσκουν και επιδιώκουν διαφορετικά αποτελέσματα· με άλλα λόγια, βασίζονται σε άλλες παιδαγωγικές υποθέσεις και αρχές.

Το μεγαλύτερο δίδαγμα από το έργο του Freire είναι ότι όλες οι προσεγγίσεις της αξιολόγησης συνιστούν μια παιδαγωγική κάποιου είδους. Κάθε αξιολόγηση διδάσκει κάτι. Το τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται διαφέρει, αλλά η αξιολόγηση είναι εγγενώς και πρωτίστως μια παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Ο Freire αντιλήφθηκε και μας δίδαξε ότι κάθε αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων είναι παιδαγωγική· πάντα κάτι διδάσκεται, κάτι μεταβιβάζεται και υιοθετείται. Το παρόν βιβλίο σας καλεί να χρησιμοποιήσετε τα έργα του Freire για να στοχαστείτε πάνω στη δική σας παιδαγωγική της αξιολόγησης. Το βιβλίο διαρθρώνεται σε τρία μέρη:

- Πρώτο Μέρος: Σύγχρονοι με τον Paulo Freire στοχαστές παρουσιάζουν την παιδαγωγική του.
- Δεύτερο Μέρος: Παιδαγωγικές αρχές της αξιολόγησης που πηγάζουν από τον Freire.
- Τρίτο Μέρος: Σκιαγράφηση της επίδρασης του Freire στην αξιολόγηση σήμερα.

Ποιος ήταν ο Paulo Freire, τι συνεισέφερε και γιατί η παιδαγωγική του σχετίζεται με την αξιολόγηση σήμερα; Η στρατηγική του Freire να θεωρεί τη γνώση ως πηγή εξουσίας έχει ανακαλυφθεί εκ νέου στο πλαίσιο της «κοινωνίας της γνώσης» (Neirotti, 2012, σ. 12). Καθώς το πεδίο της αξιολόγησης έχει αποκτήσει μια διαρκώς αυξανόμενη διεθνή προοπτική και παγκόσμια εφαρμογή, η αναγνώριση και η ανάδειξη της σκέψης και του έργου του Paulo Freire στον βαθμό που αφορά την αξιολόγηση είναι κάτι πολύ σωστό. Το Παγκόσμιο Έτος Αξιολόγησης (2015) αποτέλεσε σημαντικό ορόσημο για την ανάπτυξη και την αναγνώριση της αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση στους νέους στόχους της αειφορίας βασίζεται σε αυτή τη δυναμική. Πολλοί γνωρίζουν μόνο τη συμβολή του Freire στην ανάπτυξη μιας μετασχηματίζουσας μεθόδου για την εκπαίδευση των αναλφάβητων στη Λατινική Αμερική πριν από πολύ καιρό. Ένα τεύχος του «New Directions for Evaluation» για τις *Φωνές της αξιολόγησης από τη Λατινική Αμερική* (*Evaluation voices from Latin America*) σημειώνει:

2. Οι αναφερόμενες εδώ προσεγγίσεις της αξιολόγησης αναλύονται στο Κεφάλαιο 3. [σ.τ.ε.]

Η συμμετοχή ως έννοια προέκυψε από τις εξελίξεις κατά τη δεκαετία του 1970 ως απάντηση στον λόγο που επικεντρωνόταν στην αύξηση της παραγωγής και της παραγωγικότητας και στην υιοθέτηση νέων τεχνολογιών. Είχε υποστηριχθεί ότι εκείνοι που ζουν μες στη φτώχεια, συμπεριλαμβανομένων των αυτόχθονων (ιθαγενών) λαών, έπρεπε να αποτελέσουν το επίκεντρο της ανάπτυξης, η οποία θα βασίζεται στην αξιοποίηση της γνώσης τους. Αυτός ο λόγος πλαισιώθηκε από στοχαστές και κοινωνικούς ηγέτες, όπως ο Βραζιλιάνος Paulo Freire, του οποίου η παιδαγωγική προσέγγιση στην εμπλοκή της κοινότητας επιζητούσε την «πολιτική συνειδητοποίηση» των περιθωριοποιημένων ομάδων για να προκαλέσει την παρέμβαση των πολιτών. Οι ιδέες του [...] επηρέασαν σημαντικά την εκπαίδευση και οδήγησαν σε μια αμιγώς λατινοαμερικανική προσέγγιση στην έρευνα δράσης σε επίπεδο δρόμου (Kushner & Rotondo, 2012, σ. 1).

Σε μια περίοδο στην οποία το χάσμα ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς διευρύνεται, τόσο στις ανεπτυγμένες χώρες όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικό να δούμε πώς τέμνονται η παιδαγωγική των καταπιεζόμενων και η παιδαγωγική ορισμένων προσεγγίσεων αξιολόγησης.

Το υπόβαθρο και τα βιώματα του Freire διαμόρφωσαν τις παιδαγωγικές του ιδέες

Γεννήθηκε στη Βραζιλία το 1921 σε μια περίοδο παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, κατά την οποία από μικρή ηλικία βίωσε πείνα και φτώχεια. Θυμάται: «Δεν καταλάβαινα τίποτα εξαιτίας της πείνας μου. Δεν ήμουν χαζός. Δεν ήταν από έλλειψη ενδιαφέροντος. Η κοινωνική μου συνθήκη δεν μου επέτρεπε να λάβω κάποια εκπαίδευση. Η εμπειρία μου έδειξε τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τη γνώση» (αναφ. στο Gadotti, 1994, σ. 13). Καθώς ο Freire ζούσε ανάμεσα σε φτωχές αγροτικές οικογένειες και εργάτες, μπόρεσε να κατανοήσει σε βάθος τη ζωή τους, καθώς και τις συνέπειες της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στην εκπαίδευση. Ο Freire ξεκίνησε να διδάσκει ενώ ήταν ακόμη μαθητής Λυκείου, όταν άρχισε να αναπτύσσει μια διαλογική προσέγγιση για την εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία προσπαθούσε να κατανοήσει τις προσδοκίες και τα βιώματα των μαθητών. Έγινε ακτιβιστής που μαχόταν για μια πιο δημοκρατική και καθολική προσέγγιση της εκπαίδευσης στη Βραζιλία.

Το 1964 ο Freire φυλακίστηκε στη Βραζιλία για 70 ημέρες με την κατηγορία της προδοσίας και κατόπιν εξορίστηκε για 5 χρόνια στη Χιλή, όπου και εργάστηκε στο Χριστιανοδημοκρατικό Αγροτικό Μεταρρυθμιστικό Κίνημα. Το 1967 εξέδωσε το πρώτο βιβλίο του, το *Education as the practice of freedom* [*Η εκπαίδευση ως πρακτική της ελευ-*

θερίας], που του χάρισε αναγνώριση και μια θέση Επισκέπτη Καθηγητή στο Χάρβαρντ. Το 1968, ενώ ήταν εξόριστος, έγραψε το διάσημο έργο του *Αγωγή του καταπιεζόμενου*, που εκδόθηκε αρχικά στα ισπανικά και τα αγγλικά το 1970, και έπειτα σε 17 γλώσσες, αλλά όχι στη Βραζιλία μέχρι το 1974.

Ο Freire προσελήφθη στο Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών στη Γενεύη το 1970, όπου εργάστηκε για 10 χρόνια ως ειδικός εκπαιδευτικός σύμβουλος. Με αυτή την ιδιότητα ταξίδεψε σε όλον τον κόσμο βοηθώντας διάφορες χώρες να εφαρμόσουν μεταρρυθμίσεις για τη λαϊκή εκπαίδευση και τον αλφαριθμητισμό. Επέστρεψε στη Βραζιλία το 1970, αφού του δόθηκε αμνηστία, και στη συνέχεια έγινε Γραμματέας Παιδείας στο Σάο Πάολο. Εργάστηκε σε πανεπιστήμια και κοινωνικές οργανώσεις και έγραφε ως το θάνατό του, το 1997.

Το έργο και οι ζωές των Paulo Freire, Ivan Illich, Camilo Torres και Orlando Fals Borda, που ενστερνίζονταν κοινές αξίες και αρχές, ενέπνευσαν τη θεολογία της απελευθέρωσης, τη συμμετοχική έρευνα δράσης καθώς και ριζοσπαστικές θεωρήσεις για τη μάθηση και την εκπαίδευση (Fals-Borda & Rahman, 1991) και «στην περίπτωση του Freire, την καθιέρωση ενός ολόκληρου πεδίου κριτικής παιδαγωγικής σε ολόκληρη τη Βόρεια Αμερική» (Kahn & Kellner, 2007, σ. 431). Ένα ακόμη παράδειγμα της διαρκούς επίδρασης του Freire είναι η προσέγγιση *Reflect*, μιας καινοτόμου προσέγγισης στην εκπαίδευση ενηλίκων και την κοινωνική αλλαγή, η οποία συνδυάζει τις θεωρίες του Freire με συμμετοχικές μεθοδολογίες. Αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1990 μέσω πιλοτικών προγραμμάτων στο Μπαγκλαντές, στην Ουγκάντα και στο Ελ Σαλβαδόρ και σήμερα χρησιμοποιείται σε περισσότερες από 500 οργανώσεις σε πάνω από 70 χώρες παγκοσμίως.

Η σχέση του Freire με το σήμερα και οι μελλοντικές προοπτικές

Η ιδέα του βιβλίου προέκυψε το καλοκαίρι του 2014, όταν το Ίδρυμα Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho) διοργάνωσε μια παρουσίαση για την αναπτυξιακή αξιολόγηση (Patton, 2011) και ακολούθησε συζήτηση για τις φρεϊρικές αρχές. Οι πρώτες που οραματίστηκαν αυτό το βιβλίο ήταν η Vilma Guimarães και η Thereza Penna Firme, συγγραφείς κεφαλαίων του παρόντος βιβλίου, που συμμετείχαν σε εκείνη τη συζήτηση. Ο Thomaz Chianca, ένας ακόμα συγγραφέας κεφαλαίου, ο οποίος συμμετείχε επίσης στη συζήτηση, υπήρξε ηγετική μορφή στη δημιουργία του Δικτύου για την Εποπτεία και την Αξιολόγηση της Βραζιλίας. Τελικά, τέσσερα από τα έξι κεφάλαια του βιβλίου ανήκουν σε Βραζιλιάνους με ειδικές γνώσεις και δεσμούς με τον Freire.

Διάβασα για πρώτη φορά την *Αγωγή του καταπιεζόμενου* του Freire στις μεταπτυχιακές μου σπουδές σε ένα σεμινάριο Κοινωνιολογίας της Ανάπτυξης στο Πανεπιστήμιο

του Ουισκόνσιν, στο Μάντισον, σε μια πανεπιστημιούπολη όπου επικρατούσαν οι διαδηλώσεις για τον πόλεμο του Βιετνάμ, ενώ εγώ μόλις είχα επιστρέψει από υπηρεσία με το Ειρηνευτικό Σώμα δουλεύοντας με αγρότες στα όρια της επιβίωσης στην Μπουρκίνα Φάσο. Οι καθηγητές που δίδασκαν ανάπτυξη δεν είχαν ζήσει ποτέ μες στη φτώχεια· η έλλειψη εμπειρίας και η συνεπαγόμενη άγνοιά τους ήταν αποτρεπτική. Η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία για την ανάπτυξη έμοιαζε εντελώς απομακρυσμένη από την πραγματικότητα της ζωής των χωρικών. Ο Freire ήταν μια κραυγαλέα εξαίρεση. Το γράψιμό του ήταν βαθιά ριζωμένο σε άμεσες εμπειρίες με φτωχούς ανθρώπους. Γι' αυτόν η καταπίεση δεν ήταν μια αφηρημένη έννοια, ήταν η βιωμένη εμπειρία του. Η *Αγωγή του καταπιεζόμενου* αναδείκνυε τους φτωχούς και διέκρινε την ικανότητά τους για μετασχηματισμό.

Μεταπηδώντας στο σήμερα, οι φρεϊρικές αρχές, αν και διατυπώθηκαν σχεδόν πριν από 50 χρόνια, προσφέρουν και επιβεβαιώνουν τις μελλοντικές κατευθύνσεις τόσο για την ανάπτυξη όσο και, στο δια ταύτα εδώ, για την αξιολόγηση. Οι αρχές παραμένουν ζωντανές και επίκαιρες και, θα τολμήσω να πω, νέες, με την έννοια ότι απέχουν πολύ από την πραγματοποίησή τους, ιδίως ως ενιαίο σύνολο. Με βάση αυτή την υπόθεση, το Κεφάλαιο 3 αποτιμά τη σημασία και την επιρροή των έργων του Freire γενικά, καθώς και τη σημασία και την επίδρασή τους στην αξιολόγηση. Η ανάλυση αυτή απέδωσε 10 παιδαγωγικές αρχές τις οποίες άντλησα από τα γραπτά του Freire και τις συνεισφορές από τη Βραζιλία στο παρόν βιβλίο. Επεξηγώ κάθε αρχή και τη σχέση της με μια κριτική παιδαγωγική της αξιολόγησης. Ακολουθεί μια επισκόπηση αυτού του βιβλίου.

Πρώτο Μέρος: Νέες προοπτικές

Το βιβλίο παρέχει στους αξιολογητές τη δυνατότητα να συναντήσουν ανθρώπους οι οποίοι μεταφέρουν εμπειρίες και προοπτικές που δεν συναντάμε συχνά. Οι Βραζιλιάνοι συγγραφείς αυτών των κεφαλαίων γνώριζαν τον Paulo Freire και εργάστηκαν μαζί του. Μοιράζονται τις εμπειρίες και τις ειδικές γνώσεις τους για τις συνέπειες της παιδαγωγικής του Freire στην αξιολόγηση. Καθώς το ποιοι είναι έχει σημασία για το τι έχουν να πουν, θα ήθελα να προχωρήσω σε μια πληρέστερη από το συνηθισμένο παρουσίασή τους. Οι συλλογισμοί τους διατυπώνονται για πρώτη φορά σε αυτό το βιβλίο και δεν έχουν συγκεντρωθεί κάπου αλλού ως τώρα.

Το Πρώτο Μέρος περιλαμβάνει δύο κεφάλαια.

Το Κεφάλαιο 1: «Η παγκόσμια επίδραση της παιδαγωγικής του Freire» έχει γραφτεί από τον Δρ. Moacir Gadotti, Καθηγητή της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Σάο Πάολο και διευθυντή στο Ινστιτούτο Paulo Freire στο Σάο Πάολο. Είναι μεγάλη μας τιμή να

συμβάλλει στο παρόν βιβλίο ο Δρ. Gadotti. Μετά την επιστροφή του Freire στη Βραζιλία από την εξορία, ήταν ένας από τους στενότερους συνεργάτες του. Εργάστηκαν μαζί σχεδόν 20 χρόνια. Όταν ο Paulo Freire ήταν Γραμματέας Παιδείας στην πόλη του Σάο Πάολο, ο Gadotti ήταν Προϊστάμενος του Γραφείου. Το βιβλίο του *Reading Paulo Freire: His life and work* [Διαβάζοντας τον Paulo Freire: Η ζωή και το έργο του] μας παρέχει πολύτιμα στοιχεία για τη συμβολή του Freire. Στο κεφάλαιο αυτό, γραμμένο ειδικά για το *New Directions for Evaluation*, ο Δρ. Gadotti εισάγει μια νέα γενιά αξιολογητών στον Freire και υπενθυμίζει σε όσους από εμάς τον ανακάλυψαν εδώ και πολύ καιρό γιατί παραμένει σημαντικός και επίκαιρος. Το κεφάλαιό του γράφτηκε στα πορτογαλικά και μεταφράστηκε στα αγγλικά με την υποστήριξη του Ιδρύματος Roberto Marinho του Ρίο ντε Τζανέιρο, κάτι για το οποίο είμαστε εξαιρετικά ευγνώμονες.

Στο Κεφάλαιο 2: «Η φρεϊρική παιδαγωγική στην εκπαίδευση του δρόμου: Αποκαλύπτοντας την επίδραση στα παιδιά του δρόμου στη Βραζιλία» της Thereza Penna Firme και της Vathsala Iyengar Stone, οι συγγραφείς παρουσιάζουν τα πορίσματα της αξιολόγησης ενός προγράμματος για άστεγα παιδιά, η οποία βασίστηκε στην παιδαγωγική του Freire. Γεννημένη στο Ρίο ντε Τζανέιρο, η Δρ. Penna Firme είναι εκπαιδύτρια και ψυχολόγος που ειδικεύεται στην αξιολόγηση τόσο από πλευράς ακαδημαϊκής εκπαίδευσης όσο και επαγγελματικής πρακτικής. Απόφοιτη κλινικής ψυχολογίας (Ποντιφικό Καθολικό Πανεπιστήμιο του Ρίο ντε Τζανέιρο / PUC-RIO), απέκτησε μεταπτυχιακά διπλώματα στην εκπαιδευτική ψυχολογία (Πανεπιστήμιο του Ουισκόνσιν, 1965) και στην εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο Στάνφορντ, 1966), καθώς και διδακτορικό δίπλωμα στην εκπαίδευση και την ψυχολογία των παιδιών και των νέων (Πανεπιστήμιο Στάνφορντ, 1969). Η Δρ. Penna Firme έχει διδάξει για μεγάλο διάστημα στην πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Βραζιλία. Έχει διατελέσει διευθύντρια ακαδημαϊκών προγραμμάτων τόσο στο πανεπιστήμιο PUC-RIO όσο και στο Ομοσπονδιακό Πανεπιστήμιο του Ρίο Γκράντε ντο Σουλ και συνταξιοδοτήθηκε ως Κοσμήτορας της Σχολής Παιδαγωγικών Επιστημών στο Ομοσπονδιακό Πανεπιστήμιο του Ρίο ντε Τζανέιρο. Δίδαξε σε προπτυχιακούς φοιτητές μαθήματα ψυχολογίας και αξιολόγησης, διεξήγαγε έρευνα και επέβλεψε εργασίες μεταπτυχιακών φοιτητών σε όλα τα παραπάνω ιδρύματα. Οι συνεισφορές της σε εθνικό και διεθνές επίπεδο περιλαμβάνουν τη θητεία της ως εισηγήτριας, συμβούλου και αξιολογήτριας για οργανισμούς όπως η Αμερικανική Υπηρεσία για τη Διεθνή Ανάπτυξη (USAID), η UNICEF, η UNESCO, το Υπουργείο Παιδείας του Ελ Σαλβαδόρ, η Διεθνής Τράπεζα Ανάπτυξης, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Παναμερικανικός Οργανισμός Υγείας. Έχει μεγάλη εμπειρία στην αξιολόγηση προγραμμάτων για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο. Αυτό το διάστημα, η Δρ. Penna Firme συντονίζει το Κέντρο

Αξιολόγησης στο Ίδρυμα CESGRANRIO και είναι σύμβουλος αξιολόγησης στο Ίδρυμα Roberto Marinho, και τα δύο στη Βραζιλία.

Η συν-συγγραφέας του άρθρου, η Δρ. Vathsala I. Stone, είναι επί μακρόν στενή φίλη και συνεργάτιδα της Thereza. Η Δρ. Stone διευθύνει την έρευνα και την αξιολόγηση στο Κέντρο Υποβοηθητικής Τεχνολογίας (CAT) στο Πανεπιστήμιο του Μπάφαλο. Είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και στον σχεδιασμό της έρευνας από το Κρατικό Πανεπιστήμιο της Φλόριντα (1974). Η καριέρα της Δρ. Stone διεθέτει εμπειρία 40 ετών ως επαγγελματίας αξιολογήτρια σε εθνικό και διεθνές πλαίσιο, 17 εκ των οποίων τα πέρασε στη Βραζιλία. Έχει διδάξει και διεξαγάγει αξιολόγηση, έχει εργαστεί ως σύμβουλος, έχει διεξαγάγει έρευνα και έχει επιμεληθεί εκδόσεις σχετικά με την αξιολόγηση και την εκπαίδευση. Πέραν της εμπειρίας της σε συστήματα τυπικής εκπαίδευσης, ένα μεγάλο μέρος της έρευνας και της συμβουλευτικής της για διεθνείς οργανισμούς επικεντρώνεται σε πληθυσμούς με ιδιαίτερες ανάγκες – από τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο (UNICEF), τα παιδιά με περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση στην εκπαίδευση (Ινστιτούτο Διαστημικής Έρευνας της Βραζιλίας) έως τους οικονομικά ασθενέστερους πληθυσμούς (Ίδρυμα Roberto Marinho). Κατά τα τελευταία 20 χρόνια στο Κέντρο Υποβοηθητικής Τεχνολογίας, η Δρ. Stone έχει εργαστεί με διεπιστημονικές ομάδες που ασχολούνται με τη ερμηνεία της γνώσης και τη μεταφορά της τεχνολογίας σε άτομα με αναπηρίες που χρήζουν βοήθειας.

Δεύτερο Μέρος: Φρεϊρικές αρχές

Το Δεύτερο Μέρος παρουσιάζει τις αρχές της παιδαγωγικής της αξιολόγησης που έχουν αντληθεί από τα γραπτά του Paulo Freire και από τα κεφάλαια του Πρώτου μέρους. Στο Κεφάλαιο 3 προσδιορίζω, επεξηγώ και τεκμηριώνω τις αρχές που εμπνέονται από την *επικεντρωμένη στις αρχές αξιολόγηση* (Patton, 2017).

Το Κεφάλαιο 4: «Η παιδαγωγική διεργασία εφαρμοσμένη στην αξιολόγηση: Μαθαίνοντας από το έργο του Paulo Freire στη Γουινέα-Μπισάου», των Thomaz K. Chianca και Claudius Ceccon, διερευνά και εξετάζει τις αρχές στις οποίες στηρίχτηκε το έργο του Freire στη Γουινέα Μπισάου. Ο Thomaz Chianca είναι διεθνής σύμβουλος αξιολόγησης με 20 χρόνια εμπειρία στη Βραζιλία και σε άλλες 24 χώρες. Το έργο του περιλαμβάνει διάφορες θεματικές περιοχές, όπως είναι η ανάπτυξη και η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία, η μείωση της φτώχειας σε αγροτικές περιοχές, το πρόγραμμα για αξιοπρεπή εργασία, η προστασία του περιβάλλοντος, η φροντίδα και η διαχείριση του ζωικού κεφαλαίου, τα δικαιώματα των παιδιών και των εφήβων και οι εξωσχολικές πρωτο-

βουλίες. Είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στη διεπιστημονική αξιολόγηση από το Πανεπιστήμιο του Δυτικού Μίσιγκαν (ΗΠΑ), μεταπτυχιακού διπλώματος στη δημόσια υγεία από το Πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας στο Τσάπελ Χιλ (ΗΠΑ) και πτυχίου χειρουργού οδοντίατρου από το Ομοσπονδιακό Πανεπιστήμιο του Ρίο ντε Τζανέιρο (Βραζιλία). Είναι ιδρυτικό μέλος της Ένωσης Εποπτείας και Αξιολόγησης της Βραζιλίας και μέλος του πρώτου διοικητικού της συμβουλίου (2015-2017).

Ο Claudius Ceccon είναι εκτελεστικός διευθυντής του ερευνητικού κέντρου Center for the Creation of People's Image, μιας μη κυβερνητικής οργάνωσης με έδρα το Ρίο ντε Τζανέιρο, η οποία διαθέτει οπτικοακουστικές και έντυπες εκπαιδευτικές εργαλειαθές, καταστρώνει εκστρατείες δημόσιου συμφέροντος και διοργανώνει μαθήματα και σεμινάρια εκπαίδευσης για εκπαιδευτές και κοινωνικούς εταίρους, ενδυναμώνοντας και εφοδιάζοντας τη δράση τους ως πολιτών που επιδιώκουν τις αναγκαίες αλλαγές με στόχο τη βελτίωση της δημοκρατίας στην κοινωνία μας. Ο Claudius σπούδασε Αρχιτεκτονική στην Εθνική Σχολή Αρχιτεκτονικής και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στον Αστικό Σχεδιασμό και το Βιομηχανικό Σχέδιο. Είναι επίσης ευρέως γνωστός ως πολιτικός γελοιογράφος και εικονογράφος. Ωστόσο, η άμεση συνεργασία του Ceccon με τον Freire είναι αυτή που έχει ιδιαίτερη σχέση με το παρόν βιβλίο. Ήταν ομοϊδεάτες και εξορίστηκαν από τη Βραζιλία την ίδια περίοδο, συνεργάστηκαν στην Αφρική από το 1975 ως το 1980 ως μέλη μιας ομάδας που βοήθησε τη νεοσύστατη κυβέρνηση της Γουινέας Μπισάου να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ένα εθνικό πρόγραμμα αλφαβητισμού ενηλίκων, αμέσως μετά την ανεξαρτητοποίηση της χώρας από την Πορτογαλία. Και πάλι αυτό δεν εξηγεί γιατί συμμετέχει σε αυτό το βιβλίο. Ο Claudius Ceccon είναι ο πεθερός του Thomaz Chianca.

Τρίτο Μέρος: Παραδείγματα της επίδρασης του Freire στην αξιολόγηση

Στο Τρίτο Μέρος παρουσιάζονται δύο παραδείγματα της επιρροής του Freire σήμερα.

Το Κεφάλαιο 5, γραμμένο από την Vilma Guimarães, τιτλοφορείται: «Μετασχηματί- ζουσα παιδαγωγική αξιολόγηση: Φρεϊρικές αρχές που εφαρμόστηκαν σε δημόσια σχολεία της Βραζιλίας». Η συγγραφέας είναι γενική διευθύντρια εκπαίδευσης και υλοποίησης στο Ίδρυμα Roberto Marinho στο Ρίο ντε Τζανέιρο, έναν μη κυβερνητικό φορέα που ιδρύθηκε το 1977 από τον δημοσιογράφο Roberto Marinho, με στόχο την προώθηση της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας σε όλη τη Βραζιλία και προσφέρει βασική εκπαίδευση μέσω της τηλεόρασης. Γεννήθηκε στην πολιτεία Περναμπούκο, γενέτειρα του εκπαιδευτή Paulo Freire. Ήταν κοντά στον Paulo Freire γεωγραφικά, ιστορικά και

επαγγελματικά κατά τα πρώτα χρόνια που έγινε ιδιαίτερα γνωστός. Οι ζωές τους συναντήθηκαν με την ένταξη στο ίδιο πολιτικό και πολιτιστικό κίνημα της δεκαετίας του 1970. Μαζί του έμαθε να ακούει, να εκτιμά τη συλλογική δράση, να ζει με τις διαφορές, να αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως πρακτική αυτονομίας και ελευθερίας και να επανασχεδιάζει σχολεία μαζί με διδάσκοντες, μαθητές, διευθυντές, τεχνικό προσωπικό και την κοινότητα, βασιζόμενη στις φρεϊρικές παιδαγωγικές αρχές. Όταν μιλάς μαζί της, παθιάζεται με το ιδανικό της οικοδόμησης μιας κοινωνίας που είναι πιο ελεύθερη, πιο ανθρώπινη, πιο δίκαιη και με περισσότερη ισότητα – και στην οποία η αξιολόγηση παίζει ουσιαστικό ρόλο για την πραγματοποίηση αυτού του οράματος. Απόφοιτη ιστορίας με ειδίκευση στον εκπαιδευτικό μακρο-σχεδιασμό, έχει τεράστια εμπειρία στη διαχείριση προσωπικού και ομάδων, καθώς και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έχει εργαστεί ως διδάσκουσα, ως διευθύντρια σχολείου και ως υπεύθυνη του τμήματος Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στη Γραμματεία της πολιτείας Περναμπούκο. Από την τελευταία αυτή θέση, συνέλαβε, υλοποίησε και υποστήριξε την αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων κινητοποίησης της κοινότητας για τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων, τη σεξουαλικότητα, την περιβαλλοντική αειφορία, τον εθισμό σε ουσίες και την επιχειρηματικότητα. Μεταφέρει την οπτική των ανθρώπων του πεδίου στην παιδαγωγική της αξιολόγησης.

Στο Κεφάλαιο 6: «Μετασχηματίζουσα ενδυναμωτική αξιολόγηση και φρεϊρική παιδαγωγική: Εναρμόνιση με μια χειραφετική παράδοση» ο David Fetterman συγκρίνει τη μετασχηματίζουσα ενδυναμωτική αξιολόγηση με τη φρεϊρική παιδαγωγική. Είναι πρώην πρόεδρος της Αμερικανικής Ένωσης Αξιολόγησης (AEA) και συγγραφέας ή επιμελήτριας 16 βιβλίων για την αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένου του βιβλίου *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment [Ενδυναμωτική αξιολόγηση: Γνώση και εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση]*. Υπήρξε εισηγητής της προσέγγισης της ενδυναμωτικής αξιολόγησης, εμπνευσμένης από τον Freire. Το άρθρο του εξετάζει τις ομοιότητες ανάμεσα στην παιδαγωγική του Freire και την ενδυναμωτική αξιολόγηση, διασαφηνίζοντας με αυτόν τον τρόπο και τις δύο.

Βιβλιογραφία

- Fals-Borda, O. & Rahman, M.A. (eds). (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research*. New York, NY: Apex Press.
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed (Bloomsbury paperback edition)*. New York, NY: Bloomsbury.

- Freire, P. (2001). *Pedagogy of the freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His life and work*. Albany, NY: State University of New York Press.
- House, E.R. (1990). "Methodology and justice". *New Directions for Evaluation*, 45, pp. 23-36.
- House, E.R. (2014). *Evaluating: Values, biases, and practical wisdom*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kahn, R. & Kellner, D. (2007). "Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, politics and the reconstruction of education". *Policy Futures in Education*, 5(4), pp. 431-448.
- Kushner, S. & Rotondo, M. (2012). "Editors' notes". *New Directions for Evaluation*, 134, pp. 1-4.
- Neirotti, N. (2012). "Evaluation in Latin America: Paradigms and practices". *New Directions for Evaluation*, 134, pp. 7-16.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY: Guilford Press.
- Patton, M.Q. (2012). *Essentials of utilization-focused evaluation*. Los Angeles, CA: Sage.
- Patton, M.A. (2017). *Principles-focused evaluation: The guide*. New York, NY: Guilford Press.
- Rosenstein, B. & Syna, H.D. (eds). (2015). "Evaluation and social justice in complex sociopolitical contexts". *New Directions for Evaluation*, 146, pp. 3-8.
- Sirotnik, K.A. (ed.) (1990). "Evaluation and social justice: Issues in public education". *New Directions for Evaluation*, 45, pp. 23-36.

Ο MICHAEL QUINN PATTON, ιδρυτής και διευθυντής της Επικεντρωμένης στην Αξιοποίηση Αξιολόγησης, διαθέτει περισσότερα από 45 χρόνια εμπειρία ως ανεξάρτητος σύμβουλος αξιολόγησης και έχει συγγράψει αρκετά βιβλία, όπως το *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use* [Αναπτυξιακή αξιολόγηση: Εφαρμόζοντας έννοιες πολυπλοκότητας για την ενίσχυση της καινοτομίας και της χρήσης] και *Principles-focused evaluation: The guide* [Επικεντρωμένη στις αρχές αξιολόγηση: Ο οδηγός].

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ



Gadotti, M. (2017). "The global impact of Freire's pedagogy". In M.Q. Patton (ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, pp. 17-30.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η παγκόσμια επίδραση της παιδαγωγικής του Freire

Moacir Gadotti

Περίληψη

Η φρεϊριική παιδαγωγική συνεχίζει να αποτελεί βασικό συστατικό στην οικοδόμηση μιας δίκαιης, δημοκρατικής παγκόσμιας κοινωνίας. Αυτό το κεφάλαιο είναι μια εισαγωγή στον Paulo Freire για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με τη σκέψη του αλλά και μια επικαιροποίηση για όσους γνωρίζουν από καιρό το έργο του, σχετικά με την παγκόσμια έκταση της επιρροής και της επίδρασής του, καθιστώντας σαφές ότι η κληρονομιά του Freire πηγαίνει πολύ πιο μακριά από τη μέθοδό του για τον αλφαριθμητισμό. Η θεωρία του Freire διατυπώνεται με έννοιες και κατηγορίες οι οποίες άπτονται ενός πεδίου πολύ ευρύτερου από αυτό της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει μια θεωρία της γνώσης που βασίζεται στην ανθρωπολογία, γεγονός που έχει άμεσες συνέπειες για την αξιολόγηση, ιδιαίτερα για τον ρόλο της αξιολόγησης στην παραγωγή και τη διάχυση της γνώσης.

Εισαγωγή: Μια παγκόσμια οπτική της επίδρασης που άσκησε η παιδαγωγική του Freire

Παρόλο που ο Paulo Freire έχει λατινοαμερικανικό υπόβαθρο, δεν περιορίστηκε από αυτό. Συνδιαλέχθηκε με άλλες οπτικές και η παιδαγωγική του απέκτησε καθολικό νόημα, διότι η σχέση καταπιεστών-καταπιεζόμενων την οποία έθεσε προς συζήτηση είναι καθολική και οι θεωρίες του εμπλουτίστηκαν από μια ποικιλία εμπειριών και πρακτικών σε διάφορα μέρη του κόσμου. Η σκέψη του αντιπροσωπεύει μια σύνθεση διαφορετι-

κών πηγών, η οποία θέτει στους αρχάριους αναγνώστες το πρόβλημα της κατανόησής της από μια σφαιρική σκοπιά (Gadotti, 1994). Επηρέασε πολλούς στοχαστές και επίσης επηρεάστηκε από άλλους. Η ανθρωπιστική του σκέψη αντλεί έμπνευση από τον περσοναλισμό, τον υπαρξισμό, τη φαινομενολογία και τον μαρξισμό. Ενσωμάτωσε βασικά στοιχεία αυτών των φιλοσοφικών δογμάτων, δίχως να τα επαναλάβει με μηχανιστικό ή δογματικό τρόπο. Η σχέση ανάμεσα στον ανθρωπισμό και τον μαρξισμό, που εμπλουτίζει τα κείμενά του, είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους έχει διαβαστεί, και διαβάζεται ακόμη, από πολύ ευρύ κοινό. Ωστόσο, η παιδαγωγική του διαλόγου που εφάρμοσε ο Freire δεν ήταν εκλεκτική: βασιζόταν σε μια πλουραλιστική φιλοσοφία. Πλουραλισμός δεν σημαίνει εκλεκτικισμός ούτε «βελτιωμένες» θέσεις, όπως έλεγε· σημαίνει να έχεις μια οπτική και βάσει αυτής να συνδιαλέγεσαι με τους άλλους.

Το θεωρητικό έργο του έχει εμπνεύσει πρακτικές σε διάφορα μέρη του κόσμου, από τα *mocambos* του Recife και τις κοινότητες Burakumin της Ιαπωνίας³ μέχρι τα πιο φημισμένα εκπαιδευτικά ινστιτούτα της Βραζιλίας και άλλων χωρών. Αυτή η επιρροή επεκτείνεται σε αρκετά πεδία της γνώσης: παιδαγωγική, φιλοσοφία, θεολογία, ανθρωπολογία, κοινωνική εργασία, οικολογία, ιατρική, ψυχοθεραπεία, ψυχολογία, μουσειολογία, ιστορία, δημοσιογραφία, καλές τέχνες, θέατρο, μουσική, φυσική αγωγή, κοινωνιολογία, συμμετοχική έρευνα, μέθοδοι διδασκαλίας της επιστήμης και της λογοτεχνίας, φιλολογία, πολιτικές επιστήμες, αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά του δρόμου. Επίσης, έχει απήχηση στην αξιολόγηση, όπως καταδεικνύεται από τα κεφάλαια αυτής της έκδοσης, κάτι που πιστεύω ότι θα δώσει το ερέθισμα για μια εποικοδομητική συζήτηση επί του θέματος.

Ενδείξεις της μεγάλης ζωτικότητας και της εκτεταμένης επιρροής της σκέψης του Paulo Freire αποτελούν ο αυξανόμενος αριθμός εκδόσεων των έργων του σε δεκάδες γλώσσες, η εξάπλωση των φόρουμ, των ακαδημαϊκών τμημάτων, των ερευνητικών κέντρων που δημιουργήθηκαν για τη μελέτη και την ανάλυση της φρεϊριικής κληρονομιάς, καθώς και ο αριθμός των έργων που έχουν γραφτεί γι' αυτόν. Όλα αυτά τα στοιχεία συνδυάζονται και προσδίδουν παγκόσμιο χαρακτήρα στις παιδαγωγικές συνεισφορές του.

Ήμουν κοντά στον Paulo Freire για 23 χρόνια και για εμένα ήταν ένα αληθινό σχολείο. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα προσπαθήσω να συνοψίσω κάποιες σημαντικές πλευρές της θεωρίας και των πρακτικών του, ξεκινώντας με μια επισκόπηση της κληρονομιάς

3. Τα *mocambos* είναι στοιχειώδεις κατοικίες από άχυρο και πηλό σε κάποιες φτωχές αγροτικές περιοχές της Βραζιλίας. Ο όρος μπορεί επίσης να αναφέρεται σε πρόχειρες κατοικίες που υπάρχουν σε παραγκουπόλεις των αστικών περιοχών. Τα φτωχά μέλη της κοινότητας Burakumin υφίστανται διακρίσεις στην Ιαπωνία.

του και συνεχίζοντας με τη λεπτομερέστερη εξέταση της προσφοράς του στο Παράδειγμα της Λαϊκής Εκπαίδευσης, εστιάζοντας στο έργο του ως Γραμματέα Εκπαίδευσης της πόλης του Σάο Πάολο. Μετά την εξέταση της παιδαγωγικής του, θα σας καλέσω να αναστοχαστούμε πάνω στα διδάγματα για εκπαιδευτές και αξιολογητές.

Κληρονομιά

Ο Paulo Freire μας κληροδότησε τα ηθικά-πολιτικά θεμέλια για να υποστηρίξουμε τις πρακτικές μας. Μας έδωσε τα φτερά, δηλαδή μια θεωρία, για να προχωρήσουμε πέρα από το έργο του και πολλά όνειρα που περιλαμβάνουν και την ουτοπία μιας κοινωνίας με ισότητα· ή, όπως δηλώνει στο τέλος της *Αγωγής του καταπιεζόμενου*, «τη δημιουργία ενός κόσμου στον οποίο θα είναι πιο εύκολο να αγαπήσουμε».

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο Paulo Freire συνεισέφερε σημαντικά στην εκπαίδευση και στην κοινωνική δικαιοσύνη (Torres, 2014), καθώς και στη διαλεκτική σύλληψη της εκπαίδευσης (Gadotti, 1996). Είτε αποδεχτούμε τις παιδαγωγικές του ιδέες είτε όχι, ο χειραφετικός και διαλεκτικός τους χαρακτήρας είναι ένα καθοριστικό ορόσημο στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης παγκοσμίως. Επιτρέψτε μου λοιπόν να φωτίσω κάποια στοιχεία της κληρονομιάς του που αντέχουν στον χρόνο πριν στραφώ σε μια αναλυτική ερμηνεία της παιδαγωγικής του και των επιδράσεών της στην αξιολόγηση.

Μια πολιτική και εκπαιδευτική φιλοσοφία – μια μέθοδος διερεύνησης, έρευνας και αξιολόγησης που βασίζεται στην ανθρωπολογία και στη θεωρία της γνώσης. Η σκέψη του Freire αποδείχτηκε απαραίτητη όχι μόνο για την κριτική εκπαίδευση των εκπαιδευτών, αλλά και για την εκπαίδευση των επαγγελματιών από άλλα πεδία, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης. Η παιδαγωγική του φιλοσοφία πέρασε τα σύνορα μεταξύ τομέων, επιστημών και τεχνών, πέρα από τη Λατινική Αμερική, ευδοκιμώντας σε ποικίλα εδάφη. Πρότεινε νέα τεχνικά και μεθοδολογικά εργαλεία που καθόρισαν τις ποιοτικές θεμελιώδεις αρχές των παιδαγωγικών και των επιστημονικών ερευνητικών διαδικασιών στον τομέα της εκπαίδευσης, εντείνοντας τη δημιουργία νέων επιστημολογιών και νέων πολιτικών φιλοσοφιών για την εκπαίδευση.

Μια παιδαγωγική για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας με κοινωνική δικαιοσύνη. Ο Freire αναστοχάστηκε, όπως ελάχιστοι άλλοι, πάνω στη σημαντικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών, κριτικάροντας την «αποταμιευτική» προσέγγιση στην εκπαίδευση (κατάθεση «δεδομένων» στα μυαλά των μαθητών). Η παιδαγωγική του έχει ακόμα εγκυρότητα, όχι μόνο επειδή χρειαζόμαστε ακόμα περισσότερη δημοκρατία, περισσότερη αγωγή του πολίτη και περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά επειδή τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις σήμερα, λόγω

της γενίκευσης των πληροφοριών και της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην κοινωνία. Για να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις, τα σχολεία πρέπει να γίνουν ζωντανός οργανισμός και οργανωτής πολλαπλών χώρων εκπαίδευσης· πρέπει να γίνουν ένας «κύκλος πολιτισμού», όπως έλεγε ο Freire, περισσότερο διαχειριστής της κοινωνικής γνώσης παρά πάροχος πληροφοριών. Και σε αυτό, ο Paulo Freire έχει πολλά να συνεισφέρει, διότι σε όλο του το έργο επέμεινε σε διαδραστικές και συμμετοχικές μεθοδολογίες, σε τρόπους μάθησης και διδασκαλίας με αμοιβαίο σεβασμό, σε κριτικές μεθόδους διδασκαλίας και έρευνας, σε προσωπικές σχέσεις και σε διάλογο με νόημα. Για τον Freire, η ριζοσπαστικοποίηση της δημοκρατίας ήταν απαραίτητη ως στρατηγική για να ξεπεραστούν οι κοινωνικές ανισότητες τόσο στο σχολείο όσο και εκτός αυτού. Ο Paulo Freire μας οδήγησε στην εκπαίδευση του 21 ου αιώνα και όχι στη διεύρυνση της εκπαίδευσης του 19ου αιώνα.

Η ουτοπία μιας «καθολικής ανθρώπινης ηθικής» (Freire, 1997, σ. 16) αντιτίθεται στη νεοφιλελεύθερη σκέψη. Η ουτοπία είναι κεντρική κατηγορία στη σκέψη του Paulo Freire. Γι' αυτόν το λόγο, είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με τη νεοφιλελεύθερη εκπαίδευση· διότι ο νεοφιλελευθερισμός απορρίπτει τα όνειρα και την ουτοπία. Το ζητούμενο είναι η τυποποίηση (φορντισμός, τογιοτισμός) της ποιότητας, της αξιολόγησης και της μάθησης. Στην αντίληψη αυτή, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιστημονική γνώση· η γνώση τους είναι άχρηστη. Επομένως, δεν χρειάζεται να τους συμβουλευόμαστε. Αρκεί μόνο να ξέρουν συνταγές «πώς να κάνεις κάτι», δίχως να διερωτώνται γιατί. Η δημόσια σφαίρα χάνει την ηγεμονία του εκπαιδευτικού εγχειρήματος έναντι της ιδιωτικής σφαίρας, μεταφέροντας στην εκπαίδευση την ηθική της αγοράς. Ο Paulo Freire, αντιθέτως, μιλά για μια «καθολική ανθρώπινη ηθική» (Freire, 1997, σ. 16), η οποία αντιτίθεται στη νεοφιλελεύθερη σκέψη. Η νεοφιλελεύθερη σκέψη απεχθάνεται τα όνειρα και την ουτοπία, ενώ η φρεϊρική σκέψη είναι ουτοπική: *η κριτική στάση [είναι] διαρκώς παρούσα μέσα μου έναντι της βαναυσότητας του νεοφιλελευθερισμού, της κυνικής, μοιρολατρικής ιδεολογίας του και της άκαμπτης άρνησής του για όνειρα και ουτοπία* (Freire, 1997, σ. 15).

Συνεισφορές στο παράδειγμα της λαϊκής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη διεργασία. Η λαϊκή εκπαίδευση, όπως κάθε εκπαίδευση, προϋποθέτει ένα πρόγραμμα για την κοινωνία. Αυτό που τη χαρακτηρίζει είναι η σαφής και ρητή πολιτική της επιλογή. Είναι μια πλούσια και ποικιλόμορφη παράδοση που ξεχωρίζει για τα χειραφετικά, εναλλακτικά, μεταμορφωτικά και συμμετοχικά χαρακτηριστικά της (Brandão, 1982). Εμπνέεται από τον αναρχισμό του βιομηχανικού προλεταριάτου στις αρχές του προηγούμενου αιώνα· τον αυτοδιαχειριστικό σοσιαλισμό· τον ευρωπαϊκό ριζοσπαστικό φιλελευθερισμό· τα λαϊκά κινήματα· τις ουτοπίες της ανεξαρτησίας· τις θεωρίες της απελευθέρωσης και τη διαλεκτική παιδαγωγική. Το παράδειγμα της λαϊκής εκπαίδευσης έχει σημαδέψει τη Λατινική Αμερική και αποτελεί το υπόβαθρο πολλών εμπειριών και

προγραμμάτων που εμπνέονται από επαναστάτες εκπαιδευτές, όπως ο José Martí, ο Simon Bolívar, ο Simon Rodríguez, ο Orlando Fals Borda και ο Paulo Freire. Σε αντίθεση με τις παρωχημένες αριστερές θεωρίες που δεν εκτιμούσαν τη δημοκρατία, η σκέψη του Freire ήταν πρωτοποριακή στη Λατινική Αμερική, όταν εισηγήθηκε ότι επανάσταση δεν μπορεί να γίνει χωρίς μια ηθική που επιδιώκει τη ριζοσπαστικοποίηση της δημοκρατίας.

Διαφωτιστικά διδάγματα για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους αξιολογητές ως διαχειριστές της γνώσης. Δεδομένου ότι η κριτική παιδαγωγική είναι θεμελιωδώς αξιολογική, τα διδάγματα του Freire για τους εκπαιδευτικούς μπορούν επίσης να αποτελέσουν εν δυνάμει διδάγματα για τους αξιολογητές, όπως θα δούμε παρακάτω.

Κάνοντας την εκπαίδευση «λαϊκή»

Σήμερα, η λαϊκή εκπαίδευση επανεφευρίσκει τον εαυτό της. Οι διεργασίες της έχουν εμπλουτιστεί με νέες προτάσεις για την αγωγή του πολίτη και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Παραμένοντας πάντα πιστή στην ερμηνεία των νέων συνθηκών στον κόσμο, ενσωματώνει τα επιτεύγματα των νέων τεχνολογιών, επαναλαμβάνοντας παλιά θέματα και εντάσσοντας άλλα: μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα, παιγνιώδης χαρακτήρας, αειφορία και διεπιστημονικότητα, ζητήματα φύλου, εθνικότητας, ηλικίας, τοπικής ανάπτυξης, απασχόλησης και εισοδήματος. Όμως, οι βασικές αρχές, όπως διατυπώθηκαν και υποστηρίχθηκαν από τον Freire (βλ. Πίνακα 1.1), παραμένουν επίκαιρες και ανανεώνονται συνεχώς από νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Ο Paulo Freire ήταν άνθρωπος της πράξης, εξίσου στοχαστής και άνθρωπος των έργων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ήταν ο Βραζιλιάνος εκπαιδευτής που έστρωσε περισσότερο τον δρόμο για τη λαϊκή εκπαίδευση ως κρατική πολιτική, όταν το 1989 αποδέχτηκε τη θέση του Γραμματέα Παιδείας της πόλης του Σάο Πάολο, της μεγαλύτερης πόλης της Νότιας Αμερικής.

Η λαϊκή εκπαίδευση ως δημόσια πολιτική: Ο Freire στο Τμήμα Παιδείας της πόλης του Σάο Πάολο

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες της ζωής του, ο Paulo Freire πέρασε μια περίοδο επαναπροσδιορισμού της λαϊκής εκπαίδευσης. Τον Αύγουστο του 1985, σε μια συνέντευξη στη Rosa Maria Torres⁴, υποστήριξε ότι «η λαϊκή εκπαίδευση έχει ως στόχο να κινητο-

4. Η Rosa Maria Torres, πρώην Υπουργός Παιδείας του Εκουαδόρ (2003), είναι γλωσσολόγος και υπεύθυνη επικοινωνίας (βλ. www.otraeducacion.blogspot.com).

ποιήσει και να οργανώσει τον λαό, με σκοπό να πραγματώσει τη λαϊκή εξουσία» (Torres, 1987, σ. 74). Στην ίδια αυτή συνέντευξη, ο Freire δηλώνει ότι, προκειμένου να εφαρμοστεί η λαϊκή εκπαίδευση, δεν είναι απαραίτητη η δουλειά με ενήλικους και ότι η λαϊκή εκπαίδευση είναι μια σύλληψη της εκπαίδευσης ανεξάρτητη από την ηλικία των μαθητών: «δεν πρέπει να συγχέεται με την εκπαίδευση ενηλίκων και δεν περιορίζεται μόνο σε ενήλικους. Θα έλεγα ότι το είδος, ή αυτό που προσδιορίζει τη λαϊκή εκπαίδευση, δεν είναι η ηλικία των μαθητών, αλλά η πολιτική επιλογή, δηλαδή η πολιτική πρακτική που είναι αντιληπτή και υπαρκτή στην εκπαιδευτική πρακτική» (Freire, στο Torres, 1987, σ. 86-87).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, το δημόσιο σχολείο άρχισε να ενδιαφέρεται για το πρόγραμμα της λαϊκής εκπαίδευσης. Το κράτος δεν αντιμετωπιζόταν πια ως εχθρός, όπως συνέβαινε στα δικτατορικά καθεστώτα της Λατινικής Αμερικής. Κάποιοι ΜΚΟ έγιναν εταίροι με λαϊκή και δημοκρατική διοίκηση. Το κράτος, όπως και η κοινωνία, κατέληξε να αντιμετωπίζεται όχι σαν κάτι μονολιθικό, αλλά σαν ένας οργανισμός σε συνεχή διεργασία μετασχηματισμού. Στο πλαίσιο αυτό, ο Paulo Freire υπερασπίστηκε την άποψη ότι η λαϊκή εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να εμπνεύσει τις δημόσιες πολιτικές για την εκπαίδευση (Beisiegel, 2008). Επιθυμία του ήταν όχι μόνο να εκδημοκρατιστεί η εκπαίδευση, αλλά να διασφαλιστεί ότι θα μπορούσε να «είναι λαϊκή», δηλαδή να συμπεριλαμβάνει στις πρακτικές της τις χειραφετικές αρχές της λαϊκής εκπαίδευσης ως μέρος ενός προγράμματος για την κοινωνία. Και, μέσω του έργου του ως Γραμματέα Παιδείας του Σάο Πάολο (Freire, 1991), έδειξε ότι η λαϊκή εκπαίδευση είναι μια διεργασία που δομείται ταυτόχρονα εντός και εκτός του κράτους.

Η συλλογική δουλειά ως παιδαγωγική αρχή

Όταν συνεργαζόμουν με τον Paulo Freire στο Τμήμα Παιδείας του Δήμου του Σάο Πάολο, όπου ήμουν επικεφαλής προσωπικού, μας εντυπωσίασε όλους με την πολιτική-παιδαγωγική και ιδεολογική του σαφήνεια. Η εκπαιδευτική πολιτική του καθοδηγείτο από τις αρχές της λαϊκής εκπαίδευσης (Πίνακας 1.1), τις οποίες μάθαμε να ενσωματώνουμε στην πράξη. Αντιπροσωπεύουν, εν συντομία, την υπεράσπιση της λαϊκής δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία ικανοποιεί, με ποιότητα, τα συμφέροντα της πλειονότητας του πληθυσμού υπερβαίνοντας τα ελιτίστικα πρότυπα.

Πίνακας 1.1: Φρεϊρικές αρχές και βασικές υποθέσεις για τη λαϊκή εκπαίδευση

Αρχές	Βασικές υποθέσεις προς στήριξη των αρχών
1. Η ουτοπία είναι ο αληθινός ρεαλισμός του εκπαιδευτή.	Απόρριψη της μοιρολατρικής (νεοφιλελεύθερης) σκέψης. «Ο κόσμος δεν είναι ολοκληρωμένος. Βρίσκεται συνεχώς σε διεργασία πραγμάτωσης».
2. Αρμονία μεταξύ τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης.	Το σχολείο δεν είναι ο μόνος χώρος εκπαίδευσης.
3. Αναγνώριση της αξιοπιστίας της λαϊκής εκπαίδευσης σε μια περίοδο ακραίου ελιτισμού.	Μαθαίνουμε καθώς αγωνιζόμαστε.
4. Θεωρητικοποίηση της πρακτικής ούτως ώστε να μετασχηματιστεί.	Η εκπαιδευτική πρακτική είναι εγγενώς πολιτική: Κάθε εκπαίδευση προϋποθέτει ένα πρόγραμμα για την κοινωνία.
5. Μια μέθοδος διδασκαλίας και έρευνας που βασίζεται στη μελέτη της πραγματικότητας.	Αυτή η παιδαγωγική είναι ταγμένη στην ενεργό πολιτειότητα: Η λαϊκή εκπαίδευση προάγει την πολιτική συμμετοχή των λαϊκών τάξεων και τη συμμετοχή των πολιτών προκειμένου να υπερβούν τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες.
6. Η εκπαίδευση ως πρακτική της ελευθερίας, προσαπαιτούμενο μιας δημοκρατικής ζωής.	Η ηθική αποτελεί κεντρική αναφορά στην επιδίωξη της ριζοσπαστικοποίησης της δημοκρατίας.

Αυτό που θα ήθελα να υπογραμμίσω τώρα είναι το πολιτικο-παιδαγωγικό του πρόγραμμα: *η συλλογική δουλειά ως παιδαγωγική αρχή*. Για τον Paulo Freire, η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική πρακτική που πραγματοποιείται σε χώρους πέρα από το σχολείο. Και, αφού αποτελεί κοινωνική πρακτική με παρουσία σε διαφορετικούς χώρους, χρειαζόμαστε όλο και περισσότερο μια συλλογική δομή.

Η αρχή της συλλογικής δουλειάς είναι ένας τρόπος εστίασης στο *εκπαιδευτικό πρόγραμμα* και στη διοίκηση ταυτόχρονα. Επομένως, η αρχή μεταφράζεται, αφενός, μέσω του διεπιστημονικού οράματος του Freire για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τις επιστήμες, τον πολιτισμό και την εκπαίδευση, και, αφετέρου, μέσω της ανυποχώρητης στάσης του στην προάσπιση μιας δημοκρατικής διοίκησης.

Συλλογική δουλειά και αναπροσανατολισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος: διεπιστημονικότητα και υπερεπιστημονικότητα. Στον αναπροσανατολισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος του Paulo Freire, η διεργασία αναστοχαστικής διερεύνησης περιλάμβανε τρεις διαρθρωμένες φάσεις ή στιγμές: μελέτη της πραγματικότητας, οργάνωση της γνώσης και εφαρμογή της γνώσης. Η μελέτη της πραγματικότητας

καθοδηγείται από την προβληματοποίηση (*problematization*), το να εξεταστεί δηλαδή η υπάρχουσα κατάσταση ως πρόβλημα, το οποίο βασίζεται στη βιογραφία των εκπαιδευτών, των μαθητών και των κοινοτήτων, και περιλαμβάνει επισκέψεις, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και καταστάσεις που παράγουν νόημα ούτως ώστε να προσεγγιστούν τα παραγωγικά θέματα. Η οργάνωση της γνώσης πραγματοποιείται με την επιλογή και τη διάρθρωση των τμημάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος, τη συστηματοποίηση της ήδη δομημένης γνώσης και τη διατύπωση υποθέσεων, παραδοχών, εννοιών και θεωριών. Η εφαρμογή της γνώσης περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος, την ανακατασκευή της ήδη δομημένης γνώσης, με τη χρήση όχι μόνο βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού ως εργαλείων αλλά και διαβάζοντας τον κόσμο όπως αυτός βιώνεται, με στόχο τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτή και του μαθητή κατά τη διεργασία, και με τον αναστοχασμό μαζί και των δύο για ό,τι εκτυλίσσεται· με άλλα λόγια, *αξιολογώντας*.

Κατά την άποψη του Paulo Freire, για την εφαρμογή της γνώσης απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο μαθητής να δείξει βαθύτερη κατανόηση αλλά και να παρουσιάσει προτάσεις για την αλλαγή, δεσμευόμενος σε αυτές. Σχετίζεται με την εμπάθυνση της κατανόησης, της γνώσης και την ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιήσει την ήδη δομημένη γνώση για να μετασχηματίσει την πραγματικότητα. Εάν η εφαρμογή της γνώσης προϋποθέτει την κατανόηση, η κατανόηση αυτή απαιτεί η γνώση να είναι διεπιστημονική και υπερεπιστημονική.

Στο ευρύ πλαίσιο του αναπροσανατολισμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τον οποίο ξεκίνησε ο Paulo Freire το 1989 ως Γραμματέας Παιδείας του Σάο Πάολο, εισηγήθηκε μια συζήτηση της «διεπιστημονικότητας μέσω παραγωγικών θεμάτων», που ονομάστηκε «Projeto Inter» (O’Cadiz, Torres & Wong, 1998). Μεταξύ των ετών 1987 και 1988, ο Freire συμμετείχε σε μια ομάδα αναστοχασμού που σχηματίστηκε από διδάσκοντες διαφόρων τομέων του Πανεπιστημίου του Campinas (UNICAMP), στην οποία συζητήθηκε η εφαρμογή της διεπιστημονικότητας όχι μόνο στα σχολεία, δημόσια ή ιδιωτικά, αλλά και στη δουλειά τους με κοινότητες χαμηλών εισοδημάτων. Ο πρωταρχικός στόχος της διεπιστημονικότητας είναι η απόκτηση μιας εμπειρίας όσον αφορά μια παγκόσμια πραγματικότητα που αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των ανθρώπων, η οποία στα παραδοσιακά σχολεία αντιμετωπίζεται τμηματικά και αποσπασματικά. Η έκφραση της γνώσης, η εμπειρία, το σχολείο, η κοινότητα και το περιβάλλον είναι ο στόχος της διεπιστημονικότητας, που μεταφράζεται σε πράξη από τη συλλογική και την ατομική δουλειά.

Η διεπιστημονικότητα περιλαμβάνει έναν διάλογο που συγχωνεύεται με την ίδια τη διεπιστημονική εκπαιδευτική διεργασία. Από μια χειραφετική οπτική, δεν είναι δυνατόν να διδάσκουμε και να μαθαίνουμε χωρίς διάλογο, χωρίς διαλογική επικοινωνία. Σε αυτή τη διεργασία, οι εκπαιδευτές, υποκείμενα των ίδιων τους των εκπαιδευτικών πρακτικών,

είναι σε θέση να αναπτύξουν προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης, που είναι ικανά να καταστήσουν το σχολείο μια κοινότητα.

Δεν νοείται διεπιστημονικότητα και υπερεπιστημονικότητα χωρίς αποκέντρωση της εξουσίας. Συνεπώς, δεν νοείται διεπιστημονικότητα και υπερεπιστημονικότητα χωρίς δημοκρατική διοίκηση και χωρίς την αποτελεσματική αυτονομία του σχολείου ή της κοινότητας μάθησης.

Συλλογική δουλειά και δημοκρατική διοίκηση. Η παιδαγωγική δράση μέσω της διεπιστημονικότητας και της υπερεπιστημονικότητας επιβάλλει τη δημιουργία συμμετοχικών και καθοριστικής σημασίας σχολείων/κοινοτήτων μάθησης για τη διερεύνηση της κοινωνίας. Γι' αυτόν τον λόγο, ήταν απαραίτητη μια διοικητική μεταρρύθμιση στο Τμήμα Παιδείας του Σάο Πάολο (το οποίο λειτουργούσε με ιεραρχική λογική), ώστε να μπορέσει να ενσωματώσει ένα χειραφετικό, δημοκρατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όπως έλεγε ο Freire: «Όταν ήμουν Γραμματέας Παιδείας στο Σάο Πάολο, αποφασισμένος προφανώς να ηγηθώ μιας διοίκησης που, σύμφωνα με το πολιτικό μας όνειρο, με την ουτοπία μας, θα έπαιρνε σοβαρά, όπως θα έπρεπε, το ζήτημα της λαϊκής συμμετοχής στο μέλλον του σχολείου, οι συνάδελφοί μου κι εγώ έπρεπε να ξεκινήσουμε από την αρχή. Θέλω να πω ότι ξεκίνησα κάνοντας μια διοικητική μεταρρύθμιση ώστε το Τμήμα Παιδείας να λειτουργήσει διαφορετικά» (Freire, 1993, σ. 74).

Η δημοκρατική διοίκηση, όπως υποστηρίχθηκε από τον Paulo Freire, αποτελεί θεμέλιο. Χωρίς αυτήν, δεν μπορεί να επιτευχθεί η κατασκευή της γνώσης από την οπτική της χειραφέτησης. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι η συμμετοχή και η αυτονομία συνιστούν την ίδια τη φύση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η συμμετοχή είναι μια προϋπόθεση για τη μάθηση· επηρεάζει άμεσα τη μάθηση.

Διδασκαλία, σύμφωνα με τον Paulo Freire, και συνέπειες για την αξιολόγηση

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ήταν μια από τις συνεχείς μέριμνες του Paulo Freire, καθώς απαντάται σε πολυάριθμα έργα του. Επίσης, επαναλάμβανε τη διαπίστωσή του για την ανάγκη επαγγελματοποίησης της διδασκαλίας ενάντια στην υποτίμηση αυτού του επαγγέλματος (βλ. Freire, 1992). Ο τίτλος στα αγγλικά είναι *Teachers as cultural workers letters to those who dare to teach*⁵. Σε μια συζήτηση με τον Αμερικανό εκπαιδευτή Ira

5. Το βιβλίο έχει εκδοθεί στην ελληνική γλώσσα το 2009 από τις εκδόσεις Επίκεντρο, με τίτλο *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (μετάφραση και πρόλογος-επιμέλεια: Τάσος Λιάμπας). [σ.τ.ε.]

Shor, η οποία έχει καταγραφεί στο *Fear and daring: The daily life of the teacher* (Freire & Shor, 1987)⁶, ο Freire ανέλυσε τη διαλεκτική ανάμεσα στην ουτοπία και την καθημερινή ζωή, ανάμεσα στο όνειρο και την πραγματικότητα, στοιχεία που είναι ενσωματωμένα στη διδασκαλία/μάθηση. Σε αυτό το βιβλίο, οι συγγραφείς επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση για την απελευθέρωση αποτελεί ερέθισμα για τους ανθρώπους ώστε να κινητοποιήσουν, να οργανώσουν και να «ενδυναμώσουν» τους εαυτούς τους. Το να μαθαίνεις σημαίνει να τολμάς και να ξεπερνάς τον φόβο.

Διδάγματα για τους αξιολογητές

Τι διδάγματα άφησε ο Paulo Freire σ' εμάς τους εκπαιδευτές και, κατά συνέπεια, τους αξιολογητές;

Τα διδάγματα που αναφέρονται μέχρι σήμερα μπορούν να εφαρμοστούν και στην εκπαίδευση και στην αξιολόγηση διότι, όπως καταδεικνύεται σε όλο το βιβλίο, και οι δύο είναι εγγενώς παιδαγωγικές πρακτικές. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι πτυχές της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης μεταφέρουν μηνύματα και διδάσκουν, είτε ρητά είτε υπόρρητα, είτε στη διεργασία είτε στο περιεχόμενο, στο στίλ ή στην ουσία, στη σχέση ή στη μορφή, στην επιβολή ή στη συνεργασία. Τα διδάγματα αυτά δεν καλύπτουν σε καμία περίπτωση όσα προσφέρει η παιδαγωγική του Paulo Freire, αλλά πρέπει να θεωρηθούν ενδεικτικά και παραγωγικά.

1. Η λογική και το συναίσθημα είναι αλληλένδετα. Ο Freire αναφερόταν σε μια ηθική αδιαχώριστη από την αισθητική, ιδίως στο τελευταίο του βιβλίο (Freire, 1997). Στη διδασκαλία, η ύπαρξη και η γνώση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Η κλασική παράδοση της εκπαίδευσης αποφεύγει τη σύνδεση των συναισθημάτων μας με τη λογική μας. Ο Paulo Freire, αντιθέτως, μίλησε για «λογική εμποτισμένη από συναίσθημα». Επέμεινε πολύ σε αυτό το σημείο. Είναι ευθύνη της εκπαίδευσης να δημιουργήσει συνθήκες ελευθερίας για κάθε ον με αυτεπίγνωση, αντίληψη και υπευθυνότητα, στο οποίο η λογική και το συναίσθημα θα βρίσκονται σε συνεχή ισορροπία και αλληλεπίδραση. Στον πραγματικό κόσμο η συμβολική γνώση και η αισθητηριακή γνώση αλληλεπιδρούν συνεχώς. Η γνώση παράγεται από ανθρώπινα όντα, όντα με ορθολογισμό και συναισθήματα. Κανένα

6. Ο Gadotti αναφέρεται εδώ στη βραζιλιάνικη έκδοση του βιβλίου *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*, την οποία παραθέτει και στις βιβλιογραφικές αναφορές στο τέλος του κεφαλαίου. Το βιβλίο αυτό έχει εκδοθεί στην ελληνική γλώσσα το 2011 από τις εκδόσεις Μεταίχμιο, με τίτλο *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (μετάφραση: Γιώργος Κουλαουζίδης, επιστημονική επιμέλεια: Αλέξης Κόκκος). [σ.τ.ε.]

από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι ανώτερο του άλλου. Το υποκείμενο είναι αυτό που πάντα κατασκευάζει τις κατηγορίες της σκέψης μέσω των εμπειριών του με κάποιο άλλο άτομο, σε ένα δεδομένο πλαίσιο, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Η συναισθηματική πλευρά, στην κατασκευή αυτή, διατηρείται πάντα. Από την παντοδύναμη λογική γεννιέται μια γραφειοκρατική και ορθολογιστική σχολή ανίκανη να κατανοήσει τον πραγματικό κόσμο και το ανθρώπινο ον στην ολότητά του. Είναι μια δογματική και αδρανής σχολή, όχι ένας ζωντανός οργανισμός. Πρέπει να αντιληφθούμε τις νοητικές διεργασίες ως διεργασίες ζωτικής σημασίας στο μέτρο που η νόηση και η ευαισθησία είναι αδιαχώριστες. Η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή και όχι απλώς ένα «απόκτημα» ή μια «αφομοίωση» ενός πράγματος που προϋπάρχει στο άτομο που γνωρίζει κάτι. Πριν μάθει, το άτομο «ενδιαφέρεται για», «είναι περίεργο για»... πράγμα που ο Freire ονόμαζε «επιστημολογική περιέργεια» (1997, σ. 165). Αυτή η περιέργεια οδηγεί το άτομο να οικειοποιηθεί ό,τι έχει δημιουργήσει το ανθρώπινο είδος μες στο χρόνο.

2. Η γνώση είναι χειραφετική. Στην αντίληψη αυτή, η γνώση έχει μια χειραφετική λειτουργία: το να ξέρεις πώς να σκέφτεσαι ανεξάρτητα, το να είσαι δημιουργός, ένα υποκείμενο με αυτονομία, το να μαθαίνεις να ελέγχεις τον εαυτό σου και να είσαι κυρίαρχος. Η λέξη «χειραφέτηση» προέρχεται από το ρήμα *χειραφετώ*. Σύνθετο από το *χειρ* («χέρι») και το *αφέτης* («απελεύθερος» στην αρχαία Σπάρτη). Χειραφετώ, λοιπόν, σημαίνει «απαλλάσσω από κάθε μορφή εξάρτησης, αποδεσμεύω». Στην αγγλική γλώσσα [*emancipate*], η ετυμολογία είναι από το *ex* («έξοδος» ή «αποχώρηση, αφαίρεση») και το *manus* («χέρι», με την έννοια της εξουσίας). Χειραφετώ είναι «να απομακρύνω το χέρι που κρατά», «να ελευθερώνω, να παραιτούμαι της εξουσίας»· σημαίνει «θέτω εκτός κηδεμονίας». *Ex-manus* (εκτός-χειρ) σημαίνει «θέτω εκτός της εμβέλειας του κεριού». Το να χειραφετηθούμε είναι, επομένως, να πούμε σε αυτούς που μας καταπιέζουν: «πάρε το χέρι σου από πάνω μου!».

3. Δεν υπάρχει διδασκαλία χωρίς μάθηση, ούτε μάθηση χωρίς διδασκαλία. Για τον Paulo Freire, πιο σημαντικό από το να γνωρίζεις πώς να διδάξεις είναι να γνωρίζεις πώς μαθαίνει ο μαθητής. Ο Paulo Freire δημιούργησε μια μέθοδο για τη γνώση και όχι ακριβώς μια μέθοδο διδασκαλίας. Γι' αυτόν το λόγο, ήδη από τα πρώιμα κείμενά του, κατασκεύασε τον νεολογισμό «*dodiscência*» (1997, σ. 31), για να ονομάσει τη διαλογική σχέση μεταξύ της πράξης της διδασκαλίας και της πράξης της μάθησης – «δεν υπάρχει διδασκαλία χωρίς μάθηση» (1997, σ. 23)· «όποιος διδάσκει μαθαίνει κατά την πράξη της διδασκαλίας και όποιος μαθαίνει διδάσκει κατά την πράξη της μάθησης» (1997, σ. 25)· το ένα δεν αποτελεί αντικείμενο του άλλου. Γι' αυτό αντικατέστησε τα «μαθήματα» με τους «κύκλους πολιτισμού».

4. Παιδαγωγική είναι και το να είσαι και το να γνωρίζεις. Τι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός ώστε να διδάξει; Πολλά πράγματα. Ωστόσο, το πιο σημαντικό ερώτημα είναι: *Πώς πρέπει να είμαστε ώστε να διδάξουμε;* Οι μαθητές θα μάθουν μόνο όταν το επιθυμούν, όταν νιώθουν ευχαρίστηση γι' αυτό που μαθαίνουν. Οι μαθητές θέλουν να μάθουν, αλλά δεν θέλουν πάντα να μάθουν αυτό που τους διδάσκεται. Οι μαθητές πρέπει να είναι πρωτεργάτες, επαναστάτες και δημιουργοί. Και γι' αυτόν τον λόγο, οι μαθητές, οι οποίοι επίσης διδάσκουν, πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό για τις πολιτισμικές τους εμπειρίες και τον δικό τους ρυθμό μάθησης.

5. Η παιδαγωγική με νόημα έχει νόημα για την καθημερινή ζωή. Τι σημαίνει εκπαίδευση με τη χειραφετική οπτική του Freire; Το να μορφώνουμε και να μορφωνόμαστε σημαίνει πάντα να γονιμοποιούμε ό,τι κάνουμε στην καθημερινότητά μας με νόημα. Σημαίνει να καταλαβαίνουμε τον κόσμο και τους εαυτούς μας και να τους μετασχηματίζουμε. Σημαίνει να μοιραζόμαστε τον κόσμο: να μοιραζόμαστε όχι απλώς τη γνώση και τις ιδέες, αλλά να μοιραζόμαστε την καρδιά. Σε μια βίαιη κοινωνία όπως η δική μας, πρέπει να εκπαιδευόμαστε στην κατανόηση, στην τρυφερότητα, στη συμπόνια και στην αλληλεγγύη. Το να μορφωνόμαστε επίσης σημαίνει να αποσταθεροποιούμε, να αμφισβητούμε, να υποψιαζόμαστε, να αγωνιζόμαστε, να παίρνουμε θέση, να είμαστε παρόντες στον κόσμο. Το να μορφωνόμαστε σημαίνει να υποστηρίζουμε μια πλευρά, να μην είμαστε απαθείς. Το να μορφωνόμαστε σημαίνει να μετασχηματίζουμε. Δεν σημαίνει να επαναλαμβάνουμε υποτακτικά ό,τι έγινε στο παρελθόν, να επιλέγουμε την ασφάλεια της άνεσης, μέσω της πίστης στην παράδοση· ή, αντιθέτως, να παρατηρούμε την καθεστυκία τάξη αποφεύγοντας τον κίνδυνο μιας περιπέτειας· ούτε το να προσδοκούμε από το παρελθόν να διαμορφώσει όλο το μέλλον ή να βασιζόμαστε στο παρελθόν για να δημιουργήσουμε κάτι καινούριο. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις είναι αφαιρετικές. Η μετασχηματιστική δύναμη της εκπαίδευσης πραγματώνεται όταν βασίζεται σε αυτό που σημαίνει ο μετασχηματισμός για την καθημερινή ζωή.

6. Η διεπιστημονικότητα είναι ουσιώδης, διότι παραμένει πιστή στη φύση του κόσμου. Ο Paulo Freire αντιλαμβανόταν τη διεπιστημονικότητα, τη σύνδεση μεταξύ επιστημονικών κλάδων και τομέων της γνώσης, ως προϋπόθεση για τη δημιουργία νοήματος και ως ένα βήμα στον δρόμο για την υπερεπιστημονικότητα στην αναζήτηση της ολότητας. Είναι μια στάση και μια μέθοδος απαραίτητη στον ερευνητή και τον εκπαιδευτή. Είναι, επίσης, μια ουσιώδης διάσταση όλων των υπαρκτών πραγμάτων. Η διεπιστημονικότητα πρέπει να βρίσκεται στην πρακτική της διδασκαλίας και της έρευνας, διότι βρίσκεται στον έξω κόσμο, στον σύνθετο ιστό της πραγματικότητας.

7. Η διεπιστημονικότητα έχει στόχο να κατανοήσει ολιστικά, να συνθέσει και να διαμοιράσει, όχι να διαχωρίσει. Η διεπιστημονικότητα έχει στόχο περισσότε-

ρο να κατανοήσει παρά να συσσωρεύσει γνώση· περιλαμβάνει, συγκεντρώνει, διαμοιράζει και δεν διαχωρίζει. Επομένως, ο Paulo Freire συγκέρασε τη διεπιστημονική στάση με την υπερεπιστημονική στάση, διότι έβρισκε και στις δύο την ουσία της συλλογικής δουλειάς, της διάθεσης, της εγκαρσιότητας και του διαλόγου. Και δεν είναι δυνατόν να διδάξει κανείς και να μάθει χωρίς διάλογο, χωρίς διαλογική επικοινωνία.

8. Οι μορφωτικές ανισότητες παράγουν κοινωνικές ανισότητες. Είναι γεγονός πως οι κοινωνικές ανισότητες παράγουν μορφωτικές ανισότητες. Είναι επίσης γεγονός πως οι μορφωτικές ανισότητες ως αποτέλεσμα μιας τεχνοκρατικής εκπαίδευσης θα προκαλέσουν κοινωνικές ανισότητες, καθώς αυτοί που αποτυγχάνουν ή εγκαταλείπουν το σχολείο υστερούν κοινωνικά και οικονομικά. Προκειμένου να εξλειφθεί αυτή η μορφωτική ανισότητα, η αρχή της δημοκρατικής διοίκησης είναι ουσιαστικής σημασίας. Δεν περιορίζεται στη βασική εκπαίδευση: αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα και τα είδη της εκπαίδευσης. Η δημοκρατική διοίκηση θα πρέπει να είναι συνυφασμένη με μια δημοκρατική και χειραφετική αντίληψη της εκπαίδευσης: δεν νοείται μόνο ως συμμετοχική πρακτική, αλλά ως ριζοσπαστικοποίηση της δημοκρατίας, μια στρατηγική για να υπερνικήσουμε τον απολυταρχισμό, την πατριαρχία, τον ατομικισμό και τις κοινωνικές ανισότητες.

Εκπαίδευση και αξιολόγηση: Αλληλένδετα ζητήματα σκοπού και ποιότητας

Ενδιαφερόμαστε για την ποιότητα της εκπαίδευσης –και πρέπει να μας ενδιαφέρει–, αλλά πρώτα πρέπει να ξέρουμε τι είδους ποιότητα είναι αυτή και τι είδους εκπαίδευση. Η συζήτηση για την ποιότητα της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης προϋποθέτει μια συζήτηση για τους σκοπούς της εκπαίδευσης και τους σκοπούς της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση είναι ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα στη σύγχρονη εκπαίδευση. Ποτέ ως τώρα η αξιολόγηση δεν διέθετε τόσο βελτιωμένα μέσα. Έχουμε φτάσει πολύ κοντά στην τελειότητα, αλλά δεν φτάσαμε στο σημείο να συζητήσουμε στο ίδιο βάθος τι αξιολογούμε, γιατί αξιολογούμε, «για ποιον», «εναντίον ποιου», όπως θα έλεγε ο Freire. Προκειμένου να κατανοήσουμε τη σημασία της αξιολόγησης, πρέπει να διερευνήσουμε τη σημασία της εκπαίδευσης και της μάθησης.

Η εκπαίδευση, στη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, θεωρείται μια υπηρεσία, ένα εμπορεύσιμο αγαθό και όχι ένα δικαίωμα. Αναφορά της είναι η αγορά, όχι η πολιτεία. Τα προγράμματά της είναι πολύ περισσότερο προσανατολισμένα στην αγορά εξοπλισμού και εκπαιδευτικών υλικών. Αυτά δεν αποτελούν εκπαιδευτικά προγράμματα με την αυ-

στηρή έννοια του όρου. Η ιδεολογία αυτή δεν αμφισβητεί τον εαυτό της σε σχέση με τον σκοπό της εκπαίδευσης, ένα ερώτημα που έχει σκόπιμα παραλειφθεί, καθώς το κοινωνικό της πρόγραμμα δεν είναι συμπεριληπτικό και δίκαιο, αλλά προϋποθέτει την κυριαρχία λίγων πάνω στο 99%. Είναι η κυριαρχία των μέσων επί του σκοπού. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής (ή ο υπεύθυνος του προγράμματος και τα άτομα για τα οποία ευθύνεται) δεν είναι δημιουργοί γνώσης, αλλά μεταφορείς και καταναλωτές έτοιμων πληροφοριών. Παραδοσιακά, η αξιολόγηση είναι κάτι που γίνεται σε αυτούς που μαθαίνουν, όχι μαζί τους.

Αυτή η αντίληψη της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας κοινωνίας δικτύων και κινημάτων, μιας κοινωνίας πολλαπλών ευκαιριών για μάθηση, στην οποία θεωρείται ουσιαστικής σημασίας το να μαθαίνεις και να σκέφτεσαι ανεξάρτητα, το να ξέρεις πώς να επικοινωνείς, πώς να διερευνάς, πώς να κάνεις πράγματα, πώς να είσαι ικανός για λογική σκέψη, το να μάθεις πώς να δουλεύεις συλλογικά, να κάνεις θεωρητικές συνθέσεις και αναλύσεις, να ξέρεις πώς να οργανώσεις την ίδια σου τη δουλειά, να έχεις αυτοπειθαρχία, να είσαι υποκείμενο στην κατασκευή της γνώσης, να είσαι ανοιχτός σε καινούρια γνώση, να γνωρίζεις τις πηγές πληροφόρησης· εν συντομία, να ξέρεις πώς να αρθρώνεις επιστημονική γνώση μέσω της άσκησης με διαφορετικά είδη γνώσης.

Η φρεϊρική παιδαγωγική είναι ευθυγραμμισμένη με αυτό το πρόγραμμα για την κοινωνία, στο οποίο δεν υπάρχει θέση για καταπιεστές και καταπιεζόμενους, αλλά για πολίτες με ίσα δικαιώματα οι οποίοι ζουν μαζί σε μια ριζοσπαστική μορφή δημοκρατίας. Εκπαιδευτικός και μαθητής, υπεύθυνος προγράμματος και μέλη της ομάδας, αξιολογητές και άνθρωποι που αξιολογούνται, όλοι είναι δημιουργοί και διαχειριστές της γνώσης που θα χρησιμοποιηθεί για να μετασχηματίσει την πραγματικότητα. Οι αρχές και οι υποθέσεις για τη λαϊκή εκπαίδευση (Πίνακας 1.1) αποτελούν επίσης τα θεμέλια της συμμετοχικής διαλογικής αξιολόγησης – μιας αξιολόγησης που γίνεται με αυτούς που μαθαίνουν, όχι σε αυτούς, βασισμένη στη συλλογική δουλειά και τη δημοκρατική διοίκηση, όπως αυτή εμπνέεται από τις φρεϊρικές παιδαγωγικές αρχές. Αφού τόσο η εκπαίδευση όσο και η αξιολόγηση περιλαμβάνουν αναστοχαστική έρευνα, οι τρεις διαρθρωμένες φάσεις ή χρονικά σημεία που πρότεινε ο Freire (μελέτη της πραγματικότητας, οργάνωση της γνώσης και εφαρμογή της γνώσης) μπορούν να εφαρμοστούν στη διεξαγωγή αξιολογήσεων οι οποίες, ομοίως, θα πρέπει να είναι διεπιστημονικές και υπερεπιστημονικές, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη.

Θεωρία και μέθοδος

Ένα από το πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του έργου του Paulo Freire είναι η συνοχή μεταξύ θεωρίας και μεθόδου, θεωρίας και πράξης, περιεχομένου και μορφής. Αυτά είναι αδιαχώριστα, όπως αδιαχώριστες είναι και οι πράξεις της μάθησης και της διδασκαλίας. Αυτή η συνοχή εξασφαλίζεται επίσης επειδή η θεωρία της γνώσης βασίζεται, όπως έχουμε δει, στην ανθρωπολογία. Από αυτόν τον στενό δεσμό προκύπτουν οι κύριες κατηγορίες και έννοιες που διαρθρώνουν τη σκέψη του, όπως καταπιεζόμενος, πράξη, περιέργεια, διάλογος, ουτοπία, αυτονομία, *πολιτική και κριτική σκέψη*, συνδεσιμότητα, συνειδητοποίηση (*consientizão*), χειραφέτηση, δυνατότητα εφαρμογής που δεν έχει δοκιμαστεί (*inédito viável*), κύκλος πολιτισμού, διαλογική σχέση μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης (*dodicência*) και μέριμνα για το μέλλον, μεταξύ πολλών άλλων.

Για τον Paulo Freire, το ζήτημα της μεθόδου είναι κρίσιμο στην εκπαιδευτική πράξη, όπως είναι και στην πράξη της αξιολόγησης: όταν χρησιμοποιούμε μια ορισμένη μέθοδο, κάτι που δεν είναι ουδέτερο, το κάνουμε βάσει μιας ηθικής, πολιτικής και παιδαγωγικής επιλογής. Υπό αυτήν την έννοια, η ίδια η επιλεγμένη μέθοδος κουβαλά ήδη στην ιστορία της μια θεωρία που αποτελεί τη βάση της, καθώς και ορισμένες αρχές και αξίες. Σε μια «παραδοσιακή» αντίληψη της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού προγράμματος, η κυρίαρχη διδακτική μέθοδος είναι η μετάδοση της γνώσης από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, κάτι που είχε επικριθεί από τον Paulo Freire ήδη από τη δεκαετία του 1960 ως «αποταμειευτική» εκπαίδευση.

Ετυμολογικά, η «μέθοδος» σημαίνει τον «δρόμο» που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει έναν συγκεκριμένο σκοπό, ο οποίος στην παραδοσιακή εκπαίδευση στοχεύει στο να παραμείνουν οι μαθητές απλοί μαθητευόμενοι, οι εκπαιδευτικοί εισηγητές, το σχολείο ένα ίδρυμα μετάδοσης ιστορικά συσσωρευμένης γνώσης και η αξιολόγηση μια στρατηγική ελέγχου. Σε άλλη κατεύθυνση στρέφονται οι χειραφετικές παιδαγωγικές, όπως η παιδαγωγική των καταπιεζόμενων, ή της ελπίδας, που δημιουργήθηκαν από τον Freire και πρότειναν συμμετοχικές και δημοκρατικές μεθόδους, στις οποίες οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι το επίκεντρο της διεργασίας διδασκαλία-μάθηση και η αξιολόγηση είναι μια μορφή ανάπτυξης αυτονομίας και κριτικής σκέψης. Από αυτή την αντίληψη της εκπαίδευσης προκύπτει, για παράδειγμα, η μέθοδος, της «συμμετοχικής έρευνας» και της «συμμετοχικής αξιολόγησης», στις οποίες όλοι οι συμμετέχοντες μαθαίνουν, ερευνούν και αξιολογούν μαζί, διδάσκοντας και μαθαίνοντας συγχρόνως, και, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης και αξιολόγησης, θεωρούν ότι οι άνθρωποι έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο της μαθησιακής τους διαδικασίας.

Τόσο στις ομιλίες του όσο και στα γραπτά του, ο Paulo Freire ήταν πολύ σχολαστικός στις επεξηγήσεις του, στον τρόπο με τον οποίο οργάνωνε τις έννοιες και τις κατηγορίες του ενώ μιλούσε και έγραφε. Η ανάλυση και η έκφρασή του ήταν ενδελεχώς επιστημονικές, ακολουθώντας τα βήματα ενός από τους δασκάλους του, του Álvaro Vieira Pinto (1969). Μια καλά δομημένη θεωρία διατυπώνεται με έννοιες και κατηγορίες οι οποίες με κάποιον τρόπο υποστηρίζουν ένα ολόκληρο κείμενο ή ομιλία, και στην περίπτωση του Paulo Freire ένα ολόκληρο έργο. Η ανακάλυψη αυτών των εννοιών και η κατηγοριοποίησή τους μας δίνει μια γενικότερη ιδέα του πώς είναι οργανωμένες σε ένα οργανικό σύνολο. Είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιούμε έννοιες όταν θέλουμε να κατανοήσουμε πραγματικά τη σκέψη ενός συγγραφέα. Γι' αυτόν τον λόγο, τολμώ να κλείσω αυτό το κεφάλαιο με έναν συνοπτικό πίνακα, στον οποίο προβαίνω σε μια σύγκριση ανάμεσα στην ανθρωπολογία του Freire με τη θεωρία του για τη γνώση, την παιδαγωγική του και τη μέθοδό του (Πίνακας 1.2). Είναι μια πρόσκληση στον αναγνώστη να αντικαταστήσει τη λέξη «εκπαιδύω» με το «αξιολογώ» στον Πίνακα 1.2 και να αναστοχαστεί πάνω στις συνέπειες της φρεϊρικής παιδαγωγικής στην αξιολόγηση.

Πίνακας 1.2: Σύγκριση ανάμεσα στην ανθρωπολογία του Freire, τη θεωρία για τη γνώση, την παιδαγωγική και τη μέθοδο

Ανθρωπολογία	Θεωρία για τη γνώση	Παιδαγωγική	Μέθοδος
Το να είσαι άνθρωπος: ο άνθρωπος εντός του κόσμου, ανήκει στον κόσμο, είναι ένα ον με περιέργεια, προγραμματισμένο να μαθαίνει.	Διαβάζοντας τον κόσμο (μελέτη της πραγματικότητας): όλοι μπορούν να μάθουν και να διδάξουν (νομιμοποίηση της λαϊκής γνώσης), περιέργεια.	Η παιδαγωγική αποτελεί έναν οδηγό για την κατασκευή ενός ονείρου· η μελέτη του κόσμου προλαμβάνει την ερμηνεία των λέξεων: ουτοπία και καθημερινή ζωή.	Θεματική έρευνα: η πραγματικότητα ως σημείο εκκίνησης· θεωρητικοποίηση της πρακτικής· λεξιλογικό σύμπαν: παραγωγικές λέξεις και θέματα.

Κοιτάζοντας στο μέλλον της εκπαίδευσης για τον μετασχηματισμό της λαϊκής εκπαίδευσης του 21ου αιώνα: Το εν εξελίξει έργο του Ινστιτούτου Paulo Freire

Όταν το 1991 ο Paulo Freire αποχώρησε από τη Γραμματεία Παιδείας του Σάο Πάολο, ήταν ελεύθερος να αφοσιωθεί σε μια νέα πρόκληση: τη δημιουργία ενός Ινστιτούτου προκειμένου να συγκεντρώσει ανθρώπους και θεσμούς οι οποίοι, εκκινώντας από τα ίδια όνειρα του εξανθρωπισμού της εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να εμβαθύνουν στον

αναστοχασμό τους, να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και να ενισχύσουν τους εαυτούς τους στον αγώνα για τη δημιουργία ενός άλλου εφικτού κόσμου.

Το Ινστιτούτο Paulo Freire ιδρύθηκε εν μέσω πολιτικών αναταραχών μετά τα γεγονότα που οδήγησαν στην πτώση του Τείχους του Βερολίνου και στο τέλος της σοβιετικής αυτοκρατορίας. Ήταν ένα σημείο καμπής για τους αριστερούς παγκοσμίως. Κατά κάποιον τρόπο, ήταν σαν να είχαμε χάσει έδαφος, να είχαμε χάσει το παράδειγμά μας. Ο Paulo Freire ρωτήθηκε τότε εάν θεωρούσε πως αυτό θα ήταν το «τέλος του σοσιαλισμού». Απάντησε ότι δεν ήταν το τέλος του σοσιαλισμού, αλλά το τέλος μιας συγκεκριμένης εκδοχής του σοσιαλισμού. Και πρόσθεσε ότι, υπό αυτές τις συνθήκες, θα ήταν ευκολότερο να υπερασπιστεί κανείς τον δημοκρατικό σοσιαλισμό, έναν σοσιαλισμό με ελευθερία. Εν μέσω μιας παραδειγματικού τύπου παγκόσμιας κρίσης, το νεοϊδρυθέν Ινστιτούτο Paulo Freire επαναβεβαίωσε και ενίσχυσε την αντίληψη ότι το παράδειγμα των καταπιεζόμενων δεν σχετίζεται καθόλου με το παράδειγμα του σοσιαλιστικού απολυταρχισμού. Ο Freire παρακολουθούσε στενά τις δραστηριότητες του Ινστιτούτου, παρά το μονίμως πιεσμένο πρόγραμμά του. Από το 1991 έως τον πρόωρο θάνατό του το 1997, επέβλεψε όλα τα προγράμματα του Ινστιτούτου.

Η συνέχιση του έργου του Freire δεν σημαίνει ότι πρέπει να το επαναλάβουμε, αλλά να το επανεφεύρουμε. Όπως είχε πει κάποτε, «ο μόνος τρόπος που έχει κανείς για να εφαρμόσει στη δική του κατάσταση κάποια από τις προτάσεις που έχω κάνει, είναι ακριβώς με το να ξανακάνει ό,τι έκανα εγώ, δηλαδή να μη με ακολουθήσει. Προκειμένου να με ακολουθήσει είναι βασικό να μη με ακολουθήσει!» (Freire & Faundez, 1985, σ. 41). Αυτή είναι η προσδοκία του Ινστιτούτου Paulo Freire. Η ουτοπία από την οποία αντλεί έμπνευση αυτός ο θεσμός είναι να εκπαιδεύει για να μετασχηματίσει, να δημιουργήσει μια πλανητική πολιτειότητα, μια «πλανητοποίηση» (Antunes, 2002), να καταπολεμήσει την κοινωνική αδικία που προκαλείται από την καπιταλιστική παγκοσμιοποίηση, υπό το πρίσμα μιας νέας πολιτικής κουλτούρας, η οποία εμπνέεται από την κληρονομιά του Freire. Καλούμε τους αξιολογητές να ενωθούν μαζί μας και να μας συνδράμουν, για να οικοδομήσουμε πιο δίκαιες και αειφόρες πραγματικότητες (περισσότερα για εμάς στο www.paulofreire.org).

Βιβλιογραφία

- Antunes, A. (2002). *Leitura do mundo no contexto da planetarização: Por uma pedagogia da sustentabilidade (Unpublished doctoral dissertation)*. FE-USP, São Paulo, Brazil.
- Beisiegel, C.R. (2008). *Política e Educação Popular: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber.
- Brandão, C.R. (1982). *O que é Educação Popular*. São Paulo, Brazil: Brasiliense.
- Freire, P. (1991). *Educação na cidade*. São Paulo, Brazil: Cortez.
- Freire, P. (1992). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Brazil: Olho D'Água.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo, Brazil: Cortez.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brazil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Brazil: Unesp.
- Freire, P. & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo, Brazil: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. São Paulo, Brazil: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His life and work*. Albany, NY: SUNY Press.
- Gadotti, M. (ed.) (1996). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo, Brazil: Cortez/ Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Gadotti, M. (2007). *Educar para um outro mundo possível: O Fórum Social Mundial como espaço de aprendizagem de uma nova cultura política e como processo transformador da sociedade civil planetária*. São Paulo, Brazil: Publisher Brasil.
- Gadotti, M. (2009). *Education for sustainability: A contribution to the Decade of Education for Sustainable Development*. São Paulo, Brazil: Instituto Paulo Freire.

- Gutiérrez, F. & Prado, C. (1989). *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo, Brazil: Instituto Paulo Freire/Cortez.
- O’Cadiz, M.D.P., Torres, C.A. & Lindquist Wong, P. (1998). *Education and democracy: Paulo Freire, social movements and educational reform in São Paulo*. Boulder, CO: Westview Press.
- Padilha, P.R. (2004). *Currículo intertranscultural: Novos itinerários para a educação*. São Paulo, Brazil: Instituto Paulo Freire/Cortez.
- Pini, F.R.O. & Moraes, C.V. (eds) (2011). *Educação, participação política e Direitos Humanos*. São Paulo, Brazil: Instituto Paulo Freire.
- Pinto, A.V. (1969). *Ciência e existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.
- Romão, J.E. (2000). *Dialética da diferença: O projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo, Brazil: Cortez.
- Torres, C. A. (2014). *First Freire: Early writings in social justice education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Torres, C.A. & Noguera, P. (eds) (2008). *Social justice education for teachers: Paulo Freire and the possible dream*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Torres, R.M. (ed.) (1987). *Educação Popular: Um encontro com Paulo Freire*. São Paulo, Brazil: Loyola.

Ο ΜΟΑCΙR GADOTTI υπήρξε ένας από τους στενότερους συνεργάτες του Paulo Freire μετά την επιστροφή του τελευταίου από την εξορία και συνεργάστηκε μαζί του σχεδόν 20 χρόνια. Είναι Καθηγητής της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Σάο Πάολο και διευθυντής στο Ινστιτούτο Paulo Freire στο Σάο Πάολο.

Firme, T.P., Stone, V.I. (2017). "Freirean pedagogy in street education: Unveiling the impact on street children in Brazil". In M.Q. Patton (ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, pp. 31-47.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η φρεϊρική παιδαγωγική στην εκπαίδευση του δρόμου: Αποκαλύπτοντας την επίδραση στα παιδιά του δρόμου στη Βραζιλία

*Thereza Penna Firme,
Vathsala Iyengar Stone*

Περίληψη

Σε αυτό το κεφάλαιο αναφερόμαστε στην αξιολόγηση των προγραμμάτων που αφορούσαν τα παιδιά του δρόμου στη Βραζιλία κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Την περίοδο εκείνη, είχαν εμφανιστεί εκατοντάδες ανεξάρτητα προγράμματα για τα παιδιά του δρόμου σε ολόκληρη τη Βραζιλία. Οι απόψεις και ο προβληματισμός του Paulo Freire για μια κατάλληλη εκπαιδευτική διεργασία, που θα σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα αυτών των παιδιών και των νέων και θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους, υπήρξαν θεμελιώδεις για τη σύλληψη και την ανάπτυξη πολλών από αυτά τα προγράμματα. Η UNICEF ανέθεσε στις συγγραφείς μια πρωτοποριακή μελέτη που θα παρείχε τη μεθοδολογική βάση για πιο ολοκληρωμένες αξιολογήσεις στο μέλλον. Αυτό το κεφάλαιο καταδεικνύει πώς η φρεϊρική παιδαγωγική επηρέασε τόσο τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν όσο και την αξιολόγηση.

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται ένας αειφόρος και αποτελεσματικός τρόπος για τη διεξαγωγή αυθεντικής και αξιόπιστης αξιολόγησης των καινοτόμων εναλλακτικών φρο-

ντίδας που αφορούν τα παιδιά του δρόμου στη Βραζιλία, με βάση τη φρεϊρική παιδαγωγική. Ο Freire (2000, 2005, 2013) ενέπνευσε το κοινωνικό έργο των εκπαιδευτών του δρόμου σε αυτά τα εναλλακτικά προγράμματα βοήθειας (Swift, 1991). Η στρατηγική αξιολόγησης που ανέδειξε την επίδραση αυτών των προγραμμάτων στα παιδιά και στους νέους του δρόμου είχε ένα κοινό σημείο με το πλαίσιο του προγράμματος: τις ηθικές αρχές της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, εδραιωμένες στις χειραφετικές ιδέες του Paulo Freire.

Εστίαση αυτού του κεφαλαίου δεν αποτελεί η κοινωνική βία στη Βραζιλία, η οποία αποτυπώνεται στα θλιμμένα πρόσωπα των παιδιών του δρόμου, ούτε τα τραύματα από τα οποία υποφέρουν και είναι, ως γνωστόν, η κακοποίηση, οι φόνοι, η εξάρτηση από τα ναρκωτικά και άλλες μορφές βαναυσότητας· είναι οι προσπάθειες που έχουν γίνει για να οδηγηθούν αυτά τα παιδιά από την κρίση στην ελπίδα (Swift, 1991· UNICEF/MPAS, x.x.). Κατά τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, μερικές εκατοντάδες ανεξάρτητα προγράμματα για τα παιδιά του δρόμου είχαν εμφανιστεί σε όλη τη Βραζιλία. Οι απόψεις και ο προβληματισμός του Paulo Freire για μια κατάλληλη εκπαιδευτική διεργασία, που θα σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα αυτών των παιδιών και των νέων και θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους (Freire, 2000), υπήρξαν θεμελιώδεις για τη σύλληψη και την ανάπτυξη πολλών από αυτές τις τολμηρές, και ενίοτε επικίνδυνες, κοινωνικο-εκπαιδευτικές εμπειρίες. Παρά τις καλές προθέσεις των σχεδιαστών των προγραμμάτων, η αξιολόγηση που θα ανίχνευε την ωφέλιμη επίδρασή τους είχε παραγνωρισθεί, ώσπου η UNICEF ανέθεσε το έργο αυτό στις συγγραφείς του κεφαλαίου. Η αρχική αυτή μελέτη πρόσφερε τη μεθοδολογική βάση για πιο ολοκληρωμένες αξιολογήσεις στο μέλλον.

Το περιβάλλον

Η έρευνα διεξήχθη την περίοδο 1986-1987 (Penna-Firme, Tijiboy & Stone, 1987, 1991). Η Βραζιλία αντιμετώπιζε τότε μεγάλη οικονομική αστάθεια μετά την ταχεία βιομηχανοποίησή της, ενώ ο τρόπος διακυβέρνησης είχε μόλις αλλάξει από ένα στρατιωτικό καθεστώς σε δημοκρατία. Με το 41% των οικογενειών να ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας, περισσότερα από 16 εκατομμύρια παιδιά μεγάλωναν μέσα στην εξαθλίωση, συγκεντρωμένα κυρίως σε φαβέλες ή παραγκουπόλεις που αναπτύσσονταν γρήγορα γύρω από αστικές ζώνες από τους μετανάστες αγροτικών περιοχών. Αυτή η διεργασία δημιούργησε μια κρίση με θύματα παιδιά και εφήβους, που έμεναν απροστάτευτα (Swift, 1991). Οι εικόνες των αβοήθητων, καταπιεσμένων παιδιών καλούσαν σε άμεση δράση.

Σκηνή πρώτη

Παρά την απειλή βροχής, το έντονο κρύο και την περασμένη ώρα, νύχτα σχεδόν, παιδιά ηλικίας 7 έως 17 ετών ήταν συγκεντρωμένα κοντά σε ένα σιντριβάνι στην πλατεία του πολυσύχναστου και πολύβουου κέντρου της πόλης. Ο Eduardo Henrique και η 14χρονη έγκυος μητέρα του ήταν εκεί. Γνώριζε αυτήν την πλατεία από την αρχή της ζωής του... Τα παιδιά συζητούσαν για πολλά πράγματα, εκ πρώτης όψεως επιφανειακά, αλλά στην ουσία πολύ σοβαρά: Πού θα κοιμόνταν απόψε; Τι θα έτρωγαν; Πώς θα έβγαζαν από τη φυλακή τον φίλο της εγκύου κοπέλας –ο οποίος είχε συλληφθεί την προηγούμενη μέρα– εγκαίρως για τη γέννηση του μωρού; Πού θα γεννιόταν το μωρό;... Ποιος ήταν ο καινούριος αστυνομικός σε αυτή την περιοχή; Μια γυναίκα που είχε μόλις εμφανιστεί στην πλατεία καλούσε σε βοήθεια, καθώς αναζητούσε την κόρη της, η οποία το είχε σκάσει από το σπίτι. Ξέρει κανείς πού είναι;... Μήπως μια κάρτα εργασίας;... Οι συζητήσεις μοιάζουν ατέλειωτες... Το κρύο και η πείνα καμουφλάρονταν με «σφιφάρισμα κόλλας». Η σκηνή επαναλαμβάνεται συνεχώς, παρεμβάλλονται, ωστόσο, και νέα γεγονότα, όπως ένας περαστικός που καλεί ένα 13χρονο κορίτσι να δουλέψει σε σκηνές σκληρού σεξ.

Σκηνή δεύτερη

Στους δρόμους της μεγάλης πόλης, παιδιά από φτωχές κοινότητες παίζουν και τρέχουν ελεύθερα, διασχίζοντας παράδρομους και πλατείες, δεν πηγαίνουν σχολείο και, προσπαθώντας να επιβιώσουν, βρίσκονται εκτεθειμένα στους κινδύνους των δρόμων. Τη νύχτα, αυτά τα παιδιά επιστρέφουν στο σπίτι παγωμένα και πεινασμένα, αλλά υπάρχει κάποιος που τα περιμένει εκεί, ακόμα και εάν τα περιμένει μόνο για να εισπράξει τη συνεισφορά τους στη συντήρηση της οικογένειας.

Η πρόκληση

Κατά προσέγγιση 7 εκατομμύρια παιδιά και έφηβοι πέρασαν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους στους δρόμους, δουλεύοντας πολλές ώρες για να υποστηρίξουν τους φτωχούς γονείς τους ή για να βγάλουν πέρα μόνα τους. Ήταν είτε «παιδιά του δρόμου» (Σκηνή πρώτη παραπάνω), τα οποία κοιμόνταν πράγματι εκεί, έχοντας φύγει από διαλυμένες ή εξαθλιωμένες οικογένειες για να γλιτώσουν την κακοποίηση, την εγκατάλειψη ή την παραμέληση· είτε «παιδιά στο δρόμο» (Σκηνή δεύτερη παραπάνω) τα οποία περνούν πολλές ώρες δουλεύοντας εκεί για να βοηθήσουν τις εξαθλιωμένες οικογένειές τους (Espert & Myers, 1988). Και οι δύο κατηγορίες παιδιών έχουν εκτεθεί στους κινδύνους του δρόμου· συχνά τα έχει κυνηγήσει η αστυνομία, τα έχουν εκμεταλλευτεί βίαιοι και εγκληματίες ενήλικοι, κυρίως για εμπόριο ναρκωτικών και σεξουαλικό εμπόριο. Όπως περιγράφει ο Myers (1988) στην Εισαγωγή του στην έκθεση αξιολόγησης των

συγγραφέων, τα παιδιά «κατοικούσαν σε ένα περιβάλλον ακραίας κοινωνικής περιθωριοποίησης, στο οποίο η σωματική, η συναισθηματική και η διανοητική τους ανάπτυξη διακυβεύονταν πολύ σοβαρά» (Penna-Firme et al., 1987).

Η περίοδος αυτή ήταν επίσης μια περίοδος αλλαγής του επιστημονικού παραδείγματος και ελπίδας. Μακροπρόθεσμα, το να συνέλθουν αυτά τα παιδιά είναι μια υπόθεση που ξεπερνά κατά πολύ τις δυνατότητες των ίδιων των παιδιών –αφορά τις οικογένειες, τις δημόσιες αρχές και την κοινωνία συνολικά–, ενώ η επικέντρωση στις ανάγκες των παιδιών του δρόμου δεν είναι απλώς ζήτημα οικονομικής ανάπτυξης, αλλά και, σε μεγάλο βαθμό, ζήτημα πολιτικής βούλησης. Ωστόσο, οι πρώιμες προσπάθειες της κυβέρνησης να ιδρυματοποιήσει τα παιδιά του δρόμου αντιμετώπιζαν το καθένα από αυτά ως ένα κοινωνικά και πολιτισμικά ανήμπορο άτομο. Η προσέγγιση αυτή αποτύγχανε όλο και περισσότερο, ώσπου τελικά οδήγησε σε μια δημοκρατική προσέγγιση, όπου το παιδί δεν θεωρείτο πια ανήμπορο άτομο αλλά υποκείμενο της ίδιας του της ιστορίας. Πολλά άτομα και ομάδες των κοινοτήτων που προβληματίζονταν –συμπεριλαμβανομένου του κράτους, της εκκλησίας και ΜΚΟ– ανταποκρίθηκαν με εναλλακτικές προσεγγίσεις βοήθειας. Η υπόσχεσή τους όντως έσπειρε τον σπόρο της κοινωνικής αλλαγής (Swift, 1991). Μια συνολική κριτική δομική προσέγγιση, εναρμονισμένη με τις ιδέες και την προβληματική του Freire, αναδύθηκε για να υπερκεραστεί ο φαύλος κύκλος της ιδρυματοποίησης, της απέλασης και της φυλάκισης, και για την προώθηση και την υπεράσπιση των ανθρωπινων δικαιωμάτων και της ιδιότητας του πολίτη των παιδιών (UNICEF/MPAS, x.x.). Το 1982, η UNICEF και η κυβέρνηση της Βραζιλίας διαμόρφωσαν το έργο «Εναλλακτικά προγράμματα βοήθειας για τα παιδιά του δρόμου» ώστε να προωθήσουν την από κοινού μάθηση, που βασίζεται στην εμπειρία της κοινότητας και στη χρήση της συλλογικής γνώσης, για να καταφέρουν να δουλέψουν αποτελεσματικότερα με τα παιδιά του δρόμου. Στην πράξη, το πρόγραμμα έπαιξε καταλυτικό ρόλο σε ένα δημοφιλές κίνημα που εξαπλωνόταν τότε. Η συζήτηση για τα απροστάτευτα παιδιά οδήγησε στην ισχυρότερη κινητοποίηση για τη δουλειά μαζί τους και στην εμφάνιση ηγετών που συνδέονταν με ισχυρούς δεσμούς με τις κοινότητες (Swift, 1991).

Το νέο πρόγραμμα χρειαζόταν συστηματικά και αντικειμενικά δεδομένα για τη συνεχή εποπτεία των αποτελεσμάτων του. Τα εναλλακτικά προγράμματα ήταν εντελώς απορροφημένα από τις ανάγκες που προέκυπταν για τα παιδιά του δρόμου σε διάφορους τομείς, και επομένως ήταν αδύνατο να αφιερωθεί χρόνος για οργανωμένη, επίσημη καταγραφή των προθέσεων ή των δράσεών τους. Μια άμεση προτεραιότητα της UNICEF ήταν να γνωρίζει σε ποιον βαθμό τα προγράμματα τηρούσαν την υπόσχεση για την οποία φημίζονταν· με άλλα λόγια, πώς ακριβώς ωφελούσαν τα παιδιά τα οποία φρόντιζαν; Ποια ήταν η επίδρασή τους; Τι συνέβαινε στα παιδιά στο τέλος της διαδρομής; Αντικείμενο της μελέτης που περι-

γράφεται εδώ ήταν να διερευνήσει και να ανταποκριθεί σε αυτόν τον προβληματισμό. Μια ομάδα τριών αξιολογητών, στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι δύο συγγραφείς αυτού του κεφαλαίου και ο εκλιπών συνάδελφός τους Juan Antonio Tijiboy διεξήγαγαν την έρευνα.

Τα εναλλακτικά προγράμματα για τα παιδιά του δρόμου

Τι ακριβώς ήταν τα εναλλακτικά προγράμματα για τα παιδιά του δρόμου; Σε τι διέφεραν από τα κυβερνητικά προγράμματα τα οποία αποτύγχαναν; Η ουσία των εναλλακτικών προγραμμάτων βρισκόταν στις δράσεις του εκπαιδευτή του δρόμου, μια έννοια μέσω της οποίας τα προγράμματα έθεσαν σε λειτουργία τη φρεϊρική παιδαγωγική. Εκτός από την ακαδημαϊκή του κατάρτιση, ο εκπαιδευτής του δρόμου έπρεπε να βρει έναν τρόπο να προσεγγίσει, να κατανοήσει, να σεβαστεί και να βοηθήσει το παιδί του δρόμου ως συμμετέχον και ενεργό υποκείμενο –και ποτέ ως αντικείμενο– μιας διεργασίας η οποία θα εξασφάλιζε το μέλλον του ως ολοκληρωμένου μέλους της κοινωνίας.

Το να δανείζεσαι τη ματιά του Freire για να κοιτάξεις αυτά τα παιδιά σημαίνει να είσαι ευαίσθητος απέναντι στις αντίξοες συνθήκες της ζωής τους και, πέραν αυτού, να προσπαθήσεις να ανακαλύψεις την προσωπικότητά τους που τόσο άδικα έχει παραποιηθεί από τους ενήλικους γύρω τους και, παραδόξως, από εκείνους που έχουν επιφορτιστεί να τα προστατεύουν. Εδώ ακριβώς είναι που ο Freire ενέπνευσε τα προγράμματα για μια μετασχηματίζουσα εκπαιδευτική διεργασία που οδηγεί στην αλλαγή. Ο εκπαιδευτής του δρόμου ενεργούσε υπέρ των καταπιεζόμενων με αυθεντικότητα, φιλαλήθεια και συνέπεια, σεβόμενος τα παιδιά ως άτομα με τις δικές τους αξίες και προσδοκίες. Χρειάστηκε πράγματι μια εξαιρετικά υπομονετική προσέγγιση ώστε να μην καταπατηθεί η ιδιωτικότητα που τους άξιζε. Αυτό σήμαινε να ακούς τα παιδιά ή τους νέους, να αντιλαμβάνεσαι τα συναισθήματα, τις χειρονομίες, τα αισθήματα και τις ανησυχίες τους. Σήμαινε επίσης, όπως προειδοποιούσε ο Freire, ότι ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να απολέσει την ατομικότητά του ή το κύρος του, αλλά μαζί με το παιδί να προσπαθήσει να βρει μια απάντηση για τον δικό του προορισμό (UNICEF, 1987). Ύστερα από αυτή τη συνάντηση θα προέκυπταν αποφάσεις. Ο διάλογος και η κριτική σκέψη αποτέλεσαν σημαντικό τμήμα της, με έμφαση στην κατασκευή της γνώσης μέσω της μελέτης της πραγματικότητας ή «διαβάζοντας τον κόσμο», όπως θα έλεγε ο Freire. Όπως το έθεσε ένας εκπαιδευτής δρόμου, σε αντίθεση με το κυβερνητικό πρόγραμμα στο οποίο ο εκπαιδευτής θεωρούσε τον εαυτό του κάτοχο της γνώσης, ο εκπαιδευτής δρόμου αντάλλασε γνώσεις με τα παιδιά (Swift, 1991). Εν ολίγοις, σήμαινε μια ικανότητα των προγραμμάτων να λειτουργούν εντός της φρεϊρικής έννοιας της ουτοπίας (Freire, 2014), ώστε να εμπνεύσουν και να μεταποτίσουν το παιδί από την απελπισία στην ελπίδα. Όπως αναφέρει ο Swift, τα προγράμματα για τα παιδιά

του δρόμου είχαν ένα σιλ δημοκρατικής διοίκησης, χαμηλότερους προϋπολογισμούς και ήταν σε θέση, πέρα από τη συνδρομή στις άμεσες ανάγκες των παιδιών του δρόμου, να κινητοποιήσουν για αλλαγές τις τοπικές κοινότητες.

Παρόλο που τα προγράμματα μοιράζονταν μια ευρεία ανησυχία για τα δεινά των παιδιών, διέφεραν πολύ όσον αφορά τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις δραστηριότητές τους. Οι καθημερινές δράσεις των εκπαιδευτών του δρόμου συνίσταντο στην εξεύρεση των αναδυόμενων, και όχι των προκαθορισμένων, αναγκών των παιδιών. Η βοήθεια ποίκιλλε από την προσφορά φαγητού, στέγης, πρώτων βοηθειών και την παροχή προσοχής, φροντίδας, συμβουλευτικής έως και την ανάπτυξη δεξιοτήτων προκειμένου να είναι σε θέση να κερδίζουν μόνα τους τα προς το ζην. Κανένα πρόγραμμα δεν μπορούσε να προσφέρει όλα τα είδη βοήθειας στον ίδιο βαθμό, και οι μέθοδοί τους καθορίζονταν από τα παιδιά στα οποία απευθύνονταν. Τυπικά, όλα τα προγράμματα ξεκινούσαν από την επαφή με ένα παιδί που είχε ανάγκη βοήθειας και χρησιμοποιούσαν ένα ευρύ φάσμα δημιουργικών προσεγγίσεων, ώστε να κερδηθεί η εμπιστοσύνη του. Αυτή η περίοδος «προσέγγισης» ήταν οπωσδήποτε μεγαλύτερη στα προγράμματα που απευθύνονταν σε παιδιά «του δρόμου» από ό,τι σε εκείνα που απευθύνονταν σε παιδιά «στον δρόμο». Η προσπάθεια αυτή τους έδινε τη δυνατότητα να προσελκύσουν τα παιδιά και να τα εντάξουν σε δραστηριότητες του προγράμματος. Αρχικά, αυτό σήμαινε γεύματα, ευκαιρίες να βγάλουν κάποιο εισόδημα, δυνατότητα να μιλήσουν για τη ζωή ή τα προβλήματά τους ή την παροχή φροντίδας για τραυματισμούς και θέματα υγείας. Ανάλογα με το ενδιαφέρον και τη δυνατότητα του παιδιού, και χρησιμοποιώντας διαθέσιμες πηγές, πολλά προγράμματα προχώρησαν στη συμμετοχή των παιδιών σε συνεταιρισμούς, σε βιοτεχνίες και πωλήσεις, σε μαθήματα και μαθητείες. Επομένως, κάθε πρόγραμμα ήταν μοναδικό. Συνολικά, τα προγράμματα ήταν πολυδιάστατα σε προθέσεις και μεθόδους. Και οι εκπαιδευτικές τους μέθοδοι πάντα σέβονταν την ελευθερία των παιδιών, αφήνοντάς τους την επιλογή να πάρουν όλες τις αποφάσεις μόνα τους. Ο διάλογος και η κριτική σκέψη σηματοδότησαν τις μεθόδους.

Μεθοδολογία αξιολόγησης

Στις πρώτες συζητήσεις με τη UNICEF και τους υπευθύνους του προγράμματος αποσαφηνίστηκαν οι προκλήσεις σε σχέση με τον σχεδιασμό του ερευνητικού εγχειρήματος. Η έλλειψη πληροφόρησης για τους κοινούς στόχους των προγραμμάτων –ήταν τόσο διαφορετικά, ωστόσο τόσο αφοσιωμένα στην υπόθεση των παιδιών του δρόμου– συνιστούσε έναν μεγάλο περιορισμό στον σχεδιασμό παρέχοντας ελάχιστη καθοδήγηση για την επίδραση που έπρεπε να αναζητήσουμε (προσδοκώμενα και μη προσδοκώμενα

αποτελέσματα). Η έλλειψη οργανωμένων καταγραφών των δράσεων και των επιτευγμάτων ήταν ένας ακόμη περιορισμός. Με τη συμβατική έννοια, ούτε οι εξαρτημένες ούτε οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν δυνατό να προσδιοριστούν πλήρως και να περιγραφούν. Η μελέτη θα αποτελούσε μια πρωτοπόρα προσπάθεια διερεύνησης και περιγραφής ενός ενοποιημένου οράματος αυτών των εκατοντάδων προγραμμάτων. Αποτελούσε πρόκληση το να αντληθούν συναισθηματικά ή πολιτικά ευαίσθητα δεδομένα από τους συμμετέχοντες – χωρίς να τρομάξουν τα παιδιά του δρόμου, σαν να επρόκειτο για μια ακόμη επιθετική συμπεριφορά, και χωρίς να τρομοκρατηθεί το προσωπικό και οι συντονιστές του προγράμματος, οι οποίοι συχνά θεωρούσαν την αξιολόγηση ως ένα τεχνικό μέσο μιας ιεραρχικής λογοδοσίας και όχι ως ένα μαθησιακό εργαλείο για τη διαχείριση του προγράμματος. Η κατάσταση αυτή απαιτούσε μεθόδους και μέσα που θα ήταν διακριτικά και δεν θα προκαλούσαν αντιδράσεις (Webb, Campbell, Schwartz & Sechrest, 1966), που θα ήταν λιγότερο απειλητικά σε σχέση με τα πιο εμφανώς αξιολογικά, συμβατικά μέσα, όπως τα προκαθορισμένα ερωτηματολόγια.

Η νατουραλιστική-ανταποδοτική αξιολόγηση (Guba & Lincoln, 1985) ήταν η περισσότερο κατάλληλη για να αναδειχθούν οι πραγματικές αλήθειες του προγράμματος για τα παιδιά του δρόμου λόγω: α) της έμφασης στην ανάδειξη και όχι στην επιβεβαίωση της αλήθειας, β) της δυνατότητας να προκύψει ο σχεδιασμός από την εμπειρία και όχι από την εφαρμογή προκαθορισμένων σχεδίων, και γ) της αναγνώρισης της αξίας των πλούσιων σε περιεχόμενο, ποιοτικού τύπου δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της παρατήρησης των συμμετεχόντων. Συχνά, το μέσο είναι ο παρατηρητής ο ίδιος ή το, κατά Stake, *ανθρώπινο όργανο* (Stake, 1975). Επομένως, η επιλογή ήταν *κατεξοχήν* οι τρεις αξιολογητές. Παρατηρούσαν επιλεγμένα προγράμματα με συστηματικό σχέδιο, για τα οποία αλληλεπιδρούσαν με: α) τα παιδιά του δρόμου υπό παρατήρηση· β) τους κύριους πληροφοριοδότες, όπως τους συντονιστές των προγραμμάτων και τους εκπαιδευτές του δρόμου, καθώς και με μέλη της κοινότητας που διέθεταν από πρώτο χέρι γνώση του τι συνέβαινε στα παιδιά· γ) οποιαδήποτε τεκμήρια ή καταγραφές του προγράμματος ήταν διαθέσιμα για εξέταση, συμπεριλαμβανομένων των εφημερίδων.

Αξιολογητές του δρόμου

Οι αξιολογητές σύντομα αναγνώρισαν ότι η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα, όπως και εκείνη των εκπαιδευτών του δρόμου, ήταν παρόμοια και συμπεριλάμβανε την ανάγκη για την αρχική «προσέγγιση» των παιδιών, ούτως ώστε να οικοδομηθεί μια σχέση και να εκμαιευθούν αυθεντικές απαντήσεις. Πράγματι, οι φρεϊρικές αρχές που καθοδηγούσαν τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτών του δρόμου και τη διεξαγωγή διαλόγου με τα παιδιά ήταν εφαρμόσιμες και στις αλληλεπιδράσεις του αξιολογητή με τα παιδιά. Με

την ευθύνη να τους βαραίνει, οι αξιολογητές αναφώνησαν: «Αξιολογητές του δρόμου! Να τι θα γίνουμε!». Και έτσι έγινε. Η ομάδα αξιολόγησης είχε βρει κοινό έδαφος με τα προγράμματα για τα παιδιά του δρόμου και έτσι άρχισε να αποκτά σχέση με το πλαίσιο της αξιολόγησης.

Ως ανθρώπινα όργανα, θα ενεργούσαν συλλογικά και ατομικά ως συμμετέχοντες παρατηρητές στα επιλεγμένα προγράμματα, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία διακριτικών τεχνικών (περιγράφονται σε επόμενη ενότητα), αρκετές φορές αυτοσχεδιάζοντας. Θα ήταν ανοιχτοί σε οποιαδήποτε μη-συμμετοχική παρατήρηση ήταν αναγκαία, όπως η παρατήρηση του περιβάλλοντος του προγράμματος, η καταγραφή κρίσιμων περιστατικών ή η εξέταση τεκμηρίων. Αυτά θα χρησιμοποιούνταν για διασταύρωση των δεδομένων. Όλα αυτά έγιναν για να διασφαλιστεί ότι οι απαντήσεις που θα δίνονταν σε ένα ευαίσθητο περιβάλλον θα ήταν πράγματι αυθεντικές και χρήσιμες. Επιπλέον, η εγκυρότητα θα διασφαλιζόταν από τη συνεχή διασταύρωση των δεδομένων μέσω τριγωνοποίησης (Guba & Lincoln, 1985, σ. 106-107). Κάθε αξιολογητής θα αντλούσε δεδομένα από τουλάχιστον δύο διαφορετικές μεθόδους ή πηγές και θα τα σύγκρινε. Περαιτέρω τριγωνοποίηση θα πραγματοποιούνταν ανάμεσα στους ίδιους τους αξιολογητές σε επόμενη φάση. Σκοπός ήταν να προσδοθεί τεκμηριωμένη υποκειμενικότητα στην αξιολογική διεργασία σύμφωνα με τη φρεϊρική αρχή για την απόδοση αξίας και την ενσωμάτωση του αντικειμενικού και του υποκειμενικού.

Συλλογή δεδομένων – Πρώτη φάση: Δημιουργία δεικτών για την επίδραση του προγράμματος

Οι αξιολογητές αποφάσισαν να προσδιορίσουν τους δείκτες επίδρασης μέσω της επιτόπιας παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών του δρόμου, αντί να τους εξαγάγουν από τη θεωρία. Αυτή η προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω (bottom-up approach) ήταν κατάλληλη και εφικτή για τον νατουραλιστικό σχεδιασμό και συνεπής προς τη φρεϊρική παιδαγωγική. Μέσω του έργου των Εναλλακτικών Προγραμμάτων, οι αξιολογητές απέκτησαν πρόσβαση σε ελεύθερες και ανοιχτές συναντήσεις με τα παιδιά του δρόμου στο Εθνικό Συνέδριο των Παιδιών του Δρόμου στην Μπραζιλία τον Μάιο του 1986, που προσέλκυσε περίπου 400 νέους εκπροσώπους των προγραμμάτων για τα παιδιά του δρόμου από όλα τα μέρη της Βραζιλίας (National Commission for the Street Boys and Girls Movements, 1986). Ως προσκεκλημένοι φίλοι των εκπαιδευτών του δρόμου, οι αξιολογητές εύκολα έγιναν παρατηρητές που συμμετείχαν στα διάφορα γεγονότα της συνάντησης και κέρδισαν την εμπιστοσύνη των παιδιών που συμμετείχαν, συναναστρεφόμενοι ελεύθερα με αυτά κατά τις δραστηριότητες και τα διαλείμματα. Μέσω φιλικών

συζητήσεων ώθησαν τα παιδιά να μιλήσουν, να πουν ιστορίες και να αναφερθούν στο πρόγραμμα, καθώς και σε άλλα παιδιά. Κατανοώντας την επίδραση ως «αλλαγή συμπεριφοράς», οι αξιολογητές εστίασαν στην απόσπαση «στοιχείων» για το ποιες ιδέες και συμπεριφορές θα μπορούσαν να υποδεικνύουν πιθανές αλλαγές ως αποτέλεσμα του προγράμματος. Οι αλληλεπιδράσεις τους είχαν πάντα ως κύριο στόχο να πάρουν απάντηση σε πέντε ερωτήματα:

1. Σε ποιο πρόγραμμα ανήκεις (όνομα και τοποθεσία);
2. Με ποιον τρόπο σε έχει αλλάξει το πρόγραμμα;
3. Ποιο στοιχείο του προγράμματος επέφερε αυτή την αλλαγή σ' εσένα;
4. Τι σκοπεύεις να κάνεις από εδώ και πέρα, και τι όταν μεγαλώσεις;
5. Ποιο μήνυμα θα ήθελες να μεταφέρεις στα παιδιά που δεν ανήκουν σε κάποιο πρόγραμμα όπως το δικό σου;

Οι απαντήσεις σημειώνονταν όσο το δυνατόν περισσότερο διακριτικά από κάθε αξιολογήτη. Οι αξιολογητές συνήθως εργάζονταν μόνοι τους, αλλά ενίοτε και σε ζεύγη, ώστε ο ένας, καθισμένος παράμερα, να έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί τη συνέντευξη και τη μη λεκτική συμπεριφορά. Μερικές φορές, κάποια ενθουσιώδη παιδιά επέτρεπαν την ηχογράφηση σε κασέτα. Σημειώσεις κρατούνταν από απόσταση· η συμπεριφορά του παιδιού στο φυσικό του περιβάλλον ήταν υπό παρατήρηση. Για παράδειγμα, τα παιδιά οργάνωναν τις δικές τους δραστηριότητες την ώρα του μεσημεριανού, δίχως την επίβλεψη των ενηλίκων, και έμπαιναν στη σειρά με τάξη, δείχνοντας οργανωτική ικανότητα, ανεξαρτησία και σεβασμό για τους άλλους. Τα παιδιά αυθόρμητα καθάριζαν το μέρος μετά τη συνάντηση, χωρίς να τους το ζητήσει κάποιος, δείχνοντας κοινωνική ευθύνη. Οι αξιολογητές είχαν πολλές ευκαιρίες να πραγματοποιήσουν τριγωνοποίηση των ανεξάρτητων παρατηρήσεών τους κατά τη διάρκεια της ημέρας, φτάνοντας σε κοινά συμπεράσματα για το ποιους δείκτες υποδείκνυαν τα στοιχεία.

Οι αλλαγές που φαίνονταν να έχουν συντελεστεί υποδείκνυαν κυρίως ψυχο-κοινωνική εξέλιξη και περιλάμβαναν στάσεις, αξίες και δεξιότητες. Η ανάλυση αυτών των αντιλήψεων οδήγησε σε μια αρχική λίστα 46 δεικτών επίδρασης. Η ομάδα αξιολόγησης παρατήρησε ένα φυσικό μοτίβο στην ανάπτυξη των δεικτών, το οποίο υποδείκνυε τον χωρισμό τους σε τέσσερις κατηγορίες: κοινωνικές δεξιότητες, επαγγελματικές δεξιότητες, προσωπική ανάπτυξη και ηθικές αξίες. Οι δείκτες κατόπιν κατηγοριοποιήθηκαν και συγκρότησαν μια αρχική δεξαμενή δεικτών, η οποία θα αποτελούσε τη βάση για τον προσδιορισμό της επίδρασης των προγραμμάτων στη δεύτερη φάση – συστηματική παρακολούθηση των επιλεγμένων προγραμμάτων. Η δεξαμενή δεικτών σκόπιμα παρέ-

μεινε «ανοικτή» για να φιλοξενήσει τυχόν νέους δείκτες που πιθανόν θα εντοπίζονταν κατά τις παρατηρήσεις του προγράμματος.

Βάσει των αποτελεσμάτων της πρώτης φάσης, διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες ερωτήσεις αξιολόγησης για να καθοδηγήσουν την παρατήρηση των προγραμμάτων.

Ερωτήσεις αξιολόγησης

Γενική ερώτηση: Ποια είναι η επίδραση των εναλλακτικών προγραμμάτων βοήθειας στα παιδιά του δρόμου;

Συγκεκριμένη ερώτηση: Ως αποτέλεσμα της εμπειρίας τους στο πρόγραμμα, ποιες αλλαγές συντελούνται στις κοινωνικές δεξιότητες, στις επαγγελματικές (εργασιακές) δεξιότητες, στην προσωπική (ατομική) ανάπτυξη και στις ηθικές αξίες των παιδιών;

Συλλογή δεδομένων – Δεύτερη φάση: Ανίχνευση των επιδράσεων μέσω της παρατήρησης των προγραμμάτων

Δείγμα

Έντεκα προγράμματα για τα παιδιά του δρόμου επελέγησαν για μελέτη από όλη τη Βραζιλία, κατά τρόπο ο οποίος να είναι αντιπροσωπευτικός της γεωγραφικής, της φιλοσοφικής, της οργανωτικής και της μεθοδολογικής ποικιλίας. Όλοι οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων υπέβαλαν εθελοντικά τα προγράμματά τους για συμμετοχή στην αξιολόγηση. Τα προγράμματα διέφεραν ως προς τη συσσωρευμένη εμπειρία, με το παλαιότερο να λειτουργεί επί 15 χρόνια και το πιο πρόσφατο μόνο 2 χρόνια. Περιλαμβάνονταν προγράμματα τα οποία εξυπηρετούσαν τις ανάγκες των παιδιών «του δρόμου» που ζούσαν εκεί, και άλλα που παρείχαν φροντίδα για τα παιδιά «στον δρόμο», τα οποία δούλευαν εκεί για να βγάλουν τα προς το ζην.

Διαδικασίες

Οι αξιολογητές επισκέφθηκαν καθένα από τα 11 προγράμματα ταξιδεύοντας ως ομάδα στις τοποθεσίες και περνούσαν τουλάχιστον δύο ημέρες έντονης, συστηματικής παρατήρησης, μένοντας και τρίτη ημέρα ορισμένες φορές. Έφθαναν με ένα σύνολο δεικτών ανά χείρας, έχοντας δηλαδή συντάξει μια λίστα ελέγχου των δεικτών, με την οποία θα έκαναν παρατηρήσεις. Ωστόσο, δεν ήταν όλοι οι δείκτες σχετικοί με το κάθε πρόγραμμα, οπότε η πρώτη εργασία ήταν να προσδιοριστούν εκείνοι που έδειχναν να είναι. Έπειτα, για καθέναν από τους δείκτες, συγκέντρωναν ενδείξεις της επίδρασής του. Συνεπώς, η

πρώτη ημέρα αφιερωνόταν στην «εμβύθιση» στο πρόγραμμα, ώστε να αποκτήσουν μια συνολική αίσθησή του μέσω ελεύθερων παρατηρήσεων, αποβάλλοντας προσωπικές προκαταλήψεις και βλέποντας το πρόγραμμα με νέα ματιά. Τα στοιχεία των πιθανών επιδράσεων θα έπρεπε να δίνουν τη δυνατότητα στους αξιολογητές να προσδιορίσουν και να διαμορφώσουν από το αρχικό σύνολο δεικτών την ομάδα εκείνων που σχετιζόνταν με το πρόγραμμα. Επομένως, η δεύτερη μέρα ήταν αφιερωμένη σε πιο κατευθυνόμενες παρατηρήσεις με εστίαση στους δείκτες που είχαν επιλεγεί. Το σχέδιο της παρατήρησης ήταν πιο δομημένο και η πρόθεση ήταν να καθοριστεί κατά πόσον οι επιδράσεις που είχαν υποδειχθεί κατά την εμβύθιση αποτελούσαν αλλαγές που είχαν πράγματι συντελεστεί στα παιδιά ως αποτέλεσμα των εμπειριών τους στο πρόγραμμα. Η διεργασία και τις δύο ημέρες ήταν νατουραλιστική και περιλάμβανε συνεχή τριγωνοποίηση των δεδομένων, όπως περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω.

Αρχική εμβύθιση στο πρόγραμμα

Ομοίως προς τις παρατηρήσεις που έκαναν στην πρώτη φάση, οι αξιολογητές συγκεντρώσαν πολλαπλά στοιχεία για τις πιθανές επιδράσεις, μιλώντας με τα παιδιά και τους κύριους πληροφοριοδότες (εκπαιδευτές του δρόμου και μέλη της κοινότητας που συμμετείχαν) και παρατηρώντας ελεύθερα κρίσιμης σημασίας συμβάντα (ασυνήθιστα ή αξιοπρόσεκτα περιστατικά) και δραστηριότητες. Είδαν τη συνολική εικόνα του προγράμματος, τις προκλήσεις του, την ιστορία, τους στόχους και τις ανατροπές του. Μέσω της συζήτησης, της παρατήρησης, του παιχνιδιού, της δραματοποίησης και των ελεύθερων παρατηρήσεων των παιδιών, αλλά και από τα σχόλια των εκπαιδευτών του δρόμου και του προσωπικού του προγράμματος, αναδείχθηκαν πολλά στοιχεία για τα πιθανά αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος. Ακολουθούν κάποια παραδείγματα. Η λεπτομερής λίστα βρίσκεται στην πλήρη έκθεση (Penna-Firme et al., 1987).

Δηλώσεις των παιδιών

«Δεν πρέπει να το σκάσουμε από εδώ, γιατί εδώ είμαστε ελεύθεροι» (ουσιώδης δείκτης – *εκτίμηση για το πρόγραμμα*).

«Λύσαμε το πρόβλημα με τον διάλογο και όχι με τις γροθιές μας» (ουσιώδης δείκτης – *μη βίαιη λύση προβλήματος*).

«Με τον Συνεταιρισμό μας κερδίζουμε περισσότερα και ξοδεύουμε λιγότερα» (ουσιώδης δείκτης – *αποδοτική χρήση των κερδών*).

Κρίσιμα συμβάντα

Ένα αγόρι περίπου 13 χρονών φτάνει στον χώρο του προγράμματος φέρνοντας μαζί του ένα κορίτσι της ίδιας ηλικίας το οποίο είχε προσελκύσει στον δρόμο για να ενταχθεί στην ομάδα εργασίας του (*μέριμνα για τους άλλους*).

Δύο αγόρια υπεύθυνα για το τυπογραφείο του προγράμματος προκαλούν έκπληξη στους αξιολογητές όταν τους προσφέρουν τις επαγγελματικές τους κάρτες (τις οποίες τύπωσαν τα ίδια), με πληροφορίες για τη μικρή ιδιωτική επιχείρηση εκτυπώσεων που έχουν ανοίξει στη γειτονιά τους. Υπόσχονται γρήγορη και αποδοτική εξυπηρέτηση (*πρωτοβουλία για εργασία*).

Παρατήρηση συμπεριφοράς στο φυσικό τους περιβάλλον

Τα παιδιά συνέρχονται σε συνέλευση για να ορίσουν τους κανόνες του σπιτιού, οι οποίοι αναρτώνται στον τοίχο (ουσιώδης δείκτης – *δημοκρατική συμμετοχή*).

Ένα αγόρι, αποκαλούμενο «καθηγητής» από τα υπόλοιπα παιδιά, αναλαμβάνει εθελοντικά τον ρόλο τού να προσανατολίζει τους νεοφερμένους στο πρόγραμμα (ουσιώδης δείκτης – *αλληλεγγύη με την ομάδα στην οποία ανήκει κανείς*).

Σχόλια από τους αξιολογητές του δρόμου και τους εθελοντές του προγράμματος που δουλεύουν με τα παιδιά

«Τα αγόρια ήταν πολύ βίαια όταν έπαιζαν· τώρα είναι πιο ήρεμα» (*δείκτης προσωπικής ανάπτυξης*).

«Είχαν ήδη ηγετικές ικανότητες όταν μπήκαν στο πρόγραμμα, αλλά εδώ έμαθαν να τις χρησιμοποιούν εποικοδομητικά» (*δείκτης κοινωνικών δεξιοτήτων*).

«Τα μεγαλύτερα αγόρια δεν θέλουν πια να είναι λουστραδόροι και ζητούν καλύτερες δουλειές» (*δείκτης εργασιακών δεξιοτήτων*).

«Οι πράξεις καταστροφής έχουν μειωθεί αισθητά» (*δείκτης προσωπικής ανάπτυξης*).

«Τα παιδιά ανησυχούν για την κατάσταση των συντρόφων τους που είναι παραβάτες» (*δείκτης ηθικών αξιών*).

Στο τέλος, οι αξιολογητές προχώρησαν σε τριγωνοποίηση των σημειώσεών τους και προσδιόρισαν τους περισσότερο ουσιώδεις δείκτες για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Αυτό οδήγησε σε μια συνεκτική κοινή εκδοχή του προγράμματος και των στόχων του, με τους κατάλληλους δείκτες από την αρχική λίστα. Επίσης, οδήγησε σε μια βελτιωμένη εκδοχή του συνόλου των δεικτών με την προσθήκη νέων, που προέκυψαν σε αυτή τη φάση.

Άμεση παρατήρηση στα προγράμματα

Δύο μεγάλες προκλήσεις έπρεπε να ξεπεραστούν πριν λάβει χώρα η εστιασμένη παρατήρηση. Σε αντίθεση με την εμπύθιση, οι αξιολογητές αναζήτησαν ενδείξεις για να προσδιορίσουν εάν οι επιδράσεις που αναδείχθηκαν κατά την εμπύθιση ήταν πράγματι αποτελέσματα του προγράμματος. Η πρώτη πρόκληση ήταν να αξιολογήσουν τον βαθμό ή την ένταση της επίδρασης με κάποιον τρόπο καταγράφοντας στο φύλλο βαθμολογίας τεκμήρια για κάθε δείκτη αναφορικά με τις παρατηρούμενες συμπεριφορές. Οι περισσότεροι δείκτες ήταν ψυχοκοινωνικοί· αναφέρονταν σε στάσεις και ανάπτυξη αξιών και, επομένως, ήταν λιγότερο δεκτικοί σε συγκεκριμένη μέτρηση. Οι αξιολογητές αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν την ταξινομία του Bloom στον συναισθηματικό τομέα (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964) και επέλεξαν τα δύο πιο παρατηρήσιμα στάδιά του ως κριτήρια για τη βαθμολόγηση. Αυτά είναι η «εκτίμηση» και ο «χαρακτηρισμός» – το τρίτο και το πέμπτο στάδιο αντίστοιχα. Ένα παιδί στο στάδιο της εκτίμησης αναμένεται να προχωρήσει στην υιοθέτηση μιας αξίας, έστω και προσωρινά (για παράδειγμα, ειλικρίνεια στην πώληση του εμπορεύματός του). Η περίπτωση αυτή σημειώθηκε ως «κάποια σημάδια (ΚΣ)» επίδρασης σχετικά με τον συγκεκριμένο δείκτη. Κάποιο άλλο παιδί θα μπορούσε να βρίσκεται στο πέμπτο στάδιο, να εμμένει δηλαδή πιο μόνιμα σε μια αξία σαν συνήθεια και να χαρακτηρίζεται από αυτήν (για παράδειγμα, το παιδί υπερασπίζεται την ειλικρίνεια και καθοδηγεί τους άλλους να είναι ειλικρινείς). Η περίπτωση αυτή καταγράφηκε ως «σημαντική (Σ)» επίδραση. Ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκονταν τα περισσότερα παιδιά, το ίδιο το πρόγραμμα θεωρείτο ότι έχει επίδραση ΚΣ ή Σ ως προς τον κάθε δείκτη. Όταν δεν προέκυπε καμία ένδειξη, σημειωνόταν ως «δεν παρατηρήθηκε».

Μια δεύτερη μεγάλη πρόκληση, παρά την έλλειψη βασικών στοιχείων, ήταν η συγκέντρωση ενδείξεων ή «προ/μετά» (pre-post) αλλαγών. Οι αξιολογητές είχαν συνεχή επίγνωση αυτού του περιορισμού κατά τις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά και τους κύριους πληροφοριοδότες εντός και εκτός του προγράμματος και πάντα πλαισίωναν τις ερωτήσεις τους με όρους «αλλαγών» –ρωτώντας «σε τι ήσουν διαφορετικός (ή σε τι ήταν οι φίλοι σου) πριν έρθεις στο πρόγραμμα;»–, πολλές φορές αυθόρμητα. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα.

Πρώτο παράδειγμα. Η καταρρακτώδης βροχή που έπεφτε έξω από το κτίριο του καθηδρικού ναού κρατούσε τα παιδιά μέσα ως «αιχμάλωτο ακροατήριο». Μια μικρή ομάδα άρχισε να συζητάει με έναν από τους αξιολογητές. Ξαφνικά ένα αγόρι άρχισε να επικοινωνεί με παντομίμα. Επαινώντας το αγόρι για το ταλέντο του, ο αξιολογητής το ενθάρρυνε να δραματοποιήσει την κατάσταση των φίλων του σε τρεις πράξεις, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Εμπνευσμένο από την παντομίμα,

ένα άλλο αγόρι αυθόρμητα άρχισε να κάνει την προφορική ερμηνεία του μηνύματος της παντομίμας. Μαζί, και εν αγνοία τους, τα δύο παιδιά είχαν αποκαλύψει τις αλλαγές (και ενδεχομένως την επίδραση του προγράμματος) σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη. Ένας δεύτερος αξιολογητής κράτησε σιωπηλά σημειώσεις για τις μη λεκτικές χειρονομίες και αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών γύρω τους, καθώς και για τα άλλα σημάδια συμφωνίας με όσα περιέγραφε η παντομίμα. Ο τρίτος αξιολογητής περπατούσε γύρω από την ομάδα των παιδιών και τα παρατηρούσε από διαφορετικές γωνίες και αργότερα προχώρησε σε τριγωνοποίηση των πληροφοριών μαζί με τους δύο πρώτους αξιολογητές.

Δεύτερο παράδειγμα. Κατά τη διάρκεια συζητήσεων με παιδιά του δρόμου σε μια κεντρική πλατεία όπου σύχναζαν, ένας από τους αξιολογητές έδωσε μαριονέτες χειρός και δακτύλου σε μερικά παιδιά, που τις χρησιμοποίησαν για να πουν τις προσωπικές τους ιστορίες και να περιγράψουν για την κατάστασή τους. Τα παρότρυνε να παίξουν διάφορους ρόλους, όπως τη μητέρα, το αγόρι, το κορίτσι, τον αστυνομικό ή το προσωπικό του προγράμματος. Δόθηκε η δυνατότητα για μια πλούσια έκφραση των προβλημάτων των παιδιών και των λύσεων που παρείχε το πρόγραμμα. Αποκάλυψε, επίσης, αλλαγές και διευκόλυσε τις συγκρίσεις των παιδιών της πλατείας που βρίσκονταν σε πρόγραμμα-τα με αυτά που δεν συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα.

Συμμετοχική παρατήρηση

Πολλές τεχνικές και μέθοδοι παρατήρησης προέκυψαν με φυσικό τρόπο, καθώς οι αξιολογητές αλληλεπιδρούσαν ελεύθερα έχοντας τον ρόλο του συμμετέχοντα παρατηρητή. Αποδέχτηκαν τις ευκαιρίες να πάρουν μέρος σε παιχνίδια ρόλων ή να συντονίσουν μια ομαδική συνάντηση ή να διδάξουν πώς γίνεται ένας υπολογισμός όταν το ζητούσαν τα παιδιά. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι σημειώσεις καταγράφονταν στο τέλος. Τα φυσικά περιβάλλοντα όπως αυτό άνοιξαν τον δρόμο για περαιτέρω ευκαιρίες διακριτικής παρατήρησης, όπως;

1. *Δραστηριότητες ζωγραφικής και σχεδίασης* κατά τον ελεύθερο χρόνο του προγράμματος. Στοιχεία της προσωπικότητας, όπως ο ενθουσιασμός, η ικανότητα συγκέντρωσης για μεγάλο διάστημα, η ελευθερία και η εντυπωσιακή ευκολία στη σύνθεση και το χρώμα, χωρίς καμία ένδειξη προσωπικοτήτων που έχουν σημαδευτεί από τη βία, ήταν εμφανή. Επίσης εμφανή ήταν τα χαρακτηριστικά της ευαισθησίας και της ηγετικής ικανότητας σε συνδυασμό με την ανασφάλεια, την επιθυμία για τρυφερότητα και ίχνη άγχους και ντροπής.
2. *Παρατήρηση ολόκληρων περιβαλλόντων*, καταγράφοντας τις δυναμικές των σχέσεων που ανέπτυξαν τα παιδιά μεταξύ τους και με το προσωπικό του προγράμματος, κάτι

που ανέδειξε τρυφερότητα, περιορισμό της βίας, καθώς και κριτική σκέψη και προσδοκίες.

3. *Προσωπικές ιστορίες* που μαρτυρούσαν αλλαγές ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στο πρόγραμμα, καθώς αποκαλύπτονταν μέσω αναδρομής στην παρατήρηση των παιδιών, όπως προέκυπτε από τις δικές τους διηγήσεις.
4. *Άτυπες συζητήσεις*, όταν τα παιδιά μιλούσαν φυσικά και ελεύθερα για το πρόγραμμα – ευκαιρία για τους αξιολογητές να θίξουν ορισμένα ζητήματα σε συνάρτηση με τους δείκτες.
5. *Επισκέψεις σε ειδικά περιβάλλοντα*, όπως έναν συνεταιρισμό, ένα εργαστήρι ή μια εκδήλωση του προγράμματος, οι οποίες αποκάλυπταν τις εργασιακές δεξιότητες και τις στάσεις των παιδιών, όπως την ικανότητά τους να οργανώνουν και να διαχειρίζονται τον συνεταιρισμό τους, την αυθόρμητη συνεργασία τους για να συντηρήσουν τον χώρο, το να μοιράζονται έναν μικρό χώρο δίχως συγκρούσεις.

Επιπλέον, τα παιδιά επέδειξαν κριτική σκέψη και κοινωνικές δεξιότητες, μέσω των συζητήσεων για τρέχοντα κοινωνικά και πολιτικά θέματα που σχετίζονται με την κατάστασή τους, μέσω της επίλυσης των διαφορών τους με φιλικό τρόπο σε συναντήσεις και μιλώντας με έξυπνο τρόπο στους επισκέπτες αξιολογητές για τα δικαιώματα των παιδιών στο πλαίσιο μιας επερχόμενης εθνικής συνταγματικής συνέλευσης.

Εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση, επίσημες –μολοντί σε οικείο ύφος και ανοιχτού τύπου– συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχθούν πληροφορίες από τους κύριους πληροφοριοδότες, όπως το προσωπικό του προγράμματος, τους ανθρώπους της κοινότητας και τους πρώην συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Επίσης, εξετάστηκαν και συζητήθηκαν τα έγγραφα του προγράμματος, ώστε να αποκτηθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της φιλοσοφίας, των επιτυχιών και των δυσκολιών που διέπνεαν το πρόγραμμα. Οι δηλώσεις των κύριων πληροφοριοδοτών ήταν ιδιαίτερες χρήσιμες για την καταγραφή των αλλαγών που οι ίδιοι αντιλαμβάνονταν ως ενδείξεις επίδρασης του προγράμματος, όπως φαίνεται στα παραδείγματα που ακολουθούν.

Για όλες τις παρατηρήσεις που έγιναν με τη χρήση διαφορετικών τεχνικών, κάθε αξιολογητής τις σημείωνε στη λίστα ελέγχου δίπλα στον αντίστοιχο δείκτη. Οι συμπεριφορές δεν ήταν «στοιχεία», αλλά πραγματικές αλλαγές ή τμήματα ενδείξεων της επίδρασης σε σχέση με τον συγκεκριμένο δείκτη. Αυτά τα δεδομένα, τα οποία αντλήθηκαν από τουλάχιστον δύο διαφορετικές μεθόδους ή πηγές, επέτρεψαν στον αξιολογητή να επιβεβαιώσει την επίδραση του προγράμματος.

Ενδεικτικές δηλώσεις και σχόλια από τους εκπαιδευτές του δρόμου, τους εθελοντές και άλλους εργαζομένους του προγράμματος

«Τα παιδιά συνεργάζονται αυθόρμητα στο καθάρισμα, στη ζωγραφική και στην επισκευή του χώρου του προγράμματος» (αλλαγή στις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τον δείκτη *συνεργασία*).

«Τα παιδιά έχουν μειώσει δραστικά τη βίαιη συμπεριφορά του ενός προς το άλλο, προς τους ενήλικους εργαζομένους και το γενικό περιβάλλον» (αλλαγή στις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τον δείκτη *μη βίαιη επίλυση προβλήματος*).

«Τα παιδιά επιδεικνύουν υπευθυνότητα στην πώληση των προϊόντων τους» (αλλαγή στις επαγγελματικές δεξιότητες σε σχέση με το δείκτη *αποδοτική χρήση των κερδών*).

«Τα παιδιά έρχονται πάντα στην ώρα τους για να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους στο πρόγραμμα» (αλλαγή στις επαγγελματικές δεξιότητες σε σχέση με τον δείκτη *υπευθυνότητα στη δουλειά*).

«Τα παιδιά μιλούν για τον εαυτό τους με θετικούς όρους» (αλλαγή στην προσωπική/ατομική ανάπτυξη σε σχέση με τον δείκτη *αυτοεκτίμηση*).

«Τα παιδιά επικρίνουν οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης και θεωρούν τους εαυτούς τους άξιους καλής μεταχείρισης» (αλλαγή στην προσωπική/ατομική ανάπτυξη σε σχέση με τον δείκτη *κριτική σκέψη*).

«Τα παιδιά υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους και συντάσσουν έναν κώδικα συμπεριφοράς για το πρόγραμμα (αλλαγή στις ηθικές αξίες σε σχέση με τον δείκτη *αίσθημα δικαιοσύνης*).

«Τα παιδιά συμμετέχουν εθελοντικά και με σεβασμό σε θρησκευτικές λειτουργίες» (αλλαγή στις ηθικές αξίες σε σχέση με τον δείκτη *πνευματικότητα*).

Τριγωνοποίηση

Στο τέλος της δεύτερης ημέρας, οι αξιολογητές προχωρούσαν μεταξύ τους σε περαιτέρω τριγωνοποίηση πάνω στα συμπεράσματα και τις αντιλήψεις τους για τις επιδράσεις του προγράμματος. Πριν αποχωρήσουν από το πρόγραμμα και επισκεφθούν τον επόμενο χώρο, οι αξιολογητές πραγματοποιούσαν μια συνάντηση με τον συντονιστή του προγράμματος για να παρουσιάσουν και να συζητήσουν τα αποτελέσματα, ώστε να επιβεβαιώσουν την αίσθηση που είχαν διαμορφώσει για το πρόγραμμα. Αυτό αποτελούσε ένα επιπλέον προληπτικό μέτρο προκειμένου να διαφυλαχθεί η αυθεντικότητα των δεδομένων. Κατά βάση, οι συντονιστές ήταν σύμφωνοι με τις περισσότερες απόψεις

των αξιολογητών, ενώ οι όποιες δευτερεύουσες αξίες αμφιβολίες καταγράφονταν για μελλοντικό έλεγχο σε άλλα προγράμματα.

Τα προηγούμενα βήματα επαναλαμβάνονταν με την ίδια σειρά σε κάθε πρόγραμμα. Μεταξύ των δύο επισκέψεων, η οριστικοποίηση των επιδράσεων γινόταν με διπλή τριγωνοποίηση – πρώτα ατομικά, στο επίπεδο του αξιολογητή, και έπειτα συλλογικά, στο επίπεδο της ομάδας. Επιπλέον, το αρχικό σύνολο των δεικτών διευρυνόταν με την προσθήκη νέων, που είχαν αναδειχθεί. Επίσης, ο ίδιος ο συστηματικός σχεδιασμός εξετάζονταν και βελτιωνόταν για την ακόλουθη επίσκεψη – με την προσθήκη, αφαίρεση ή τροποποίηση βημάτων.

Αποτελέσματα

Επίδραση και προφίλ των προγραμμάτων

Οι αναλύσεις οδήγησαν σε επισκόπηση των επιδράσεων όλων των προγραμμάτων. Μέτριες με υψηλές επιδράσεις παρουσιάστηκαν στα παιδιά του δρόμου, οι οποίες κυμαίνονταν συγκριτικά μεταξύ 58% και 70%. Οι περισσότερες είχαν σημειωθεί στις κοινωνικές δεξιότητες και ακολουθούσαν οι ηθικές αξίες, οι εργασιακές δεξιότητες και η προσωπική ανάπτυξη. Οι επιδράσεις αυτές παρήγαγαν νόημα όταν εξετάζονταν σε σχέση με το είδος της μαθησιακής ευκαιρίας που ήταν προσιτή στις δραστηριότητες των προγραμμάτων που επισκεφθήκαμε (Penna-Firme et al., 1987).

Ωστόσο, δεν παρήγαγε κάθε πρόγραμμα ξεχωριστά αυτό το αποτέλεσμα. Αυτό παρατηρήθηκε στα μεμονωμένα προφίλ των προγραμμάτων που δημιουργήθηκαν με βάση τις συνολικές βαθμολογίες για την επίδρασή τους. Οι επιδράσεις έδειχναν να ακολουθούν ένα μοτίβο το οποίο ομαδοποιούσε τα προγράμματα σε δύο διακριτές ομάδες, με έξι προγράμματα στην πρώτη ομάδα και πέντε στη δεύτερη. Οι αξιολογητές τα ονόμασαν προγράμματα Τύπου 1 και Τύπου 2 και εξέτασαν άλλα σχετικά δεδομένα που εξηγούσαν αυτές τις διαφορές. Τα προγράμματα Τύπου 1 έδειχναν να είναι αυτά που βοήθησαν τα παιδιά που δούλευαν «στον δρόμο» και τα προγράμματα Τύπου 2 βοήθησαν τα άπορα, άστεγα παιδιά «του δρόμου».

Η παραπάνω διαφορά εξηγεί γιατί η ομάδα Τύπου 1 είχε μεγαλύτερες επιδράσεις από την ομάδα Τύπου 2 – κοινωνικές δεξιότητες (81% έναντι 52%), εργασιακές δεξιότητες (79% έναντι 40%), ηθικές αξίες (74% έναντι 53%) και προσωπική ανάπτυξη (63% έναντι 51%). Επιπλέον, τα προγράμματα Τύπου 1 είχαν τη μικρότερη επίδραση στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ τα προγράμματα Τύπου 2 είχαν τη μικρότερη

επίδραση στις εργασιακές τους δεξιότητες. Προφανώς, τα τελευταία έδιναν πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα όσον αφορά τη δουλειά με τα παιδιά στα ζητήματα που σχετιζόνταν με την προσωπική τους ανάπτυξη και τις στάσεις τους ως πολίτες, πριν προχωρήσουν σε οποιοδήποτε είδος επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα Τύπου 1, αφετέρου, θα μπορούσαν να έχουν αφιερώσει λιγότερη προσπάθεια σε αυτά τα βασικά ζητήματα και να προσελκύουν παιδιά για δραστηριότητες εργασιακής εκπαίδευσης σχετικά γρήγορα. Πράγματι, σε κάποια προγράμματα του Τύπου 1 τα παιδιά δημιουργούσαν έργα τέχνης και κατασκευές εμπορικής αξίας. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα προγράμματα Τύπου 1 είχαν επίσης ξεκινήσει παλαιότερα από τα αντίστοιχα του Τύπου 2. Να επαναλάβουμε ότι όλες οι τιμές των επιδράσεων και στους δύο τύπους ήταν είτε υψηλές ή μεσαίες· δεν υπήρχαν χαμηλές τιμές.

Μια συστηματική μεθοδολογία για τη συνεχιζόμενη αξιολόγηση των προγραμμάτων

Από αυτή τη νατουραλιστική-ανταποδοτική διεργασία αξιολόγησης προέκυψε επίσης μια μεθοδολογία συλλογής και δημιουργίας αυθεντικών και αξιόπιστων δεδομένων για τη συνεχή εποπτεία και βελτίωση του προγράμματος. Έχοντας δοκιμαστεί και βελτιωθεί μέσα από τα 11 προγράμματα, η μελέτη δημιούργησε μια μέθοδο σχετική με τα προγράμματα για τα παιδιά του δρόμου και, επομένως, πολύτιμη για τους συντονιστές των προγραμμάτων και για το έργο των εναλλακτικών προγραμμάτων βοήθειας στη UNICEF.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Οι επιπτώσεις της αξιολόγησης στους μετόχους

Τα αποτελέσματα συγκεντρώθηκαν και κοινοποιήθηκαν με διάφορες μορφές στους κύριους μετόχους. Έγιναν προφορικές παρουσιάσεις πριν από την προετοιμασία της τελικής έκθεσης – πρώτα στη UNICEF, μετά στο έργο των Εναλλακτικών Προγραμμάτων Βοήθειας στην Μπραζιλία και κατόπιν στους εκπροσώπους των 11 προγραμμάτων στο Ρίο ντε Τζανέιρο σε ένα διήμερο σεμινάριο. Οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και δεκτικότητα στις προσπάθειες και στα αποτελέσματα των αξιολογητών αναγνωρίζοντας τόσο τη λίστα των δεικτών όσο και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης ως πολύτιμα παιδαγωγικά εργαλεία. Είχε ενδιαφέρον ότι, όταν οι αξιολογητές πρότειναν στο προσωπικό των προγραμμάτων να χρησιμοποιήσουν τα παραπάνω εργαλεία για αυτοαξιολόγηση των προγραμμάτων, το προσωπικό δήλωσε ότι προτιμούσε μια εξωτερική αξιολόγηση!

Αυτό ήταν καθουσιαστικό για ένα περιβάλλον το οποίο ως τότε θεωρούσε την αξιολόγηση μέσο εκφοβισμού, ενώ τώρα συνηγορούσε υπέρ της αξιοπιστίας της συγκριμένης προσέγγισης αξιολόγησης και της αξίας της γι' αυτούς τους μετόχους. Κορυφαίο σημείο της συνάντησης ήταν όταν επικύρωσαν τα προφίλ των επιδράσεων των 11 προγραμμάτων ως ακριβή. Εύκολα αναγνώρισαν τους εαυτούς τους στο ανώνυμο και κωδικοποιημένο γράφημα, αναφωνώντας «εδώ είμαι, αυτός είμαι εγώ, το πρόγραμμα Β είναι το δικό μου, βέβαια!!!» και ούτω καθεξής. Επιβεβαίωσαν επίσης, ομόφωνα, ότι η διαφορά μεταξύ των προγραμμάτων Τύπου 1 και Τύπου 2 οφειλόταν στην πραγματικότητα στις ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων, που έθεταν διαφορετικές προκλήσεις. Συνολικά, η συνάντηση επικύρωσε τις νατουραλιστικές μεθόδους μελέτης και την αίσθηση εμπιστοσύνης που αυτή είχε ενσπείρει, και αναγνώρισε ότι η αξιολόγηση είχε ανταποκριθεί στους προβληματισμούς τους.

Η UNICEF έλαβε γραπτή εμπειριστατωμένη έκθεση από τους αξιολογητές και δημοσίευσε τη μελέτη (Penna-Firme et al., 1991). Προσεγγίζοντας ξανά την εμπειρία της αξιολόγησης σε αυτό το κεφάλαιο, η πρόθεσή μας είναι να αναδείξουμε την εγκυρότητα των ιδεών του Freire για την αξιολογική σκέψη σε αυτό το πλαίσιο, καθώς και να μοιραστούμε τις μεθοδολογικές πτυχές ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για την κοινότητα της αξιολόγησης και τους επαγγελματίες συγγενικών πεδίων.

Μαθήματα/Διδάγματα

Ο Freire υποστήριζε ότι *δεν μπορεί κανείς να διδάσκει χωρίς να μαθαίνει, ούτε να μαθαίνει χωρίς να διδάσκει*. Οι δύο πράξεις είναι ταυτόχρονες και πάντοτε παρατηρείται ανταλλαγή γνώσης.

Τι έμαθαν οι αξιολογητές; Πρώτα και κύρια, έμαθαν ότι οι νατουραλιστικές-ανταποδοτικές μέθοδοι είναι εξίσου βιώσιμες και αποτελεσματικές σε ένα συναισθηματικά και πολιτικά ευαίσθητο πλαίσιο. Διαφέροντας από παλαιότερες αξιολογήσεις που είχε διεξαγάγει η ομάδα, αυτό ήταν ένα «βιωματικό» συμπέρασμα που βασιζόταν στη συμμετοχή και στην ανταλλαγή γνώσης στο συγκεκριμένο. Συλλέχθηκαν αξιόπιστα δεδομένα τα οποία οδηγούσαν σε αξιόπιστα συμπεράσματα. Εάν αυτό αποτελεί κριτήριο του βαθμού αποτελεσματικότητας, η διεργασία μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί οικονομικά αποδοτική, καθώς η συλλογή ποιοτικών δεδομένων ανταποκρίνεται στο κόστος – κάτι που πρέπει να συνυπολογίζουμε.

Για τους αξιολογητές, το να μάθουν να είναι *ανθρώπινα όργανα* ήταν κρίσιμης σημασίας, κάτι που στο πλαίσιο της μελέτης σήμαινε πρακτική εφαρμογή των φρεϊρικών αρχών. Θεμελιακά σήμαινε ανοικτότητα. Σε ένα επίπεδο απαιτούσε έναν ορισμένο «επα-

ναπροσανατολισμό αξιών», ώστε να είναι σε θέση να εξασκηθούν στην ενσυναίσθηση και στην ευαισθησία κατά τις αλληλεπιδράσεις με τους ανθρώπους. Παραδόξως, αυτό προϋπέθετε να μην είναι επικριτικοί, κάτι που οι αξιολογητές θεώρησαν σύμφωνο με την ουδέτερη στάση κατά την επιστημονική έννοια, ωστόσο σήμαινε να είναι «ζεστοί και να μεριμνούν» και όχι να είναι «ψυχροί και απόμακροι».

Σε ένα άλλο επίπεδο, η φρεϊρική ανοικτότητα σήμαινε κριτική σκέψη. Οι αξιολογητές έμαθαν να αμφισβητούν τις μεθοδολογικές επιλογές τους σε κάθε βήμα της διαδρομής, αναπτύσσοντας μεθόδους και μέτρα κατάλληλα για το συγκεκριμένο συγκείμενο, χωρίς να διακυβεύεται η ποιότητα των δεδομένων, αλλά στην πραγματικότητα ενισχύοντάς την μέσω της δημιουργικότητας. Πώς θα αναπληρωθεί η έλλειψη βασικών στοιχείων; Πώς θα μετρήσεις αυτό που πρέπει, αντί να μετράς μόνο αυτό που μπορείς; Συγκεκριμένα, πώς θα ποσοτικοποιήσεις και θα αποτιμήσεις τη συμπεριφορά; Οι αξιολογητές έμαθαν να αντιμετωπίζουν την πρόκληση του να καθιστούν την ανθρώπινη υποκειμενικότητα πλεονέκτημα παρά μειονέκτημα, συνδυάζοντας την κριτική σκέψη με τη δημιουργικότητα για να κάνουν επιλογές με επίγνωση. Υπό αυτή την έννοια, οι περιορισμοί που έθετε το συγκείμενο συχνά μετατρέπονταν σε ευκαιρίες. Όπως το έθεσε ένας από τους αξιολογητές, ήταν σοφή επιλογή να ακολουθήσουν μια «μεθοδολογία του δρόμου» και να αφήσουν στην άκρη την «αυστηρή μεθοδολογία»⁷. Οι αξιολογητές έμαθαν επίσης να είναι μια συνεκτική ομάδα που έχει τα παραπάνω χαρακτηριστικά –με ποικιλομορφία και κριτική στάση στις συνεισφορές τους, αλλά πάντα ενωμένοι από τις αξίες του πλαισίου–, κάτι που χρειάζεται ιδιαίτερα για την τριγωνοποίηση.

Τι δίδαξαν οι αξιολογητές; Τι γνώση μετέδωσαν;

Προφανώς, τα βασικά αποτελέσματα –οι επιδράσεις, η λίστα δεικτών και το σχέδιο της μεθοδολογίας αξιολόγησης– συνολικά πρόσφεραν νέες γνώσεις στους μετόχους. Λιγότερο προφανές, αλλά ενδεχομένως το πιο πολύτιμο δίδαγμα, ιδίως στο επίπεδο του προσωπικού του προγράμματος, αλλά και των παιδιών του δρόμου, ήταν η γνώση ότι η αξιολόγηση είναι σύμμαχος και όχι εχθρός, ότι οι αξιολογητές αξίζουν εμπιστοσύνη ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες, ότι τα δεδομένα εξυπηρετούν έναν κοινό σκοπό και ότι δεν χρησιμοποιούνται πάντα για προσωπικό όφελος.

7. Στο πρωτότυπο κείμενο οι συγγραφείς κάνουν λογοπαίγνιο με τις εκφράσεις «street methodology» και «strict methodology». [σ.τ.ε.]

Υστερόγραφο

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί πως, ενώ μένουν πολλά να γίνουν για τα παιδιά του δρόμου στη Βραζιλία, το λαϊκό κίνημα υπέρ των παιδιών και των εφήβων σε εθνική κλίμακα, που πυροδότησε το έργο των Εναλλακτικών Προγραμμάτων Βοήθειας της UNICEF κατά τη δεκαετία του 1980, οδήγησε στην ιστορική δημιουργία του Νόμου για τα Παιδιά και τους Εφήβους (Βραζιλία, 1990, Ομοσπονδιακός νόμος 8060/90). Θέσπισε νέα δικαιώματα για τους νέους της Βραζιλίας, με μια ριζοσπαστικά καινοτόμο προσέγγιση που ενστερνίστηκε το δόγμα των Ηνωμένων Εθνών για πλήρη προστασία βάσει της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων των Παιδιών (Gomes da Costa, 1993). Αυτό που λείπει είναι η πλήρης εφαρμογή αυτού του νόμου, για την εδραίωση ενός βελτιωμένου κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μεγαλώνουν οι νέοι. Ωστόσο, τα προγράμματα για τα παιδιά του δρόμου έχουν πολλαπλασιαστεί έκτοτε και έχουν μετατραπεί από «εναλλακτικά» προγράμματα σε προγράμματα «αλλαγής» – προσανατολισμένα στην αλλαγή, τη δικτύωση με σχολεία και ποικίλες κοινωνικές οργανώσεις. Μια γενική ευαισθητοποίηση για το πρόβλημα διαπνέει τη χώρα. Και μπορεί κανείς να δει τη σαφή επίδραση του Freire στην πρακτική αυτών των προγραμμάτων. Η ελπίδα είναι ότι, με το αποτύπωμα αυτού του μεγάλου Βραζιλιάνου εκπαιδευτή, το επάγγελμα του εκπαιδευτή του δρόμου θα εκλείψει κάποτε, όπως και τα παιδιά του δρόμου. Ποιος ξέρει, ίσως μπορεί η έκφραση «η θέση του παιδιού είναι στο σχολείο» να παραφραστεί κάποτε ως «η θέση του σχολείου είναι μέσα στο παιδί». Τότε, το παιδί θα αποτελεί αληθινά μια εθνική προτεραιότητα και, πράγματι, μια παγκόσμια προτεραιότητα. Μέχρι τότε, όπως έλεγε ο Paulo Freire, «για να κάνουμε αύριο αυτό που είναι ανέφικτο σήμερα, πρέπει σήμερα να κάνουμε αυτό που είναι εφικτό σήμερα».

Η ενημέρωση για την αύξηση των προγραμμάτων για τα παιδιά του δρόμου στη Βραζιλία δόθηκε από τον Cezare de Florio La Rocca, πρώην αξιωματούχο της UNICEF και διευθυντή για 25 χρόνια και έως σήμερα του Προγράμματος AXE ειδικά για παιδιά σε δύσκολες συνθήκες (Σαλβαδόρ, Μπαχία, Βραζιλία). Οι πληροφορίες για την τρέχουσα δομή των προγραμμάτων για τα παιδιά του δρόμου δόθηκαν από τον Alfredo Gomes da Costa, εκπαιδευτή και σύμβουλο για κοινωνικοεκπαιδευτικά προγράμματα στη Βραζιλία.

Βιβλιογραφία

- Brasíl (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90. Brasília, DF.
- Douglas, J.D. (1976). *Investigative social research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Espert, F. & Myers, W. (1988). *Situation analysis: Latin America and the Caribbean Regional Programme* (Children in Especially Difficult Circumstances Outreach Series, No. 1). Bogota, Columbia: UNICEF.
- Freire, P. (2000). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (42nd ed.). Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogy of the oppressed* [translated from Portuguese (Freire, 1970) with introduction by Donaldo Macedo (2000)] (30th anniversary edition). New York, NY: Bloomsbury.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed* (Robert R. Barr, Trans.). New York, NY: Bloomsbury.
- Gomes da Costa, A.C. (1993). *É possível mudar: A criança, o adolescente e a Política Social do Município/Séie Direitos da Criança, 1*. São Paulo, Brazil: Malheiros, Ltda.
- Guba, E. & Lincoln, Y.S. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). “Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals”. *Handbook II: The affective domain*. New York, NY: David McKay.
- Myers, W. (ed.). (1988). *Protecting working children*. London, United Kingdom: Zed Books Ltd./UNICEF.
- National Commission for the Street Boys and Girls Movement (1986, May 28). *The first national meeting of the boys and girls of the street – Results of mini-plenary sessions* [Report of the Commission (in Portuguese)]. Brasília: National Commission.
- Penna-Firme, T., Tijiboy, J.A. & Stone, V.I. (1987). *An evaluation of the impact of alter-native service programs on street children* (John Stone Trans.) (Unpublished research report). Brasília: UNICEF.

- Penna-Firme, T., Tijiboy, J.A. & Stone, V.I. (1991). "The generation and observation of evaluation indicators of the psycho-social development of participants in programs for street children", in W. Myers (ed.), *Protecting working children* (Chap. 5). London, United Kingdom: Zed Books Ltd./UNICEF.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Swift, A. (1991). *Brazil: The fight for childhood in the city*. Innocenti Studies. Florence, Italy: UNICEF.
- UNICEF (1987). *Paulo Freire and the street educators: An analytical approach* (Children in Especially Difficult Circumstances Outreach Series, No. 1). Bogota, Columbia: UNICEF.
- UNICEF/MPAS-Ministério da Previdência e Assistência Social (n.d.). *O que é o projeto*. Rio de Janeiro, Brazil: Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua.
- Webb, E., Campbell, D.T., Schwartz, R. & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Belmont, CA: Wadsworth.

Η THEREZA PENNA FIRME είναι εκπαιδύτρια και ψυχολόγος που ειδικεύεται στην αξιολόγηση τόσο από πλευράς ακαδημαϊκής εκπαίδευσης όσο και επαγγελματικής πρακτικής. Έχει διδάξει για μεγάλο διάστημα στην πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Βραζιλία και αυτό το διάστημα συντονίζει το Κέντρο Αξιολόγησης στο Ίδρυμα CESGRANRIO, ενώ είναι σύμβουλος αξιολόγησης για το Ίδρυμα Roberto Marinho, που και τα δύο εδρεύουν στη Βραζιλία.

Η VATHSALA I. STONE διαθέτει 40 χρόνια εμπειρίας ως επαγγελματίας αξιολόγησης σε εθνικό και διεθνές πλαίσιο, 17 εκ των οποίων τα πέρασε στη Βραζιλία. Σήμερα διευθύνει την έρευνα και την αξιολόγηση στο Κέντρο Υποβοηθητικής Τεχνολογίας στο Πανεπιστήμιο του Μπάφαλο.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Παιδαγωγικές αρχές της αξιολόγησης: Ερμηνεύοντας τον Freire

Michael Quinn Patton

Περίληψη

Η παιδαγωγική της αξιολόγησης συνεπάγεται την εξέταση του πώς και τι διδάσκει η αξιολόγηση. Στις διαφορετικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης περιλαμβάνονται ποικίλες παραδοχές, αξίες, υποθέσεις, προτεραιότητες, διεργασίες που δημιουργούν νόημα και αρχές. Η αποσαφήνιση και η επεξήγηση των αρχών είναι θεμελιώδους σημασίας για τον προσδιορισμό και την κατανόηση μιας παιδαγωγικής της αξιολόγησης. Δέκα παιδαγωγικές αρχές από τα γραπτά του Paulo Freire εντοπίζονται και επεξηγούνται, ενώ στη συνέχεια κάθε αρχή εξετάζεται ως προς τη συνάφειά της με μια κριτική παιδαγωγική της αξιολόγησης για τη θεωρία και την πράξη της αξιολόγησης σήμερα και στο μέλλον. Ο Freire κατανόησε και μας δίδαξε ότι όλες οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα: πάντα κάτι διδάσκεται, κάτι μεταβιβάζεται και υιοθετείται αναγκαστικά. Προεκτείνοντας στην αξιολόγηση αυτή τη βαθύτερη γνώση, το έργο του Freire μάς υπενθυμίζει ότι κάθε προσέγγιση της αξιολόγησης συνιστά μια παιδαγωγική κάποιου είδους. Το τι διδάσκει κάθε είδους αξιολόγηση και πώς αυτό διδάσκεται διαφέρει, ωστόσο η αξιολόγηση είναι εγγενώς και πρωτίστως μια παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Αυτό μας οδηγεί στο τελικό ερώτημα: «Ποια είναι η δική σας παιδαγωγική της αξιολόγησης;»

Μια επικεντρωμένη στις αρχές παιδαγωγική της αξιολόγησης

Η παιδαγωγική της αξιολόγησης συνεπάγεται την εξέταση του πώς και τι διδάσκει η αξιολόγηση. Στις διαφορετικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης περιλαμβάνονται ποικίλες

παραδοχές, αξίες, υποθέσεις, προτεραιότητες, διεργασίες που δημιουργούν νόημα και αρχές. Θα εστιάσω στις αρχές ως θεμέλιο μιας παιδαγωγικής της αξιολόγησης. Εκείνοι που συμμετέχουν σε μια διαδικασία αξιολόγησης έρχονται αντιμέτωποι με ρητές, αν και συχνότερα με έμμεσες και άρρητες, *παιδαγωγικές αρχές*. Οι αρχές παρέχουν πληροφορίες και καθοδηγούν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτό το επιτυγχάνουν υποδεικνύοντάς μας πού να εστιάσουμε την προσοχή μας και πώς να ενεργήσουμε. Για παράδειγμα, η βασισμένη στους στόχους αξιολόγηση (goal-based evaluation) πηγάζει από την αρχή ότι το να θέτεις στόχους αυξάνει την αποτελεσματικότητα, πράγμα που μας λέει να εστιάζουμε στην επίτευξη στόχων και να την αποτιμούμε. Η καθοδηγούμενη από τη θεωρία αξιολόγηση (theory-driven evaluation) έγκειται στην αρχή ότι οι παρεμβάσεις είναι πιθανότερο να έχουν αποτέλεσμα εάν βασίζονται σε μια θεωρία αλλαγής, και επομένως πρέπει να εστιάζουμε στη θεωρία του προγράμματος και να την αποτιμούμε. Η επικεντρωμένη στην αξιοποίηση αξιολόγηση (utilization-focused evaluation) βασίζεται στην αρχή ότι ο εντοπισμός πρόθυμων χρηστών και η συνεργασία μαζί τους πάνω στις προσδοκώμενες χρήσεις θα αυξήσει τη χρήση. Η αναπτυξιακή αξιολόγηση (developmental evaluation) βασίζεται στη θεωρία της πολυπλοκότητας, η οποία στρέφει την προσοχή μας στην αρχή της ανάδυσης και μας ωθεί να είμαστε ανοικτοί και ευέλικτοι στον εντοπισμό αναδυόμενων αποτελεσμάτων σε πολύπλοκες δυναμικές καταστάσεις. Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσδιορίσουμε και θα αποσαφηνίσουμε τις παιδαγωγικές αρχές του Paulo Freire και θα εξετάσουμε τις επιπτώσεις τους στην αξιολόγηση, ρίχνοντας φως σε μια φρεϊρική παιδαγωγική της αξιολόγησης. Αυτό αποτελεί μια μορφή της *επικεντρωμένης στις αρχές αξιολόγησης* (principles-focused evaluation) (Patton, 2017).

Η επικεντρωμένη στις αρχές αξιολόγηση εξετάζει: α) εάν οι αρχές είναι σαφείς, δημιουργούν νόημα και είναι κατάλληλες για δράση και, εφόσον αυτό ισχύει, β) εάν πράγματι ακολουθούνται και, εφόσον αυτό ισχύει, γ) εάν οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι αρχές πηγάζουν από την εμπειρία, την εμπειρογνωμοσύνη, τις αξίες και την έρευνα και λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα. Μπορούν να κατευθύνουν επιλογές και δράσεις σε επίπεδο ατόμου, προγράμματος, πολιτικής, οργάνωσης και κοινότητας. Υπάρχουν αρχές σχεδιασμού, αρχές σχέσεων, αρχές επαγγελματικής πρακτικής, φιλανθρωπικές αρχές, αρχές λογοδοσίας, αρχές διαμόρφωσης πολιτικών, αρχές βιωσιμότητας, αρχές έρευνας και ούτω καθεξής, γιατί κάθε στάδιο της ανθρώπινης δραστηριότητας έχει δημιουργήσει κατευθυντήριες αρχές. Προσδιορίζοντας τις φρεϊρικές παιδαγωγικές αρχές και αξιολογώντας τη συνάφεια και την εφαρμοσιμότητά τους στην αξιολόγηση, ελπίζω να καταδείξω πώς οι αρχές καθιστούν σαφή την παιδαγωγική που ενυπάρχει σε κάθε προσέγγιση της αξιολόγησης. Η διαδικασία αυτή μπορεί μετά να χρησιμεύσει στην αποσαφήνιση της παιδαγωγικής οποιασδήποτε αξιολόγησης.

Η επικεντρωμένη στις αρχές αξιολόγηση επηρεάζει τις επιλογές για το ποιες αρχές είναι κατάλληλες ανάλογα με τον σκοπό και το συγκείμενο, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο τον δρόμο μέσα στο επικίνδυνο πεδίο της αντικρουόμενης καθοδήγησης και των αντιτιθέμενων συμβουλών. Το ποιες αρχές λειτουργούν για ποιες καταστάσεις και με τι αποτελέσματα αποτελεί ένα ερώτημα για την αξιολόγηση. Επομένως, από την οπτική της αξιολόγησης, οι αρχές αποτελούν υποθέσεις και όχι αλήθειες. Μπορεί να λειτουργούν μπορεί και όχι. Μπορεί να ακολουθηθούν ή και όχι. Μπορεί να οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα ή και όχι. Είτε λειτουργήσουν, είτε ακολουθηθούν, είτε φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα είτε όχι, υπόκεινται σε αξιολόγηση.

Άντλησα δέκα παιδαγωγικές αρχές από τα γραπτά του Freire. Θα εξηγήσω την κάθε αρχή και τη συνάφειά της με την κριτική παιδαγωγική της αξιολόγησης. Θα ξεκινήσω αναφέροντας περιληπτικά ένα σενάριο αξιολόγησης από την *Αγωγή του καταπιεζόμενου*, θα αντλήσω τις αρχές του Freire από το παράδειγμα αυτό και θα εξετάσω τη συνάφειά τους με την αξιολόγηση σήμερα και στο μέλλον. Θα παραθέσω εκτενώς κείμενα του Freire, ώστε να δοθεί μια αίσθηση του λόγου και της οπτικής του. Το σενάριο και όλα τα παραθέματα προέρχονται από το *Pedagogy of the oppressed (Αγωγή του καταπιεζόμενου)* (Freire, 1970), εκτός αν σημειώνεται διαφορετικά.

Η διεργασία δέσμευσης στην αξιολόγηση κατά τον Freire

Ακολουθεί το παράδειγμα της παιδαγωγικής των καταπιεζόμενων του Freire πλαισιωμένο από τον κριτικό αξιολογικό αναστοχασμό. Ιδού το σενάριο: Πρόκειται να καταρτιστεί και να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση ενηλίκων σε μια αγροτική περιοχή με υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού. Η διαδικασία ξεκινά με μια συμμετοχική ανάλυση της κατάστασης που διευκολύνεται από «ερευνητές». Οι ερευνητές οργανώνουν μια ανεπίσημη συνάντηση στην περιοχή όπου θα λάβει χώρα η εκστρατεία κατά του αναλφαβητισμού. Κατά τη διάρκεια της αρχικής συνάντησης με τους ντόπιους, εξηγούν τι προτείνουν να γίνει και ότι «η έρευνα θα είναι αδύνατη χωρίς μια σχέση αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης» (Freire, 1970, σ. 110). Στη συνάντηση αυτή στρατολογούνται εθελοντές για να βοηθήσουν στη συλλογή δεδομένων για τη ζωή στην περιοχή. Από κοινού ερευνητές και εθελοντές αναπτύσσουν «μια κριτική αντίληψη του κόσμου, η οποία σημαίνει μια σωστή μέθοδο προσέγγισης της πραγματικότητας με σκοπό να την αναδείξουν· η κριτική αντίληψη δεν μπορεί να επιβληθεί. Επομένως, από την αρχή κιόλας, η θεματική διερεύνηση εκφράζεται ως εκπαιδευτικός στόχος, ως «πολιτισμική δράση» (Freire, 1970, σ. 111):

Η έρευνα παρατηρεί τις πραγματικές συνθήκες ζωής των ανθρώπων και προχωρά σε άτυπες συζητήσεις με αυτούς. Καταγράφουν τα πάντα στα σημειωματάριά τους, ακόμα και θέματα φαινομενικά ασήμαντα: τον τρόπο που μιλούν οι άνθρωποι, το στίλ της ζωής τους, τη συμπεριφορά τους στην εκκλησία και στη δουλειά. Κρατούν σημειώσεις για το γλωσσικό ιδίωμα των ανθρώπων: τις εκφράσεις τους, το λεξιλόγιό τους, τη σύνταξή τους (όχι τη λανθασμένη προφορά, αλλά κυρίως τον τρόπο που δομούν τη σκέψη τους).

Έχει μεγάλη σημασία να παρατηρούν οι ερευνητές την περιοχή υπό ποικίλες συνθήκες: δουλειά στα χωράφια, συνελεύσεις μια τοπικής ένωσης (σημειώνοντας τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, τη γλώσσα που χρησιμοποιούν και τις σχέσεις μεταξύ των στελεχών και των απλών μελών), τον ρόλο των γυναικών και των νέων, τον ελεύθερο χρόνο, παιχνίδια και αθλήματα, συζητήσεις με τους ανθρώπους στα σπίτια τους (σημειώνοντας παραδείγματα σχέσεων ανάμεσα σε συζύγους και ανάμεσα σε γονείς και παιδιά). Καμία δραστηριότητα δεν πρέπει να ξεφύγει από την προσοχή των ερευνητών κατά τη διάρκεια της αρχικής διερεύνησης στην περιοχή. (Freire, 1970, σ. 111-112)

Η διεργασία κατόπιν προχωρά από τα δεδομένα στην ερμηνεία τους, πράγμα που δημιουργεί δέσμευση στη διεργασία της αξιολόγησης.

Ύστερα από κάθε παρατήρηση, ο ερευνητής πρέπει να συντάξει μια σύντομη αναφορά για να συζητηθεί με όλη την ομάδα, ούτως ώστε να αξιολογηθούν τα προκαταρκτικά ευρήματα τόσο των επαγγελματιών ερευνητών όσο και των ντόπιων βοηθών. Για να διευκολυνθεί η συμμετοχή των βοηθών, οι συναντήσεις αξιολόγησης πρέπει να γίνονται μέσα στην περιοχή. (Freire, 1970, σ. 112)

Κατά τη διάρκεια αυτών των «συναντήσεων αξιολόγησης» όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν «πώς αντιλήφθηκαν ή ένιωσαν ένα ορισμένο συμβάν ή κατάσταση». Κάνοντας αυτό, όπως εξηγεί ο Freire, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αμφισβητούν ο ένας τον άλλον «παρουσιάζοντας ξανά στους υπόλοιπους την ίδια πραγματικότητα για την οποία και οι ίδιοι ήταν βέβαιοι. Στο σημείο αυτό «αναθεωρούν», μέσω των «θεωρήσεων» των υπολοίπων, τις δικές τους προηγούμενες «θεωρήσεις». Επομένως, «η ανάλυση της πραγματικότητας» που γίνεται από κάθε άτομο «επαναφέρει όλους τους συμμετέχοντες, διαλογικά, στο κατακερματισμένο σύνολο, που γίνεται και πάλι μια ολότητα και απαιτεί μια νέα ανάλυση από τους ερευνητές, η οποία θα ακολουθηθεί από μια νέα απολογιστική και κριτική σύσκεψη. Εκπρόσωποι των κατοίκων συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες ως μέλη της ερευνητικής ομάδας» (Freire, 1970, σ. 112).

Η αρχική διερεύνηση επικεντρώνεται στον εντοπισμό και στην κατανόηση των αντιφάσεων της συνειδητοποίησης ανάμεσα στους υπό εξέταση ανθρώπους. Ωστόσο, ο Freire προειδοποιεί: «το γεγονός ότι οι ερευνητές μπορεί στο πρώτο στάδιο της έρευνας να έχουν κατανοήσει κατά προσέγγιση την πολυπλοκότητα των αντιφάσεων δεν τους επιτρέπει να αρχίσουν να δομούν το περιεχόμενο του προγράμματος της εκπαιδευτικής δράσης. Αυτή η αντίληψη της πραγματικότητας είναι η δική τους και όχι αυτή των ανθρώπων» (Freire, 1970, σ. 114). Αντιθέτως, ξεκινά ένα δεύτερο στάδιο της έρευνας για την περαιτέρω διερεύνηση αυτών των αντιφάσεων, «ενεργώντας πάντα ως ομάδα». Οι αντιφάσεις που έχουν εντοπιστεί θα πρέπει να είναι οικείες στους συμμετέχοντες της έρευνας. «Είναι απαράδεκτο [...] να παρουσιάζονται εικόνες της πραγματικότητας που δεν είναι οικείες στους συμμετέχοντες», επειδή ο στόχος είναι «τα άτομα να αναλύσουν την ίδια τους την πραγματικότητα για να αποκτήσουν επίγνωση των πρότερων, στρεβλών αντιλήψεων και έτσι να αποκτήσουν μια νέα αντίληψη αυτής της πραγματικότητας». Μέσω αυτής της έρευνας, οι συμμετέχοντες «καθιστούν σαφή την “αληθινή συνειδητοποίησή τους” για τον κόσμο. Καθώς προχωρούν σε αυτό, αρχίζουν να βλέπουν πώς οι ίδιοι ενεργούσαν ενώ βίωναν στην πράξη την κατάσταση την οποία τώρα αναλύουν, και επομένως οδηγούνται σε μια “αντίληψη της προηγούμενης αντίληψής τους”» (Freire, 1970, σ. 114).

Φτάνοντας σε αυτήν την επίγνωση, καταλήγουν να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα διαφορετικά· διευρύνοντας τους ορίζοντες της αντίληψής τους, ανακαλύπτουν πιο εύκολα στο «υπόβαθρο της επίγνωσής» τους τις διαλεκτικές σχέσεις μεταξύ των δύο διαστάσεων της πραγματικότητας.

Ενεργοποιώντας την «αντίληψη της προηγούμενης αντίληψης» και τη «γνώση της προηγούμενης γνώσης», η αποκωδικοποίηση ενεργοποιεί την εμφάνιση μιας νέας αντίληψης και την ανάπτυξη μιας νέας γνώσης. Η νέα αντίληψη και η νέα γνώση συνεχίζονται συστηματικά με την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία μετασχηματίζει την εφικτότητα που δεν έχει δοκιμαστεί σε μια δράση ελέγχου, καθώς η εν δυνάμει συνειδητοποίηση αντικαθιστά την ενεργεία συνειδητοποίηση. (Freire, 1970, σ. 115)

Ο Freire αναφέρει ότι μαζί με τους συνεργάτες του έμαθαν πως οι άνθρωποι στις κοινότητες ενδιαφέρονται και εμπλέκονται σε βάθος μόνο όταν η έρευνα σχετίζεται «άμεσα με τις βιωμένες ανάγκες τους. Κάθε παρέκκλιση [...] οδηγούσε σε σιωπή και αδιαφορία» (Freire, 1970, σ. 116). Με περαιτέρω δουλειά, ο Freire και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν μια παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης, η οποία προχωρούσε πέρα από την απλή ταυτοποίηση αναγκών στην αντίληψη των αιτιών των αναγκών τους. Εκεί έγκειται η ανάδυση της κριτικής συνειδητοποίησης.

Σε μία από τις θεματικές έρευνες που διεξήχθη στο Σαντιάγο, μια ομάδα ενοίκων πολυκατοικίας συζήτησε μια σκηνή όπου ένας μεθυσμένος άνδρας περπατούσε στον δρόμο και τρεις νέοι άνδρες συζητούσαν στη γωνία. Η ομάδα των συμμετεχόντων σχολίασε ότι «ο μόνος που είναι παραγωγικός και χρήσιμος στη χώρα του είναι ο σύζυγος που επιστρέφει σπίτι αφού έχει δουλέψει όλη μέρα για πολύ χαμηλό μεροκάματο και που ανησυχεί για την οικογένειά του γιατί δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες τους. Είναι ο μόνος εργάτης. Είναι τίμιος εργάτης και μεθύστακας σαν κι εμάς». [...] Στα σχόλιά τους για την κωδικοποίηση μιας υπαρξιακής κατάστασης που μπορούσαν να αναγνωρίσουν, και στην οποία μπορούσαν να αναγνωρίσουν τους εαυτούς τους, είπαν ό,τι ακριβώς ένιωσαν [...].

Αντιθέτως, φανταστείτε την αποτυχία ενός ηθικολόγου εκπαιδευτή που κάνει κήρυγμα κατά του αλκοολισμού και παρουσιάζει ως υπόδειγμα αρετής κάτι που για τους άνδρες αυτούς δεν θεωρείται αρετή. Σε αυτή την περίπτωση, όπως και σε άλλες, η μόνη σωστή μέθοδος είναι η *κριτική συνειδητοποίηση* της κατάστασης, που πρέπει να δοκιμαστεί από την πρώτη στιγμή της θεματικής διερεύνησης. (Freire, 1970, σ. 118-119)

Ο Freire μας παρέχει πολλές περισσότερες λεπτομέρειες για το πώς να κινηθούμε από την έρευνα στον αναστοχασμό και από εκεί στη δράση, ενώ αξιολογεί το κάθε βήμα της διαδρομής και χρησιμοποιεί τη γνώση που αποκτάται από κάθε βήμα της δράσης για να πλαισιώσει τον επόμενο κύκλο έρευνας, εμβαθύνοντας έτσι την κριτική συνειδητοποίηση των ανθρώπων που εμπλέκονται σε όλη τη διάρκεια του συνεχιζόμενου παιδαγωγικού ταξιδιού.

Ας έχουμε υπόψη ότι στο σενάριο αυτό ο Freire περιγράφει την παιδαγωγική προσέγγισή του για να δουλέψει κανείς με αναλφάβητους φτωχούς ανθρώπους πριν η αξιολόγηση αναδειχθεί ως επίσημο πεδίο επαγγελματικής πρακτικής.

Φρεϊρικές αρχές

Δεν υπάρχει οριστική λίστα των φρεϊρικών αρχών. Διαφορετικοί θεωρητικοί, συμπεριλαμβανομένων και των συγγραφέων αυτού του βιβλίου, αντλώντας από τα έργα του Freire και επηρεασμένοι από αυτόν, δίνουν έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία και διατυπώνουν αρχές με ποικίλους τρόπους. Επομένως, παρακάτω ακολουθεί η δική μου ερμηνεία των αρχών αυτών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες επιδράσεις τους στην αξιολόγηση, καθώς και τη σχέση τους με αυτήν.

Πρώτη αρχή: Χρησιμοποιήστε την αξιολογική σκέψη για να εισαγάγετε, να αναπτύξετε και να καλλιεργήσετε την κριτική συνειδητοποίηση

Η απόφαση των καταπιεζόμενων ότι πρέπει να αγωνιστούν για την ελευθερία τους δεν είναι κάποιο δώρο που τους έχει χαρίσει η επαναστατική ηγεσία, αλλά το αποτέλεσμα της δικής τους *conscientizaçã*. (Freire, 1970, σ. 67)

Η κριτική συνειδητοποίηση –ή *conscientizaçã* στα πορτογαλικά– σημαίνει το να αποκτήσει κανείς μια σε βάθος, ουσιαστική, ρεαλιστική και βασισμένη στην πραγματικότητα κατανόηση του κόσμου. Αυτό σημαίνει και το να συνειδητοποιήσει κανείς με ποιον τρόπο έχει υποστεί κατήχηση και καθοδήγηση, ώστε να σκέφτεται με συγκεκριμένους τρόπους, από τους ισχυρούς και πλούσιους, οι οποίοι ελέγχουν τα μέσα της παραδοσιακής εκπαίδευσης, όπως τα σχολεία, τις κυβερνητικές υπηρεσίες, τα μέσα ενημέρωσης και τον επιχειρηματικό κόσμο. Ο Freire (1970) εισηγήθηκε την έννοια της *conscientizaçã* στο βιβλίο του *Pedagogy of the oppressed* (*Αγωγή του καταπιεζόμενου*) για να δώσει έμφαση στο γεγονός ότι οι απλοί άνθρωποι, ιδίως οι φτωχοί, καταπιέζονται από ψευδή συνείδηση, έχοντας εσωτερικεύσει την ιδέα ότι είναι κατώτεροι, χωρίς αξία, ανίκανοι και άχρηστοι. Η παιδαγωγική των καταπιεζόμενων ενισχύει τη συνειδητοποίηση για τη φύση, τις πηγές και τις επιπτώσεις της καταπίεσης, που περιλαμβάνει τους κυρίαρχους και καταδυναστευτικούς μύθους, ούτως ώστε να ξεφύγουν από τον έλεγχο αυτών που βρίσκονται στην εξουσία και να ενεργήσουν με ελευθερία και συνειδητοποίηση ως αυτο-καθοριζόμενα και σκεπτόμενα ανθρώπινα όντα. Αυτή η συνειδητοποίηση κινητοποιεί τους καταπιεζόμενους ώστε να αναλάβουν δράση.

Το καλύτερο σημείο εκκίνησης για τέτοιου είδους αναστοχασμούς είναι το ατελές της ανθρώπινης φύσης μας. Σε αυτήν ακριβώς τη συνειδητοποίηση βρίσκεται η δυνατότητα της μάθησης, της εκπαίδευσης. Η εμπύθισή μας σε αυτή τη συνειδητοποίηση είναι που ανοίγει τον δρόμο για μια διαρκή κίνηση αναζήτησης, μια διερευνητική περιέργεια, που μας οδηγεί όχι απλώς στην επίγνωση του κόσμου αλλά και σε μια ενδελεχή, επιστημονική γνώση του. Αυτή η διαρκής κίνηση αναζήτησης δημιουργεί την ικανότητα μάθησης όχι μόνο για να προσαρμοστεί κανείς στον κόσμο, αλλά ιδιαίτερα για να παρέμβει, να αναδημιουργήσει και να τον μετασχηματίσει. Όλα αυτά αποτελούν ενδείξεις της ικανότητάς μας να μάθουμε, να συμπληρώσουμε την ατέλειά μας με τρόπο που να μας διακρίνει από τα υπόλοιπα θηλαστικά ή φυτά. (Freire, 2001, σ. 66-67)

Σχέση με την αξιολόγηση σήμερα

Η κατάσταση των μη προνομιούχων ανθρώπων μάς προκαλεί στενοχώρια. Βλέπουμε το χάσμα μεταξύ προνομιούχων αφεντικών, διευθυντών, υπαλλήλων και μη προνομιούχων συμμετεχόντων και κοινοτήτων [...]. Είμαστε υπερασπιστές μιας δημοκρατικής κοινωνίας. (Stake, 2004, σ. 103-107)

Τα λόγια του πρωτοπόρου αξιολογητή Robert Stake βρίθουν αξιών. Ο πρωτοπόρος αξιολογητής Michael Scriven (2015) θεωρεί τη μετάβαση από την ανεξάρτητη των αξιών κοινωνική επιστήμη (value-free social science) στη βασισμένη στις αξίες αξιολόγηση ως την πρώτη μεγάλη επανάσταση στη διεπιστημονικότητα της αξιολόγησης. Το να ενσωματωθεί και να κριθεί η αξία αποτελεί μείζονα στόχο της αξιολόγησης, αλλά οι αξιολογητές πασχίζουν πολύ καιρό να το επιτύχουν. Ο Schwandt έχει συνοψίσει τις προκλήσεις με σαφήνεια και οξυδέρκεια.

Οι συζητήσεις έχουν επικεντρωθεί στο πόσο κατηγορηματικός πρέπει να είναι ένας αξιολογητής σχετικά με τα κριτήρια που εφαρμόζονται για την κρίση [...]. Η αντιπαράθεση σχετίζεται με τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο οι μέτοχοι (και ποιοι ακριβώς – διευθυντές, στελέχη, ωφελούμενοι;) θα εμπλακούν στον καθορισμό των κριτηρίων [...] και εάν ο ίδιος ο αξιολογητής είναι το άτομο που έχει την τελική ευθύνη για την κρίση. Επικρατεί διαφωνία για το εάν θα έπρεπε να υπάρχει μια καθολική σειρά κριτηρίων (π.χ. τα κριτήρια συνάφειας του ΟΟΣΑ/DAC⁸, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, επίδραση και αειφορία για την αξιολόγηση της αναπτυξιακής βοήθειας), εάν ένα συγκεκριμένο κριτήριο ή σειρά κριτηρίων είναι πάντα ύψιστης σημασίας (π.χ. ανταπόκριση στον πολιτισμό και το φύλο, με επίκεντρο την ισότητα) ή εάν τα κριτήρια είναι πάντα ζητήματα υπό διαπραγμάτευση σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Εξίσου προβληματικό είναι το γεγονός της μεγάλης διαφωνίας για το πώς να αντιμετωπιστούν καλύτερα τα πολλαπλά κριτήρια, το αποκαλούμενο *πρόβλημα της συσσώρευσης* ή *σύνθεσης*. Και, τέλος, επικρατούν διαφωνίες γύρω από την εφαρμοσιμότητα αλλά και την αιτιολόγηση διαφόρων μεθόδων απόδοσης αξίας (π.χ. καθορισμός των επιπτώσεων μέσω πειραματικών σχεδίων· κρίση της αποδοτικότητας μέσω τεχνικών κόστους-οφέλους) σε συγκεκριμένα συγκεκριμένα. (Schwandt, 2015, σ. 463-464)

8. Ο συγγραφέας αναφέρεται εδώ στα κριτήρια αξιολόγησης της Επιτροπής Αναπτυξιακής Βοήθειας (DAC – Development Assistance Committee) του ΟΟΣΑ, η επικαιροποιημένη μορφή των οποίων αποτυπώνεται στο έγγραφο «Better criteria for better evaluation» (διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/dac/evaluation/reviced-evaluation-criteria-dec-2019.pdf>). [σ.τ.ε.]

Ο Freire πίστευε ακράδαντα ότι τα κριτήρια των φτωχών και των καταπιεσμένων πρέπει να είναι τα υπέρτερα, αλλά, προκειμένου να συμβεί αυτό, θα πρέπει αυτοί να αναπτύξουν κριτική συνειδητοποίηση. Σήμερα, η επίδραση της παιδαγωγικής του Freire είναι προφανής και εκφράζεται από δύο μείζονες και αλληλεπικαλυπτόμενες παιδαγωγικές: την ευρετική κριτικών συστημάτων, ως έναν τρόπο να καταστεί λειτουργική η κριτική συνειδητοποίηση, και την αξιολογική σκέψη, ως μια βασική ικανότητα προς ανάπτυξη κατά τη διαδικασία διεξαγωγής αξιολογήσεων. Η ευρετική των κριτικών συστημάτων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει κατηγορηματικά έμφαση στη δυναμική της εξουσίας, με το να λαμβάνει υπόψη διαφορετικές οπτικές που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές αξίες και με σαφή στάση ως προς τις σημαντικές οριακές αποφάσεις.

Κάθε αξιολογική έρευνα «δεσμεύεται» υπό την έννοια ότι συγκεκριμένα γεγονότα και αξίες που σχετίζονται με τον καθορισμό της αξίας της υπό εξέταση παρέμβασης είτε περιλαμβάνονται στην ανάλυση είτε αποκλείονται από αυτή. Συγκεκριμένα κριτήρια απόδοσης, για παράδειγμα, θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο συναφή, και συγκεκριμένα είδη δεικτών της απόδοσης θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο σημαντικά. Τα όρια ή οι επιλογές αυτές δεν υπάρχουν εκ φύσεως (π.χ. ως χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου) αλλά είναι κοινωνικές (και προσωπικές) κατασκευές που καθορίζουν τι θα θεωρηθεί συναφές στην ανάλυση της αξίας (Schwandt, 2015, σ. 464)

Η αξιολογική σκέψη ως μια μορφή κριτικής συνειδητοποίησης είναι θεμελιώδης στη σύλληψη του House για τον διάλογο της αξιολόγησης που εμπεριέχει αλληλεπίδραση με επιχειρήματα ανάμεσα στον αξιολογητή και τους μετόχους, «έναν διάλογο στον οποίο είναι ελεύθεροι να χρησιμοποιήσουν τη συλλογιστική τους» (House, 1977, σ. 48). Αμφισβητώντας τις αξιολογικές υποθέσεις που προτείνει ο αξιολογητής θα «γίνει εμφανής η φύση της αξιολόγησης ως συλλογιστικής» (House, 1977, σ. 8). Η δημοκρατική διαβουλευτική αξιολόγηση (House, 2014· House & Howe, 2000) απαιτεί κριτική συνειδητοποίηση, αλλά ενισχύει και την ικανότητα της κριτικής σκέψης.

Δεύτερη αρχή: Η συνειδητοποίηση ενυπάρχει στις κοινότητες των ανθρώπων, όχι μόνο στα άτομα

Όταν [οι καταπιεζόμενοι] ανακαλύψουν μέσα τους τη λαχτάρα για ελευθερία, αντιλαμβάνονται ότι η λαχτάρα αυτή μπορεί να μεταμορφωθεί σε πραγματικότητα μόνο όταν η ίδια λαχτάρα ξυπνήσει και στους συντρόφους τους. (Freire, 1970, σ. 47)

Η ανάδυση και η καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης είναι εξίσου πολιτισμική όσο και πολιτική δραστηριότητα· επομένως, είναι μια εγγενώς συλλογική δραστηριότητα: *έρευνα από κοινού*. Η παιδαγωγική του Freire εμπλέκει ανθρώπους οι οποίοι εξετάζουν από κοινού ζητήματα που είναι σημαντικά για τους ίδιους και την κατάστασή τους, κάτι που το ονομάζει «θεματικές».

Η έρευνα των θεματικών σημαίνει έρευνα της σκέψης των ανθρώπων – σκέψη που συμβαίνει μόνο εντός και μεταξύ ανθρώπων που μαζί αναζητούν την πραγματικότητα. Δεν μπορώ να σκεφτώ *για τους άλλους* ή *χωρίς τους άλλους*, ούτε μπορούν οι άλλοι να σκεφτούν *για εμένα*. Ακόμα και αν ο τρόπος σκέψης των ανθρώπων έχει προκαταλήψεις ή είναι απλοϊκός, αυτό γίνεται μόνο όταν σκέφτονται ξανά στην πράξη τις παραδοχές τους που μπορεί να αλλάξουν. (Freire, 1970, σ. 108).

Σχέση με την αξιολόγηση σήμερα

Στη μακρά ιστορία του ανθρώπινου γένους (και του ζωικού επίσης) αυτοί που έμαθαν να συνεργάζονται και να αυτοσχεδιάζουν πιο αποτελεσματικά επικράτησαν.

Charles Darwin (1809-1882)

Η συμμετοχική αξιολόγηση έχει αναδειχθεί σε σημαντική, διακριτή προσέγγιση της αξιολόγησης. Τα πρώτα εγχειρίδια για τη συμμετοχική αξιολόγηση γράφτηκαν από και για εργαζομένους στην κοινοτική ανάπτυξη στη Λατινική Αμερική και την Αφρική. Μια συνεργατική ομάδα που ονομάζεται *Private Agencies Collaborating Together* (1968) εξέδωσε ένα από τα πρώτα εγχειρίδια για τη *συμμετοχική αξιολόγηση* (*Participatory evaluation*), καθώς και ένα γενικότερο εγχειρίδιο για την *αξιολόγηση* (*Evaluation sourcebook for private and voluntary organizations*) (Pietro, 1983). Και τα δύο παραμένουν επίκαιρα μέχρι σήμερα. Τα εγχειρίδια περιλαμβάνουν τεχνικές για την ενεργό εμπλοκή των αναλφάβητων ανθρώπων ως ενεργών συμμετεχόντων στην αξιολόγηση των αναπτυξιακών έργων που βιώνουν. Στα έργα αυτά αναγνωρίζεται η επίδραση του Freire.

Η συμμετοχική, εστιασμένη στην κοινότητα, αξιολόγηση έχει χρησιμοποιηθεί με μεγάλη επιτυχία ως μέρος των διεθνών και των κοινοτικών αναπτυξιακών έργων από έναν μεγάλο αριθμό ΜΚΟ και ιδιωτικών εθελοντικών οργανώσεων στο νότιο ημισφαίριο. Διεθνείς μελέτες για την ανάπτυξη έχουν δείξει πως η συμμετοχική έρευνα μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο κατανόησης και γεφύρωσης των ποικιλόμορφων οπτικών για μια ανάπτυξη προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες (Better Evaluation, 2014· Mansuri &

Vijayendra, 2012· Salmen & Kane, 2006). Οι διεργασίες της συμμετοχής και της συνεργασίας επιδρούν στους συμμετέχοντες και στους συνεργαζόμενους πολύ πέρα από τα όποια ευρήματα ή τις εκθέσεις στις οποίες καταλήγουν δουλεύοντας μαζί. Κατά τη διεργασία της συμμετοχής στην αξιολόγηση, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και να εξοικειωθούν με τη λογική της έρευνας, η οποία βασίζεται σε τεκμήρια, και με το πεδίο της αποδεικτικής συλλογιστικής. Αποκτούν δεξιότητες στην ταυτοποίηση προβλημάτων, στον καθορισμό κριτηρίων και στη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία δεδομένων. Μέσω της απόκτησης ερευνητικών δεξιοτήτων και τρόπων σκέψης, μια συνεργατική διεργασία έρευνας μπορεί να έχει επίδραση πολύ πέρα από τα ευρήματα που προκύπτουν από μια συγκεκριμένη μελέτη.

Επιπλέον, οι άνθρωποι που συμμετέχουν στη δημιουργία ενός πράγματος συνήθως νιώθουν ότι αυτό που δημιούργησαν τους ανήκει περισσότερο και το χρησιμοποιούν πιο πολύ. Οι ενεργοί συμμετέχοντες στην αξιολόγηση, επομένως, είναι πιο πιθανό να νιώθουν ότι τους ανήκουν όχι μόνο τα ευρήματά τους αλλά και η ίδια η ερευνητική διεργασία. Με τον κατάλληλο τρόπο, με ευαισθησία και αυθεντικότητα, γίνεται εντέλει η δική τους διαδικασία. Οι συμμετέχοντες και οι συνεργάτες μπορεί να είναι μέλη της κοινότητας, χωρικοί, εργαζόμενοι οργανώσεων, προσωπικό του προγράμματος ή/και συμμετέχοντες στο πρόγραμμα (π.χ. αποδέκτες υπηρεσιών, φοιτητές, αγρότες). Ενίοτε, διαχειριστές, χρηματοδότες και άλλοι συμμετέχουν επίσης, αλλά η συνήθης συνδύλωση είναι ότι οι αρχικοί συμμετέχοντες είναι «πιο κάτω» στην ιεραρχία – οι άνθρωποι του Freire. Η συμμετοχική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία με κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω. Ο σωστός τρόπος είναι να διασφαλιστεί ότι η συμμετοχή είναι αληθινή και αυθεντική, όχι συμβολική ή ρητορική, ζήτημα κομβικό ειδικά σε αυτού του είδους την αξιολόγηση, όπου συχνά αντιπαράθενται διαφορετικές πολιτικές ατζέντες.

Υπάρχουν τέσσερις διακριτοί στόχοι για τη συμμετοχική αξιολόγηση: α) ο πραγματικός στόχος της αύξησης της χρήσης των πορισμάτων από τους εμπλεκόμενους (Patton, 2008)· β) ο φιλοσοφικός ή μεθοδολογικός στόχος τού να βασιστούν τα δεδομένα στις οπτικές των συμμετεχόντων· γ) ο πολιτικός στόχος της κινητοποίησης για κοινωνική δράση, για παράδειγμα η ενδυναμωτική αξιολόγηση (βλ. Κεφάλαιο 6 του παρόντος βιβλίου), ή αυτό που μερικές φορές ονομάζεται έρευνα για τη «χειραφετική» αξιολόγηση (Cousins & Earl, 1995, σ. 10)· δ) η διδασκαλία της λογικής και των δεξιοτήτων της έρευνας (Patton, 2015, σ. 222). Για την επίτευξη αυτών των αξιολογικών στόχων, οι άνθρωποι μιας κοινότητας πρέπει να ερευνήσουν ενεργά από κοινού. Ένας συμμετέχων μιας κοινότητας σε τέτοιου είδους διεργασία μού είπε κάποτε: «Δεν νιώθουμε ότι ξέρουμε κάτι μέχρι να το μάθουμε μαζί». Αυτή είναι η ουσία της αρχής του Freire ότι η *συνειδητοποίηση ενυπάρχει στις κοινότητες των ανθρώπων, όχι μόνο στα άτομα.*

Τρίτη αρχή: Η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης πρέπει να είναι διαδραστική και διαλογική

Ο Freire προβαίνει σε εκτενή κριτική αυτού που αποκαλεί «αποταμιευτική» αντίληψη της εκπαίδευσης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί «καταθέτουν» πληροφορίες στους μαθητές (Freire, 1970, σ. 73). Αντιθέτως, η παιδαγωγική των καταπιεζόμενων πρέπει να είναι διαδραστική και διαλογική.

Αυτοί που πραγματικά πιστεύουν στην απελευθέρωση πρέπει να αποκηρύξουν την αποταμιευτική αντίληψη στην ολότητά της, και αντιθέτως να υιοθετήσουν μια αντίληψη των ανδρών και των γυναικών ως ενσυνείδητων όντων, και της συνειδητοποίησης ως πρόθεσης συνειδητοποίησης για τον κόσμο. Πρέπει να εγκαταλείψουν τον εκπαιδευτικό στόχο της κατάθεσης και να τον αντικαταστήσουν με το να θέτουν τα προβλήματα των ανθρώπων στις σχέσεις τους με τον κόσμο [...].

Η απελευθερωτική εκπαίδευση συνίσταται σε πράξεις επίγνωσης, όχι σε μεταβιβάσεις πληροφοριών [...]. Διαφορετικά είναι αδύνατη η λειτουργία των διαλογικών σχέσεων που είναι απαραίτητες για να καταστεί εφικτή η συνεργασία των παραγόντων της γνώσης ώστε να συλλάβουν το ίδιο το προς γνώση αντικείμενο. [...] Μέσω του διαλόγου, ο εκπαιδευτικός-των-μαθητών και οι μαθητές-του-εκπαιδευτικού παύουν να υπάρχουν και προκύπτει ένας νέος όρος: εκπαιδευτικός-μαθητής με μαθητές-εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια απλώς αυτός-που-διδάσκει, αλλά κάποιος που διδάσκεται κι ο ίδιος σε διάλογο με τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους και ενώ διδάσκονται διδάσκουν επίσης. Γίνονται από κοινού υπεύθυνοι για μια διεργασία στην οποία όλοι αναπτύσσονται. Εδώ, κανείς δεν διδάσκει τον άλλον ούτε και είναι κανείς αυτοδίδακτος. Οι άνθρωποι διδάσκουν ο ένας τον άλλον, με τη μεσολάβηση του κόσμου, των προς γνώση αντικειμένων, που στην αποταμιευτική αντίληψη «ανήκουν» στον εκπαιδευτικό. (Freire, 1970, σ. 79-80)

Σχέση με την αξιολόγηση σήμερα

Το να είσαι άνθρωπος σημαίνει να εμπλέκεσαι σε διαπροσωπικές δυναμικές. Διά: ανάμεσα.

Προσωπικές: άνθρωποι.

Δυναμικές: δυνάμεις που δημιουργούν δραστηριότητα και αλλαγή.

Συνδυάζοντας αυτούς τους ορισμούς, οι διαπροσωπικές δυναμικές είναι οι δυνάμεις μεταξύ ανθρώπων που οδηγούν σε δραστηριότητα και αλλαγή. Όποτε και όπου αλληλεπιδρούν άνθρωποι, λειτουργούν αυτές οι δυναμικές. (King & Stevahn, 2013, σ. 2)

Αυτό το καθοριστικής σημασίας παράθεμα από το *Interactive evaluation practice* [*Πρακτική της διαδραστικής αξιολόγησης*] (King & Stevahn, 2013) καθιστά σαφή τη σύνδεση μεταξύ των προσεγγίσεων της διαδραστικής αξιολόγησης και της κοινωνικής αλλαγής. Παρομοίως, η δημοκρατική διαλογική αξιολόγηση (House & Howe, 2000) παρουσιάζει ένα σκεπτικό αλλά και μια σειρά διεργασιών και μεθόδων προκειμένου να καταστήσει τον διάλογο ανάμεσα σε ανθρώπους που έχουν διαφορετικές οπτικές και ενδιαφέροντα τον ακρογωνιαίο λίθο της αξιολόγησης που υποστηρίζει τη δημοκρατία. Οι συγγραφείς αυτοί έχουν διατυπώσει τρεις προϋποθέσεις για την αξιολόγηση που πραγματοποιείται με τέτοιον τρόπο ούτως ώστε να υποστηρίζει τη δημοκρατία: συμπερίληψη, διάλογος και διαβούλευση. Ανησυχούν, επίσης, για την εξουσία που πηγάζει από την πρόσβαση στην αξιολόγηση και για τις συνέπειες που απειλούν την κοινωνία εάν μόνον οι ισχυροί έχουν αυτή την πρόσβαση.

Πιστεύουμε ότι οι υφιστάμενες συνθήκες για την αξιολόγηση θα πρέπει να είναι ρητώς δημοκρατικές ούτως ώστε η αξιολόγηση να είναι συνδεδεμένη με δημοκρατικές αρχές που έχουν γίνει αντικείμενα επιχειρηματολογίας, αντιπαράθεσης και αποδοχής από την κοινότητα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι τόσο σημαντική για την κοινωνία, που δεν μπορεί να αγοραστεί από τον πλειοδότη ή να την οικειοποιηθεί το ισχυρότερο συμφέρον. Οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν συνειδητοποιήσει και να διαβουλεύονται για τέτοια ζητήματα [...]. Εάν κοιτάξουμε πέρα από τη διεξαγωγή των μεμονωμένων μελετών από μεμονωμένους αξιολογητές, μπορούμε να δούμε τα όρια της αξιολόγησης ως ενός επιδραστικού κοινωνικού θεσμού, ενός θεσμού που μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας για την πραγμάτωση δημοκρατικών κοινωνιών. Εν μέσω των ισχυρισμών και των αντι-ισχυρισμών των MME, εν μέσω των δημόσιων σχέσεων και της διαφήμισης, εν μέσω του πλήθους αυτών που εκπροσωπούν συγκριμένα συμφέροντα στην κοινωνία μας, η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει έναν θεσμό που θα ξεχωρίσει, πιστή στην ακρίβεια και στην ακεραιότητα των ισχυρισμών της. Όμως, χρειάζεται μια σειρά ρητών δημοκρατικών αρχών για να καθοδηγήσουν τις πρακτικές της και να ελέγξουν τις προθέσεις της. (House & Howe, 2000, σ. 4)

Ο Barry McDonald (1987), επηρεασμένος και εμπνευσμένος εν μέρει από τον Freire, υπήρξε πρώιμος υποστηρικτής του μοντέλου της δημοκρατικής αξιολόγησης. Υποστήριξε ότι ο «δημοκρατικός αξιολογητής» αναγνωρίζει και υποστηρίζει τον πλουραλισμό· συνεπώς, ο αξιολογητής στοχεύει στην εκπροσώπηση όλου του φάσματος των συμφερόντων κατά τον σχεδιασμό της αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο, ο αξιολογητής μπορεί να υποστηρίξει τους ενημερωμένους πολίτες, το εκ των ων ουκ άνευ μιας ισχυρής

δημοκρατίας, ενεργώντας ως διαμεσολαβητής πληροφόρησης μεταξύ των ομάδων που θέλουν και χρειάζονται τη γνώση των υπολοίπων. Ο δημοκρατικός αξιολογητής πρέπει να φροντίζει ώστε οι μέθοδοι και οι τεχνικές της αξιολόγησης να είναι προσβάσιμες σε μη ειδικούς, δηλαδή στους απλούς πολίτες. Σύμφωνα με τον McDonald, ο δημοκρατικός αξιολογητής αποσκοπεί στη διερεύνηση ενός εύρους συμφερόντων διασφαλίζοντας την εμπιστευτικότητα των πηγών, συμμετέχοντας σε διαπραγματεύσεις μεταξύ των ενδιαφερόμενων ομάδων και φροντίζοντας να είναι ευρέως προσβάσιμα τα πορίσματα της αξιολόγησης. Η κατευθυντήρια ηθική είναι το δικαίωμα των ανθρώπων να γνωρίζουν.

Ο Saville Kushner (2000, 2016) προχώρησε περαιτέρω, εμπάθυσε και ανανέωσε το μοντέλο της δημοκρατικής αξιολόγησης του McDonald. Βλέπει την αξιολόγηση ως μια μορφή προσωπικής έκφρασης και πολιτικής δράσης, με την ιδιαίτερη υποχρέωση της κριτικής στάσης απέναντι σε όσους βρίσκονται στην εξουσία. Θέτει στον πυρήνα της αξιολόγησης τις εμπειρίες των ανθρώπων που συμμετέχουν σε προγράμματα, τους υποτιθέμενους ωφελούμενους, όπου, κατά τον Kushner, θα βρούμε το σημείο τομής της Πολιτικής (κεφαλαίο Π – Πολιτική) και των πολιτικών (μικρό π – άνθρωποι). Χρησιμοποιεί μελέτες περίπτωσης για να αποτυπώσει τις οπτικές των πραγματικών ανθρώπων – παιδιών και εκπαιδευτικών και γονιών – και τις πραγματικότητες της ζωής τους στο πλαίσιο προγραμμάτων, καθώς βιώνουν αυτές τις πραγματικότητες. Αισθάνεται ιδιαίτερη υποχρέωση να εστιάσει, να αποτυπώσει, να αναφέρει και, επομένως, να τιμήσει την οπτική των περιθωριοποιημένων ανθρώπων. Αυτό το ονομάζει «προσωποποιημένη αξιολόγηση», αλλά ο ευρύτερος στόχος είναι η ενίσχυση της δημοκρατίας. Αναλογιστείτε πάνω σε αυτές τις σκέψεις σε σχέση με την ανάγκη των αξιολογητών και των αξιολογήσεων να εξετάσουν ερωτήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και το δημοκρατικό συμβόλαιο:

Όπου κάθε κοινωνικό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να ιδωθεί ως επαναβεβαίωση του ευρέος κοινωνικού συμβολαίου (δηλαδή επιβεβαίωση των θεμελίων της εξουσίας, της αυθεντίας, της κοινωνικής δομής κ.λπ.), κάθε αξιολόγηση προγράμματος είναι μια ευκαιρία επανεξέτασης των παραδοχών και των συνεπειών του. Αυτό συνήθως κάνουμε στον έναν ή στον άλλο βαθμό. Όλα τα προγράμματα φέρνουν στο φως τη δημοκρατία και τις αποτυχίες της· κάθε αξιολόγηση προγράμματος είναι μια αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της δημοκρατίας στην αντιμετώπιση ζητημάτων κατανομής πλούτου, εξουσίας και κοινωνικών αγαθών. Εντός των όρων της αξιολόγησης, το να λαμβάνει κανείς υπόψη αυτό το επίπεδο ανάλυσης, δηλαδή το να ανανεώνει μέρος του κοινωνικού συμβολαίου, σημαίνει ότι ενεργεί πιο αυθεντικά· το να παραμερίζει αυτή τη δυνατότητα σημαίνει ότι ενεργεί λιγότερο αυθεντικά, δηλαδή αποδέχεται τις μυθοπλασίες. (Kushner, 2000, σ. 32-33)

Οι εργασίες για τον ρόλο της αξιολόγησης στην υποστήριξη των δημοκρατικών διεργασιών αντικατοπτρίζουν μια σημαντική αλλαγή στη φύση της πραγματικής και της δυνητικής συνεισφοράς της αξιολόγησης για την ενίσχυση της δημοκρατίας. Πριν από μία δεκαετία, η έμφαση δινόταν εξ ολοκλήρου στην αύξηση της αξιοποίησης των ευρημάτων με στόχο την αναβάθμιση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων και τη βελτίωση των προγραμμάτων· επομένως, στη διασφάλιση ότι τα ευρήματα αντικατόπτριζαν τις ποικιλόμορφες οπτικές των πολλαπλών μετόχων –συμπεριλαμβανομένων των λιγότερο ισχυρών– μέσω της «συμπεριληπτικής αξιολόγησης» (Mertens, 1998, 1999) και της πραγματικής εμπλοκής όλων των συμμετεχόντων σε προγράμματα, και όχι μόνο του προσωπικού, των διαχειριστών και των χρηματοδοτών. Παρόλο που αυτή η κεντρική ιδέα παραμένει σημαντική, μια παράλληλη και ενισχυτική χρήση της αξιολόγησης εστιάζει στο να βοηθήσει τους ανθρώπους να μαθαίνουν να σκέφτονται και να αιτιολογούν αξιολογικά και στο πώς η παροχή αυτής της βοήθειας μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της δημοκρατίας μακροπρόθεσμα, ένα φρεϊρικό όραμα που αξίζει να εξεταστεί διεξοδικά.

Ξεκινήστε από τη βασική αρχή ότι μια υγιής και ισχυρή δημοκρατία βασίζεται στους ενημερωμένους πολίτες. Κεντρική συνεισφορά της έρευνας και της αξιολόγησης των πολιτικών είναι, επομένως, να συνεισφέρουν στην ενημέρωση του εκλογικού σώματος καθώς και στη διάδοση των ευρημάτων, όπως και το να βοηθήσουν τους πολίτες να ζυγίσουν τα στοιχεία και να σκεφτούν αξιολογικά. Αυτό περιλαμβάνει διεργασίες σκέψης που πρέπει να διδαχθούν. Δεν αρκεί να έχουμε αξιόπιστες και ακριβείς πληροφορίες (το ενημερωμένο τμήμα των ενημερωμένων πολιτών). Οι άνθρωποι πρέπει επίσης να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες, με άλλα λόγια να ζυγίζουν τα στοιχεία, να επεξεργάζονται τις αναπόφευκτες αντιφάσεις και ασυνέπειες, να διατυπώνουν αξίες, να ερμηνεύουν τα ευρήματα, να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα και να εξετάζουν τις παραδοχές, για να αναφέρουμε μερικά μόνο από τα πράγματα που περιλαμβάνει ο όρος «αξιολογική σκέψη». Επιπλέον, η σε βάθος δημοκρατική σκέψη περιλαμβάνει πολιτική πολυπλοκότητα σχετικά με την προέλευση και τις επιπτώσεις των κατηγοριών, των δομών και των εννοιών που διαμορφώνουν αυτό που βιώνουμε ως πληροφορία και «γνώση» (Minnich, 2004), ένα κομβικό ζήτημα για τον Freire που περιλαμβάνεται στην εστίασή του στην κριτική συνειδητοποίηση.

Η φιλόσοφος Hannah Arendt, επίσης σύγχρονη του Freire, ήταν θιασώτρια αυτού του θεμελίου της δημοκρατίας. Έχοντας βιώσει τον ναζιστικό απολυταρχισμό και έχοντας έπειτα δραπετεύσει από αυτόν, αφιέρωσε μεγάλο μέρος της ζωής της στη μελέτη του και στη μελέτη του αντίθετού του, τη δημοκρατία. Πίστευε ότι η σε βάθος και αναστοχαστική σκέψη στις δημόσιες διαβουλεύσεις, καθώς και η δημοκρατική πράξη ήταν

άρρηκτα συνδεδεμένες. Ο απολυταρχισμός θεμελιώνεται και συντηρείται από την απάτη και τον έλεγχο της σκέψης. Προκειμένου να αντισταθεί κανείς στις προσπάθειες των ισχυρών να εξαπατήσουν και να ελέγξουν τη σκέψη, η Arendt (1968) θεωρούσε ότι οι άνθρωποι έπρεπε να εξασκήσουν το σκέπτεσθαι. Στοχεύοντας σε αυτό, ανέπτυξε «οκτώ ασκήσεις στην πολιτική σκέψη». Έγραψε ότι «η εμπειρία στη σκέψη μπορεί να κερδηθεί, όπως κάθε εμπειρία στο να κάνεις κάτι, μόνο μέσω της εξάσκησης, μέσω των ασκήσεων» (Arendt, 1968, σ. 4). Από αυτή την οπτική, θα μπορούσαμε άραγε να θεωρήσουμε κάθε συμμετοχική έρευνα και κάθε αξιολογικό ερώτημα ως μια ευκαιρία για τους εμπλεκόμενους ώστε να εξασκήσουν την κριτική σκέψη και να αυξήσουν την κριτική συνειδητοποίηση; Ως προς αυτό, θα μπορούσαμε να ευελπιστούμε ότι η έρευνα επί των πολιτικών, η έρευνα δράσης, η συμμετοχική έρευνα και η συνεργατική αξιολόγηση κάνουν ό,τι έλπιζε η Arendt πως θα κάνουν οι ασκήσεις της στην πολιτική σκέψη, δηλαδή θα μας βοηθήσουν «να αποκτήσουμε εμπειρία στο πώς να σκεφτόμαστε». Οι ασκήσεις της «δεν περιέχουν συνταγές για το τι να σκεφτούμε ή ποιες αλήθειες να κρατήσουμε», αλλά αφορούν περισσότερο την πράξη και τη διεργασία του σκέπτεσθαι. Για παράδειγμα, η Arendt θεωρούσε σημαντικό να βοηθήσει τους ανθρώπους να σκέφτονται επινοητικά:

να ανακαλύψουν την πραγματική προέλευση των αρχικών εννοιών, ώστε να φιλτράρουν από αυτές εκ νέου το αληθινό πνεύμα, που δυστυχώς έχει εξανημιστεί από τις ίδιες τις λέξεις-κλειδιά στη γλώσσα της πολιτικής –όπως η ελευθερία και η δικαιοσύνη, η αυθεντία και η λογική, η ευθύνη και η αρετή, η εξουσία και η δόξα– αφήνοντας πίσω τους ένα άδειο κέλυφος. (Arendt, 1968, σ. 14-15)

Τέταρτη αρχή: Ενοποιήστε τον αναστοχασμό με τη δράση

Ο Freire είναι ιδιαίτερος και σαφώς επικριτικός στην παράθεση του αναστοχασμού και της δράσης ως ξεχωριστών και διακριτών πεδίων της ανθρώπινης εμπειρίας. Γι' αυτόν, ο αναστοχασμός στοχεύει στη δράση και η δράση είναι το περιεχόμενο του αναστοχασμού. *Ο κριτικός διάλογος προϋποθέτει τη δράση.*

Σε όλα τα στάδια της απελευθέρωσής τους, οι καταπιεζόμενοι πρέπει να δουν τους εαυτούς τους ως γυναίκες και άνδρες που εμπλέκονται στην οντολογική και ιστορική αποστολή να ολοκληρωθούν ως άνθρωποι ακόμη περισσότερο. Ο αναστοχασμός και η δράση είναι επιβεβλημένα όταν κανείς δεν αποπειράται λανθασμένα να διχοτομήσει το περιεχόμενο της ανθρώπινης φύσης από τις ιστορικές της μορφές.

Η επιμονή να ασχοληθούν οι καταπιεζόμενοι με τον αναστοχασμό πάνω στην πραγματική τους κατάσταση δεν είναι μια έκκληση για επανάσταση από τον καναπέ. Αντιθέ-

τως, ο αναστοχασμός –ο πραγματικός αναστοχασμός– οδηγεί στη δράση. Από την άλλη, όταν η κατάσταση καλεί σε δράση, η δράση συνιστά μια αυθεντική πράξη μόνο αν οι συνέπειές της αποτελέσουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού (Freire, 1970, σ. 65-66).

Σχέση με την αξιολόγηση σήμερα. Η αναστοχαστική πρακτική έχει μετατραπεί σε έρρεισμα της επαγγελματικής ανάπτυξης, της έρευνας δράσης και των οργανισμών μάθησης (Patton, 2008, 2011, 2015). Ο Donald Schon (1983, 1987) έκανε γνωστή την έννοια του αναστοχαζόμενου επαγγελματία. Αυτό που ξεχωρίζει τον Freire ήταν ο πρωτοπόρος και ριζοσπαστικός του ισχυρισμός ότι οι αμόρφωτοι και οι αναλφάβητοι άνθρωποι θα μπορούσαν να συμμετάσχουν, να επωφεληθούν, να διαφωτιστούν και να επιφέρουν αλλαγές ως αποτέλεσμα του αναστοχασμού που τροφοδοτεί τη δράση. Η κοινωνική αλλαγή προς την κοινωνική δικαιοσύνη είναι η απόδειξη ότι η έρευνα που βασίζεται στον αναστοχασμό έχει οδηγήσει στην κριτική συνειδητοποίηση και αυτή η συνειδητοποίηση έχει επηρεάσει τη δράση. Η αξιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, επομένως, πρέπει να εξετάσει τόσο την ποιότητα της διεργασίας αναστοχασμού της κοινότητας όσο και τα αποτελέσματα αυτής της διεργασίας. Αυτή είναι η ουσία της *αξιολόγησης της αξιολόγησης* εν προκειμένω, το να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο η αξιολόγηση της κοινωνικής δικαιοσύνης οδηγεί σε μεγαλύτερη κοινωνική δικαιοσύνη.

Πέμπτη αρχή: Αποτιμήστε και ενοποιήστε το αντικειμενικό με το υποκειμενικό

Η κριτική συνειδητοποίηση, ο αναστοχασμός και η δράση πρέπει να βασίζονται στην αντικειμενική πραγματικότητα που βιώνεται και γίνεται κατανοητή υποκειμενικά.

Ο ριζοσπάστης δεν είναι ποτέ οπαδός της υποκειμενικότητας. Για το άτομο αυτό, η υποκειμενική πλευρά υπάρχει μόνο σε σχέση με την αντικειμενική πλευρά (την απτή πραγματικότητα που αποτελεί το αντικείμενο της ανάλυσης). Η υποκειμενικότητα και η αντικειμενικότητα, λοιπόν, συναντώνται σε διαλεκτική ενότητα, παράγοντας γνώση σε αλληλεγγύη με τη δράση και αντιστρόφως. (Freire, 1970, σ. 38)

Στον πυρήνα της κριτικής συνειδητοποίησης βρίσκεται η «ικανότητα να κατανοούμε την πραγματικότητα» (Freire, 1970/2000, σ. 66). Για τον Freire, η φτώχεια είναι μια επαληθεύσιμη πραγματικότητα. Η καταπίεση είναι επίσης μια επαληθεύσιμη πραγματικότητα, όχι απλώς μια έννοια. Ο Freire αναπτύσσει διεξοδικά το ζήτημα της διάκρισης του διανοητικού και του ακαδημαϊκού αντικειμενισμού και υποκειμενισμού από την αντικειμενικότητα και την υποκειμενικότητα της κοινής λογικής όπως γίνονται κατανοητές

και βιώνονται από τους απλούς ανθρώπους. Επιπλέον, ο Freire δηλώνει ότι ο όποιος προσδοκώμενος, υποτιθέμενος ή δηλωμένος μετασχηματισμός από την καταπίεση στην απελευθέρωση πρέπει να «επαληθεύεται αντικειμενικά» (Freire, 1970/2000, σ. 50). Ακολουθούν κάποια ενδεικτικά και διαφωτιστικά παραθέματα.

Δεν μπορεί κανείς να συλλάβει την αντικειμενικότητα χωρίς υποκειμενικότητα. Ούτε μπορεί να υπάρξει η μία χωρίς την άλλη, ούτε μπορούν να διχοτομηθούν. Ο διαχωρισμός της αντικειμενικότητας από την υποκειμενικότητα, η άρνηση της τελευταίας κατά την ανάλυση της πραγματικότητας ή της επίδρασης σε αυτήν αποτελεί αντικειμενισμό. Από την άλλη πλευρά, η άρνηση της αντικειμενικότητας κατά την ανάλυση ή τη δράση, που καταλήγει σε υποκειμενισμό ο οποίος οδηγεί σε σολιψιστικές θέσεις, αρνείται την ίδια τη δράση αφού αρνείται την αντικειμενική πραγματικότητα. Ούτε ο αντικειμενισμός ούτε ο υποκειμενισμός ούτε ακόμα και ο ψυχολογισμός υποστηρίζονται εδώ, αλλά μάλλον η υποκειμενικότητα και η αντικειμενικότητα σε συνεχή διαλεκτική σχέση. (Freire, 2000, σ. 50).

Όπως ακριβώς η αντικειμενική κοινωνική πραγματικότητα υπάρχει όχι από τύχη, αλλά ως προϊόν της ανθρώπινης δραστηριότητας, έτσι δεν μεταμορφώνεται τυχαία. Εάν το ανθρώπινο είδος δημιουργεί την κοινωνική πραγματικότητα [...], τότε ο μετασχηματισμός αυτής της πραγματικότητας είναι ένα ιστορικό έργο, ένα έργο για την ανθρωπότητα. (Freire, 2000, σ. 51)

Δεν θα υπήρχε ανθρώπινη δραστηριότητα αν δεν υπήρχε αντικειμενική πραγματικότητα, ούτε κόσμος για να υπάρξει το «όχι εγώ» του ατόμου και η αμφισβήτησή τους όπως και δεν θα υπήρχε ανθρώπινη δραστηριότητα αν το ανθρώπινο είδος ήταν ένα «πρόγραμμα», εάν το άτομο δεν είχε τη δυνατότητα να υπερβεί τον εαυτό του, εάν κανείς δεν ήταν σε θέση να συλλάβει την πραγματικότητα και να την κατανοήσει ούτως ώστε να τη μετασχηματίσει. (Freire, 2000, σ. 53)

Σχέση με την αξιολόγηση σήμερα. Ο Γάλλος φιλόσοφος Jean-Paul Sartre επισήμανε κάποτε ότι «οι λέξεις είναι οπλισμένα πιστόλια». Οι λέξεις «αντικειμενικότητα» και «υποκειμενικότητα» είναι σφαίρες τις οποίες οι άνθρωποι ρίχνουν ο ένας στον άλλον όταν διαφωνούν. Είναι γεγονός ότι η αντικειμενικότητα χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης. Η επιστήμη παλεύει για την αντικειμενικότητα, και ένας πρωταρχικός λόγος για τον οποίο οι ιθύνοντες ζητούν μια αξιολόγηση είναι για να λάβουν αντικειμενικά δεδομένα από μια αντικειμενική πηγή ανεξάρτητη από το πρόγραμμα που αξιολογείται. Ωστόσο, οι φιλόσοφοι της επιστήμης σήμερα κατά κανόνα αμφισβητούν τη δυνατότητα οποιουδήποτε ή οποιας μεθόδου να είναι εντελώς «αντικειμενικά». Όμως η υποκειμενικότητα τα πηγαίνει

ακόμα χειρότερα. Ακόμη κι αν αναγνωριστεί ως αναπόφευκτη ή χρήσιμη ως εργαλείο για την κατανόηση, η υποκειμενικότητα έχει τόσες πολλές αρνητικές συνδηλώσεις σε τόσο βάθος και για τόσους πολλούς ανθρώπους, που και ο ίδιος ο όρος μπορεί να αποτελέσει πρόσκομμα στην αμοιβαία κατανόηση. Η διαμάχη που εστιάζει στην αντικειμενικότητα εναντίον της υποκειμενικότητας συνεχίζεται στην αξιολόγηση και στην επιστήμη, αλλά ο Freire μας πρόσφερε μια κατανόηση της σύνδεσης και της αλληλεξάρτησής τους, ένα θέμα που διερευνάται και ενισχύεται από τον ανθρωπολόγο και αξιολογητή πολιτικών Michael Agar.

Το «υποκειμενικό» έναντι του «αντικειμενικού» δεν έχει πια νόημα, αφού ο κάθε εμπλεκόμενος είναι ένα υποκείμενο [...]. Η ανθρώπινη κοινωνική έρευνα είναι διυποκειμενική [...] βασίζεται στις συναντήσεις ανάμεσα στα υποκείμενα, συμπεριλαμβανομένων των ερευνητών που, είτε μας αρέσει είτε όχι, είναι επίσης υποκείμενα. (Agar, 2013, σ. 108-109).

Παρακάμπτοντας την αντικειμενικότητα αλλά και την υποκειμενικότητα, η διυποκειμενικότητα εστιάζει στη γνώση ως κοινωνική κατασκευή στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Η αξιολόγηση και οι άλλες μορφές έρευνας προϋποθέτουν «ανθρώπινες κοινωνικές σχέσεις για να μπορέσουν έστω να υπάρξουν. Είναι διυποκειμενικές επιστήμες. Προϋποθέτουν κοινωνικές σχέσεις με εκείνους που στηρίζουν την επιστήμη, εκείνους που είναι ενεργοί, εκείνους που λειτουργούν ως υποκείμενά της και εκείνους που την καταναλώνουν». (Agar, 2013, σ. 215).

Το δύσκολο ερώτημα κρίσης για τον ερευνητή είναι το εξής: Σε κάποιον βαθμό αυτός/αυτή θα πρέπει να μεταφράσει το δικό του/της πλαίσιο και να χτίσει από κοινού ένα πλαίσιο για την επικοινωνία με υποκείμενα όλων αυτών των διαφορετικών τύπων [...]. Το θεμέλιο για τη διυποκειμενική έρευνα δεν είναι να κάνει κήρυγμα ή διάλεξη, αλλά το να μαθαίνει και να κοινοποιεί τα αποτελέσματα, όχι όμως με το τίμημα της εγκατάλειψης των θεμελιωδών αρχών της επιστήμης. Η πίεση να επιτευχθεί μια ισορροπία πάντοτε υπάρχει και ο ερευνητής πάντα πρέπει να καθορίσει σε ποιον βαθμό και με ποιον τρόπο θα τη χειριστεί.

Το γεγονός αυτό πρέπει να αποτελεί κομμάτι της επιστήμης, για να μην πούμε κεντρικό κομμάτι της εκπαίδευσης για τους ερευνητές της ανθρώπινης κοινωνικής έρευνας. Το πώς θα κινηθεί κανείς σε αυτό το αμφιλεγόμενο έδαφος με επαγγελματική ακεραιότητα και ποιότητα ως προς το αποτέλεσμα είναι ένα παραμελημένο θέμα [...]. Κατά την άποψή μου, η επαφή της ανθρώπινης κοινωνικής έρευνας με τον εξωτερικό κόσμο την κάνει πιο δύσκολη, πιο ενδια-

φέρουσα· είναι μεγαλύτερη πνευματική πρόκληση και έχει περισσότερη ηθική αξία από όση είχε ως τώρα. (Agar, 2013, σ. 215-216)

Έκτη αρχή: Ενοποιήστε τη σκέψη με το συναίσθημα

Ο Freire διατύπωσε μια ολιστική και ανθρωπιστική προσέγγιση για τον διάλογο που έδινε αξία και συμπεριλάμβανε τη λογική και τα συναισθήματα, ιδίως στο τελευταίο του βιβλίο, *Pedagogia da autonomia: Saberes necessarios a pratica educativa* [*Παιδαγωγική της ελευθερίας: Ηθική, δημοκρατία και σθένος των πολιτών*] (Freire, 1997/2001). Ο Freire επέμεινε στη σύνδεση των συναισθημάτων μας με τη λογική μας. Στο Κεφάλαιο 1 αυτού του βιβλίου, ο Moacir Gadotti, συνεργάτης επί μακρόν του Freire, δίνει έμφαση στο θέμα αυτό. Ο Freire, όπως αναφέρει, μιλούσε για μια «λογική εμποτισμένη από συναίσθημα».

[Ο Freire] επέμεινε πολύ σε αυτό στο σημείο. Είναι ευθύνη της εκπαίδευσης να δημιουργήσει συνθήκες ελευθερίας για κάθε ον με αυτεπίγνωση, αντίληψη και υπευθυνότητα, στο οποίο η λογική και το συναίσθημα βρίσκονται σε συνεχή ισορροπία και αλληλεπίδραση. Στον πραγματικό κόσμο η συμβολική γνώση και η αισθητηριακή γνώση αλληλεπιδρούν συνεχώς. Η γνώση παράγεται από ανθρώπινα όντα, όντα με ορθολογισμό και συναισθήματα. Κανένα από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι ανώτερο του άλλου. Το υποκείμενο είναι αυτό που πάντα κατασκευάζει τις κατηγορίες της σκέψης μέσω των εμπειριών του με κάποιο άλλο άτομο, σε ένα δεδομένο πλαίσιο, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Η συναισθηματική πλευρά, στην κατασκευή αυτή, διατηρείται πάντα. Από την παντοδύναμη λογική γεννιέται μια γραφειοκρατική και ορθολογιστική σχολή ανίκανη να κατανοήσει τον πραγματικό κόσμο και το ανθρώπινο ον στην ολότητά του. Είναι μια δογματική και αδρανής σχολή, όχι ένας ζωντανός οργανισμός. Πρέπει να αντιληφθούμε τις νοητικές διεργασίες ως διεργασίες ζωτικής σημασίας στο μέτρο που η νόηση και η ευαισθησία είναι αδιαχώριστες. (Gadotti, στο παρόν βιβλίο)

Σχέση με την αξιολόγηση σήμερα

Οι άνθρωποι κινητοποιούνται από το συναίσθημα [...]. Οι άνθρωποι είναι τα συναισθήματά τους. Για να κατανοήσουμε ένα άτομο, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε το συναίσθημα [...]. Τα συναισθήματα φτάνουν στην ουσία των ανθρώπων. Εντός των συναισθημάτων και μέσω αυτών, οι άνθρωποι μπορούν να καθορίσουν τις επιφανειακές και ουσιώδεις, ή κεντρικές, σημασίες τού ποιοι είναι. Τα συναισθήματα και οι διαθέσεις είναι τρόποι αποκάλυψης του κόσμου για το άτομο. (Denzin, 2009, σ. 1-2)

Όταν συναναστρεφόμαστε τους άλλους ως ολοκληρωμένα ανθρώπινα όντα, εμπλέκεται η σκέψη αλλά και τα συναισθήματα. Σκεφτόμαστε για τα πράγματα και ενδιαφερόμαστε γι' αυτά. Ιδανικά, σκεφτόμαστε για τα πράγματα που μας ενδιαφέρουν και ενδιαφερόμαστε για τα πράγματα τα οποία σκεφτόμαστε. Η έρευνα στις επιστήμες του εγκεφάλου, τις επιστήμες της λήψης αποφάσεων και τη συμπεριφοριστική οικονομία (Patton, 2014), για να αναφέρουμε μερικά μόνο παραδείγματα, έχει καταδείξει τις βαθιές διασυνδέσεις μεταξύ σκέψης και αισθήματος, νόησης και συναισθήματος. Η κατανόηση και εκτίμηση αυτών των αλληλοσυνδέσεων εμφανίζεται σε προσεγγίσεις της αξιολόγησης που ενσωματώνουν οπτικοποιήσεις, βίντεο, τέχνη και φωτογραφία. Οι έντεχνες και υπομνηστικές (artistic and evocative) προσεγγίσεις της αξιολόγησης στοχεύουν στο να φέρουν στο προσκήνιο τους συναισθηματικούς μας εαυτούς και μέσω αυτής της προσέγγισης να ενοποιήσουν την τέχνη με την επιστήμη. Η επιστήμη μάς κάνει να σκεφτόμαστε. Η σημαντική τέχνη μάς κάνει να νιώθουμε. Οι σπουδαίες αξιολογήσεις θα πρέπει να ανακαλούν αντιλήψεις (νόηση) και αισθήματα (συναισθήματα). Αναμφίβολα, η κριτική συνειδητοποίηση, κατά Freire, έχει γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις. Οι παιδαγωγικές του θέσεις μάς δίνουν έμπνευση για το γιατί και το πώς να ενοποιήσουμε τη σκέψη με το συναίσθημα σε μια παιδαγωγική της αξιολόγησης, διδάσκοντας τους συμμετέχοντες πώς να σκέφτονται αξιολογικά, να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματα για τη διεργασία και τα αποτελέσματα.

Έβδομη αρχή: Η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης είναι συν-εμπρόθετη εκπαίδευση για όλους τους εμπλεκόμενους ανεξαρτήτως ρόλων

Μια επαναστατική ηγεσία πρέπει επομένως να εφαρμόσει συν-εμπρόθετη εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (ηγεσία και άνθρωποι), συν-αποφασίζουν για την πραγματικότητα, είναι και οι δύο Υποκείμενα, με καθήκον όχι μόνο να αποκαλύψουν αυτή την πραγματικότητα, και μέσω αυτού να κατορθώ-

σουν να τη γνωρίσουν κριτικά, αλλά με καθήκον να αναδημιουργήσουν αυτή τη γνώση. Καθώς αποκτούν αυτή τη γνώση της πραγματικότητας μέσω του συλλογικού αναστοχασμού και της συλλογικής δράσης, ανακαλύπτουν τους ίδιους ως μόνιμους ανα-δημιουργούς της. Με τον τρόπο αυτό, η παρουσία των καταπιεζόμενων στον αγώνα για την απελευθέρωσή τους θα είναι αυτή που πρέπει να είναι: όχι ψευδο-συμμετοχή, αλλά αφοσιωμένη εμπλοκή. (Freire, 1970, σ. 69)

Σχέση με την αξιολόγηση σήμερα. Η αναπτυξιακή αξιολόγηση, ως ένα παράδειγμα, βασίζεται σε μια *αρχή συνδημιουργίας*: Η καινοτομία που αξιολογείται και η αξιολόγηση αναπτύσσονται μαζί –συνυφασμένες, αλληλεξαρτώμενες, επαναλαμβανόμενες και συνδημιουργούμενες–, ούτως ώστε η αναπτυξιακή αξιολόγηση να αποτελέσει μέρος της διαδικασίας αλλαγής (Patton, 2015). Αυτή η αρχή καλεί τους αναπτυξιακούς αξιολογητές να αναγνωρίσουν, να τεκμηριώσουν και να αναστοχαστούν πάνω στους τρόπους με τους οποίους η αναπτυξιακή αξιολόγηση γίνεται μέρος αυτής της παρέμβασης. Ο αναπτυξιακός αξιολογητής πλησιάζει αρκετά στη δράση, ώστε να δομήσει μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους κοινωνικούς μεταρρυθμιστές. Η ποιότητα αυτής της συνεργασίας οφείλεται εν μέρει στην ικανότητα του αναπτυξιακού αξιολογητή να διευκολύνει την αξιολογική σκέψη, την έγκαιρη ανατροφοδότηση που βασίζεται σε δεδομένα και τις διαφωτιστικές διεργασίες που παράγουν νόημα, προς υποστήριξη της καινοτομίας και της προσαρμογής. Ο αναπτυξιακός αξιολογητής εργάζεται συνεργατικά με τους κοινωνικούς μεταρρυθμιστές για να συλλάβουν, να σχεδιάσουν και να ελέγξουν τις νέες προσεγγίσεις σε μια συνεχιζόμενη διεργασία προσαρμογής, εκούσιας αλλαγής και ανάπτυξης. Η αναπτυξιακή αξιολόγηση είναι διαδραστική. Εμπλέκει τους κοινωνικούς μεταρρυθμιστές, τους χρηματοδότες, τους υποστηρικτές και τους υπόλοιπους βασικούς μετόχους, για να προσαρμόσει και να εναρμονίσει τις δυναμικές της καινοτομίας, της ανάπτυξης, της προσαρμογής και της αξιολόγησης. Η δυναμική αυτή καταλήγει στη *συνδημιουργία* της εν εξελίξει καινοτομίας και του σχεδιασμού της αναπτυξιακής αξιολόγησης (Lam & Shulha, 2015). Η αρχή της συν-δημιουργίας αποτελεί ένδειξη μιας γενικότερης παρατήρησης για τις συνεργατικές διεργασίες της αξιολόγησης που διατυπώθηκε από τους Cousins & Shulha (2006) στο *The sage handbook of evaluation* [Εγχειρίδιο της αξιολόγησης]: «Πιθανόν η σημαντικότερη εξέλιξη κατά την τελευταία δεκαετία τόσο στην ερευνητική κοινότητα όσο και στην κοινότητα της αξιολόγησης ήταν η ευρύτερη αποδοχή ότι το *πώς* δουλεύουμε με τους αποδέκτες των υπηρεσιών μας και τους επαγγελματίες του χώρου μπορεί να είναι τόσο σημαντικό και σπουδαίο όσο και το *τι* μαθαίνουμε από τις μεθόδους μας» (Cousins και Shulha, 2006, σ. 277· η υπογράμμιση στο πρωτότυπο).

Οι συνέπειες του τρόπου με τον οποίο οι αξιολογητές δουλεύουν με τους συμμετέχοντες στην αξιολόγηση της ίδιας της διεργασίας αλλαγής συνιστά χρήση της διεργασίας (Patton, 2008, 2012). Η χρήση της διεργασίας αναφέρεται στις μαθησιακές και συμπεριφορικές αλλαγές που συμβαίνουν σε όσους συμμετέχουν στην αξιολόγηση λόγω της συμμετοχής τους· για παράδειγμα, γίνονται πιο ικανοί στον αξιολογικό προβληματισμό και στην αξιολογική σκέψη. Οι αλλαγές που βασίζονται στην ανατροφοδότηση των ευρημάτων συνιστούν *χρήση των ευρημάτων*. Οι αλλαγές που βασίζονται στις διεργασίες της συνεργασίας και της συν-δημιουργίας συνιστούν *χρήση της διεργασίας*. Για παράδειγμα, όταν οι κοινωνικοί μεταρρυθμιστές μαθαίνουν από έναν αναπτυξιακό αξιολογητή πώς να διατυπώνουν και να χρησιμοποιούν μια θεωρία αλλαγής που βασίζεται στην πολυπλοκότητα, αυτό αποτελεί χρήση της διεργασίας. Οι συμμετέχοντες σε μια αξιολόγηση κοινωνικής δικαιοσύνης θα μάθουν πώς να αναλύουν διάφορες ανισότητες και αδικίες και μέσω αυτής της ανάλυσης η διεργασία της αλλαγής έχει ήδη αρχίσει.

Όγδοη αρχή: Η κριτική συνειδητοποίηση είναι διεργασία και έκβαση, μέθοδος και αποτέλεσμα, αναστοχασμός και δράση, αναλυτική και προσανατολισμένη στην αλλαγή

Για τον Freire, ο στόχος της κριτικής συνειδητοποίησης ως παιδαγωγικής είναι «να είσαι πιο ολοκληρωμένος άνθρωπος» (Freire, 1970, σ. 55). Αντιπαράθετοι το να είσαι άνθρωπος με τον στόχο τού να έχεις περισσότερο πλούτο και υπάρχοντα (Freire, 1970, σ. 59). Δεν αποκτά κανείς κριτική συνειδητοποίηση ως καθορισμένο και συγκεκριμένο αποτέλεσμα· μάλλον πρόκειται για ένα συνεχώς αναδυόμενο αποτέλεσμα μιας συνεχούς δέσμευσης και έρευνας. Θεωρούσε την κριτική παιδαγωγική ως μια μέθοδο κατανόησης του κόσμου και ταυτόχρονα έναν νέο τρόπο να δει και να βιώσει κανείς τον κόσμο, η οποία παρήγαγε σημαντικά αποτελέσματα νέων γνώσεων, νέων στάσεων, νέων συμπεριφορών και, τελικά, οδήγούσε στην κοινωνική αλλαγή (Freire, 1970, σ. 69). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω μιας διεργασίας νοηματοδότησης που οδηγεί σε μια νέα κατανόηση του κόσμου, η οποία, ως έκβαση, συνιστά ένα διαφορετικό είδος γνώσης, το οποίο οδηγεί στην κοινωνική αλλαγή.

Ως διεργασία αναζήτησης, γνώσης και επομένως δημιουργίας, απαιτεί από τους ερευνητές να ανακαλύψουν την αλληλοδιείσδυση των προβλημάτων στη διασύνδεση των σημαντικών θεμάτων. Η έρευνα είναι όσο το δυνατόν πιο μορφωτική όταν είναι όσο το δυνατόν πιο κριτική, και όσο το δυνατόν πιο κριτική όταν αποφεύγει τα στενά όρια των επιμέρους ή «εστιασμένων» οπτικών της πραγματικότητας και εμμένει στην κατανόηση της όλης πραγματικότητας. Επομένως, η διεργασία αναζήτησης των σημαντικών θεματικών πρέπει να πε-

ριλαμβάνει ένα έντονο ενδιαφέρον για τις σχέσεις ανάμεσα στα θέματα, ένα έντονο ενδιαφέρον για να τίθενται αυτά τα θέματα ως προβλήματα, αλλά και για το ιστορικο-πολιτισμικό τους συγκείμενο.

Όπως ακριβώς ο εκπαιδευτής ενδέχεται να μην αναπτύξει ένα πρόγραμμα για να παρουσιάσει στους ανθρώπους, έτσι και ο ερευνητής μπορεί να μην αναπτύξει «οδηγούς» για την έρευνα του θεματικού σύμπαντος, εκκινώντας από σημεία που έχει ο ίδιος προκαθορίσει. Τόσο η εκπαίδευση όσο και η έρευνα που έχουν σχεδιαστεί για να το υποστηρίξουν πρέπει να είναι «συν-παθητικές» (sympathetic) δραστηριότητες, με την ετυμολογική σημασία της λέξης. Δηλαδή πρέπει να αποτελούνται από επικοινωνία και από την κοινή εμπειρία μιας πραγματικότητας που συλλαμβάνεται στην πολυπλοκότητα του συνεχούς της «γίγνεσθαι». (Freire, 1970, σ. 108)

Σχέση με την αξιολόγηση σήμερα. Όσοι ασχολούνται με την αξιολόγηση μέσα από το πρίσμα της κριτικής ανάλυσης στοχεύουν να καταστήσουν την έρευνα έναν μηχανισμό που θα επιφέρει κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική και πολιτική αλλαγή. Αποφεύγοντας οποιαδήποτε πρόφαση αντικειμενικότητας, τηρούν ακτιβιστική στάση. Η έρευνα της κριτικής αλλαγής στοχεύει στο να επικρίνει τις υπάρχουσες συνθήκες και μέσω της κριτικής αυτής να επιφέρει την αλλαγή. Τα κριτήρια της αξιολόγησης για την κριτική αλλαγή αντλούνται από την κριτική θεωρία, η οποία πλαισιώνει την αξιολόγηση και ασχολείται με αυτήν, μέσα από μια φρεϊρική οπτική, με μια σαφή προοπτική να ρίξει φως στην ανισότητα ως προς την εξουσία, την οικονομική κατάσταση και την κοινωνική θέση.

Η «κριτική» φύση της κριτικής θεωρίας πηγάζει από τη δέσμευση να υπερβούμε την απλή αξιολόγηση και να τη χρησιμοποιήσουμε για να ασκηθεί κριτική στην κοινωνία, να ενισχυθεί η συνειδητοποίηση και να αλλάξει ο συσχετισμός δυνάμεων υπέρ των λιγότερο ισχυρών. Επηρεασμένη από τον μαρξισμό και τη φρεϊρική παιδαγωγική, αντλώντας έμπνευση από την παραδοχή του κεντρικού ρόλου της πάλης των τάξεων για την κατανόηση των δομών της κοινότητας και της κοινωνίας και αναβαπτισμένη στους ριζοσπαστικούς αγώνες της δεκαετίας του 1960, η κριτική θεωρία μάς παρέχει τη θεώρηση και τις μεθόδους ώστε να προσεγγίσουμε την έρευνα και την αξιολόγηση ως θεμελιώδεις και ρητές εκδηλώσεις της πολιτικής πράξης (συνδέοντας τη θεωρία και τη δράση) και ως μορφές συμμετοχής προσανατολισμένες στην αλλαγή.

Η κριτική κοινωνική επιστήμη και η κριτική κοινωνική θεωρία προσπαθούν να κατανοήσουν, να αναλύσουν, να κρίνουν και να μεταβάλουν τις κοινωνικές, τις οικονομικές, τις πολιτιστικές, τις τεχνολογικές και τις ψυχολογικές δομές και φαινόμενα που έχουν χαρακτηριστικά καταπίεσης, επιβολής, εκμετάλλευσης, αδικίας και δυστυχίας. Ενεργούν

προς αυτή την κατεύθυνση με σκοπό να αλλάξουν ή να εξαλείψουν τις δομές και τα φαινόμενα αυτά και να επεκτείνουν το πεδίο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ευτυχίας. Η παραδοχή είναι ότι αυτή η γνώση θα χρησιμοποιηθεί σε διεργασίες κοινωνικής αλλαγής από ανθρώπους για τους οποίους η κατανόηση της κατάστασής τους είναι κρίσιμης σημασίας για να μπορέσουν να την αλλάξουν (Bentz & Shapiro, 1998, σ. 146· Kincheloe & McLaren, 2011). Η αξιολόγηση της κριτικής αλλαγής έχει τρία αλληλένδετα στοιχεία: α) έρευνα σε καταστάσεις κοινωνικής αδικίας, β) ερμηνεία των ευρημάτων ως κριτική των υφιστάμενων καταστάσεων και γ) αξιοποίηση των ευρημάτων αυτών και κριτική με σκοπό την κινητοποίηση και την πρόκληση αλλαγής. Η κριτική θεωρία εξετάζει, αναδεικνύει και αμφισβητεί την ηγεμονία –τις παραδοσιακές παραδοχές της εξουσίας που ισχύουν για τις σχέσεις, τις ομάδες, τις κοινότητες, τις κοινωνίες και τους οργανισμούς– για να προωθήσει την κοινωνική αλλαγή. Η κριτική θεωρία αμφισβητεί την αυτονόητη εξουσία την οποία οι ερευνητές συνήθως ασκούν πάνω στους ανθρώπους που ερευνούν. Επομένως, η αξιολόγηση για την κριτική αλλαγή βασίζεται στην παραδοχή ότι η κοινωνία είναι δομημένη με βάση διακρίσεις, αλλά η στοχευμένη ανθρώπινη δράση μπορεί να τις μετριάσει. Η κριτική αξιολόγηση δέχεται επίσης ότι οι κυρίαρχες μορφές έρευνας είναι προκατειλημμένες και είναι ανάγκη να αμφισβητηθούν. Η αξιολόγηση για την κριτική αλλαγή βλέπει τη γνώση ως εξουσία και εξισώνει την παραγωγή της με την πρόσβαση σε αυτήν και με τη χρήση της. Η αξιολόγηση για την κριτική αλλαγή είναι μια ηθική επιλογή που δίνει βήμα και μερίδιο εξουσίας στους μέχρι πρότινος περιθωριοποιημένους και χωρίς φωνή ανθρώπους (Davis, 2008, σ. 140· Given, 2008, σ. 139-179· Schwandt, 2007, σ. 50-55). Η φεμινιστική αξιολόγηση συνήθως περιλαμβάνει μια σαφή ατζέντα για την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής (π.χ. Benmayor, 1991· Brisolara, Seigart & SenGupta, 2014· Hesse-Biber, 2013· Podems, 2014). Η απελευθερωτική έρευνα και η ενδυναμωτική αξιολόγηση πηγάζουν, εν μέρει, από τη φιλοσοφία της πράξης και την απελευθερωτική εκπαίδευση του Paulo Freire, όπως διατυπώνονται στα κλασικά του έργα *Pedagogy of the oppressed* (Αγωγή του καταπιεζόμενου) (1970/2000) και *Education for critical consciousness* [Εκπαίδευση για την κριτική συνειδητοποίηση] (1973), που αποτελούν ακόμη πηγές επίδρασης και διαλόγου (π.χ. Glass, 2001). Ο Barone (2000, σ. 247) προσβλέπει σε μια «χειραφετική παιδαγωγική ανταλλαγή ιστοριών». Ο Stephen Brookfield (2004) χρησιμοποιεί την κριτική θεωρία για να δια φωτίσει ζητήματα, τάσεις και ανισότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ο Plummer (2011) ενοποιεί την κριτική με την queer θεωρία⁹. Οι Caruthers & Friend (2014) μεταφέρουν την κριτική έρευνα στη διαδικτυακή διδασκαλία και συμμετοχή. Οι Crave, Zaleski & Trent (2014) δίνουν έμφαση στον ρόλο που παίζει η κριτική αλλαγή στην οικοδόμηση ενός μέλλοντος με περισσότερη ισότητα μέσω της συμμετοχικής αξιολόγησης των προγραμμάτων.

Ακολουθούν κάποια παραδείγματα που δόθηκαν από την Davis (2008, σ. 141). Ο Martin Diskin εργάστηκε με πολιτικούς ιθύνοντες και οργανισμούς για την ανάπτυξη στη Λατινική Αμερική προκειμένου να διεξαγάγουν αυτό που ονόμαζαν «έρευνα για τη δομή της εξουσίας», στην οποία η στρατηγική τους ήταν να προβάλλουν την αδικία προκειμένου να οικοδομηθούν συμμαχίες και να εμπνευστούν κινήματα. Η αξιολόγηση μιας ομάδας θεραπευτών ψυχικής υγείας για παιδιά, την οποία πραγματοποίησε η Christine Davis, διεξήχθη σε συνεργασία με οργανώσεις της κοινότητας και περιλάμβανε τη διερεύνηση ζητημάτων εξουσίας, περιθωριοποίησης και ελέγχου εντός αυτών των ομάδων. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν προτείνεται η απόρριψη του παραδοσιακού ιεραρχικού ιατρικού μοντέλου της θεραπείας και η αντιμετώπιση των ασθενών ως μοναδικών, ξεχωριστών ανθρώπων και ως ισότιμων εταίρων στη θεραπεία (Davis, 2008, σ. 141).

Ένατη αρχή: Κάθε παιδαγωγική έχει πολιτικό χαρακτήρα

Η μάθηση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι αυτή που δίνει στην εκπαιδευτική πρακτική τον γνωστικό της χαρακτήρα. Πρόκειται για μια πρακτική που εμπεριέχει τη χρήση μεθόδων, τεχνικών, υλικών· ως προς τον καθοδηγητικό της χαρακτήρα, σημαίνει στόχους, όνειρα, ουτοπίες, ιδέες. Ως εκ τούτου, έχουμε την πολιτική φύση της εκπαίδευσης και τη δυνατότητα που έχουν όλες οι εκπαιδευτικές πρακτικές να είναι πολιτικές και ποτέ ουδέτερες. Όντας κυρίως ανθρώπινη, η εκπαίδευση είναι γνωστική και καθοδηγητική και, γι' αυτόν τον λόγο, πολιτική. Είναι έντεχνη και ηθική, αφού χρησιμοποιεί τεχνικές ως μέσα διευκόλυνσης της διδασκαλίας. Εμπεριέχει απογοητεύσεις, φόβους και επιθυμίες. Απαιτεί από τον εκπαιδευτικό μια γενική ικανότητα που περιλαμβάνει τη γνώση της φύσης της ίδιας της γνώσης καθώς και την ειδική γνώση που συνδέεται με το πεδίο εξειδίκευσης του καθενός. (Freire, 2001, σ. 67).

9. Διατηρούμε εδώ τον αγγλικό όρο για την queer θεωρία, η οποία, αν και εκκινεί από την αμφισβήτηση των κυρίαρχων θεωρήσεων για τις ταυτότητες φύλου, στη συνέχεια παραπέμπει σε ανθρώπους και συμπεριφορές που βρίσκονται σε συμφωνία και ασυμβατότητα με το κανονικό, το νόμιμο και το κυρίαρχο. βλ. και Halperin, D.M. (1995). *Saint Foucault: Towards a gay hagiography*. Oxford: Oxford University Press, p. 62. [σ.τ.ε.]

Σχέση με την αξιολόγηση σήμερα

Οι κοινωνικές επιστήμες [...] θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής [...] των καταπιεζόμενων, των περιθωριοποιημένων, των στιγματισμένων και των ξεχασμένων [...] και για να επιφέρουν επούλωση, συμφιλίωση και αποκατάσταση μεταξύ του ερευνητή και του ερευνώμενου. (Stanfield, 2006, σ. 725)

Κάθε έρευνα είναι ηθική και πολιτική [...]. Επιδίωξή μου είναι ένας λόγος που προβληματίζει τον κόσμο, κατανοώντας ότι η έρευνα μπορεί να συνεισφέρει στην κοινωνική δικαιοσύνη. (Denzin, 2010, σ. 23-24)

Ένα ποιοτικό μανιφέστο: Μια έκκληση για δράση. Ο κοινωνιολόγος C. Wright Mills, σύγχρονος του Freire, επίσης επηρεασμένος από τον μαρξισμό, επιθυμούσε η κοινωνική επιστήμη να κάνει τη διαφορά στις ζωές των ανθρώπων. Παρότρυνε τους κοινωνικούς επιστήμονες να βοηθήσουν τους φτωχούς ανθρώπους να πάρουν την ιστορία στα χέρια τους ούτως ώστε να «υποτάξουν τις δομές του καπιταλισμού στις ιδεολογίες της ριζοσπαστικής δημοκρατίας» (Denzin, 2010, σ. 23-24). Η αξιολόγηση ως μορφή πολιτικής δραστηριότητας μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική δικαιοσύνη με τους ακόλουθους τρόπους:

1. Μπορεί να συνεισφέρει στον καθορισμό διαφορετικών προσδιορισμών ενός προβλήματος ή/και μιας κατάστασης που αξιολογείται ύστερα από συμφωνία ότι η αλλαγή της είναι αναγκαία. Μπορεί να δείξει, για παράδειγμα, τη θεώρηση που έχουν οι κακοποιημένες γυναίκες για τους ξενώνες, τις τηλεφωνικές γραμμές υποστήριξης και τις δημόσιες υπηρεσίες που είναι διαθέσιμες σε αυτές από τις κοινωνικές υπηρεσίες πρόνοιας.
2. Οι παραδοχές των διαφόρων ενδιαφερόμενων μερών (διαμορφωτές πολιτικής, επωφελούμενοι, εργαζόμενοι στην πρόνοια, διαδικτυακοί επαγγελματίες), οι οποίες συχνά διαψεύδονται από τα γεγονότα της εμπειρίας, μπορούν να εντοπιστούν και να αποτιμηθούν ως ορθές ή μη ορθές (Becker, 1967, σ. 239).
3. Μπορούν να προσδιοριστούν τα στρατηγικά σημεία της παρέμβασης σε κοινωνικές καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, οι υπηρεσίες ενός οργανισμού ή ένα πρόγραμμα μπορούν να βελτιωθούν και να αξιολογηθούν.
4. Είναι δυνατό να προταθούν «εναλλακτικές ηθικές οπτικές υπό τις οποίες το πρόβλημα, η πολιτική και το πρόγραμμα μπορούν να ερμηνευθούν και να αποτιμηθούν» (βλ. Becker, 1967, σ. 239-240). Λόγω της έμφασής της στην εμπειρία και τις σημασίες της, η ερμηνευτική μέθοδος προτείνει τα προγράμματα να κρίνονται πάντα από τα

άτομα που επηρεάζονται πιο άμεσα και αυτό να γίνεται μέσω της δικής τους οπτικής (Denzin, 2010, σ. 24-25).

Δέκατη αρχή: Η κριτική παιδαγωγική είναι θεμελιωδώς και αδιαλείπτως αξιολογική

Η κριτική συνειδητοποίηση συνεπάγεται συνεχή αξιολόγηση. Η ανάπτυξη ενός σεναρίου εκστρατείας κατά του αναλφαριθμητισμού, που παρουσιάστηκε παραπάνω, το οποίο αποτελεί το πιο εκτεταμένο παράδειγμα της προσέγγισης του Freire στην *Αγωγή του καταπιεζόμενου*, περιγράφει ενδελεχώς και λεπτομερώς μια διεργασία συμμετοχικής αξιολόγησης. Ωστόσο, η κριτική παιδαγωγική δεν έχει την έννοια προγράμματος και σκοπός της δεν είναι να συνταχθεί μια αναφορά. Η κριτική παιδαγωγική είναι μια διεργασία εν εξελίξει, που στόχο έχει να επιφέρει μακροπρόθεσμη και μόνιμη αλλαγή.

Τριγωνοποίηση

Άντλησα τις δέκα αυτές παιδαγωγικές αρχές από τα κείμενα του Freire. Το έκανα χωρίς να έχω διαβάσει κανένα από τα κεφάλαια αυτού του βιβλίου τα οποία γράφτηκαν από τους Βραζιλιάνους, που είναι ειδικό στον Freire, καθώς και τους συνεργάτες του. Έχοντας προσδιορίσει ανεξάρτητα τις αρχές, εξέτασα τα δύο κεφάλαια του Πρώτου Μέρους για να διαπιστώσω εάν οι αρχές ήταν παρούσες και ορατές στα κείμενα αυτά. Πράγματι, ήταν. Ο Πίνακας 3.1 συνοψίζει και δίνει παραδείγματα αυτής της τριγωνοποίησης.

Πέρα από την τριγωνοποίηση των αρχών στον Πίνακα 3.1, τα Κεφάλαια 4 και 5 αφορούν ρητά και αποτιμούν τις φρεϊρικές παιδαγωγικές αρχές που εντοπίστηκαν και επεξηγήθηκαν στο παρόν κεφάλαιο.

Σχέση με την αξιολόγηση σήμερα: Οι παιδαγωγικές αρχές του Freire σε σχέση με τις προσεγγίσεις της αξιολόγησης

Ο Πίνακας 3.2 συνοψίζει κάποιες από τις διαδεδομένες και σημαντικές εξελίξεις στην αξιολόγηση, όπως αυτές σχετίζονται, συνδέονται και έχουν επηρεαστεί από τις αρχές του Freire.

Ένα ολιστικό φρεϊρικό πλαίσιο αξιολόγησης

Ο Freire φιλοσοφικά βασιζόταν στην εγελιανή διαλεκτική. Αυτό που περισσότερο με εντυπωσιάζει στην παιδαγωγική του είναι η ιδιοφυΐα του κατά τη σύνθεση. Η ικανότητά του να υπερβαίνει τη θέση και την αντίθεση για να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη σύνθεση αποτελεί θεμέλιο και των δέκα αρχών που ορίστηκαν και συζητήθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο. Στην *Αγωγή του καταπιεζόμενου* τόνισε ότι τόσο οι καταπιεστές όσο και οι καταπιεζόμενοι πρέπει να επιτύχουν την κριτική συνειδητοποίηση και να το πράξουν για την πρόοδο του καθενός αλλά και των δύο μαζί (πρώτη αρχή). Συνέδεσε το άτομο με την κοινότητα (δεύτερη αρχή) και τους ανθρώπους μεταξύ τους (τρίτη αρχή). Ενοποίησε τον στοχασμό με τη δράση (τέταρτη αρχή), την αντικειμενικότητα με την υποκειμενικότητα (πέμπτη αρχή), τη σκέψη με το συναίσθημα (έκτη αρχή) και τους αξιολογητές με τους συμμετέχοντες στην αξιολόγηση (έβδομη αρχή). Έδωσε έμφαση στη διασύνδεση και τη συσχέτιση μεταξύ διεργασίας και έκβασης, μεθόδων και αποτελεσμάτων, ανάλυσης και συμμετοχής, κατανόησης και κοινωνικής αλλαγή (όγδοη αρχή).

Πίνακας 3. 1: Τριγωνοποίηση των οπτικών. Στοιχεία τεκμηρίωσης και ερμηνεία των φρεϊρικών παιδαγωγικών αρχών από τα Κεφάλαια 1 και 2 των Βραζιλιάνων συγγραφέων

Φρεϊρική παιδαγωγική αρχή	Κεφάλαιο 1, Gadotti	Κεφάλαιο 2, Firme και Stone
1. Χρησιμοποιήστε την αξιολογική σκέψη για να εισαγάγετε, να αναπτύξετε και να καλλιεργήσετε την <i>κριτική συνειδητοποίηση</i> .	Χειραφετικές παιδαγωγικές, όπως η παιδαγωγική των καταπιεζόμενων, προτείνουν μεθόδους στις οποίες η διεργασία διδασκαλίας-μάθησης περιλαμβάνει την αξιολόγηση ως μέρος της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης.	Σκοπός είναι να τονιστεί η εγκυρότητα των ιδεών του Freire για την αξιολογική σκέψη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του δρόμου. Μια συνολική <i>κριτική</i> δομική προσέγγιση, εναρμονισμένη με τις ιδέες και τους προβληματισμούς του Freire, που προέκυψε για να ξεπεράσει τον φαύλο κύκλο της ιδρυματοποίησης, της απέλασης και της φυλάκισης, και με σκοπό να προωθηθεί και να υπερασπιστεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτεότητα των παιδιών.
2. Η συνειδητοποίηση ενυπάρχει στις κοινότητες των ανθρώπων, όχι μόνο στα άτομα.	Παιδαγωγική δράση μέσω διεπιστημονικών προσπαθειών για τη δημιουργία συμμετοχικών μαθησιακών κοινότητων.	Σκοπός είναι να προωθηθεί η από κοινού μάθηση από την εμπειρία της κοινότητας και να χρησιμοποιηθεί η συλλογική γνώση για μια πιο αποτελεσματική δουλειά με τα παιδιά του δρόμου.

(Συνέχεια στην επόμενη σελίδα)

Φρεϊρική παιδαγωγική αρχή	Κεφάλαιο 1, Gadotti	Κεφάλαιο 2, Firme και Stone
3. Η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης πρέπει να είναι διαδραστική και διαλογική.	Οι αρχές και οι υποθέσεις της λαϊκής εκπαίδευσης είναι τα θεμέλια της συνεργατικής διαλογικής αξιολόγησης – μια αξιολόγηση που γίνεται με εκείνους που μαθαίνουν, όχι σε εκείνους.	Συλλογικά, τα προγράμματα ήταν πολυδιάστατα σε στόχους και μεθόδους. Και οι εκπαιδευτικοί τους στόχοι πάντα προστάτευαν την ελευθερία των παιδιών, αφήνοντάς τα ελεύθερα να πάρουν μόνα τους όλες τις αποφάσεις. Ο διάλογος και η κριτική σκέψη καθόρισαν τις μεθόδους.
4. Ενοποιήστε τον αναστοχασμό με τη δράση.	Μετασχηματιστική πράξη, βασισμένη στον στοχασμό, που οδηγεί στην κοινωνική και την επικοινωνιακή δράση και στην παραγωγική εργασία.	Οι αναστοχασμοί και τα συμπεράσματα της αξιολόγησης είχαν εξαχθεί πειραματικά βάσει της συμμετοχής και της ανταλλαγής γνώσης στο συγκεκριμένο.
5. Αποτιμήστε και ενοποιήστε το αντικειμενικό με το υποκειμενικό.	Η ύπαρξη και η γνώση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή.	Στόχος ήταν να διαχυθεί η διαυγής υποκειμενικότητα στην αξιολογική διεργασία σύμφωνα με τη φρεϊρική αρχή της εκτίμησης και της ενσωμάτωσης του αντικειμενικού και του υποκειμενικού... Οι αξιολογητές έμαθαν να αντιμετωπίζουν την πρόκληση του να καθιστούν την ανθρώπινη υποκειμενικότητα πλεονέκτημα παρά μειονέκτημα, συνδυάζοντας την κριτική σκέψη με τη δημιουργικότητα, ώστε να κάνουν επιλογές με επίγνωση.
6. Ενοποιήστε τη σκέψη με το συναίσθημα.	Δίδαγμα πρώτο: Η λογική και το συναίσθημα είναι αλληλένδετα.	Για τους αξιολογητές, το να μάθουν να είναι <i>ανθρώπινα όργανα</i> ήταν κρίσιμης σημασίας, πράγμα που στο πλαίσιο της μελέτης σήμαινε πρακτική εφαρμογή των φρεϊρικών αρχών. Ουσιαστικά σήμαινε ανοικτότητα. Σε ένα επίπεδο, προϋπέθετε έναν κάποιο «επαναπροσανατολισμό αξιών» για να μπορούν να χρησιμοποιήσουν ενσυναίσθηση και ευαισθησία στις αλληλεπιδράσεις με τους ανθρώπους. Περιέργως, αυτό συνεπαγόταν να μην είναι επικριτικοί, κάτι που οι αξιολογητές θεώρησαν παράλληλο με την <i>ουδέτερη</i> στάση με την επιστημονική έννοια, ωστόσο σήμαινε να είναι «ζεστοί και να δείχνουν φροντίδα» και όχι να είναι «ψυχροί και απόμακροι».

(Συνέχεια στην επόμενη σελίδα)

Φρεϊρική παιδαγωγική αρχή	Κεφάλαιο 1, Gadotti	Κεφάλαιο 2, Firme και Stone
7. Η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης είναι συν-εμπρόθετη εκπαίδευση για όλους τους εμπλεκόμενους ανεξαρτήτως ρόλων.	Δίδαγμα δεύτερο: Δεν υπάρχει διδασκαλία χωρίς μάθηση, και δεν υπάρχει μάθηση χωρίς διδασκαλία. Η κριτική παιδαγωγική είναι διαλογική.	Ο Freire υποστήριζε ότι <i>δεν μπορεί κανείς να διδάξει χωρίς να μάθει, ούτε να μάθει χωρίς να διδάξει</i> . Οι δύο αυτές πράξεις συμβαίνουν ταυτόχρονα και υπάρχει ανταλλαγή γνώσης.
8. Η κριτική συνειδητοποίηση είναι διεργασία και έκβαση, μέθοδος και αποτέλεσμα, αναστοχασμός και δράση, αναλυτική και προσανατολισμένη στην αλλαγή.	Δίδαγμα τρίτο: Η παιδαγωγική περιλαμβάνει και το να είσαι και το να μαθαίνεις. Εκπαίδευση σημαίνει να διαβάζεις τον κόσμο, ώστε να είσαι σε θέση να τον μετασχηματίσεις. Ο Paulo Freire ήταν άνθρωπος της πράξης, στοχαστής αλλά και άνθρωπος των έργων.	Η φρεϊρική ανοικτότητα σήμαινε κριτική σκέψη. Οι αξιολογητές έμαθαν να αμφισβητούν τις μεθοδολογικές επιλογές τους σε κάθε βήμα της διαδρομής, σχεδιάζοντας μεθόδους και μέτρα κατάλληλα για το πλαίσιο, χωρίς να υποβαθμίζουν την ποιότητα των δεδομένων, αλλά στην πραγματικότητα ενισχύοντάς τη μέσω της δημιουργικότητας... Από τη νατουραλιστική-ανταποδοτική διεργασία αξιολόγησης αναδύθηκε επίσης μια μεθοδολογία συλλογής και οργάνωσης αυθεντικών και αξιόπιστων δεδομένων για τη συνεχή εποπτεία και βελτίωση του προγράμματος.
9. Κάθε παιδαγωγική έχει πολιτικό χαρακτήρα.	Η φρεϊρική παιδαγωγική είναι στην ουσία η οικοδόμηση μιας δίκαιης, δημοκρατικής κοινωνίας. Κάθε μορφή εκπαίδευσης και αξιολόγησης προϋποθέτουν ένα πρόγραμμα για την κοινωνία, πράγμα που καθιστά και τις δύο εγγενώς πολιτικές.	Οι ανάγκες των παιδιών του δρόμου δεν αποτελούν μόνο ζήτημα της οικονομικής ανάπτυξης αλλά σε μεγάλο βαθμό και ζήτημα πολιτικής βούλησης. Η θεμελίωση της αξιολόγησης στη φρεϊρική παιδαγωγική, χρησιμοποιώντας νατουραλιστικές-ανταποδοτικές μεθόδους, είναι εφικτή και αποτελεσματική σε ένα συναισθηματικά και πολιτικά ευαίσθητο συγκείμενο.

(Συνέχεια στην επόμενη σελίδα)

Φρεϊρική παιδαγωγική αρχή	Κεφάλαιο 1, Gadotti	Κεφάλαιο 2, Firme και Stone
10. Η κριτική παιδαγωγική είναι θεμελιωδώς και αδιαλείπτως αξιολογική.	Για τον Paulo Freire, το ζήτημα της μεθόδου είναι κρίσιμο για την εκπαιδευτική πράξη, όπως είναι και για την αξιολογική πράξη: Όταν χρησιμοποιούμε μια συγκεκριμένη μέθοδο, η οποία δεν είναι ουδέτερη, το κάνουμε βασισμένοι σε μια ηθική, πολιτική και παιδαγωγική επιλογή. Βλ. επίσης Gadotti (1994).	Τι δίδαξαν οι αξιολογητές; Τι γνώση μετέδωσαν; Ενδεχομένως η πιο πολύτιμη διδασκαλία, ιδίως στο επίπεδο του προσωπικού του προγράμματος, καθώς και των παιδιών του δρόμου, ήταν η επίγνωση ότι η αξιολόγηση είναι σύμμαχος, όχι αντίπαλος, ότι μπορούμε να εμπιστευτούμε τους αξιολογητές ως ανθρώπινα όντα και ως επαγγελματίες, ότι τα δεδομένα εξυπηρετούν έναν κοινό σκοπό και δεν χρησιμοποιούνται πάντα για ατομική εκμετάλλευση.

Κατέδειξε τα πολιτισμικά σχήματα, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις σχέσεις της κοινότητας, τις δυναμικές της οικονομίας, τις κοινωνικοψυχολογικές εκδηλώσεις, τις εκδηλώσεις της γνώσης, της εκπαίδευσης και της μάθησης ως θεμελιωδώς πολιτικών. Έδινε νόημα στο καθετί μέσω του πρίσματος της πολιτικής οικονομίας και έδειξε στους καταπιεζόμενους πώς να αντιλαμβάνονται την κατάστασή τους διαχρονικά και συγχρονικά μέσω αυτού του πρίσματος· έτσι, συνέδεσε το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον, παιδαγωγικά και παραδειγματικά (ένατη αρχή). Τέλος, μετέφερε αυτό που σήμερα αποκαλούμε αξιολογική σκέψη στην ανάλυσή του, τη διεργασία συμμετοχής και τη νοηματοδότηση, διευκολύνοντας τους καταπιεζόμενους, τους αναλφάβητους, τους φτωχούς και τους μη προνομιούχους να περιγράψουν, να συγκρίνουν, να αναλύσουν, να στοχαστούν και να προβούν σε κρίσεις ως εφιαλτήριο για να επέλθει αλλαγή.

Πίνακας 3.2. Παιδαγωγικές αρχές του Freire που σχετίζονται με προσεγγίσεις της αξιολόγησης

Παιδαγωγικές αρχές του Freire	Σημαντικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης
1. Χρησιμοποιήστε την αξιολογική σκέψη για να εισαγάγετε, να αναπτύξετε και να τροφοδοτήσετε την <i>κριτική συνειδητοποίηση</i> .	1. Η <i>κριτική συνειδητοποίηση</i> αποτελεί το θεμέλιο της αξιολόγησης που γίνεται από την οπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης (House, 1976, 1990, 2014, 2015· Kirkhart, 1994· Ryan & DeStefano, 2000). Μεθοδολογικά, εμπιρίχει την έμφαση στον αναστοχασμό και στην πράξη (Patton, 2015). Η αξιολογική σκέψη (σε αντίθεση με τη διεξαγωγή αξιολογήσεων) έχει προκύψει ως ένα σημαντικό αποτέλεσμα της εμπλοκής των μετόχων στην αξιολόγηση (Carden & Earl, 2007· Patton, 2008, 2012).
2. Η συνειδητοποίηση ενυπάρχει στις κοινότητες των ανθρώπων, όχι μόνο στα άτομα.	2. Η κοινότητα ως δεξαμενή γνώσης είναι το θεμέλιο της συμμετοχικής, συνεργατικής και ενδυναμωτικής αξιολόγησης (Cousins & Chouinard, 2012· Cousins & Earl, 1992, 1995· Cousins, Whitmore & Shulha, 2014· Fetterman, Rodriguez-Campos, Wandersman & O'Sullivan, 2014· Fetterman & Wandersman, 2005).
3. Η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης πρέπει να είναι διαδραστική και διαλογική.	3. Η δημοκρατική διαλογική αξιολόγηση ενοποιεί την κοινωνική δικαιοσύνη με τις διαδραστικές και διαλογικές διεργασίες (House & Howe, 2000).
4. Ενοποιήστε τον αναστοχασμό με τη δράση.	4. Η αναστοχαστική πρακτική ως βασική ικανότητα του επαγγελματία αξιολογητή (King & Podems, 2014· King & Stevahn, 2013· King, Stevahn, Ghere & Minnema, 2001· Schon, 1983, 1987). Η αναστοχαστική πρακτική περιλαμβάνει την προσήλωση στον αναστοχασμό και στην πράξη (Patton, 2015).
5. Αποτιμήστε και ενοποιήστε το αντικειμενικό με το υποκειμενικό.	5. Ανταποδοτική αξιολόγηση (Guba & Lincoln, 1981· Stake, 1975, 1978, 1995) και μεικτές μέθοδοι (Greene, 2007).
6. Ενοποιήστε τη σκέψη με το συναίσθημα.	6. Υπομνηστική αξιολόγηση· πολυφωνική αξιολόγηση (Patton, 2015).
7. Η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης είναι συν-εμπρόθετη εκπαίδευση για όλους τους εμπλεκόμενους ανεξαρτήτως ρόλων.	7. Συν-εξέλιξη (Patton, 2011) και φεμινιστική αξιολόγηση (Podems, 2010, 2013).
8. Η κριτική συνειδητοποίηση είναι διεργασία και έκβαση, μέθοδος και αποτέλεσμα, αναστοχασμός και δράση, αναλυτική και προσανατολισμένη στην αλλαγή.	8. Αναπτυξιακή αξιολόγηση (Patton, 2011, 2015) και χρήση διεργασίας (Cousins, 2008· Patton, 2008, 2012).
9. Κάθε παιδαγωγική έχει πολιτικό χαρακτήρα.	9. Κάθε αξιολόγηση έχει πολιτικό χαρακτήρα (House, 1973· Patton, 2008, 2012· Weiss, 1993).
10. Η κριτική παιδαγωγική είναι θεμελιωδώς και αδιαλείπτως αξιολογική.	10. Αξιολογική σκέψη ενσωματωμένη σε αξιολογικές διεργασίες και μεθόδους (Patton, 2008, 2012).

Παιδαγωγική της αξιολόγησης

Δεν υπάρχει μια μοναδική ή μονολιθική παιδαγωγική της αξιολόγησης. Όπως ανέφερα στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, ποικίλες παραδοχές, αξίες, υποθέσεις, προτεραιότητες, διεργασίες που δημιουργούν νόημα και αρχές είναι ενσωματωμένες στις διαφορετικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης. Επομένως, εκείνοι που συμμετέχουν σε μια διαδικασία αξιολόγησης έρχονται αντιμέτωποι με ρητές, αν και συχνότερα με έμμεσες και άρρητες, παιδαγωγικές αρχές. Η αξιολόγηση παροτρύνει αυτούς που συμμετέχουν να δουν τον κόσμο με έναν ορισμένο τρόπο, να τον νοηματοδοτήσουν μέσα από ένα συγκεκριμένο πρίσμα, να διατυπώσουν κρίσεις βασισμένοι σε διαφορετικών ειδών δεδομένα και αξίες. Οι προσεγγίσεις της αξιολόγησης που έχουν περισσότερο επηρεαστεί από τη φρεϊρική παιδαγωγική και ενστερνίζονται τις φρεϊρικές αξίες, τους τρόπους ενασχόλησης και τα επιθυμητά αποτελέσματα είναι εκείνες που εστιάζουν στην κοινωνική δικαιοσύνη: η δημοκρατική συμμετοχική αξιολόγηση, η ενδυναμωτική αξιολόγηση, η φεμινιστική αξιολόγηση, η μετασχηματίζουσα αξιολόγηση και η αξιολόγηση κριτικών συστημάτων. Άλλες προσεγγίσεις της αξιολόγησης αποδίδουν αξία, διδάσκουν και προσδοκούν διαφορετικά αποτελέσματα, δηλαδή βασίζονται σε άλλες παιδαγωγικές υποθέσεις και αρχές.

Το μεγαλύτερο δίδαγμα από το έργο του Freire είναι ότι όλες οι προσεγγίσεις της αξιολόγησης συνιστούν μια παιδαγωγική κάποιου είδους. Κάθε αξιολόγηση διδάσκει κάτι. Το τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται διαφέρει, ωστόσο η αξιολόγηση είναι εγγενώς και πρωτίστως μια παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Ο Freire αντιλήφθηκε και μας δίδαξε ότι κάθε αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα, πάντα κάτι διδάσκεται, κάτι μεταβιβάζεται και υιοθετείται.

Ποια είναι η δική σας παιδαγωγική της αξιολόγησης;

Βιβλιογραφία

- Agar, M. (2013). *The lively science: Remodeling human social research*. Minneapolis, MN: Mill City Press.
- Arendt, H. (1968). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. New York: Viking.
- Barone, T. (2000). *Aesthetics, politics, and educational inquiry: Essays and examples*. New York, NY: Peter Lang.
- Becker, H.S. (1967). "Whose side are we on?". *Social Problems*, 14(3), pp. 239-247.

- Benmayor, R. (1991). "Testimony, action research, and empowerment: Puerto Rican women and popular education". In S.B. Gluck & D. Patai (eds), *Women's words: The feminist practice of oral history* (pp. 159-174). New York, NY: Routledge.
- Bentz, V.M. & Shapiro, J.J. (1998). *Mindful inquiry in social research*. London: Sage Publications.
- Better Evaluation (2014). *Collaborative outcomes reporting*. Retrieved from <http://betterevaluation.org/plan/approach/cort>
- Brisolara, S., Seigart, D. & SenGupta, S. (eds) (2014). *Feminist evaluation and research: Theory and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Brookfield, S.D. (2004). "Critical thinking techniques". In M.G. Galbraith (ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (3rd ed., pp. 341-360). Malabar, FL: Krieger.
- Carden, F. & Earl, S. (2007). "Infusing evaluative thinking as process use: The case of the International Development Research Centre (IDRC)". *New Directions for Evaluation*, 116, pp. 61-73.
- Caruthers, L. & Friend, J. (2014). "Critical pedagogy in online environments as third-space: A narrative analysis of voices of candidates in educational preparatory programs". *Educational Studies*, 50(1), pp. 8-35.
- Cousins, J.B. (ed.) (2008). "Process use in theory, research, and practice". *New Directions for Evaluation*, 116.
- Cousins, J.B. & Chouinard, J.A. (2012). *Participatory evaluation up close: An integration of research-based knowledge*. Charlotte, NC: Information Age.
- Cousins, J. B. & Earl, L.M. (1992). "The case for participatory evaluation". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), pp. 397-418.
- Cousins, J.B. & Earl, L.M. (1995). *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*. London, England: Falmer Press.
- Cousins, J.B. & Shulha, L.M. (2006). "A comparative analysis of evaluation utilization and its cognate fields of inquiry: Current issues and trends" (pp. 266-291). In I.F. Shaw, J.C. Greene & M.M. Mark (eds), *The sage handbook of evaluation: Policies, programs and practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cousins, J.B., Whitmore, E. & Shulha, L. (2014). "Let there be light". *American Journal of Evaluation*, 35(1), pp. 149-153.
- Crave, M., Zaleski, K. & Trent, T. (2014). *Do your participatory methods contribute to an equitable future?* Retrieved from http://aea365.org/blog/pd-presenters-week-mary-crave-kerry-zaleski-and-tererai-trenton-do-your-participatory-methods-contribute-to-an-equitablefuture/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+aea365+%28AEA365%29.
- Davis, C.S. (2008). "Critical action research". In L.M. Given (ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 1, pp. 139-142). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K. (2009). *On understanding emotion*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Denzin, N.K. (2010). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Fetterman, D.M., Rodriguez-Campos, L., Wandersman, A. & O'Sullivan, R.G. (2014). "Collaborative, participatory, and empowerment evaluation: Building a strong conceptual foundation for stakeholder involvement approaches to evaluation". *American Journal of Evaluation*, 35(1), pp. 144-148.
- Fetterman, D.M. & Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation principles and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the oppressed* (Bloomsbury paperback edition). New York, NY: Bloomsbury.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Freire, P. (1997/2001). *Pedagogy of the freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His life and work*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Given, L.M. (ed) (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glass, R. (2001). "On Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundations of liberation education". *Educational Researcher*, 30(2), pp. 15-25.

- Greene, J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- House, E.R. (1973). *School evaluation: The politics and process*. New York, NY: McCutchan.
- House, E.R. (1976). "Justice in evaluation". *Evaluation Studies Review Annual*, 1, pp. 75-100.
- House, E.R. (1977). *The logic of evaluative argument*. Los Angeles, CA: Center for the Study of Evaluation.
- House, E.R. (1990). "Methodology and justice". *New Directions for Evaluation*, 45, pp. 23-36.
- House, E.R. (2014). *Evaluating: Values, biases, and practical wisdom*. Charlotte, NC: Information Age.
- House, E.R. (2015, November 13). *Social justice, racism, and culturally responsive evaluation*. Plenary presentation at the Annual Meeting of the American Evaluation Association, Chicago, IL.
- House, E.R. & Howe, K. (2000). "Deliberative democratic evaluation". *New Directions for Evaluation*, 85, pp. 3-12.
- Kincheloe, J.L. & McLaren, P. (2011). "Rethinking critical theory and qualitative research". In J.L. Kincheloe, K. Hayes, S.R. Steinberg & K.G. Tobin (eds), *Key works in critical pedagogy*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- King, J.A. & Podems, D. (eds) (2014). "Professionalizing evaluation: A global perspective on evaluator competencies" [Special issue]. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3).
- King, J.A. & Stevahn, L. (2013). *Interactive evaluation practice: Mastering the interpersonal dynamics of program evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- King, J.A., Stevahn, L., Ghore, G. & Minnema, J. (2001). "Toward a taxonomy of essential evaluator competencies". *American Journal of Evaluation*, 22(2), pp. 229-247.

- Kirkhart, K. (1994). *Presidential address on evaluation and social justice*. Annual Meeting of the American Evaluation Association, Boston, MA.
- Kushner, S. (2000). *Personalizing evaluation*. London: Sage.
- Kushner, S. (2016). *Evaluative research methods: Managing the complexities of judgment in the field*. New York: IAP.
- Lam, C.Y. & Shulha, L.M. (2015). "Insights on using developmental evaluation for innovating: A case study on the cocreation of an innovative program". *American Journal of Evaluation*, 36(3), pp. 358-374.
- Mansuri, G. & Vijayendra, R. (2012). *Localizing development: Does participation work?* Washington, DC: World Bank.
- MacDonald, B. (1987). "Evaluation and the control of education". In R. Murphy & H. Torrance (eds), *Issues and methods in evaluation* (pp. 36-48). London: Paul Chapman.
- Mertens, D.M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertens, D.M. (1999). "Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation". *American Journal of Evaluation*, 20(1), pp. 1-14.
- Patton, M.Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY: Guilford Press.
- Patton, M.Q. (2012). *Essentials of utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (2014). "What brain sciences reveal about integrating theory and practice". *American Journal of Evaluation*, 35(2), pp. 237-244.
- Patton, M.Q. (2015). "The developmental evaluation mindset: Eight guiding principles". In M.Q. Patton, K. McKegg & N. Wehipeihana (eds), *Developmental evaluation exemplars: Principles in practice* (Chapter 15). New York, NY: Guilford.
- Patton, M.Q. (2017). *Principles-focused evaluation*. New York, NY: Guilford.
- Pietro, D.S. (1983). *Evaluation sourcebook for private and voluntary organizations*. New York, NY: American Council of Voluntary Agencies for Foreign Service.

- Plummer, K. (2011). "Critical humanism and queer theory". In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 195-207). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Podems, D. (2010). "Feminist evaluation and gender approaches: There's a difference". *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(14). Retrieved from file:///C:/Documents%20and%20Settings/quads/My%20Documents/199-943-1-PB.pdf.
- Podems, D. (2013, September 17). *Feminist evaluation for non-feminist evaluators* (AEA365 blog post). Retrieved from <http://aea365.org/blog/fiemme-week-donna-podems-on-applying-feminist-evaluation-for-non-feminist-evaluators/>.
- Podems, D. (2014). "Feminist evaluation for nonfeminists". In S. Brisolaro, D. Seigart & S. SenGupta (eds), *Feminist evaluation and research: Theory and practice* (Chapter 5, pp. 113-142). New York, NY: Guilford Press.
- Private Agencies Collaborating Together (1986). *Participatory evaluation*. New York, NY: Author.
- Ryan, K.E. & DeStefano, L. (eds) (2000). "Evaluation as a democratic process: promoting inclusion, dialogue, and deliberation". *New Directions for Evaluation*, 85.
- Salmen, L.F. & Kane, E. (2006). *Bridging diversity: Participatory learning for responsive development*. Washington, DC: World Bank
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwandt, T.A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwandt, T. (2015). "Reconstructing professional ethics and responsibility: Implications of critical systems thinking". *Evaluation*, 21(4), pp. 462-466.
- Scriven, M. (2015). "Evaluation revolution". *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 11(25), pp. 14-21.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Stake, R.E. (1978). "The case study method in a social inquiry". *Educational Researcher*, 7, pp. 5-8.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R.E. (2004). "How far dare an evaluator go toward saving themworld? Beyond neutrality: What evaluators care about". *American Journal of Evaluation*, 25(1), pp. 103-107.

Stanfield, J.H., II. (2006). "The possible restorative justice functions of qualitative research". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), pp. 723-727.

Weiss, C.H. (1993). "Where politics and evaluation research meet". *American Journal of Evaluation*, 14(1), pp. 93-106.

Ο MICHAEL QUINN PATTON, ιδρυτής και διευθυντής της Επικεντρωμένης στην Αξιοποίηση Αξιολόγηση, διαθέτει περισσότερα από 45 χρόνια εμπειρία ως ανεξάρτητος σύμβουλος αξιολόγησης και έχει συγγράψει αρκετά βιβλία, όπως το *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use* [Αναπτυξιακή αξιολόγηση: Εφαρμόζοντας έννοιες πολυπλοκότητας για την ενίσχυση της καινοτομίας και της χρήσης] και το *Principles-focused evaluation: The guide* [Επικεντρωμένη στις αρχές αξιολόγηση: Ο οδηγός].

Chianca, T.K., Ceccon, C. (2017). "Pedagogy in process applied to evaluation: Learning from Paulo Freire's work in Guinea-Bissau". In M.Q. Patton (ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, pp. 79-97.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η παιδαγωγική διεργασία εφαρμοσμένη στην αξιολόγηση: Μαθαίνοντας από το έργο του Paulo Freire στη Γουινέα Μπισάου

*Thomaz K. Chianca,
Claudius Ceccon*

Περίληψη

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται μια περίπτωση πρακτικής στην οποία ο Paulo Freire και μια ομάδα στενών Βραζιλιάνων συνεργατών του εφάρμοσαν, δημιούργησαν, προσάρμοσαν ή αναδημιούργησαν ορισμένες από τις κύριες φιλοσοφικές του ιδέες για την παιδαγωγική, στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε στη Γουινέα Μπισάου, στη δυτική Αφρική, αμέσως μετά την ανάκτηση της ανεξαρτησίας της χώρας από την Πορτογαλία. Το στοίχημα ήταν να βοηθήσουν τη χώρα να αντιμετωπίσει το πολύ υψηλό επίπεδο αναλφαριθμητισμού των κατοίκων της. Μετά την περιγραφή των δράσεων, οι συγγραφείς αποτιμούν τον βαθμό στον οποίο οι 10 αρχές που παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 3 του παρόντος βιβλίου, είναι ορατές στην εμπειρία της Γουινέας Μπισάου. Διαπιστώνουν ότι οι 8 από τις 10 αρχές ήταν εμφανώς λειτουργικές και προσθέτουν δύο επιπλέον φρεϊρικές αρχές που χαρακτηρίζουν το έργο στη χώρα αυτή.

Ο Paulo Freire και το συγκεκριμένο της Γουινέας Μπισάου

Ο Βραζιλιάνος εκπαιδευτής Paulo Freire πίστευε ακράδαντα ότι οι άνθρωποι είναι τα υποκείμενα της ίδιας τους της μάθησης. Βασική σύλληψή του ήταν ότι εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μαζί, σε μια δυναμική σχέση στην οποία η πρακτική, αναμε-

μειγμένη με τη θεωρία, επανεφευρίσκει τον εαυτό της ως μέρος μιας αένας διεργασίας βελτίωσης. Σύμφωνα με τον Freire, οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως τρόπο συμμόρφωσης των ανθρώπων με τις τρέχουσες νόρμες. Εάν η πρακτική τους είναι συνεπής προς την ιδέα ότι «εκπαιδεύω σημαίνει ελευθερώνω/ενδυναμώνω τους ανθρώπους», τότε πρέπει να διευκολύνουν την εκπαιδευτική διεργασία και να κατανοήσουν ότι ανήκουν σε έναν δρόμο διπλής κατεύθυνσης, όπου μαθαίνουν ενώ διδάσκουν.

Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτές δεν θα πρέπει να δουλεύουν με προκαθορισμένα σχέδια/πλάνα. Αντιθέτως, θα πρέπει να εμπλακούν σε μια διαλεκτική διεργασία με τους ανθρώπους, οι οποίοι θα παρέχουν τα στοιχεία πάνω στα οποία θα δομήσουν από κοινού τις βέλτιστες προσεγγίσεις και στρατηγικές για το συγκεκριμένο συγκεκριμένο, την κουλτούρα και τις απαιτήσεις. Ο Freire υπερασπίζεται την ανάγκη για σε βάθος, επαναστατική, διαλογική δέσμευση ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να είναι επιτυχής οποιαδήποτε εκπαιδευτική διεργασία.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε μια περίπτωση πρακτικής στην οποία ο Paulo Freire και μια ομάδα στενών Βραζιλιάνων συνεργατών του εφάρμοσαν, δημιούργησαν, προσαρμόσαν ή επαναδημιούργησαν ορισμένες από τις βασικές φιλοσοφικές ιδέες του για την παιδαγωγική. Η περίπτωση αναφέρεται στην ευκαιρία που είχαν ο Freire και οι συνεργάτες του στα μέσα της δεκαετίας του 1970 να δουλέψουν με την κυβέρνηση μιας χώρας που εκείνη την περίοδο είχε πρόσφατα ανεξαρτητοποιηθεί, τη Γουινέα Μπισιάου. Το στοίχημα ήταν να βοηθήσουν τη χώρα να αντιμετωπίσει το πολύ υψηλό επίπεδο αναλφαβητισμού των κατοίκων της. Η αρχική πρόσκληση αφορούσε την ανάπτυξη ενός εθνικού προγράμματος αλφαβητισμού, αμέσως μετά την ανεξαρτητοποίηση της χώρας από την Πορτογαλία στις αρχές της δεκαετίας του 1970, κατόπιν του ανταρτοπόλεμου που άρχισε στα τέλη της δεκαετίας του 1950. Θα αφηγηθούμε την ιστορία μέσα από τα μάτια ενός από τους συγγραφείς αυτού του άρθρου (Claudius Ceccon), ο οποίος ήταν ένας από τους συνεργάτες του Paulo Freire, που δούλεψε μαζί του σε όλο το εν λόγω πρόγραμμα (1975-1980) και συμμετείχε σε όλες τις επιτόπιες επισκέψεις στη χώρα.

Pedagogy in process [Παιδαγωγική σε διεργασία] ήταν ο τίτλος που έδωσε ο Freire στην αγγλική έκδοση του βιβλίου του για την εμπειρία στη Γουινέα Μπισιάου (Freire, 1978). Ο τίτλος αποτυπώνει πολύ καλά όσα έκαναν: α) συνεχής προσπάθεια για εμπύθιση στην ιστορία, στην κουλτούρα και στην τρέχουσα πραγματικότητα της χώρας· β) δημιουργία ισχυρών και διαλεκτικών σχέσεων με τους κύριους μετόχους· γ) εγκαθίδρυση και επανεφεύρεση ενός προγράμματος αλφαβητισμού, το οποίο συνεχώς προσαρμοζόταν και βελτιωνόταν δίχως να αποσπάται από το βασικό ιδανικό της συνεισφο-

ράς στις προσπάθειες ανοικοδόμησης της χώρας. Οι ιδέες του Freire για την ανάγκη παιδαγωγικών προγραμμάτων που θα προσαρμόζονται συνεχώς ενόψει των σύνθετων πραγματικοτήτων και θα πορεύονται παράλληλα με έναν κοινωνικό σκοπό φαίνονται σαφώς συνδεδεμένες και έχουν μάλλον εμπνεύσει πολλές γνωστές προσεγγίσεις της αξιολόγησης την οποία γνωρίζουμε σήμερα, όπως η αναπτυξιακή αξιολόγηση (Patton, 2011), η ενδυναμωτική αξιολόγηση (Fetterman, 2001), η ανταποδοτική αξιολόγηση (Stake, 2004) και η δημοκρατική διαβουλευτική αξιολόγηση (House & Howe, 1999).

Καθώς περιγράφουμε και στοχαζόμαστε πάνω σε αυτή την πλούσια εμπειρία στη Γουινέα Μπισάου, έχοντας πληροφορίες από πρώτο χέρι, θα εντοπίσουμε παραδείγματα στα οποία κάποιες από τις 10 παιδαγωγικές αρχές τις οποίες ο Patton άντλησε από τα κείμενα του Freire (βλ. Κεφάλαιο 3) είναι ορατές. Επίσης, θα παρουσιαστούν μερικές ακόμη αρχές, συναφείς προς τη θεωρία και την πρακτική της αξιολόγησης, ως μέρος μιας κριτικής ανάλυσης της εμπειρίας του Freire σε αυτή τη χώρα.

Το πρόγραμμα για τη Γουινέα Μπισάου

Ο Freire, ένας εκαπιδευτής που ζούσε στην πόλη Ρεσίφε, πρωτεύουσα της επαρχίας Περναμπούκο, στις αρχές της δεκαετίας του 1960 απέδειξε ότι οι αναλφάβητοι χωρικοί μπορούσαν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν μέσα σε 40 ώρες (Pelandré, 2002). Ως μέρος της ίδιας διεργασίας, μπορούσαν επίσης να μάθουν να αναπτύσσουν κριτική σκέψη – αυτό το οποίο ο Freire ονόμαζε «συνειδητοποίηση» (Freire Institute, x.x.). Η εκπαιδευτική μέθοδος του Freire βοήθησε τους ανθρώπους να κατανοήσουν τους καθοριστικούς παράγοντες της άδικης πραγματικότητας την οποία βίωναν και να στοχαστούν όσον αφορά τις δράσεις τις οποίες θα έπρεπε να αναλάβουν ώστε να την αλλάξουν. Σε αναγνώριση αυτού του επιτυχημένου έργου, ο Freire κλήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας να οργανώσει ένα Εθνικό Πρόγραμμα Αλφαριθμητισμού, από την πρωτεύουσα της χώρας, την Μπραζιλία (Βραζιλία, 1964).

Δυστυχώς, το έργο του διακόπηκε σύντομα αφού ένα στρατιωτικό-πολιτικό πραξικόπημα το 1964 εγκαινίασε μια στρατιωτική δικτατορία 21 χρόνων στη Βραζιλία. Ο Freire, κατηγορούμενος για ανατρεπτική δράση, συνελήφθη και φυλακίστηκε. Μετά την απελευθέρωσή του, χρειάστηκε να καταφύγει στην εξορία, πρώτα στη Βολιβία και έπειτα στη Χιλή, όπου εργάστηκε, κατά την προεδρία του Eduardo Frei (1964-1970), στο Ινστιτούτο Αγροτικής Μεταρρύθμισης. Το 1970 έλαβε πρόσκληση από Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών, που εδρεύει στη Γενεύη της Ελβετίας, να αναλάβει την ηγεσία του εκπαιδευτικού του τμήματος.

Στη Γενεύη, ο Freire και τρεις Βραζιλιάνοι συνεργάτες του (ο Miguel Darcy de Oliveira, η Rosiska Darcy de Oliveira και ο Claudius Ceccon) ίδρυσαν το Ινστιτούτο Πολιτισμικής Δράσης – Idac (Institut d'Action culturelle). Επιθυμούσαν να συνεισφέρουν σε έναν καλύτερο κόσμο μέσω της εκπαίδευσης, με την ανάπτυξη και τη διάχυση των κριτικών αναστοχασμών από την εμπειρία του Freire στον σχεδιασμό του Εθνικού Προγράμματος Αλφαριθμητισμού στη Βραζιλία και στην υλοποίηση προγραμμάτων συνειδητοποίησης με Χιλιανούς χωρικούς. Το έργο τους άρχισε να προσελκύει το ενδιαφέρον ευρωπαϊκών ομάδων που δυσανασχετούσαν με τον απολυταρχισμό των κοινωνιών τους, ο οποίος αντικατοπτριζόταν στις σχέσεις εκπαιδευτικών/μαθητών, γιατρών/ασθενών, συνδικαλιστικών στελεχών/εργατών, πολιτικών/ψηφοφόρων κ.ο.κ. Η ιδέα ήταν να δοθεί στις ομάδες αυτές μια νέα πολιτικο-παιδαγωγική πρόταση που θα βασίζεται στην αρχή ότι κάθε εκπαιδευτική πράξη πρέπει να παράγει καινούρια γνώση.

Στο σημείο αυτό, την άνοιξη του 1975, το γραφείο του Idac έλαβε ένα γράμμα από τον Mario Cabral, υπουργό Παιδείας της νεοσύστατης Γουινέας Μπισάου, που προσκαλούσε τον Paulo Freire και την ομάδα του Idac να αναλάβουν μια εθνική εκστρατεία για τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων.

Η πρώτη συνάντηση του Idac με τη Γουινέα Μπισάου

Αν και επικράτησε κλίμα ενθουσιασμού για την πρόκληση και περιέργεια να γνωρίσουν τη χώρα η οποία με τον αγώνα της, υπό την καθοδήγηση του ηγέτη-μύθου Amílcar Cabral, είχε κατορθώσει να νικήσει τον ισχυρό και καλά εξοπλισμένο πορτογαλικό αποικιακό στρατό, το Idac είχε πλήρη επίγνωση ότι οι προσδοκίες ήταν υψηλές και το στοίχημα τεράστιο. Ύστερα από πολλές συζητήσεις, απάντησαν ότι έπρεπε να γνωρίσουν καλύτερα την κατάσταση και τις πραγματικές ανάγκες, πριν μπορέσουν να προχωρήσουν σε επίσημη συνεργασία. Με την υποστήριξη του Παγκόσμιου Συμβουλίου Εκκλησιών, η ομάδα του Idac μπόρεσε να επισκεφθεί τη Γουινέα Μπισάου λίγους μήνες αφού είχε λάβει την πρόσκληση του Mario Cabral.

Η ομάδα του Idac –Βραζιλιάνοι που ζούσαν εξόριστοι σε μια ευρωπαϊκή χώρα για χρόνια, κάτι που έμοιαζε αιωνιότητα– θεώρησε ότι η Γουινέα Μπισάου είχε οικεία χαρακτηριστικά, όπως παρατήρησαν αμέσως μετά την άφιξή τους. Υπήρχαν τα πράσινα δέντρα μάνγκο, που έλαμπαν κάτω από τον καυτό ήλιο· η εγκαρδιότητα και η ζεστασιά των ανθρώπων· ο τρόπος που χαμογελούσαν, που αγγίζονταν, που αγκαλιάζονταν και περπατούσαν με έναν χαλαρό ρυθμό ο οποίος τους έκανε να νοσταλγούν τη Βραζιλία κατά κάποιον τρόπο. Η προφορά των πορτογαλικών της Γουινέας και η βραζιλιάνικη

προφορά της ομάδας δεν εμπόδισε την επικοινωνία. Κατάφεραν μέχρι και να ενσωματώσουν μερικούς όρους στην κρεολική διάλεκτο, τη *lingua franca*, που γεφύρωνε τις διαλέκτους των περίπου 40 εθνικών ομάδων της Γουινέας. Ωστόσο, απαιτήθηκε κάποιο χρονικό διάστημα ώσπου να καταλάβουν ότι πίσω από πολλές κοινές συμπεριφορές και παρόμοια χαρακτηριστικά υπήρχαν επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, σημαντικές πολιτισμικές διαφορές.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης αυτής επίσκεψης, η ομάδα του Idac πραγματοποίησε συναντήσεις με αρκετούς βασικούς μετόχους – από τον ίδιο τον Πρόεδρο και τους υπουργούς του μέχρι αγρότες στην ύπαιθρο και τις αστικές περιοχές περιφερειακά της Μπισάου· από τον στρατιωτικό που ήταν υπεύθυνος για την υλοποίηση της πολιτικής γραμμής την οποία είχε ορίσει ο Amílcar Cabral μέχρι τους «Homens Grandes», τους γηραιούς, αξιοσέβαστους σοφούς άνδρες που κρατούν την παράδοση, την κουλτούρα και την ιστορία των ανθρώπων. Η ομάδα συνάντησε εκπαιδευτικούς και κυβερνητικούς αξιωματούχους, ιδιαίτερα την ομάδα του Υπουργείου Παιδείας που ήταν υπεύθυνη για τη δημιουργία του νέου εκπαιδευτικού συστήματος για όλη τη χώρα. Επίσης, συνέλεξαν όσα περισσότερα σχετικά τεκμήρια μπορούσαν να βρουν, κράτησαν εκτεταμένες σημειώσεις, πήραν φωτογραφίες και συζήτησαν επί μακρόν με την ομάδα του Υπουργείου Παιδείας για κομβικά ζητήματα που αφορούσαν την εκπαίδευση ενηλίκων. Η ομάδα του Idac προσπαθούσε να διαμορφώσει κοινή αντίληψη για το συγκεκριμένο έργο, ούτως ώστε να μπορέσουν να σκεφτούν με μεγαλύτερη διαύγεια αν θα ήταν σε θέση τελικά να βοηθήσουν.

Ήταν η εποχή των βροχών και δεν υπήρχαν δρόμοι για να μπορέσει η ομάδα του Idac να μεταβεί σε μέρη πολύ απομακρυσμένα από την πρωτεύουσα Μπισάου, οπότε έπρεπε να μετακινηθούν με τεράστια στρατιωτικά ελικόπτερα. Οι Ρώσοι πιλότοι τους, με έναν αυτοσχέδιο χάρτη στα γόνατα, προσανατολίζονταν ακολουθώντας σε χαμηλά ύψη και εντός του οπτικού τους πεδίου τους ελικοειδείς ποταμούς από κάτω τους. Σε ένα από τα ταξίδια, το ελικόπτερο προσγειώθηκε για να αποβιβάσει κάποιους επιβάτες. Τα μέλη της ομάδας του Idac αποβιβάστηκαν μαζί τους, αλλά αμέσως μόλις το ελικόπτερο απογειώθηκε διαπίστωσαν ότι τους είχε αφήσει σε λάθος χωριό. Δεν υπήρχε ασύρματος για να το καλέσουν, ενώ έβρεχε καταρρακτωδώς και ασταμάτητα.

Η κύρια αρχή αυτού του χωριού (ο αποκαλούμενος «Κυβερνήτης») ενημερώθηκε ότι ο Paulo Freire βρισκόταν στο «αεροδρόμιο» – μια ανοιχτή, ξύλινη κατασκευή σκεπασμένη με φύλλα φοίνικα. Ο Paulo Freire και η Elza, η σύζυγός του, φιλοξενήθηκαν από τον Κυβερνήτη του χωριού σε ένα από τα ελάχιστα σπίτια που είχαν μείνει ανέπαφα από τους Πορτογάλους. Η υπόλοιπη ομάδα μοιράστηκε σε διάφορα μισοκατεστραμμένα σπίτια. Οι ανέσεις ήταν ελάχιστες για τους ξένους – οι τουαλέτες ήταν σπασμένες, δεν υπήρ-

χε ηλεκτρικό, οι θερμοκρασίες ήταν υψηλές όπως και η υγρασία, και παντού υπήρχαν έντομα. Ο Κυβερνήτης μοιράστηκε μαζί τους το λιγοστό φαγητό που είχε. Είχαν όμως άφθονο χρόνο για να συζητήσουν με τους ντόπιους και τους εκπαιδευτές πριν τους παραλάβουν 24 ώρες μετά. Αυτή η μη προγραμματισμένη επίσκεψη ήταν το ρεαλιστικό αντιστάθμισμα της επίσκεψης που είχε κάνει η ομάδα Idac στον Julio de Andrade, τον στρατιωτικό υπεύθυνο για τη γραμμή του κόμματος, πριν από μερικές ημέρες, ο οποίος του είχε παρουσιάσει τον γενικό πολιτικό προσανατολισμό της Γουινέας Μπισάου. Οι ντόπιοι χωρικοί και οι εκπαιδευτές μίλησαν για τις συνθήκες που αντιμετώπιζαν. Ύστερα από αυτήν και πολλές άλλες συναντήσεις, η ομάδα του Idac έφυγε από τη χώρα έχοντας συνειδητοποιήσει την τεράστια πρόκληση που έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι κάτοικοι της Γουινέας (και οι ίδιοι).

Προσεγγίζοντας το έργο στη Γουινέα Μπισάου

Έχοντας επιστρέψει στη Γενεύη, η ομάδα εξέτασε όλα τα στοιχεία που είχαν συλλέξει. Η σύνθεση του παζλ με τις ιδιαίτερες απόψεις και εμπειρίες του καθενός ήταν μια πολύτιμη άσκηση. Φάνηκε πόσο διαφορετικές ήταν οι αντιλήψεις και οι αξίες για κάθε μέλος της ομάδας. Από τις αναρίθμητες συζητήσεις προέκυψε ξεκάθαρα το κύριο ερώτημα που έπρεπε να απαντήσουν οι κάτοικοι της Γουινέας: *Τι είδους εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να οικοδομήσουν;*

Στην πραγματικότητα, υπήρχαν δύο πολύ διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα τη δεδομένη χρονική στιγμή. Το ένα ήταν αυτό που είχαν φέρει οι Πορτογάλοι, το οποίο βασικά ήταν μια κακή μεταφορά του μοντέλου της μητρόπολης: μια καρικατούρα, ένα επιλεκτικό σχολείο, σύμφωνα με τα συμφέροντα των αποικιοκρατών. Στην πράξη υπήρχε μόνο στην Μπισάου. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν στα πορτογαλικά, μια γλώσσα που μιλούσε μόλις το 5% του πληθυσμού. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιλάμβανε τη γεωγραφία, την υδρογραφία, το σιδηροδρομικό δίκτυο και την ιστορία της Πορτογαλίας. Στα βιβλία αυτά, η Αφρική δεν υπήρχε πριν από την άφιξη των κατακτητών. «Την εποχή των βροχών, πολύ συχνά το ποτάμι δίπλα στο σχολείο πλημμύριζε όλο το χωριό. Ξέραμε τα ονόματα όλων των ποταμών της Πορτογαλίας, αλλά δεν ξέραμε αυτού εδώ», είπε ένας εκπαιδευτικός στην ομάδα Idac. Το εκπαιδευτικό σύστημα είχε ως μοναδικό σκοπό να απο-αφρικανοποιήσει και να αποξενώσει τους μαθητές από την εθνική τους πραγματικότητα. Στο τέλος αυτής της ιδιαίτερα επιλεκτικής διεργασίας, λίγοι μαθητές πήγαιναν στην Πορτογαλία για να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους στο Πανεπιστήμιο της Κοϊμπρα, τους οποίους επαινούσαν για την ανωτερότητά τους σε σχέση με τους συμπολίτες τους. Αποστολή τους ήταν να επιβάλουν και να διατηρήσουν την αποικιακή εξουσία στις

πορτογαλικές κτήσεις: την Αγκόλα, τη Μοζαμβίκη, το Σάο Τομέ και Πρίνσιπε, το Πράσινο Ακρωτήριο και τη Γουινέα Μπισάου. Γι' αυτό προοριζόταν η εκπαίδευση.

Το άλλο σύστημα αναπτυσσόταν στα σχολεία που είχαν οργανωθεί στις απελευθερωμένες περιοχές κατά τη διάρκεια του αγώνα της ανεξαρτησίας. Σε αυτά, η διαδικασία της μάθησης αναγκαστικά σχετιζόταν στενά με την πράξη, διότι όλοι έπρεπε να κάνουν ό,τι ήταν απαραίτητο για την επιβίωση. Μάθαιναν να σκάβουν χαρακώματα για να προστατεύονται από τις αεροπορικές επιδρομές και να φυτεύουν ό,τι χρειαζόνταν για να τραφούν. Στο σύστημα αυτό, οι ηλικιωμένοι, οι θεματοφύλακες της κουλτούρας και της ιστορίας, έπαιζαν σημαντικό ρόλο. Εντούτοις, ταυτόχρονα, ήταν απολύτως απαραίτητο να ξεπεραστούν ορισμένοι μύθοι της πολιτιστικής κληρονομιάς – είτε γιατί ήταν αντίθετοι με τις τάσεις της νέας εποχής, είτε γιατί η επιστήμη μπορούσε να εξηγήσει καλύτερα τα φυσικά φαινόμενα από ό,τι η οργή των θεών. Η θέση των γυναικών στη νέα κοινωνία ήταν επίσης μία από τις βασικές μέριμνες και έπρεπε να γίνουν σημαντικές αλλαγές και σε αυτό το μέτωπο.

Τα δύο αυτά εκπαιδευτικά συστήματα βρίσκονταν σε αντιπαράθεση. Ύστερα από επανειλημμένες συζητήσεις μεταξύ της ομάδας του Idac και της ομάδας για την εκπαίδευση ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας, έγινε σαφές ότι η καλύτερη επιλογή ήταν η επένδυση στη βελτίωση του συστήματος που είχε δημιουργηθεί κατά τον αγώνα της ανεξαρτησίας. Υπήρχαν όμως σοβαρά εμπόδια: δεν υπήρχαν αρκετοί καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, δεν είχε σχεδιαστεί αναλυτικό πρόγραμμα, δεν υπήρχαν αρκετά βιβλία ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό. Επομένως, δεν ήταν δυνατό να εφαρμοστεί αμέσως ένα εντελώς καινούριο σύστημα. Μια μεταβατική περίοδος, όσο το δυνατόν πιο σύντομη, ήταν απαραίτητη. Το νέο σύστημα θα έπρεπε να δημιουργηθεί με σταθερά βήματα και να ενισχυθεί συνυπάρχοντας με το παλιό. Με τις αλλαγές θα εξαλείφονταν τα πιο αρνητικά χαρακτηριστικά του παλιού συστήματος, μέχρι ότου να ωριμάσουν οι συνθήκες ώστε να υλοποιηθεί πλήρως το «καινούριο σχολείο».

Σε διαρκή επικοινωνία με την ομάδα Idac, το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να υιοθετήσει, ως μέρος της εκπαιδευτικής του προσέγγισης στο σύστημα συνολικά, τις ιδέες του Freire για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη δράση, ως έναν τρόπο κατανόησης της πραγματικότητας και αντιμετώπισης των πραγματικών αναγκών και καταστάσεων της ζωής. Τα σχολεία θα πρέπει να προωθήσουν μια πλήρη εκπαιδευτική διεργασία ως αυτοσκοπό και όχι απλώς να πληρούν τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις. Σκοπός της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι να συμβάλει στη βελτίωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Για να εφαρμοστούν αυτές οι αλλαγές, ήταν απαραίτητο να προβούν σε μια σειρά διαρθρωτικών αλλαγών που περιλάμβαναν τη δημιουργία

του Τμήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων καθώς και των Ολοκληρωμένων Κέντρων Λαϊκής Εκπαίδευσης (CEPIs).

Οι βασικές στρατηγικές του Freire

Η προσέγγιση του Freire στην εκπαίδευση και τη δράση περιείχε ουσιαστικά τρεις στρατηγικές:

1. Κριτική κατανόηση της πραγματικότητας μέσω της καθιέρωσης ενός σε βάθος διαλόγου με τους ντόπιους, ο οποίος θα λάμβανε υπόψη τη συσσωρευμένη γνώση και την κουλτούρα τους, που πηγάζει από τις παραδόσεις, ώστε να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς τους.
2. Διεξαγωγή επιστημονικών μελετών για να γεφυρωθεί το γνωστικό χάσμα, να αποσαφηνιστούν ορισμένες βασικές πτυχές και να εξευρεθούν παραγωγικά θέματα.
3. Εφαρμογή της νέας γνώσης σε πρακτικά έργα, ώστε να αντιμετωπιστούν τα πιο σημαντικά ζητήματα στο εσωτερικό των κοινοτήτων, ιδίως αυτά που σχετίζονταν με τη βελτίωση της παραγωγής.

Κατά τη διεργασία αυτή υπήρξαν κάποιες επιτυχίες, κάποιες αποτυχίες και κάποια ανάμεικτα αποτελέσματα. Αλλά ύστερα από 5 χρόνια και ένα στρατιωτικό πραξικόπημα, η ομάδα αποφάσισε ότι οι προκλήσεις ήταν υπερβολικά μεγάλες και η πρωτοβουλία έληξε. Στόχος του υπόλοιπου κεφαλαίου είναι να εξετάσει την έκταση στην οποία οι 10 παιδαγωγικές αρχές που εντόπισε ο Patton στα γραπτά του Freire (Κεφάλαιο 3) είναι ορατές στην εμπειρία της Γουινέας Μπισάου.

Οι 10 παιδαγωγικές αρχές και η εμπειρία της Γουινέας Μπισάου

Το έργο του Freire και των συνεργατών του στη Γουινέα Μπισάου ήταν αναμφίβολα ένα από τα πιο ενδεικτικά παραδείγματα εφαρμογής της θεωρίας και της πράξης του Freire σχετικά με την εκπαίδευση και τον αλφαριθμητισμό. Δεδομένου του πλούτου αυτής της εμπειρίας, θα συζητήσουμε τις παιδαγωγικές αρχές που σχετίζονται με τη θεωρία και την πρακτική της αξιολόγησης, οι οποίες μπορούν να εξαχθούν από μια κριτική ανάλυση του έργου στη Γουινέα Μπισάου.

Η ανάλυσή μας εντόπισε σαφή στοιχεία για όλες τις παιδαγωγικές αρχές που εντόπισε ο Patton, εκτός από δύο. Υπολείπονταν η πέμπτη (Αποτιμήστε και ενοποιήστε το αντικειμενικό με το υποκειμενικό) και η έκτη αρχή (Ενοποιήστε τη σκέψη με το συναι-

σθημα). Ακολουθεί μια αναστοχαστική αποτίμηση των στοιχείων που βρέθηκαν για κάθε παιδαγωγική αρχή. Όλες οι αναφορές στο εξής προέρχονται από το βιβλίο του Freire *Pedagogy in process: The letters to Guinea Bissau* [Παιδαγωγική σε διεργασία: Οι επιστολές προς τη Γουινέα Μπισάου] (Freire, 1978).

Πρώτη παιδαγωγική αρχή του Freire: Χρησιμοποιήστε την αξιολογική σκέψη για να εισαγάγετε, να αναπτύξετε και να καλλιεργήσετε την κριτική συνειδητοποίηση

Αυτή η αρχή αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι όλων των δραστηριοτήτων που προτάθηκαν από την ομάδα Idac στο έργο που πραγματοποίησαν με το Υπουργείο Παιδείας της Γουινέας Μπισάου. Ο Freire συνεχώς τονίζει ότι η προσέγγισή του στοχεύει στη συνειδητοποίηση των ανθρώπων ή στην αφύπνιση της κριτικής συνειδητοποίησης και της κριτικής σκέψης τους, αυτό που ο Scriven (1994) θα αποκαλούσε επίσης «αξιολογική σκέψη» – η σε βάθος και αναλυτική σκέψη για ό,τι αξιολογείται. Αυτή η βασική πτυχή γίνεται ορατή όταν ο Freire εξηγεί με ποιον τρόπο η μαθησιακή διεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων θα πρέπει να βασίζεται σε μια κριτική στάση για τις πτυχές που θα λειτουργήσουν διαμεσολαβητικά στην αμοιβαία μάθησή τους.

Αντιθέτως, στη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον μαθητή, με τη μεσολάβηση του αντικειμένου που θα αποκαλυφθεί, ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι η ανάπτυξη κριτικής στάσης σε σχέση με το αντικείμενο και όχι ο λόγος του εκπαιδευτή για το αντικείμενο. Ακόμη και όταν, διαμέσου αυτών των σχέσεων, ο εκπαιδευτής και ο μαθητής πλησιάζουν το αντικείμενο της ανάλυσής τους και αναρωτιούνται για τη σημασία του, χρειάζονται τις έγκυρες πληροφορίες που είναι αναγκαίες για μια ανάλυση με ακρίβεια. Το να γνωρίζεις δεν σημαίνει να μαντεύεις· οι πληροφορίες είναι χρήσιμες μόνο όταν έχει τεθεί ένα πρόβλημα. Χωρίς αυτή τη βασική δήλωση προβλήματος, η παροχή πληροφοριών δεν αποτελεί σημαντική στιγμή στη μαθησιακή πράξη και γίνεται μια απλή διαδικασία μεταβίβασης από τον εκπαιδευτή στον μαθητή. (Freire, 1978, σ. 6)

Αναδύεται, επίσης, όταν ο Freire παρείχε καθοδήγηση στους εμπυχωτές (προσωπικό του προγράμματος αλφαριθμητισμού) των Κύκλων Πολιτισμού σχετικά με το πώς να βοηθήσουν τα μέλη της κοινότητας να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις που κατείχαν από την πρακτική τους ώστε να αναπτύξουν κριτική κατανόηση των πραγματικότητων τους.

Καθώς οι ομάδες εμπλέκονται όλο και περισσότερο σε μια διεργασία αμοιβαίας μάθησης, θα ανακαλύψουν ότι αφενός είναι τα Υποκείμενα αυτής της

μάθησης και αφετέρου ότι οι λαϊκές ομάδες με τις οποίες συνδιαλέγονται είναι και οι ίδιες Υποκείμενα. Μαθαίνοντας από αυτές τις ομάδες και μαζί τους, οι ομάδες από το Κέντρο έχουν ένα καθήκον από το οποίο δεν μπορούν να ξεφύγουν και για το οποίο πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένες: αυτό της παροχής βοήθειας, με την πραγματική σημασία της λέξης, στις ομάδες, για να αναλύσουν την πράξη τους και να συστηματοποιήσουν ό,τι έχουν μάθει από αυτήν. Επομένως, πηγαίνουν πολύ πέρα από μια απλή γνώμη για τα γεγονότα και φτάνουν στην κριτική κατανόηση των ίδιων των γεγονότων. (Freire, 1978, σ. 44)

Δεύτερη παιδαγωγική αρχή του Freire: Η συνειδητοποίηση ενυπάρχει στις κοινότητες των ανθρώπων, όχι μόνο στα άτομα

Σε όλη τη διάρκεια του έργου τους στη Γουινέα Μπισάου, τα μέλη της ομάδας του Idac είχαν εξαιρετική επίγνωση της ανάγκης να εντάξουν τους ανθρώπους των κοινοτήτων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση οποιασδήποτε προσπάθειας αλφαβητισμού. Μια βασική στρατηγική που υιοθετήθηκε στη δουλειά τους ήταν να διασφαλίσουν ότι οι κατάρτισμένοι εμπυκωτές της κοινότητας θα συμπεριλάμβαναν την κινητοποίηση της κοινότητας ως αρχικό και ουσιαστικό μέρος της δουλειάς τους με τους ντόπιους χωρικούς. Η κινητοποίηση, εντούτοις, δεν χρησίμευε μόνο για να προσελκύσει περισσότερους ανθρώπους ώστε να συμμετάσχουν στους Κύκλους Πολιτισμού όπου θα λάμβαναν χώρα οι προσπάθειες αλφαβητισμού. Οι χωρικοί έπρεπε να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των εκπαιδευτικών τους διεργασιών ώστε να τις συν-κατέχουν και να τις συν-αναπτύξουν. Ακολουθεί ένα παράδειγμα αυτών των ιδεών που μας παρέιχε ο Freire στο πλαίσιο της επεξήγησης του επιτυχούς έργου στο χωριό Cό.

Η γέννηση του Κέντρου [...] δεν ήταν αποτέλεσμα μόνο του ονείρου της τοπικής ομάδας εμπυκωτών με την υποστήριξη της Επιτροπής Εκπαίδευσης. Στο όνειρο αυτής της ομάδας υπήρχε η πεποίθηση ότι το Κέντρο δεν θα μπορούσε να εμφανιστεί από το πουθενά σαν δώρο προς την κοινότητα. Επομένως, η κοινότητα θα έπρεπε να ενστερνιστεί το όνειρο της ομάδας ως κάτι εντελώς δικό της [...]. Αυτό εξηγεί γιατί οι τοπικοί εμπυκωτές έκαναν την αρχική πολιτική δουλειά να εντάξουν σε αυτό τις τοπικές επιτροπές. Από τη διεργασία ερμηνείας του έργου ώστε να γίνει το Κέντρο μια πραγματικότητα, η ομάδα θα κινητοποιούσε τους ανθρώπους να συμμετάσχουν ενεργά στις πρώτες απόπειρες δημιουργίας του. Χάρη στην κοινή δράση μεταξύ των ντόπιων (που παρείχαν, επίσης, τα εργαλεία της δουλειάς τους) και των εμπυκωτών μπόρεσε

να γίνει το αρχικό καθάρισμα ενός παλιού στρατώνα και των χωραφιών που τον περιέβαλλαν.¹⁰

Αυτές οι ιδέες αναδύονται επίσης όταν ο Freire εξηγεί πώς το εθνικό πρόγραμμα αλφαβητισμού θα πρέπει να εφαρμοστεί σε κάθε κοινότητα. Υπογραμμίζει ότι ήταν αναγκαίο να γίνει μέσω της καθιέρωσης μιας σχέσης συνεργασίας με τις τοπικές πολιτικές επιτροπές των κοινοτήτων.

Υπάρχει ένα σημείο που θεωρώ ότι είναι αναγκαίο να τονίσω περισσότερο από όλα τα άλλα. Πρόκειται για τη «μαζική γραμμή» που χαρακτηρίζει το έργο του αλφαβητισμού στη χώρα. Πρόθεσή του είναι ουσιαστικά να αντιμετωπίσει το πρόγραμμα αλφαβητισμού ενηλίκων ως πολιτική πράξη, συνεπή προς τις αρχές του Αφρικανικού Κόμματος για την Ανεξαρτησία της Γουινέας και του Πράσινου Ακρωτηρίου. Είναι μια πράξη που επηρεάζει τη δράση της κυβέρνησης και βασίζεται στην πραγματική συμμετοχή των ανθρώπων. Κάθε φορά που ξεκινούν προγράμματα αλφαβητισμού ενηλίκων, σύμφωνα με τις προτεραιότητες που έχει θέσει το Κόμμα και η κυβέρνηση, περνούν στα χέρια, όσο το δυνατόν περισσότερο, του ντόπιου πληθυσμού. Με αυτόν τον τρόπο, εγκαθιδρύεται μια αναντικατάστατη σχέση μεταξύ των προγραμμάτων για τον αλφαβητισμό ενηλίκων και των πολιτικών επιτροπών των χωριών ή των γειτονιών στις πόλεις. Μέσω αυτών των επιτροπών, οι εκπαιδευτές και οι τοπικοί διδάσκοντες, ακτιβιστές και οι ίδιοι, έρχονται σε άμεση επαφή με τον κόσμο». (Freire, 1978, σ. 50)

Τρίτη παιδαγωγική αρχή του Freire: Η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης πρέπει να είναι διαδραστική και διαλογική

Η αναγνώριση και η απόδοση αξίας στη γνώση των ανθρώπων που προέρχεται από την πράξη ήταν μια βασική αρχή την οποία υπερασπίστηκε και εφάρμοσε ο Freire σε κάθε εκπαιδευτικό εγχείρημα στο οποίο συμμετείχε. Πίστευε ότι η πράξη τού να γνωρίζεις προϋπέθετε ότι οι μαθητές θα αναλάμβαναν συμπληρωματικούς ρόλους ως δημιουργοί, αναδημιουργοί και επανεφευρέτες του αντικειμένου της γνώσης. Θα έπρεπε να παροτρύνονται, με έναυσμα την περιέργειά τους, να μάθουν για την υπάρχουσα γνώση, ενώ συγχρόνως προσπαθούν να δημιουργήσουν νέα γνώση. Εάν αυτές οι δύο αδιαχώριστες

10. Για κάποιον λόγο, αυτή η παράγραφος που εμφανίζεται στην πρωτότυπη έκδοση του βιβλίου στα πορτογαλικά δεν συμπεριλήφθηκε στην αγγλική έκδοση του βιβλίου του Freire (1978) *Pedagogy in process: The letters to Guinea Bissau* [Παιδαγωγική σε διεργασία: Επιστολές προς τη Γουινέα Μπισάου]. Η μετάφρασή της παραχωρήθηκε από τους συγγραφείς της αρχικής έκδοσης του βιβλίου (Freire, 2001, σ. 49-51).

πράξεις αποσυνδεθούν, όπως προειδοποίησε την ομάδα του Υπουργείου Παιδείας στη Γουινέα Μπισάου, τότε:

η πράξη της μάθησης της υπάρχουσας γνώσης περιορίζεται σε απλή γραφειοκρατική μεταβίβαση. Υπό αυτές τις συνθήκες, το σχολείο, σε οποιαδήποτε βαθμίδα, μετατρέπεται σε αγορά γνώσης· ο καθηγητής, ένας εκλεπτυσμένος ειδικός που πουλά και διανέμει «συσκευασμένη γνώση»· ο μαθητής, ένας πελάτης που αγοράζει και «καταναλώνει» αυτή τη γνώση. (Freire, 1978, σ. 6)

Υπέδειξε ακόμη ότι, εάν ήθελαν να προωθήσουν μια εκπαίδευση βασισμένη σε αξίες, θα έπρεπε να αποσυνδεθούν ολοκληρωτικά από το αποικιακό σύστημα, το οποίο αντιμετώπιζε τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες μιας τυποποιημένης γνώσης.

Η εκπαίδευση που οραματίζεται να καταστήσει απτές αξίες όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική ευθύνη, η δημιουργικότητα, η πειθαρχία στην υπηρεσία του κοινού καλού, η επαγρύπνηση και το κριτικό πνεύμα –αξίες που έχουν διαμορφώσει το Αφρικανικό Κόμμα για την Ανεξαρτησία της Γουινέας και του Πράσινου Ακρωτηρίου μέσα σε όλη τη διεργασία της απελευθέρωσης– δεν θα ήταν εφικτή, εάν σε αυτή την εκπαίδευση οι μαθητές συνέχιζαν να είναι αυτό που ήταν στο αποικιακό εκπαιδευτικό σύστημα, απλοί αποδέκτες μιας συσκευασμένης γνώσης που μεταβιβάζεται σε αυτούς από τους διδάσκοντες. Αυτή η τελευταία διεργασία τους περιορίζει σε απλά «περιστατικά» της «εκπαιδευτικής» δράσης των εκπαιδευτών. (Freire, 1978, σ. 33)

Τέταρτη παιδαγωγική αρχή του Freire: Ενοποιήστε τον αναστοχασμό με τη δράση

Τα μέλη της ομάδας του Idac και του Υπουργείου Παιδείας ήταν σε θέση να εφαρμόσουν την ιδέα του Freire για τη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης σε οποιοδήποτε παιδαγωγικό εγχείρημα, και στον αλφαριθμητισμό. Ο Freire θεωρούσε ότι ο Amilcar Cabral, ο μεγάλος ηγέτης και ήρωας του πολέμου της ανεξαρτησίας αυτής της χώρας, ήταν ένα παράδειγμα που συνδύαζε διαλεκτικά αυτές τις έννοιες σε όλη τη ζωή του.

Όπως συμβαίνει με κάθε πρόσωπο που ζει πραγματικά με συνέπεια μεταξύ πολιτικής επιλογής και δράσης, η λέξη, για τον Cabral, αποτελούσε πάντοτε μια διαλεκτική ενότητα μεταξύ δράσης και αναστοχασμού, πράξης και θεωρίας. Ποτέ δεν επέτρεψε στον εαυτό του να δελεαστεί ούτε από άδειες λέξεις ούτε από τον ακτιβισμό. (Freire, 1978, σ. 11)

Η πραγματικότητα της χώρας μετά την ανεξαρτητοποίησή της καθιστούσε επίσης αναγκαία τη συμμετοχή των μαθητών της Γουινέας στη συνολική προσπάθεια της εθνικής ανοικοδόμησης. Επομένως, τα περιεχόμενα του σχολικού προγράμματος θα έπρεπε να διαμορφωθούν βάσει των τρεχουσών και συγκεκριμένων αναγκών και όχι με βάση πτυχές που σχετιζόνταν μόνο με την αποικιοκρατική δύναμη, όπως η ευρωπαϊκή γεωγραφία. Ένα από τα προγράμματα που δημιουργήσαν ως απόπειρα να χειριστούν το ζήτημα ήταν το «Escola ao Campo» (το σχολείο της υπαίθρου), το οποίο συνίστατο στην

προσωρινή μετακίνηση των σχολείων της πόλης, μαζί με τους δασκάλους και τους μαθητές, σε αγροτικές περιοχές, όπου, κατασκηνώνοντας, ενδεχομένως θα μάθαιναν μαζί με τους χωρικούς μέσω της συμμετοχής τους σε παραγωγικές δραστηριότητες και επίσης θα τους δίδασκαν κάποια πράγματα, χωρίς να περιορίζονται κατά κανέναν τρόπο οι προγραμματισμένες σχολικές τους δραστηριότητες. (Freire, 1978, σ. 14)

Το έργο επεκτάθηκε ώστε να καλύψει όλη την επικράτεια κατά την επόμενη χρονιά (1976), συμβάλλοντας στην προώθηση της ενοποίησης της παραγωγικής εργασίας με τις πάγιες σχολικές δραστηριότητες. Ο Freire συμπεραίνει ότι σε κάποιο σημείο «καθίσταται σαφές ότι δεν μελετά πια κανείς για να δουλέψει ούτε δουλεύει για να μελετήσει· μελετά κανείς στη διεργασία της δουλειάς. Εκεί επέρχεται λοιπόν μια πραγματική ενότητα της πράξης με τη θεωρία» (Freire, 1978, σ. 14). Ωστόσο, τονίζει ότι αυτή η διεργασία δεν ακυρώνει τη σημασία της αναλυτικής ή της κριτικής σκέψης για την πράξη, αλλά μόνο την αποσύνδεση αυτών των δύο βασικών εννοιών. Με την επιστροφή των μαθητών από την επαρχία πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια αξιολόγησης, με κύριο στόχο να επιβεβαιωθεί, να εμβαθυνθεί ή να διορθωθεί η κατανόηση των μαθητών για τα θέματα και τις πτυχές που είχαν συζητηθεί κατά τη συνάντηση προετοιμασίας πριν από την αναχώρησή τους (Freire, 1978, σ. 15).

Έβδομη παιδαγωγική αρχή του Freire: Η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης είναι συν-εμπρόθετη εκπαίδευση για όλους τους εμπλεκομένους ανεξαρτήτως ρόλων

Κάθε παιδαγωγική συνάντηση που δεν βασίζεται στην ιδέα της αμοιβαίας μάθησης, εξίσου για τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους, θεωρήθηκε από τον Freire καταπιεστική πρακτική, επειδή προέρχεται από μια ιδεολογία κυριαρχίας. Επομένως, από την αρχή του έργου τους στη Γουινέα Μπισάου, τα μέλη της ομάδας του Idac δόμησαν τη σχέση τους με το Υπουργείο Παιδείας ως μια συνεργασία. Δεν θέλησαν να είναι τα κύρια

υποκείμενα της υποστήριξης που τους ζητήθηκε να παράσχουν, ούτε επιθυμούσαν να υποβιβάσουν τους ντόπιους σε απλά αντικείμενα αυτής της υποστήριξης. Θεωρούσαν ότι πραγματική υποστήριξη

σημαίνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες βοηθούν ο ένας τον άλλον με αμοιβαίο τρόπο και αναπτύσσονται στην κοινή προσπάθεια να κατανοήσουν την πραγματικότητα, την οποία επιδιώκουν να μετασχηματίσουν. Μόνο μέσω αυτής της πράξης –στην οποία αυτοί που βοηθούν και αυτοί που δέχονται βοήθεια βοηθούν ο ένας τον άλλον– μπορεί να απελευθερωθεί η πράξη της βοήθειας από τη διαστρέβλωση στην οποία ο βοηθών κυριαρχεί επί του βοηθούμενου. (Freire, 1978, σ. 3)

Ο Freire και οι συνεργάτες του γνώριζαν ότι έπρεπε να έχουν συνείδηση της συμμετοχής τους σε μια διαλεκτική σχέση όπου μάθαιναν από τις οπτικές των διαφόρων ομάδων του Υπουργείου και παράλληλα είχαν τη μέριμνα να μοιράζονται με αυτούς τους συνεργάτες τις απόψεις και τα συμπεράσματά τους. Η ομάδα του Idac και τα μέλη των ομάδων του Υπουργείου θα πρέπει να θεωρήσουν ότι είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι στη σχέση τους.

Φυσικά, ενώ συμμετείχαμε στην ίδια διεργασία για την αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας σε διάλογο με τις ομάδες της χώρας, δεν μπορούσαμε αφενός να είμαστε απλώς σιωπηλοί θεατές, ούτε αφετέρου να είμαστε τα αποκλειστικά Υποκείμενα της πράξης της αποκωδικοποίησης [...]. Στην πραγματικότητα, βρεθήκαμε μαζί με τις ομάδες της χώρας ως συμμετοχοί σε ένα εγχείρημα γνώσης στην οποία εμείς, όπως και εκείνοι, έπρεπε να αναλάβουμε τον ρόλο των Υποκειμένων που γνωρίζουν [...]. Μαθαίνοντας και ξαναμαθαίνοντας από κοινού μπορέσαμε να ξεκινήσουμε να μαθαίνουμε και να διδάσκουμε ταυτόχρονα. (Freire, 1978, σ. 29)

Επιπροσθέτως, καθιέρωσαν στρατηγικές για συνεργατικές αναλύσεις και συνθέσεις σχετικά με την πραγματικότητα που αφορούσε τη δουλειά που έκαναν. Ήταν μια συνεχής διεργασία κοινοποίησης των αντιλήψεων και των συμπερασμάτων της ομάδας του Idac για επικύρωση από τις ομάδες της χώρας· έπειτα καλούνταν να προχωρήσουν σε νέα ανάλυση και σύνθεση.

Η ανακεφαλαίωση, την οποία είχαμε εμείς την ευθύνη να αρχίσουμε, σήμαινε ότι έπρεπε να καταστήσουμε σαφή την «ανάγνωση» που είχαμε κάνει στην εθνική πραγματικότητα. Η «ανάγνωσή» μας με τη σειρά της παρουσιαζόταν

στις ομάδες της Επιτροπής για την Εκπαίδευση ως μια νέα πρόκληση στην οποία έπρεπε να ανταποκριθούν – είτε εγκρίνοντας είτε απορρίπτοντάς τη συνολικά ή εν μέρει, βελτιώνοντας ή εμβαθύνοντάς την. Κατά τη σύνθεση, επιστρέψαμε στην ανάλυση, ούτως ώστε να φτάσουμε σε μια νέα σύνθεση. (Freire, 1978, σ. 30)

Με την περιγραφή των απόψεών του για τις επισκέψεις τους στο πρόγραμμα του χωριού Cό, ο Freire υποδεικνύει ότι το πνεύμα της συν-εμπρόθετης εκπαίδευσης που περιγράφεται παραπάνω ήταν σαφώς πρόδηλο σε αυτό το πρόγραμμα.

Στη διαλεκτική ενότητα μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης, η έκφραση «Όποιος ξέρει διδάσκει αυτόν που δεν ξέρει» παίρνει μια επαναστατική σημασία. Όταν αυτός που ξέρει καταλαβαίνει πρώτον ότι η διεργασία με την οποία έμαθε είναι κοινωνική, και δεύτερον ότι με το να διδάσκει κάτι σε κάποιον άλλον μαθαίνει και ο ίδιος κάτι που δεν γνώριζε ήδη, τότε αλλάζουν και οι δύο. Αυτό είναι το πνεύμα που νιώθει κανείς στο Cό. (Freire, 1978, σ. 42)

Όγδοο παιδαγωγική αρχή του Freire: Η κριτική συνειδητοποίηση είναι διεργασία και έκβαση, μέθοδος και αποτέλεσμα, αναστοχασμός και δράση, αναλυτική και προσανατολισμένη στην αλλαγή

Από την αρχή του έργου της ομάδας του Idac στη Γουινέα Μπισάου, ο Freire και οι συνεργάτες του είχαν ξεκαθαρίσει ότι η εκστρατεία αλφαβητισμού δεν θα μπορούσε να αποτελέσει αυτοσκοπό. Έπρεπε να γίνει με υψηλή ποιότητα, αλλά θα έπρεπε να κατευθύνεται προς τη βασική πρόκληση που αντιμετώπιζε η χώρα εκείνη τη χρονική στιγμή: την ανοικοδόμηση ενός έθνους από την αρχή. Επομένως, όλη η προσπάθεια θα έπρεπε να είναι εξίσου εστιασμένη στην ποιότητα της εκστρατείας (διεργασία/μέθοδος) και στην απώτερη συνεισφορά της σε αυτό το νέο έθνος (έκβαση/αποτέλεσμα).

Δεν θα είχε νόημα να μετασχηματιστεί το νεοσύστατο Εθνικό Πρόγραμμα Αλφαβητισμού Ενηλίκων απλώς σε μία ακόμη εκστρατεία παραδοσιακού τύπου που όλοι ξέρουμε τόσο καλά. Είτε μέσω της επινοητικότητας είτε μέσω τεχνασμάτων, όλες αυτές οι εκστρατείες εξιδανικεύουν τον αλφαβητισμό και του προσδίδουν μια εξουσία που δεν κατέχει αφ' εαυτού. Το ερώτημα που αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι της Γουινέας δεν είναι εάν θα πραγματοποιήσουν ένα πρόγραμμα αλφαβητισμού ως αυτοσκοπό ή εάν θα το πράξουν ως ένα μέσο για τον μετασχηματισμό, αλλά μάλλον πώς θα το θέσουν στην υπηρεσία της εθνικής ανοικοδόμησης. (Freire, 1978, σ. 21-22)

Ένατη παιδαγωγική αρχή του Freire: Κάθε παιδαγωγική έχει πολιτικό χαρακτήρα

Εξαρχής, ο Freire και οι συνεργάτες του είχαν επίγνωση του πολιτικού ρόλου που θα διαδραμάτιζαν στην υλοποίηση του προγράμματος αλφαβητισμού στη Γουινέα Μπισάου. Γνώριζαν ότι το έργο τους δεν θα μπορούσε να περιοριστεί σε αυτό των απλών τεχνικών της εκπαίδευσης. Το έργο, όπως το έβλεπαν, απαιτούσε να γίνουν θιασώτες και, ακόμη περισσότερο, αγωνιστές του βασικού στόχου της χώρας για εθνική ανοικοδόμηση.

Γνωρίζαμε ότι δεν θα δουλεύαμε με ψυχρούς, αντικειμενικούς διανοουμένους, ούτε με αμερόληπτους ειδικούς, αλλά με αγωνιστές που συμμετείχαν σε μια μεγάλη προσπάθεια ανοικοδόμησης της χώρας τους [...]. Γι' αυτόν τον λόγο, μόνο ως αγωνιστές θα μπορούσαμε να γίνουμε πραγματικοί συνεργάτες, έστω και λίγο – ήταν αδύνατο να το καταφέρουμε ως αμερόληπτοι ειδικοί ή ως μέλη μιας ξένης αποστολής τεχνικής βοήθειας. (Freire, 1978, σ. 2-4)

Προσδιορίζοντας τους ρόλους τους, ο Freire προχωρά στη γενίκευση ότι οι εκπαιδευτές είναι ταυτόχρονα «πολιτικοί» και «καλλιτέχνες», όπως θα μπορούσαμε εύκολα να γενικεύσουμε και για το έργο των αξιολογητών. «Ο εκπαιδευτής είναι πολιτικός και καλλιτέχνης που πρέπει να χρησιμοποιήσει επιστημονικές τεχνικές, αλλά δεν πρέπει ποτέ να γίνει ψυχρός, ουδέτερος τεχνικός» (Freire, 1978, σ. 21).

Δέκατη παιδαγωγική αρχή του Freire: Η κριτική παιδαγωγική είναι θεμελιωδώς αξιολογική

Η αξιολογική, κριτική σκέψη είναι ενσωματωμένη σε όλες τις θεωρίες και τις μεθόδους του Freire. Οι συλλογικοί και διαλογικοί αναστοχασμοί για τη συγκεκριμένη δουλειά, μια πρακτική που ονόμαζε «διαρκή σεμινάρια αξιολόγησης», αποτέλεσαν το βασικό *modus operandi* για να εντάξει τους κύριους μετόχους του προγράμματος αλφαβητισμού στη Γουινέα Μπισάου. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα διεξάγονταν σεμινάρια αξιολόγησης από την ομάδα του Idac ως κοινή πρακτική ένταξης όλων των σχετικών μετόχων που εμπλέκονταν στο έργο σε έναν διάλογο για τη διερεύνηση των διαφορετικών απόψεων σχετικά με το τι λειτουργούσε καλά, τι θα μπορούσε να βελτιωθεί και, πάνω απ' όλα, τους λόγους για τους οποίους αποτύχχαναν, αλλά και τον εντοπισμό προτάσεων για να ξεπεραστούν οι περιορισμοί.

Κατά τη διάρκεια μιας πρόσφατης επίσκεψης στο σχολείο του Cό τον Σεπτέμβριο του 1976, πραγματοποιήσαμε επισκέψεις και σε τέσσερα μικρά χωριά της περιοχής. Μπορέσαμε να παρατηρήσουμε στους Κύκλους Πολιτισμού, που

διεξάγονταν σε καλύβες με αχυρένια σκεπή, το καταπληκτικό έργο για τον αλφαβητισμό που εκτυλισσόταν εκεί ως απόρροια της πολιτικο-παιδαγωγικής παρουσίας του σχολείου στο Cό. Επίσης, αφιερώσαμε οκτώ ημέρες αυτής της επίσκεψης σε ένα σεμινάριο, ώστε να αξιολογήσουμε το συνολικό έργο της Επιτροπής. Η αξιολόγηση, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν είναι μια διεργασία στην οποία θέτουμε τη Συντονιστική Επιτροπή και το έργο της ως το αντικείμενο της ανάλυσής μας, συζητώντας μαζί τους με «επαγγελματική υπεροψία». Αντιθέτως, εμείς και τα μέλη της Επιτροπής προχωράμε από κοινού σε διάλογο σχετικά με το τι γίνεται. Είμαστε τα ενεργά Υποκείμενα στην αξιολόγηση, καθώς προσπαθούμε να αναλύσουμε μαζί την αιτία οποιασδήποτε αποτυχίας έχει προκύψει και να εξετάσουμε εναλλακτικά μέσα για να την ξεπεράσουμε. (Freire, 1978, σ. 53)

Οι κάτοικοι του χωριού επίσης συμμετείχαν σε διεργασίες κριτικού στοχασμού σχετικά με τα επιτεύγματά τους και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν. Ο Freire θεωρούσε και αυτές τις συναντήσεις ως στοιχείο-κλειδί, ώστε να βοηθήσουν τους ανθρώπους των αγροτικών περιοχών να σκεφτούν πέρα από τα χωριά τους και να αποκτήσουν συνείδηση για τον ρόλο τους στην ανοικοδόμηση της χώρας τους.

Όταν οι άνθρωποι είναι σε θέση να δουν και να αναλύσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι βρίσκονται στον κόσμο στην άμεση καθημερινή ζωή τους, συμπεριλαμβανομένης και της ζωής στα χωριά τους, και όταν μπορούν να συλλάβουν τη λογική για τους παράγοντες στους οποίους βασίζεται η καθημερινή ζωή τους, τους δίνεται η δυνατότητα να φτάσουν πολύ πιο πέρα από τους στενούς ορίζοντες του χωριού τους και της γεωγραφικής περιοχής στην οποία αυτό βρίσκεται, να αποκτήσουν παγκόσμια οπτική στην πραγματικότητα. Μια πολιτικο-παιδαγωγική δραστηριότητα όπως αυτή –που εφαρμόζει μια διαλεκτική θεωρία για τη γνώση– γίνεται, αφ' εαυτής, μια θεμελιώδης διάσταση του έργου της εθνικής ανοικοδόμησης. (Freire, 1978, σ. 45)

Η ομάδα του Idac υιοθέτησε επίσης στρατηγικές για τον κριτικό στοχασμό σχετικά με το έργο που διεξαγόταν στους Κύκλους Πολιτισμού, τους οποίους είχαν την ευκαιρία να επισκεφθούν. Το να βλέπουν, να ακούν, να αμφισβητούν και να συζητούν ήταν τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν για να καταλήξουν αν το έργο με τους τοπικούς εμπυχωτές έκανε πραγματικά διαφορά στην ενδυνάμωση των ανθρώπων με το να τους βοηθά να αναπτύξουν κριτική συνειδητοποίηση μέσω του προγράμματος αλφαβητισμού.

Προφανώς ήταν απαραίτητο τα πέντε μέλη της ομάδας μας να χωριστούν, ώστε να επισκεφθούν έστω κάποιους από τους Κύκλους Πολιτισμού που βρίσκο-

νταν σε δράση. Στο στάδιο που βρισκόμασταν το να βλέπουμε, να ακούμε, να ρωτάμε και να συζητάμε ήταν απαραίτητο για εμάς προκειμένου να παρατηρήσουμε πώς πήγαιναν τα πράγματα στους Κύκλους μεταξύ των συμμετεχόντων και των εργαζομένων στο πρόγραμμα του αλφαριθμητισμού. Θέλαμε να δούμε τόσο τις δημιουργικές πτυχές της δουλειάς τους όσο και τις περιπτώσεις όπου, αντιθέτως, πιθανόν να ασχολούνταν μόνο με επανάληψη και απομνημόνευση. Είχαμε περιέργεια να δούμε εάν οι μαθητές είχαν καταφέρει να ιδιοποιηθούν τη δική τους «λέξη», αναπτύσσοντας την ικανότητα να εκφράζονται ως συνειδητοποιημένοι συμμετέχοντες σε μια πολιτική πράξη ή εάν απλώς μάθαιναν να διαβάζουν και να γράφουν. (Freire, 1978, σ. 19)

Η ομάδα του Idac διεξήγαγε επίσης εσωτερικά σεμινάρια για να αξιολογήσει το έργο τους. Ακολουθούσαν μια εξειδικευμένη στρατηγική για την κριτική επεξεργασία των οπτικών τους σε σύγκριση με τις οπτικές των εθνικών εταίρων τους. Μια τέτοια στρατηγική θα περιλάμβανε την αποκωδικοποίηση των δεδομένων πραγματικότητας μέσω των δικών τους πρισμάτων ή/και την προσπάθεια να προχωρήσουν σε αυτόν τον στοχασμό δανειζόμενοι τις αναλύσεις που είχαν κάνει οι ντόπιοι.

Στις δύο πρώτες φάσεις, θεωρήσαμε την πραγματικότητα ως έναν κώδικα που προσπαθήσαμε να αποκρυπτογραφήσουμε, άλλοτε με τις ομάδες της χώρας και άλλοτε μεταξύ μας ως μια ομάδα επισκεπτών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αξιολόγησης, όσο το έργο βρισκόταν σε εξέλιξη. Στη δεύτερη περίπτωση, κάποιες φορές αναλαμβάναμε διττό καθήκον. Άλλοτε θεωρούσαμε την ίδια την πραγματικότητα ως το αντικείμενο της ανάλυσης μας, προσπαθώντας να τη «διαβάσουμε» κριτικά. Άλλες φορές, το αντικείμενο του αναστοχασμού μας ήταν η διεργασία στην οποία συμμετείχαμε με τις ομάδες της χώρας, όταν, μαζί τους, είχαμε επιδιώξει να αναλύσουμε την πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, αναλύαμε την προγενέστερη ανάλυση, προσπαθώντας να συλλάβουμε εκ νέου κριτικά τον τρόπο με τον οποίο είχαμε αντιληφθεί την ίδια πραγματικότητα ως το αντικείμενο της περιέργειάς μας. (Freire, 1978, σ. 29)

Τα σεμινάρια διαρκούς αξιολόγησης προτάθηκαν από την ομάδα του Idac ως η πιο σημαντική στρατηγική για τους τοπικούς εμπυχωτές, ώστε να είναι πιο αναστοχαστικοί πάνω στο έργο τους για να προσδιορίσουν τι δεν δούλευε σωστά και να αναπτύξουν δημιουργικούς τρόπους για τη βελτίωση της πρακτικής τους. Οι επόπτες θα έπαιρναν επίσης μέρος σε αυτά τα σεμινάρια αξιολόγησης για να βοηθήσουν στην καλλιέργεια και στον εμπλουτισμό των συζητήσεων.

Η απουσία τέτοιων λαθών θα μας είχε πραγματικά εκπλήξει, καθώς ο διαθέσιμος χρόνος για την εκπαίδευση και τη θεωρητική κατάρτιση των εργαζομένων ήταν πολύ λίγος. Η εν εξελίξει διεργασία των σεμιναρίων αξιολόγησης θα ήταν μια ισχυρή δύναμη στην υπέρβαση αυτών των λαθών. Οι αποτελεσματικές πρακτικές θα ενισχύονταν και τα λάθη θα εξαλείφονταν. (Freire, 1978, σ. 20)

Ο Freire υπερασπίστηκε επίσης την ιδέα ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να ασκούνται στο να παίρνουν απόσταση από τις καθημερινές ενέργειές τους, ως έναν τρόπο να κάνουν βαθύτερους και πιο αξιόλογους αναστοχασμούς για να κατανοήσουν την πραγματικότητα.

Βάσει αυτού του έργου, το Κέντρο γίνεται ένα πραγματικό πανεπιστήμιο των ανθρώπων. Τόσο οι ομάδες των εργαζομένων στο πρόγραμμα όσο και των κατοίκων του χωριού θεωρούν τις δικές τους καθημερινές ζωές ως το αντικείμενο του αναστοχασμού τους σε μια διεργασία αυτού του τύπου. Πρέπει να κρατήσουν μια απόσταση από την καθημερινή τους ζωή, στην οποία είναι γενικώς βυθισμένοι και στην οποία συχνά αποδίδουν έναν χαρακτήρα μονιμότητας. Μόνο από απόσταση μπορούν να έχουν μια οπτική που τους επιτρέπει να αναδυθούν από αυτή την καθημερινή ρουτίνα και να ξεκινήσουν τη δική τους ανεξάρτητη ανάπτυξη. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πάρουν απόσταση από την «καθημερινότητα» είναι η ανάλυση της πρακτικής του παρελθόντος και του παρόντος και η επέκταση αυτής της ανάλυσης στο εφικτό μέλλον τους, έχοντας πάντα κατά νου ότι κάθε πρακτική έχει κοινωνικό χαρακτήρα. (Freire, 1978, σ. 44-45)

Εν δυνάμει πρόσθετες παιδαγωγικές αρχές του Freire σε σχέση με την αξιολόγηση όπως προκύπτουν από την εμπειρία στη Γουινέα Μπισάου

Οι αναλύσεις μας για την εμπειρία του Freire και των συνεργατών του στη Γουινέα Μπισάου βασίστηκαν στην επισκόπηση τριών γραπτών τεκμηρίων (Freire, 1977, 1978· Idac, 1976) και στην προσωπική αναφορά ενός μέλους της ομάδας του Idac και συν-συγγραφέα αυτού του κεφαλαίου, του Claudius Ceccon, ο οποίο συμμετείχε σε όλη την εμπειρία στη Γουινέα Μπισάου μαζί με τον Freire. Είχαμε πρόσβαση σε αναφορές και πληροφορίες διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποίησε ο Patton για να καταρτίσει τη λίστα του με τις 10 κύριες παιδαγωγικές αρχές του Freire σε σχέση με την αξιολόγηση (βλ. Κεφάλαιο 3). Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη ότι έχουμε εντοπίσει μερικές δια-

φορετικές αλλά συμπληρωματικές ιδέες, που μας ώθησαν να συζητήσουμε δύο πιθανές προσθήκες στη λίστα του Patton.

Πιθανή ενδέκατη παιδαγωγική αρχή του Freire: Οι εμπειρίες δεν προορίζονται για μεταφύτευση, πρέπει να επανεφευρίσκονται

Ο Freire υποστήριζε ότι δεν υπάρχουν μοντέλα τα οποία μπορούν να μεταμοσχευτούν σε άλλα συγκείμενα χωρίς κριτική αποτίμηση που βασίζεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου συγκειμένου.

Εάν υπήρχε κάτι που διαπιστώσαμε στη Βραζιλία το οποίο θα μπορούσαμε να επαναλάβουμε αυτούσιο στη Χιλή ήταν ότι δεν έπρεπε να διαχωρίσουμε την πράξη της διδασκαλίας από την πράξη της μάθησης. Μάθαμε επίσης να μην προσπαθούμε να επιβάλουμε στο συγκείμενο της Χιλής ό,τι είχαμε κάνει με διαφορετικές συνθήκες στη Βραζιλία. Τα πειράματα δεν μπορούν να μεταφυτευτούν· πρέπει να επαναφευρίσκονται. Μία από τις μεγαλύτερες ανησυχίες μας όταν προετοιμαζόμασταν ως ομάδα για την πρώτη μας επίσκεψη στη Γουινέα Μπισάου ήταν να προφυλαχτούμε από τον πειρασμό να υπερεκτιμήσουμε τη σημαντικότητα μιας πτυχής κάποιας προηγούμενης εμπειρίας, προσδίδοντάς της καθολική εγκυρότητα. (Freire, 1978, σ. 4-5)

Προχώρησε περαιτέρω λέγοντας ότι αυτή η ιδέα δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει κανείς να επωφελείται από άλλες εμπειρίες. Μάλλον το αντίθετο, οι προηγούμενες εμπειρίες θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και να λειτουργούν ως έμπνευση για να επανεφευρίσκεται ό,τι χρειάζεται να γίνει σε αυτή τη νέα πραγματικότητα.

Αντιθέτως, αυτό που μας διδάσκουν οι εμπειρίες μας του παρελθόντος και του παρόντος είναι ότι δεν μπορούν ποτέ απλώς να μεταφυτευτούν. Μπορούν και πρέπει να εξηγηθούν, να συζητηθούν και να κατανοηθούν κριτικά από αυτούς που η πρακτική τους βρίσκεται σε άλλο συγκείμενο. Σε αυτό το νέο συγκείμενο θα είναι έγκυρες μόνο στον βαθμό που θα «επανεφευρευθούν». Με αυτόν τον τρόπο, η εμπειρία που συσσωρεύτηκε στο Α συγκείμενο καθίσταται πολύτιμη ως παράδειγμα για το Β συγκείμενο, μόνο εάν όσοι εργάζονται σε αυτό την αναδημιουργούν, αρνούμενοι έτσι τον πειρασμό να διεξαγάγουν μια μηχανική και ξεκομμένη μεταφύτευση. Το να είναι κανείς εντελώς αρνητικός απέναντι σε εμπειρίες που έλαβαν χώρα σε άλλα συγκείμενα είναι εξίσου λανθασμένο με το να είναι αφελώς δεκτικός σε αυτές, πράγμα που οδηγεί σε καθαρή και απλή μεταφορά. (Freire, 1978, σ. 65)

Η ιδέα ότι, προκειμένου να είναι πράγματι χρήσιμος και να βοηθήσει σε μια κατάσταση, ο εκπαιδευτής δεν αρκεί μόνο να διαθέτει προϋπάρχοντα μοντέλα για να πραγματοποιήσει άμεση μεταφορά σε οποιοδήποτε συγκείμενο, είναι απόλυτα εφαρμόσιμη στους αξιολογητές και τις αξιολογήσεις. Ειδικά όταν πρόκειται για σύνθετα προγράμματα (και τα περισσότερα από αυτά είναι!), ο αξιολογητής θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να ακούσει καθεμία περίπτωση και να προσπαθήσει να κατανοήσει κάθε μοναδική πραγματικότητα – το συγκείμενο, το ενδιαφέρον και τις αξίες των διαφορετικών συμμετεχόντων, τις πολιτικές που σχετίζονται με το πρόγραμμα κ.λπ. Αυτό συμβαδίζει με την περιγραφή του Bob Stake για τη γνωστή του προσέγγιση, την ανταποδοτική αξιολόγηση (Stake, 2004).

Ανταπόδοση σημαίνει προσανατολισμός προς την εμπειρία της προσωπικής παρουσίας, το να αισθάνεσαι τη δραστηριότητα, την ένταση, να γνωρίζεις τους ανθρώπους και τις αξίες τους. Βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην προσωπική ερμηνεία. Εξοικειώνεται με τις ανησυχίες των μετόχων, δίνοντας επιπλέον προσοχή στη δράση του προγράμματος, τη μοναδικότητα του προγράμματος και την πολιτισμική πληθώρα των ανθρώπων. Ο σχεδιασμός της συνθήας αναπτύσσεται αργά, με συνεχή προσαρμογή του σκοπού της αξιολόγησης και με συλλογή δεδομένων στον ρυθμό των αξιολογητών που εξοικειώνονται με το πρόγραμμα και τα συγκείμενά του. Αυτή η βιωματική προδιάθεση, η αποφασιστικότητα να βρεθεί «τι υπάρχει εκεί έξω», μπορεί σε κάποιον βαθμό να ενσωματωθεί σε οποιαδήποτε αξιολόγηση. (Stake, 2004, σ. 86)

Η αναπτυξιακή αξιολόγηση (Patton, 2011) αποτελεί ένα ακόμη ξεκάθαρο παράδειγμα που δείχνει να προέρχεται ή που θα μπορούσε να προέρχεται από τις ιδέες του Freire για την αποφυγή της δημιουργίας και της εφαρμογής γενικεύσιμων μοντέλων στις διαφορετικές πραγματικότητες. Η προσέγγιση του Patton αναπτύχθηκε για αναδυόμενες πρωτοβουλίες που στηρίζονται στις προσπάθειες για κοινωνική αλλαγή ή άλλες παρεμβάσεις οι οποίες υλοποιούνται σε συγκείμενα που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα, πολυπλοκότητα και αναταραχή. Υποστηρίζει ότι οι «παραδοσιακές προσεγγίσεις της αξιολόγησης δεν είναι κατάλληλες για τέτοιου είδους αναταραχές... [στοχεύουν] να ελέγξουν και να καθορίσουν, να φέρουν τάξη στο χάος» (Patton, 2011, σ. 5). Από την άλλη πλευρά, «η αναπτυξιακή αξιολόγηση προσαρμόζεται στις πραγματικότητες των σύνθετων, μη γραμμικών δυναμικών, αντί να προσπαθεί να επιβάλει την τάξη και τη βεβαιότητα σε έναν ακατάστατο και αβέβαιο κόσμο» (Patton, 2011, σ. 5).

Πιθανή δωδέκατη παιδαγωγική αρχή του Freire: Βασίστε κάθε παιδαγωγική προσπάθεια στις πραγματικές ανάγκες και τα πραγματικά ενδιαφέροντα των ανθρώπων, προκειμένου αυτές οι προσπάθειες να γίνουν πιο αποτελεσματικές

Ο Freire θεωρούσε ότι μία από τις πιο κρίσιμες πτυχές μιας προσπάθειας αλφαβητισμού προκειμένου αυτή να επιτύχει ήταν να συνδέσει τη διεργασία μάθησης με τα κύρια ενδιαφέροντα και τις βασικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Η μέθοδός του για τον αλφαβητισμό των ενηλίκων βασιζόταν στην καθιέρωση παραγωγικών λέξεων τις οποίες οι μαθητές καλούνταν να χωρίσουν ώστε να δημιουργήσουν νέες λέξεις μέσω διαφορετικών συνδυασμών των συλλαβών (Freire, 1970). Προκειμένου αυτή η διεργασία να είναι χρήσιμη για τους μαθητές, οι παραγωγικές λέξεις, καθώς και οι νέες λέξεις που έχουν δημιουργηθεί θα πρέπει πάντοτε να σχετίζονται άμεσα με ένα πρόβλημα που αυτοί αντιμετωπίζουν. Με αυτόν τον τρόπο, η διεργασία μάθησης θα έχει κάποιο νόημα, θα είναι χρήσιμη στους ανθρώπους και, επομένως, θα έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας.

Στη διάρκεια του έργου τους στη Γουινέα Μπισάου, ο Freire και οι συνεργάτες του υιοθέτησαν στρατηγικές για να εξασφαλίσουν ότι τα εγχειρήματα για τον αλφαβητισμό που υλοποιούνταν σε κάθε χωριό θα στηρίζονταν στις βασικές αρχές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Συμμετείχαν σε αρκετές συζητήσεις με εκπροσώπους από τα Υπουργεία Παιδείας, Γεωργίας και Υγείας σχετικά με το πώς θα συνέδεαν το πρόγραμμα αλφαβητισμού με άλλες εν εξελίξει προσπάθειες που αφορούσαν την παραγωγή και την υγεία. Αυτή η στρατηγική θα διασφάλιζε επακριβώς αυτό που υποστήριζε ο Freire στη μέθοδό του: το πρόγραμμα αλφαβητισμού θα είναι πιο αποτελεσματικό στην παροχή βοήθειας στους μαθητές ώστε να κατακτήσουν τη γλώσσα εάν τεθεί στο προσκήνιο ως συστημικό και συναφές μέρος των κύριων προσπαθειών για ανοικοδόμηση της χώρας (το προκείμενο πρόβλημα).

Επομένως, ένα κεντρικό ζήτημα που αντιμετωπίζει η Επιτροπή για την Εκπαίδευση, όπως πολύ εύστοχα τόνισε ο Επίτροπος, είναι η συμπερίληψη όλων αυτών των προβληματισμών στα προγράμματα αλφαβητισμού ενηλίκων. Την ίδια στιγμή που οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, μπορούν, για παράδειγμα, να επεξεργαστούν τις δικές τους πρακτικές όσον αφορά τη μάστιγα των κουνουπιών και τη μάχη κατά της ελονοσίας. Οι αγωνιστές που εργάζονται σε συνεταιρισμούς παραγωγής, όταν λειτουργούν ως εργαζόμενοι στο πρόγραμμα για τον αλφαβητισμό, μπορούν να μοιραστούν τη δική τους εμπειρία σχετικά με τα πλεονεκτήματα της αμοιβαίας βοήθειας στην επίτευξη του στόχου σε αντιδιαστολή με τις μεμονωμένες προσπάθειες ως βάση για

ίδρυση νέων συνεταιρισμών. Στο αποτελεσματικό πρόγραμμα αλφαβητισμού ενήλικων δεν υπάρχει θέση για ξεχωριστές κατηγορίες για την εργασία και τη μάθηση. Οι ανησυχίες όλων των διαφορετικών Επιτροπών τέμνονται στη ζωή των ανθρώπων και μπορούν να ενσωματωθούν στη δική τους διεργασία μάθησης και ανάπτυξης. (Freire, 1978, σ. 22-23)

Αυτή η δυνητική παιδαγωγική αρχή βρίσκεται πολύ κοντά με κάποιες ιδιαίτερα σημαντικές πτυχές του πεδίου της αξιολόγησης. Η σύνδεση των σκοπών μιας αξιολόγησης με τις πραγματικές ανάγκες και προτεραιότητες των βασικών μετόχων ή των βασικών τελικών χρηστών μιας αξιολόγησης είναι ουσιώδης για να διασφαλιστεί ότι θα έχει σχέση με τα κύρια ζητήματα ενδιαφέροντος και, επομένως, θα αυξήσει τη χρήση της για να επηρεάσει αποφάσεις ή/και να προωθήσει τη δράση (Bamberger, Rugh & Mabry, 2012· Davidson, 2012· Patton, 1997). Επιπροσθέτως, ο Scriven (2013) προχωρά λίγο περισσότερο υποστηρίζοντας ότι οι ανάγκες των συμμετεχόντων ή των χρηστών θα πρέπει να είναι η πρωταρχική πηγή των αξιών ή των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για να προσδιοριστεί η αποδοτικότητα και η αξία ενός προγράμματος ή οποιουδήποτε άλλου πράγματος αξιολογείται.

Καταληκτικές παρατηρήσεις

Παρά την απογοήτευση που δημιουργήθηκε στο τέλος, δεδομένων των πολιτικών δυσκολιών που εμπόδισαν τις προσπάθειες για συνέχιση, θα μπορούσαμε να πούμε με ασφάλεια ότι η εμπειρία του Freire στη Γουινέα Μπισάου ήταν ιδιαίτερα πλούσια και διαφωτιστική. Ήταν ένα μοναδικό παράδειγμα εφαρμογής, προσαρμογής και επανεφεύρεσης μερικών από τις πιο αναγνωρίσιμες πτυχές της παιδαγωγικής του. Επιβεβαίωσε τις περισσότερες από τις παιδαγωγικές αρχές που σχετίζονται με την αξιολόγηση, όπως έχουν διατυπωθεί από τον Patton (βλ. Κεφάλαιο 3), και επίσης αποσαφήνισε μερικές από τις νέες, δυνητικές συμπληρωματικές αρχές.

Ο Freire μάς διδάσκει μέσα από την περίπτωση της Γουινέας Μπισάου ότι η παιδαγωγική είναι πάντοτε σε διεργασία. Η πράξη της διδασκαλίας και της μάθησης διαμορφώνεται συνεχώς από τα πολιτικά, τα οικονομικά, τα κοινωνικά και τα πολιτισμικά συγκείμενα καθώς και από το ποιοι παίζουν τους ρόλους των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, μια πτυχή που πρέπει να είναι παρούσα ταυτόχρονα είναι το γεγονός ότι η παιδαγωγική διεργασία κρίνεται απαραίτητο να βασίζεται πάντοτε στις ανάγκες και στα βασικά ενδιαφέροντα των ανθρώπων, και να σχετίζεται με ένα πρόγραμμα κοινωνικής αλλαγής.

Αυτές οι ιδέες μπορούν να προεκταθούν, όπως έχει συμβεί, στο πεδίο της αξιολόγησης από διάφορους και σημαντικούς συγγραφείς, ακόμη και αν αυτό ορισμένες φορές δεν γίνεται με ρητό τρόπο. Οι αξιολογήσεις είναι σύνθετα εγχειρήματα που επηρεάζονται έντονα από το συγκείμενο, καθώς και από τους ανθρώπους που συμμετέχουν. Τα μοντέλα και οι προσεγγίσεις δεν μπορούν στην πραγματικότητα να μεταφερθούν άμεσα σε άλλα περιβάλλοντα ή ακόμη και στο ίδιο περιβάλλον σε διαφορετικό χρόνο, δεδομένων των αλλαγών που επέρχονται πάντα στο συγκείμενο. Κάθε διεργασία αξιολόγησης είναι μοναδική και πρέπει να αντιμετωπίζεται με αυτόν τον τρόπο. Επιπροσθέτως, για να διασφαλιστεί η ποιότητα, η άμεση σχέση και η χρησιμότητα, οι σκοποί των αξιολογήσεων είναι απαραίτητο να βασίζονται στις ανάγκες και στις προτεραιότητες των κύριων μετόχων, που θα λειτουργούν επίσης ως βασική πηγή για τις αξίες και τα κριτήρια τα οποία θα εφαρμόζονται στην αξιολόγηση.

Βιβλιογραφία

- Bamberger, M., Rugh, J. & Mabry, L. (2012). *Realworld evaluation: Working under budget, time, data, and political constraints* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brazil (1964). *Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências*. Decreto No. 53.465, de 21 de Janeiro de 1964. Diário Oficial da União—Seção 1—22/1/1964, Página 629 (Publicação Original).
- Davidson, E.J. (2012). *Actionable evaluation basics: Getting succinct answers to the most important questions* [Kindle iPad version] (2nd version· revised September 25, 2012). Retrieved from <http://www.amazon.com.br>.
- Fetterman, D.M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freire Institute (n.d.). *Concepts used by Paulo Freire*. Burnley, United Kingdom: Freire Institute. Retrieved from <http://www.freire.org/component/easytagcloud/118-module/conscientization/>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder & Herder.
- Freire, P. (1977). *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em progresso* (4a ed.). Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy in process: The letters to Guinea Bissau*. New York, NY: The Seabury Press.

- House, E.R. & Howe, K.R. (1999). *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Idac (Institute for Cultural Action) (1976). *Guinea-Bissau: Reinventing education*. Document Idac Series 11/12. Geneva, Switzerland: Institute for Cultural Action.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY: The Guilford Press.
- Pelandré, N.L. (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois*. São Paulo, Brazil: Cotez.
- Scriven, M. (1994). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, M. (2013). *Key evaluation checklist (KEC)*. Retrieved from http://www.michaelscriven.info/images/KEC_3.22.2013.pdf.
- Stake, R.E. (2004). *Standards-based and responsive evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ο THOMAZ CHIANCA είναι διεθνής σύμβουλος αξιολόγησης με εμπειρία 20 χρόνων στη Βραζιλία και σε άλλες 24 χώρες. Διευθύνει τη δική του επιτυχημένη εταιρεία υποστήριξης, εκπαίδευσης και συμβουλευτικής στην αξιολόγηση, την *COMEA Relevant Evaluations*. Είναι χειρουργός οδοντίατρος στο Ομοσπονδιακό Πανεπιστήμιο του Ρίο ντε Τζανέιρο, όπου διδάσκει ερευνητικές μεθόδους σε μεταπτυχιακούς φοιτητές και συνεπικουρεί ερευνητικά και εξωπανεπιστημιακά προγράμματα (extension projects). Κατέχει διδακτορικό δίπλωμα στη διεπιστημονική αξιολόγηση από το Πανεπιστήμιο του Δυτικού Μίσιγκαν (ΗΠΑ) και είναι ιδρυτικό μέλος της Ένωσης Εποπτείας και Αξιολόγησης της Βραζιλίας και μέλος του διοικητικού συμβουλίου του *Fast Forward Fund* (3F).

Ο CLAUDIUS CECCON είναι εκτελεστικός διευθυντής του ερευνητικού κέντρου *Center for the Creation of People's Image*, μιας μη κυβερνητικής οργάνωσης με έδρα το Ρίο ντε Τζανέιρο, η οποία παράγει οπτικοακουστικές και έντυπες εκπαιδευτικές εργαλειοθήκες, καταστρώνει εκστρατείες δημόσιου ενδιαφέροντος και διοργανώνει μαθήματα και σεμινάρια εκπαίδευσης για εκπαιδευτές και κοινωνικούς εταίρους, ενδυναμώνοντας και υποστηρίζοντας τη δράση τους ως πολιτών που επιδιώκουν τις απαραίτητες αλλαγές

για τη βελτίωση της δημοκρατίας στην κοινωνία μας. Είναι επίσης ευρέως γνωστός ως πολιτικός γελοιογράφος και εικονογράφος. Ο Claudius και ο Paulo Freire ήταν συναγωνιστές και εξορίστηκαν από τη Βραζιλία την ίδια περίοδο.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ



Guimarães, V. (2017). "Transformative pedagogical evaluation: Freirean principles practiced in Brazilian public schools". In M.Q. Patton (ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, pp. 99-110.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Μετασχηματίζουσα παιδαγωγική αξιολόγηση: Φρεϊρικές αρχές που εφαρμόστηκαν σε δημόσια σχολεία της Βραζιλίας

Vilma Guimarães

Περίληψη

Στη Βραζιλία η αξιολόγηση που εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία προωθεί την αποτυχία των φτωχότερων, οι οποίοι τελικά διακόπτουν τις σπουδές τους, πεπεισμένοι για την ανεπάρκειά τους. Αυτό το άρθρο καταδεικνύει ότι, σε αντίθεση με αυτή την πρακτική, εκατοντάδες σχολεία σε όλη τη χώρα υιοθετούν μια συνεργατική, διαλογική παιδαγωγική της αξιολόγησης. Ως μέρος μιας προσέγγισης που βασίζεται στις φρεϊρικές αρχές, η Μεθοδολογία *Telessala* διδάσκει τους μαθητές που υφίστανται διακρίσεις από το παραδοσιακό σχολείο ότι είναι έξυπνοι και δημιουργικοί, και έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τις ζωές τους και τον κόσμο. Αυτό το κεφάλαιο περιγράφει τη Μεθοδολογία *Telessala* και πώς σε αυτήν είναι ορατές οι αρχές της φρεϊρικής παιδαγωγικής με επιπτώσεις για την αξιολόγηση.

Προσωπικό συγκείμενο

Επιτρέψτε μου να ξεκινήσω σε προσωπικό επίπεδο, για να αιτιολογήσω την εστίαση των αναστοχασμών μου σε αυτό το κεφάλαιο: η αντίθεση μεταξύ της αποικιοκρατικής παιδαγωγικής της αξιολόγησης, η οποία είναι ενσωματωμένη στην κουλτούρα της αξιολόγησης που επικρατεί ακόμη στους περισσότερους εκπαιδευτικούς θεσμούς, και των απελευθερωτικών δυνατοτήτων της φρεϊρικής παιδαγωγικής, καθιστά πρόδηλο το ότι οι

εκπαιδευτικές καινοτομίες, όπως η *Μεθοδολογία Telessala*,¹¹ μπορούν να προωθήσουν μια μετασχηματίζουσα αξιολόγηση η οποία θα επιβεβαιώνει την ανθρώπινη φύση του πολίτη και με αυτόν τον τρόπο θα συνεισφέρει στην οικοδόμηση της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

Είμαι αυτό που ο Schon αποκαλεί «αναστοχαζόμενη επαγγελματίας», μια εκπαιδευτρια που ακολουθεί το ρητό του μεγάλου Γαλιλαίου: «να σκέφτεσαι και να δρας, στη δράση να ξανασκέφτεσαι, κι έτσι να προχωράς». Ενώ ήμουν ακόμη έφηβη, βίωσα την ίδια πολιτικο-πολιτισμική ατμόσφαιρα μέσα στην οποία έζησε ο ενήλικος Paulo Freire. Είχα επίγνωση των ιδεών του και των Κύκλων Πολιτισμού¹² που οργάνωνε, και αποφάσισα να δράσω με παρόμοιο τρόπο. Από το 1970, ενώ εργαζόμουν ως διευθύντρια στα δημόσια σχολεία της πολιτείας Περναμπούκο, αμφισβήτησα στην πράξη την κυρίαρχη εκπαίδευση και τα μοντέλα αξιολόγησης παρουσιάζοντας εναλλακτικές. Δύο δεκαετίες αργότερα, ως Υπεύθυνη Εκπαίδευσης του Ιδρύματος Roberto Marinho¹³, συμμετείχα στη δημιουργία και την εφαρμογή της Μεθοδολογίας Telessala, ενός τεράστιου συλλογικού εγχειρήματος στο οποίο σε πολλές περιπτώσεις συμμετείχε προσωπικά και ο Paulo Freire, ενώ μετά τον θάνατό του το 1997 συμμετέχει το Ινστιτούτο που φέρει το όνομά του (βλ. Κεφάλαιο 1).

Θα ήθελα να συζητήσω εδώ αυτή τη μεθοδολογία, που υιοθετήθηκε από τις περισσότερες πολιτείες της Βραζιλίας το 1995 ως κρατική εκπαιδευτική πολιτική. Έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε δημόσια σχολεία και άλλα ιδρύματα, όπως νοσοκομεία, φυλακές και εταιρείες, καθιστώντας την εκπαίδευση «μια πράξη αγάπης, και επομένως κουράγιου, που δεν φοβάται τον διάλογο, την ανάλυση της πραγματικότητας, τον δημιουργικό διά-

11. Η Μεθοδολογία Telessala συστηματοποιήθηκε στο βιβλίο *Metodologia Telessala em cinco movimentos [Συμπεριλαμβανών για να μετασχηματίσω: Η μεθοδολογία Telessala σε πέντε κινήσεις]* (Guimarães, 2013). Το όνομα Telessala, που σχηματίζεται από τη σύνθεση του «Tele» (ηλεκτρονική) και «sala» (αίθουσα), τον φυσικό χώρο, αιτιολογείται από το ότι η προσέγγιση έχει γίνει ευρέως γνωστή για την προώθηση της χρήσης της τηλεόρασης και των υπολογιστών στις αίθουσες διδασκαλίας, σε μια εποχή που η παρουσία Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν σπάνια.

12. Οι Κύκλοι Πολιτισμού ήταν συναντήσεις που συνήθως διεξάγονταν με τους συμμετέχοντες να βρίσκονται σε κύκλο, στις οποίες ο Paulo Freire και η ομάδα του έκαναν συζητήσεις με χωρικούς, χρησιμοποιώντας εικόνες ως ερεθίσματα για τον αναστοχασμό πάνω στην πραγματικότητά τους.

13. Το Ινστιτούτο Roberto Marinho ιδρύθηκε το 1977 από τον δημοσιογράφο Roberto Marinho, ιδρυτή των οργανισμών που σήμερα συγκροτούν το *Globo Group*, ως απόρροια της αφοσίωσής του στην κοινωνική ευθύνη. Η πεποίθηση του Roberto Marinho ότι η επικοινωνία μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο κοινωνικής αλλαγής υποστηρίχθηκε από τους συνεχιστές του, οι οποίοι σήμερα είναι οι διαχειριστές του Ιδρύματος. Το Ίδρυμα δημιουργεί, αναπτύσσει και εφαρμόζει σε όλη την επικράτεια της Βραζιλίας προγράμματα για την εκπαίδευση, την ιστορική κληρονομιά και τον πολιτισμό.

λογο» (Freire, 1969, σ. 95). Στις σελίδες που ακολουθούν, θα προσπαθήσω να απαντήσω στο εισαγωγικό ερώτημα αυτού του βιβλίου: «Ποια είναι η δική σας παιδαγωγική της αξιολόγησης;». Προχωρώντας σε αυτό, θα μοιραστώ μια ιστορία που γνωρίζουν μόνο λίγοι: μια ιστορία σχετικά με το πώς η συνάντηση ατόμων και θεσμών αφοσιωμένων στην κοινωνική αλλαγή έχει σιγά-σιγά διαμορφώσει μια προσέγγιση που αναπτύσσει κριτική αξιολογική σκέψη και εκφράζει στα συστατικά της στοιχεία τις φρεϊρικές αρχές, οι οποίες σχετίζονται με μια μετασχηματίζουσα παιδαγωγική της αξιολόγησης, όπως την έχει προσεγγίσει και αναλύσει ο Patton στο Κεφάλαιο 3 αυτού του βιβλίου.

Μια ματιά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση που αποκλείει και στην εναλλακτική της

Σε πολλές χώρες του αποκαλούμενου «Παγκόσμιου Νότου», για πολύ μεγάλο διάστημα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση παρέμενε συνδεδεμένη με ένα αποικιοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης που επικεντρωνόταν στη μετάδοση πληροφοριών ασύνδετων με την πράξη, εξυπηρετώντας τη διαιώνιση ενός καταπιεστικού status quo. Φανερώνει την «αποταμιευτική» αντίληψη της εκπαίδευσης, όπως ορίζεται και επικρίνεται από τον Freire στην *Αγωγή του καταπιεζόμενου*. Η αποικιοκρατική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την υποτίμηση της γνώσης που είναι άμεσα συνδεδεμένη με κάθε έθνος και κοινότητα. Αποπειράται να τυποποιήσει την πλούσια πολιτισμική ποικιλότητα του πλανήτη και κάθε περιοχής διαφορετικών χωρών. Επικεντρωμένη στη σχολική εκπαίδευση, σκοπός της δεν είναι να επιτρέψει τη δημιουργία νέας γνώσης, αλλά να ενεργοποιήσει την επανάληψη της γνώσης που παράγεται σε άλλα συγκείμενα, και έτσι να διαιωνίσει την εξάρτηση και την υποταγή. Η εκπαιδευτική κουλτούρα της Βραζιλίας είναι ακόμη εμποτισμένη από αυτό το αποικιοκρατικό παράδειγμα.¹⁴

Πιστή στις αρχές μια αποικιοκρατικής εκπαίδευσης, η παραδοσιακή αξιολόγηση καθιερώνει αφηρημένα μοτίβα από πάνω προς τα κάτω (top-down), στα οποία όλοι πρέπει να προσαρμοστούν. Απεχθάνεται τις διαφορές και θεωρεί ως παρεκκλίσεις από τη νόρμα τα λάθη των μαθητών, τα οποία πρέπει να διορθωθούν και να τιμωρηθούν. Το εκπαιδευτικό

14. Για την έννοια της αποικιοκρατικής εκπαίδευσης, βλ. *Schooling the world* (https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs) και *Forbidden education* (<https://www.youtube.com/watch?v=-t6OGc00Bt8#t=2400>). Η δυσκολία της εκπαίδευσης στη Βραζιλία να σπάσει τους δεσμούς της με το αποικιοκρατικό παράδειγμα έχει ιστορικές ρίζες. Εξάλλου, μέχρι το 1822 η χώρα ήταν υποτελής της Πορτογαλίας. Το 1888, όταν επιτέλους καταργήθηκε η δουλεία, μόνο το 10% περίπου του πληθυσμού είχαν δικαιώματα ως πολίτες. Το 1889 η Βραζιλία έγινε Δημοκρατία και έπαψε να κυβερνάται από κάποιον αυτοκράτορα που είχε δεσμούς αίματος με τη βασιλική οικογένεια της Πορτογαλίας.

σύστημα, όπως το ποινικό, ενισχύει την πεποίθηση ότι η τιμωρία έχει θετική εκπαιδευτική επίδραση και συνεισφέρει στην «αποκατάσταση» του ατόμου πείθοντάς το να μην επαναλάβει το λάθος. Στα σχολεία η τιμωρία επιβάλλεται μέσω των χαμηλών βαθμών, που οδηγούν στην επανάληψη της χρονιάς (παραμονή στην ίδια τάξη). Η λέξη «παραμονή» (retention) στα πορτογαλικά είναι «γεροναζᾶο», που σημαίνει «αποδοκιμασία» και η ετυμολογία της αναφέρεται στην «ταλαιπωρία» (*προναζᾶο*) και τη «δοκιμασία» (*προνα*). Ωστόσο, η εμπειρία μάς δείχνει ότι η τιμωρία δεν μορφώνει κανέναν. Αυτό που επιφέρει την προσωπική αλλαγή είναι μια συνολικά ανθρωποποιητική εκπαιδευτική διεργασία.

Σχεδόν όλα τα παιδιά και οι νέοι που αποτυγχάνουν στα βραζιλιάνικα σχολεία τείνουν να έχουν μειωμένες επιδόσεις έπειτα από κάθε χρονιά επανάληψης του έτους. Η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους πλήττονται. Είναι κυρίως μαύροι, Ινδιάνοι ή εργάτες και, κατά κανόνα, ανήκουν στις φτωχότερες οικογένειες. Βιώνοντας την απόρριψη από το σχολείο, το εγκαταλείπουν, χωρίς να ολοκληρώσουν τη βασική εκπαίδευση, όπως έχουν δικαίωμα.¹⁵

Η ουσία μιας μετασχηματίζουσας αξιολόγησης

Στις αναμνήσεις της εποχής του (δεκαετία του 1930) ως μαθητής στο «δημόσιο σχολείο για τους λίγους», ο Paulo Freire αναφέρεται σε έναν δάσκαλο που δεν χρησιμοποιούσε την αξιολόγηση για να ταπεινώνει και να χαλιναγωγεί τα παιδιά, αλλά για να επιβεβαιώνει την ικανότητά τους και να τα ενθαρρύνει να συνεχίσουν να μαθαίνουν. Ο Paulo, ένα ντροπαλό παιδί τότε, «νιώθοντας άσχημος και λιγότερο ικανός από τους άλλους», παρέδωσε διστακτικά μια εργασία στον δάσκαλο. Αφού διάβασε το κείμενο, ο δάσκαλος στάθηκε δίπλα στον μελλοντικό συγγραφέα της *Αγωγής του καταπιεζόμενου* και με τη γλώσσα του σώματος ενημέρωσε το παιδί ότι είχε δημιουργήσει κάτι αξιόλογο και ότι είχε μεγάλες δυνατότητες (Freire, 2008, σ. 43).

Η στάση αυτού του δασκάλου υποδεικνύει την ουσία της μετασχηματίζουσας αξιολόγησης – γίνεται μαζί με τους μαθητές, προς όφελός τους, ποτέ εναντίον τους. Συμβάλλει στην ενδυνάμωσή τους, στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να ενεργούν. Ο ανασφαλής έφηβος μεγάλωσε και δημιούργησε την επαναστατική μέθοδο που, στις αρχές της δεκα-

15. Η έρευνα στη Βραζιλία, όπως αυτή που διεξήχθη από το Ινστιτούτο Carlos Chagas του Σάο Πάολο, επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ παραμονής στην ίδια τάξη, εγκατάλειψης του σχολείου και υπόσκαψης του μέλλοντος των νέων γενεών. Οι μαθητές που επαναλαμβάνουν τη χρονιά είναι πολύ πιο πιθανόν να παρατήσουν το σχολείο. Βλ. επίσης *Alternatives to grade retention* – Shane Jimerson, Sarah Platcher, Mary-Ella Kerr. Counseling (2005, σ. 11) (<http://www.nasponline.org/resources/principals/Retention%20WEB.pdf>).

ετίας του 1960, θα δίδασκε γραφή και ανάγνωση μέσα σε 40 ώρες σε 300 χωρικούς στην πόλη Angicos, στην πολιτεία Ρίο Γκράντε ντο Νόρτε, στους οποίους ζητήθηκε «να διαβάσουν πρώτα τον κόσμο, και μετά τη λέξη», ένα κατόρθωμα που θα τον οδηγήσει στη φυλακή και μετά στην εξορία το 1964.

Έμπνευση από τον Freire

Στη διάρκεια των χρόνων που ο Freire αναγκάστηκε να ζήσει στο εξωτερικό (τα απολυταρχικά καθεστώτα φοβούνται αυτούς που διδάσκουν να σκέφτεσαι), εγώ και άλλοι νέοι διαβάζαμε στα κρυφά τα βιβλία του *Education as a practice of freedom* [Εκπαίδευση ως πράξη ελευθερίας] (Freire, 1968) και *Pedagogy of the oppressed* (Αγωγή του καταπιεζόμενου) (Freire, 1974). Τότε, ήταν πια ξεκάθαρο για μένα και για πολλούς από τους συναδέλφους μου ότι η φρεϊρική προσέγγιση δεν ήταν απλώς μια μέθοδος για τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων: ήταν, επίσης, μια νέα θεωρία της εκπαίδευσης, που επανεξέταζε την καταπιεστική παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση. Παρόλο που το 1970 το σχολείο θεωρείτο ένα ίδρυμα που αντιπροσώπευε το καπιταλιστικό κράτος, όπου η λαϊκή εκπαίδευση δεν μπορούσε να ευδοκιμήσει, ανέκαθεν πίστευα στις αντιφάσεις που δίνουν τη δυνατότητα εισαγωγής και ανάπτυξης, στα δημόσια σχολεία, πρακτικών που είναι στην υπηρεσία της πλειονότητας του πληθυσμού που υπηρετούν.

Επομένως, ως διευθύντρια δημόσιων σχολείων που βρίσκονταν στις φτωχές κοινότητες κοντά στη Ρεσίφε¹⁶, η ομάδα μου και εγώ αρχίσαμε να εφαρμόζουμε τα διδάγματα του Freire για την αδιάρρηκτη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, επικοινωνίας και πολιτισμού· για τον διάλογο ως το θεμέλιο των εκπαιδευτικών αλληλεπιδράσεων· και για τη σημασία της ευαισθητοποίησης σχετικά με το γεγονός ότι δεν είμαστε απλώς προϊόντα αλλά και παραγωγοί του πολιτισμού. Παρά το ότι η χώρα είχε δικτατορία, εφαρμόστηκαν λαϊκές δημοκρατικές εκπαιδευτικές διεργασίες σε αυτά τα σχολεία.

Τότε ήταν που συνειδητοποιήσαμε ότι τα παραδοσιακά εργαλεία αξιολόγησης δεν επαρκούσαν για να συλλάβουν πώς οι μαθητές δομούσαν τη γνώση, τις νέες στάσεις και συμπεριφορές τους και αύξαναν τη δύναμη για δράση. Στοχαστήκαμε σχετικά με την ουσία της αξιολόγησης στους Κύκλους Πολιτισμού του Freire, την αυτοαξιολόγηση των χωρικών καθώς και σε μια συλλογική διαδικασία που περιλάμβανε τους συντονιστές των Κύκλων, και διαπιστώσαμε τι είχαν μάθει. Έπειτα, διαισθητικά φτάσαμε στο συμπέ-

16. Δημοτικό σχολείο «Frei Caneca» στον Δήμο Καμαραζίμπε και Πολυκλαδικό σχολείο «Συνθέτης Antonio Maria» στην Ολίντα.

ρασμα ότι, προκειμένου να είμαστε συνεπείς με μια φρεϊρική προσέγγιση, η αξιολόγηση θα πρέπει να βασίζεται στον διάλογο.

Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργήσαμε νέους τρόπους να αξιολογούμε, οι οποίοι ξέφυγαν από τις γραπτές ή τις προφορικές εξετάσεις. Οι μαθητές παρουσίαζαν στους γονείς και στην κοινότητα ό,τι είχαν μάθει, χρησιμοποιώντας διάφορες γλώσσες, όπως την τέχνη, τον χορό και το θέατρο, και δέχονταν ανατροφοδότηση. Οργανώθηκαν συμβούλια τάξης, με τη συμμετοχή των γονιών και την εκπροσώπηση των μαθητών, για να συζητηθούν τα αποτελέσματα που είχαν επιτευχθεί. Τα παιδιά και οι νέοι αντιμετωπίστηκαν με έναν ολιστικό τρόπο, θεωρώντας ότι οι γνωστικές, οι συναισθηματικές και οι πνευματικές πτυχές ενός ανθρώπινου όντος είναι αδιαχώριστες. Έτσι, πήγαμε πολύ πιο πέρα από τη χρήση αριθμών από το 0 ως το 10 που σηματοδοτούσαν την πρόοδο των μαθητών. Η ουσία του ζητήματος ήταν να βοηθήσουμε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν σε ποιον βαθμό είχαν ήδη κινηθεί προς τους στόχους τους και να τους δώσουμε την αυτοπεποίθηση να προχωρήσουν περαιτέρω.

Νέα ευκαιρία

Το 1979, χάρη στη δημοκρατική αναμόρφωση της κυβέρνησης που εξασφάλισε αμνηστία στους πολιτικούς κρατούμενους του καθεστώτος, ο Paulo Freire μπόρεσε να επιστρέψει στη Βραζιλία και οι δρόμοι μας διασταυρώθηκαν ξανά. Αλλά πριν αναφερθώ σε αυτή τη συνάντηση, που σχετίζεται με την ιστορία της Μεθοδολογίας Telessala, θα ήθελα να τονίσω ότι ο Paulo Freire υπήρξε πρωτοπόρος στη μάχη για την εξουδετέρωση στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα της αξιολόγησης που διδάσκει τους φτωχούς ότι είναι υπεύθυνοι για τη δυστυχία τους, διότι είναι «ανίκανοι να μάθουν».

Η εμπειρία του Paulo Freire στο Τμήμα Εκπαίδευσης του Δήμου του Σάο Πάολο (1989-1991)¹⁷ κατέδειξε ότι είναι δυνατό να υπάρξει, υπό την αιγίδα του κράτους, μια λαϊκή εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από χειραφετική πολιτική, που διέπεται από τις αρχές του διαλόγου, της συμμετοχής του πολίτη και της δημοκρατικής διοίκησης (βλ. Gadotti, Κεφάλαιο 1). Σε αυτό το συγκεκριμένο, οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να ξανασκεφτούν τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση και να την καταστήσουν εγγενές κομμάτι της μαθησιακής διεργασίας, όχι μόνο των μαθητών αλλά και των ίδιων, καθώς και των υπόλοιπων στελεχών της εκπαίδευσης.

17. Παρόλο που ο Freire αποφάσισε να εγκαταλείψει το Τμήμα Εκπαίδευσης της πόλης το 1991, το φρεϊρικό πρόγραμμα διήρκεσε μέχρι το 1993 στον Δήμο του Σάο Πάολο, με τους φίλους του Mario Sergio Cortella και Moacir Gadotti ως Γραμματέα και Επικεφαλής Προσωπικού αντίστοιχα.

Ως στρατηγική περιορισμού της ζημίας που προκαλείται από τον επιλεκτικό και ελιτίστικο χαρακτήρα της αξιολόγησης, το σύστημα του Δημοτικού σχολείου εγκατέλειψε τις βαθμίδες των τάξεων και τις αντικατέστησε με διαρκείς μαθησιακούς κύκλους προόδου, στη διάρκεια των οποίων ο μαθητής δεν κινδύνευε να χάσει χρονιά (Saul, 2009). Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, εμπνευσμένα από ό,τι είχε κάνει ο Paulo Freire στην πρωτεύουσα, τα δημόσια δημοτικά σχολεία της πολιτείας του Σάο Πάολο, που τότε ήταν οργανωμένα σε οκτώ τάξεις, άρχισαν να διαρθρώνονται σε δύο κύκλους διαρκούς προόδου και μάθησης (α΄ κύκλος: πρώτη με τέταρτη τάξη· β΄ κύκλος: πέμπτη με όγδοη τάξη). Τα παιδιά, αν και αξιολογούνταν συνεχώς, δεν κινδύνευαν να επαναλάβουν κάποια χρονιά για «κακή επίδοση». Το 1998, το Συμβούλιο Εκπαίδευσης του Σάο Πάολο υιοθέτησε το σύστημα των κύκλων για όλα τα δημοτικά σχολεία του Σάο Πάολο, δημόσια και ιδιωτικά.

Ο Paulo Freire και η Μεθοδολογία Telessala

Η συλλογική δουλειά, μια παραδοχή της εκπαίδευσης ως κοινωνικής πρακτικής, αποτελεί κεντρική αρχή στο έργο του Freire (βλ. Κεφάλαιο 1). Το ίδιο ισχύει και με την ανάπτυξη της Μεθοδολογίας Telessala. Δημιουργήθηκε από μια συλλογική, οργανική, εξελικτική διεργασία, που αναπτύχθηκε με τον χρόνο, πριν καν το καταλάβουμε. Η προϊστορία της άρχισε όταν η Silke Weber, η οποία είχε συνεργαστεί με τον εκπαιδευτή Paulo Freire στους Κύκλους Πολιτισμού, ανέλαβε τη θέση της Γραμματέως Εκπαίδευσης της πολιτείας Περναμπούκο (1987-1990). Ο Paulo Freire έγινε σύμβουλος του Τμήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Νέων σε αυτή τη Γραμματεία την ίδια περίοδο που εγώ ανέλαβα τη διεύθυνση του Τμήματος Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας της Γραμματείας. Εκεί, με μια αφοσιωμένη ομάδα επαγγελματιών, διερευνήσαμε τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της τηλεόρασης και των βίντεο. Αρχικά, τα χρησιμοποιήσαμε ως τεχνολογία για διά ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτών στο Περναμπούκο. Βασισμένοι στις φρεϊριικές αρχές, αναπτύξαμε σταδιακά μια στρατηγική *ανάγνωσης εικόνας* που αρχίσαμε να εφαρμόζουμε χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα *Telecurso*,¹⁸ το οποίο ήταν εκείνη την εποχή ένα σύνολο προγραμμάτων βίντεο και διδακτικών εγχειριδίων για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που είχε δημιουργηθεί από το Ίδρυμα Roberto Marinho. Επίσης, χρη-

18. Το πρόγραμμα Telecurso, επισήμως αναγνωρισμένο από το βραζιλιάνικο Υπουργείο Παιδείας, είναι το μεγαλύτερο και το πιο σημαντικό επίτευγμα του Ίδρυματος Roberto Marinho στον τομέα της εκπαίδευσης. Το 2015, επτά εκατομμύρια μαθητές είχαν ολοκληρώσει το πρόγραμμα, το οποίο έχει υιοθετηθεί από τις περισσότερες πολιτείες της Βραζιλίας.

σιμοποιήσαμε κι άλλα εκπαιδευτικά τηλεοπτικά προγράμματα για να ενισχύσουμε την παιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτών των δημόσιων σχολείων «από την ενδοχώρα ως την ακτή».¹⁹ Επιπλέον, το πρόγραμμα Telecurso χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να μπορέσουν νέοι και ενήλικοι που δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να τελειώσουν τη βασική εκπαίδευση τηρώντας το χρονοδιάγραμμα, λόγω των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών της παραδοσιακής σχολικής εκπαίδευσης και αξιολόγησης, να ολοκληρώσουν με ποιότητα τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το έδαφος για τη συνάντησή μου με τον Paulo Freire είχε προετοιμαστεί· στη συνέχεια προχώρησε σε παροχή συμβουλών στο Τμήμα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, δανείζοντας την εικόνα και τον λόγο του σε εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάσαμε.

Η συνεργασία μεταξύ του Τμήματος Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και του Ιδρύματος Roberto Marinho οδήγησε τελικά στην πρόταση να αναλάβω το Γραφείο Εκπαιδευτικής Διοίκησης αυτού του φορέα. Το 1992, σε αυτή τη νέα θέση, συνέστησα την ομάδα, μέσω των επαφών μου από την εκπαιδευτική πορεία στο σύστημα δημόσιων σχολείων του Περναμπούκο, με επαγγελματίες που συνασπίζονταν γύρω από την προσέγγιση που διατυπωνόταν στα βιβλία του Freire *Education as a practice of freedom* [Εκπαίδευση ως πράξη ελευθερίας] (1968) και *Pedagogy of the oppressed* (Αγωγή του καταπιεζόμενου) (1974).

Εργαζόμουν ήδη στο Ίδρυμα Roberto Marinho και συνόδευσα τον Paulo Freire στη συγκινητική επιστροφή του στην πόλη Angicos, στην πολιτεία Ρίο Γκράντε ντο Νόρτε. Πήρε μαζί του μια ομάδα παλιών και νέων συνεργατών. Είχαν περάσει τριάντα χρόνια από την καινοτόμο φρεϊρική εμπειρία του αλφαριθμητισμού ενηλίκων, που διακόπηκε το 1964. Η συγκινητική επανένωση του Paulo με γυναίκες και άνδρες, ηλικιωμένους πια, που είχαν συμμετάσχει στους Κύκλους Πολιτισμού ως μαθητές και συντονιστές καταγράφηκε και οδήγησε σε τέσσερα τηλεοπτικά προγράμματα για τη σειρά Globo Science.

Η παρουσία μιας ομάδας που εμπνεόταν από τις προοδευτικές ιδέες στο Γραφείο Εκπαιδευτικής Διοίκησης του Ιδρύματος Roberto Marinho κατάφερε να εξασφαλίσει μεγαλύτερο ρόλο στα εκπαιδευτικά του υλικά. Το 1995, παρουσιάστηκε μια νέα έκδοση των βίντεο και των βιβλίων του προγράμματος Telecurso, με πιο ευρύ περιεχόμενο, που απευθυνόταν σε αυτούς που είτε ήθελαν να ολοκληρώσουν το Δημοτικό ή το Γυμνάσιο, είτε να λάβουν επαγγελματική κατάρτιση. Επίσης, διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο για την υλοποίηση εκπαιδευτικών σχεδίων με τη χρήση των υλικών του προγράμματος Telecurso.

19. Αυτή η έκφραση, που χρησιμοποιείται ευρέως στο Περναμπούκο, μια παράκτια πολιτεία, αναφέρεται σε μια δράση που καλύπτει ολόκληρη την περιοχή, από την ενδοχώρα (*sertão*) ως την ακτή ή αποβάθρα (*cais*).

Μεταξύ του 1996 και του 1997, ο Paulo αποδέχθηκε την πρόσκληση του Ιδρύματος Roberto Marinho να δημιουργήσει μια νέα σειρά για το πρόγραμμα Telecurso, που θα ονομαζόταν *Υφαίνοντας τη γνώση*, η οποία απευθυνόταν στους νέους και τους ενηλίκους που, αν και δεν ήταν αναλφάβητοι, έπρεπε να παρακολουθήσουν τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Έχοντας συντονίσει και παρακολουθήσει τον σχεδιασμό και την παραγωγή της νέας έκδοσης του Telecurso, η ομάδα μου και εγώ κατορθώσαμε να συστηματοποιήσουμε την εφαρμογή της μέσα σε τάξεις από τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτές: η Μεθοδολογία Telessala. Αυτή η μεθοδολογία χρησιμοποιεί τη φρεϊρική αρχή ότι «*η κριτική συνειδητοποίηση είναι διαδραστική και διαλογική*» (Κεφάλαιο 3) για να δομήσει συνεργατικές μαθησιακές κοινότητες, όπου η εκπαιδευτική τεχνολογία, εκπροσωπούμενη από τα βίντεο και τα βιβλία του προγράμματος Telecurso, χρησιμοποιείται στο συγκείμενο μιας προβληματίζουσας προσέγγισης.

Με την παιδαγωγική της πρόταση εστιασμένη στον κόσμο της εργασίας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην Αγωγή για την Ιδιότητα του Πολίτη, η εφαρμογή της Μεθοδολογίας Telessala έχει αποδεδειγμένα μειώσει τη σχολική διαρροή, έχει καταργήσει την επανάληψη τάξεων και έχει αυξήσει την απόδοση διδασκόντων και μαθητών, διότι η μάθηση των πρώτων αντικατοπτρίζει και επηρεάζει τη μάθηση των δεύτερων. Επιπλέον, η Μεθοδολογία Telessala προωθεί την κριτική σκέψη, οδηγώντας σε προγράμματα αλλαγής προς πιο δίκαιες και αειφόρες πραγματικότητες, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο τη φρεϊρική αρχή να τεθεί σε εφαρμογή στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα από τον βορρά ως τον νότο της Βραζιλίας.

Το βιβλίο *Metodologia Telessala em cinco movimentos* [Συμπεριλαμβάνω για να μετασχηματίσω: Η μεθοδολογία Telessala σε πέντε κινήσεις] παρουσιάζει τις θεωρητικές βάσεις της προσέγγισης, συμπεριλαμβανομένης και της έννοιας της Πολιτισμικής Ηγεμονίας του Γκράμσι, της Πολύπλοκης Σκέψης του Edgar Morin, της Παιδαγωγικής της Γης του Moacir Gadotti, και αναδεικνύει τις αντιλήψεις του Paulo Freire για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό ως διαρθρωτικό άξονα (Guimarães, 2013, σ. 86-115). Το ίδιο βιβλίο προσδιορίζει τα συστατικά της μεθοδολογίας, τα οποία είναι αλληλένδετα ώστε να παραγάγουν μάθηση και συστημική αλλαγή (Guimarães, 2013, σ. 5-6). Θα επισημάνω κάποια αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας: οργάνωση του προγράμματος μαθημάτων, παραγωγή και χρήση υλικών, οργάνωση της περιστασιακής μάθησης, εκπαίδευση εκπαιδευτών και αξιολόγηση. Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα αναφερθώ σε παραδείγματα της σύνδεσής τους με τις φρεϊρικές αρχές που προσδιορίστηκαν από τον Patton στο Κεφάλαιο 3 του παρόντος βιβλίου. Κάθε μεμονωμένο στοιχείο της μεθοδολογίας μπορεί να εκφράσει όλες τις αρχές, δεδομένης της συνάρθρωσης και της αλληλεξάρτησης τόσο των φρεϊρικών αρχών όσο και των μεθοδολογικών στοιχείων στα οποία αντιστοιχούν.

Ωστόσο, για λόγους οικονομίας του κειμένου, στις περισσότερες περιπτώσεις θα περιοριστώ στην επεξήγηση κάθε αρχής.

Η Μεθοδολογία Telessala και οι φρεϊρικές αρχές ως παιδαγωγική της αξιολόγησης

Πρώτη αρχή: Χρησιμοποιήστε την αξιολογική σκέψη για να εισαγάγετε, να αναπτύξετε και να καλλιεργήσετε την κριτική συνειδητοποίηση (Patton, Κεφάλαιο 3)

Η αξιολογική σκέψη εξετάζει τις παραδοχές των πληροφοριών που λαμβάνουμε, επεξεργάζεται τις αντιφάσεις και τις ασυνέπειές τους, διατυπώνει αξίες και διαχειρίζεται την πολυπλοκότητα. Με αυτόν τον τρόπο, τροφοδοτεί την κριτική συνειδητοποίηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να νοηματοδοτήσουν την ίδια την πραγματικότητα, ώστε να δράσουν καλύτερα πάνω σε αυτήν. Το πρόγραμμα μαθημάτων του προγράμματος Telecurso και της Μεθοδολογίας Telessala είναι ευθυγραμμισμένο με αυτή την αρχή και ενεργοποιεί την αξιολογική σκέψη επειδή ασχολείται με τη γνώση από μια διεπιστημονική συγκειμενική οπτική. «Τα βασικά θέματα κάθε διδακτικής ενότητας του παιδαγωγικού έργου είναι διασυνδεδεμένα ώστε να διαμορφώνουν σκεπτόμενα άτομα, άτομα που έχουν αυτεπίγνωση, που γνωρίζουν τις συνθήκες της ζωής τους και είναι ικανά να παρέμβουν σε αυτές· που ανακαλύπτουν και ζουν την κατάστασή τους ως πολίτες» (Guimarães, 2013, σ. 118). Θέματα τέτοιου είδους εισάγονται από ερωτήσεις για να απαντηθούν από τους μαθητές μέσα από το πρίσμα/οπτική κάθε τομέα: *Ποιος είμαι;* (1η ενότητα)· *Πού βρίσκομαι;* (2η ενότητα)· *Πού πηγαίνω;* (3η ενότητα) και *Ποια είναι η αποστολή μου στον κόσμο;* (4η ενότητα).

Δεύτερη αρχή: Η συνειδητοποίηση ενυπάρχει στις κοινότητες των ανθρώπων, όχι μόνο στα άτομα

«Κανείς δεν εκπαιδεύει κανέναν, κανείς δεν εκπαιδεύει τον εαυτό του. Οι άνθρωποι εκπαιδεύουν ο ένας τον άλλον μέσα στην κοινότητα, με τον κόσμο ως μεσολαβητή», λέει το *Pedagogy of the oppressed (Αγωγή του καταπιεζόμενου)* (Freire, 2015, σ. 95). Εκπαιδεύοντας ο ένας τον άλλον, αναπτύσσουν κριτική επίγνωση και γίνονται όλο και περισσότερο άνθρωποι. Στη Μεθοδολογία Telessala, η παραγωγή και η χρήση των εκπαιδευτικών υλικών σέβεται αυτή την αρχή. Ο σχεδιασμός των βίντεο (τηλεμαθήματα) και τα συνοδευτικά έντυπα οδηγούν στην υπέρβαση της απομόνωσης, προσκαλώντας

την ομάδα των μαθητών να προχωρήσει σε συλλογική ανάγνωση της πραγματικότητας. Κάθε 15λεπτο τηλεμάθημα αντιπροσωπεύει μια κωδικοποίηση της πραγματικότητας των μαθητών, όμοια με αυτήν που είχε γίνει το 1993 από τον Brennard, ύστερα από πρόσκληση του Freire. Αυτός ο καλλιτέχνης από το Περναμπούκο είχε δημιουργήσει αφίσες στις οποίες είχαν κωδικοποιηθεί οπτικά κάποιες βασικές έννοιες που συνδέονται με τις εμπειρίες της ζωής των χωρικών, οι οποίοι συμμετείχαν στους Κύκλους Πολιτισμού. Αυτές οι εικόνες αποτελούσαν το στοιχείο που έδινε στην ομάδα το έναυσμα για την ανάλυση και τον προβληματισμό της πραγματικότητας (*αποκωδικοποίηση*, με τη διευκόλυνση του εκπαιδευτή). Στη Μεθοδολογία Telessala, το βίντεο κωδικοποιεί, στη σκηνή-κείμενο²⁰, δύσκολες καταστάσεις με στόχο να ενεργοποιήσει την περιέργεια και να προκαλέσει αναστοχασμό. Όταν αποκωδικοποιηθεί συλλογικά από την ομάδα, επιτρέπει στους μαθητές, για παράδειγμα, να αποκτήσουν συνείδηση των αξιών και πεποιθήσεών τους, συχνά μεροληπτικές, ή των πολιτικών και των κοινωνικών δυνάμεων που βρίσκονται πίσω από άδικες καταστάσεις που θεωρούνται «φυσικές».

Προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι είναι οι παραγωγοί και τα προϊόντα του πολιτισμού της περιοχής τους, και να μπορέσουν να τον εντάξουν στα εκπαιδευτικά σχέδια που αναπτύσσουν, υπάρχουν *Τετράδια Πολιτισμού*, για να «προβάλουν την τέχνη, τις συνθήσεις, τις πεποιθήσεις και τους ανθρώπους των πολιτειών στις οποίες λαμβάνει χώρα η Μεθοδολογία Telessala» (Guimarães, 2013, σ. 132).

Τρίτη, πέμπτη και έκτη αρχή: Η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης είναι διαδραστική και διαλογική. Αποτιμήστε το αντικειμενικό και το υποκειμενικό. Ενοποιήστε τη σκέψη με το συναίσθημα

Προκειμένου να προωθηθεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και να καταστεί δυνατή η αποδόμηση των στερεοτύπων και των προσχηματισμένων αντιλήψεων για την πραγματικότητα, οι οποίες διαιωνίζουν την καταπίεση, είναι αναγκαίο να ξεπεραστεί το αποταμιευτικό μοντέλο της εκπαίδευσης και να γίνει κατανοητό ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω διαλόγου ανάμεσα σε ανθρώπους που είναι διαφορετικοί. Ο διάλογος δημιουργεί διυποκειμενικότητα, που υπερβαίνει τη διχοτομία μεταξύ αντικειμενικότητας και υποκειμενικότητας, μεταξύ σκέψης και αισθήματος, προκαλώντας γνώση και συναίσθημα – και τα δύο είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπων. Οι

20. Σκηνή-κείμενο (*Cenatexto*, στα πορτογαλικά) είναι η ιστορία/αφήγηση μέσω της οποίας το θέμα που θα συζητηθεί από την ομάδα σε μια συγκεκριμένη τάξη αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού.

φρεϊρικές αρχές 3, 5 και 6 μπορούν να αναγνωριστούν στην *οργάνωση της μάθησης* της Μεθοδολογίας Telessala. Ο εκπαιδευτικός, ενεργώντας ως παιδαγωγικός μεσολαβητής, χρησιμοποιεί την τεχνολογία και μια ποικιλία εκπαιδευτικών υλικών, στοχεύοντας στην προώθηση του διαλόγου ανάμεσα σε όλα τα μέλη της ομάδας προκειμένου να γίνει η μάθηση πιο συναισθηματική, αποτελεσματική και έντονη. Η καθημερινή ρουτίνα περιλαμβάνει τον χωρισμό της τάξης σε ομάδες, δραστηριότητες κοινωνικής ένταξης, αμφισβήτηση/προβληματισμό, ανάγνωση εικόνων, ομαδική εργασία, εκμάθηση της κοινωνικοποίησης και εκμάθηση της αξιολόγησης.

Μια από τις πιο αποδοτικές διαδικασίες για την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών και διανοητικών δεξιοτήτων για την ομάδα είναι να χωριστεί σε υποομάδες, ούτως ώστε κάθε υποομάδα να είναι υπεύθυνη για μια πτυχή του παιδαγωγικού έργου. Αυτές οι υποομάδες αλλάζουν ανά τακτά διαστήματα, για να έχουν όλοι την ευκαιρία να βιώσουν καθεμία από τις πτυχές. Η Ομάδα Κοινωνικοποίησης διοργανώνει δραστηριότητες που προωθούν την ένταξη, την αλληλεγγύη, το μοίρασμα και τη στοργή, έχοντας σκοπό να ενδυναμώσει τους δεσμούς. Η Ομάδα Ένταξης προωθεί κοινωνικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες για να αυξήσει την εμπιστοσύνη εντός της ομάδας, ένα θεμελιώδες συστατικό για να προαχθεί ο διάλογος. Η Ομάδα Συντονισμού βοηθά στον σχεδιασμό και στην οργάνωση των τάξεων, ώστε τα υλικά και ο χρόνος να χρησιμοποιηθούν σωστά. Η Ομάδα Σύνθεσης έχει την ευθύνη της συστηματοποίησης και της παρουσίασης των πιο σημαντικών σημείων της μάθησης που οικοδομήθηκε κατά τη διάρκεια της ημέρας, ενώ υπάρχει επίσης η Ομάδα Αποτίμησης. Είναι υπεύθυνη για την πραγματοποίηση, μετά το πέρας των δραστηριοτήτων, μιας δραστηριότητας συλλογικού αναστοχασμού, εστιάζοντας στο θέμα που αναπτύχθηκε, το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, τις δυναμικές, τον ρόλο του εκπαιδευτικού-μεσολαβητή και τη συμμετοχή των μαθητών.

Στη Μεθοδολογία Telessala, η παρουσία της στοργής (αίσθημα) είναι εξίσου σημαντική με την παρουσία της επιστήμης: Μια ζεστή κοινωνική ατμόσφαιρα ευνοεί την κατασκευή επιστημονικής γνώσης, διότι αυτή η ζεστασιά υποστηρίζει την αναγνώριση και την εκτίμηση των διαφορών και τον σεβασμό για τις πεποιθήσεις και τις αξίες των άλλων, διευκολύνοντας την ανταλλαγή γνώσης, απαραίτητης για την ανάπτυξη νέων ιδεών (Guimarães, 2013, σ. 139).

Τέταρτη αρχή: Ενοποιώντας τον αναστοχασμό με τη δράση

Ο Patton επισημαίνει ότι για τον Freire ο αναστοχασμός στοχεύει στη δράση και η δράση είναι το περιεχόμενο του αναστοχασμού (Κεφάλαιο 3). Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ο μαθητής πρέπει συνεχώς να καλείται να αναστοχαστεί πάνω στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα, είτε βρίσκεται στο σχολείο είτε εκτός αυτού. Η εκπαίδευση εκπαιδευ-

τών στη Μεθοδολογία Telessala καθοδηγείται από αυτή την αρχή. Η διεργασία επαγγελματικής ανάπτυξης προβλέπει ότι ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει τις ίδιες δεξιότητες με αυτές που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές εξελισσόμενοι σε αναστοχαζόμενους επαγγελματίες. Σε συναντήσεις ανά μία ή δύο εβδομάδες αξιολογούν την πρακτική τους και σχεδιάζουν τα μαθήματά τους. Αναστοχαζονται πάνω στα αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί. Κατά την επανεξέταση της πρακτικής τους με έναν συλλογικό, συστηματικό τρόπο, μπορούν να προσδιορίσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και των ίδιων (Guimarães, 2013, σ. 141). Με αυτόν τον τρόπο, οι επαγγελματίες που είναι υπεύθυνοι για την ενότητα της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στη Μεθοδολογία Telessala, όπως η Madalena Freire (εκπαιδεύτρια, κόρη του Freire), έχουν παραγάγει θεωρητικά κείμενα που προσκαλούν τον εκπαιδευτικό να γίνει «ένας σκεπτόμενος εκπαιδευτής, ένας ερευνητής της ίδιας του της διδασκαλίας, ικανός για πειθαρχημένη άσκηση του αναστοχασμού στην πράξη και τη θεωρία, σε συνδυασμό με την παρατήρηση, την αξιολόγηση και τον σχεδιασμό πρακτικών» (Guimarães, 2013, σ. 139).

Δέκατη αρχή: Η κριτική παιδαγωγική είναι θεμελιωδώς και αδιαλείπτως αξιολογική

Σε μια προβληματίζουσα εκπαίδευση, οι μαθητές «αναπτύσσουν τη δυνατότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τον κόσμο, που εμφανίζεται στις σχέσεις τους μαζί του όχι πλέον ως μια στατική πραγματικότητα, αλλά ως μια πραγματικότητα σε μετασχηματισμό, σε διεργασία» (Freire, 2015, σ. 100). Με άλλα λόγια, αναπτύσσουν κριτική συνειδητοποίηση μέσω ενός συνεχιζόμενου αναστοχασμού σχετικά με το τι σκέφτονται, τι αισθάνονται και κάνουν, κάτι που στην ουσία είναι το ίδιο με τη σύγκριση θεωρίας και πράξης, με τη συζήτηση και την αμφισβήτηση των κριτηρίων αξιολόγησης και με την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση που τίθεται σε εφαρμογή στη Μεθοδολογία Telessala εκφράζει μια κριτική παιδαγωγική, διότι διδάσκει τη σκέψη· την ομαδική σκέψη, με έναν συμμετοχικό, διαλογικό τρόπο.

Η αξιολόγηση στη Μεθοδολογία Telessala είναι εγκάρσια, συμμετοχική, διαλογική, διαφανής και διαρκής, μια πρόσκληση σε όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διεργασία να αναπτύξουν αυτεπίγνωση και να αναλάβουν την ευθύνη να προωθήσουν τη μάθησή τους. Αποτελεί ουσιώδες μέρος του αναστοχασμού τους πάνω στην πρακτική, απαραίτητο για την προαγωγή της μάθησης και της αλλαγής. Είναι μια συνεχής διαμορφωτική διεργασία που επιτρέπει τη διάγνωση καταστάσεων, φωτίζοντας τον δρόμο που έχει ήδη διανυθεί και ενδυναμώνοντας όλους τους συμμετέχοντες στην κατεύθυνση πιο μετασχηματιστικών ενεργειών. Επομένως, οδηγεί στην ενίσχυση της πολιτειότητας και της δημοκρατίας. Είναι, εν ολίγοις, το «να σκέφτεσαι την πρακτική ως τον καλύτερο

τρόπο για τη βελτίωση της πρακτικής. Το να σκέφτεσαι για την πρακτική στην οποία είναι ενσωματωμένη η θεωρία. Η αξιολόγηση της πρακτικής ως τρόπος για την προώθηση της θεωρητικής εκπαίδευσης» (Freire, 2001b, σ. 11).

Η αξιολόγηση της Μεθοδολογίας Telessala σέβεται το δικαίωμα στη μάθηση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αξιολογούν τους μαθητές ως προς όλες τις δυνατότητές τους, χρησιμοποιώντας την ευαισθησία και την ικανότητά τους να εντοπίζουν ενδείξεις προόδου και σημάδια ανησυχίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αυτο-αξιολογούνται ως εκπαιδευτές, να αξιολογούν το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό συγκείμενο, τα οποία είναι αδιαχώριστα από τις κοινωνικές και τις οικονομικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής ζωής. Οι μαθητές, με τη σειρά τους, επίσης μαθαίνουν να αυτο-αξιολογούνται και να αξιολογούν τους άλλους, δίνοντας και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση. Ανακαλύπτουν τη σημασία της αξιολόγησης του συγκείμενου ως μέρους της λήψης αποφάσεων για τις δικές τους ζωές. Η πρόοδος και οι δυσκολίες, καθώς και οι αξιολογικές κρίσεις για την προσωπική τους εξέλιξη και την εξέλιξη της ομάδας, καταγράφονται στο πορτφόλιο (γνωστό ως *Memorial* στα πορτογαλικά). Σχετικά με την ανάπτυξη αξιολογικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, η συμμετοχή των μαθητών στην Ομάδα Αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα για ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων γι' αυτούς που θέλουν να αλλάξουν την πραγματικότητα: παρατήρηση, αυτοκριτική και σύγκριση μεταξύ σχεδιασμού και υλοποίησης ως βάση για τη λήψη αποφάσεων.

Συμπέρασμα: Μια παιδαγωγική της αξιολόγησης για την κοινωνική δικαιοσύνη

Η παιδαγωγική της αξιολόγησης της Μεθοδολογίας Telessala εμπνέεται από τις φρεϊριικές αρχές που στοχεύουν στη δημιουργία ενός κόσμου χωρίς καταπιεστές και καταπιεζόμενους. Απευθύνεται στους φτωχούς και περιθωριοποιημένους, ώστε αυτοί να ενισχύσουν τη δύναμή τους για να μετασχηματίσουν τις ζωές τους και τον κόσμο.

Μεταξύ του 1995 και του 2015, η Μεθοδολογία Telessala και η παιδαγωγική της αξιολόγησης του Freire επέτρεψε σε 7 εκατομμύρια νέους και ενήλικους (οι οποίοι διαφορετικά θα πίστευαν ακόμη ότι είναι κατώτεροι από τους άλλους και ανίκανοι να μάθουν) να ολοκληρώσουν μια χειραφετική, ενδυναμωτική βασική εκπαίδευση. Με τη Μεθοδολογία Telessala, αυτοί που είναι έγκλειστοι σε φυλακές και νοσοκομεία ή διαμένουν σε δυσπρόσιτες αγροτικές περιοχές ή σε προστατευμένες περιοχές Ινδιάνων ή σε εδάφη πρώην σκλάβων (*quilombos*) δεν διατρέχουν τον κίνδυνο να αποκλειστούν από το δικαίωμα στην εκπαίδευση ή να συναντήσουν εμπόδια στην ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Τα βραζιλιάνικα δημόσια σχολεία που εφαρμόζουν τη Μεθοδολογία Telessala καλούνται να παραγάγουν συγκεκριμένα παραδείγματα μάθησης μέσω του διαλόγου. Οι εκπαιδευτές σε αυτά τα σχολεία αντιλαμβάνονται ότι *μια άλλη αξιολόγηση είναι εφικτή*: ηθική, δημοκρατική και συμμετοχική, όπου οι αποφάσεις για το τι θα αξιολογηθεί και πώς θα αξιολογηθεί λαμβάνονται με συλλογικό τρόπο. Η αξιολόγηση είναι συνεχής, διεξάγεται σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να ενεργούν και να αναστοχάζονται πάνω στη δράση που πραγματοποιήθηκε, να χαίρονται για τα θετικά αποτελέσματα και να θεωρούν τα λάθη ως ευκαιρίες για μάθηση και εξέλιξη.

«Οι αρχές αποτελούν υποθέσεις και όχι αλήθειες. Μπορεί να λειτουργούν μπορεί και όχι. Μπορεί να ακολουθηθούν ή και όχι. Μπορεί να οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα ή και όχι. Είτε λειτουργήσουν, είτε ακολουθηθούν και είτε φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, υπόκεινται σε αξιολόγηση» (Κεφάλαιο 3). Οι εξωτερικές αξιολογήσεις του προγράμματος Telecurso και της Μεθοδολογίας Telessala που διεξάγονται στα εκπαιδευτικά συστήματα από τις πολιτείες και τους Δήμους, όπως στο Περναμπούκο, την Άκρε και το Ρίο ντε Τζανέιρο, για παράδειγμα, καταδεικνύουν ότι, *Ναι*, οι φρεϊρικές αρχές λειτουργούν. Τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και αναλυθεί υποδεικνύουν τη δύναμη που έχει η Μεθοδολογία Telessala να εξαλείψει ουσιαστικά την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να προοδεύσουν με τρόπο κατάλληλο για την ηλικία τους. Επομένως, το πρόγραμμα Telecurso και η Μεθοδολογία Telessala εκπληρώνουν την αποστολή τους για συμπερίληψη με στόχο τον μετασχηματισμό, προς την κατεύθυνση της δίκαιης και αειφόρας χώρας που οραματιζόμαστε.

Βιβλιογραφία

- Freire, P. (1968). *Education as the practice of freedom*. New York: Rowland & Littlefield.
- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury.
- Freire, P. (1969). *Pedagogia como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Brazil: Civilização Brasileira.
- Freire, P. (2001a). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Brazil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001b). *Política e educação: Ensaio* (Coleção Questões de Nossa Época, Vol. 23). São Paulo, Brazil: Cortez.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Brazil: Paz e Terra.

Guimarães, V. (org. Incluir para Transformar). (2013). *Metodologia Telessala em cinco movimentos*. Rio de Janeiro, Brazil: Fundação Roberto Marinho.

Saul, A.M. (2009). “O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil”. *Revue. Brasil Est Pedagogia., Brasília*, 90(224), pp. 223–244.

Η VILMA GUIMARÃES είναι γενική διευθύντρια εκπαίδευσης και υλοποίησης στο Ίδρυμα Roberto Marinho στο Ρίο ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας. Είναι υπεύθυνη για την παιδαγωγική σύλληψη των τεχνολογικών καινοτομιών και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Ιδρύματος. Έχει εργαστεί ως διδάσκουσα, ως παιδαγωγική συντονίστρια και ως διευθύντρια σχολείου στο Τμήμα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης της πολιτείας Περναμπούκο.

Fetterman, D. (2017). "Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition". In M.Q. Patton (ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, pp. 111-126.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Μετασχηματίζουσα ενδυναμωτική αξιολόγηση και φρεϊρική παιδαγωγική: Εναρμόνιση με μια χειραφετική παράδοση

David Fetterman

Περίληψη

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η φρεϊρική παιδαγωγική μοιράζονται μια κοινή χειραφετική παράδοση. Αυτές οι προσεγγίσεις βοηθούν τους ανθρώπους να μάθουν να αντιμετωπίζουν το κατεστημένο, αμφισβητώντας τις παραδοχές και τους προκαθορισμένους ρόλους, αναλύοντας μύθους, απορρίπτοντας την απανθρωποποίηση και μη αποδεχόμενοι τυφλά πλέον την «αλήθεια» για το πώς είναι ή μπορούν να είναι τα πράγματα. Βοηθούν τους ανθρώπους να σκεφτούν κριτικά για τον κόσμο γύρω τους.

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση (empowerment evaluation)²¹ και η φρεϊρική παιδαγωγική αποτελούν μορφές της μετασχηματίζουσας εκπαίδευσης. Δημιουργούν περιβάλλοντα που ευνοούν την ενδυνάμωση των ανθρώπων. Βασίζονται σε κύκλους αναστοχασμού και δράσης προκειμένου να συμβάλουν στον μετασχηματισμό. Και οι δύο επιτίθενται στην «κουλτούρα της σιωπής» (συναίνεση σε ένα γενικευμένο σύστημα πεποιθήσεων

21. Ο όρος *ενδυναμωτική αξιολόγηση* (για την απόδοση του *empowerment evaluation*) έχει χρησιμοποιηθεί στην ελληνική βιβλιογραφία για πρώτη φορά από τον επιμελητή της ελληνικής έκδοσης, βλ. Καραλής, Θ. (2005). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε ότι ο όρος αυτός προέκυψε από συζητήσεις και προβληματισμούς με τον Ιωσήφ Σολομών, έναν από τους σημαντικότερους ακαδημαϊκούς στον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που έφυγε πολύ νέος και σίγουρα πριν ολοκληρώσει το σημαντικό έργο του. [σ.τ.ε.]

που υπονομεύει και υποτιμά ολόκληρες ομάδες ανθρώπων). Η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η φρεϊρική παιδαγωγική μοιράζονται την κοινή αντίληψη ότι:

Κάθε άτομο, όσο... βυθισμένο και αν είναι στην «κουλτούρα της σιωπής», μπορεί να δει κριτικά τον δικό του κόσμο μέσω μιας διεργασίας διαλόγου με τους άλλους, και μπορεί σταδιακά να συλλάβει την προσωπική και κοινωνική του πραγματικότητα, να σκεφτεί γι' αυτήν, και να δράσει σε σχέση με αυτήν. (Shaull, 1974, σ. 13)

Αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν σχεδιαστεί ώστε να αναπαράγουν το κατεστημένο. Όπως εξηγεί ο Shaull:

Δεν υπάρχει ουδέτερη εκπαιδευτική διεργασία. Η εκπαίδευση είτε λειτουργεί ως εργαλείο που χρησιμοποιείται για να διευκολύνει την ενσωμάτωση των νεότερων γενεών στη λογική του παρόντος συστήματος και να επιφέρει συμμόρφωση, είτε γίνεται πρακτική ελευθερίας, το μέσο με το οποίο οι άνδρες και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν κριτικά και δημιουργικά την πραγματικότητα και ανακαλύπτουν πώς να συμμετέχουν στον μετασχηματισμό του κόσμου τους. (Shaull, 1974, σ. 15)

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η φρεϊρική παιδαγωγική επικεντρώνονται στις έννοιες της κοινότητας και της συνεργασίας, καθώς και του αυτοκαθορισμού, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αειφορίας. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η φρεϊρική παιδαγωγική είναι εναρμονισμένες τόσο επί της αρχής όσο και στην πράξη. Είχα επηρεαστεί από τη φρεϊρική παιδαγωγική πριν αναπτύξω την ενδυναμωτική αξιολόγηση ενόσω διαμόρφωνα αυτή την προσέγγιση, και συνεχίζω να είμαι επηρεασμένος από το έργο του Freire μέχρι και σήμερα.

Η θέση της ενδυναμωτικής αξιολόγησης

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση είναι μια προσέγγιση της αξιολόγησης που βασίζεται στην ενεργοποίηση των μετόχων. Διαφέρει από τις άλλες παρόμοιες προσεγγίσεις με ενεργοποίηση των μετόχων ως προς το εξής: οι συνεργατικοί αξιολογητές έχουν την ευθύνη της αξιολόγησης· οι συμμετοχικοί αξιολογητές από κοινού μοιράζονται τον έλεγχο της αξιολόγησης· και οι ενδυναμωτικοί αξιολογητές αντιμετωπίζουν τα μέλη του προσωπικού του προγράμματος, τους συμμετέχοντες του προγράμματος και τα μέλη της κοινότητας ως αυτούς που έχουν τον έλεγχο της αξιολόγησης (Fetterman, Rodriguez-Campos, Wandersman & Goldfarb O'Sullivan, 2014).

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση είναι η χρήση εννοιών, τεχνικών και ευρημάτων της αξιολόγησης ώστε να προαχθεί η βελτίωση και ο αυτοκαθορισμός (Fetterman, 1994). Είναι μια προσέγγιση που «στοχεύει στην αύξηση της πιθανότητας των προγραμμάτων να επιτύχουν αποτελέσματα διαμέσου της αύξησης της ικανότητας που έχουν οι μέτοχοι να σχεδιάζουν, να υλοποιούν και να αξιολογούν τα δικά τους προγράμματα» (Wandersman & Snell-Johns 2005, σ. 28). Είναι ενσωματωμένη, ως μέρος του σχεδιασμού και της διαχείρισης του προγράμματος/οργανισμού. Ουσιαστικά, η ενδυναμωτική αξιολόγηση αποτελεί ένα εργαλείο για τους ανθρώπους ώστε να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και τους στόχους τους.

Δύο ρεύματα

Η εφαρμογή της ενδυναμωτικής αξιολόγησης στην πράξη συνήθως βασίζεται σε δύο ρεύματα. Το πρώτο πρακτικό και το δεύτερο μετασχηματιστικό. Η πρακτική ενδυναμωτική αξιολόγηση είναι παρόμοια με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Είναι σχεδιασμένη για να ενισχύει την απόδοση και την παραγωγικότητα των προγραμμάτων. Και πάλι ελέγχεται από το προσωπικό του προγράμματος, τους συμμετέχοντες και τα μέλη της κοινότητας. Ωστόσο, εστιάζει στην πρακτική επίλυση των προβλημάτων, καθώς και στις βελτιωτικές κινήσεις και στα αποτελέσματα που αφορούν το πρόγραμμα.

Η μετασχηματίζουσα ενδυναμωτική αξιολόγηση (Fetterman, 2015) αναδεικνύει την ψυχολογική, την κοινωνική και την πολιτική δύναμη της απελευθέρωσης. Οι άνθρωποι μαθαίνουν πώς να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο της δικής τους ζωής και των πόρων που υπάρχουν γύρω τους. Η μετασχηματίζουσα ενδυναμωτική αξιολόγηση εστιάζει στην απελευθέρωση από τους προκαθορισμένους, συμβατικούς ρόλους και τις οργανωτικές δομές ή τους «τρόπους με τους οποίους γίνονται τα πράγματα». Επιπλέον, η ενδυνάμωση είναι ένας πιο ρητός και πρόδηλος στόχος. Η φρεϊρική παιδαγωγική είναι στενότερα εναρμονισμένη με τη μετασχηματίζουσα ενδυναμωτική αξιολόγηση, όσον αφορά τη δέσμευσή της να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν την κουλτούρα της σιωπής σχετικά με το κατεστημένο, να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση για τον ρόλο τους στον κόσμο (σε σύγκριση με την «ψευδή συνείδηση»²²) και να βελτιώνουν στην ανθρώπινη κατάσταση.

22. Η κουλτούρα της σιωπής έχει ως στόχο να κάνει πλύση εγκεφάλου και να προδιαθέσει τους ανθρώπους να θεωρούν τους εαυτούς τους άχρηστους, χωρίς αξία, και ανίκανους για οποιαδήποτε ουσιαστική συμβολή στην κοινωνία.

Θεωρίες

Η επανεξέταση των κατευθυντήριων θεωριών για την πρακτική της ενδυναμωτικής αξιολόγησης θα βοηθήσει επίσης να διασαφηνιστεί η πλήρης σχέση μεταξύ φρεϊρικής παιδαγωγικής και ενδυναμωτικής αξιολόγησης: θεωρία της ενδυνάμωσης, θεωρία του αυτοκαθορισμού, ανάπτυξη της ικανότητας για αξιολόγηση, χρήση της διεργασίας και θεωρίες της χρήσης και της δράσης.

Θεωρία της ενδυνάμωσης

Αυτή η θεωρία αφορά την ανάληψη ελέγχου, την απόκτηση πόρων και την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου. Η θεωρία της ενδυνάμωσης εστιάζει στο θετικό και όχι στο αρνητικό. Για παράδειγμα, η γλώσσα της ενδυνάμωσης επικεντρώνει στην ευεξία σε αντιδιαστολή με την ασθένεια, στην ικανότητα σε αντιδιαστολή με τις ανεπάρκειες και στη δύναμη σε αντιδιαστολή με την αδυναμία (Perkins & Zimmerman, 1995). Επιπλέον, η θεωρία της ενδυνάμωσης αναδεικνύει ικανότητες αντί για παράγοντες κινδύνου, τις επιδράσεις του περιβάλλοντος σε αντίθεση με τις αντιλήψεις που κατηγορούν το θύμα (Fetterman, 1981). Ένας επίσημος ορισμός της ενδυνάμωσης είναι:

μια εμπρόθετη, διαρκής διεργασία επικεντρωμένη στην τοπική κοινότητα, με αμοιβαίο σεβασμό, κριτικό αναστοχασμό, ενδιαφέρον και ομαδική συμμετοχή μέσω της οποίας οι άνθρωποι που υστερούν σε ίσο μερίδιο αξιόλογων πόρων αποκτούν μεγαλύτερη πρόσβαση στους πόρους αυτούς και στον έλεγχό τους. (Cornell Empowerment Group, 1989, σ. 1)

Αυτός ο ορισμός είναι σύμφωνος με τη φρεϊρική παράδοση στην οποία οι άνθρωποι πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στον δικό τους μετασχηματισμό και να αναλάβουν δράση για να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους. Η ενδυναμωτική θεωρία χωρίζεται σε διεργασίες και αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Zimmerman:

Ενδυναμωτικές διεργασίες είναι αυτές στις οποίες οι προσπάθειες για ανάληψη ελέγχου, απόκτηση των απαραίτητων πόρων και κριτική κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου είναι θεμελιώδους σημασίας. Η διεργασία είναι ενδυναμωτική εάν βοηθά τους ανθρώπους να αναπτύξουν δεξιότητες ώστε να γίνουν ανεξάρτητοι στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων [...]. Τα αποτελέσματα της ενδυνάμωσης αφορούν το να καταστεί λειτουργική η ενδυνάμωση προκειμένου να μπορέσουμε να μελετήσουμε τις συνέπειες των προσπαθειών των πολιτών να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στην κοινότητά τους ή στις επιδράσεις των παρεμβάσεων που έχουν σχεδιαστεί για να ενδυναμωθούν οι συμμετέχοντες. (Zimmerman, 2000, σ. 3)

Η θεωρία της ενδυνάμωσης συμβάλλει στο να καταστεί λειτουργική τόσο η ενδυναμωτική αξιολόγηση όσο και η φρεϊρική παιδαγωγική μέσω του διαχωρισμού των διεργασιών από τα αποτελέσματα. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η φρεϊρική παιδαγωγική παρέχουν στους ανθρώπους τις νοητικές δεξιότητες που απαιτούνται για να κατανοήσουν κριτικά το κοινωνικό τους περιβάλλον και να γίνουν ανεξάρτητοι στην επίλυση προβλημάτων.

Αυτοκαθορισμός

Αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις έννοιες της θεωρίας της ενδυνάμωσης. Ο αυτοκαθορισμός ορίζεται ως η ικανότητα να χαράσσει κανείς μόνος του την πορεία του στη ζωή. Αποτελείται από πολυάριθμες αλληλένδετες ικανότητες, όπως η ικανότητα να προσδιορίζει κανείς και να εκφράζει τις ανάγκες του· να θέτει στόχους, να έχει προσδοκίες και να έχει ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξή τους· να προσδιορίζει τους αναγκαίους πόρους· να κάνει λογικές επιλογές από διάφορους εναλλακτικούς άξονες δράσης· να ακολουθεί τα κατάλληλα βήματα για την επίτευξη στόχων· να αξιολογεί τα βραχυπρόθεσμα και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, να επανεκτιμά τα σχέδια και τις προσδοκίες και να κάνει τις απαραίτητες παρακάμψεις και, τέλος, να έχει την ικανότητα να επιμένει για την επίτευξη αυτών των στόχων. Η διάσπαση οποιουδήποτε δεσμού αυτού του δικτύου ικανοτήτων –καθώς και διαφόρων παραγόντων του περιβάλλοντος– μπορεί να μειώσει την πιθανότητα ενός ατόμου να αυτοκαθορίζεται.²³

Αυτά είναι τα λειτουργικά μικρά βήματα που πρέπει να κάνουν οι άνθρωποι προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, να οικοδομήσουν αυτοπεποίθηση, να σχεδιάσουν νέους, φιλόδοξους στόχους και τελικά να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους. Ο Freire αναγνώρισε την ανάγκη των ανθρώπων να αναλάβουν δράση βασισμένη στην πραγματικότητα για να μετασχηματίσουν τη ζωή τους. Αυτά τα βήματα αποτελούν ένα σχέδιο για δράση σε μικροεπίπεδο.

Χρήση της διεργασίας

Η χρήση της διεργασίας αντιπροσωπεύει σε μεγάλο βαθμό το σκεπτικό ή τη λογική από τα οποία διαπνέεται η ενδυναμωτική αξιολόγηση στην πράξη, διότι καλλιεργεί την ευθύνη βάζοντας την προσέγγιση στα χέρια της κοινότητας και των μελών του προσωπικού. Όσο περισσότερο εμπλέκονται οι άνθρωποι στη διεξαγωγή των αξιολογήσεών τους,

23. Βλ. επίσης Bandura (1982) για περισσότερες λεπτομέρειες για ζητήματα που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα και τον αυτοκαθορισμό.

τόσο πιθανότερο είναι να πιστέψουν στους εαυτούς τους, διότι τα ευρήματα της αξιολόγησης είναι τα δικά τους ευρήματα. Επιπλέον, ένα επακόλουθο αυτής της εμπειρίας είναι ότι μαθαίνουν να σκέφτονται αξιολογικά. Αυτό τους δίνει περισσότερες πιθανότητες να πάρουν αποφάσεις και να αναλάβουν δράση βάσει των δεδομένων της αξιολόγησής τους. Αυτός ο τρόπος σκέψης βρίσκεται στο επίκεντρο της χρήσης της διεργασίας²⁴ (βλ. Patton, 1997, 2005).

Σε μια ενδυναμωτική αξιολόγηση, η αξιολογική σκέψη είναι προϊόν μιας καθοδηγούμενης εμπύθισης. Αυτό συμβαίνει όταν οι άνθρωποι διεξάγουν τη δική τους αξιολόγηση, με τη βοήθεια ενός ενδυναμωτικού αξιολογητή. Το να διδάσκεις τους ανθρώπους να σκέφτονται αξιολογικά είναι σαν να τους διδάσκεις να ψαρεύουν. Μπορεί να διαρκέσει μια ολόκληρη ζωή και σχετίζεται με την ουσία της βιωσιμότητας της αξιολόγησης, την εσωτερίκευση της αξιολόγησης.

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση διαμορφώνει μια απελευθερωτική φρεϊρική παιδαγωγική εν μέρει επειδή αναγνωρίζει ότι είναι σημαντικό ο έλεγχος της ζωής των ανθρώπων να παραμείνει στους ίδιους, και όχι σε εξωτερικούς ειδήμονες. Όπως προειδοποιούσε ο Freire: «το γεγονός ότι οι ερευνητές ενδέχεται στο πρώτο στάδιο της έρευνας να κατανοήσουν κατά προσέγγιση το πλέγμα των αντιφάσεων δεν τους δίνει το δικαίωμα να αρχίσουν να δομούν το περιεχόμενο του προγράμματος για την εκπαιδευτική δράση. Αυτή η αντίληψη της πραγματικότητας είναι και πάλι η δική τους και όχι αυτή των ανθρώπων» (Freire, 1974, σ. 106).

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση δέχεται ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν και εσωτερικεύουν αυτή τη μάθηση με την πράξη. Ο Freire παρατήρησε ότι μόνο όταν οι άνθρωποι «συμμετέχουν στον οργανωμένο αγώνα για την απελευθέρωσή τους αρχίζουν να πιστεύουν στον εαυτό τους» (Freire, 1974, σ. 52). Επιπλέον, οι άνθρωποι μαθαίνουν, αποκτούν πλήρη συνείδηση και απελευθερώνονται μέσω της διεξαγωγής των ίδιων τους των αξιολογήσεων. Ο Freire συνέλαβε αυτό το φαινόμενο αυτοστοχασμού εξηγώντας ότι η ίδια η καταπίεση των ανθρώπων πρέπει να αποτελέσει τη βάση για στοχασμό, κάτι που οδηγεί στο είδος και στο επίπεδο της συμμετοχής που χρειάζεται για την απελευθέρωση.

Αυτή η παιδαγωγική καθιστά την καταπίεση και τις αιτίες της αντικείμενα αναστοχασμού για τους καταπιεζόμενους. Από αυτόν τον αναστοχασμό θα προκύψει η αναγκαία συμμετοχή στον αγώνα για την απελευθέρωσή τους. Και μέσα

24. Υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία που αφορά τη χρήση της αξιολόγησης. Ωστόσο, η περισσότερη ασχολείται με τα διδάγματα μετά την αξιολόγηση. Η συζήτηση για τη χρήση της διεργασίας σε αυτό το συγκεκριμένο εστιάζει στη χρήση κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (βλ. επίσης Patton, 1997, 1998, 2005).

στον αγώνα αυτή η παιδαγωγική θα διαμορφωθεί και θα επαναδιαμορφωθεί.
(Freire, 1974, σ. 33)

Μια ανησυχία που εγείρεται όταν οι άνθρωποι συμμετέχουν στη δική τους αξιολόγηση είναι η μεροληψία. Για παράδειγμα, ο Scriven (1997), ο Stufflebeam (1994) και άλλοι έχουν επικρίνει την εκφυλιστική ή μεροληπτική φύση της αυτοαξιολόγησης.²⁵ Ωστόσο, ο Freire επισημαίνει την ατέλεια αυτής της σκέψης:

Μερικοί μπορεί να θεωρούν ότι είναι σκόπιμο να συμπεριλαμβάνουν τους ανθρώπους ως ερευνητές στην αναζήτηση των δικών τους ουσιαστικών θεμάτων: ότι η παρεμβατική τους επιρροή θα «νοθεύσει» τα ευρήματα και επομένως θα θυσιαστεί η αντικειμενικότητα της έρευνας. Η άποψη αυτή εσφαλμένα θεωρεί ότι τα θέματα υπάρχουν στην αρχική, αντικειμενική τους καθαρότητα έξω από τους άνδρες (και τις γυναίκες), λες και πρόκειται για πράγματα. Στην πραγματικότητα, τα θέματα υπάρχουν στη σχέση ανδρών (και γυναικών) αναφορικά με συγκεκριμένα γεγονότα [...]. Υπάρχει επομένως μια σχέση μεταξύ του δεδομένου αντικειμενικού γεγονότος, της αντίληψης που έχουν οι άνδρες (και οι γυναίκες) γι' αυτό το γεγονός και των παραγωγικών θεμάτων. (Freire, 1974, σ. 97-98)

Η παιδαγωγική δεν μπορεί να είναι πραγματικά απελευθερωτική εάν συνεχίσει να αντιμετωπίζει στους ανθρώπους ως «άτυχους» και να προσφέρει μοντέλα προερχόμενα από όσους κατέχουν την εξουσία. Οι άνθρωποι «πρέπει να αποτελέσουν οι ίδιοι το παράδειγμά τους σε αυτόν τον αγώνα» (Freire, 1974, σ. 39). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η conscientizaçã²⁶ (ή συνειδητοποίηση – «η διεργασία με την οποία τα ανθρώπινα όντα συμμετέχουν με κριτικό τόπο σε μια μετασχηματιστική πράξη»: Freire, 1985, σ. 106) και οι άνθρωποι αποκτούν την ελευθερία «να δημιουργούν και να κατασκευάζουν, να αναρωτιούνται και να επιχειρούν» (Freire, 1985, σ. 55). (Βλ. επίσης Fetterman & Wandersman, 2007, για μια απάντηση αναφορικά με τον ρόλο της μεροληψίας.)

25. Βλ. Fetterman (2001) και Fetterman & Wandersman (2005) για μια πιο λεπτομερή απάντηση σε αυτή την κριτική.

26. Η conscientizaçã είναι βραζιλιάνικη λέξη. Είναι η διεργασία με την οποία οι άνθρωποι αναπτύσσουν κριτική συνειδητοποίηση για την κοινωνία και τον ρόλο τους ως ομάδα στον κόσμο. Γενικώς, συζητείται όσον αφορά τη συνειδητοποίηση στην πρακτική της απελευθέρωσης. Ωστόσο, ο διαχωρισμός μεταξύ συνειδητοποίησης και κόσμου είναι τεχνητός. Είναι η διαλεκτική σχέση μεταξύ των δύο που καθιστά εφικτή τη συνειδητοποίηση. Ο διαχωρισμός τους οδηγεί σε «ψευδαισθήσεις ιδεαλισμού ή μηχανιστικά λάθη» (Freire, 1974, σ. 106).

Ανάπτυξη ικανότητας

Η ανάπτυξη ικανότητας για αξιολόγηση έχει αποτελέσει κινητήριο δύναμη της ενδυναμωτικής αξιολόγησης από τη σύλληψή της (Fetterman, 1994· Fetterman, Kaftarian & Wanderman, 1996). Η βιβλιογραφία για την ικανότητα διεξαγωγής αξιολόγησης έχει ταυτιστεί και συγκλίνει με την ενδυναμωτική αξιολόγηση. (Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης, βλ. Duffy & Wandersman, 2007· Taylor-Ritzler, Suarez-Balcazar, Garcia-Iriante, Henry & Balcazar, 2013.)

Οι Labin, Duffy, Meyers, Wandersman & Lesesne (2013, σ. 2) διεξήγαγαν μια συνθετική έρευνα για το θέμα και ορίζουν την ανάπτυξη ικανότητας αξιολόγησης ως «μια εμπρόθετη διεργασία για την αύξηση των προσωπικών κινήτρων, της γνώσης και των δεξιοτήτων, και για την ενίσχυση της ικανότητας μιας ομάδας ή οργανισμού να διεξάγει ή να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση». Η παραδοχή είναι ότι οι στρατηγικές για την ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης θα βελτιώσουν τις προσωπικές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, όπως αποδεικνύεται από τις αλλαγές στη συμπεριφορά. Επιπλέον, η ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης θα διευκολύνει τη βιώσιμη οργανωσιακή μάθηση.

Ο Freire πίστευε επίσης στην ικανότητα των απλών πολιτών (εγγράμματων ή αγράμματων) να αναλύουν τη δική τους πραγματικότητα, να «ανα-θεωρούν» μέσω των «θεωρήσεων» των άλλων τη δική τους προηγούμενη «θεώρηση». Στόχος της «ανάλυσης που κάνουν τα άτομα στη δική τους πραγματικότητα είναι να αποκτήσουν επίγνωση των προηγούμενων, διαστρεβλωμένων αντιλήψεων, και επομένως να αποκτήσουν μια νέα αντίληψη αυτής της πραγματικότητας (Freire, 1985, σ. 114). Η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η φρεϊρική πρακτική χρησιμοποιούν πολλούς παρόμοιους μηχανισμούς ή διαδικασίες για να δομήσουν μια αναστοχαστική, βιώσιμη ικανότητα και κουλτούρα της αξιολόγησης, αφήνοντας το έργο στα χέρια των ίδιων των ανθρώπων (με καθοδήγηση).

Μια θεωρία της δράσης

Τελικά, η εναρμόνιση των *θεωριών για τη χρήση και τη δράση* εξηγεί πώς η ενδυναμωτική αξιολόγηση βοηθά τους ανθρώπους να παραγάγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η θεωρία χρήσης αποτελεί συνήθως την υποστηρικτική λειτουργική θεωρία σχετικά με το πώς λειτουργεί ένα πρόγραμμα ή οργανισμός. Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο που γενικά βασίζεται στις απόψεις του προσωπικού του προγράμματος. Η θεωρία δράσης συχνά συγκρίνεται με τη θεωρία χρήσης. Η θεωρία για τη χρήση είναι η τρέχουσα πραγματικότητα του προγράμματος, η παρατηρήσιμη συμπεριφορά των μετόχων (βλ. Argyris & Schon, 1978). Οι άνθρωποι που συμμετέχουν σε ενδυναμωτικές αξιολογήσεις δημιουργούν σε ένα στάδιο μια θεωρία για τη δράση και την ελέγχουν σε σύγκριση με την

υπάρχουσα θεωρία για τη χρήση σε κάποιο επόμενο στάδιο. Παρομοίως, δημιουργούν μια νέα θεωρία για τη δράση καθώς κάνουν σχέδια για το μέλλον. Επειδή η ενδυναμωτική αξιολόγηση είναι μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διεργασία, οι μέτοχοι ελέγχουν τις δικές τους θεωρίες για τη δράση σε σύγκριση με τις θεωρίες σε χρήση για να προσδιορίσουν κατά πόσο οι στρατηγικές τους εφαρμόζονται, όπως είχε προταθεί ή σχεδιαστεί. Οι θεωρίες πάνε χέρι με χέρι στην ενδυναμωτική αξιολόγηση.

Ο Freire εισηγήθηκε τον διάλογο και τη συζήτηση ακολουθούμενα από τη δράση, και έπειτα πάλι τον αναστοχασμό επί της πράξης. Στην ουσία, εισηγείται μια σύγκριση αυτών ακριβώς των θεωριών. (Αυτή η προσέγγιση συζητείται αναλυτικά στο πλαίσιο των κύκλων αναστοχασμού και δράσης.) Η αντιπαράθεση των θεωριών για τη χρήση και για τη δράση είναι ο μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι δομούν την ικανότητά τους να μαθαίνουν και, όπως εισηγήθηκε ο Freire, να προσαρμόζονται στον κόσμο, να παρεμβαίνουν, να τον αναδημιουργούν και να τον μετασχηματίζουν.

Αρχές

Τα θεωρητικά θεμέλια της ενδυναμωτικής αξιολόγησης οδηγούν σε συγκεκριμένες αρχές που απαιτούνται για τη διαμόρφωση μιας ποιοτικής πρακτικής. Οι αρχές της ενδυναμωτικής αξιολόγησης μάς παρέχουν μια αίσθηση κατεύθυνσης και εμπρόθετου σχεδιασμού στη διαδικασία μιας αξιολόγησης. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση καθοδηγείται από 10 συγκεκριμένες αρχές (Fetterman & Wandersman, 2005, σ. 1-2, 27-41, 42-72), οι οποίες περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

1. *Βελτίωση*: Η ενδυναμωτική αξιολόγηση έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους ανθρώπους να βελτιώσουν την απόδοση των προγραμμάτων. Έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους ανθρώπους να αξιοποιήσουν τις επιτυχίες τους και να επαναξιολογήσουν τομείς που χρήζουν προσοχής.
2. *Κοινωνική ιδιοκτησία*: Η ενδυναμωτική αξιολόγηση αποτιμά και διευκολύνει τον έλεγχο από την κοινότητα. Η χρήση και η βιωσιμότητα εξαρτώνται από την αίσθηση της ιδιοκτησίας.
3. *Συμπερίληψη*: Η ενδυναμωτική αξιολόγηση απαιτεί εμπλοκή, συμμετοχή και ποικιλία. Οι συνεισφορές προέρχονται από όλα τα στάδια και τις εκφάνσεις της ζωής.
4. *Δημοκρατική συμμετοχή*: Η συμμετοχή και η λήψη αποφάσεων θα πρέπει να είναι ανοιχτές και δίκαιες.

5. *Κοινωνική δικαιοσύνη*: Η αξιολόγηση μπορεί και θα πρέπει να χρησιμοποιείται για να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές ανισότητες.
6. *Κοινοτική γνώση*: Η ενδυναμωτική αξιολόγηση σέβεται και εκτιμά την κοινοτική γνώση.
7. *Τεκμηριωμένες στρατηγικές*: Η ενδυναμωτική αξιολόγηση σέβεται και χρησιμοποιεί το απόθεμα γνώσης των ερευνητών (σε συνδυασμό με την κοινοτική γνώση).
8. *Ανάπτυξη ικανότητας*: Η ενδυναμωτική αξιολόγηση έχει σχεδιαστεί για να ενισχύει την ικανότητα των μετόχων να διεξάγουν αξιολόγηση και για να βελτιώσει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος.
9. *Οργανωσιακή μάθηση*: Τα δεδομένα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση νέων πρακτικών, την καθοδήγηση στη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή των πρακτικών του προγράμματος. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους οργανισμούς να μαθαίνουν από την εμπειρία τους (να αξιοποιούν τις επιτυχίες, να μαθαίνουν από τα λάθη και ενδιάμεσα να πραγματοποιούν διορθώσεις),
10. *Λογοδοσία*: Η ενδυναμωτική αξιολόγηση εστιάζει στα αποτελέσματα και στη λογοδοσία. Οι ενδυναμωτικές αξιολογήσεις λειτουργούν εντός του συγκεκριμένου των πολιτικών, των προτύπων και των μέτρων λογοδοσίας που υπάρχουν ήδη· επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος ή της πρωτοβουλίας;

Οι αρχές της ενδυναμωτικής αξιολόγησης βοηθούν τους αξιολογητές και τα μέλη της κοινότητας να λάβουν αποφάσεις οι οποίες είναι ευθυγραμμισμένες με τον ευρύτερο στόχο ή τους σκοπούς που σχετίζονται με την ανάπτυξη ικανότητας και αυτοκαθορισμού. Η αρχή της συμπερίληψης, για παράδειγμα, υπενθυμίζει στους αξιολογητές και στους ηγέτες της κοινότητας να συμπεριλαμβάνουν, αντί να αποκλείουν, τα μέλη της κοινότητας, ακόμη και αν οι οικονομικοί και οι υλικότεχνικοί παράγοντες ή οι παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα δείχνουν το αντίθετο. Η αρχή της ανάπτυξης ικανότητας υπενθυμίζει στον αξιολογητή να δώσει στα μέλη της κοινότητας τη δυνατότητα να συλλέξουν τα δικά τους δεδομένα, ακόμη και αν, ενδεχομένως, αρχικά είναι ταχύτερο και ευκολότερο για τον αξιολογητή να συλλέξει τις ίδιες πληροφορίες. Η αρχή της λογοδοσίας καθοδηγεί τα μέλη της κοινότητας ώστε το ένα μέλος να καθιστά το άλλο υπεύθυνο. Επίσης, τοποθετεί την αξιολόγηση εντός του πλαισίου των εξωτερικών απαιτήσεων και των αξιόπιστων αποτελεσμάτων ή εκβάσεων (βλ. Fetterman, 2005, σ. 2).

Αυτές οι αρχές είναι εναρμονισμένες με τη φρεϊρική παιδαγωγική. Για παράδειγμα, οι αρχές της κοινοτικής ιδιοκτησίας, της συμπερίληψης και της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της συμμετοχής και του ελέγχου της κοινότη-

τας. Τα μέλη της κοινότητας αναμένεται ότι θα συμμετάσχουν με αυθεντικό τρόπο, ακόμη και ότι θα ασκήσουν έλεγχο, στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την αξιολόγηση αναφορικά με ζητήματα που επηρεάζουν άμεσα τις ζωές τους. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η φρεϊρική παιδαγωγική συμφωνούν ότι η παρουσία ανθρώπων που αγωνίζονται «για την απελευθέρωσή τους θα είναι όπως θα έπρεπε να είναι: όχι ψευδο-συμμετοχή, αλλά αφοσιωμένη δέσμευση» (Freire, 1985, σ. 69). Επιπλέον, η δέσμευση της ενδυναμωτικής αξιολόγησης για κοινωνική δικαιοσύνη διαπνέεται από τις ίδιες φρεϊρικές παραδοχές για τον κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, ότι υπάρχουν ανισότητες ανά τον κόσμο και επομένως προκύπτει η επείγουσα ανάγκη να αντιμετωπιστούν εγκαίρως μέσω της δράσης. Η λογοδοσία, τόσο για την ενδυναμωτική αξιολόγηση όσο και για τον φρεϊρικό λόγο, είναι ύψιστης σημασίας. Πρέπει να προηγείται διάλογος και κατανόηση, ωστόσο αποτελεί ένα από τα καλύτερα τεστ αποτελεσματικότητας. Η λογοδοσία σε αυτήν την περίπτωση αναφέρεται τόσο στην ατομική ευθύνη έναντι της ομάδας όσο και στην ευθύνη της ομάδας έναντι ευρύτερων κοινωνικών δυνάμεων, συμπεριλαμβανομένης της παραγωγής αποτελεσμάτων.

Έννοιες

Οι έννοιες της ενδυναμωτικής αξιολόγησης μας παρέχουν μια πιο λειτουργική αντίληψη του πώς να εφαρμόσουμε αυτή την προσέγγιση. Στις βασικές έννοιες συγκαταλέγονται οι κύκλοι αναστοχασμού και δράσης, οι κοινότητες μάθησης και οι αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες (Fetterman, Deitz & Gesundheit, 2010).²⁷

Κύκλοι αναστοχασμού και δράσης

Σε αυτούς περιλαμβάνονται διαρκείς φάσεις ανάλυσης, λήψης αποφάσεων και εφαρμογής (με βάση τα ευρήματα της αξιολόγησης). Είναι μια κυκλική διεργασία. Τα προγράμματα είναι δυναμικά, όχι στατικά, και απαιτούν συνεχή ανατροφοδότηση καθώς αλλάζουν και εξελίσσονται. Ο Freire περιέγραψε την ίδια διεργασία στο συγκείμενο του μετασχηματισμού και της απελευθέρωσης, εξηγώντας ότι «ο αναστοχασμός –ο πραγματικός αναστοχασμός– οδηγεί σε δράση. Από την άλλη πλευρά, όταν η κατάσταση απαιτεί δράση, αυτή η δράση θα αποτελέσει μια αυθεντική πράξη μόνο εάν οι συνέπειές της γίνουν αντικείμενο του κριτικού αναστοχασμού» (Freire, 1974, σ. 52-53).

27. Αυτές οι έννοιες είναι επηρεασμένες από την παραδοσιακή οργανωσιακή ανάπτυξη και τους θεωρητικούς του μετασχηματισμού, όπως οι Argyris και Schon (1978) και ο Senge (1994), καθώς και από αξιολογητές που σχετίζονται με την οργανωσιακή μάθηση (Preskill & Torres, 1999).

Οι κύκλοι αναστοχασμού και δράσης είναι συνεχείς διεργασίες που έχουν σχεδιαστεί για να συνεισφέρουν σε μακροπρόθεσμες, βιώσιμες μορφές κοινωνικής αλλαγής και μετασχηματισμού. Με αυτόν τον κυκλικό έλεγχο ιδεών και στρατηγικών στην πράξη (και με αναθεώρηση βάσει της ανατροφοδότησης) αποκτάται η γνώση στον πραγματικό κόσμο. Όπως εξηγεί ο Freire: «Η γνώση προκύπτει μόνο μέσω της εφεύρεσης και της επανεφεύρεσης, μέσω της ανήσυχης, ανυπόμονης, συνεχούς, ελπιδοφόρου έρευνας που πραγματοποιούν τα ανθρώπινα όντα στον κόσμο, με τον κόσμο, και ο ένας με τον άλλον» (Freire, 1974, σ. 58).

Κοινότητα εκπαιδευομένων

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση βασίζεται σε μια ομαδική διεργασία. Δημιουργεί μια μαθησιακή κοινότητα. Τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν το ένα από το άλλο, λειτουργώντας τα ίδια ως ομάδα αξιολόγησης από ομότιμους, ως κριτικοί φίλοι, ως πηγές αναφοράς και ως μηχανισμοί δημιουργίας προτύπων. Το κάθε μέλος της ομάδας θεωρεί υπεύθυνα τα υπόλοιπα σχετικά με την πρόοδο προς τους δηλωμένους στόχους.

Ο Freire ήταν επίσης αφοσιωμένος στη συλλογική μάθηση και θεωρούσε ότι η πραγματική αλλαγή δεν μπορούσε να επιτευχθεί μόνο από το άτομο, αλλά έπρεπε να γίνει καταντηκή και να επέλθει μέσω της ομάδας (Freire, 1974, σ. 34, 52, 88, 100). Όπως επεξηγούσε ο Freire:

Δεν μπορώ να σκεφτώ για τους άλλους ή χωρίς τους άλλους, ούτε μπορούν οι άλλοι να σκεφτούν για μένα. Ακόμα και αν ο τρόπος σκέψης των ανθρώπων έχει προκαταλήψεις ή είναι αφελής, μόνο όταν σκέφτονται ξανά τις παραδοχές τους στην πράξη μπορούν να αλλάξουν. Δημιουργώντας και ενεργώντας βάσει των δικών τους ιδεών – όχι καταναλώνοντας τις ιδέες άλλων. (Freire, 1974, σ. 100)

Αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες

Τελικά, οι ενδυναμωτικές αξιολογήσεις και η φρεϊρική παιδαγωγική συμβάλλουν στη διαμόρφωση αναστοχαζόμενων επαγγελματιών. Οι αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες χρησιμοποιούν δεδομένα για να διαμορφώσουν τις αποφάσεις και τις δράσεις τους που σχετίζονται με τις δικές τους καθημερινές δραστηριότητες. Αυτό δημιουργεί ένα άτομο με αυτεπίγνωση και αυτοπραγμάτωση, το οποίο έχει την ικανότητα να εφαρμόζει αυτή τη θέαση του κόσμου σε όλες τις πτυχές της ζωής του. Καθώς τα άτομα αναπτύσσονται και ενισχύουν την ικανότητά τους, βελτιώνουν την ποιότητα της ανταλλαγής στο πλαίσιο της ομάδας, της διαβούλευσης και του σχεδιασμού της δράσης.

Εξύψωση

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η απελευθερωτική εκπαιδευτική προσέγγιση του Freire συμβάλλουν στην ενίσχυση της συνειδητοποίησης και στην ενθάρρυνση των ανθρώπων να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις ζωές τους. Βοηθούν τους ανθρώπους να ενταχθούν σε κύκλους αναστοχασμού και δράσης, ούτως ώστε να αποκτήσουν περισσότερη κριτική επίγνωση της ύπαρξής τους, να προχωρήσουν σε ενέργειες για τη βελτίωση της απόδοσής τους ως μέλη μιας ομάδας και να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της κοινότητάς τους. Αυτές οι προσεγγίσεις βοηθούν τους ανθρώπους να εξυψώνονται, αντί να τους υποβαθμίζουν (βλ. επίσης Lentz et al., 2005).

Παραγωγικά θέματα

Η διεργασία της συμμετοχής σε μια ενδυναμωτική αξιολόγηση συνεπάγεται τη διερεύνηση προτεραιοτήτων που μοιάζουν με αυτό στο οποίο αναφερόταν ο Freire ως «παραγωγικά θέματα». Χωρίς αυτά τα παραγωγικά θέματα, τα κρίσιμα θέματα και ζητήματα ενδεχομένως δεν θα καθίσταντο ποτέ σαφή και συνεπώς ποτέ δεν θα αντιμετωπιζόνταν. Ο Freire παρατήρησε ότι αυτά τα

θέματα μπορεί να εκλαμβάνονται με την πραγματική τους σημασία ή και όχι. Μπορεί απλώς να γίνονται αισθητά – κάποιες φορές ούτε καν αυτό. Αλλά το να μην υπάρχουν θέματα εντός των υποενοτήτων είναι εντελώς αδύνατο. Το γεγονός ότι τα άτομα σε μια συγκεκριμένη περιοχή δεν αντιλαμβάνονται κάποιο παραγωγικό θέμα ή το αντιλαμβάνονται με διαστρεβλωμένο τρόπο μπορεί μόνο να αποκαλύψει μια οριακή κατάσταση [...] στην οποία άνδρες (και γυναίκες) είναι ακόμη βυθισμένοι. (Freire, 1974, σ. 94)

Τα παραγωγικά θέματα μας παρέχουν το σχετικό υλικό για την ενεργό συμμετοχή – τα πράγματα για τα οποία οι άνθρωποι ενδιαφέρονται περισσότερο. Αυτό προετοιμάζει το έδαφος για ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της διεργασίας, τον αυθεντικό διάλογο. Ομοίως με τη φρεϊρική παιδαγωγική, μέσω του διαλόγου, οι υπάρχουσες σκέψεις θα αλλάξουν και θα δημιουργηθεί νέα γνώση.

Διάλογος

Ο διάλογος για τις προτεραιότητες είναι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της διεργασίας της ενδυναμωτικής αξιολόγησης. Εκτός από τη διασαφήνιση ζητημάτων, χρησιμοποι-

ούνται τεκμήρια για να υποστηριχθούν οι απόψεις και με αυτόν τον τρόπο «ιερές αγελάδες» αναδύονται και εξετάζονται κατά τη διάρκεια του διαλόγου. Επιπλέον, η διεργασία του καθορισμού της αιτίας ή του τεκμηρίου για μια προτεραιότητα παρέχει στην ομάδα έναν πιο αποδοτικό και εστιασμένο τρόπο προσδιορισμού τού τι πρέπει να γίνει έπειτα, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού για τα μελλοντικά βήματα της διεργασίας. Αντί να καταρτίζεται ένας δύσχρηστος κατάλογος στρατηγικών και λύσεων, που πιθανόν να σχετίζεται με τα υπό εξέταση ζητήματα ή όχι, η ομάδα μπορεί να επικεντρώσει την ενέργειά της σε συγκεκριμένες ανησυχίες και λόγους για τις χαμηλού βαθμού προτεραιότητες που αναφέρθηκαν στον διάλογο ή στην ανταλλαγή απόψεων.

Ο διάλογος είναι αναλυτικός και συχνά βασίζεται στο συναίσθημα. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση έχει απαντήσει σε κριτικές που εστιάζουν σε μια οπτική αντικειμενισμού χωρίς επαρκή προσοχή στα συναισθήματα (Fetterman, 1995, 2001· Stufflebeam, 1994). Ο Freire αναγνώρισε τη διαλεκτική φύση αυτών των ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Από την άλλη πλευρά, ο Freire ανέδειξε την αξία των «αντικειμενικά επαληθεύσιμων» (Freire, 1974, σ. 35) δεδομένων. Ωστόσο, παρατήρησε επίσης ότι «δεν μπορεί κανείς να συλλάβει την αντικειμενικότητα χωρίς υποκειμενικότητα» (Freire, 1974, σ. 35). Το υποκειμενικό και το αντικειμενικό βρίσκονται σε μια «συνεχή διαλεκτική σχέση» (Freire, 1974, σ. 35). Ο Freire αναφέρθηκε σε αυτό ως «λογική διαποτισμένη με συναίσθημα».

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση ενστερνίζεται αυτόν τον συνδυασμό. Οι άνθρωποι έχουν συναισθήματα, τα οποία συνιστούν μια ισχυρή δύναμη που διαμορφώνει τη συνείδηση και τη δράση τους. Σύμφωνα με τον Freire, «το να αρνείσαι τη σημαντικότητα της υποκειμενικότητας στη διεργασία του μετασχηματισμού του κόσμου και της ιστορίας είναι αφελές και απλοϊκό» (Freire, 1974, σ. 35).²⁸ Το επίπεδο του συναισθήματος σε μια ανταλλαγή αποτελεί συνήθως μια δοκιμή για το βάθος των ζητημάτων που τίγονται. Ωστόσο, η πραγματικότητα πρέπει να αντιμετωπίζεται με έναν συνδυασμό του αναλυτικού και του συναισθηματικού.

Μια απλή αντίληψη της πραγματικότητας που δεν ακολουθείται από αυτή την κριτική παρέμβαση (αντικειμενοποίηση και δράση βάσει αυτής της πραγματικότητας) δεν θα οδηγήσει σε μετασχηματισμό της αντικειμενικής πραγματικότητας, ακριβώς επειδή δεν συνιστά αληθή αντίληψη. Αποτελεί την περι-

28. Ο διαχωρισμός της αντικειμενικότητας από την υποκειμενικότητα, η άρνηση της τελευταίας κατά την ανάλυση της πραγματικότητας ή της επενέργειας σε αυτή, είναι αντικειμενισμός» (Freire, 1974, σ. 35), που αποτρέπει την εξισοροπητική επιρροή της υποκειμενικότητας και των συναισθημάτων. Αυτό εξηγεί πολλά για την αρχική διαμάχη μεταξύ του Fetterman (1995), ο οποίος συμπεριλαμβάνει τα συναισθήματα στην ανθρώπινη εξίσωση, και του Stufflebeam (1994), ο οποίος υποστήριξε μια προσέγγιση αντικειμενισμού στην αξιολόγηση.

πωση μιας αντίληψης καθαρού υποκειμενισμού από κάποιον που απαρνείται την αντικειμενική πραγματικότητα και δημιουργεί ένα κίβδηλο υποκατάστατο. (Freire, 1974, σ. 37)

Ο διάλογος αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της παιδαγωγικής της κριτικής συνειδητοποίησης ή αλλιώς *conscientizaçã*o. Οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον από μια αξιολογική οπτική της λειτουργικότητας, της παραγωγικότητας και της προσαρμοστικότητας της κοινότητάς τους και με βάση το πού αυτή η κοινότητα τοποθετείται στην ευρύτερη κοινωνία. Δημιουργούν νόημα με το να μοιράζονται την οπτική τους για την πραγματικότητα με τους άλλους και να καταλήγουν σε μια συμφωνία για τον κόσμο στον οποίο ζουν και για το τι πρέπει να γίνει μετά ώστε να βελτιωθούν οι ζωές τους. Στο σημείο αυτό συχνά ακολουθείται μια τακτική στρουθοκαμηλισμού· αγνοείται το πρόβλημα που υποφώσκει ή η αδικία που είναι γνωστή σε όλους, αλλά κανείς δεν θέλει να θίξει και να συζητήσει γι' αυτό στην καθημερινή του ζωή. Ο διάλογος οδηγεί την ομάδα πέρα από τις ανάγκες, στις αιτίες, τις οποίες συνδέει με τις θεωρούμενες ανάγκες τους. Τα λογικά μοντέλα και οι θεωρίες αλλαγής (χωρίς ιδιόλεκτο ή ορολογία) αποκτούν περισσότερη σημασία και γίνονται πιο χρήσιμα²⁹. Ο κριτικός διάλογος συνεισφέρει στην κριτική συνειδητοποίηση. Ο αναστοχασμός που βασίζεται στον κριτικό διάλογο ωθεί τις ομάδες στη δράση. Σύμφωνα με τον Freire: «ο κριτικός διάλογος προϋποθέτει τη δράση». Ο σχεδιασμός για το μέλλον στην ενδυναμωτική αξιολόγηση βασίζεται στον κριτικό διάλογο ή στην αποτίμηση της ανταλλαγής απόψεων. Αντιπροσωπεύει τον από κοινού κατασκευασμένο οδικό χάρτη (ή παρέμβαση) που απαιτείται για να επιτευχθούν οι στόχοι της κοινότητας.

Σχεδιασμός για το μέλλον

Πολλές αξιολογήσεις σταματούν στη φάση της ανταλλαγής απόψεων για τις προτεραιότητες. Ωστόσο, η φάση αυτή αποτελεί τη βάση και το εφαλτήριο για το υπόλοιπο μέρος της ενδυναμωτικής αξιολόγησης. Μετά την αποτίμηση και τη συζήτηση για τις ενέργειες του προγράμματος, είναι σημαντικό να γίνει κάτι με τα ευρήματα. Είναι η ώρα του σχεδιασμού

29. Στη θεωρία της αξιολόγησης είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι το λογικό μοντέλο (logic model) είναι ένας διαγραμματικού τύπου οδικός χάρτης που αποτυπώνει τις σχέσεις μεταξύ πόρων, δραστηριοτήτων, εκβάσεων, προϊόντων και επιπτώσεων ενός προγράμματος ή, με άλλους όρους, την αλυσίδα αιτιών και αποτελεσμάτων. Μια θεωρία αλλαγής (theory of change) ουσιαστικά υποδεικνύει τις προϋποθέσεις και τους τρόπους με βάση τους οποίους οι αρχικά προγραμματισμένες ενέργειες αναμένεται να καταλήξουν στην επίτευξη των επιθυμητών ή των σχεδιαζόμενων στόχων και αλλαγών. Η θεωρία δράσης (theory of action) είναι το μοντέλο με βάση το οποίο εφαρμόζεται η θεωρία αλλαγής κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος. Όταν τα στοιχεία των δύο αυτών θεωριών είναι σαφή και ευκρινή, η αξιολόγηση μπορεί να υποδείξει ασφαλέστερα αν οι αποκλίσεις ή οι δυσλειτουργίες ενός προγράμματος οφείλονται στον σχεδιασμό ή στην υλοποίησή του. [σ.τ.ε.]

για το μέλλον. Αυτό σημαίνει ανάπτυξη στόχων, στρατηγικών και αξιόπιστων τεκμηρίων (προκειμένου να καθοριστεί εάν οι στρατηγικές εφαρμόζονται και εάν είναι αποτελεσματικές). Οι στόχοι σχετίζονται άμεσα με τις δραστηριότητες που έχουν επιλεγεί στο στάδιο της ανταλλαγής απόψεων. Ο σχεδιασμός για το μέλλον μπορεί να διεξαχθεί μόνο αφού η ομάδα έχει ανταλλάξει απόψεις για την κατάστασή της. Με άλλα λόγια, το σχέδιο δράσης τους, παρόμοιο με τα στάδια του Freire, ακολουθεί τον διάλογο. Επιπλέον, η φάση αυτή έπεται της αρχικής συζήτησης για τον σκοπό ή την αποστολή της ομάδας. Αυτό εξασφαλίζει μια διανοητική συνοχή στο εγχείρημα και, όπως και στη θεώρηση του Freire, εξασφαλίζει μια εσωτερική θεωρία που καθοδηγεί την πράξη και τη δράση. Ωστόσο, η ενίσχυση της συνειδητοποίησης, η εφαρμογή των σχεδίων δράσης και ο έλεγχος των υποθέσεων χρειάζονται εποπτεία προκειμένου οι πρωτοβουλίες να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (και να παραμείνουν εντός του σχεδιασμού και του χρονικού πλαισίου).

Εποπτεία των στρατηγικών

Πολλά προγράμματα, σχέδια και αξιολογήσεις αποτυγχάνουν σε αυτό το στάδιο λόγω της έλλειψης ατομικής και ομαδικής λογοδοσίας. Τα άτομα που μίλησαν με σαφήνεια ή/και συναισθηματικά για ένα συγκεκριμένο θέμα κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων της ενδυναμωτικής αξιολόγησης καλούνται να ηγηθούν συγκεκριμένων επιχειρησιακών μονάδων, εθελοντικά, προκειμένου να ανταποκριθούν σε προβλήματα ή τομείς ενδιαφέροντος που έχουν εντοπιστεί. Δεν έχουν την υποχρέωση να ολοκληρώσουν το εγχείρημα. Ωστόσο, είναι υπεύθυνα να πάρουν τα νηία σε έναν οριοθετημένο τομέα (έναν συγκεκριμένο στόχο) και να ενημερώνουν για την εξέλιξη της προσπάθειας ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε συναντήσεις κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Παρομοίως, τα μέλη της κοινότητας δεσμεύονται να αναθεωρούν την κατάσταση αυτών των νέων στρατηγικών ως ομάδα (προχωρώντας σε ενδιάμεσες διορθώσεις εάν οι στρατηγικές δεν αποδίδουν). Για την εποπτεία των στρατηγικών χρησιμοποιούνται συμβατικά και καινοτόμα εργαλεία της αξιολόγησης. Ένας πίνακας αξιολόγησης είναι ένα ιδιαίτερος χρήσιμο εργαλείο για την εποπτεία των αλλαγών ή της προόδου ενόσω το πρόγραμμα εξελίσσεται. Ο πίνακας αυτός περιλαμβάνει τις αφητηρίες, τα σημεία αναφοράς ή ορόσημα, τους στόχους και την πραγματική επίδοση. Οι δείκτες δίνουν τη δυνατότητα στα μέλη της κοινότητας να συγκρίνουν, για παράδειγμα, τις αφητηριακές τους αποτιμήσεις με τα σημεία αναφοράς/ορόσημά τους ή με τα προσδοκώμενα σημεία προόδου, ή την πραγματική απόδοση με τους στόχους. Αυτή η προσέγγιση εναρμονίζεται με τη φρεϊρική παιδαγωγική, γιατί φέρνει τα εργαλεία για την παρακολούθηση της απόδοσης στα χέρια των ανθρώπων της κοινότητας. Είναι διαφανής, παρέχοντας τη δυνατότητα στα μέλη του προσωπικού και της κοινότητας να εποπτεύσουν τη δική τους απόδοση, ενώ επιτρέπει στους χορηγούς ή υποστηρικτές να διαπιστώσουν εάν χρειάζεται πρόσθετη βοήθεια στην πορεία. Επίσης,

αποτελεί ένα εργαλείο για την ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης, αφού διδάσκει στους ανθρώπους πώς να εποπτεύουν τη δική τους απόδοση, μαθαίνοντας με τον καιρό να κάνουν προσαρμογές την κατάλληλη στιγμή.

Ρόλος

Οι σχέσεις παίζουν κομβικό ρόλο στη διεργασία διεξαγωγής μιας ενδυναμωτικής αξιολόγησης. Ο ρόλος του *κριτικού φίλου* αξίζει την προσοχή μας διότι δρα ως στήριγμα στις βασικές σχέσεις. Όταν χρησιμοποιείται με τρόπο ακατάλληλο, μπορεί να είναι μια σφήνα που εμποδίζει την κίνηση και την αλλαγή. Όταν χρησιμοποιείται με ορθό τρόπο, αυτός ο ρόλος μπορεί να συνεισφέρει στην αξιοποίηση και στη μεγιστοποίηση της δυναμικής της ομάδας.

Οι ενδυναμωτικοί αξιολογητές έχουν αξιόλογη εμπειρία, αλλά ως κριτικοί φίλοι ή σύμβουλοι έχουν σκοπό να παραμείνει η αξιολόγηση συστηματική, ενδελχική και σε σωστή πορεία. Μπορούν να ενεργήσουν με αυτή την ιδιότητα συμβουλευόντας, αντί να κατευθύνουν ή να ελέγχουν μια αξιολόγηση. Παρέχουν μια δομή ή ένα σύνολο βημάτων για τη διεξαγωγή μιας αξιολόγησης. Προτείνουν, αντί να απαιτούν, συγκεκριμένες δραστηριότητες και εργαλεία. Ακούν με προσοχή και βασίζονται στη γνώση της ομάδας και στην κατανόσή της για την τοπική κατάσταση.

Ο ενδυναμωτικός αξιολογητής διαφέρει από πολλούς παραδοσιακούς αξιολογητές. Αντί να είναι ο «ειδικός» και εντελώς ανεξάρτητος, διαχωρισμένος και αποκομμένος από τους ανθρώπους μαζί με τους οποίους δουλεύει, για να μη «μολυνθεί» ή «μεροληπτήσει», ο ενδυναμωτικός αξιολογητής συνεργάζεται στενά με τα μέλη του προσωπικού του προγράμματος και τους συμμετέχοντες.

Αυτή η προσέγγιση είναι εναρμονισμένη με την παιδαγωγική του Freire, στην οποία ο ηγέτης συνεργάζεται στενά με την κοινότητα, όχι ως εξωτερικός ειδήμων απομονωμένος από την κοινότητα. Και στις δύο προσεγγίσεις, ο αξιολογητής ή εμπυκωτής αποφεύγει να πάρει τον έλεγχο, να πλαισιώσει τη συζήτηση, να κυριαρχήσει στον διάλογο ή να υπαγορεύσει τα σχέδια δράσης. Αντιθέτως, η ομάδα παίρνει τον έλεγχο και δουλεύουν όλοι από κοινού. Ο Freire περιγράφει μια παρόμοια εικόνα του ρόλου στη σύγκριση που κάνει για τους διδάσκοντες και τους μαθητές³⁰:

30. Σύμφωνα με τον Freire, ο «διδάσκων δεν είναι πλέον αυτός που απλώς διδάσκει, αλλά ένα άτομο που διδάσκεται και το ίδιο σε διάλογο με τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους, ενώ διδάσκονται διδάσκουν» (Freire, 1974, σ. 67).

Οι διδάσκοντες και οι μαθητές (ηγεσία και άνθρωποι), όντας συν-εμπρόθετοι για την πραγματικότητα, είναι και οι δύο Υποκείμενα, όχι μόνο στο καθήκον τους να αποκαλύψουν αυτή την πραγματικότητα, και επομένως να τη γνωρίσουν με κριτικό τρόπο, αλλά και στο καθήκον τους να αναδημιουργήσουν αυτή τη γνώση. Καθώς αποκτούν αυτή τη γνώση της πραγματικότητας μέσω του αναστοχασμού και της δράσης από κοινού, ανακαλύπτουν τους εαυτούς τους ως τους μόνιμους αναδημιουργούς της. (Freire, 1974, σ. 56)

Τόσο ο φρεϊρικός διευκολυντής όσο και ο ενδυναμωτικός αξιολογητής είναι χρήσιμοι στην ομάδα ή στην κοινότητα σε μια προσπάθεια να τους βοηθήσουν να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να απελευθερώσουν τη δημιουργική και την παραγωγική ενέργειά τους για το κοινό καλό. Στα σημαντικά χαρακτηριστικά του κριτικού φίλου περιλαμβάνεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τον διάλογο και τη συζήτηση· η παροχή ή η αναζήτηση δεδομένων που συνεισφέρουν στη λήψη αποφάσεων· η διευκόλυνση αντί της καθοδήγησης· και η ανοικτότητα σε ιδέες, η συμπερίληψη και η προθυμία να μάθει (βλ. Fetterman, 2009· Fetterman et al., 2010 για επιπλέον λεπτομέρειες σχετικά με αυτόν τον ρόλο).

Συμπέρασμα

Η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η φρεϊρική παιδαγωγική είναι εναρμονισμένες τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, και αυτό είναι περισσότερο εμφανές στη μετασχηματίζουσα ενδυναμωτική αξιολόγηση. Ωστόσο, και οι δύο άξονες της ενδυναμωτικής αξιολόγησης ενστερνίζονται ουσιώδη χαρακτηριστικά, όπως η κριτική σκέψη, ο αυθεντικός διάλογος, η *conscientizaçã* και η δράση. Η ενδυναμωτική αξιολόγηση και η φρεϊρική παιδαγωγική είναι χειραφετικές, και αν εφαρμοστούν κατάλληλα, βοηθούν τους ανθρώπους να απελευθερωθούν από τους περιορισμούς που τους έχουν τεθεί, καθώς και από τα όρια που οι ίδιοι βάζουν στον εαυτό τους. Μαζί, μπορούν να συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της πρακτικής της αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

- Argyris, C. & Schon, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1982). "Self-efficacy mechanism in human agency". *American psychologist*, 37(2), p. 122.

- Chinman, M., Imm, P. & Wandersman, A. (2004). *Getting to outcomes: Promoting accountability through methods and tools for planning, implementation, and evaluation*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Retrieved from http://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR101/
- Cornell Empowerment Group (1989). "Empowerment and family support". *Networking Bulletin*, 1, pp. 1-23.
- Duffy, J.L. & Wandersman, A. (2007, November). "A review of research on evaluation capacity building strategies". Paper presented at the annual conference of the American Evaluation Association, Baltimore, MD.
- Fetterman, D.M. (1981). "Blaming the victim: The problem of evaluation design and federal involvement, and reinforcing world views in education". *Human Organization*, 40, pp. 67-77.
- Fetterman, D.M. (1994). "Empowerment evaluation". *Evaluation Practice*, 15(1), pp. 1-15.
- Fetterman, D.M. (1995). "Response to Dr. Daniel Stufflebeam's Empowerment Evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards: Where the future of evaluation should not go, where it needs to go", October 1994, pp. 321-338. *American Journal of Evaluation*, 16, pp. 179-199.
- Fetterman, D.M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D.M. (2005). "A window into the heart and soul of empowerment evaluation". In D.M. Fetterman & A. Wandersman (eds), *Empowerment evaluation principles in practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Fetterman, D.M. (2009). "Empowerment evaluation at the Stanford University School of Medicine: Using a critical friend to improve the clerkship experience". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(63), pp. 197-204.
- Fetterman, D.M. (2015). "Empowerment evaluation and action research: A convergence of values, principles, and purpose". In H. Bradbury (ed.), *The SAGE Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D.M., Deitz, J. & Gesundheit, N. (2010). "Empowerment evaluation: A collaborative approach to evaluating and transforming a medical school curriculum". *Academic Medicine*, 85(5), pp. 813-820.

- Fetterman, D.M., Kaftarian, S.J. & Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D.M., Rodriguez-Campos, L., Wandersman, A. & Goldfarb O'Sullivan, R. (2014). "Collaborative, participatory, and empowerment evaluation: Building a strong foundation for stakeholder involvement approaches to evaluation (a response to Cousins, Whitmore, and Shulha)". *American Journal of Evaluation*, 35(1), pp. 144-148.
- Fetterman, D.M. & Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Fetterman, D.M. & Wandersman, A. (2007). "Empowerment evaluation: Yesterday, today, and tomorrow". *American Journal of Evaluation*, 28(2), pp. 179-198.
- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Granby, MA: Bergin and Garvey.
- Labin, S., Duffy, J.L., Meyers, D.C., Wandersman, A. & Lesesne, C.A. (2013). "A research synthesis of the evaluation capacity building literature". *American Journal of Evaluation*, 33(3), pp. 307-338.
- Lentz, B.E., Imm, P.S., Yost, J.B., Johnson, N.P., Barron, C., Lindberg, M.S. et al. (2005). "Empowerment evaluation and organizational learning: A case study of a community coalition designed to prevent child abuse and neglect". In D.M. Fetterman & A. Wandersman (eds), *Empowerment evaluation principles in practice* (pp. 155-183). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1998). "Discovering process use". *Evaluation*, 4(2), pp. 225-233.
- Patton, M.Q. (2005). "Toward distinguishing empowerment evaluation and placing it in a larger context; Take two". *American Journal of Evaluation*, 26, pp. 408-414.
- Perkins, D. & Zimmerman, M. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), pp. 569-579.
- Preskill, H. & Torres, R. (1999). *Evaluative inquiry for learning in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Scriven, M. (1997). "Empowerment evaluation examined". *Evaluation Practice*, 18(2), pp. 165-175.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Shaul, R. (1974). "Foreword". In P. Freire (ed.), *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury Press.
- Stufflebeam, D. (1994). "Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards: Where the future of evaluation should not go, where it needs to go". *Evaluation Practice*, 15(3), pp. 321-338.
- Taylor-Ritzler, T., Suarez-Balcazar, Y., Garcia-Iriarte, E., Henry, D. & Balcazar, F. (2013). "Understanding and measuring evaluation capacity: A model and instrument validation study". *American Journal of Evaluation*, 34, pp. 190-206.
- Wandersman, A. & Snell-Johns, J. (2005). "Empowerment evaluation: Clarity, dialogue, and growth". *American Journal of evaluation*, 26(3), pp. 421-428.
- Zimmerman, M. (2000). "Empowerment theory". In J. Rappaport & E. Seidman (eds), *Handbook of community psychology* (pp. 2-45). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.

Ο DAVID M. FETTERMAN, διδάκτορας του Πανεπιστημίου Στάνφορντ, είναι πρόεδρος και διευθύνων σύμβουλος της Fetterman & Associates, μιας διεθνούς εταιρείας συμβουλευτικής για την αξιολόγηση. Είναι επίσης μέλος του διδακτικού προσωπικού του Πανεπιστημίου του Τσάρλεστον και του Πολιτειακού Πανεπιστημίου του Σαν Χοσέ. Εισήγαγε την προσέγγιση της ενδυναμωτικής αξιολόγησης κατά τη θητεία του ως Πρόεδρος της Αμερικανικής Ένωσης Αξιολόγησης.

