

**Paul Willis**

**Μαθαίνοντας να δουλεύεις**

**Πώς τα παιδιά της εργατικής τάξης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης**

**Gutenberg, 2012**

Εισαγωγή και Επιμέλεια: Γιάννης Πεχτελίδης

Μετάφραση: Υβόν Κοσμά

# Περιεχόμενα

Εισαγωγή του επιμελητή

Πρόλογος του συγγραφέα

Ευχαριστίες

Πρόλογος στην Αμερικανική έκδοση

## 1. Εισαγωγή

Η μελέτη περίπτωσης του Σχολείου Αρρένων του Χάμερταουν

## ΜΕΡΟΣ I ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΑ

### 2. Στοιχεία μιας κουλτούρας

Αντίσταση στην εξουσία και απόρριψη των κομφορμιστών

Η άτυπη ομάδα

Αράζοντας, πέφτοντάς την και κάνοντας κοπάνα

Σπάζοντας πλάκα

Πλήξη και συναρπαστικές στιγμές

Σεξισμός

Ρατσισμός

### 3. Ταξική και θεσμική μορφή της κουλτούρας

Ταξική μορφή

Θεσμική μορφή

### 4. Εργατική δύναμη, κουλτούρα, τάξη και θεσμικό πλαίσιο

Θεσμικές παροχές

Συνέχειες

Επαγγέλματα

Φτάνοντας

## ΜΕΡΟΣ II ΑΝΑΛΥΣΗ

### 5. Μορφές συνειδητοποίησης

Στοιχεία της Ανάλυσης

Μορφές συνειδητοποίησης

### 6. Περιορισμοί

Διακρίσεις

Εργατική δύναμη και πατριαρχία

Φυλετικότητα και εργατική δύναμη

### 7. Ο ρόλος της ιδεολογίας

Επιβεβαίωση

Εξάρθρωση  
Ο εσωτερικός συνομιλητής

**8. Σημειώσεις για μια θεωρία της κουλτούρας και της κοινωνικής αναπαραγωγής**  
Αναπαραγωγή και κρατικοί θεσμοί

**9. Η επόμενη μέρα και το μέλλον**

Παράρτημα

**Επίμετρο της Αμερικανικής Έκδοσης**

Ευρετήριο

## Εισαγωγή

***Μαθαίνοντας να δουλεύεις: Δυνατότητες και περιορισμοί στη μελέτη της σχολικής και κοινωνικής ανισότητας.***

Η μελέτη *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* του Paul Willis εντάσσεται στην ερευνητική νεομαρξιστική παράδοση της σχολής των κοινωνικών επιστημών του Μπέρμιγχαμ. Η έρευνα αυτή έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη των θεωριών της αντίστασης, οι οποίες αποτελούν σημαντικό μέρος των κοινωνιολογικών θεωριών της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, άσκησε μεγάλη επιρροή στη μελέτη των μαθητικών αντιστάσεων και ειδικότερα του ρόλου τους στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Η προσφορά του Paul Willis είναι πολύ σημαντική, γιατί έδωσε έμφαση στο ενσυνείδητο δρών υποκείμενο και περιέγραψε τους σύνθετους και αντιφατικούς μηχανισμούς της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής διαμέσου των αντιστάσεων των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό και την κοινωνία.

Τη δεκαετία του 1970 η ανάλυση του πεδίου της εκπαίδευσης ήταν κυρίως δομική αφήνοντας εκτός θεωρητικού προβληματισμού τα υποκείμενα. Ο Willis αντλώντας τόσο από το μαρξισμό όσο και από την ερμηνευτική, ανθρωπιστική, εθνογραφική παράδοση και τις πολιτισμικές σπουδές, επιχείρησε μία ταξική ανάλυση της εκπαίδευσης δίνοντας όμως έμφαση στην εμπρόθετη δράση, τη δημιουργικότητα και επινοητικότητα των ατόμων. Συγκεκριμένα, η εθνογραφική αυτή μελέτη αντιμετώπισε το σχολείο ως πεδίο κοινωνικού, πολιτισμικού και πολιτικού αγώνα. Κατά μία έννοια, επιχείρησε μία μορφή κατανόησης των κοινωνικών δομών από τα κάτω, εστιάζοντας στο πώς ζουν οι νέοι άνθρωποι μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές. Με άλλα λόγια, μελέτησε και ανέδειξε τη σημασία της καθημερινής ζωής των νέων στο σχολείο, την κοινότητα και το χώρο εργασίας, προκειμένου να υποστηρίξει ότι οι νέοι είναι πολιτικοί δρώντες (με την ευρεία έννοια) και όχι απλά θύματα ενός ταξικού συστήματος.

Ο Willis στο *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* συνδέει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των νέων της εργατικής τάξης με έναν προβληματισμό για τις διαδικασίες συγκρότησης ταυτοτήτων, την κουλτούρα και την κοινωνική αλλαγή προς μια κατεύθυνση ισότητας και δικαιοσύνης. Η ανάλυση αυτή στοχεύει στην

κριτική των κυρίαρχων κοινωνικο-πολιτισμικά φιλελεύθερων ιδεωδών περί της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατικής αντιμετώπισης όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Η μελέτη αυτή προσφέρει μία σοβαρή και συστηματική κριτική του μεταπολεμικού αντιφατικού ρόλου και της λειτουργίας της εκπαίδευσης. Αντιφατικού υπό την έννοια ότι, από τη μία επιδιώκεται η οικονομική ανάπτυξη διαμέσου της σχολικής εκπαίδευσης στη βάση της προώθησης των ατομικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και της ιεραρχικής επιλογής, ενώ από την άλλη παράγεται ένας επίσημος λόγος για μεγαλύτερη ισότητα και κοινωνική αλληλεγγύη. Ο Willis λοιπόν προσπάθησε να δείξει αυτή την αντίφαση, καθώς και τη θεσμική αδικία και καταπίεση που απορρέει από αυτή για τα παιδιά από τις μη προνομιούχες ομάδες. Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη αυτή αποτελεί μία κριτική των δομολειτουργιστικών κοινωνιολογικών θεωριών της εκπαίδευσης (Parsons, 1971) που κάνουν λόγο για μία “εκπαιδευτική επανάσταση” στη βάση της απεριόριστης διάχυσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε ολόκληρο το κοινωνικό σώμα και άρα της μεγάλης αύξησης των πιθανοτήτων ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση, το φύλο, την εθνοτική και φυλετική καταγωγή.

Ο Willis αναδεικνύει την εκπαίδευση ως ένα δημόσιο αγαθό που τελεί υπό διαπραγμάτευση και απειλείται από το ενδεχόμενο ιδιωτικοποίησης και γενικότερα από τις επιδιώξεις του καπιταλισμού. Προσφέρει μια εξήγηση για την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να βελτιώσει τις πιθανότητες σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας για τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Επίσης, μας δείχνει ότι το πολιτισμικό πρότυπο της εκπαιδευτικής αποτυχίας των αγοριών της χειρωνακτικής εργατικής τάξης διαφέρει από αυτό άλλων ομάδων της εργατικής τάξης, αλλά και από αυτό της μεσαίας τάξης. Δηλαδή υπάρχει μια διαφορετική λογική, ιδιαίτερες εμπειρίες, επιλογές και αποφάσεις (Arnot, 2004:19).

Το βιβλίο αυτό αποτελεί έναν σημαντικό σταθμό στο επιστημονικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Συνιστά αναγκαίο ανάγνωσμα για τις μαθητικές αντιστάσεις και τις επενέργειές τους πάνω στους ίδιους τους μαθητές, την εκπαιδευτική διαδικασία, την κουλτούρα και την κοινωνική διαστρωμάτωση, ακόμη και αν η προσέγγισή του γίνεται από μία κριτική σκοπιά. Η έρευνα αυτή αποτελεί υποδειγματική *εθνογραφική* μελέτη, γεγονός που καθιστά το βιβλίο κατάλληλο για τη διδασκαλία του σε μαθήματα κοινωνικής ανθρωπολογίας, μικροκοινωνιολογίας, πολιτισμικών σπουδών και παιδαγωγικής. Επίσης, η μελέτη αυτή συνιστά απαραίτητο ανάγνωσμα για τις σπουδές γύρω από τη συγκρότηση του

“ανδρισμού” (masculinity).

Η συζήτηση γύρω από την επίδραση που άσκησε το βιβλίο αυτό στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τις Πολιτισμικές Σπουδές (Cultural Studies), την Κοινωνική Ανθρωπολογία, την Κοινωνιολογία της Εργασίας, την Εκπαιδευτική Έρευνα, αλλά και γενικότερα, συνεχίζεται με αμείωτο ενδιαφέρον. Ενδεικτικά αναφέρω την έκδοση συλλογικού τόμου στις Η.Π.Α. το 2004, με κεντρικό θέμα τη χρησιμότητα του *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* στις μέρες μας, όπου γράφουν επιφανείς κοινωνικοί επιστήμονες (Dolby και Dimitriadis, 2004). Επιπλέον, σε συνέδριο της Αμερικανικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Έρευνας (American Educational Research Association) το 2002 υπήρχαν δύο πάνελς αφιερωμένα στη συζήτηση πάνω στην επίδραση της συγκεκριμένης μελέτης του Willis στην έρευνα για την εκπαίδευση. Τέλος, υπάρχει πολύ μεγάλος αριθμός άρθρων σε έγκυρα διεθνή περιοδικά τα οποία έχουν ως βασικό αντικείμενο συζήτησης την έρευνα του Willis. Προς ενίσχυση των παραπάνω αναφέρω την πολύ καλή κυκλοφορία του βιβλίου στη διεθνή αγορά βιβλίου, το γεγονός ότι έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, ενώ έχει πετύχει εννέα επανεκδόσεις στη Μεγάλη Βρετανία.

Η αναζωπύρωση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την έρευνα του Willis φέρνει ξανά στο προσκήνιο το ζήτημα της ταξικότητας σε μια εποχή μεγάλης οικονομικής και πολιτικής κρίσης σε παγκόσμιο επίπεδο και ειδικότερα στην Ελλάδα. Η τρέχουσα αρνητική οικονομική και κοινωνική συνθήκη, η συρρίκνωση της μεσαίας τάξης, η έλλειψη επαγγελματικής και κοινωνικής προοπτικής για τους νέους, καθιστούν την έρευνα αυτή εξαιρετικά επίκαιρη, παρά το γεγονός ότι αφορά την αγγλική κοινωνία και ένα μέρος της αγγλικής νεολαίας εργατικής προέλευσης προηγούμενης δεκαετίας. Οι ιστορικές, κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές διαφορές με τη σημερινή κατάσταση τόσο στη Βρετανία όσο στη χώρα μας δε θα πρέπει να μας αποθαρρύνουν να σκεφτούμε πώς θα αξιοποιήσουμε κριτικά τις αναλύσεις του Willis για τη διερεύνηση των ορίων της σύγχρονης εκπαιδευτικής και κοινωνικής κυριαρχίας ή, για να το θέσω αλλιώς, των περιθωρίων ελευθερίας και τις προοπτικές των νέων στο σχολείο και την κοινωνία.

Ήδη έχει αρχίσει μεγάλη συζήτηση, κυρίως στις Η.Π.Α., για τους λόγους για τους οποίους τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο φύλο και την εθνότητα ενώ παραγκωνίστηκε το ζήτημα της ταξικής διαστρωμάτωσης της κοινωνίας. Το βιβλίο αυτό δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε αυτό το διάλογο με τρόπο που να συνδέει την ταξική με την έμφυλη, σεξουαλική, εθνοτική και φυλετική διαστρωμάτωση. Ολοκληρώνοντας τη συνοπτική παρουσίαση της

δυναμικής και της εμβέλειας αυτής της μελέτης θα αναφέρω επιγραμματικά τα κεντρικά θέματα που θίγει και τα οποία αναλύονται στη συνέχεια του εισαγωγικού αυτού κειμένου:

- Η σχέση εκπαίδευσης – εργασίας
- Η σημασία της εθνογραφίας ως ερευνητικού εργαλείου
- Η δυναμική σχέση ανάμεσα στην κουλτούρα και την κοινωνική δομή
- Η μελέτη της καθημερινής ζωής και των αγώνων των νέων ανθρώπων
- Η διερεύνηση της δυναμικής της αντίστασης και των ορίων της εξουσίας

Με αφορμή την παρουσίαση της έρευνας του Willis, θα επιχειρήσω τη σύνδεση των θεωρητικών της ευρημάτων με τη γενικότερη συζήτηση γύρω από τις μαθητικές αντιστάσεις στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Επίσης, θα αναφερθώ στις ποικίλες κριτικές που ασκήθηκαν στο *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* για να αναψηλάφησω τις θεωρητικές και μεθοδολογικές δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς τόσο της μελέτης του Willis όσο και των κριτικών που δέχθηκε. Επιπλέον, θα θέσω κάποια ερωτήματα για τη μελλοντική διερεύνηση της εκπαιδευτικής σχολικής ζωής και της κοινωνικής πραγματικότητας γενικότερα.

### **Από την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή στο *Μαθαίνοντας να δουλεύεις***

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1970 έδινε έμφαση στις θεσμικές κανονιστικές πρακτικές κοινωνικοποίησης των μαθητών, αφήνοντας εκτός συστηματικού προβληματισμού τις μορφές μαθητικής δράσης που αντιβαίνουν στην επίσημη σχολική κανονικότητα, καθώς και τον ενεργητικό ρόλο των μαθητών στη συγκρότηση τόσο της ίδιας τους της ταυτότητας όσο και της σχολικής πραγματικότητας.

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1960 και 1970 το ερευνητικό ενδιαφέρον αρκετών κοινωνιολόγων στράφηκε στην αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να επιφέρει αλλαγές στην κοινωνία, οι οποίες θα είχαν ως αποτέλεσμα μια πιο δίκαιη κατανομή του πλούτου (υλικού και συμβολικού) και της εξουσίας. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των θεωριών της *κοινωνικής αναπαραγωγής και της αντιστοίχισης* με κύριους εκφραστές τους S. Bowles και H. Gintis (1976), όπως και της θεωρίας της *πολιτισμικής αναπαραγωγής και της σχετικής αυτονομίας* με βασικούς εκπροσώπους τους P. Bourdieu και Z. C. Passeron (1996), δόθηκε έμφαση στις σχέσεις του εκπαιδευτικού θεσμού με την ευρύτερη κοινωνία, την οικονομία και τον πολιτισμό.



Υπό αυτό το πρίσμα, υποστηρίχθηκε ότι τα σχολεία όχι μόνο αντανakλούν αλλά και αναπαράγουν την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας είτε άμεσα στις ίδιες τις δομές τους (οργάνωση και πρακτική) είτε έμμεσα και υπόγεια διαμέσου των ιδεολογιών στις οποίες στηρίζονται και τις οποίες εγχαράσσουν στους μαθητές. Σύμφωνα με τους Bowles και Gintis, αλλά και τον L. Althusser (1994), το σχολείο παρουσιάζεται ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους που είναι στην υπηρεσία της αστικής τάξης, η οποία ελέγχει, πέρα από το κράτος, την οικονομία και τον πολιτισμό. Ο θεσμός της εκπαίδευσης θεωρήθηκε ότι ασκεί μια ολοκληρωτική κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική επίδραση στους μαθητές διαμέσου της μετάδοσης των κατάλληλων αντιλήψεων, στάσεων και αξιών, με αποτέλεσμα τη μελλοντική θετική ανταπόκρισή τους στις σχέσεις της ταξικής κυριαρχίας και εκμετάλλευσης. Από μια τέτοια ερμηνεία συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται στις επιταγές του σχολείου με έναν παθητικό και ομοιογενή τρόπο, και άρα οι ατομικές και συλλογικές τους αντιδράσεις στο πλαίσιο των καθημερινών παιδαγωγικών πρακτικών και σχέσεων αγνοούνται και δεν υπολογίζονται (Hargreaves, 1980· Giroux, 2001· Σολομών και Μακρυγιάννη, 1995).

Οι Bourdieu και Passeron αμφισβήτησαν την άμεση αντιστοιχία του σχολείου με τη δομή της βιομηχανικής παραγωγικής διαδικασίας, όπως και την άποψη ότι το σχολείο είναι μια απλή αντανάκλαση της καπιταλιστικής κοινωνίας. Οι παραπάνω θεωρητικοί ασκούν κριτική στις θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής και αντιστοίχισης και υποστηρίζουν ότι, τα σχολεία επηρεάζονται με έμμεσο τρόπο από τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις διαμέσου της κυριαρχίας του πολιτισμού τους σε ολόκληρο το κοινωνικό πεδίο. Τα σχολεία στο εσωτερικό τους αναπαράγουν τις πολιτισμικές σχέσεις της κοινωνίας μέσω συμβολικών μηχανισμών όπως είναι η χρήση της γλώσσας, η επιλογή και η νομιμοποίηση θεμάτων και περιεχομένων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις στάσεις της κυρίαρχης τάξης, η εξέταση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως σε περιεχόμενα και σημασίες που δεν έχουν διδαχθεί αλλά που κατέχουν κάποια παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η εκπαίδευση λοιπόν επιτελεί μία αναπαραγωγική λειτουργία ως προς την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας, η οποία όμως είναι σύνθετη, λανθάνουσα και ανομοιογενής ως προς τα αποτελέσματά της.

Εντός αυτού του θεωρητικού σχήματος, το υποκείμενο μαθητής/μαθήτρια διαμορφώνεται τόσο από τα πολιτισμικά περιεχόμενα του οικογενειακού περιγύρου όσο και του σχολικού. Επιπλέον, αναγνωρίζεται ότι οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο σε αυτή την αναπαραγωγική διαδικασία, υπό την

έννοια της ενσωμάτωσης και αφομοίωσης της κυρίαρχης ιδεολογίας και κουλτούρας. Σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron, η ενεργητική δράση των υποκειμένων και η φαινομενικά ελεύθερη επιλογή τελικά δεν είναι ούτε τόσο ενεργητική ούτε και τόσο ελεύθερη. Οι μαθητές θεωρείται ότι προετοιμάζονται με λανθάνοντα τρόπο για την επιλογή που θα κάνουν, η οποία σε τελική ανάλυση θα είναι επιθυμητή από την κυρίαρχη εξουσία. Κατά αυτό τον τρόπο θεωρητικά αποκλείεται η δυνατότητα της αντιπαράθεσης και της σύγκρουσης μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων ή τάξεων, καθώς και η αντίσταση στην κυρίαρχη κουλτούρα. Αποκλείεται ο μετασχηματισμός της ευρύτερης κοινωνικής δομής, αφού ακόμα και οι αντιστάσεις είναι προβλέψιμες και άρα ελεγχόμενες. Η μοναδική διέξοδος του υποκειμένου είναι η αμφισβήτηση της οικογενειακής ή κοινοτικής του πολιτισμικής ταυτότητας και η αποδοχή μιας ταυτότητας που θα ενσωματώνει τις προδιαγραφές της κυρίαρχης κουλτούρας (Σολομών και Μακρυνιώτη, 1995).

Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων, δεν λαμβάνεται υπόψη ένα, από ότι φαίνεται, σταθερό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως είναι η αντιστασιακή και διαπραγματευτική στάση των μαθητών απέναντι στη σχολική ιδεολογία και κουλτούρα. Ενδεικτικό γεγονός αυτής της θεωρητικής παράληψης είναι ότι η διαδικασία της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής φαίνεται να πραγματοποιείται με απόλυτη επιτυχία και χωρίς την αντίσταση των μαθητών (Hargreaves, 1980). Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις δεν υπολογίζουν την ενεργητική διάσταση του υποκειμένου και τη δυνατότητά του να πάρει πρωτοβουλίες, να αρνηθεί, να πάρει μια απόσταση ή να συμμορφωθεί στρατηγικά στις θεσμικές και κοινωνικές προδιαγραφές και επιταγές προς όφελός του. Παραγνωρίζουν το γεγονός ότι, οι παιδαγωγικές πρακτικές που στοχεύουν στη διαμόρφωση πειθήνιων και παραγωγικών υποκειμένων που θα αυτορρυθμίζονται και θα αυτοπειθαρχούν στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του θεσμού ενδέχεται να οδηγήσουν στη ρήξη, τη σύγκρουση και την αμφισβήτηση (Bernstein, 1975:174-200). Επίσης, δίδουν ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση της σχολικής εκπαίδευσης με την οικονομία και την κοινωνία, και τη σχέση του ατόμου με την οικογενειακή κουλτούρα και την ιδεολογία, χωρίς όμως να αναλύεται τι συμβαίνει μέσα στο «μαύρο κουτί», όπως συχνά αποκαλείται, του σχολείου και της σχολικής τάξης (Hammersley, 1980· McFadden, 1996:49). Ζητήματα όπως τι διδάσκεται, πώς διδάσκεται, πώς βιώνεται η σχολική εμπειρία από τους μετέχοντες σε αυτή, καθίστανται λιγότερο σημαντικά από το ζήτημα της αναπαραγωγής του καταμερισμού της εργασίας διαμέσου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ενεργητική συμμετοχή των παιδαγωγικών υποκειμένων (μαθητών και εκπαιδευτικών) στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει αποτέλεσε αντικείμενο ανάλυσης στο πλαίσιο της νέας κοινωνιολογίας (Young, 1971). Στο επίκεντρο της ανάλυσης τοποθετήθηκε η σχολική τάξη και οι πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής σχολικής κοινωνικής πραγματικότητας (Hammersley, 1980). Ωστόσο, η ανάλυση περιορίστηκε σε μεγάλο βαθμό σε περιγραφικό επίπεδο και δεν πραγματοποιήθηκε η σύνδεση της σχολικής πραγματικότητας με τις ευρύτερες θεσμικές και κοινωνικοπολιτικές δομές (Σολομών και Μακρυνιώτη, 1995:37).

Με τη μελέτη της αντιθετικής δράσης των μαθητών ασχολήθηκε και η κοινωνιολογία της παραβατικότητας, η οποία έδωσε έμφαση στις διαδικασίες απόδοσης μιας ετικέτας στους μαθητές και στην κοινωνική κατασκευή της παραβατικότητας (Σολομών και Μακρυνιώτη, 1995:37). Συγκεκριμένα, οι μαθητικές δράσεις που αντιβαίνουν στον επίσημο κανόνα χαρακτηρίζονται ως παραβατικές και αποδίδεται μια αρνητική ετικέτα στον δράστη την οποία υποτίθεται πως εσωτερικεύει. Ωστόσο, η θεωρητική αυτή προσέγγιση δεν εξετάζει το πώς βιώνεται η ετικέτα από τους μαθητές (Hargreaves, 1975· Σολομών και Μακρυνιώτη, 1995:37). Ενώ υπάρχουν εθνογραφικές μελέτες (Bird, 1980) που δείχνουν ότι η διαδικασία της ετικετοποίησης δεν είναι σταθερή, συνεκτική και χωρίς αντιφάσεις, αφού οι μαθητές δεν εσωτερικεύουν τις ετικέτες που τους αποδίδονται, ούτε και εναρμονίζουν τη συνολική δράση τους στις προσδοκίες της αποδιδόμενης παραβατικής ετικέτας.

Προς τα τέλη της δεκαετίας του 1970, στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης υπήρξε σε θεωρητικό και μεθοδολογικό επίπεδο μια σημαντική αντίδραση απέναντι στις μηχανιστικές προσεγγίσεις της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής. Υποστηρίχθηκε ότι, οι θεωρίες της αναπαραγωγής δεν εξηγούν επαρκώς τη σύνθετη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Τα σχολεία συμβάλλουν στην αναπαραγωγή του συστήματος, ωστόσο αυτό δεν συμβαίνει ομαλά, αλλά μέσα από αγώνες, αντιπαραθέσεις και αντιστάσεις των μαθητών προς το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και την κουλτούρα τους, τις κοινωνικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας.

Ειδικά με την έννοια της αντίστασης στο πλαίσιο του σχολείου ασχολήθηκαν οι λεγόμενες *θεωρίες της αντίστασης*, οι οποίες με αφετηρία τις αντιθετικές δράσεις των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία προσπάθησαν να διερευνήσουν το σύνθετο και ανταγωνιστικό πεδίο της εκπαίδευσης, και να τονίσουν τις

αντιφάσεις και τις ανισότητες της κοινωνίας και του σχολικού θεσμού. Οι θεωρίες αυτές σε μεγάλο βαθμό αναπτύχθηκαν ως απάντηση στην απαισιοδοξία και τα αδιέξοδα στα οποία οδήγησαν οι ντετερμινιστικές (σε οικονομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό επίπεδο) ερμηνείες που παρήγαγαν οι θεωρίες της αναπαραγωγής αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης (McFadden, 1995:293-308). Οι θεωρίες της αντίστασης εστίασαν την προσοχή τους στα σχολεία και ισχυρίστηκαν ότι είναι σχετικά αυτόνομα ιδρύματα, ενώ τόνισαν τη διαπλοκή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τον πολιτισμό και την αγορά εργασίας, αλλά και τον ενεργητικό ρόλο των παιδαγωγικών υποκειμένων στην κατασκευή της πραγματικότητας.

Αρκετές από αυτές τις θεωρίες αναπτύχθηκαν στο Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών (CCCS) του Μπέρμιγχαμ όπου πραγματοποιήθηκε σημαντικό έργο πάνω στις νεανικές (υπο)κουλτούρες και τις αντιστάσεις των νέων στις κυρίαρχες δομές της κοινωνίας (Hall και Jefferson, 1976· Watson, 1993· Baldwin, κ.ά. 1999). Η αντίσταση έγινε αντιληπτή ως συμβολική έκφραση της δυσαρέσκειας και της αγανάκτησης των ατόμων εργατικής κοινωνικής προέλευσης για τις άνισες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες στις οποίες ζούσαν. Αυτή η δυσαρέσκεια και αγανάκτηση θεωρήθηκε ότι εκφράζεται πιο φανερά στις νεανικές υποκουλτούρες, οι οποίες αποτελούν οργανωμένες πολιτισμικές μορφές αντίδρασης των νέων απέναντι στην κοινωνική καταπίεση και την εκμετάλλευση (Hebdige, 1979· Brake, 1980, 1985· Hall και Jefferson, 1976). Σε αυτό το ερευνητικό περιβάλλον πραγματοποιήθηκε και η έρευνα του Paul Willis με τον τίτλο *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*, η οποία άσκησε μεγάλη επιρροή στη μελέτη των αντιστάσεων των νέων απέναντι στην υφιστάμενη κοινωνική και εκπαιδευτική οργάνωση.

Ο Willis μελέτησε μια σχετικά ομοιογενή ομάδα μαθητών της εργατικής τάξης σε ένα λύκειο αρρένων μιας βιομηχανοποιημένης περιοχής της Αγγλίας. Με αφετηρία τις αντιστάσεις αυτών των μαθητών απέναντι στη σχολική κουλτούρα προσπάθησε να μετατοπίσει τις ντετερμινιστικές και μηχανιστικές προσεγγίσεις των θεωριών της «αναπαραγωγής και της αντιστοίχισης» και να δώσει έμφαση στο δρων υποκείμενο που αντιστέκεται στην ανισότητα. Οι μαθητές αυτοί, οι «μάγκες» (lads) όπως αποκαλούνταν μεταξύ τους, είχαν αναπτύξει διάφορες στρατηγικές για να παρακάμψουν τους περιορισμούς του σχολείου, να μην ασχολούνται με τα περιεχόμενα των μαθημάτων και να εξασφαλίζουν έναν βαθμό ελευθερίας κινήσεων στο χώρο. Η αντίστασή τους απέναντι στο σχολείο ήταν ένας αγώνας να αποσπάσουν κοινωνικό, συμβολικό και φυσικό χώρο από την επικράτεια του επίσημου σχολείου και τους κανόνες του προς όφελός τους, καθώς και να

νικήσουν το βασικό στόχο του σχολείου που είναι να σε κάνει να εργαστείς. Περνούσαν το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού χρόνου όσο πιο ανώδυνα γίνεται, κάνοντας «πλάκες» ή «λούφα», προσπαθώντας να διατηρήσουν την ιδιαίτερη συλλογική τους ταυτότητα. Οι μαθητές αυτοί αρνούνταν τη σχολική γνώση, διότι πίστευαν ότι είναι ανούσια και χωρίς αντίκρισμα για τα επαγγέλματα που θα ακολουθούσαν στο μέλλον, ενώ θεωρούσαν τη διανοητική εργασία ως θηλυπρεπή.

Στο ίδιο σχολείο υπήρχε και μια ομάδα μαθητών, επίσης εργατικής τάξης, τα λεγόμενα «φυτά» (“ear’oles”) όπως ονομάζονταν υποτιμητικά από τους «μάγκες», γιατί ακολουθούσαν παθητικά τις εντολές των καθηγητών. Οι μαθητές αυτοί είχαν αποδεχτεί την αξία της γνώσης, της πειθαρχίας και της καλής βαθμολογίας. Οι «μάγκες» απέρριπταν κάθε τι που αντιπροσώπευε τα «φυτά» και τη σχολική κουλτούρα, όπως είναι για παράδειγμα η εξωτερική εμφάνιση των «φυτών», οι φιλικές σχέσεις με τους καθηγητές, η συνέπεια ως προς τους σχολικούς κανόνες. Όλα αυτά δεν είχαν πραγματικό αντίκρισμα για έναν «μάγκα» και δεν του πρόσφεραν τίποτα, εφόσον γνώριζε ότι μετά το σχολείο θα «βγει στη δουλειά». Η πραγματική ζωή για έναν «μάγκα» ήταν έξω από το σχολείο, στο σκληρό χώρο της χειρωνακτικής βιομηχανικής εργασίας όπου μπορούσε να επιβεβαιώσει τον ανδρισμό του και να κερδίσει κάποια χρήματα που είχε άμεση ανάγκη.

Ο Willis, διαμέσου της εθνογραφικής μελέτης των αντιστάσεων των συγκεκριμένων μαθητών προς τη σχολική εξουσία και γνώση, προσπάθησε να καταδείξει τις ταξικές σχέσεις και συγκρούσεις μέσα και έξω από το σχολείο. Κατά τον Willis, οι αντιστάσεις των μαθητών απέναντι στη διανοητική εργασία, τη σχολική κουλτούρα και γενικά τους θεσμικούς περιορισμούς και τις κοινωνικές σχέσεις κυριαρχίας, οδηγούν τελικά στην αναπαραγωγή του καταμερισμού της εργασίας και των σχέσεων παραγωγής μέσα όμως από μια σύνθετη και ανομοιογενή διαδικασία, όπως θα δούμε.

Ο Willis αποδέχεται την αντιστοιχία ανάμεσα στη βιομηχανική παραγωγή και το σχολείο, αλλά θεωρεί ότι είναι διαφορετικής μορφής από αυτή που υποστηρίζουν οι Bowles και Gintis. Θεωρεί ότι αυτή η αντιστοιχία πραγματοποιείται έμμεσα και όχι άμεσα, δηλαδή διαμέσου της ανεπίσημης μαθητικής υποκουλτούρας της διακωμώδησης, της «λούφας», του ρατσισμού και του σεξισμού. Η υποκουλτούρα στην οποία μετέχουν οι «μάγκες» συγκροτείται σε σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο από τον οποίο προέρχονται αυτοί οι μαθητές και την ευρύτερη κουλτούρα της χειρωνακτικής εργασίας. Τα παιδιά εργατικής κοινωνικής προέλευσης επηρεάζονται από τα πολιτισμικά περιεχόμενα του κοινωνικού τους

περίγυρου, τα οποία όμως επεξεργάζονται δημιουργικά ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες μετέχουν, προκειμένου να συγκροτήσουν μια ξεχωριστή συλλογική ταυτότητα. Αυτή η ταυτότητα, όμως, αναπαράγει σημαντικές όψεις της ευρύτερης εργατικής κουλτούρας μέσω της δικής τους δράσης, που τελικά τα οδηγεί σε συγκεκριμένους τύπους χειρωνακτικής απασχόλησης. Η ταξική συνείδηση αναπαράγεται στο επίπεδο της υποκουλτούρας των μαθητών, δηλαδή συγκροτείται εκ νέου διαμέσου της ίδιας της βούλησης των συγκεκριμένων μαθητών, οι οποίοι βιώνουν πραγματικά το ταξικό τους πεπρωμένο στο πλαίσιο μιας διαδικασίας δημιουργικής ανασύνθεσης, τροποποίησης, ενίσχυσης και εφαρμογής συγκεκριμένων προτύπων του κοινωνικού τους κόσμου (Σολομών και Μακρυνιώτη, 1995).

Ο Willis διαβλέπει σε αυτή τη διαδικασία την «ισόβια καταδίκη» της εργατικής τάξης, εφόσον οι μαθητές εργατικής προέλευσης αναλαμβάνουν αυτοβούλως τις κατώτερες χειρωνακτικές ή εκτελεστικές εργασίες σε έναν καπιταλιστικό καταμερισμό εργασίας, ακολουθώντας τα κοινωνικά πρότυπα και τις αξίες της κουλτούρας τους, η οποία αντιτίθεται στην επίσημη κουλτούρα του σχολείου σε σημαντικό βαθμό. Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τον Willis, οι μαθητές της εργατικής τάξης ακολουθούν με λανθάνοντα τρόπο τις επιταγές της αστικής ιδεολογίας, η οποία διατρέχει τον εκπαιδευτικό θεσμό. Κατά συνέπεια ικανοποιούν αυτοβούλως τις προσδοκίες και τους στόχους της, βαθαίνοντας το χάσμα ανάμεσα στον καπιταλιστικό διαχωρισμό του σχεδιασμού και της εκτέλεσης της εργασίας, και άρα εξασφαλίζουν (άθελά τους) την ηγεμονία των κυρίαρχων τάξεων.

Οι «μάγκες» κλονίζουν και ταυτόχρονα ενισχύουν την κυρίαρχη ιδεολογία, όπως αυτή υπεισέρχεται στη σχολική πραγματικότητα. Ο Willis ισχυρίζεται ότι η αντιθετική τους δράση μπορεί να αναλυθεί στη βάση ενός διττού και αντιφατικού εννοιολογικού σχήματος *συνειδητοποίησης (penetration)* και *περιορισμού (limitation)*. Σύμφωνα πάντα με τον Willis, οι συγκεκριμένοι μαθητές με τη στάση τους αποδεικνύουν ότι εκτιμούν ρεαλιστικά τις ανταμοιβές της συμμόρφωσης στις επιταγές του σχολείου. Η μη αποδοχή προτύπων όπως είναι η συνέπεια, η εργασία, η υψηλή βαθμολογία, ο ανταγωνισμός και τα πτυχία, δείχνει ότι οι «μάγκες» έχουν συνείδηση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα εξασφαλίζει την επιτυχία των παιδιών που προέρχονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες. Ο Willis ωστόσο τονίζει ότι, η συνειδητοποίηση αυτή δεν έχει άμεσα πολιτικό χαρακτήρα, γιατί η αντίσταση των μαθητών ενώ στρέφεται προς τις ιδεολογικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν καθημερινά είναι ανοργάνωτη και χωρίς ευρύτερους

συλλογικούς χειραφετητικούς στόχους. Η αντίσταση των μαθητών τελικά έχει έναν περιοριστικό χαρακτήρα, γιατί η συνειδητοποίηση των αντιφάσεων της εκπαίδευσης και της κοινωνίας και η συνακόλουθη αντίδρασή τους δεν οδηγεί στη συνειδητοποίηση των συνεπειών των πράξεών τους, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη μελλοντική τους ένταξη στις άνισες οικονομικές συνθήκες και την αναπαραγωγή των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας. Όπως λέει ο Willis, οι «μάγκες» δεν συνειδητοποιούν ότι η απόρριψη της διανοητικής εργασίας ενισχύει το χάσμα μεταξύ του σχεδιασμού και της εκτέλεσης της παραγωγής, όπως επίσης και το ότι η αντίληψη της διανοητικής εργασίας ως εγγενώς θηλυπρεπούς διαιωνίζει τις διακρίσεις σε βάρος των γυναικών.

### **Η κριτική στο *Μαθαίνοντας να δουλεύεις***

Κατά τον Willis, ο καπιταλισμός μπορεί να ανεχτεί τη συνειδητοποίηση της ανισότητας από την εργατική τάξη, αλλά όχι και την κατάργηση του διαχωρισμού της παραγωγής σε χωριστά στάδια σχεδιασμού και εκτέλεσης της εργασίας, και άρα και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο επιτρέπει την ήττα της ιδεολογίας του ατομικισμού από τη μαθητική υποκουλτούρα, με κόστος όμως την ενίσχυση της διάκρισης τόσο μεταξύ διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας όσο και μεταξύ της εργασίας ανδρών και γυναικών. Επομένως, η αναπαραγωγή του κοινωνικού και οικονομικού συστήματος πραγματοποιείται όχι μόνο μέσα από τη μεταβίβαση και εσωτερίκευση των κυρίαρχων γνώσεων, αξιών και στάσεων, την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων κατά τα πρότυπα των εργασιακών κοινωνικών σχέσεων, αλλά και μέσα από την αντίσταση και τη σχετική αυτονομία που κατορθώνουν να κερδίσουν οι «μάγκες».

Ο παραπάνω ισχυρισμός αποτελεί μια θεωρητική καινοτομία σε σχέση με προγενέστερες μελέτες του ρόλου του εκπαιδευτικού θεσμού στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Αυτό το συμπέρασμα μπορεί να ιδωθεί κριτικά σε δύο επίπεδα. Από τη μία, μπορούμε να πούμε ότι η θεωρητική αλλά και μεθοδολογική προσφορά του Willis είναι εξαιρετικά σημαντική, γιατί έδωσε έμφαση στο επινοητικό δρων υποκείμενο και περιέγραψε τους άορατους αντιφατικούς μηχανισμούς της αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων μέσα από τη μελέτη των μαθητικών αντιστάσεων στη σχολική κουλτούρα και εξουσία. Από την άλλη, όμως, έχει υποστηριχθεί ότι, το θεωρητικό αυτό σχήμα αν και δίνει έμφαση στη δημιουργική και επινοητική διάσταση των υποκειμένων έχει έναν «κλειστό» χαρακτήρα, εφόσον η ταξική προέλευση των μαθητών αποκτά έναν υπερ-

προσδιοριστικό ρόλο και δεν αφήνει κανένα περιθώριο διαφυγής του υποκειμένου από το ταξικό του πεπρωμένο. Η ειρωνεία, κατά τον Willis, είναι ότι, ενώ το σχολείο υπόσχεται ανοδική κοινωνική κινητικότητα διαμέσου της παροχής γνώσεων-ικανοτήτων και γενικά εκπαίδευσης, οι μαθητές της εργατικής τάξης απορρίπτουν συνολικά αυτή την προοπτική και κατά αυτόν τον τρόπο αυτοβούλως ενισχύουν την μειονεκτική ταξική τους θέση. Η αντίσταση των μαθητών τελικά αναπαράγει τις άνισες ταξικές σχέσεις καταπίεσης, αλλά σε ένα βαθύτερο επίπεδο από αυτό που υποστηρίζουν οι Bowles και Gintis, αλλά και οι Bourdieu και Passeron, εφόσον η ταξική τους θέση επιλέχθηκε ελεύθερα από τους ίδιους (Σολομών και Μακρυνιώτη, 1995).

Υπό αυτό την οπτική, ο Willis, αν και τονίζει την ενεργητική διάσταση των υποκειμένων, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε τελική ανάλυση το δρων υποκείμενο καθορίζεται και περιορίζεται από τις πανίσχυρες οικονομικές δομές του καπιταλισμού (Walker, 1986· McFadden, 1995: 293-308). Σύμφωνα με την κριτική αυτή προσέγγιση, ο Willis δεν αφήνει κανένα περιθώριο για μια ανοδική κοινωνική κινητικότητα των νέων εργατικής προέλευσης, αλλά και για τον προοδευτικό μετασχηματισμό των άνισων ταξικών δομών. Κατά συνέπεια, διατυπώνεται ο ισχυρισμός ότι, η θεώρηση του Willis εκφράζει μια θέση για τη σχολική εκπαίδευση και την κουλτούρα της εργατικής τάξης παρόμοια με αυτή των θεωριών της αναπαραγωγής, η οποία έχει αμφισβητηθεί από τον ίδιο. Ενώ προσπαθεί να ξεφύγει από την ντετερμινιστική προσέγγιση του δομικού μαρξισμού αναδεικνύοντας την ικανότητα των υποκειμένων να αντιστέκονται, αφήνει να εννοηθεί ότι υπάρχει μια βαθύτερη δομική καταπίεση και ένας καθορισμός του ατόμου στο επίπεδο της κουλτούρας.

Το παραπάνω κριτικό επιχείρημα είναι αρκετά πειστικό και σημαντικό. Θα πρέπει, όμως, να έχουμε υπόψη ότι, αν και αναγνωρίζεται ότι κάποια παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα καταφέρνουν να έχουν σημαντική ανοδική κοινωνική κινητικότητα και να βελτιώσουν ριζικά τις συνθήκες διαβίωσής τους, τα ποσοστά τους στο σύνολο του πληθυσμού είναι στατιστικά μη σημαντικά. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται από πληθώρα κοινωνιολογικών ερευνών που αποδεικνύουν ότι ενώ υπάρχει κοινωνική κινητικότητα είναι μικρής κλίμακας, δηλαδή οι άνθρωποι μετακινούνται είτε ανοδικά είτε καθοδικά αλλά σε κοντινές θέσεις στην κοινωνική δομή, από άποψη εισοδήματος, πλούτου και κύρους. Η άποψη του Willis μπορεί να φαίνεται υπερβολική και αδιέξοδη και να προκαλεί την κριτική, ωστόσο δεν στερείται θεμελίωσης στην ίδια την πραγματικότητα. Η υπερβολική, για



ορισμένους, τοποθέτησή του, κατά τη γνώμη μου, είναι δικαιολογημένη, καθώς έρχεται να τονίσει την εξαιρετικά δυσχερή θέση στην οποία βρίσκονται τα παιδιά από τα αδικημένα κοινωνικά στρώματα, καθώς και το ανυπόστατο του κυρίαρχου ιδεολογικού ισχυρισμού περί της “ισότητας των ευκαιριών” και της “ατομικής ικανότητας”.

Η κριτική που ασκείται στο *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* δεν τονίζει μόνον την “κλειστή” και απαισιόδοξη ερμηνεία που παράγει για τις προοπτικές των παιδιών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, αλλά και το θεωρητικό της περιορισμό στο επίπεδο της ταξικής ανάλυσης. Υποστηρίζεται, κάπως επιπόλαια κατά τη γνώμη μου, ότι, η έρευνα του Willis περιόρισε και ανήγαγε μια πολυ-επίπεδη και ποικιλόμορφη κοινωνική πραγματικότητα στο διπολικό σχήμα: τάξη-κουλτούρα (Walker, 1986:59-80· Watson, 1993). Ο Willis υιοθέτησε αυτό το σχήμα από τη μαρξιστική παράδοση και προσπάθησε να αποφύγει τις μηχανιστικές και απλοϊκές ερμηνείες σύμφωνα με τις οποίες η κουλτούρα είναι απλή αντανάκλαση της οικονομικής-παραγωγικής βάσης και παράγωγο των ταξικών σχέσεων κυριαρχίας, και αντίστρεψε αυτό το σχήμα τοποθετώντας ως αφετηρία της ανάλυσής του την κουλτούρα.

Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, διαμέσου της ανάλυσης των πολιτισμικών μορφών ή πρακτικών προσπάθησε να «διαβάσει» τις ταξικές σχέσεις κυριαρχίας και να εντοπίσει ομολογίες μεταξύ των δύο επιπέδων. Αυτό που έκανε ήταν να αναλύσει σε βάθος τις πολιτισμικές πρακτικές και να αποκαλύψει την ταξική πραγματικότητα που κρύβεται από πίσω και άρα να επιβεβαιώσει τη σύνδεση που υπάρχει κατά το μαρξισμό μεταξύ βάσης και εποικοδομήματος, καθώς και την πρωτοκαθεδρία του κοινωνικού παράγοντα της τάξης στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων. Ο ισχυρισμός αυτής της κριτικής είναι ότι, ο Willis προσπάθησε να αποκωδικοποιήσει τις ταξικές σχέσεις κυριαρχίας σε πολιτισμικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, προσπάθησε να δείξει πώς οι άνισες κοινωνικές σχέσεις αναπαράγονται μέσα από την κουλτούρα (Connell, 1983:229). Η αποκωδικοποίηση αυτή, όμως, κατά την κριτική, είναι μονολιθική και σχετικά απλοϊκή. Συγκεκριμένα, ο ταξικός αναγωγισμός, στον οποίο περιπίπτει ο Willis παράγεται στη βάση μιας αντίληψης που θέλει το διαχωρισμό της κοινωνικής πραγματικότητας σε δύο βασικές τάξεις, την κυρίαρχη αστική τάξη και την κυριαρχούμενη εργατική. Ο ερευνητικός του προσανατολισμός εκκινεί από, και τελικά ενισχύει, μια εξιδανικευμένη, ρομαντικοποιημένη και υποστασιοποιημένη ιδέα της εργατικής τάξης ως το βιομηχανικό προλεταριάτο το οποίο έχει επωμιστεί αποκλειστικά και

αναπόδραστα τον ιστορικό ρόλο της επανάστασης και της τελικής χειραφέτησης των ανθρώπων. Με βάση αυτή την κριτική, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αναβιώνει ένα ορθόδοξο μαρξιστικό ερμηνευτικό μοντέλο μιας διπολικής ταξικής κοινωνικής δομής, όπως στον 19ο αιώνα που η αστική τάξη ήταν αντιμέτωπη με το βιομηχανικό προλεταριάτο (Watson, 1993:184).

Ο Willis, όπως και άλλοι συνάδελφοί του της “σχολής του Μπέρμιγκχαμ”, είχαν επίγνωση της διαμόρφωσης μιας «νέας μεσαίας τάξης», ως το κομμάτι εκείνο της εργατικής τάξης το οποίο λόγω της ανώτερης-ανώτατης εκπαίδευσης και εξειδίκευσής του, και των τεχνοκρατικών και διοικητικών ικανοτήτων που σταδιακά απέκτησε, διαχωρίστηκε από την παραδοσιακή εργατική τάξη. Ωστόσο, η νέα αυτή μεσαία τάξη δεν αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικής θεωρητικοποίησης στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών. Κατά την κριτική, η όποια ενασχόληση με αυτή έγινε είτε για να περιοριστεί και να μειωθεί η βαρύτητα και η σημασία της στις πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις είτε για να οριστεί η ιδιαιτερότητα της κουλτούρας της εργατικής τάξης (Watson, 1993:181-184). Ενώ αναγνωρίζεται η δημιουργία νέων επαγγελματιών, η ανάπτυξη της δημόσιας διοίκησης, η «επανάσταση» στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τη διαφήμιση, και συνεπώς η αναδιάρθρωση της οικονομίας και του κράτους, ο νέος καταμερισμός της εργασίας και οι νέες απαιτήσεις για τεχνική και διοικητική γνώση και άρα και για ένα εργατικό δυναμικό που θα εξειδικεύεται στις νέες τεχνολογίες, η ανάλυση τελικά περιορίζεται σε ένα διπολικό, απλουστευτικό και ανεπαρκές σχήμα, εφόσον δεν εξετάζεται η κουλτούρα και ο ρόλος της «νέας μεσαίας τάξης» στην οικονομία και την πολιτική.

Η παραπάνω κριτική επιχειρεί να αναδείξει κάποια από τα κενά και τις αδυναμίες του *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*, με τρόπο, όμως, που τελικά φανερώνει τα θεωρητικά και μεθοδολογικά κενά της ίδιας της κριτικής. Θα είχε ενδιαφέρον να σκεφτούμε τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την κουλτούρα σε μια περισσότερο παραγωγική και χρήσιμη για την κοινωνική ανάλυση βάση από αυτή που προτείνει η παραπάνω κριτική. Αναμφίβολα ο Willis επιχειρεί μία ταξική ανάλυση διαμέσου της ανάλυσης της κουλτούρας. Ο ίδιος ο Willis λέει ότι δεν επιχειρεί μια συνολική ανάλυση της κοινωνίας, κάτι που άλλωστε δε θα ήταν καν εφικτό, και επομένως η κριτική ότι δεν συμπεριέλαβε τη μία ή την άλλη κοινωνική παράμετρο είναι τουλάχιστον άστοχη, κατά τη γνώμη μου. Οι συγκεκριμένοι επικριτές του Willis, αγνοούν από ότι φαίνεται την εξ αντικειμένου αδυναμία μιας οποιασδήποτε έρευνας να μιλήσει για τα πάντα. Ο Willis όντως δεν εστιάζει εξίσου

με την κοινωνική τάξη σε άλλους κοινωνικούς παράγοντες, αν και οι αναλύσεις του για τη συνάρθρωση του φύλου με τον καταμερισμό της εργασίας και τη συγκρότηση του “ανδρισμού” καταλαμβάνουν σημαντικό μέρος της έρευνας. Αυτή του η επιλογή μπορεί να θέτει κάποιους περιορισμούς, ωστόσο όμως δε μειώνει στο παραμικρό τη συνεισφορά της μελέτης στην κατανόηση σημαντικών όψεων της ζωής κάποιων ανθρώπων. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η ανάλυση που επιχειρεί ο Willis καταδεικνύει με ευφάνταστο και περίτεχνο τρόπο τόσο τις φανερές όσο και τις υπόγειες σχέσεις ανάμεσα στο σχετικά στατικό και σταθερό δομικό επίπεδο της ταξικής θέσης των υποκειμένων της έρευνας και το δυναμικό επίπεδο της καθημερινής πολιτισμικής παραγωγής, και αυτό είναι κάτι που δεν πρέπει να αγνοούμε.

Για καθαρά αναλυτικούς λόγους, σε δομικό επίπεδο μπορούμε να μιλήσουμε για τη μειονεκτική ταξική θέση των νέων εργατικής προέλευσης λόγω της μη κατοχής παραγωγικών και χρηματοδοτικών πόρων και εξουσίας, καθώς και για τις σχέσεις τους με τους κατόχους του κεφαλαίου και της δύναμης να εξουσιάζουν. Στο πολιτισμικό επίπεδο μπορούμε να δούμε τα υποκείμενα της έρευνας σε δράση, δηλαδή πώς εμπλέκονται ενεργητικά στις διαδικασίες παραγωγής του νοήματος για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο γύρω τους, ή για το θέσω με τους όρους του Willis (2004:171), για την κοινωνικοοικονομική τους θέση και τις σχέσεις τους με τις άλλες κοινωνικές τάξεις. Σε αυτό το επίπεδο, η προσοχή στρέφεται στις πολιτισμικές καθημερινές πρακτικές γύρω από τη συγκρότηση ταυτοτήτων και στρατηγικών ηθικής και πρακτικής επιβίωσης σε ένα άδικο και αντιφατικό κοινωνικό περιβάλλον. Αφού διαχωρίσαμε το δομικό από το πολιτισμικό επίπεδο, προκειμένου να αποσαφηνιστεί η ιδιαιτερότητα του καθενός, μπορούμε τώρα να δούμε τι λέει η συγκεκριμένη έρευνα του Willis για τη δυναμική σχέση ανάμεσά τους. Συγκεκριμένα, οι διαδικασίες κατανόησης (σε πολιτισμικό επίπεδο) από τους νέους εργατικής προέλευσης της δομικής τους θέσης και των σχέσεων τους με τις άλλες κοινωνικές ομάδες δεν αποκαλύπτουν μόνο τις αντιφάσεις και τις αδικίες της κοινωνικής τους πραγματικότητας, αλλά μπορεί να λειτουργήσουν και αντίστροφα, δηλαδή σε μια κατεύθυνση διατήρησης και αναπαραγωγής της μειονεκτικής ταξικής τους θέσης.

Κάποιοι ερευνητές που εφαρμόζουν ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως είναι η εθνογραφία, υποστηρίζουν ότι, η έρευνα του Willis παρουσιάζει σοβαρό πρόβλημα αυτο-προσδιορισμού του αντικειμένου της έρευνάς του (Connell, 1983:224· Watson, 1993:187). Στο πλαίσιο αυτής της κριτικής, ο Willis θεωρείται ότι

επέλεξε το αντικείμενο της μελέτης του στη βάση του κοινωνικού παράγοντα της τάξης, και, ως εκ τούτου, διαμέσου μιας *a priori* θεωρητικοποίησης προκατασκεύασε το αντικείμενό του με αποτέλεσμα τα συμπεράσματά του να εκφράζουν περισσότερο τις ρομαντικές ριζοσπαστικές πολιτικές του ελπίδες παρά τις απόψεις και την πραγματικότητα αυτών που διερευνά. Υποστηρίζεται ότι, ο Willis, επέλεξε να μελετήσει ένα ακραίο και ορατό παράδειγμα μιας συνεκτικής και ομοιογενούς ομάδας μαθητών εργατικής προέλευσης σε μια βιομηχανική περιοχή της Αγγλίας, οι οποίοι εκφράζουν και αποτελούν ένα μόνο μέρος της εργατικής τάξης, την «μπαρουτοκαπνισμένη πρώτη γραμμή» της εργατικής τάξης της Βρετανίας. Σύμφωνα πάντα με αυτή την κριτική, αυτή η επιλογή έδωσε τη δυνατότητα να εντοπίσουμε εύκολα τους δεσμούς μεταξύ της συνεκτικής υποκουλτούρας της αντίστασης των συγκεκριμένων μαθητών και της κουλτούρας της χειρωνακτικής εργασίας (Davies, 1995). Η κριτική ασκείται στην *a priori* χρήση μιας νεο-μαρξιστική θεωρίας, καθώς δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι η θεωρητική οπτική του Willis άλλαξε έστω και στο ελάχιστο από τα ερευνητικά δεδομένα (Lather, 1991: 67). Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται ότι πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας έντονης θεωρητικής προκατάληψης με στόχο την επαλήθευσή της, όπου αποκρύφθηκαν ή απορρίφθηκαν εναλλακτικές εξηγήσεις και “καπελώθηκαν” εμπειρικά δεδομένα που θα αμφισβητούσαν τις θεωρητικές απόψεις του ερευνητή (Hargreaves, 1980).

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να υπερασπιστώ την εθνογραφική αυτή μελέτη και να τονίσω ότι, η θεωρητική ανάλυση που επιχειρεί ο Willis αναπτύσσεται σε άμεση συνάρτηση και αλληλεπίδραση με τα εμπειρικά δεδομένα. Τα θεωρητικά του συμπεράσματα εμφανίζονται αρκετά πειστικά διότι είναι θεμελιωμένα σε μια ποικιλία στοιχείων από το εμπειρικό πεδίο της έρευνας. Ο διαλεκτικός συσχετισμός ανάμεσα στα δεδομένα και τη θεωρία παράγει νέες θεωρητικές έννοιες όπως της *συνειδητοποίησης (penetration)* και του *περιορισμού (limitation)* προκειμένου να εξηγήσει τους άορατους μηχανισμούς της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας στο επίπεδο της κουλτούρας και της καθημερινής δράσης των ίδιων των υποκειμένων. Η εθνογραφική αυτή μελέτη όχι μόνο δεν εξαντλείται στην απλή περιγραφή μίας κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά κομίζει μία νέα ερμηνεία της σχολικής και κοινωνικής ανισότητας και του ρόλου των μαθητικών αντιστάσεων στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αλλά και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους. Αποτελεί μία έρευνα που καταφέρνει να αναδείξει την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη δομή και την υποκειμενικότητα, και να ασκήσει κριτική στις θεωρίες της

κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής. Υπό αυτή την έννοια, η επιτόπια αυτή έρευνα σε καμία περίπτωση δεν επαληθεύει ήδη υπάρχουσες θεωρητικές απόψεις, αλλά αντιθέτως δίνει τη δυνατότητα αμφισβήτησης εδραιωμένων πεποιθήσεων στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και επομένως δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την παραγωγή νέας γνώσης γύρω από τη σχολική και κοινωνική ανισότητα, καθώς και τις αντιστάσεις των νέων.

Το *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* δέχτηκε μια αρκετά επιθετική κριτική και από ορισμένες φεμινίστριες, γεγονός που προκαλεί την έκπληξη και την απορία. Υποστηρίχθηκε ότι, ο Willis εξιδανικεύει και ρομαντικοποιεί την αντίσταση των αγοριών εργατικής κοινωνικής προέλευσης, αλλά και γενικότερα την κουλτούρα της ανδρικής εργατικής τάξης. Η Beverley Skeggs (1992) αναφέρεται στον τρόπο γραφής του Willis, λέγοντας ότι αποπλανεί τους αναγνώστες μέσα από τη χρήση ρητορικών τεχνασμάτων όπως είναι η προσωπική αντωνυμία “εμείς”, προκειμένου να προκαλέσει την ταύτιση με τους “μάγκες”. Επιπλέον, η Skeggs υποστηρίζει ότι ο Willis σκόπιμα χρησιμοποιεί δραματοποιημένα περιστατικά με πρωταγωνιστές του “μάγκες” που, όπως λέει, θα έκαναν περήφανη ακόμη και μία “σαπουνόπερα”. Κατά τα λεγόμενά της, ο Willis μας εισάγει σε έναν άγνωστο κόσμο όπου υπερέχει η δράση των υποκειμένων έναντι της δομής, και είναι διάχυτη η συμπάθεια για αυτά τα αγόρια και τις “πλάκες” τους.

Κατά τον Willis, όπως προανέφερα, η υποκουλτούρα των μαθητών που μελέτησε δίνει αξία στη φυσική δύναμη και τη χειρωνακτική εργασία του «πραγματικού» κόσμου της βιομηχανικής παραγωγής, περιφρονεί τη διανοητική εργασία ως θηλυπρεπή αλλά και τη σχολική γνώση ως ανούσια. Ο ίδιος ο Willis λέει ότι, αυτή η υποτιθέμενη υπεροχή του ανδρισμού και της χειρωνακτικής εργασίας έναντι της θηλυκότητας και της διανοητικής εργασίας αντίστοιχα, υποβιβάζει και απαξιώνει κοινωνικά τις γυναίκες, καθώς αναπαράγει τη σεξιστική κουλτούρα του εργασιακού χώρου και του κοινωνικού περίγυρου των μαθητών αυτών. Σύμφωνα όμως με τη φεμινιστική κριτική, η προσέγγιση του Willis δημιουργεί την εντύπωση ότι η αντίσταση αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των αγοριών της εργατικής τάξης. Ο ίδιος ο Willis, ωστόσο, έχει δηλώσει ότι απλά επέλεξε να μελετήσει μια ομάδα μαθητών, και ότι θα μπορούσε να είχε μελετήσει εξίσου τις αντιστάσεις κάποιων μαθητριών.

Ερευνήτριες όπως είναι για παράδειγμα η A. McRobbie (1976), J. Anyon (1983) και η L. Davies (1984), μελέτησαν τις αντιστάσεις νεαρών γυναικών απέναντι στις προσδοκώμενες από αυτές στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς, καθώς και στην

κοινωνικοποιητική δύναμη του σχολείου. Ενδεικτικά, αναφέρω τη μελέτη της Angella McRobbie, η οποία μελέτησε μια ομάδα μαθητριών ενός αγγλικού γυμνασίου μιας εργατικής συνοικίας, και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά αυτών των κοριτσιών καθορίζεται τόσο από την οικονομική τους θέση όσο και από τη θέση τους ως γυναικών. Οι απόψεις και πρακτικές των μαθητριών αυτών τους εξασφάλιζε ένα βαθμό αυτονομίας. Ωστόσο, η αυτονομία των κοριτσιών είναι σχετική, καθώς η συμπεριφορά τους αναπτύσσεται σε σχέση με τις υλικές και πατριαρχικές συνθήκες στις οποίες ζουν.

Σύμφωνα με την ίδια, τα κορίτσια της εργατικής τάξης που μελέτησε απορρίπτουν το σχολικό έθος της παθητικότητας, της συνέπειας και της συμμόρφωσης, που παραδοσιακά συνδέεται με τη “γυναικεία” ταυτότητα. Επιπλέον, οι μαθήτριες αυτές τονίζουν τη σεξουαλικότητά τους και ασκούν τοπικά έναν βαθμό ελέγχου στη σχολική περίσταση στην οποία μετέχουν. Στην ουσία όμως, κατά την McRobbie, αυτο-κοινωνικοποιούνται σε πατριαρχικούς και ταξικούς ρόλους, και άρα ενδυναμώνουν την καταπίεσή τους. Το αποτελεσματικότερο μέσο κοινωνικού ελέγχου των κοριτσιών είναι η ίδια η αντιστασιακή τους συμπεριφορά, που τα οδηγεί στην υιοθέτηση του ρόλου τον οποίο προσπαθούν να επιβάλλουν με λιγότερη επιτυχία οι θεσμικές πρακτικές της καπιταλιστικής πατριαρχικής κοινωνίας. Με τη συμπεριφορά τους τα κορίτσια αναπαράγουν μια καθαρά ταξική σχέση έστω και αν λειτουργούν με «γυναικείους» όρους. Η συνέπεια της αντίστασης των κοριτσιών αυτών είναι διττή: από τη μία, συνειδητοποιείται και αμφισβητείται στην πράξη ο πυρήνας των σχέσεων εξουσίας μιας καπιταλιστικής πατριαρχικής κοινωνίας, ενώ από την άλλη, περιορίζονται οι δυνατότητες μιας ριζοσπαστικής πρωτοβουλίας, εφόσον η δράση τους παραμένει ανοργάνωτη και αποπολιτικοποιημένη. Εδώ γίνεται εύκολα αντιληπτή η θεωρητική συγγένεια της McRobbie με τον Willis, καθώς διατυπώνει παρόμοια συμπεράσματα.

Η McRobbie μελέτησε ταυτόχρονα και μια ομάδα κοριτσιών της μεσαίας τάξης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είχαν αναπτύξει διαφορετικό τρόπο να εκφράζουν τη θέση τους ως γυναίκες, λόγω διαφορετικών εμπειριών σε σχέση με τα κορίτσια της εργατικής τάξης. Τα κορίτσια της μεσαίας τάξης μπορεί επίσης να ενδιαφέρονταν για τα αγόρια όπως και τα κορίτσια εργατικής προέλευσης, ωστόσο, λόγω των μεγαλύτερων οικονομικών δυνατοτήτων τους, γνώριζαν ότι μπορούσαν να περιμένουν κάτι περισσότερο από έναν γάμο και μερικά παιδιά, δηλαδή φιλοδοξούσαν να κάνουν μια επαγγελματική καριέρα και όχι μια δουλειά συμπληρωματική του μελλοντικού τους συζύγου. Σύμφωνα πάντα με την ίδια, σε

τελική ανάλυση, και οι δύο ομάδες κοριτσιών προσανατολίζονται στη ζωή του σπιτιού, με τη διαφορά όμως ότι τα κορίτσια της μεσαίας τάξης κατευθύνονται σε διαφορετικό τύπο εργασίας.

Κατά τη γνώμη μου, οι φεμινιστικές κριτικές του *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*, αν και σε ορισμένα σημεία διατυπώνουν πειστικά επιχειρήματα, συνολικά είναι μάλλον υπερβολικές και αδικούν την έρευνα του Willis. Φαίνεται ότι δε λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι ο πρωταρχικός στόχος της έρευνας του Willis ήταν η κατανόηση της λειτουργίας του καπιταλισμού στο επίπεδο της κουλτούρας και της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Επιπλέον, ο Willis επικεντρώνει στις περίπλοκες συναρθρώσεις του κοινωνικού παράγοντα του φύλου με αυτόν της κοινωνικής τάξης, όπως και με τον καπιταλιστικό διαχωρισμό της διανοητικής από τη χειρωνακτική εργασία, αλλά και το θεσμό του σχολείου. Με άλλα λόγια, εξετάζει τις έμφυλες σχέσεις και τη συγκρότηση του “ανδρισμού” εντός των θεσμικών, ταξικών και εξουσιαστικών πλαισίων, διότι θεωρεί ότι οι ταξικές κατηγορίες είναι αξεχώριστες από τις έμφυλες (Willis, 2004:179-181).

Ένα από τα ευρήματα του βιβλίου ήταν ότι οι έμφυλες κατηγορίες επικαλύπτουν και αλλάζουν το νόημα του καπιταλιστικού διαχωρισμού ανάμεσα στη διανοητική και τη χειρωνακτική εργασία, αλλά και το αντίστροφο. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει μία συγγένεια με το μεταδομισμό (Arnot, 2004), υπό την έννοια της ύπαρξης ενός κοινού ενδιαφέροντος για τη συγκρότηση υποκειμενικοτήτων και νοημάτων στο επίπεδο της συμβολικής δράσης. Ο Willis δε θεωρεί ότι η συγκεκριμένη μορφή που παίρνει η κουλτούρα της εργατικής τάξης είναι αναπόφευκτη ή προκύπτει φυσικά ως αντανάκλαση της θέσης που καταλαμβάνουν οι “μάγκες” στην κοινωνική δομή και των σχέσεών τους με άλλες κοινωνικές ομάδες. Αντιθέτως, μέσω της εθνογραφικής του έρευνας επιχειρεί να δείξει ότι είναι μια ενδεχομενική κατασκευή που θα μπορούσε να συναρθρωθεί διαφορετικά. Έτσι, διερευνά τη συγκρότηση μίας ορισμένης μορφής ανδρισμού σε συνάρτηση με έναν συγκεκριμένο διαχωρισμό της εργασίας σε διανοητική/χειρωνακτική, καθώς και με μία εκπαιδευτική θεσμική πραγματικότητα σε μια καθορισμένη ιστορική στιγμή. Η επιτέλεση αυτής της μορφής ανδρισμού από τους “μάγκες” σε ένα ταξικό συμφραζόμενο σχετίζεται με το γεγονός ότι τους βοηθάει να ενσωματώσουν και να ενισχύσουν την αντίστασή τους απέναντι στο σχολείο και τους κομφορμιστές (“ear’oles”) μαθητές.

Όπως επισημαίνει ο ίδιος ο Willis (2004:180) αρκετά χρόνια μετά το *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*, η επιτέλεση ενός επιθετικού και βίαιου ανδρισμού

δίνει τη δυνατότητα σε αυτά τα αγόρια άσκησης κυριαρχίας πάνω στις γυναίκες, καθώς και μια αίσθηση υπεροχής απέναντι σε άλλες μορφές ανδρισμού όπως ενσωματώνονται από τους εκπαιδευτικούς και τα “φυτά”. Οι συμβολικές δομές του “ανδρισμού” παρέχουν, λοιπόν, στους “μάγκες” μια εναλλακτική βάση για τη συγκρότηση μιας υποκειμενικότητας σε αντιδιαστολή με την υποκειμενικότητα που επιβάλλει η επίσημη σχολική κουλτούρα και η κουλτούρα των μεσαίων και ανώτερων αστικών στρωμάτων. Η αναψηλάφηση των ενδεχομενικών συναρθρώσεων ανάμεσα στο φύλο και την τάξη από τον Willis, σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει και αποδοχή του “ανδρισμού” που επιτελούν και ενσωματώνουν οι “μάγκες”.

Η ηθική ευαισθησία του Willis απέναντι στις αδικίες και την εκμετάλλευση που παράγει το καπιταλιστικό οικονομικό και κοινωνικό σύστημα, και η συνακόλουθη ταξική ανάλυση που επιχειρεί στο επίπεδο της κουλτούρας ενδέχεται να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι οι αντιστάσεις στις απαιτήσεις του σχολείου είναι αποκλειστικά και μόνον ταξικά προσδιορισμένες.

Αρκετές σχετικά πρόσφατες μελέτες μετατοπίζουν ως ένα βαθμό το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις δράσεις των μαθητών που αντιβαίνουν στο παιδαγωγικά ισχύον. Τα λεγόμενα του Didier Eribon, ο οποίος ακολουθεί πιστά τη σκέψη του Foucault, συνοψίζουν τη σχετικά νέα τάση στη μελέτη των αντιστάσεων: “...οι αγώνες – και πρέπει πάντοτε να μιλάμε για τους αγώνες και τις αντιστάσεις στον πληθυντικό – δεν είναι σημαντικοί και νόμιμοι μόνο αν αποσκοπούν σε έναν συνολικό, οικουμενικό μετασχηματισμό της κοινωνίας: αναφαίνονται και εξελίσσονται σε επιμέρους πεδία για να αμφισβητήσουν συγκεκριμένους τρόπους κυριαρχίας, οι οποίοι περιορίζουν τα υποκείμενα και φυλακίζουν την ελευθερία. [...] Αν υπάρχει μια κληρονομιά του Foucault που σχετίζεται με αυτό το ζήτημα, αυτή είναι σίγουρα ότι δεν υπάρχει αγώνας πιο νόμιμος ή σημαντικός από έναν άλλο: υπάρχουν αγώνες που δίνονται από άτομα και ομάδες με σκοπό να σπάσουν τα δεσμά που περιορίζουν τα δικαιώματα των υποκειμένων· υπάρχουν αγώνες που δίνονται από άτομα και ομάδες για να κάνουν τις ζωές τους πιο βιώσιμες” (Εριμπόν, 2011:626). Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό θεσμό, η θεωρητική μετατόπιση στη μελέτη της αντίστασης εντοπίζεται πλέον στο πώς παράγονται τοπικά οι σχέσεις εξουσίας και αντίστασης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και του σχολείου.

Η αντίσταση των μαθητών γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως αντίδραση προς σημαντικές πτυχές του *αναλυτικού προγράμματος* και της παιδαγωγικής διαδικασίας με την οποία έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά, παρά ως μια συνειδητή



αντίσταση προς την κυρίαρχη κοινωνικο-πολιτικά ιδεολογία (McFadden και Walker, 1994· Πεχτελίδης, 2005). Για παράδειγμα, αυτός που κάνει «σκασιαρχείο» ή «κοπάνα» αντιστέκεται μάλλον στην εξουσία των εκπαιδευτικών, στο σχολικό κανόνα και στην επίσημη σχολική κουλτούρα, παρά σε μια καπιταλιστικής κατεύθυνσης εκπαιδευτική διαδικασία (Leong, 1990: 156-160). Αυτό που αμφισβητούν ή απορρίπτουν οι μαθητές ανεξάρτητα από την έμφυλη, ταξική, φυλετική και εθνική ταυτότητά τους δεν είναι κάποιες αφηρημένες κοινωνικές δομές, αλλά μια πραγματική και συγκεκριμένη υλική εκπαιδευτική πρακτική, η οποία, ωστόσο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι αναπτύσσεται σε συνάρτηση με καθορισμένες πολιτικές και οικονομικές απαιτήσεις και προδιαγραφές. Η πρακτική αυτή τους τοποθετεί σε μια υποδεέστερη θέση εξουσίας, τους εγκλείει σε έναν περιφραγμένο και ρυθμισμένο εκ των προτέρων χώρο, όπου είναι μονίμως εκτεθειμένοι στο επίσημο σχολικό επιτηρητικό «βλέμμα» το οποίο τους ελέγχει, τους αξιολογεί, τους ταξινομεί ιεραρχικά και τους εξατομικεύει. Οι μαθητές αντιδρούν στις υπερβολικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις και την πίεση που ασκείται πάνω τους από το μεγάλο φόρτο εργασίας, στη μεμονωμένη εργασία και εξατομικευμένη εξέταση, στη διάσπαση του συλλογικού μαθητικού σώματος, στους τυποποιημένους και σχολαστικούς τρόπους διεξαγωγής του μαθήματος και στους εκπαιδευτικούς που κάνουν κατάχρηση της εξουσίας τους, που συμπεριφέρονται με άνισο και άδικο τρόπο κάνοντας διακρίσεις στη βάση κοινωνικών προκαταλήψεων.

Ο Furlong (1991) υποστηρίζει ότι, αυτό που απορρίπτουν οι μαθητές είναι οι καθηγητές με τους οποίους σχετίζονται αναπόφευκτα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές αντιδρούν περισσότερο στη μορφή της εκπαίδευσης παρά στην ουσία της, εφόσον στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν την αξία του σχολείου και των διαπιστευτηρίων που παρέχει για το επαγγελματικό τους μέλλον. Η αναγνώριση και η πίστη των μαθητών στην ωφελμιστική αξία της σχολικής εκπαίδευσης δεν συμπίπτει με την αποδοχή της τρέχουσας παιδαγωγικής πρακτικής. Σύμφωνα με τον Foley (1991), η αντίσταση εξαρτάται από το μάθημα, τον/την εκπαιδευτικό, το διδακτικό στιλ, κ.λπ. Οι μαθητές συνειδητά ή ασυνείδητα διακρίνουν την εκπαίδευση και το σχολείο γενικότερα από τη μορφή και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής πρακτικής, δηλαδή από το αναλυτικό πρόγραμμα, την οργάνωση του σχολείου και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Ο J. Tanner (1990) διαπίστωσε ότι οι βασικοί λόγοι πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από ορισμένους μαθητές ήταν το ίδιο το σχολείο και η

καθημερινή παιδαγωγική πρακτική. Οι αντιδράσεις των μαθητών δεν ήταν μορφές εκτόνωσης της απογοήτευσης και της αίσθησης της αποτυχίας τους πάνω στο κοινωνικό σύστημα στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά κυρίως ήταν μορφές αντίδρασης απέναντι στους εκπαιδευτικούς, προς συγκεκριμένα μαθήματα, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις ανιαρές μεθόδους διδασκαλίας και την “παιδική” συμπεριφορά των συνομήλικών τους. Στην ίδια θεωρητική κατεύθυνση κινείται η L. Weis (1993), αλλά και ο P. Brown (1987). Ο B. Alpert (1991) διαπίστωσε ότι οι μαθητές που μελέτησε ανεξαρτήτως φυλής, εθνότητας, τάξης και φύλου αντιδρούσαν στην κακή και φτωχή ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς θεωρούσαν ότι περιορίζονται οι δυνατότητες κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου τους. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Grahame και Jardine (1990).

Επομένως, υποστηρίζεται η θεμελιωμένη στα εμπειρικά δεδομένα θέση ότι, οι αντιστάσεις στις απαιτήσεις και τους στόχους του σχολείου δεν είναι αναγκαστικά και αναπόδραστα ταξικά (Bernstein, 1994:104) ή έμφυλα προσδιορισμένες και ότι αντιστέκονται όλοι οι μαθητές, απλώς με διαφορετικούς τρόπους και «μέσα» και με διαφορετική ένταση και συχνότητα. Η απόρριψη, όμως, των πλεονεκτημάτων που προσφέρει το σχολείο με τη μορφή των γνώσεων και των ικανοτήτων που μεταδίδει έχει διαφορετικές ταξικές συνέπειες για τους μαθητές και τις μαθήτριες (Everhart, 1981· Aggleton, 1987).

Ορισμένοι θεωρητικοί, όπως ο Henry Giroux, επιχείρησαν να διαχωρίσουν τις αντιθετικές δράσεις των μαθητών απέναντι στην παιδαγωγική πρακτική σε πολιτικά θετικές και πολιτικά αρνητικές, ή σε χειραφετητικές και κομφορμιστικές. Σύμφωνα με τον Giroux, οδηγός για την ανάλυση μιας αντιθετικής συμπεριφοράς θα πρέπει να είναι ο εντοπισμός του χειραφετητικού της σκοπού. Όπως όμως έχει αποδειχθεί με τεκμηριωμένο τρόπο, η διάκριση των αντιθετικών δράσεων είναι αυθαίρετη και στηρίζεται σε σαθρά κριτήρια (Σολομών και Μακρυνιώτη, 1995:39). Ο Giroux ανάγει την μαθητική αντίσταση σε αντικείμενο πολιτικής ανάλυσης και σε αφετηρία για τη μελέτη της σχέσης της εκπαίδευσης με την ευρύτερη κοινωνία. Για τον Giroux τα σχολεία, αφενός, είναι πεδία ανταγωνισμού και πάλης μεταξύ δύο διαφορετικών συνόλων αντιλήψεων, πεποιθήσεων, αξιών και συμφερόντων, αφετέρου, είναι χώροι όπου μπορούν να διακηρυχθούν τα φιλελεύθερα δημοκρατικά ιδεώδη και να αναδιοργανωθεί η εκπαιδευτική πρακτική με όρους πολιτικού αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατία, προκειμένου φαινόμενα καταπίεσης όπως είναι ο ρατσισμός και ο σεξισμός να εξαφανιστούν. Οι θεωρίες περί μιας «παιδαγωγικής της χειραφέτησης» (Φρέιρε, 1977· Giroux, 2001· McLaren, 1999· Lankshear, 1987·

McLaren & Lankshear, 1994· McLaren & Leonard, 1993) παρουσιάζουν αδυναμία να πραγματοποιήσουν τεκμηριωμένες προτάσεις για συγκεκριμένες αλλαγές στο περιεχόμενο και τη μορφή της παιδαγωγικής πρακτικής, γιατί πάσχουν από μια έλλειψη λεπτομερών περιγραφών της εκπαιδευτικής διαδικασίας έτσι, όπως συμβαίνει στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, καθώς και των καθημερινών σχολικών εμπειριών όπως βιώνονται από τα παιδαγωγικά υποκείμενα (Shilling, 1996:56).

### ***Μαθαίνοντας να δουλεύεις σήμερα***

Ο Willis έδωσε ιδιαίτερη σημασία στις έννοιες της πάλης και του αγώνα, με μεγαλύτερη όμως θεωρητική συνοχή και επαρκέστερη εμπειρική τεκμηρίωση από αυτή του Giroux. Ο Willis περιγράφει με εξαιρετικό τρόπο μια συγκεκριμένη στιγμή στην ιστορική αφήγηση του καπιταλισμού. Η ιστορία αυτή βέβαια τώρα είναι πιο περίπλοκη και σύνθετη. Ένα νέο ηγεμονικό σχέδιο βρίσκεται σε πλήρη ανάπτυξη προκειμένου να αναδιαρθρώσει το κοινωνικό πεδίο παγιώνοντας νέες σχέσεις εξουσίας σε διεθνές και τοπικό επίπεδο, προς όφελος των παλιών και νέων οικονομικών και πολιτικών ελίτ, υπό την κυριαρχία του χρηματοοικονομικού κεφαλαίου (Harvey, 2007). Η νέα αυτή ηγεμονική δύναμη είναι ένας αστερισμός νεο-φιλελεύθερων πρακτικών, οι οποίες εγκαθιδρύουν έναν νέο τρόπο σκέψης για τη σχέση ανάμεσα στις οικονομικές και κοινωνικές δομές και παράγουν νέες μορφές υποκειμενικότητας και ηθικής. Η νεο-φιλελεύθερη ηγεμονική δύναμη παρεμβαίνει στο κοινωνικό πεδίο μέσα από την ενεργοποίηση ιδιαίτερων λόγων (discourses) (όπως κάθε ηγεμονικό πρόταγμα) που αποσκοπούν στην καθιέρωση της προσωρινής εργασίας, την έκθεση του πληθυσμού στην επισφάλεια, την αντικατάσταση των οικονομικών δικαιωμάτων των απροστάτευτων κοινωνικών κατηγοριών από οικονομικούς υπολογισμούς της παραγωγικότητας των ανθρώπων με αποτέλεσμα τη συρρίκνωση αν όχι την καταστροφή των παραδοσιακών δημοκρατικών θεσμών της κοινωνικής πρόνοιας. Σε αυτό το σχετικά νέο πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον έχει σημασία να διερευνήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού, αλλά και τις προοπτικές των νέων.

Αυτές οι σημαντικές διαπιστώσεις που κάνουν οι παραπάνω εθνογραφικές μελέτες καταδεικνύουν τις στρατηγικές ηθικής και πρακτικής επιβίωσης σχεδόν όλων των μαθητών ανεξαιρέτως σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπως του σχολείου. Στο σχολικό πεδίο υπεισέρχονται διάφοροι λόγοι (discourses) και συμφέροντα που είτε αλληλοσυμπληρώνονται είτε συγκρούονται μεταξύ τους δημιουργώντας μια αντιφατική και καταπιεστική πραγματικότητα σχεδόν για το σύνολο των παιδιών,

αλλά και των εκπαιδευτικών. Επομένως, είναι εξαιρετικά κρίσιμη κατά τη γνώμη μου η διερεύνηση των σχέσεων, των διασυνδέσεων ή και των ασυνεχειών ανάμεσα στην υλική καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και των λόγων και πρακτικών του σύγχρονου κοινωνικο-πολιτικού καθεστώτος της “Μεταπολιτικής βιοεξουσίας” (Κιουπκιολής, 2011). Με τον όρο μεταπολιτική (Mouffe, 2010, 2004· Rancière, 1991, Κράουτς, 2006) εννοούμε τη συρρίκνωση της αυτονομίας της πολιτικής αρχής και την υποταγή της σε οικονομικές εξουσίες και συμφέροντα εξωτερικών διευθυντηρίων. Η μεταπολιτική διακυβέρνηση παύει να διαμορφώνει και να οργανώνει τις κοινωνικές σχέσεις, και περιορίζεται σε έναν διαχειριστικό ρόλο σε ένα ρευστό και ασταθές πλαίσιο που καθορίζεται διαρκώς από τις κινήσεις του χρηματοοικονομικού κεφαλαίου και τα συμφέροντα των οικονομικών και πολιτικών ελίτ. Ο τεχνοκρατικός “ρεαλισμός” της μεταπολιτικής συναρθρώνεται με τη βιοεξουσία (Foucault, 2002:311), η οποία γίνεται αντιληπτή ως μία τεχνολογία διακυβέρνησης (με την ευρεία έννοια της καθοδήγησης σε καθορισμένους ηθικοπολιτικούς στόχους) που ασκείται απευθείας στο σώμα και το πνεύμα των υποκειμένων για να τα ελέγξει διαμέσου της συγκρότησής τους.

Οι δομικές συνθήκες της πραγματικότητας, λοιπόν, έχουν αλλάξει σημαντικά από την εποχή της έρευνας (Dolby και Dimitriadis, 2004). Ενδεικτικά αναφέρω την εκρηκτική ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα των υπηρεσιών, τη μεταφορά των βιομηχανικών μονάδων σε χώρες του λεγόμενου “Τρίτου Κόσμου”, την αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης του εργατικού δυναμικού λόγω της μεγαλύτερης συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας, αλλά και των οικονομικών και πολιτικών μεταναστών που συρρέουν μαζικά όχι μόνο στα μητροπολιτικά κέντρα της δύσης αλλά και σε περιφερειακές χώρες όπως η Ελλάδα, διεκδικώντας εργασίες με πολύ χαμηλή αμοιβή. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να μειώνεται διαρκώς το κόστος εργασίας στις λεγόμενες “αναπτυγμένες” χώρες, αλλά και να παράγονται “περιττοί” πληθυσμοί. Επιπλέον αναφέρω τη δημιουργία ζωνών ελεύθερου εμπορίου, τη δυναμική είσοδο της Κίνας στις διεθνείς αγορές, τις υλικές αλλαγές στη συγκρότηση του καπιταλισμού, δηλαδή τη φθίνουσα πορεία της παραδοσιακής παραγωγικής εργασίας και την καθοδήγηση πλέον της οικονομίας από την κυκλοφορία του κεφαλαίου στη βάση των διακυμάνσεων των αγορών, τις τεχνολογικές εξελίξεις και ειδικότερα τη μαζική παραγωγή διανοητικής εργασίας ή αλλιώς τη βιοπολιτική παραγωγή, δηλαδή την παραγωγή γλωσσικών, εννοιολογικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Hardt και Negri, 2002).

Παράλληλα με αυτές τις οικονομικές εξελίξεις και τις βαθιές αλλαγές στις

υλικές συνθήκες της εργατικής τάξης, θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη την παρακμή και απαξίωση των παλαιότερων πολιτισμικών μορφών και συμβολικών πόρων. Στο επίπεδο της κουλτούρας, οι νέοι από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα αυτοπροσδιορίζονται λιγότερο σε σχέση με τη γειτονιά και την ταξική τους θέση και περισσότερο μέσα από τις νέες σχέσεις της καταναλωτικής και ηλεκτρονικής διαδικτυακής κουλτούρας (Willis, 2004:185). Το παράδοξο είναι ότι ενώ οι υλικές συνθήκες της ύπαρξής τους χειροτερεύουν, δεν αποδέχονται την κατηγοριοποίησή τους στην εργατική τάξη ή στα λαϊκά στρώματα. Συγκροτούν εξατομικευμένες υποκειμενικότητες αντλώντας σε μεγάλο βαθμό από τους λόγους της μουσικής, ενδυματολογικής, αθλητικής, διατροφικής, κ.λπ., βιομηχανίας. Οι εκπορευόμενες από την αγορά διαδικασίες εξατομίκευσης έχουν ως αποτέλεσμα την πρόσληψη των δομικών αλλαγών και της διευρυνόμενης εκμετάλλευσης και υποταγής των νέων ως ζητήματα προσωπικής κακοτυχίας ή ανικανότητας.

Παρά τις σημαντικές αλλαγές στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό καθεστώς, και τις επιδράσεις που ασκούν οι πολύ ισχυρές αυτές νέες δυνάμεις, η συμβολή του Willis στη μελέτη της παραγωγής της κοινωνικής και σχολικής ανισότητας μπορεί να διατηρήσει τη δυναμική της, εάν ιδωθεί κριτικά υπό το πρίσμα των νέων συνθηκών και αναγνωριστούν τα όρια της. Ένα από τα προτερήματα αυτής της έρευνας είναι η έμφαση που δίνει στις “ρωγμές” που δημιουργούν οι διαρκώς αυξανόμενες αντιστάσεις των νέων στο οικονομικό και κοινωνικό καθεστώς. Επιπλέον, υπογραμμίζει τη δημιουργική ικανότητα των νέων να κατανοούν τις δυναμικές που υπάρχουν σε κάθε περίπτωση και να αναλαμβάνουν στρατηγική δράση προκειμένου να ικανοποιήσουν τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις τους. Για να το θέσω λίγο πιο αναλυτικά, από τη μελέτη του Willis προκύπτουν μια σειρά από καίρια ζητήματα για τη σύγχρονη κοινωνική έρευνα:

- Πώς σκεφτόμαστε και ορίζουμε τις κοινωνικές τάξεις σε ένα πλαίσιο νέων παγκόσμιων κοινωνικο-οικονομικών μετασχηματισμών και αλλαγών της λειτουργίας της κρατικής εξουσίας;
- Ποιες είναι οι μορφές και τα περιεχόμενα της κοινωνικής πάλης και του αγώνα στο πλαίσιο των νέων κοινωνικών πραγματικοτήτων που δημιουργεί το καθεστώς της “Μεταπολιτικής βιοεξουσίας”;
- Πώς τα σχολεία ως πεδία άσκησης εξουσίας και αγώνα μπορούν να αλλάξουν αυτές τις πραγματικότητες;
- Οι νέοι από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα εξακολουθούν να κατευθύνονται αυτοβούλως σε “χειρωνακτικές” ή εκτελεστικές εργασίες χαμηλών

αποδοχών και μειωμένης κοινωνικής θέσης (status) κάτω από αυτές τις συνθήκες;

Αντλώντας από τον Willis (1990), μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις βρίσκονται στη μελέτη της καθημερινής ζωής των συνηθισμένων νέων ανθρώπων, αλλά και του σχολείου (Willis, 2004:181-193). Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι, είναι χρήσιμο να αξιοποιήσουμε τις απόψεις του Willis στις σημερινές οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, όπως και να αναδείξουμε τις δυνατότητες και τους περιορισμούς αυτής της έρευνας τόσο την εποχή διεξαγωγής της όσο και σήμερα.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε μία μεταγενέστερη του *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* επισήμανση του ίδιου του Willis (2004:188), πως το ζήτημα σήμερα δεν είναι η εξαφάνιση της ταξικής διαστρωμάτωσης της κοινωνίας, αλλά η εξαφάνιση των σχετικά ευδιάκριτων διασυνδέσεων που υπήρχαν την εποχή του *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* ανάμεσα στις ταξικές θέσεις, τις ταξικές κουλτούρες και τις ταξικές ταυτότητες. Ο Willis διατηρεί μία ευρεία αντίληψη της εργατικής τάξης, η οποία κατά τη γνώμη του περιλαμβάνει περισσότερες κοινωνικές ομάδες σήμερα, με σχετικά διαφορετικές οικονομικές προοπτικές και διαφορετική πρόσβαση σε συμβολικούς πόρους. Όταν αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των δομικών γνωρισμάτων (θέσεων και σχέσεων) και των ποικίλων πολιτισμικών και κοινωνικών εμπειριών, έχει κατά νου μία ταξική ανάλυση, προκειμένου να αποκαλύψει την καταπίεση που παράγει ο καπιταλισμός, την οποία καθιστά αόρατη αυτή η νέα επιφανειακή πολιτισμική και κοινωνική ποικιλομορφία που δημιουργεί η καταναλωτική και διαδικτυακή κουλτούρα.

Εδώ θα μπορούσαμε να πάρουμε μία απόσταση από τον κίνδυνο του ταξικού αναγωγισμού εστιάζοντας στις ενδεχομενικές συναρθρώσεις της ταξικής προέλευσης, με το φύλο, την ηλικία, και την εθνοτική καταγωγή, και να εξετάσουμε τις συνέπειές τους για τα υποκείμενα. Υπό αυτή την οπτική, αυτό που χρίζει διερεύνησης είναι το πώς αυτές οι ποικίλες πολιτισμικές και κοινωνικές μορφές ζωής ή εμπειρίας συνδέονται με τα δομικά γνωρίσματα της εποχής μας, δηλαδή τις θέσεις των υποκειμένων στην κοινωνία και τις σχέσεις ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Για να το θέσω διαφορετικά, πώς βιώνονται και κατανοούνται οι δομικές θέσεις και σχέσεις από τα υποκείμενα που τοποθετούνται και εμπλέκονται σε αυτές; Επιπλέον, αξίζει να αναψηλαφήσουμε τις μορφές *συνειδητοποίησης* (*penetrations*) αλλά και τους *περιορισμούς* (*limitations*) με την έννοια της αναπαραγωγής των υπαρκτών σχέσεων εξουσίας, των διαφορετικών πολιτισμικών

και κοινωνικών μορφών ζωής. Έχει ενδιαφέρον να εντοπίσουμε τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις μεταξύ τους, αναφορικά με την αμφισβήτηση ή την αναπαραγωγή των σχέσεων κυριαρχίας.

Συνοψίζοντας, το βιβλίο αυτό αποτελεί σταθμό στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία από τις σημαντικότερες μελέτες του 20ού αιώνα και αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, σήμα κατατεθέν στη μελέτη των κοινωνικών ταυτοτήτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η συνεισφορά του κρίνεται και σε άλλα πεδία, όπως της Ανθρωπολογίας, της Πολιτικής και της Παιδαγωγικής. Η θεωρητική και μεθοδολογική συλλογιστική της εθνογραφίας του Willis αναπτύσσεται γύρω από τις έννοιες της κοινωνικής τάξης, του πολιτισμού, του ανδρισμού, της εκπαίδευσης και της κουλτούρας.

Η εθνογραφική έρευνα του Willis αποκτάει μια κριτική και όχι απλά περιγραφική διάσταση, και κατά συνέπεια αποδεικνύεται ότι εξακολουθεί να είναι σημαντικό εργαλείο κατανόησης και μετασχηματισμού των κοινωνικο-πολιτισμικών κόσμων. Η εθνογραφία για τον Willis (2000) αποτελεί ένα ανεκτίμητο εργαλείο για την εμπάθυνση της υπάρχουσας γνώσης για το πώς οι άνθρωποι διαχειρίζονται τους διαθέσιμους συμβολικούς και υλικούς πόρους για τη δημιουργία νοήματος σε ένα καθορισμένο πλαίσιο. Η μελέτη των πολιτισμικών πρακτικών παραγωγής νοήματος συνιστά μία μελέτη των διαδικασιών συγκρότησης της ταυτότητας και του εαυτού. Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, κατασκευάζοντας τους πολιτισμικούς μας κόσμους κατασκευάζουμε τους εαυτούς μας (2000: xiv· 2004:171-173). Ο Willis μέσω της εθνογραφικής μεθοδολογίας επιθυμεί να δώσει “φωνή” και να υπερασπιστεί τους νέους από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Για να το θέσω αλλιώς, επιχειρεί μία πολιτική κατονομασίας της αδικίας με αφετηρία τα προσωπικά βιώματα των υποκειμένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, εισάγει στους επίσημους λόγους τεκμηριωμένες απόψεις που αμφισβητούν τη σύνδεση της σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας ή αποτυχίας με την μεγαλύτερη ή μικρότερη ατομική “φυσική” ικανότητα και προσπάθεια αντιστοίχως, και άρα και τη δικαιολόγηση και νομιμοποίηση της ανισότητας.

Τέτοιες εθνογραφικές μελέτες αυξάνουν τη θεωρητική κατανόηση των επιδράσεων των κοινωνικών δομών, των κοινωνικών σχέσεων, και της κοινωνικής αλλαγής που γεννάει νέες ταυτότητες, νέες μορφές συλλογικότητας και νέες μορφές πολιτικής (2000: 121). Η κατανόηση των σύγχρονων κοινωνικών δυναμικών επιχειρείται διαμέσου της εμπειρικής μελέτης του τρόπου ζωής της νεολαίας. Οι

νέοι εμφανίζονται ως οι μπροστάρηδες στην αντιμετώπιση και διαπραγμάτευση των νέων τεχνολογικών, κοινωνικών και ανθρώπινων μετασχηματισμών στην “καρδιά” της ύστερης νεωτερικότητας. Αυτή η αντιμετώπιση των νέων εμφανίζεται και σε μεταγενέστερα έργα του Willis (2003: 391· 2004). Ο Willis, λοιπόν, με εργαλείο του την εθνογραφική έρευνα επιχειρεί μια σε “βάθος” μελέτη της ανθρώπινης επινοητικότητας και δημιουργικότητας, προκειμένου να ριζοσπαστικοποιήσει την πρακτική των εκπαιδευτικών, των νέων και των γονέων, αλλά και να αντιμετωπίσει σε θεωρητικό επίπεδο την αδικία που συνδέεται με την οικονομική και κοινωνική μορφή του καπιταλισμού.

\*\*\*

Η μετάφραση και επιμέλεια του βιβλίου αυτού αποδείχθηκε ένα δύσκολο εγχείρημα, λόγω του ιδιόρρυθμου τρόπου και ύφους γραφής του συγγραφέα, ίσως και κάποιων ελλείψεων στην επιμέλεια του κειμένου στην αμερικανική και αγγλική του έκδοση. Τα προβλήματα αυτά ωστόσο αντιστάθμισε η οξυδέρκεια, η συνθετότητα, η πρωτοτυπία και το βάθος των αναλύσεων του Willis. Ένα επιπλέον εμπόδιο (ίσως το σημαντικότερο) στη μετάφραση της μελέτης αυτής στην ελληνική γλώσσα ήταν η εύρεση εκδοτικού οίκου πρόθυμου να αναλάβει την κυκλοφορία ενός βιβλίου που είχε γραφτεί αρκετά χρόνια πριν. Αν και τα επιχειρήματα υπέρ της έκδοσής του δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για την απόρριψη ενός τέτοιου εκδοτικού εγχειρήματος, δημιουργείται η απορία γιατί δεν είχε κυκλοφορήσει νωρίτερα στην ελληνική αγορά μία έρευνα τέτοιας εμβέλειας και κύρους. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Κώστα Δαρδανό (και γενικότερα τις εκδόσεις Gutenberg) για την εκδοτική πρωτοβουλία που πήρε σε δύσκολους καιρούς.

Γιάννης Πεχτελίδης

## Βιβλιογραφία

Aggleton P., *Rebels without a cause? Middle class youth and the transition from school to work*, Λονδίνο, The Falmer Press, 1987.

Alpert B., “Students’ resistance in the classroom, *Anthropology and Education Quarterly*, τόμος 22, αρ. τεύχους 4, 1991.

Althusser L., “Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους” στο L. Althusser, *Θέσεις*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1994.



- Anyon J. "Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies" στο S. Walker & L. Barton (επιμ.), *Gender, Class & Education*, The Falmer Press, 1983.
- Apple W. M., "Between Good Sense and Bad Sense: Race, Class and Learning from Learning to Labor" στο N. Dolby και G. Dimitriadis (επιμ.), *Learning to Labor in New Times*, Νέα Υόρκη και Λονδίνο, RoutledgeFalmer, 2004.
- Arnot M., "Male Working – Class Identities and Social Justice. A Reconsideration of Paul Willis's Learning to Labor in Light of Contemporary Research" στο N. Dolby και G. Dimitriadis (επιμ.), *Learning to Labor in New Times*, Νέα Υόρκη και Λονδίνο, RoutledgeFalmer, 2004.
- Baldwin E., Longhurst B., McCracken S., Ogborn M., Smith G. (επιμ.), "Subcultures: reading, resistance and social divisions", *Introducing Cultural Studies*, Prentice-Hall, 1999.
- Bernstein B., "A rejoinder to Michael Huspek", *British Journal of Sociology*, τόμος 45, αρ.τεύχους 1, 1994.
- Bourdieu P. & Passeron J.-CL., *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα, Α. Καρδαμίτσα, 1996.
- Bowles S. και Gintis H., *Schooling in capitalist America*, Νέα Υόρκη, Basic Books, 1976.
- Brown P., *Schooling Ordinary Kids: the Inequality unemployment and the new vocationalism*, Λονδίνο, Tavistock, 1987.
- Connell R.W., "Cool guys, swots and wimps: the inter-play of masculinity and education", *Oxford Review of Education*, τόμος 15, αρ. τεύχους 3, 1989.
- Davies L., "Gender, Resistance and Power" στο Walker S. & Barton L.(επιμ.), *Gender, Class & Education*, The Falmer Press, 1983.
- Davies L., *Pupil Power: deviance and gender in school*, The Falmer Press, 1984.
- Davies S., "Reproduction and resistance in Canadian high schools: an empirical examination of the Willis Thesis", *British Journal of Sociology*, τόμος 46, αρ. τεύχους 4, 1995.
- Dolby N., και Dimitriadis G., "Learning to Labor in New Times: An Introduction" στο N. Dolby και G. Dimitriadis (επιμ.), *Learning to Labor in New Times*, Νέα Υόρκη και Λονδίνο, RoutledgeFalmer,, 2004.
- Εριμπόν Ν., "Το τοπικό και το παγκόσμιο: μορφές εξουσίας και τρόποι αντίστασης", *ΝΕΑ ΕΣΤΙΑ*, τόμος 169, αρ. τεύχους 1843, 2011.
- Everhart R., *The In-Between Years: Student Life in a Junior High School*, University of California, 1979.
- Foley D.E., "Rethinking school ethnographies of colonial settings: a performance

perspective of reproduction and resistance”, *Comparative Education Review*, τόμος 35, αρ. τεύχους 3, 1991.

Foucault M., *Για την Υπεράσπιση της Κοινωνίας*, Αθήνα, Ψυχογιός, 2002.

Φρέϊρε Π., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα, Ράππα, 1977.

Furlong V.J., “Disaffected pupils: reconstructing the sociological perspective”, *British Journal of Sociology of Education*, τόμος 12, αρ. τεύχους 3, 1991.

Giroux A. H., *Theory and Resistance in Education – Towards a Pedagogy of Opposition*, Bergin & Garvey, Λονδίνο, 2001.

Grahame P.R. & Jardine D.W., “Deviance resistance and play: a study in the communicative organisation of trouble in class”, *Curriculum Inquiry*, τόμος 20, αρ. τεύχους 3, 1990.

Hardt M. και Negri T., *Αυτοκρατορία*, Αθήνα, Scripta, 2002.

Hargreaves A., “Resistance and Relative Autonomy Theories: problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education”, *British Journal of Sociology of Education*, τόμος 3, αρ. τεύχους 2, 1982.

Harvey D., *Νεοφιλελευθερισμός*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2007.

Κιουπκιολής Α., “Η αυταρχική ολοκλήρωση του φιλελευθερισμού: προς ένα καθεστώς μεταπολιτικής βιοεξουσίας”, *Κυριακάτικη Αυγή*, 6/11/2011.

Κράουτς Κ., *Μεταδημοκρατία*, Αθήνα, Εκκρεμές, 2006.

Lankshear C., *Literacy, Schooling and Revolution*, Λονδίνο, The Falmer Press, 1987.

Leong L. W-T, *Cultural resistance: theories of resistance in cultural studies* (αδημοσίευτη διατριβή), University Microfilms International, 1990.

McFadden M.G. & Walker J.C., “Resistance Theory” στο Husen T. & Postlethwaite (επιμ.), *International Encyclopedia of Education*, Λονδίνο, Pergamon Press, 1994.

McFadden M.G., “Resistance to schooling and educational outcomes: questions of structure and agency”, *British Journal of Sociology of Education*, τόμος 16, αρ. τεύχους 3, 1995.

McFadden M. G., *Second Chance” Education: accessing opportunity or recycling disadvantage? – An Ethnographic enquiry* (αδημοσίευτη διατριβή), Charles Sturt University, 1996.

McLaren P. & Leonard P. (επιμ.), *Paulo Freire: a critical encounter*, Νέα Υόρκη, Routledge, 1993.

McLaren P. & Lankshear C. (επιμ.), *Politics of Liberation: paths from Freire*, Νέα Υόρκη, Routledge, 1994.

McLaren P., *Schooling as a Ritual Performance-Toward a political economy of educational*

*symbols and gestures*, Rowman & Littlefield Publishers, 1999.

McRobbie A., "Girls and Subcultures: An exploration" στο S. Hall και T. Jefferson (επιμ.), *Resistance Through Rituals-Youth Subcultures in Post-War Britain*, Λονδίνο, Hutchinson, 1976.

Mouffe C., *Επί του πολιτικού*, Αθήνα, Εκκρεμές, 2010.

Mouffe C., *Το δημοκρατικό παράδοξο*, Αθήνα, Πόλις, 2004.

Munns G. και McFadden M., "First Chance, Second Chance or Last Chance? Resistance and response to education.", *British Journal of Sociology of Education*, τόμος 21, αρ. τεύχους 1, 2000.

Parsons T., *The System of Modern Societies*, Prentice-Hall, 1971.

Rancière J., *Disagreement*, Μινεάπολις, University of Minnesota Press, 1991.

Shilling C., "Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation", *British Journal of Sociology of Education*, τόμος 12, αρ. τεύχους 1, 1991.

Σολομών Ι. και Μακρυνιώτη Δ., "Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκουλτούρες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, αρ. τεύχους 80, 1995.

Tanner J., "Reluctant Rebels: a case study of Edmonton high school drop-outs", *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, τόμος 27, αρ. τεύχους 1, 1990.

Walker J.C., "Romanticising resistance, romanticising culture: problems in Willis' s theory of cultural production", *British Journal of Sociology of Education*, τόμος 7, αρ. τεύχους 1, 1986.

Watson I., "Education, Class and Culture: the Birmingham ethnographic tradition and the problem of the new middle class" *British Journal of Sociology of Education*, τόμος 14, αρ. τεύχους 2, 1993.

Weis L., "White male working class youth: an exploration of relative privilege and loss" στο L. Weis & M. Fine (επιμ.), *Beyond Silenced voices: class, race and gender in United States schools*, Άλμπανι, State University of New York Press, 1993.

Willis P., *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*, Νέα Υόρκη, Columbia University Press, 1981.

Willis P., *The ethnographic imagination*, Οξφόρδη, Polity Press, 2000.

Willis P., "Twenty-Five Years On: Old Books, New Times" στο N. Dolby και G. Dimitriadis (επιμ.), *Learning to Labor in New Times*, Νέα Υόρκη και Λονδίνο, RoutledgeFalmer, 2004.

## Πρόλογος

Αυτό το βιβλίο προέκυψε μέσα από από ένα ερευνητικό πρόγραμμα που χρηματοδότησε η Επιτροπή Ερευνών στις Κοινωνικές Επιστήμες (SSRC) από το 1972 μέχρι το 1975, το οποίο αφορούσε τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία των αγοριών της εργατικής τάξης, που προέρχονταν από περιβάλλον χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η επιτόπια έρευνα, η συνέντευξη, οι ομαδικές συζητήσεις και η συμμετοχική παρατήρηση με ομάδες αγοριών της εργατικής τάξης κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο χρόνων τους στο σχολείο και κατά τους πρώτους μήνες τους στη δουλειά. Το Πρώτο Μέρος παρουσιάζει τα εμπειρικά δεδομένα και τα βασικά ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Κατά βάση πρόκειται για μια εθνογραφία του σχολείου, και συγκεκριμένα των αντιθετικών μορφών κουλτούρας της εργατικής τάξης στο εσωτερικό του, και μια πρακτική συνεισφορά στη συζήτηση για τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Το Δεύτερο Μέρος είναι πιο θεωρητικό. Αναλύει το εγγενές νόημα, τη λογική και τη δυναμική των πολιτισμικών διεργασιών που περιγράφηκαν νωρίτερα, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους συνεισφέρουν, από τη μια μεριά στην κουλτούρα της εργατικής τάξης γενικά, και από την άλλη, πιο απρόσμενα, στη διατήρηση και την αναπαραγωγή του κοινωνικού κατεστημένου.

Ένας γενικός στόχος αυτού του βιβλίου είναι να καταστήσει προσιτά τα επιχειρήματά του σε ένα κοινό που αποτελείται από κοινωνικούς επιστήμονες, εκπαιδευτικούς, αλλά και μη-εξειδικευμένους αναγνώστες. Για αυτό τον λόγο, τα πιο εξειδικευμένα επιχειρήματα του βιβλίου μεταφέρθηκαν στις σημειώσεις στο τέλος του κάθε κεφαλαίου. Ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφερθούν περισσότερο για το Πρώτο Μέρος και τα Συμπεράσματα, ενώ οι κοινωνικοί επιστήμονες για το Δεύτερο Μέρος.

Μετά τη δημοσίευση του βιβλίου, η Επιτροπή Ερευνών στις Κοινωνικές Επιστήμες συμφώνησε να χρηματοδοτήσει τη συνέχεια της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία θα εστιάζει “στον νεαρό εργάτη και στην κουλτούρα της παραγωγικής διαδικασίας”. Υπάρχει η πρόθεσή τα αποτελέσματα της νέας αυτής έρευνας να χρησιμοποιηθούν για τη συγγραφή του δεύτερου μέρους του παρόντος βιβλίου.

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ πολύ τους Στιούαρντ Χολ και Ρίτσαρντ Χόγκαρτ για την βοήθεια, τις συμβουλές, την ενθάρρυνση και το παράδειγμα που μου έδωσαν. Ευχαριστώ επίσης αυτούς τους ανθρώπους που διάβασαν και έκαναν σημαντικά σχόλια στα προσχέδια αυτού του βιβλίου: Τόνι Τζέφερσον, Νταν Φιν, Μάικλ Γκριν, Άλαν Ο'Σι και τα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου του Κέντρου Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών. Ευχαριστώ επίσης και τις δακτυλογράφους Ντέιντρι Μπέικερ, Αλίν Χολ και Περλ Νιου.

Γενικότερα θα ήθελα να ευχαριστήσω το Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών και όλα του τα μέλη, τα σχολεία και όλα τους τα μέλη και ιδιαίτερα τους “μάγκες” του Σχολείου Αρρένων του Χάμερταουν. Αυτοί ήταν που κατέστησαν δυνατή αυτή την έρευνα. Πρόλογος στην Αμερικανική έκδοση (Morningside Edition)

## Πρόλογος στην Αμερικανική έκδοση (Morningside Edition)

Παρόλο που περιγράφει ένα Αγγλικό γενικό γυμνάσιο, το βιβλίο του Πολ Γουίλις, *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*, έχει συνεισφέρει καίρια στην κατανόηση της σχολικής εκπαίδευσης στην Αμερική. Μόνος ανάμεσα σε μαθητές του σχολείου, ο Γουίλις συνδυάζει την οξυδέρκεια του εθνογράφου ως προς τις κρυμμένες όψεις της κοινωνικής ζωής με την εννοιολογική ακρίβεια ενός πρώτης τάξης κοινωνικού θεωρητικού. Σε αυτή τη σύντομη εισαγωγή θέλω να εστιάσω στη θεωρητική του συνεισφορά στις γνώσεις μας για τα σχολεία και να σταθώ στους τρόπους με τους οποίους ο Γουίλις μας βοηθά να ερμηνεύσουμε τις κοινωνικές σχέσεις στην Αμερικανική εκπαίδευση.

Την περασμένη δεκαετία, τα ριζοσπαστικά και μαρξιστικά κείμενα που έχουν γραφτεί για τα σχολεία κατάφεραν να αναδείξουν μια νέα διάσταση για τη θέση της εκπαίδευσης στην Αμερικανική κοινωνία. Με επικεφαλής έναν σχετικά μικρό αριθμό μελετητών, η βασική συνεισφορά αυτού του νέου “σχολείου” ήταν να αμφισβητήσει τη συμβατική γνώση για το ρόλο της εκπαίδευσης, όπως είχε διαμορφωθεί υπό την έμπνευση του Τζον Ντιούι.<sup>1</sup> Για τον Λόρενς Κρέμιν, του οποίου το βιβλίο *Transformation of the School* [Ο μετασχηματισμός του σχολείου] παρείχε την ακριβέστερη επισκόπηση για την Αμερικανική εκπαίδευση μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60, τα σχολεία αποτελούσαν το βασικό μηχανισμό για τη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής και εξισωτικής κοινωνίας. Από τότε που η εκπαίδευση του λαού, ακολουθώντας τον Τόμας Τζέφερσον<sup>2</sup>, καθιερώθηκε ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της δημοκρατικής κοινωνίας, η δωρεάν σχολική εκπαίδευση στα τέλη του 19ου αιώνα παρείχε στα μέλη των οικονομικά αδύναμων κοινωνικών στρωμάτων τη δυνατότητα να ανέλθουν κοινωνικά και να συμμετέχουν πλήρως στους πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς. Σύμφωνα με τον Κρέμιν, η καθολική εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την επίτευξη της επί μακρών προσδοκώμενης κοινωνικής ισότητας.

Παρόλο που πολλοί κριτικοί διέψευσαν τις θέσεις του Κρέμιν για την ανάπτυξη των σχολείων, το επιχείρημά του για το ρόλο των σχολείων στην επίτευξη της ισότητας αμφισβητήθηκε σπάνια. Το ερώτημα για τους περισσότερους προοδευτικούς συντελεστές που τη δεκαετία του '60 εργάζονταν για τη σχολική μεταρρύθμιση, ήταν πώς θα επιτύχουν τους στόχους που διατυπώθηκαν από τους Τζέφερσον και Ντιούι για να βελτιωθεί η εκπαίδευση, ώστε τα μέλη των κατώτατων τάξεων, ιδίως οι μαύροι και οι Λατινοαμερικάνοι, να μπορούν να ανταγωνιστούν τους άλλους για τις καλύτερες δουλειές και την επίτευξη υψηλότερου βιοτικού επιπέδου. Συμμερίζονταν την πεποίθηση του Κρέμιν ότι ο κατάλληλος τρόπος για την καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας είναι διαμέσου του εκπαιδευτικού συστήματος, διότι η ανοδική κινητικότητα στις τάξεις της βιομηχανίας βασιζόταν ολοένα και περισσότερο στα πιστοποιημένα προσόντα. Υποστήριζαν ότι οι νόμοι

---

<sup>1</sup> Σ.τ.Μ. Ο Τζον Ντιούι (John Dewey, 1859-1952) ήταν Αμερικανός φιλόσοφος, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής, του οποίου οι ιδέες άσκησαν σημαντική επιρροή τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική μεταρρύθμιση στις Η.Π.Α.

<sup>2</sup> Σ.τ.Μ. Ο Τόμας Τζέφερσον (Thomas Jefferson, 1743-1826) ήταν ο βασικός συγγραφέας της Αμερικανικής Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας (1776) και του Νόμου περί Ανεξιθρησκίας της Βιρτζίνια (1777), ο τρίτος πρόεδρος των Η.Π.Α. (1801-1809), καθώς και ο ιδρυτής του Πανεπιστημίου της Βιρτζίνια (1819).

ενάντια στις διακρίσεις στην εργασία ήταν αναγκαίοι, αλλά δεν επαρκούσαν για να διασφαλίσουν την ισότητα στις προσλήψεις, στο βαθμό που οι μειονότητες υστερούσαν σε προσόντα ως προς τα καινούργια επαγγέλματα που σχετιζόνταν με τις τεχνολογίες αιχμής. Για τους μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης, όπως και για τον Κρέμιν, τα σχολεία πρόσφεραν τις περισσότερες ελπίδες για την άμβλυση των ταξικών διαφορών, όμως οι μεταρρυθμιστές διαφωνούσαν μαζί του ως προς το βαθμό των αναγκαίων μεταβολών για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου. Μια ριζοσπαστική σχολική μεταρρύθμιση θα συνεπαγόταν την αλλαγή του προγράμματος σπουδών όπως και των σχέσεων εξουσίας μέσα και έξω από την τάξη, καθώς και την καθιέρωση ελεύθερης πρόσβασης στα κολέγια και τα πανεπιστήμια. Για εκείνους, ωστόσο, που ακολουθούσαν τις θέσεις που προήγαγε η κίνηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στις δεκαετίες του '50 και του '60, δεν υπήρχε αμφιβολία ότι η εξάλειψη του διευρυνόμενου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού χάσματος ανάμεσα στους μαύρους και τους λευκούς, τους εργάτες και τα μεσαία στρώματα, τους άνδρες και τις γυναίκες θα έπρεπε να ξεκινήσει από τα σχολεία.

Η ιδεολογία που προασπίζεται την κεντρική θέση του σχολείου για τη δημοκρατική μεταρρύθμιση θεμελιωνόταν στη διαδεδομένη πεποίθηση ότι η Αμερικανική οικονομία επρόκειτο, παρά τα όποια σκαμπανεβάσματα, να επεκτείνεται επ' αόριστον. Εκείνη την περίοδο δημιουργούνταν σταθερά ευκαιρίες χάρη στην επιτυχή συνεργασία κράτους-επιχειρήσεων, η οποία καθοδηγούσε την Αμερικανική οικονομική ζωή από την εποχή του Νιου Ντιλ.<sup>3</sup> Το βασικό πρόβλημα ήταν η αδυναμία εξάλειψης της φτώχειας, της πείνας και της αρρώστιας που έπλητταν μια μεγάλη μειονότητα του πληθυσμού που είχε αποκλειστεί από το Αμερικανικό όνειρο. Τα σχολεία δε μπορούσαν καθαυτά να αποτελέσουν το μηχανισμό διαμέσου του οποίου όλη η κοινωνία θα μπορούσε να απολαύσει το στάτους και τις δυνατότητες για κατανάλωση που χαρακτηρίζει τη ζωή της μεσαίας τάξης. Έπαιξαν, ωστόσο, έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του απατηλού στόχου μιας καθολικής μεσαίας τάξης, όπου το ζήτημα των εισοδηματικών διαφορών που βασίζονται στην οικονομική εκμετάλλευση θα βελτιωνόταν σημαντικά, αν δεν εξαλείφονταν εντελώς από την πολιτική μας ατζέντα.

Ίσως το έργο με τη μεγαλύτερη επιρροή στο πλαίσιο της ριζοσπαστικής και μαρξιστικής επίθεσης ενάντια σε αυτή τη σχετικά αισιόδοξη αντίληψη για την Αμερικανική εκπαίδευση ήταν το *Schooling in Capitalist America* [Η σχολική εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική] των Σάμιουελ Μπόουλς και Χέρμπερτ Γκίντις. Το κεντρικό επιχείρημα του έργου αμφισβητούσε εκ θεμελίων το φιλελεύθερο παιδαγωγικό δόγμα, αντί να περιορίζεται μονάχα στο να διαψεύδει την πεποίθηση ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να επιτύχουν πολύ περισσότερα, εφόσον είχαν μια πιο ανθρωπιστική και δημοκρατική διαχείριση. Οι Μπόουλς και Γκίντις υποστήριξαν ότι, αντί το σχολείο να αποτελεί είτε πραγματικό είτε δυνητικό μέσο για την επίτευξη δημοκρατικών στόχων, ο θεσμός αυτός θεμελιώθηκε εξ αρχής προκειμένου να επιτύχει ακριβώς το αντίθετο. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους συγγραφείς, το κεφάλαιο έχει επιφορτίσει τα σχολεία με την αρμοδιότητα να αναπαράγουν την εργατική δύναμη που απαιτείται από το βιομηχανικό καθεστώς παραγωγής, στο πλαίσιο του οποίου οι εργασίες είναι οργανωμένες ιεραρχικά. Δεν υπάρχει καμία περίπτωση τα σχολεία να αποτελέσουν πόλους εκδημοκρατισμού, διότι αδυνατούν δομικά να παράγουν τέτοια αποτελέσματα. Ο στόχος της δημόσιας εκπαίδευσης ήταν η παραγωγή εργαζομένων για τα διάφορα επίπεδα της καπιταλιστικής παραγωγικής διαδικασίας.

---

<sup>3</sup> Σ.τ.Μ. Το Νιου Ντιλ (New Deal) ήταν μια σειρά οικονομικών προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν στις Η.Π.Α. ανάμεσα στο 1933 και το 1936.

Συγκεκριμένα σχολεία παρήγαγαν διευθυντικό προσωπικό· άλλα τεχνικούς ή επαγγελματίες· τα περισσότερα όμως παρήγαγαν βιομηχανικούς εργάτες και υπαλλήλους για τα εργοστάσια και τα γραφεία των γιγάντιων εταιριών. Το πρόγραμμα σπουδών, οι σχέσεις εξουσίας και η ζωή στην τάξη συνωμοτούσαν από κοινού, ώστε να πείσουν τα εργατικά στρώματα και τους φτωχούς ότι, με ελάχιστες εξαιρέσεις, το πεπρωμένο τους ήταν να παραμείνουν στον πάτο της κοινωνικής ιεραρχίας. Και ακόμη και στην περίπτωση των ελάχιστων που “τα κατάφεραν” να ανέλθουν στις τάξεις του τεχνολογικά εξειδικευμένου και του διοικητικού προσωπικού, και των ακόμη λιγότερων που απέκτησαν πρόσβαση σε διευθυντικά πόστα της οικονομικής και πολιτικής εξουσίας, ο στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ήταν να επιτύχει κοινωνική ισότητα, αλλά ακριβώς το αντίθετο: να ενισχύσει την ανισότητα.

Οι Μπόουλς και Γκίντις αναδείχθηκαν στους επιφανέστερους εκπροσώπους της θεωρίας της “Αναπαραγωγής” στην Αμερικανική εκπαίδευση. Τα σχολεία αναπαρήγαγαν τις κυρίαρχες σχέσεις παραγωγής, συμπεριλαμβανομένων και των ιδεολογιών της κοινωνικής αναπαραγωγής όπως η θεωρία της κινητικότητας, σύμφωνα με την οποία όσοι αποτύγχαναν να ανέλθουν κοινωνικά, διδάσκονταν να αναζητούν την ευθύνη στον εαυτό τους. Στο κάτω κάτω, εφόσον η κοινωνία παρέχει τις ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη, εάν το ίδιο το υποκείμενο είτε δεν καταφέρει να αποκτήσει τα αναγκαία προσόντα ώστε να του ανοίξουν κάποιες πόρτες, ή ακόμη και αν ανοίξει ο δρόμος για την εξουσία και την κοινωνική άνοδο δε μπορεί να αντεπεξέλθει στις δεδομένες απαιτήσεις, τότε δε φταίει ο καπιταλισμός γι’ αυτό. Σύμφωνα με τους ριζοσπάστες, η ιδεολογία του σχολείου τείνει να κατηγορεί τα θύματα για την ανισότητα και τη φτώχεια - ένα επιχείρημα που προβάλλεται ακόμη πιο σθεναρά μέσα από την ύπαρξη της καθολικής δημόσιας εκπαίδευσης.

Άλλοι, όπως ο Μάικλ Άπλ, των οποίων οι έρευνες για τη σχέση ιδεολογίας και προγράμματος σπουδών αμφισβήτησαν τη θεωρία ότι η σχολική εκπαίδευση είναι εγγενώς δημοκρατική, και ο Τζερόμ Κάραμπελ, που μελέτησε τα κοινοτικά κολέγια και ανακάλυψε ότι αντανάκλουν τις σχέσεις εξουσίας που επικρατούν στο χώρο εργασίας και στο πολιτικό πεδίο, τεκμηρίωσαν περαιτέρω την άποψη ότι τα σχολεία αποτελούν εργαλείο κοινωνικής αναπαραγωγής της επιχειρηματικής καπιταλιστικής τάξης πραγμάτων. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο πλουραλισμός στις θεωρίες για την εκπαίδευση ήταν πλέον διάχυτος. Ακόμη και αν ο Κρέμιν παρέμενε πιστός στις παλαιότερες ελπίδες του για την εκπαίδευση, τόσο οι συντηρητικοί όσο και οι προοδευτικοί ήταν πρόθυμοι να αναγνωρίσουν ότι η δομή της κοινωνικής ανισότητας παρέμενε ουσιαστικά αμετάβλητη από τα σχολεία, επιμένοντας, ωστόσο, ότι τα άτομα θα ήταν σε θέση να διεκδικήσουν καλύτερες θέσεις στην επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία μέσα από ένα βελτιωμένο και πιο “συναφές” με τις ανάγκες των μαθητών εκπαιδευτικό σύστημα. Και πάλι η συζήτηση μετατοπίστηκε προς κάποια ζητήματα που είχε ήδη επισημάνει ο Ντιούι: ο αφηρημένος χαρακτήρας του παραδοσιακού προγράμματος σπουδών και οι αυταρχικοί τρόποι διδασκαλίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από πιο σύγχρονες και υποστηρικτικές παιδαγωγικές μεθόδους, που θα πείθουν τους μαθητές ότι η μάθηση οδηγεί σε μια σταθερή δουλειά. Με τον ίδιο τρόπο που οι βελτιωμένες διοικητικές μέθοδοι θεωρούνταν ο καλύτερος τρόπος για να αυξηθεί η μειωμένη παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού σε σημαντικούς τομείς της Αμερικανικής βιομηχανίας, έτσι και οι δεξιότητες μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης υποστήριζαν μια “συστημική προσέγγιση” της διοίκησης των σχολείων, τον περιορισμό της διδασκαλίας των θεωρητικών αντικειμένων στα κοινοτικά και κρατικά κολέγια, και ένα βελτιστοποιημένο και προσαρμοσμένο στα ατομικά υποκείμενα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο βασίζεται σε μηχανιστικές διδακτικές



μεθόδους. Παρόλο που στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η τάση στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μετατοπίστηκε από τον αριστερό πλουραλισμό προς μια πιο αυστηρή ιδεολογία που προέβαλλε την “επιστροφή στα βασικά”, οι θεωρητικοί της αναπαραγωγής είχαν καταφέρει να καθιερώσουν τις απόψεις τους ως τον κανόνα, στον οποίο αντιπαραβάλλονταν όλες οι μη-μαρξιστικές θέσεις. Οι μαρξιστές, ωστόσο, στερούνταν μιας συνεκτικής θεωρίας για τις κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη, διότι πίστευαν ότι η τάξη αποτελεί μια εξαρτημένη μεταβλητή στη δομή της κοινωνικής αναπαραγωγής. Σε τελική ανάλυση θεωρούσαν πως οτιδήποτε συνέβαινε μέσα στην τάξη ήταν δευτερεύον ως προς τις αναπαραγωγικές λειτουργίες του σχολείου. Κατά συνέπεια, οι μαρξιστές δεν έχουν ασκήσει σχεδόν καθόλου κριτική στην παράδοση της σχολικής εκπαίδευσης που εστίαζε στη σχέση διδάσκοντα-μαθητών και την οργάνωση των ίδιων των μαθητών σε ομάδες - αυτό που ο Πολ Γουίλις ονομάζει το *πολιτισμικό πεδίο* των σχολείων. Σύμφωνα με τον Γουίλις, οι πλούσιες περιγραφές που προσφέρουν οι μέθοδοι της εθνογραφίας θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε μια θεωρία της αναπαραγωγής προκειμένου να ερμηνεύσουμε αυτό που οι Μπόουλς, Γκίντις και Απλ άφησαν απ’ έξω: τη διαδικασία με την οποία “τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης”. Ο Γουίλις διερευνά το ζήτημα του *πώς* η αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης - που για τον ίδιο αποτελεί αναμφισβήτητη λειτουργία του σχολείου - βιώνεται υποκειμενικά.

Ο Γουίλις αμφισβητεί τις απλουστευτικές μεθοδολογικές και θεωρητικές παραδοχές που σε πολλές περιπτώσεις βρίσκονται στη βάση της νέας ριζοσπαστικής εκπαίδευσης. Τονίζοντας τη σημασία μιας αντιθετικής κουλτούρας μεταξύ των ατόμων που αποτελούν το αντικείμενο της εκπαιδευτικής χειραγώγησης, δείχνει πώς τα παιδιά, μέσα από τη δική τους δράση και ιδεολογική ανάπτυξη, αναπαράγουν τους εαυτούς τους ως μέλη της εργατικής τάξης. Ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο επιτυγχάνεται αυτό είναι η εναντίωσή τους στην εξουσία και η άρνησή τους να υποταχθούν στις επιταγές ενός σχολικού προγράμματος, το οποίο προβάλλει την κοινωνική κινητικότητα μέσα από την απόκτηση αντικειμενικών προσόντων. Επομένως, ο Γουίλις ανατρέπει τη θέση των ριζοσπαστών κριτικών ότι το σχολείο χειραγωγεί τα υποκείμενα μέσα από τη διαπίστωση, που βασίζεται σε μια προσεκτική εθνογραφική μεθοδολογία, ότι οι “μάγκες” της εργατικής τάξης κατασκευάζουν τη δική τους κουλτούρα αντίστασης στη σχολική γνώση. Ή, για να είμαστε πιο ακριβείς, η κοπάνια, η αντιθετική κουλτούρα και η ανατροπή των προσδοκώμενων στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος και των παιδαγωγικών μεθόδων στα σχολεία επιφέρουν ένα ειρωνικό αποτέλεσμα: οι “μάγκες” *αποκλείουν* τους εαυτούς τους από τη δυνατότητα να καταλάβουν επαγγέλματα της μεσαίας τάξης. Δεν αποκτούν καμία από τις δεξιότητες της μεσαίας τάξης που αποτελούν το ηθελημένο αποτέλεσμα της πιστής υποταγής στο θεμελιώδες πρόγραμμα του σχολείου (δηλαδή την πειθαρχία που τους προετοιμάζει για την εργασία). Αντιθέτως, οι συγκεκριμένοι μαθητές κατασκευάζουν τους εαυτούς τους ως επαναστατικούς, “αμόρφωτους” εργάτες, για τους οποίους η μοναδική επιλογή είναι οι ανειδίκευτες ή ημι-ειδικευμένες μορφές απασχόλησης που παρέχονται στο πλαίσιο της χειρωνακτικής εργασίας.

Ο Γουίλις κατόρθωσε να επιτύχει μια ασυνήθιστη σύνθεση. Επιμένοντας ότι η κοινωνική ανάλυση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό πεδίο, το υποκειμενικό επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο και τις πιο μύχιες λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής, κατέληξε σε μια πολύ πιο πειστική θεωρία για την αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης από τα ίδια τα σχολεία. Διαμέσου αυτής της σύνθεσης, αποφεύγει την κριτική που άσκησαν οι μαρξιστές στη θεωρία της αναπαραγωγής, ότι στερείται τη συνθετότητα του πλουραλισμού, ακόμη και αν τα

συμπεράσματά της είναι πιο ακριβή θεωρητικά. Ο Γουίλις, φυσικά, δεν είναι πλουραλιστής. Απεναντίας, καταδεικνύει τις ηθελημένες συνέπειες της αντιθετικής κουλτούρας στα σχολεία παρατηρώντας τις καθημερινές σχέσεις και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα παιδιά της εργατικής τάξης, με το να αντιτίθενται στους στόχους της εκπαίδευσης και τους μηχανισμούς της κοινωνικής αναπαραγωγής, κατασκευάζουν τους εαυτούς τους ως υποκείμενα της εργατικής τάξης.

Τι μας διδάσκει το βιβλίο του Γουίλις; Δεν αρκεί να εξετάσουμε με ποιον τρόπο το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου εξαπατά τα υποκείμενα, κάνοντάς τα να πιστέψουν ότι μπορούν να εξασφαλίσουν ανώτερες θέσεις στην ταξική ιεραρχία διαμέσου της εκπαίδευσης ή πώς οι αντιφατικοί στόχοι του Αμερικανικού ονείρου για ισότητα και κοινωνική πρόοδο εκφράζονται μέσα από τη δομή της σχολικής παιδαγωγικής. Ούτε αρκεί να προβάλλουμε επιχειρήματα για να δείξουμε ότι τα σχολεία αποσκοπούν στην αναπαραγωγή ανισοτήτων μέσα από την υποταγή της σχολικής γνώσης στις προτεραιότητες των επιχειρήσεων. Σύμφωνα με τον Γουίλις, το σχολείο είναι ένα *πεδίο μάχης*, και ο ρόλος του στον κοινωνικό και τεχνικό διαχωρισμό της εργασίας αναπαράγεται μέσα από αντιθέσεις και συγκρούσεις. Όμως, τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν είναι απλώς το αναλώσιμο προσωπικό για την καπιταλιστική βιομηχανία, όπως υπαινίσσονται οι Μπόουλς, Γκίντις και άλλοι ριζοσπάστες κριτικοί. Τα παιδιά μετατρέπονται σε γνήσιους επαναστάτες από τους οποίους αναδύεται η πολιτική και κοινωνική αντιπολίτευση, την ίδια στιγμή που αναπαράγουν τους εαυτούς τους ως βιομηχανικούς εργάτες. Επομένως, η διαλεκτική προσέγγιση που αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό των πιο σύνθετων μαρξιστικών προσεγγίσεων του πρόσφατου παρελθόντος, μας βοηθά να εξηγήσουμε πώς πραγματοποιείται η διαδικασία αναπαραγωγής και αντίστασης στο συμφραζόμενο της εκπαίδευσης.

Ο Πολ Γουίλις είναι και ο ίδιος εργατικής προέλευσης, γεννημένος στα παρηκμασμένα πλέον βιομηχανικά Μίντλαντς της Αγγλίας. Η οπτική του είναι εκείνη ενός παιδιού της εργατικής τάξης που επέλεξε την κοινωνική κινητικότητα, διατηρώντας ταυτόχρονα την σκοπιά του “μάγκα”. Η μοναδική ταξική του τοποθέτηση, του επιτρέπει να πραγματοποιήσει τη θαυμάσια αυτή έρευνα. Όσοι επιλέξουν να αγνοήσουν την παρότρυνσή του να μελετήσουν το συγκεκριμένο, είναι καταδικασμένοι να αναπαράγουν τις μηχανιστικές, αν και γόνιμες, μεθόδους της ριζοσπαστικής κριτικής. Δεν προσφέρει τίποτα λιγότερο από ένα νέο παράδειγμα για τη σχολική γνώση, μια γνώση που θεμελιώνεται στην κοινωνικά διαμορφωμένη εμπειρία, και δείχνει πως οι κοινωνικές τάξεις δεν εντοπίζονται στους υπολογιστές των γραφείων της Στατιστικής Υπηρεσίας ή στις *a priori* διατυπώσεις της ταξικής ανάλυσης, αλλά στις καθημερινές ιδεολογικές πρακτικές στα σχολεία, στα εργοστάσια και τα γραφεία, καθώς και στις γειτονιές της εργατικής τάξης. Οι εργαζόμενοι, σύμφωνα με τον Γουίλις, παράγουν τον εαυτό τους, όπως παράγουν και τα διάφορα αγαθά. Αν δεν εσωτερικεύσουν οι ίδιοι την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων, τότε κανένας βαθμός χειραγώγησης δεν επαρκεί για να την εξασφαλίσει. Κατά την άποψή του, οι εργάτες αναπαράγουν την ταυτότητά τους κατά την συγκρότησή τους ως πολιτικών και κοινωνικών υποκειμένων, ορίζοντας τους εαυτούς τους ως *άλλους* σε σχέση με την αστική κουλτούρα. Αν οι ιστορικές μεταμορφώσεις του κεφαλαίου στο πλαίσιο των οποίων σημειώθηκε η διάλυση του παλιού βιομηχανικού χώρου εργασίας έχουν ξεπεράσει, σε κάποιο βαθμό, την παραγωγή του παλιού υποκειμένου της εργατικής τάξης, η διαδικασία διαμέσου της οποίας αναδύεται η αντίσταση - δηλαδή η διαμόρφωση μιας αντιθετικής κουλτούρας - δε μπορεί να ξεπεραστεί, όσο οι κοινωνικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από πολιτική και οικονομική κυριαρχία. Αυτή είναι η μακροπρόθεσμη συνεισφορά του *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*: μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι δε μπορούμε να γεμίσουμε τους ανθρώπους με ιδεολογία, με

τον ίδιο τρόπο που θα γεμίσαμε ένα δοχείο με νερό. Οι άνθρωποι αναπαράγουν τους εαυτούς τους σε ανταγωνιστική σχέση προς την κυρίαρχη κουλτούρα και τις ιδεολογικές πρακτικές. Ο αυτο-καθορισμός δεν υπαινίσσεται, ωστόσο, ότι η νέα κοινωνία παράγεται με αυτό τον τρόπο· σημαίνει, όμως, ότι το μέλλον ποτέ δεν μπορεί να είναι τόσο προβλέψιμο όσο παρουσιάζεται ακόμη και από τα πιο άρτια σχέδια των επίσημων αρχών.

**Στάνλεϊ Αρονόβιτς**  
Πόλη της Νέας Υόρκης  
Μάιος 1981

Τα άτομα δε μπορούν να εξασφαλίσουν τον έλεγχο των κοινωνικών τους σχέσεων πριν τις δημιουργήσουν. Αλλά θα ήταν λάθος να αντιληφθεί κανείς αυτόν τον αμιγώς *αντικειμενικό δεσμό* ως ένα αυθόρμητο, φυσικό γνώρισμα, που είναι εγγενές στα υποκείμενα και αδιαχώριστο από τη φύση τους (σε αντίθεση προς τη συνειδητή γνώση και βούλησή τους). Αυτός ο δεσμός αποτελεί δικό τους προϊόν. Είναι ιστορικό προϊόν. Ανήκει σε ένα συγκεκριμένο στάδιο της ανάπτυξής τους. Ο αποξενωμένος και ανεξάρτητος χαρακτήρας που προσλαμβάνει αυτή την στιγμή *απέναντι* στα υποκείμενα αποδεικνύει μονάχα πως τα άτομα εξακολουθούν να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των συνθηκών της κοινωνικής τους ζωής, και πως δεν έχουν αρχίσει ακόμη, στη βάση αυτών των συνθηκών, να το βιώνουν... Τα καθολικά διαμορφωμένα άτομα... δεν είναι προϊόν της φύσης, αλλά της ιστορίας.

Καρλ Μαρξ, *Grundrisse* [Βάσεις Κριτικής της Πολιτικής Οικονομίας], 1857.  
[Penguin σσ. 161-2]

# 1. Εισαγωγή

Η δυσκολία του να εξηγήσει κανείς γιατί τα παιδιά των μεσαίων τάξεων αναλαμβάνουν επαγγέλματα τη μεσαίας τάξης αφορά στο γιατί τους αφήνουν οι άλλοι. Η δυσκολία του να εξηγήσει κανείς γιατί τα παιδιά των εργατικών τάξεων αναλαμβάνουν επαγγέλματα της εργατικής τάξης είναι γιατί το επιτρέπουν στον εαυτό τους.

Είναι πολύ εύκολο να πει κανείς πως απλώς δεν έχουν επιλογή. Ο τρόπος με τον οποίο η χειρωνακτική εργασία εφαρμόζεται στην παραγωγή στις διαφορετικές κοινωνίες μπορεί να φτάνει από τον εξαναγκασμό υπό την απειλή πυροβόλων όπλων, σφαιρών και βαρέων οχημάτων, ως τη μαζική ιδεολογική πεποίθηση της εθελούσιας συμμετοχής στη στρατιά των εργαζομένων της βιομηχανίας. Η δική μας φιλελεύθερη δημοκρατική κοινωνία βρίσκεται κάπου στη μέση. Δεν υπάρχει εμφανής φυσικός εξαναγκασμός, αλλά κάποιος βαθμός αυτοκατεύθυνσης. Αυτό συμβαίνει παρά τις κατώτερες αμοιβές, τον ανεπιθύμητο τρόπο με τον οποίο ορίζεται κοινωνικά και την ολοένα αυξανόμενη απουσία εγγενούς νοήματος της χειρωνακτικής εργασίας. Με λίγα λόγια, συμβαίνει παρά την τοποθέτησή της στον πάτο της ταξικής κοινωνίας.[1] Ο πρωταρχικός σκοπός αυτού του βιβλίου είναι να ρίξει φως σε αυτή την απρόσμενη διαδικασία.

Πολύ συχνά φανταζόμαστε πως οι επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ικανότητες μπορούν να απεικονιστούν γραμμικά, όντας ευθέως ανάλογες των δυνατοτήτων των ατόμων. Στη φθίνουσα γραμμή που σχηματίζεται, τα άτομα της εργατικής τάξης αντιστοιχούν στο κατώτατο σημείο αφού αναλαμβάνουν τις χειρότερες δουλειές, σκεπτόμενοι κατά κάποιον τρόπο: “αποδέχομαι ότι είμαι τόσο χαζός και επομένως είναι σωστό και δίκαιο να περάσω το υπόλοιπο της ζωής μου βιδώνοντας παξιμάδια σε ρόδες σε κάποιο εργοστάσιο παραγωγής αυτοκινήτων”. Είναι φανερό πως αυτή η φθίνουσα γραμμή καταλήγει στο μηδέν, ή κοντά στο μηδέν στο σημείο τομής των αξόνων. Τα πραγματικά άτομα στην κατώτατη κλίμακα ίσα που αξιολογούνται για το ότι είναι έμβια, ενώ δε λαμβάνεται καν υπόψη πως πρόκειται για ανθρώπινα υποκείμενα. Ωστόσο, καθώς αυτά τα άτομα κάθε άλλο παρά συνιστούν ζωντανούς-νεκρούς, αφού απεναντίας οδηγούν σε κρίση το υπάρχον σύστημα, μάλλον το μοντέλο αυτό χρήζει αναθεώρησης. Η οικονομία της αγοράς εργασίας σε μια καπιταλιστική κοινωνία δεν επεκτείνεται χαρακτηριστικά και σε μια οικονομία της αγοράς που να ικανοποιεί τους εργαζόμενους.

Αυτό που θέλω να επισημάνω είναι πως τα “αποτυχημένα” παιδιά των εργατικών τάξεων δεν ακολουθούν απλώς αυτή την καμπύλη της επαγγελματικής αποτυχίας, η οποία ξεκινά εκεί όπου σταματούν τα λιγότερο επιτυχημένα παιδιά των μεσαίων ή τα πιο επιτυχημένα παιδιά των εργατικών τάξεων. Αντί να αποδεχόμαστε πως στην επαγγελματική/ταξική δομή οι ικανότητες των ατόμων αντιστοιχούν σε μια συνεχή φθίνουσα γραμμή, θα πρέπει να φανταστούμε μια σειρά ριζικών τομών που αναπαρίστανται μέσα την αλληλεπίδραση πολιτισμικών προτύπων. Θα δούμε με ποιον τρόπο το πολιτισμικό πρότυπο της “αποτυχίας” των εργατικών τάξεων διαφέρει σημαντικά και παρουσιάζει ασυνέχειες σε σχέση με άλλα πρότυπα. Ωστόσο, μέσα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο το πρότυπο αυτό διαθέτει δικές του μορφές δράσης, ορισμούς, και τρόπους πρόσληψης των άλλων κοινωνικών ομάδων, που συμβατικά θεωρούνται πιο επιτυχημένες. Επίσης, αυτή η ταξική κουλτούρα δε αποτελεί ένα ουδέτερο πρότυπο, μια *νοητική* κατηγορία, ένα σύνολο μεταβλητών που επιβάλλονται στο σχολείο έξωθεν. Περιλαμβάνει εμπειρίες, σχέσεις και συσχετισμούς μεταξύ συστηματικών μορφών σχέσεων, που

καθορίζουν όχι μόνο συγκεκριμένες “επιλογές” και “αποφάσεις” σε δεδομένες χρονικές στιγμές, αλλά επίσης διαρθρώνουν, πραγματικά και εμπειρικά, το πώς προκύπτουν και ορίζονται εξαρχής αυτές οι “επιλογές”.

Ένας συναφής, δευτερεύων στόχος αυτού του βιβλίου είναι να εξετάσει σημαντικές και κεντρικές όψεις της κουλτούρας της εργατικής τάξης μέσα από την ενδελεχή μελέτη μιας από τις πιο αποκαλυπτικές της εκδηλώσεις. Το αρχικό μου ενδιαφέρον ήταν πράγματι η κουλτούρα της εργατικής τάξης γενικά, και αυτό με οδήγησε να μελετήσω απογοητευμένους νέους άνδρες από μη ακαδημαϊκό περιβάλλον. Επίσης εξέτασα την ένταξή τους στην εργασία ως κρίσιμη και προνομιακή στιγμή στη συνεχή αναδιαμόρφωση των πολιτισμικών όψεων της εργατικής τάξης, σε συνάρτηση με την πιο θεμελιώδη δομή της κοινωνίας - τις εργασιακές σχέσεις.

Και οι δύο προβληματισμοί αφορούν τη σημαντικότερη έννοια της εργατικής δύναμης και πώς αυτή προετοιμάζεται από την κοινωνία μας, ώστε να χρησιμοποιηθεί στη χειρωνακτική εργασία. Εργατική δύναμη είναι η ανθρώπινη ικανότητα να παρεμβαίνει στη φύση μέσα από τη χρήση εργαλείων, με σκοπό την παραγωγή αγαθών για την ικανοποίηση αναγκών και την αναπαραγωγή της ζωής. Η εργασία δεν αποτελεί καθολική, δι-ιστορική και αμετάβλητη ανθρώπινη δραστηριότητα. Παίρνει διαφορετικές μορφές και νοήματα σε διαφορετικές κοινωνίες. Οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες η εργατική δύναμη γίνεται αντιληπτή υποκειμενικά και χρησιμοποιείται αντικειμενικά, και οι συσχετισμοί μεταξύ τους, είναι θεμελιώδους σημασίας τόσο για τον τύπο κοινωνίας που παράγεται, όσο και το σχηματισμό και την ιδιαίτερη φύση των κοινωνικών της τάξεων. Αυτές οι διαδικασίες συντελούν στη συγκρότηση συγκεκριμένων υποκειμενικών ταυτοτήτων, αλλά και διακριτών ταξικών μορφωμάτων σε κοινωνικό και συμβολικό, καθώς και σε οικονομικό και δομικό επίπεδο.

Η ταξική ταυτότητα δεν αναπαράγεται πραγματικά, μέχρι να μεταβιβαστεί με κατάλληλο τρόπο μέσα από τα άτομα και την ομάδα' μέχρι δηλαδή να ανασυσταθεί στο συμφραζόμενο αυτού που εμφανίζεται ως προσωπική και συλλογική βούληση. Η στιγμή κατά την οποία οι άνθρωποι δεν δανείζονται απλώς, αλλά βιώνουν την ταξική τους μοίρα έρχεται όταν αυτό που τους έχει δοθεί ανασχηματίζεται, ενδυναμώνεται και επενδύεται σε νέους σκοπούς. Η εργατική δύναμη αποτελεί κύριο μοχλό σε όλα αυτά, καθώς αποτελεί το βασικό τρόπο *ενεργητικής* συσχέτισης με τον κόσμο' συνιστά τον *κατεξοχήν* τρόπο σύνδεσης του εσώτερου εαυτού με την εξωτερική πραγματικότητα. Πρόκειται ουσιαστικά για τη διαλεκτική σχέση του εαυτού με τον εαυτό, διαμέσου του πραγματικού κόσμου. Από τη στιγμή που έχει εξασφαλιστεί η διαιώνιση αυτής της σχέσης, όλα τα άλλα συνιστούν κοινό τόπο.

Υποστηρίζω ότι το κατεξοχήν περιβάλλον στο οποίο παράγεται μια συγκεκριμένη υποκειμενική αντίληψη της χειρωνακτικής εργατικής δύναμης, καθώς και η αντικειμενική απόφαση αυτή να επενδυθεί στη χειρωνακτική εργασία παράγεται στο πλαίσιο της σχολικής υποκουλτούρας της εργατικής τάξης. Εδώ είναι που τα ζητήματα της εργατικής τάξης μεταβιβάζονται στα άτομα και τις ομάδες μέσα σε ένα καθορισμένο οικείο συμφραζόμενο, και όπου τα παιδιά της εργατικής τάξης αναπτύσσουν δημιουργικά, μετασχηματίζουν και τελικά αναπαράγουν μέσα απ' την πρακτική τους όψεις μιας ευρύτερης κουλτούρας κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τελικά να οδηγούνται σε συγκεκριμένου τύπου εργασίες. Στο πρώτο μέρος αυτού του βιβλίου παρουσιάζεται μια εθνογραφία της σχολικής υποκουλτούρας των λευκών αγοριών της εργατικής τάξης. Προς χάρη της ευκρίνειας και της ακρίβειας, και σε καμία περίπτωση υπονοώντας ότι υπολείπονται σημασίας, άλλες εθνικές και έμφυλες ταυτότητες δεν εξετάζονται.

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε εδώ ότι μέχρι τώρα αυτή η κουλτούρα έχει αντιμετωπιστεί συμβατικά, και έχει προβληθεί ιδιαίτερα από τα Μ.Μ.Ε. κατά τρόπο που αποσκοπεί να προκαλέσει αίσθηση, ως βία και απειθαρχία στη σχολική τάξη.[2] Η αύξηση του ορίου ηλικίας αποχώρησης από το σχολείο<sup>4</sup> στην Αγγλία το Σεπτέμβριο του 1972 φαίνεται ότι έδωσε έμφαση και εξέθεσε περαιτέρω τις πιο επιθετικές όψεις αυτής της κουλτούρας.[3] Και τα δύο βασικά συνδικάτα των εκπαιδευτικών<sup>5</sup> συνέταξαν ειδικές εκθέσεις [4] και θεσμοθέτησαν κανονισμούς για την υποστήριξη των συνδικάτων διαμέσου του αποκλεισμού των “ταραχοποιών” από την τάξη. Πάνω από τις μισές τοπικές αρχές στην Αγγλία και την Ουαλία διαμόρφωσαν ειδικές τάξεις στα σχολεία, καθώς και αρκετά διακριτά “ησυχαστήρια” στην περίπτωση του Εσωτερικού Λονδίνου (Inner London)<sup>6</sup> για αυτά τα παιδιά. Ο Υπουργός Παιδείας διέταξε να πραγματοποιηθεί συνολική έρευνα σε εθνικό επίπεδο στον τομέα αυτό. [5] Η διακοπή του μαθήματος και οι κοπάνες στα σχολεία βρίσκονται πολύ ψηλά στην ημερήσια διάταξη της “μεγάλης συζήτησης” που ο κος Κάλαγκαν, ο νυν Πρωθυπουργός, εισηγήθηκε για την Παιδεία.[6]

Δεδομένου ότι υποστηρίζω πως είναι η ίδια τους η κουλτούρα που προετοιμάζει κάποια αγόρια της εργατικής τάξης να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στη χειρωνακτική εργασία, μπορούμε να πούμε πως υπάρχει ένα στοιχείο αυτο-καταδίκης στην ανάληψη υποτελών ρόλων στο δυτικό καπιταλισμό. Ωστόσο, αυτή η καταδίκη βιώνεται παραδόξως ως πραγματική διαδικασία μάθησης, επιβεβαίωσης, οικειοποίησης, καθώς και ως μορφή αντίστασης. Επί πλέον, στο *δεύτερο* μέρος όπου αναλύω την εθνογραφία που παρουσιάζεται στο πρώτο μέρος, υποστηρίζω ότι υπάρχει μια αντικειμενική βάση για αυτά τα υποκειμενικά συναισθήματα και τις πολιτισμικές διαδικασίες. Αυτά επιτρέπουν μια μερική κατανόηση των πραγματικά καθοριστικών συνθηκών ύπαρξης της εργατικής τάξης, οι οποίες είναι σαφώς ανώτερες των επίσημων εκείνων εκδοχών της πραγματικότητάς τους, που προσφέρονται από το σχολείο και ποικίλους κρατικούς φορείς. Μονάχα στη βάση μιας τέτοιας πραγματικής πολιτισμικής συνάρθρωσης με τις συνθήκες ύπαρξης τους, οι ομάδες των αγοριών της εργατικής τάξης συμμετέχουν στην ίδια τους την καταδίκη. Η τραγωδία και η αντίφαση είναι πως αυτές οι μορφές “διείσδυσης” είναι περιορισμένες, διαστρεβλωμένες και πολλές φορές στρέφονται ακούσια ενάντια στον εαυτό τους, μέσα από σύνθετες διεργασίες που εκτείνονται από τις γενικότερες ιδεολογικές διεργασίες και τις διεργασίες στο εσωτερικό του σχολείου και των φορέων καθοδήγησης, μέχρι την

---

<sup>4</sup> Σ.τ.Μ. Πρόκειται για την αύξηση των χρόνων υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία. Την 1η Σεπτεμβρίου 1972 η ηλικία υποχρεωτικής παραμονής στο σχολείο αυξήθηκε από τα 15 στα 16 έτη. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει να παραμείνουν στο σχολείο μέχρι την τελευταία Παρασκευή του Ιουνίου της χρονιάς που γίνονται 16 χρονών, πράγμα που συμβαίνει συνήθως στο ενδέκατο έτος της φοίτησής τους στο σχολείο. Η προετοιμασία για τη μεταρρύθμιση αυτή διήρκεσε 8 χρόνια, έχοντας ξεκινήσει το 1964.

<sup>5</sup> Σ.τ.Μ. Πρόκειται για το Εθνικό Συνδικάτο Εκπαιδευτικών (National Union of Teachers) και την Εθνικός Σύλλογος Σχολικών Διευθυντών (National Association of School Masters) που αποσχίστηκε από το NUT το 1922. Η NAS στήριζε τα συμφέροντα των ανδρών εκπαιδευτικών και μάλιστα διατεινόταν ότι τα αγόρια από την ηλικία των 7 και πάνω θα πρέπει να διδάσκονται αποκλειστικά από άνδρες δασκάλους. Το 1976, ως αποτέλεσμα του διατάγματος ενάντια στις έμφυλες διακρίσεις του 1975 (Sex Discrimination Act 1975), ενσωματώθηκε στη NAS το Συνδικάτο Γυναικών Εκπαιδευτικών (Union of Women Teachers).

<sup>6</sup> Το Εσωτερικό Λονδίνο (Inner London) περιλαμβάνει τις περιοχές του Κάμντεν, Γκρίνουιτς, Χάκνεϊ, Χάμερσμιθ και Φούλαμ, Ίζλιγκτον, Κένζιγκτον και Τσέλσι, Λάμπεθ, Λέβισχαμ, Σάουθπαρκ, Τάουερ Χάμλετς, Γουάντσογουορθ, Γουέστμινστερ. Το Εσωτερικό Λονδίνο δεν είναι ταυτόσημο με το Κεντρικό Λονδίνο και αποτελεί επισήμως την πλουσιότερη περιοχή της Ευρώπης.

ευρέως διαδεδομένη επιρροή μιας μορφής πατριαρχικής ανδρικής κυριαρχίας και σεξισμού στο εσωτερικό της κουλτούρας της εργατικής τάξης καθ' αυτήν.

Τέλος, στο δεύτερο αυτό μέρος υποστηρίζω ότι οι διαδικασίες εθελούσιας εισόδου στην εργασιακή διαδικασία αποτελούν μια όψη της διαιώνισης της κουλτούρας της εργατικής τάξης γενικά, καθώς και ένα σημαντικό παράδειγμα του πώς η κουλτούρα αυτή συνδέεται μέσα από σύνθετους τρόπους με τους κανονιστικούς θεσμούς του κράτους. Οι θεσμοί αυτοί κατέχουν μια σημαντική λειτουργία στη συνολική αναπαραγωγή της κοινωνικής ολότητας, ιδίως σε σχέση με την αναπαραγωγή των κοινωνικών συνθηκών ενός συγκεκριμένου τρόπου παραγωγής.

Αυτή είναι η ραχοκοκαλιά του συγκεκριμένου βιβλίου. Επιδιώκοντας τους στόχους που περιέγραψα, το βιβλίο συνεισφέρει και σε μια σειρά άλλων πεδίων. Μελετά το εκπαιδευτικό παράδειγμα στην καρδιά της διδακτικής σχέσης στα σχολεία μας, ασκεί κριτική στον επαγγελματικό προσανατολισμό και προτείνει κάποιες εξηγήσεις για την κατ' εξακολούθηση αποτυχία της δημόσιας εκπαίδευσης να βελτιώσει ριζικά τις ευκαιρίες στη ζωή των παιδιών της εργατικής τάξης. [7] Στο δεύτερο μέρος υπάρχει επίσης μια παρέμβαση στη συζήτηση για τα έμφυλα στερεότυπα σε συνάρτηση με την πατριαρχία και τον καπιταλισμό, και κάποιες σημειώσεις για τη διατύπωση ενός θεωρητικού επιχειρήματος για την αντίστοιχη θέση και μορφή που παίρνει η σχέση κουλτούρας και ιδεολογίας.

Οι ποιοτικές μέθοδοι και η συμμετοχική παρατήρηση που εφαρμόζονται στην έρευνα, και η εθνογραφική μορφή της παρουσιάσής της υπαγορεύτηκαν από τη φύση του ενδιαφέροντός μου για "το πολιτισμικό". Αυτές οι τεχνικές είναι κατάλληλες για να αποτυπώσουν αυτό το επίπεδο, έχοντας μια ευαισθησία απέναντι σε νοήματα και αξίες και την ικανότητα να αναπαραστήσουν και να ερμηνεύσουν συμβολικές εκφράσεις, πρακτικές και μορφές πολιτισμικής παραγωγής. Συγκεκριμένα, η εθνογραφική καταγραφή, μη γνωρίζοντας πάντοτε πώς, επιτρέπει σε κάποιο βαθμό η δραστηριότητα, η δημιουργικότητα και η ανθρώπινη παρέμβαση στο αντικείμενο της μελέτης να αναδυθεί μέσα στην ανάλυση και την εμπειρία του αναγνώστη. Αυτό είναι ζωτικό για τους σκοπούς μου, όπου βλέπω το πολιτισμικό, όχι απλώς ως ένα σύνολο μεταβιβασμένων δομών που έχουν εσωτερικευτεί (όπως στους συνήθεις ορισμούς της κοινωνικοποίησης), ούτε και ως παθητική συνέπεια της κυρίαρχης ιδεολογίας που επιβάλλεται άνωθεν (όπως σε ορισμένα είδη μαρξισμού), αλλά, τουλάχιστον μερικώς, ως προϊόν συλλογικής ανθρώπινης δράσης.

## **Η μελέτη περίπτωσης του Χάμερταουν**

Για την έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτό το βιβλίο πραγματοποιήθηκε μια βασική μελέτη περίπτωσης και πέντε συγκριτικές μελέτες. Η βασική μελέτη αφορούσε δώδεκα αγόρια οικογενειών της εργατικής τάξης χωρίς ακαδημαϊκή προέλευση που έρχονταν από μια πόλη που θα ονομάσουμε Χάμερταουν, και πήγαιναν σε ένα σχολείο που θα ονομάσουμε Σχολείο Αρρένων του Χάμερταουν. Τα αγόρια αυτά επιλέχθηκαν με βάση τους δεσμούς φιλίας μεταξύ τους και τη συμμετοχή τους σε κάποια αντιθετική κουλτούρα στο πλαίσιο ενός σχολείου της εργατικής τάξης. Το σχολείο χτίστηκε στο μεσοπόλεμο και βρισκόταν στην καρδιά μιας πυκνοκατοικημένης περιοχής με εργατικές κατοικίες που απαρτιζόταν από συνηθισμένα, συχνά ομοιόμορφα και στοιχειωδώς καλοδιατηρημένα σπίτια, τα οποία συνδέονταν μέσα από έναν λαβύρινθο από δρόμους, αψιδωτές σειρές σπιτιών, σοκάκια και αδιέξοδα, και εξυπηρετούνταν από αρκετές μεγάλες παμπ, συγκεντρωμένα καταστήματα και μικρά σούπερ-μάρκετ.



Κατά την περίοδο εκπόνησης της έρευνας το υπό εξέταση σχολείο ήταν ένα σύγχρονο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς κριτήρια εισαγωγής<sup>7</sup> αποκλειστικά για αγόρια, το οποίο συστεγαζόταν με ένα αντίστοιχο σχολείο θηλέων. Μετά το πέρας της έρευνας, αναδιαμορφώθηκε σε μικτό σχολείο για μαθητές ίδιου φύλου, ως συνέπεια της γενικότερης αναδιοργάνωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή. Εξαιτίας της αναμενόμενης αυτής αλλαγής, και υπό την πίεση των γεγονότων και την προετοιμασία της αύξησης του ορίου ηλικίας υποχρεωτικής φοίτησης, επεκτάθηκαν οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου, και εισήχθησαν ή έγιναν πειραματισμοί με κάποιες νέες παιδαγωγικές τεχνικές κατά την περίοδο πραγματοποίησης της έρευνας. Ο διαχωρισμός των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο αντικαταστάθηκε από μικτές ομάδες, εγκαινιάστηκε “κέντρο διαχείρισης πόρων”, έγιναν πειραματισμοί στην ομαδική διδασκαλία και στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, και αναπτύχθηκε μια ολόκληρη γκάμα νέων μαθημάτων “επιλογής” για την πρώτη χρονιά εφαρμογής του νέου ορίου ηλικίας παραμονής στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ήρθα σε επαφή με την ομάδα στην αρχή της δεύτερης περιόδου<sup>8</sup> της προτελευταίας τους χρονιάς στο σχολείο, και παρακολούθησα την πορεία τους μέχρι τη συμπλήρωση έξι εβδομάδων στην επαγγελματική τους ζωή (η τελευταία χρονιά τους στο σχολείο, ήταν η πρώτη χρονιά επιβολής του νέου ορίου ηλικίας παραμονής στην υποχρεωτική εκπαίδευση). Ο σχολικός πληθυσμός ήταν περίπου 600 μαθητές στους οποίους περιλαμβάνονταν κάποιες αξιόλογες αριθμητικά δυτικο-ινδικές, και ασιατικές μειονότητες. Κατά βάση το σχολείο αυτό επιλέχθηκε διότι βρισκόταν στην καρδιά της περιοχής, και αντλούσε τους μαθητές του αποκλειστικά από μια χαρακτηριστική συνοικία εργατικών κατοικιών της εποχής του μεσοπολέμου στο κέντρο το Χάμερταουν. Επρόκειτο για σχολείο αποκλειστικά της εργατικής τάξης, που όμως είχε τη φήμη “καλού” σχολείου. Αυτό σήμαινε μάλλον ότι χαρακτηριζόταν από ένα “λογικό επίπεδο” αποδεκτών συμπεριφορών και αμφίεσης, που επιβάλλονταν από ένα ικανό διοικητικό προσωπικό που

---

<sup>7</sup> Σ.τ.Μ. Τα αγγλικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίζονται σε 8 κατηγορίες (με κάποια αλληλοεπικάλυψη), στα οποία εισάγονται οι μαθητές ανάλογα με την απόδοσή τους στις εισαγωγικές εξετάσεις για τη δευτεροβάθμια:

1. Σχολεία με αυξημένα κριτήρια επιλογής (“super-selective”), όπου φοιτούν σχεδόν αποκλειστικά μαθητές από το ανώτατο 10%.
2. Σχολεία με κριτήρια επιλογής (“selective”), όπου φοιτούν σχεδόν αποκλειστικά μαθητές από το ανώτατο 25%.
3. Ενισχυμένα μικτά σχολεία (“comprehensive plus”), τα οποία δέχονται μαθητές κάθε ικανότητας, που όμως συγκεντρώνονται στο ανώτερο 50%.
4. Μικτά σχολεία (“comprehensive”), όπου η κατανομή ως προς την απόδοση είναι αντίστοιχη του πληθυσμού.
5. Μικτά σχολεία μειωμένης απόδοσης (“comprehensive minus”), τα οποία δέχονται μαθητές κάθε ικανότητας, αλλά έχουν μόνο λίγους μαθητές από το ανώτερο 25%.
6. Σύγχρονα σχολεία της δευτεροβάθμιας (“secondary modern”), τα οποία δεν έχουν σχεδόν καθόλου μαθητές από το ανώτερο 25% και ως προς τους υπόλοιπους υπάρχει ομαλή κατανομή.
7. Σύγχρονα σχολεία της δευτεροβάθμιας μειωμένης απόδοσης (“secondary modern minus”), στα οποία δε φοιτούν καθόλου μαθητές από το ανώτερο 25% και ένα 10-15% των μαθητών προέρχεται από το επόμενο 25%.
8. Κατώτατα σύγχρονα σχολεία της δευτεροβάθμιας (“sub-secondary modern”), στα οποία φοιτούν ως επί τω πλείστον μαθητές από την κατώτατη κλίμακα απόδοσης.

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 τα σύγχρονα σχολεία της δευτεροβάθμιας αντικαταστάθηκαν από τα μικτά σχολεία.

<sup>8</sup> Σ.τ.Μ. Η σχολική χρονιά στην Αγγλία χωρίζεται σε 6 περιόδους, αντί για τα 3 τρίμηνα στην Ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η δεύτερη περίοδος στην οποία αναφέρεται ο συγγραφέας ξεκινά κατά κανόνα την 1η Νοεμβρίου.

ενδιαφερόταν για το σχολείο. Ήθελα να είμαι όσο γίνεται πιο σίγουρος ότι το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν χαρακτηριστικό της εργατικής τάξης μιας βιομηχανικής περιοχής, και ότι οι εκπαιδευτικές παροχές που παρέχονταν ήταν όσο καλές, αν όχι λίγο καλύτερες, από οπουδήποτε αλλού στη Βρετανία, κάτω από αντίστοιχες συνθήκες. Ένα επιπλέον πλεονέκτημα του συγκεκριμένου σχολείου ήταν ότι διέθετε ένα καινούργιο και καλά εξοπλισμένο χώρο συγκέντρωσης νέων, που είχε σημαντική απήχηση στους μαθητές και έδινε τη δυνατότητα μιας πολύ ανοιχτής και άτυπης αρχικής ένταξης στο σχολείο.

Οι συγκριτικές μελέτες περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν κατά την ίδια περίοδο. Αυτές μελετούσαν: μια ομάδα κομφορμιστών (αγοριών συμβιβασμένων με τις κυρίαρχες επιταγές) που φοιτούσαν στην ίδια τάξη με τη βασική ομάδα στο Σχολείο Αρρένων του Χάμερταουν· μια ομάδα κονφορμιστών της εργατικής τάξης από ένα μικτό σύγχρονο σχολείο της δευτεροβάθμιας, στην ίδια γειτονιά και με φήμη κάπως πιο “βίαιου” σχολείου· μια ομάδα μη-κονφορμιστών από το Κλασικό Γυμνάσιο Αρρένων του Χάμερταουν<sup>9</sup>· μια αντίστοιχη ομάδα από το μικτό σχολείο κοντά στο κέντρο του αστικού συγκροτήματος στο οποίο ανήκε το Χάμερταουν· και μια ομάδα αγοριών μικτής κοινωνικής προέλευσης από ένα κλασικό γυμνάσιο υψηλού στάτους, στην πιο ακριβή περιοχή του ίδιου αστικού συγκροτήματος. Όσο στάθηκε εφικτό, όλες οι ομάδες ανήκαν στην ίδια σχολική χρονιά, αποτελούσαν παρέες, και επιλέχθηκαν με κριτήριο την πιθανότητα να εγκαταλείψουν το σχολείο στην ηλικία των δεκαέξι, που αποτελεί το ελάχιστο όριο αποχώρησης από το σχολείο. Στην περίπτωση του γυμνασίου υψηλού στάτους η προϋπόθεση αυτή καθόρισε πλήρως την επιλογή της ομάδας και οδήγησε στη μικτή ταξική της προέλευση, καθώς ήταν τα μόνα αγόρια που σκόπευαν να αποχωρήσουν στα δεκαέξι από το σχολείο κατά τον τέταρτο χρόνο της φοίτησής τους (όταν τους συνάντησα για πρώτη φορά), και πράγματι τελικά μόνο δύο από αυτούς αποχώρησαν σε αυτή την ηλικία. Οι ομάδες αυτές επιλέχθηκαν για να δώσουν μια συγκριτική διάσταση στην έρευνα μαζί με τις παραμέτρους της κοινωνικής τάξης, της επίδοσης, του σχολικού καθεστώτος, και της επιλογής του σχολείου.

Η κύρια ομάδα μελετήθηκε εντατικά μέσα από παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση στην τάξη, γύρω από το σχολείο και κατά τη διάρκεια εξωσχολικών δραστηριοτήτων, καθώς και μέσα από συστηματικές ηχογραφημένες ομαδικές συζητήσεις, άτυπες συνεντεύξεις και ημερολόγια. Παρακολούθησα το σύνολο των μαθημάτων και δραστηριοτήτων επιλογής της ομάδας σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (όχι ως διδάσκων, αλλά ως μέλος της τάξης), καθώς και ολόκληρο τον κύκλο μαθημάτων επαγγελματικού προσανατολισμού που διδασκόταν από έναν αφοσιωμένο και έμπειρο καθηγητή, ο οποίος είχε πρόσφατα επιστρέψει από απόσπαση στη διδασκαλία του μαθήματος καριέρας και συμβουλευτικής που έχαιρε μεγάλης εκτίμησης. Επίσης ηχογράφησα εκτενείς συζητήσεις με όλους τους γονείς της κύριας ομάδας, όλους τους διευθυντές του σχολείου και τους βασικούς διδάσκοντες που έρχονταν σε επαφή με την ομάδα, καθώς και όλους τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού που επισκέπτονταν στο σχολείο.

Ακολούθησα και τα δώδεκα αγόρια της βασικής ομάδας, καθώς και τρία επιλεγμένα αγόρια από τις ομάδες ελέγχου στην εργασία τους. Δεκαπέντε σύντομες περιόδους συμμετοχικής παρατήρησης αφιερώθηκαν στο να εργαστώ δίπλα στον εκάστοτε νεαρό στην ίδια δουλειά, οι οποίες ολοκληρώθηκαν με

---

<sup>9</sup> Σ.τ.Μ. Το κλασικό γυμνάσιο (“grammar school”) δίνει έμφαση στις κλασικές σπουδές (Λατινικά, Αρχαία, φιλολογικά, ξένες γλώσσες, αλλά και φυσικές επιστήμες, μαθηματικά, ιστορία και γεωγραφία). Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των αρχών της δεκαετίας του ’70 κάποια κλασικά γυμνάσια απέκτησαν δίδακτρα, ενώ τα περισσότερα μετατράπηκαν σε μικτά σχολεία (“comprehensive schools”).

ηχογραφημένες συνεντεύξεις με τον ίδιο, καθώς και επιλεγμένες συνεντεύξεις με προϊσταμένους, διευθυντές και υπεύθυνους επιχειρήσεων.

Την πρώτη φορά που καταγράφεται στο κτηματολόγιο<sup>10</sup> το Χάμερταουν αναφέρεται ως ένας μικροσκοπικός οικισμός. Βρίσκεται στο κέντρο της Αγγλίας και αποτελεί τμήμα ενός πολύ μεγαλύτερου αστικού συγκροτήματος. Όπως πολλές άλλες μικρές πόλεις στην περιοχή, ο πληθυσμός και η σημασία του εκτινάχθηκε την εποχή της Βιομηχανικής Επανάστασης. Η δημιουργία καναλιών και ενός εργοστασίου κατασκευής μεταλλικών εκμαγείων από την Μπούλτον και Βατ<sup>11</sup> που προμήθευε άλλους κατασκευαστές στα μέσα του 18ου αιώνα μεταμόρφωσαν την περιοχή. Υπήρξε μεταξύ των πρώτων βιομηχανικών πόλεων, και ο πληθυσμός του ήταν από τους πρώτους του βιομηχανικού προλεταριάτου. Μέχρι το 1800 είχε ήδη εκτεταμένα μεταλλουργεία και εργοστάσια κατασκευής μεταλλικών εκμαγείων, καθώς και εργοστάσια παρασκευής σαπουνιού, ατσαλιού και γυαλιού. Πιο πρόσφατα μετατράπηκε σε σημαντικό κέντρο όσον αφορά την τεχνολογία στα ρουλεμάν και την κατασκευή ελασμάτων, εξαρτημάτων για ποδήλατα, γυαλιού, βιδών, παξιμαδιών και μπουλονιών. Είναι πράγματι η κατεξοχήν πόλη για παξιμάδια και μπουλόνια στα Μίντλαντς<sup>12</sup>, που στην εποχή της υπήρξε ένα από τα λίκνα της Βιομηχανικής Επανάστασης.

Σήμερα αποτελεί μέρος ενός μεγάλου βιομηχανικού αστικού συγκροτήματος στα Μίντλαντς. Ο κόσμος εξακολουθεί να πιστεύει ότι είναι μια πόλη βίαιη και βρόμικη, παρόλο που το επίπεδο των κοινωνικών υπηρεσιών και οι στεγαστικές παροχές είναι καλύτερες από ότι στις περισσότερες άλλες πόλεις της περιοχής. Τα ερειπωμένα σπίτια και οι βικτοριανές υποβαθμισμένες συνοικίες έχουν κατεδαφιστεί στο μεγαλύτερο μέρος τους, και έχουν αντικατασταθεί από σύγχρονες εργατικές κατοικίες και πολυκατοικίες. Παρόλα αυτά, όταν αγόρια από το Χάμερταουν συναντούν κορίτσια της περιοχής τους, προτιμούν να δηλώνουν πως προέρχονται από τη μεγάλη γειτονική πόλη, που, για καλή τους τύχη, έχει τον ίδιο ταχυδρομικό κώδικα.

Ο πληθυσμός της πόλης έφτασε στο αποκορύφωμά του στις αρχές της δεκαετίας του '50, και μειώνεται σταθερά έκτοτε, παρά την άφιξη σημαντικού αριθμού μαύρων μεταναστών. Τώρα ο πληθυσμός είναι περίπου 60.000, ενώ είναι ενδιαφέρον το ότι παρουσιάζει έναν από τους υψηλότερους "δείκτες δραστηριότητας" [8] στη χώρα - ιδίως για τις γυναίκες. Η πληθυσμιακή δομή αναφορικά με την ηλικία και το φύλο είναι παρόμοια με της υπόλοιπης Αγγλίας και της Ουαλίας, αλλά η ταξική δομή είναι αισθητά διαφορετική. Είναι ουσιαστικά μια εργατική πόλη. Μόνο 8 τοις εκατό από τους κατοίκους της εργάζονται σε ειδικευμένες και διοικητικές θέσεις (οι μισοί από τον εθνικό μέσο όρο) και η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού απασχολείται σε κάποιας μορφής χειρωνακτική εργασία. Υπάρχει μια θεαματική εισροή περίπου 3000 ατόμων της μεσαίας τάξης από τα νότια και τα δυτικά, οι οποίοι εργάζονται, αλλά δεν κατοικούν στο Χάμερταουν. Το πολύ χαμηλό ποσοστό των μεσαίων στρωμάτων αντανακλάται

---

<sup>10</sup> Σ.τ.Μ. Η πρώτη προσπάθεια να δημιουργηθεί το κτηματολόγιο της Αγγλίας (γνωστό ως "Doomsday Book") πραγματοποιήθηκε το 1086 για λογαριασμό του Γουλιέλμου Α' του Κατακτητή.

<sup>11</sup> Σ.τ.Μ. Η εταιρία Μπούλτον και Βατ (Boulton and Watt) ιδρύθηκε το 1775 για τη εκμετάλλευση της πατέντας της ατμομηχανής του Βατ.

<sup>12</sup> Σ.τ.Μ. Τα Μίντλαντς (Midlands) δεν αντιστοιχούν σε κάποια ορισμένη διοικητική επικράτεια, αλλά αποτελούν μια ευρύτερη περιοχή στην κεντρική Αγγλία, η οποία έπαιξε εξέχοντα ρόλο κατά τη βιομηχανική επανάσταση τον 18ο και 19ο αιώνα. Η μεγαλύτερη πόλη στα Μίντλαντς είναι το Μπέρμιγχαμ.

στο γεγονός ότι κάτω από 2 τοις εκατό έχουν πλήρη απασχόληση στην εκπαίδευση (και πάλι οι μισοί από τον εθνικό μέσο όρο).

Η δομή της επαγγελματικής απασχόλησης καταδεικνύει τη διακριτά βιομηχανική φύση της εργατικής τάξης της κοινότητας. Υπάρχει μια συνολική εργατική δύναμη περίπου 36.000, από τους οποίους, ούτε πολύ ούτε λίγο, το 79 τοις εκατό απασχολείται με κάποιο τρόπο στη βιομηχανία, συγκριτικά με ένα 35 τοις εκατό σε εθνικό επίπεδο και ένα 55 τοις εκατό στο ευρύτερο αστικό συγκρότημα. Η μεταλλουργία και η κατασκευή μεταλλικών προϊόντων καλύπτει πάνω από το μισό αυτής της απασχόλησης. Οι άλλες σημαντικές πηγές απασχόλησης είναι οι βιομηχανίες τροφίμων, ποτών και καπνού, η μηχανολογία, η κατασκευή οχημάτων, τούβλων, κεραμικών και γυαλιού, και η διανομή. Οι προοπτικές απασχόλησης είναι γενικά καλές στο Χάμερταουν και ακόμη και σε περίοδο κρίσης το ποσοστό ανεργίας παρέμεινε κατά μία περίπου ποσοστιαία μονάδα κάτω από τον εθνικό μέσο όρο.

Παρόλο που η πόλη εκβιομηχανίστηκε πάνω από 200 χρόνια πριν, και κράτησε πολλές από τις ίδιες βασικές βιομηχανίες - ιδίως μετάλλου και μεταλλουργίας - δεν έχει την υποδομή των μικρών / οικογενειακών επιχειρήσεων που διαθέτουν πολλές παρεμφερείς πόλεις. Απεναντίας, η οργανωτική δομή της βιομηχανίας είναι εντυπωσιακά μοντέρνα. Μεγάλο μέρος της απασχόλησης στο Χάμερταουν είναι σε μεγάλα εργοστάσια, που τα ίδια είναι συχνά παρακλάδια εθνικών ή πολυεθνικών εταιριών. Εξήντα τοις εκατό της συνολικής εργατικής δύναμης εργάζεται σε εταιρίες που απασχολούν πάνω από 1.000 άτομα. Κάτω από 5 τοις εκατό αυτών που δουλεύουν σε χειρωνακτική εργασία εργάζονται σε εταιρία που απασχολεί λιγότερα από 25 άτομα. Πενήντα-οκτώ τοις εκατό της συνολικής βιομηχανικής έκτασης είναι συγκεντρωμένη σε τριάντα-οκτώ εργοστάσια που ξεπερνούν σε μέγεθος τα 100.000 τετραγωνικά πόδια. Πάνω από 20 τοις εκατό της συνολικής έκτασης της περιοχής αξιοποιείται για βιομηχανική χρήση.

Το Χάμερταουν αποτελεί γενικά μια αρχετυπική βιομηχανική πόλη. Έχει όλα τα κλασικά γνωρίσματα μιας βιομηχανικής περιοχής, καθώς και εκείνα του σύγχρονου μονοπωλιακού καπιταλισμού σε συνάρτηση με ένα προλεταριάτο που είναι ίσως το παλαιότερο στον κόσμο.

## Σημειώσεις

[1] Υπάρχει πληθώρα στατιστικών που καταδεικνύουν συστηματικές διαφορές μεταξύ της εργατικής και της μεσαίας τάξης στη Βρετανία. Υπάρχει κάποια διαφωνία όσον αφορά την εγκυρότητα αυτών των στατιστικών, και το τελευταίο τεύχος του περιοδικού *Social Trends* [Κοινωνικές Τάσεις] (no. 6, 1975, HMSO) συγκεντρώνει τα περισσότερα από τα επίσημα στοιχεία. Εξήντα-τρία τοις εκατό των αρχηγών των νοικοκυριών απασχολούνται σε χειρωνακτική εργασία κάποιου τύπου. Όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική τάξη, τόσο χαμηλότερο και το εισόδημα, μεγαλύτερη η πιθανότητα να μείνει κανείς άνεργος, μεγαλύτερη περίπτωση κακών εργασιακών συνθηκών, και μεγαλύτερο ενδεχόμενο απουσίας από τη δουλειά λόγω ασθένειας. Για την κατανομή πλούτου και εισοδήματος βλέπε επίσης: A. Atkinson, *Unequal Shares* [Άνισα Μερίδια], Penguin, 1974 και F. Field, *Unequal Britain* [Άνιση Βρετανία], Arrow, 1974.

[2] Βλέπε, για παράδειγμα, "Control Experiment" [Πείραμα Ελέγχου], *The Guardian*, 18 Μαρτίου 1975, "They turn our schools into a jungle of violence" [Μετατρέπουν τα σχολεία μας σε μια ζούγκλα της βίας], *Sunday Express*, 9 Ιουνίου 1974 (του Angus Maude MP) και "Discipline or terror" [Πειθαρχία ή τρόμος] και "In our schools... defiance, gang war and mugging" [Στα σχολεία μας... παραβατικότητα, πόλεμος συμμοριών και

επιθέσεις με πρόθεση ληστείας], *Sunday People*, 16 Ιουνίου 1974, καθώς και την ταινία της Άντζελα Πόουπ στο BBC Panorama, “The Best Years?” [Τα καλύτερα χρόνια;] που μεταδόθηκε στις 23 Μαρτίου 1977.

[3] Ακόμη και η επίσημη έκθεση του κράτους για την πρώτη χρονιά εφαρμογής του νέου ορίου ηλικίας παραμονής στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αξιοσημείωτη κυρίως για την αισιοδοξία που τη χαρακτηρίζει σε αντίθεση με όλες τις άλλες αναφορές, δεχόταν πως υπήρχε ένας “πυρήνας διαφωνούντων” και αποτύπωσε “την ισχυρή εντύπωση ότι η κακή συμπεριφορά έχει επεκταθεί” (DES Reports on Education, The First Year After RSLA [Η πρώτη χρονιά εφαρμογής του νέου ορίου ηλικίας παραμονής στην υποχρεωτική εκπαίδευση], Απρίλιος 1975).

[4] Βλέπε: National Association of School Masters [Εθνικός Σύλλογος Διδασκόντων], “Discipline in schools” [Πειθαρχία στα σχολεία], 1975, NAS, “The Retreat from Authority” [Η υποχώρηση από την εξουσία], 1976, National Union of Teachers [Εθνικό Συνδικάτο Διδασκόντων], Επίσημη Αναφορά, “Discipline in Schools” [Πειθαρχία στα σχολεία] στην Έκθεση Συνεδρίου του 1976.

[5] Αναφέρεται στον *Guardian* στις 27 Ιουνίου 1976. Βλέπε επίσης: J. Mack, “Disruptive Pupils” [Μαθητές που διαταράσσουν την τάξη], *New Society*, 5 Αυγούστου 1976.

[6] Σε μια σημαντική ομιλία στο Κολέγιο του Ράσκιν στην Οξφόρδη τον Οκτώβριο του 1976, ο πρωθυπουργός κος Κάλαγκαν ζήτησε “εκτενή διάλογο” για την παιδεία ώστε να εξεταστούν κάποιες από τις νέες παιδαγωγικές τεχνικές, η γονεϊκή “δυσαρέσκεια”, το ενδεχόμενο καθορισμού ενός “βασικού προγράμματος σπουδών” καθώς και οι “(εκπαιδευτικές) προτεραιότητες (...) ώστε να διασφαλιστεί υψηλή αποδοτικότητα (...) διαμέσου της επιδέξιας αξιοποίησης των 6 δισεκατομμυρίων λιρών από τους υπάρχοντες πόρους.

[7] Όπως δήλωσε πρόσφατα ο Α. Χ. Χάλσλεϊ [Σ.τ.Μ.. Βρετανός κοινωνιολόγος και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης], ακόμη και με τη βοήθεια του σεμιναρίου της Οργάνωσης για την Οικονομική Ανάπτυξη και Συνεργασία (OECD seminar) το οποίο αφορούσε: “Εκπαίδευση, Ανισότητα και Ευκαιρία Ζωής”, εξακολουθούμε να “είμαστε μακριά από την πλήρη κατανόηση ... [του γιατί η εκπαιδευτική] επιτυχία συνδέεται τόσο πεισματικά με την κοινωνική προέλευση” (“Would chance still be a fine thing” [Θα ήταν ακόμη η ευκαιρία θαυμάσιο πράγμα], *The Guardian*, 11 Φεβρουαρίου 1975).

[8] Ο δείκτης δραστηριότητας αναφέρεται στο ποσοστό του πληθυσμού από πενήντα ετών και άνω που είναι ενεργό οικονομικά. Το συγκεκριμένο, καθώς και τα περισσότερα από τα ακόλουθα στοιχεία, έχει ληφθεί από το αναπτυξιακό σχέδιο της περιοχής. Οι στατιστικές αναφέρονται συνήθως στο 1970.

**ΜΕΡΟΣ 1**  
**ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΑ**

## 2. Στοιχεία μιας κουλτούρας

### Αντίσταση στην εξουσία και απόρριψη των κομφορμιστών

Η πιο θεμελιώδης, προφανής και ξεκάθαρη διάσταση της κουλτούρας εναντίον του σχολείου είναι η παγιωμένη, γενικευμένη και προσωποποιημένη αντίθεση στην “εξουσία”. Αυτό το συναίσθημα εύκολα εκφράζεται από τους “μάγκες” (χαρακτηρισμό που αποδίδουν στον εαυτό τους τα ίδια τα μέλη της αντισχολικής κουλτούρας).

[Σε μια ομαδική συζήτηση για τους καθηγητές]

- Τζόουι (...) είναι ικανοί να μας τιμωρήσουν. Είναι μεγαλύτεροι από μας, εκπροσωπούν ένα μεγαλύτερο κατεστημένο από ότι εμείς, βασικά, εμείς είμαστε απλώς οι μικροί κι εκείνοι εκπροσωπούν μεγαλύτερα πράγματα, κι εσύ προσπαθείς να πάρεις πάρεις το αίμα σου πίσω. Είναι, εε, το να μισείς την εξουσία υποθέτω.
- Έντι Οι καθηγητές νομίζουν ότι είναι οι καλύτεροι γιατί είναι καθηγητές, αλλά δεν είναι κανένας στ’ αλήθεια, είναι κοινοί άνθρωποι, έτσι δεν είναι;
- Μπιλ Οι καθηγητές νομίζουν ότι είναι το παν. Είναι κάτι παραπάνω, και είναι ανώτεροι από μας, αλλά αυτοί νομίζουν ότι είναι πολύ πιο ψηλά, και δεν είναι.
- Σπάνκσι Μακάρι να μπορούσαμε να τους φωνάζουμε με τα μικρά τους ονόματα και τέτοια... νομίζουν ότι είναι ο Θεός.
- Πιτ Αυτό θα ήταν πολύ καλύτερο.
- Π.Γ. Βασικά λέτε πως είναι πιο ψηλά. Αποδέχεστε καθόλου πως αυτοί ξέρουν καλύτερα κάποια πράγματα;
- 
- Τζόουι Ναι, αλλά αυτό δεν τους κατατάσσει πιο πάνω από μας, μόνο και μόνο επειδή είναι λίγο πιο έξυπνοι.
- Μπιλ Θα έπρεπε να μας φέρονται όπως θα ήθελαν να τους φερόμαστε εμείς.
- (...)
- Τζόουι (...) όπως ο τρόπος με τον οποίο εξαρτόμαστε από το κάθε τους καπρίτσιο. Θέλουν να γίνει κάτι, κι εμείς είμαστε υποχρεωμένοι να το κάνουμε γιατί, εε, εε, είμαστε απλώς, είμαστε κάτω από αυτούς. Ήμασταν εδώ μέσα με μια καθηγήτρια, και επειδή όλοι φοράμε δαχτυλίδια και ένα δυο από αυτά τα βραχιόλια, να, σαν εκείνο που φοράει αυτός, έτσι στα καλά καθούμενα, χωρίς ιδιαίτερο λόγο, λέει: “βγάλτε’ τα όλα αυτά”.
- Π.Γ. Αλήθεια;
- Τζόουι Ναι, και λέω ‘γω: “Το ένα δε βγαίνει”, κι αυτή λέει: “Βγάλ’ το και το δικό σου.” Εγώ είπα: “Θα πρέπει να μου κόψετε το δάχτυλο πρώτα”.
- Π.Γ. Γιατί ήθελε να βγάλεις τα δαχτυλίδια σου;
- Τζόουι Έτσι, για να κάνει επίδειξη ισχύος. Οι καθηγητές το κάνουν αυτό, στα ξαφνικά σε βάζουν να φτιάξεις τη γραβάτα σου και τέτοια πράγματα.

Εξαρτάσαι από το κάθε τους καπρίτσιο. Αν θέλουν να γίνει κάτι, κι εσύ πιστεύεις πως δεν είναι σωστό και φέρεις αντίρρηση, θα σε στείλει κάτω στον Σίμοντσι [το διευθυντή], ή τις τρως με τη βέργα κι έχεις τιμωρία επιπλέον δουλειά για το σπίτι το βράδυ.

- Π.Γ. Θεωρείτε την πλειοψηφία του προσωπικού σαν εχθρούς (...);
- Ναι.
  - Ναι.
  - Τους περισσότερους.
- Τζόουι Κάνει τη ζωή λίγο πιο ενδιαφέρουσα, αν προσπαθείς να του τη φέρεις για κάτι που σου 'κανε.

Αυτή η αντίσταση περιλαμβάνει μια φανερή αντιστροφή των συνηθισμένων αξιών που πρεσβεύει η εξουσία. Η επιμέλεια, η ταπεινοφροσύνη και ο σεβασμός μετατρέπονται σε κάτι που μπορεί να ερμηνευτεί με αρκετά διαφορετικό τρόπο.

[Σε μια ομαδική συζήτηση]

- Π.Γ. Ο Έβανς [ο καθηγητής επαγγελματικού προσανατολισμού] είπε ότι ήσασταν όλοι πολύ αγενείς (...) δεν είχατε την ευγένεια να ακούσετε τον ομιλητή [κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού]. Είπε πως δεν συνειδητοποιείτε ότι φτιάχνετε έναν κόσμο πολύ αγενή στον οποίο θα ζείτε όταν μεγαλώσετε, και ο Θεός να σας βοηθήσει όταν θα έχετε δικά σας παιδιά, γιατί αυτά θα είναι ακόμη χειρότερα. Τι σκέφτεστε για αυτό;
- Τζόουι Δε θα είναι. Θα' ναι ντόμπρα. Δε θα ήταν ποτέ υποτελείς γαμημένοι μπούφοι. Θα' ναι ντόμπροι, λεβέντες άνθρωποι.
- Σπάκσι Άμα τα παιδιά μου είναι έτσι, σαν αυτούς εδώ, θα' μαι ευχαριστημένος.

Αυτή η αντίσταση εκφράζεται κυρίως ως στυλ. Βιώνεται με αναρίθμητους μικρούς τρόπους που είναι χαρακτηριστικοί του σχολικού θεσμού, είναι άμεσα αναγνωρίσιμοι από τους καθηγητές, και αποτελούν ένα σχεδόν τελετουργικό μέρος της καθημερινότητάς τους για τα παιδιά. Οι καθηγητές είναι ειδήμονες στις θεωρίες συνωμοσίας. Θα πρέπει να είναι. Αυτό εν μέρει εξηγεί την αφοσίωσή τους να αποσπούν την “αλήθεια” από αυτούς που υποπτεύονται ως ενόχους. Ζουν περιτριγυρισμένοι από συνωμοσίες στην πιο προφανή - αν και συχνά όχι λεκτικά διατυπωμένη - μορφή τους. Αυτό μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε παρανοϊκή πεποίθηση τεραστίων διαστάσεων. [1]

Καθώς οι “μάγκες” μπαίνουν στην τάξη ή στο χώρο συγκέντρωσης, ανταλλάσσουν συνωμοτικά νεύματα μεταξύ τους που σημαίνουν: “Ελα κάτσε μαζί μας να κάνουμε πλάκα”, ρίχνουν πλάγιες ματιές να ελέγξουν που είναι κάποιος καθηγητής και χαμογελούν αυτάρεσκα. Παγώνοντας στιγμιαία από μια άμεση παρατήρηση ή ένα βλέμμα, η ζωηρή κινητικότητα των παιδιών που πηγαινοέρχονται με το γνώριμο ύφος “απλώς περνούσα από δω, κύριε”, επανέρχεται γρήγορα ώστε να μπορέσουν να πλησιάσουν στους κολλητούς τους. Όταν τα σταματούν εκ νέου, υπάρχει πάντοτε μια έτοιμη δικαιολογία: “πρέπει να πάω να βγάλω το παλτό μου, κύριε” ή “ο Τάδε μου είπε να πάω να τον δω”. Αφού έχει αρχίσει η συγκέντρωση, όποιο παιδί έχει παραμείνει μακριά από τους κολλητούς του, προσπαθεί να τους φτάσει έρποντας πίσω από τις πλάτες των καθισμάτων ή πίσω από κάποια κουρτίνα στο κάτω μέρος της αίθουσας, κλοτσώντας άλλα παιδιά ή προσπαθώντας να παραμερίσει κάποια καρέκλα στην οποία κάθεται κάποιος, στο πέρασμά του.

Οι “μάγκες” ειδικεύονται σε ένα εγκλωβισμένο μίσος που σταματά λίγο πριν την ανοιχτή σύγκρουση. Αφού εγκατασταθούν στην τάξη, όσο γίνεται πιο κοντά στην παρέα τους, υπάρχει ένα συνεχές σύρσιμο των καρεκλών, μια ευέξαπτη



δυσарέσκεια απέναντι στο απλούστερο αίτημα, και μια διαρκής ανησυχία που εκφράζεται μέσα από κάθε δυνατή παραλλαγή του τρόπου που μπορεί κανείς να καθίσει σε μια καρέκλα. Κατά τη διάρκεια της ατομικής μελέτης μερικοί δείχνουν ανοιχτά την απαξίωσή τους προσπαθώντας επιδεικτικά να κοιμηθούν με το κεφάλι ακουμπισμένο στο πλάι πάνω στο θρανίο, και άλλοι γυρίζουν την πλάτη στο θρανίο και χαζεύουν έξω από το παράθυρο ή ακόμη και στο κενό στον τοίχο. Επικρατεί ένα κλίμα άσκοπης απειθαρχίας για την οποία υπάρχει πάντοτε έτοιμη κάποια παράλογη δικαιολογία, που είναι αδύνατο να αντιμετωπίσεις. Αν κάποιος κάθεται πάνω στο καλοριφέρ, είναι επειδή έχει βραχεί το παντελόνι του από τη βροχή, αν κάποιος περιφέρεται μέσα στην τάξη, είναι επειδή χρειάζεται μια κόλλα χαρτί για κάποια γραπτή εργασία, ή αν κάποιος φεύγει από την τάξη, είναι για να αδειάσει το καλάθι των αχρήστων “όπως κάνει συνήθως”. Κόμιξ, εφημερίδες και τσόντες κάτω από τα μισοσηκωμένα καπάκια των θρανίων μεταμορφώνονται σε ξεχασμένα βιβλία. Μια συνεχής υπόκωφη βαβούρα από ομιλίες μεσολαβεί ανάμεσα στις αλλεπάλληλες παρατηρήσεις να γίνει ησυχία, σαν το αναπόφευκτο κύμα στην ακτή που διαρκώς νοτίζει την άμμο που ίσα έχει προλάβει να στεγνώσει, και παντού παρατηρεί κανείς γκριμάτσες δυσарέσκειας και χείλη να αρθρώνουν βουβά συνωμοτικά μυστικά.

Κατά τη διάρκεια της παράδοσης ένας φανταστικός διάλογος ενός μαθητή που απαντά στον καθηγητή κουνώντας βουβά τα χείλη, λειτουργεί ως αντίστιξη στην επίσημη διδασκαλία: “Όχι ρε μουνί, δε σε καταλαβαίνω”, “Εσύ μπούφε; Καταλαβαίνεις τίποτα;”, “Δεν είναι και πολύ γαμημένα πιθανό”, “Μπορώ να πάω σπίτι μου τώρα, παρακαλώ;”. Με το παραμικρό σεξουαλικό υπονοούμενο ακούγονται χαχανητά και φωνές επιδοκίμασίας από τα πίσω θρανία, που ενίοτε συνοδεύονται από κάποιον που παριστάνει ότι αυνανίζεται έχοντας τόσο γιγαντιαίο πέος ώστε τα χέρια του να φτάνουν πάνω από το κεφάλι, ενώ σφίγγει τα χείλη με λαγνεία. Αν τυχόν αποκαλυφθεί το συνωμοτικό τους μυστικό, κάποιιοι σχηματίζουν το σήμα της νίκης πίσω από την πλάτη του καθηγητή, ξεσπά μια ομοβροντία από “κρακ” που προκαλούν με τις αρθρώσεις των χεριών τους οι μαθητές που κάθονται στο πλάι, ενώ οι μπροστινοί υπεκφεύγουν μέσω μιας προσποιητής αθωότητας. Η προσοχή τους συγκεντρώνεται στις γραβάτες, τα δαχτυλίδια, τα παπούτσια, τα δάχτυλα ή σε κάποια στίγματα στην επιφάνεια του θρανίου, σε οτιδήποτε, δηλαδή, εκτός από το βλέμμα του καθηγητή.

Στους διαδρόμους καθώς περνάει ο υποδιευθυντής περπατούν σέρνοντας τα πόδια τους, χαιρετούν με επιτηδευμένη ευγένεια, ή πέφτει μια ξαφνική σιωπή. Ξεσπούν σε κοροϊδευτικά ή ανεξήγητα γέλια τα οποία μπορεί να αφορούν ή και να μην αφορούν εκείνον που μόλις πέρασε, και είναι εξίσου ταπεινωτικό να σταματήσεις, όσο και το να συνεχίσεις να προχωράς. Έχουν ένα σύστημα να στέκονται συλλογικά στα πλαϊνά του διαδρόμου, που θυμίζει τη διάταξη που σχημάτιζαν οι ινδιάνοι για να περάσουν τρέχοντας οι αιχμάλωτοι ενώ τους χτυπούσαν με τα τόμαχοκ και τα γκλόμπ - ωστόσο η ύπαρξή του δεν μπορεί να αποδειχθεί: “Απλώς περιμένουμε τον Σπάνκσι, κύριε”.

Φυσικά οι μεμονωμένες περιπτώσεις διαφέρουν, και οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι περισσότερο ή λιγότερο ικανές να ελέγξουν ή να καταστείλουν αυτή την εκφραστική μορφή αντίστασης. Όμως οι κομφορμιστές του σχολείου - ή τα “φυτά”, για τους μάγκες - έχουν διακριτά διαφορετικό προσανατολισμό. Δεν είναι τόσο ότι υποστηρίζουν τους καθηγητές, αλλά κυρίως ότι υποστηρίζουν την ιδέα των καθηγητών. Έχοντας επενδύσει ένα μέρος της ταυτότητάς τους στους επίσημους στόχους της εκπαίδευσης και την υποστήριξη του σχολικού θεσμού - με ένα τρόπο έχοντας απαρνηθεί το δικαίωμά τους να “σπάνε πλάκα”- απαιτούν οι καθηγητές τουλάχιστον να σέβονται την ίδια εξουσία. Κανένας δε θυμίζει στον ποιμένα τις υποχρεώσεις του απέναντι στο ποίμνιο με τόσο ζήλο, όσο οι ίδιοι οι πιστοί.

[Σε μια ομαδική συζήτηση με κονφορμιστές στο Σχολείο Αρρένων του Χάμερταουν]  
Γκάρι           Λοιπόν, εγώ δεν πιστεύω ότι είναι αρκετά αυστηροί τώρα (...) εννοώ όπως ο κος Γκρέισι, και μερικοί άλλοι από τους καθηγητές, εννοώ με τον Γρούτσο, ακόμη και οι μικρές τάξεις τον δουλεύουν (...) αυτοί [οι μάγκες] θα 'πρεπε να τιμωρηθούν, ώστε να μάθουν να μην είναι θρασείες (...) Με μερικούς από τους άλλους μπορείς να τα πας μια χαρά. Εννοώ πως από την αρχή με τον κ. Πίτερς όλοι ήταν ήσυχοι και άμα δεν είχες κάνει τις εργασίες σου έπρεπε να τις φέρεις την επόμενη φορά. Εννοώ πως κάποιιοι από τους άλλους καθηγητές, για παράδειγμα στις πρώτες τάξεις, σου έβαζαν δουλειά για το σπίτι και αν, πες, δεν την έχεις κάνει, ποτέ δε τη ζητούσαν, δε τους ένοιαζε.

Κατά βάση είναι ο ενθουσιασμός που φαίνεται να τους προκαλεί η άμεση εξουσία και η συνειδητή τους μαζί της, που κάνει τους κονφορμιστές - ή αλλιώς τα “φυτά” ή τους “σπασίκλης” - να αποτελούν το δεύτερο μεγαλύτερο στόχο για τους “μάγκες”. Ο όρος “φυτό” καθ’ αυτός υποδηλώνει την παθητικότητα και τον παραλογισμό που χαρακτηρίζει τους κονφορμιστές σύμφωνα με τους “μάγκες”. Φαίνεται ότι συνεχώς ακούνε, ποτέ δεν *κάνουν*<sup>13</sup>: ποτέ δεν δείχνουν κάποια ενεργητικότητα που να πηγάζει απ’ την εσωτερική τους ζωντάνια, αλλά είναι άμορφοι αυστηροί δέκτες. Το αυτί είναι ένα από τα λιγότερο εκφραστικά όργανα του ανθρώπινου σώματος: αντιδρά στην εκφραστικότητα των άλλων. Είναι πανεύκολο να του αποδόσεις χυδαίους χαρακτηρισμούς. Γι’ αυτό αρέσει στους “μάγκες” να αποκαλούν έτσι<sup>14</sup> αυτούς που συναινούν στη επίσημη ιδέα της εκπαίδευσης.

Είναι θεμελιώδους σημασίας το ότι οι “μάγκες” όχι μόνο απορρίπτουν, αλλά αισθάνονται και *ανώτεροι* από τα “φυτά”. Ο βασικός τρόπος επιτέλεσης αυτής της ανωτερότητας είναι το δικαίωμα - που τα “φυτά” προφανώς παραχωρούν οικειοθελώς - στη διασκέδαση, την ανεξαρτησία και τις έντονες συγκινήσεις, δηλαδή να “σπάνε πλάκα”.

[Σε μια ομαδική συζήτηση]

Π.Γ.           (...) γιατί να μην είστε σαν τα φυτά; Γιατί να μην δώσετε κι εσείς εξετάσεις για το απολυτήριο της δευτεροβάθμιας<sup>15</sup>.  
-           Αυτοί περνάνε χάλια, έτσι δεν είναι;  
Ντέρεκ       Γιατί είναι βλάκες, σαν ένα παιδί που τώρα έχει πάρει πέντε Α και ένα Β στον έλεγχο.  
-           Ποιος είναι αυτός;  
Ντέρεκ       Ο Μπίρτσάλ.

<sup>13</sup> Σ.τ.Μ. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο τα “φυτά” στο πρωτότυπο ονομάζονται “ear-holes” ή “lobes”, ιδιωτισμοί που συνδέονται με τα αυτιά / την ακοή, την ιδιότητά τους δηλαδή να ακούνε τους καθηγητές.

<sup>14</sup> Σ.τ.Μ. Θυμίζω ότι στην αγγλική γλώσσα τα “φυτά” ονομάζονται “ear-holes” (βλ. προηγούμενη σημείωση).

<sup>15</sup> Σ.τ.Μ. Το Απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας (Certificate for Secondary Education) υπήρχε από το 1965 μέχρι το 1987 στα σχολεία της Αγγλίας, της Ουαλίας και της Β. Ιρλανδίας. Στις εξετάσεις για το CSE είχαν δικαίωμα να συμμετάσχουν όλα τα παιδιά, και ήταν διακριτό από το Γενικό Απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας (GCSE), το οποίο απευθυνόταν στους πιο ικανούς μαθητές που αποσκοπούσαν στην εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Πριν την εισαγωγή του θεσμού του Απολυτηρίου της Δευτεροβάθμιας τα περισσότερα παιδιά αποφοιτούσαν από το σχολείο χωρίς καθόλου πιστοποιημένα προσόντα.

Σπάνκσι Βασικά αυτοί τι θα θυμούνται από τη σχολική τους ζωή; Τι αναμνήσεις θα έχουν; Ότι κάθονταν σε μια αίθουσα και τους έφευγε ο πάτος, ενώ εμείς... Εννοώ, δεξ όλα αυτά που θα' χουμε να θυμόμαστε, που δέρναμε τους Πάκιδες<sup>16</sup>, τους Τζαμαϊκανούς. Κάποια απ' τα πράγματα που κάναμε στους καθηγητές, θα' χει πολύ γέλιο όταν θα τα θυμόμαστε.

(...)

Πίρς Όπως ξέρεις, αυτοί δεν περνάνε και πολύ καλά, ενώ πες ο Σπάνκσι, για παράδειγμα, κάνει χαβαλέ όλη μέρα, αυτός τη περνάει ζάχαρη. Ο Μπάνιστερ, από κει, ιδρώνει, του φεύγει ο πάτος όλη μέρα, ενώ ο Σπάνκσι τα κάνει όλα, γαμώτο, και γουστάρει.

Σπάνκσι Στις πρώτες τάξεις ήμουν ήμουν στ' αλήθεια εξαιρετικός μαθητής. Είχα 2 και 3 Α, ξέρεις, και όταν γυρνούσα σπίτι συνήθιζα να ξαπλώνω στο κρεβάτι και να σκέφτομαι "Αα, σχολείο αύριο" και ξέρεις, δεν είχα κάνει τα μαθήματά μου, και ξέρεις... "Πρέπει να τα κάνω".

- Ναι, σωστά, έτσι είναι.

Σπάνκσι Αλλά τώρα όταν πάω σπίτι είναι ήσυχα, δεν έχω τίποτα να σκεφτώ, και λέω "Αα, τέλεια, σχολείο αύριο, θα 'χει γέλιο", ξέρεις.

Γουίλ Παρόλα αυτά δεν πατάς και ποτέ!

Σπάνκσι Ποιος;

Γουίλ Εσύ.

[Γέλια]

(...)

- Δε μπορείς να φανταστείς...

- Δε μπορείς να φανταστείς [δεν ακούγεται] πώς είναι να πηγαίνεις στο Πλάου [μία παμπ] και να λες "Μια μεγάλη ξανθιά, παρακαλώ".

- Δε μπορείς να φανταστείς ούτε τον Μπούκλεϊ να πηγαίνει σπίτι του με τη γκόμενα και να κάνει καμιά καλή φάση μαζί της.

- Εγώ μπορώ, τον έχω δει!

- Έχει γκόμενα ο Μπούκλεϊ!

- Έχει.

Φρεντ Εγώ πάντως δε μπορώ να τον φανταστώ να της δίνει να καταλάβει, ξέρεις, όπως κάνουμε εμείς.

Ήταν ιδιαίτερα στη σφαίρα της σεξουαλικότητας που οι "μάγκες" αισθάνονταν ανώτεροι από τα "φυτά". Το "να βγαίνεις από το καβούκι σου", "να παύεις να είσαι ντροπαλός" ήταν μέρος της διαδικασίας του να γίνεις "ένας από τους μάγκες", αλλά και ο τρόπος για "να την πέφτεις στις γκόμενες" με επιτυχία. Κατά ένα παράξενο τρόπο εδώ υπήρχε μια διαστρεβλωμένη αντανάκλαση της σχέσης των καθηγητών με τα "φυτά". Οι "μάγκες" αισθάνονταν ότι κατείχαν έναν παρόμοιο δομικό ρόλο υπεροχής και εμπειρίας, αλλά με διαφορετικό και περισσότερο αντικοινωνικό τρόπο.

---

<sup>16</sup> Σ.τ.Μ. Αν και ο "Πάκης" ("Paki"), συνιστά χλευαστική συντόμηση για τον Πακιστανό, στην αργκό του Λονδίνου αναφέρεται σε οποιονδήποτε έχει έστω και αμυδρά ασιατικά χαρακτηριστικά. Επιλέγω να κλίνω καταχρηστικά τη λέξη (ο Πάκης - οι Πάκιδες) προκειμένου να γίνεται πιο άμεσα αντιληπτή η χρήση πληθυντικού αριθμού στην ελληνική γλώσσα.

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Τζόουι Όλοι εμείς [οι μάγκες] έχουμε πάει με γυναίκες και όλα αυτά (...) το μετρήσαμε μια μέρα πόσα παιδιά έχουν πάει πραγματικά με γυναίκα, δηλαδή πόσα παιδιά ξέρουμε που έχουν πηδηχτεί πραγματικά, και νομίζω ήταν μόνο, νομίζω φτάσαμε τους είκοσι τέσσερις (...) από τους εκατό που πάνε στη πέμπτη τάξη<sup>17</sup>, αυτό είναι το ένα τέταρτο.

Π.Γ. Θα το ξερεις στα σίγουρα αν είναι αλήθεια, όμως;

Τζόουι Ναι, θα το ξερα (...) Αυτά κυκλοφορούν, ξέρεις, μεταξύ της δικής μας παρέας, ή μεταξύ των παιδιών που ξέρουμε και που είναι κατά κάποιο τρόπο ημι-φυτά... αυτοί είναι ξεχωριστή παρέα από μας και από τα φυτά. Παιδιά όπως ο Ντόβερ, ο Σίμς και ο Γουίλις, και κάνα δυο ακόμη σαν κι αυτούς. Αυτοί όλοι κάνουν παρέα μεταξύ τους, αλλά είναι εντελώς γαμημένα παιδαριώδεις, δηλαδή στον τρόπο που μιλάνε, στον τρόπο που φέρονται. Δε μπορούνε να μας κάνουνε να γελάσουμε, εμείς μπορούμε να τους κάνουμε να γελάσουν, καμιά φορά κλαίνε από τα γέλια όταν βλέπουν εμάς, αλλά είναι πέρα από τις δυνάμεις τους να μας κάνουν εμάς να γελάσουμε, κι είμαστε εμείς (...) και μερικοί απ' αυτούς [τα ημι-φυτά] που 'χουν πάει με γυναίκες και το έχουμε μάθει. Τα φυτά (...) είναι ακόμη βαθιά νυχτωμένοι. Βασικά κοίτα τον Τομ Μπράντλεϊ, τον έχεις προσέξει ποτέ; Πάντοτε τον κοίταζα και σκεφτόμουν, κοίτα να δεις... εμείς έχουμε ζήσει όλες τις χαρές της ζωής και όλες τις γαμημένες δυσάρεστες πλευρές της, έχουμε πει, έχουμε τσακωθεί, έχουμε γνωρίσει την απογοήτευση, το σεξ, το γαμημένο το μίσος, τον έρωτα και όλη του την τρέλα, κι αυτός δεν έχει γνωρίσει τίποτα απ' όλα αυτά. Δεν έχει πάει ποτέ με γυναίκα, δεν έχει πάει ποτέ σε παμπ. Δε το ξέρουμε, το υποθέτουμε - τολμώ να πω ότι θα είχε έρθει ο ίδιος να μας το πει αν είχε κάνει κάτι απ' αυτά - αλλά ποτέ δεν έχει πάει με γυναίκα, ποτέ δεν έχει πάει να τα πει. Ποτέ δεν τον συνάντησα σε κάποιο καβγά. Δεν έχει γνωρίσει τόσα συναισθήματα όσα έχουμε βιώσει εμείς, και όλα αυτά τα έχει ακόμη μπροστά του.

Ο Τζόουι ήταν ο αναγνωρισμένος αρχηγός της ομάδας, και ενίοτε είχε την τάση να παριστάνει τον ηλικιωμένο και έμπειρο κοσμοπολίτη. Όπως γίνεται φανερό εδώ, όπως και σε άλλα σημεία, είναι επίσης ένας νεαρός με αξιοσημείωτη οξυδέρκεια και εκφραστική δύναμη. Με ένα τρόπο αυτό θα έμοιαζε ότι τον αποκλείει από το να αποτελεί τυπικό δείγμα μη-κομφορμιστή μαθητή, μεταξύ των αγοριών της εργατικής τάξης. Ωστόσο, παρόλο που ο Τζόουι δεν αποτελεί τυπικό δείγμα μάγκα της εργατικής τάξης, είναι σίγουρα αντιπροσωπευτικός. Μένει σε μια γειτονιά της εργατικής τάξης, προέρχεται από μια πολυμελή οικογένεια, γνωστή ως οικογένεια που μπλέκεται σε καβγάδες, της οποίας ο αρχηγός είναι εργάτης σε εργοστάσιο κατασκευής μεταλλικών εκμαγείων. Προβλέπεται να αποχωρήσει από το σχολείο χωρίς να δώσει εξετάσεις για το απολυτήριο και αναγνωρίζεται καθολικά από τους καθηγητές του ότι αποτελεί ταραξία - κυρίως διότι "κάτι τρέχει με αυτόν". Παρόλο που ίσως σε κάποιο βαθμό υπερβάλει, και παρόλο που οι εκφράσεις που χρησιμοποιεί είναι κάπως ισχυρές, οι εμπειρίες που περιγράφει δεν μπορούν παρά να αντλούνται από όσα έζησε στο πλαίσιο της αντι-κουλτούρας. Το πολιτισμικό σύστημα που περιγράφει είναι αντιπροσωπευτικό και κεντρικό, ακόμη και αν ο ίδιος συνδέεται με αυτό κατά έναν ιδιαίτερο τρόπο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι με τους δικούς του όρους, και με τη διαμεσολάβηση της ομάδας, ο Τζόουι αποκτά τόσο τον απόλυτο έλεγχο, όσο και την κατανόηση της

<sup>17</sup> Σ.τ.Μ. Οι μαθητές αυτής της τάξης είναι περίπου δεκαπέντε χρονών.

τάξης του στο σχολείο, και του κοινωνικού τοπίου που αυτή συγκροτεί. Θεωρεί πως οι πληροφορίες θα βρουν το δρόμο τους, και θα φτάσουν στους “μάγκες”, που αποτελούν το κέντρο αυτού του τοπίου. Μια καθοριστική στιγμή στη διαδικασία του “να βγεις από το καβούκι σου” είναι η ανάπτυξη αυτού του τύπου κοινωνικής προοπτικής και ενός τέτοιου πλαισίου αξιολόγησης. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι τα εναλλακτικά πρότυπα που κατασκευάζονται από τους “μάγκες” γίνονται αντιληπτά από τους καθηγητές κατά ένα κάπως σκιώδη τρόπο - τουλάχιστον ιδιωτικά. Συχνά στο γραφείο των καθηγητών ακούγονταν κάποια σχόλια που πρόδιδαν θαυμασμό για την φαινομενική σεξουαλική ευρωστία συγκεκριμένων ατόμων από τους νεότερους καθηγητές: “το ‘χει κάνει περισσότερο από μένα μπορώ να σου πω”.

Τα μέλη της ομάδας που συμβιβάζονται περισσότερο με τις αξίες του σχολείου δε διαθέτουν αυτού του είδους τον κοινωνικό χάρτη, ούτε και αναπτύσσουν κάποια αργκό για να περιγράψουν τις άλλες ομάδες. Η αντίδρασή τους απέναντι στους “μάγκες” είναι κυρίως ο ευκαιριακός φόβος, η άβολη ζήλια και η γενικότερη ανησυχία μήπως και “τους πάρει κι αυτούς η μπάλα” και τιμωρηθούν, και η αγανάκτηση επειδή οι “μάγκες” παρεμποδίζουν την ομαλή ροή των μαθημάτων. Η επένδυσή τους στο επίσημο σύστημα και το ότι θυσιάζουν όσα οι άλλοι απολαμβάνουν (καθώς επίσης επειδή σε ένα βαθμό φοβούνται) σημαίνει ότι οι κομφορμιστές του σχολείου αναμένουν από τους αναγνωρισμένους από το σύστημα αρχηγούς, δηλαδή το προσωπικό, να αντιμετωπίσει την παραβατικότητα, αντί να επιχειρήσουν να την αντιμετωπίσουν οι ίδιοι.

[Σε μια ομαδική συζήτηση με κομφορμιστές του Σχολείου Αρρένων του Χάμερταουν]

- Μπάρι ...αυτός [ένας από τους καθηγητές] όλο λέει “Όλοι σας...”, ξέρεις. Εμένα δε μου αρέσουν αυτά τα πράγματα, όταν λένε “Όλοι σας έτσι, κανένας από σας αλλιώς, κανείς από σας αλλιώς. Όλοι σας έχετε μπλέξει άσχημα!” Θα’ πρεπε να λένε “Μερικοί από σας...” όπως ο κος Πίτερς, αυτός το κάνει αυτό, δε λέει “Όλοι σας”, μόνο οι λίγοι οι περίεργοι. Αυτό είναι καλύτερο, γιατί κάποιοι από μας ενδιαφερόμαστε (...)
- Νάιτζελ Το πρόβλημα είναι πως όταν αρχίζουν, ξέρεις, να δουλεύουν τους καθηγητές (...) σημαίνει ότι χάνουμε χρόνο, πολύτιμο χρόνο, χρόνο διδασκαλίας και τέτοια, κι αυτό είναι χαλάστρα για σένα, και ξέρεις, καμιά φορά εύχομαι απλώς να τα μαζεύανε και να σηκώνονταν να φύγουνε (...)
- Μπάρι Είναι καλύτερα όπως το έχουν κάνει τώρα (...) τους έχουν βάλει όλους μαζί [τα τμήματα για τις εξετάσεις του απολυτηρίου δεν ήταν μικτών ικανοτήτων]. Έτσι δεν έχει πραγματικά σημασία άμα κάνουν καθόλου δουλειά ή όχι... Εσύ απλώς προχωράς, και μπορείς να προχωρήσεις καλά τώρα [στα τμήματα για τις εξετάσεις του απολυτηρίου] γιατί άμα κάποιος μιλάει, ο καθηγητής του λέει να κάνει ησυχία, και ξέρεις, θα συνεχίσει τη δουλειά του.
- Π.Γ. (...) έχετε αισθανθεί ποτέ πως θα’ πρεπε να προσπαθήσετε να τους σταματήσετε; (...)
- Μπάρρου Εγώ απλώς ποτέ δεν ασχολήθηκα μαζί τους (...) τώρα, στην πέμπτη θα έπρεπε αυτοί... ξέρεις δεν περιφέρεσαι απλώς φωνάζοντας στον κόσμο μέσα στην τάξη, ξέρεις, απλώς τους μιλάς συνετά. [Οι καθηγητές] θα ‘πρεπε να είναι πιο αυστηροί.

Μέσα από το σύνολο της συμπεριφοράς τους, οι “μάγκες” μεταξύ τους εκφράζουν διαρκώς την αντιπαράθεσή τους με το σχολικό προσωπικό, και την απόλυτη διαφοροποίησή τους από τα “φυτά”. Αυτό συγκεκριμενοποιείται μέσα από ορισμένους στυλιστικούς / συμβολικούς λόγους, θα μπορούσαμε να πούμε, οι οποίοι επικεντρώνονται στα τρία βασικά καταναλωτικά αγαθά που παρέχει ο καπιταλισμός, και τα οποία οικειοποιείται με διαφορετικούς τρόπους η εργατική τάξη για τους δικούς της σκοπούς: ρούχα, τσιγάρα και αλκοόλ. Ως το πιο ορατό, προσωποποιημένο και άμεσα αναγνωρίσιμο στοιχείο αντίστασης απέναντι στο σχολικό προσωπικό και κυριαρχίας πάνω στα “φυτά”, το ντύσιμο έχει πολύ μεγάλη σημασία για τους “μάγκες”. Οι πρώτες ενδείξεις ότι ένας νεαρός “βγαίνει από το καβούκι του” είναι μια σχετικά απότομη αλλαγή στα ρούχα και στα μαλλιά. Η συγκεκριμένη μορφή που παίρνει αυτό το εναλλακτικό ντύσιμο προσδιορίζεται από εξωτερικές επιρροές, ιδίως την τρέχουσα μόδα στο ευρύτερο συμβολικό σύστημα της νεανικής κουλτούρας. Αυτή τη στιγμή το “μάγκικο λουκ” περιλαμβάνει κάπως μακριά καλοχτενισμένα μαλλιά, παπούτσια τύπου “πλατφόρμα”, πουκάμισο με μεγάλο γιακά που βγαίνει έξω από το μεσάτο παλτό ή το τζην γιλέκο, συν το παντελόνι καμπάνα, που εξακολουθεί να αποτελεί απαρέγκλιτη επιταγή της μόδας. Οποιαδήποτε μορφή και αν παίρνει το ντύσιμο, σίγουρα δεν είναι η στολή του σχολείου, σπάνια περιλαμβάνει γραβάτα (το δεύτερο σημαντικότερο στοιχείο της ενδυμασίας για πολλούς διευθυντές σχολείων, όταν δεν μπορούν να επιβάλλουν τη στολή), και αξιοποιεί χρώματα τα οποία επιλέγονται με κριτήριο να διαφοροποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο από τη θεσμική μονοτονία και συντήρηση. Υπάρχει μια ξεκάθαρη στερεοτυπική αντίληψη για το τι συνιστά την επίσημη ενδυμασία - ο Σπάικ, για παράδειγμα, καθώς προσπαθεί να περιγράψει το σχήμα ενός γιακά, λέει: “Ξέρεις, όπως οι γιακάδες των καθηγητών!”

Εδώ θα μπορούσαμε να σημειώσουμε τη σημασία που έχει το ευρύτερο σύστημα της νεανικής καταναλωτικής κουλτούρας, στο να μας παράσχει ένα λεξιλόγιο του στιλ με προκαθορισμένες συνδηλώσεις νοημάτων, τα οποία αναπροσαρμόζουν οι “μάγκες”, ώστε να εκφράσουν τα δικά τους πιο στοχευμένα νοήματα. Παρόλο που οι διάφορες εκφάνσεις αυτού του στιλ και η μουσική που συνδέεται με αυτό μπορούν να περιγραφούν επακριβώς ως απόρροια καθαρά καταναλωτικών επιθυμιών και δεν αναπαριστούν καμιά αυθεντική πρόθεση από πλευράς εκείνων που το ακολουθούν, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο υιοθετείται και χρησιμοποιείται από τους νέους, μπορεί να ενέχει μια αυθεντικότητα και μια αμεσότητα προσωπικής έκφρασης που απουσιάζει από την αρχική γενιά καταναλωτών που το ακολούθησε.

Δεν είναι τυχαίο ότι μεγάλο μέρος των συγκρούσεων ανάμεσα στο σχολικό προσωπικό και τους μαθητές αφορά το ντύσιμο. Για κάποιον εξωτερικό παρατηρητή αυτό ίσως να φαίνεται ανοησία. Όμως το προβληματισμένο προσωπικό και οι εμπλεκόμενοι μαθητές ξέρουν ότι πρόκειται για ένα από τα πεδία που έχουν επιλεγεί για να λάβει χώρα η διαμάχη γύρω από την εξουσία. Πρόκειται για μια από τις σύγχρονες μορφές διαμάχης ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες. Σε τελική ανάλυση, αυτή η σύγκρουση αφορά το ζήτημα της νομιμότητας του σχολείου ως θεσμού.

Άμεσα συναφές με το στιλ του ντυσίματος που υιοθετούν οι “μάγκες” είναι φυσικά το όλο ζήτημα της προσωπικής τους εμφάνισης. Το να φορούν κομψά και μοντέρνα ρούχα τους δίνει την ευκαιρία ενώ “δείχνουν το μεσαίο δάχτυλο” στο σχολείο και διαφοροποιούνται από τα “φυτά”, να γίνονται και πιο ελκυστικοί στο αντίθετο φύλο. Αποτελεί αντικειμενικό δεδομένο ότι οι “μάγκες” βγαίνουν πολύ περισσότερο με κορίτσια από οποιαδήποτε άλλη ομάδα της ίδιας ηλικίας και, όπως είδαμε, στη σημαντική πλειοψηφία τους έχουν σεξουαλική εμπειρία. Η σεξουαλική ελκυστικότητα, ο συσχετισμός της με την ωριμότητα, και η απαγόρευση

οποιασδήποτε σεξουαλικής δραστηριότητας στο σχολείο, είναι τα στοιχεία εκείνα που ανάγουν το ντύσιμο και τα ρούχα σε κάτι παραπάνω από έναν τεχνητό κώδικα μέσα από τον οποίο εκφράζεται μια επίσημη / πολιτισμική ταυτότητα. Αυτή η διπλή συνάρθρωση είναι χαρακτηριστική της αντι-σχολικής κουλτούρας.

Αν ο τρόπος ντυσίματος είναι αυτή τη στιγμή η βασική φαινομενικά αιτία συγκρούσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των παιδιών, τότε το κάπνισμα ακολουθεί κατά πόδας. Και πάλι ανακαλύπτουμε άλλο ένα χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τους “μάγκες” από τα “φυτά”. Οι περισσότεροι από αυτούς καπνίζουν και, ίσως ακόμη σημαντικότερο, τους βλέπουν οι άλλοι να καπνίζουν. Η ουσία του να είσαι μαθητής που καπνίζει, είναι να καπνίζεις στην είσοδο του σχολείου. Συνήθως οι “μάγκες” επενδύουν σημαντικό χρόνο να οργανώνουν το επόμενο τους τσιγάρο και να “πετάγονται για λίγο” έξω από την τάξη για “μια γρήγορη τζούρα”. Και αν οι “μάγκες” απολαμβάνουν να καπνίζουν και να επιδεικνύουν την αναιδείά τους, τότε τουλάχιστον η διεύθυνση του σχολείου δεν μπορεί να το αγνοήσει. Συνήθως υπάρχουν αυστηροί κανόνες για το κάπνισμα που κοινοποιούνται τακτικά. Αν η απαγόρευση είναι ο λόγος που παρακινεί τους “μάγκες” να συνεχίζουν να καπνίζουν δημόσια, σχεδόν σαν να πρόκειται για ζήτημα τιμής, το γεγονός εξοργίζει το διευθυντικό προσωπικό, που θεωρεί πως έτσι αμφισβητείται η εξουσία του. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με την άλλη μεγάλη πρόκληση: το ψέμα.

[Σε μια ομαδική συζήτηση γύρω από πρόσφατες προστριβές με μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού]

- Σπάικ            Και μπήκαμε μέσα, εγώ λέω “Δε καπνίζαμε”, αυτός λέει (...) και θύμωσε πάρα πολύ. Νόμιζα πως θα μου ρίξει μπουνιά ή κάτι τέτοιο.
- Σπάνκσι        “Πάτε να με βγάλετε ψεύτη”, “Δεν είμαι ψεύτης”, “Για ελάτε πίσω τότε”, και στο τέλος το παραδεχτήκαμε ότι καπνίζαμε (...) Έπαθε κρίση, λέει “Άκου να πάτε να με βγάλετε ψεύτη”. Εμείς είπαμε πως δεν καπνίζαμε, προσπαθήσαμε να επιμείνουμε, αλλά ο Σίμοντσι είχε πάθει κρίση.
- Σπάικ            Όντως μας είχε δει να ανάβουμε τσιγάρο.

Το κάπνισμα τιμωρείται αυτόματα από τη διεύθυνση, και αυτό το γνωρίζουν και τα παιδιά.

- Σπάνκσι        Βασικά δε μπορούσε να κάνει τίποτα [ο υποδιευθυντής], έπρεπε να μου δώσει τρεις μέρες. Το συμπαθώ αυτό τον τύπο, πιστεύω ότι κάνει καλά τη δουλειά του, ξέρεις. Αλλά ήμουν στην μπροστινή είσοδο και κάπνιζα κι ο Μπερτ έρχεται ακριβώς πίσω μου. Γυρίζω, με είχε τσακώσει, και πήγα κατευθείαν σ’ αυτόν και τις έφαγα. Τη Δευτέρα το πρωί, μόλις έφτασα στο σχολείο πήρα τρεις μέρες αποβολή... Ξέρεις, δεν μπορούσε να μου τη χαρίσει.

Με αυτό το δεδομένο της σχολικής ζωής, και στο συμφραζόμενο του συνεχόμενου ανταρτοπόλεμου που επικρατεί στο σχολείο, ένας από τους πιο χαρακτηριστικούς τρόπους με τους οποίους οι “μάγκες” εντοπίζουν συμπαθούντες, ή πιο συχνά απλώς τους αδύναμους και τους “μπούφους”, στο αντίπαλο στρατόπεδο είναι να βλέπουν ποιοι από τους καθηγητές, συνήθως από τους νέους, δεν αναλαμβάνουν δράση μετά τον αδιαμφισβήτητο εντοπισμό ενός αναμμένου τσιγάρου.

- Φαζ Βασικά ο Άρτσι με βλέπει σχεδόν κάθε πρωί να καπνίζω, καθώς έρχεται με πετυχαίνει στην είσοδο επειδή περιμένω τη γκόμενά μου, με βλέπει κάθε πρωί. Ποτέ δεν έχει πει τίποτα.
- Γουίλ Μου είπε έμενα στο γραφείο-
- Π.Γ. (διακό-
- πποντας) Ποιος είναι αυτός, ο Άρτσερ;
- Γουίλ Ο Άρτσι, ναι, λέει, “Μη πηγαίνετε εκεί πέρα την ώρα του φαγητού”. “Τι εννοείτε εκεί πέρα;” Λέει, “Πάνω εκεί, σε αυτό το δρόμο, εκεί κοντά”. Εγώ λέω, “Αα, στο φράχτη”, ξέρεις, αλλά είναι εντάξει αυτός, βασικά γελάσαμε.

Ξανά, μέσα από μια πολύ χαρακτηριστική συνάρθρωση ενδο-σχολικών και εξωσχολικών νοημάτων, το κάπνισμα για τους “μάγκες” αποκτά αξία ως μια πράξη εξέγερσης απέναντι στο σχολείο, μέσα από τη σύνδεσή του με ενήλικες πρακτικές και αξίες. Ο κόσμος των ενηλίκων, ιδίως ο κόσμος των ενηλίκων ανδρών της εργατικής τάξης, μετατρέπεται σε πηγή άντλησης υλικού αντίστασης και αποκλεισμού.

Ταυτόχρονα με την “ευχάριστη” επίδραση που έχει, οι “μάγκες” πίνουν ανοιχτά διότι αυτό αποτελεί την πιο αποφασιστική ένδειξη προς το προσωπικό και τα “φυτά” ότι ο καθένας τους διαφοροποιείται από το σχολείο και συμμετέχει σε μια εναλλακτική, ανώτερη και πιο ώριμη μορφή κοινωνικής ύπαρξης. Τις αναφορές του διδακτικού προσωπικού ότι κάποιος μαθητής θεάθηκε να πίνει στην παμπ τις διηγούνται με πολύ μεγαλύτερο ενθουσιασμό από τα απλά περιστατικά καπνίσματος, και η απουσία δράσης αν “πιαστούν στα πράσα να τα τσούζουν” είναι ακόμη πιο τρανταχτή απόδειξη ότι κάποιος αποτελεί προδότη / συμπαθούντα / αδύναμο κρίκο στο σχολικό περιβάλλον, από το να κάνει τα στραβά μάτια σε μια αναμμένη “γόπα”. Ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν το συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο βάζει ορισμένα από τα νεότερα και πιο προοδευτικά μέλη του διδακτικού προσωπικού σε ένα σοβαρό δίλημμα. Μερικοί από αυτούς καταλήγουν σε ιδιότυπες λύσεις, οι οποίες παραμένουν ακατανόητες στους “μάγκες”: το ακόλουθο περιστατικό αφορά έναν προβληματισμένο προοδευτικό, νεαρό καθηγητή.

[Σε μια ομαδική συζήτηση για το σχολικό προσωπικό]

- Ντέρεκ Και ο Άλφ λέει, εε, “Όλα καλά, κύριε;” [όταν συναντάει ένα μέλος του προσωπικού σε μια ταβέρνα] κι αυτός δεν απάντησε, ξέρεις, και του ξαναλέει, “Όλα καλά, κύριε;”, κι αυτός γύρισε και τον κοίταξε έτσι, βλέπεις, και εε... και δεν απάντησε και την επόμενη μέρα του λέει, “Άλφ, έλα δω, σε θέλω” και εκείνος πάει και αυτός του λέει, “Εσύ τι έκανες εκεί πέρα χθες το βράδυ;”. Του λέει, “Ήμουν σε μια ποδοσφαιρική συνάντηση”, κι αυτός του λέει “Λοιπόν, δε νομίζεις ότι με έφερες σε πολύ δύσκολη θέση;”. “Όχι”, λέει εκείνος. “Εσύ πώς θα ένιωθες αν σε έφερα εγώ σ’ αυτή τη θέση;” λέει. “Τι εννοείτε;”, τον ρωτάει. “Έτσι όπως με χαιρέτησες εκεί πέρα”, του λέει, “εγώ τι περίμενες να πω;”. Λέει, “Λοιπόν, μη μου ξαναμιλήσεις, εκτός αν σου απευθύνω το λόγο πρώτος εγώ”. Εκείνος απαντάει, “Εντάξει, κύριε, δε θα σας ξαναπώ γεια”, λέει, “ακόμη κι αν σας δω απ’ έξω.”

Προφανώς και οι “μάγκες” έχουν πλήρη συνείδηση της συμβολικής σημασίας του ποτού ως μιας πράξης σύνδεσης με τους ενήλικες και αντίθεσης με το σχολείο. Είναι εξαιρετικά σημαντικό για αυτούς το τελευταίο μεσημεριανό διάλειμμα του τελευταίου εξαμήνου να το περάσουν στην πάμπ, και να καταναλώσουν τη μεγαλύτερη δυνατή ποσότητα αλκοόλ. Αυτή είναι η στιγμή που επιτέλους



απελευθερώνονται από το σχολείο, η στιγμή που θα θυμούνται στα μελλοντικά χρόνια:

[Ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

- Π.Γ. Γιατί είναι σημαντικό να γίνει κανείς τύφλα την τελευταία μέρα;  
Σπάνκσι Είναι κάτι το ιδιαίτερο. Συμβαίνει μόνο μια φορά στη ζωή σου, έτσι δεν είναι; Εννοώ, ξέρεις, εκείνη τη μέρα ήμασταν στο σχολείο, έτσι; Ήμασταν ακόμη σχολειάρπαιδα, αλλά την επομένη ήμουν στη δουλειά, ξέρεις τι εννοώ;
- Π.Γ. Βέβαια, πήγες στη δουλειά την επόμενη μέρα.  
Σπάνκσι Ναι, μέθυσσα, έριξα έναν ύπνο και πήγα στη δουλειά (...) αν δε το είχαμε κάνει αυτό, ξέρεις, δε θα το θυμόμασταν. Αν γυρίζαμε κατευθείαν απ' το σχολείο [αντί να πάμε στην πάμπ], θα ήταν απλώς μια κοινή μέρα. Όχι, κάνοντάς το αυτό, έχουμε κάτι για να θυμόμαστε από την τελευταία μέρα, έχουμε κάτι για να θυμόμαστε το σχολείο.

Στην πάμπ επικρατεί πράγματι μια ιδιαίτερη ατμόσφαιρα ανάμεσα στους “μάγκες” του Χάμερταουν. Ο Σπάικ εξηγεί διεξοδικά ότι, ενώ κάποιες φορές συμπεριφερόταν σαν “μεγάλο μουνί”, πραγματικά τους εκτιμάει τους φίλους του και πως θα του λείψουν. Ο Έντι είναι αποφασισμένος να πιει 8 μεγάλες μπίρες<sup>18</sup> για να διατηρήσει το “ρεκόρ” - έπειτα “συλλήφθηκε μεθυσμένος”, σύμφωνα με τα λόγια του διευθυντή στο σχολείο, ο οποίος κατόπιν τον ντρόπιασε πηγαίνοντάς τον στο σπίτι με το αυτοκίνητό του. Ο Φαζ εξηγεί πως είχε κοντέψει να τρελάνει τον Σάμσον (ένα καθηγητή) εκείνο το πρωί και αυτός τον έστειλε στο διευθυντή, “αλλά αυτός δεν τα΄χε παρμένα, ούτε τίποτα, έκανε πλάκα”. Το σημαντικότερο είναι ότι γίνονται αποδεκτοί από τον ιδιοκτήτη και τους ενήλικες πελάτες της παμπ, που τους κερνάνε ποτά και τους ρωτούν για τη μελλοντική τους δουλειά. Στο κλείσιμο φεύγουνε, ανταλλάσσοντας ενήλικες υποσχέσεις τις οποίες δεν έχουν μάθει ακόμη να μην πιστεύουν, ότι δήθεν θα πούνε σε κάποιους ανθρώπους να τους φτιάξουν τα υδραυλικά, να τους τοποθετήσουν τα τούβλα ή οτιδήποτε άλλο.

Το ότι δεν έχουν αποκοπεί ακόμη εντελώς από το σχολείο, και ότι το διδακτικό προσωπικό προσπαθεί να υπογραμμίσει το γεγονός, φαίνεται όταν οι “μάγκες” γυρίζουν στο σχολείο αργά, μυρίζοντας αλκοόλ και σε κάποιες περιπτώσεις είναι αρκετά μεθυσμένοι. Ως υπενθύμιση ότι η σχολική εξουσία σε τελική ανάλυση υποστηρίζεται από το νόμο και την κρατική καταστολή, ο διευθυντής κάλεσε την αστυνομία. Ένας αστυνομικός περιμένει έξω από το σχολείο μαζί με το διευθυντή. Αυτό τρομάζει τους “μάγκες” και εκτυλίσσεται ένα περίεργο σενάριο καθώς προσπαθούν να ξεφύγουν από τον αστυνομικό.

[Αργότερα σε μια ομαδική συζήτηση]

- Γουίλ Ανέβαινα περπατώντας το δρόμο της εισόδου [του σχολείου], τραβούσα το Σπάικ και τον Σπάνκσι (...) προσπαθούσα να συνεφέρω αυτούς τους δύο, ξέρεις. Ο Τζόουι είδε εκείνο το μπάτσο να έρχεται προς το μέρος μας (...) μπήκα μέσα στις τουαλέτες [στο κάτω μέρος του δρόμου της εισόδου, που στο πίσω μέρος έχει μόνο ένα φράχτη]. Είχα δει το μπάτσο, “αν δε με δει αυτός μπορώ να πηδήξω από το φράχτη και να τη κοπανήσω, κανείς δε θα με δει, θα΄μαι μια χαρά”. Μετά σκέφτηκα, “Κοίτα καλά, μην τυχόν και μπει εδώ μέσα, ή τίποτα”, κι έτσι ξεκούμπωσα το παντελόνι μου σαν να κατουρούσα, και είχα αργήσει τάχα, ή κάτι τέτοιο. Τότε ο Μπιλ μπαίνει μέσα τρέχοντας.

<sup>18</sup> Σ.τ.Μ. Η μονάδα μέτρησης είναι η πίντα (pint), η οποία αντιστοιχεί σε 473 ml.

Σκέφτηκα, “Χριστέ μου”, και σκαρφάλωσα πάνω από τον πίσω φράχτη, κι έφυγα έρποντας (...). Ο Σίμονσι που είχε δει το Μπιλ είπε, “Αα, θέλω να σας δω εσάς τους δύο”, είπε, “Εσάς τους δύο”, και δε νομίζω ότι το ξέρεις, αλλά εγώ απλώς συνέχισα να περπατάω προς τα κάτω.

Τελικά οι “μάγκες” περικυκλώθηκαν και παραδόθηκαν σε έξαλλη κατάσταση στο διευθυντή, όπου ο αστυνομικός τους επέπληξε αυστηρά: “Με άρπαξε και με κόλλησε στον τοίχο” - σύμφωνα με το Σπάικ (δεν είδα το περιστατικό αυτό με τα ίδια μου τα μάτια). Κατόπιν ο διευθυντής έγραψε σε όλους τους γονείς των μαθητών, απειλώντας να παρακρατήσει τα απολυτήριά τους μέχρι να ζητήσουν συγγνώμη. Στην περίπτωση του Σπάικ έγραψε:

... ο γιος σας ήταν ολοφάνερα πιωμένος, και η συνακόλουθη συμπεριφορά του ήταν γενικά μη-συνεργάσιμη, αναιδής και σχεδόν επιθετική. Φαινόταν αποφασισμένος να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά του φτάνοντας μέχρι του σημείου να παρομοιάσει το σχολείο με το Κόλντιτς<sup>19</sup>... σύμφωνα με την συνήθη τακτική μου, επιθυμώ να παράσχω στους γονείς των αγοριών αυτών την ευκαιρία να έρθουν να με δουν, πριν αποφασίσω οριστικά πώς θα πράξω.  
[2]

Ακόμη και νεαροί συμπαθούντες από το διδακτικό προσωπικό “εξεπλάγησαν” από το περιστατικό, και απόρησαν για ποιο λόγο οι “μάγκες” δεν περίμεναν μέχρι το βράδυ και “τότε να το κάνουν σωστά”. Το ζήτημα είναι, βέβαια, ότι έπρεπε να πάνε να τα πιούνε το μεσημέρι, σε ένδειξη περιφρόνησης για το σχολείο. Η πράξη αυτή δε γίνεται απλώς προκειμένου να σημαδέψει μια ουδέτερη μετάβαση - μια απλή τελετουργία. Πρόκειται για μια αποφασιστική απόρριψη και μια οριστική τομή. Κατά μία έννοια έχουν οριστικά νικήσει το σχολείο, με ένα τρόπο που είναι πέρα από τα “φυτά” και σχεδόν δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί από το διδακτικό προσωπικό. Πρόκειται για τη μετάβαση από την καταπιεστική εφηβεία του σχολείου - που αναπαρίσταται ταυτόχρονα τόσο από τη συμπεριφορά των “φυτών”, όσο και των καθηγητών - προς αυτό που θεωρούν ώριμη, *πραγματική* ζωή.

Οι γονείς μερικών από τους “μάγκες” συμμερίζονται τις αντιλήψεις των παιδιών τους για την κατάσταση. Σαφέστατα κανείς τους δεν αποδέχεται την προσφορά του διευθυντή να πάει να τον συναντήσει.

Γουίλ Η μάνα μας έχει κρατήσει όλα τα γράμματα, ξέρεις, τα γράμματα που έστειλε ο Σίμονσι [που αφορούν το ποτό]. Εγώ της λέω “Για ποιο λόγο τα κρατάς;”. Λέει “Έε, θα’ ναι ωραία να τα βλέπεις και να θυμάσαι, έτσι δεν είναι;”, ξέρεις, “για να δείχνεις στα παιδιά σου, ξέρεις, να δούνε τι διάλογος ήσουν”. Θα τα κρατήσω. Θα τα κρατήσω σίγουρα.

[Ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Π.Γ. Το κατάλαβε ο γέρος σου γιατί πήγατε να πιείτε την τελευταία μέρα του σχολείου;

Σπάνκσι Ωω αα (...) γέλασε, είπε, “Φαντάσου τους να στέλνουν γράμμα!”, ξέρεις. Ήρθε ο πατέρας του Τζόουι και γελάσαμε λίγο, ξέρεις.

Ανεξάρτητα από τις απειλές και από το φόβο του νόμου, το όλο επεισόδιο “άξιζε τον κόπο” για τους “μάγκες”. Είναι το επεισόδιο που πιο συχνά ανακαλούν, ωραιοποιούν και διανθίζουν με υπερβολές, όταν πλέον έχουν ενταχθεί στην

<sup>19</sup> Σ.τ.Μ. Το κάστρο του Κόλντιτς στη Σαξονία της Γερμανίας αποτελούσε στρατόπεδο συγκέντρωσης υψίστης ασφαλείας στο Β’ Παγκόσμιο Πόλεμο.

εργασιακή διαδικασία. Σύντομα μετατρέπεται σε τμήμα της προσωπικής τους μυθολογίας. Καθώς η στολή του σχολείου και το κάπνισμα παύουν να αποτελούν τις πιο προφανείς αιτίες σύγκρουσης στα σχολεία διότι αναπτύσσονται πιο φιλελεύθερα καθεστώτα, μπορούμε να αναμένουμε ότι το ποτό θα αποτελέσει το επόμενο μείζον πεδίο οριοθέτησης του πεδίου της σύγκρουσης.

## Η άτυπη ομάδα

Ένα βράδυ που βγαίνουμε  
στο δρόμο  
Ενοχλώντας τους άλλους ανθρώπους  
Υποθέτω είμαστε αντι-κοινωνικοί  
Αλλά το ευχαριστιόμαστε.

Στη γενιά των μεγαλύτερων  
Δε τους αρέσουν τα μαλλιά μας  
Ή τα ρούχα που φοράμε  
Φαίνεται να τρελαίνονται να μας  
κρίνουν,  
Δεν ξέρω εγώ τι θα' κανα  
αν δεν είχα τη συμμορία.

(Απόσπασμα από ένα ποίημα που έγραψε ο Ντέρεκ στο μάθημα των Αγγλικών.)

Από πολλές απόψεις η σύγκρουση που εξετάσαμε μπορεί να γίνει κατανοητή ως κλασικό παράδειγμα της σύγκρουσης μεταξύ του τυπικού και του άτυπου. Το σχολείο είναι η ζώνη του τυπικού. Έχει μια ξεκάθαρη δομή: το σχολικό κτίριο, οι σχολικοί κανόνες, η παιδαγωγική πρακτική, η ιεραρχία του προσωπικού με εξουσίες που σε τελική ανάλυση επικυρώνονται - όπως είδαμε σε ένα μικρό βαθμό - από το κράτος, το μεγαλείο και τη μεγαλοπρέπεια του νόμου, και το κατασταλτικό χέρι του κρατικού μηχανισμού, την αστυνομία. Τα “φυτά” επενδύουν σε αυτή την επίσημη δομή, και σε αντάλλαγμα για την απώλεια της αυτονομίας τους απαιτούν από τους επίσημους φρουρούς της τάξης να διαφυλάξουν τους ιερούς κανόνες - συχνά υπέρ του δέοντος. Ότι θυσιάζεται οικειοθελώς από τους πιστούς, θα πρέπει να αφαιρείται με το ζόρι από τους άπιστους.

Η αντι-σχολική κουλτούρα είναι η ζώνη του άτυπου. Είναι εκεί, όπου οι επεκτατικές απαιτήσεις του τυπικού αντιμετωπίζουν την άρνηση - ακόμη και αν αυτή η αντίσταση εκφράζεται μέσω του στίλ, των μικρο-αλληλεπιδράσεων και του μη-δημόσιου λόγου. Γενικά, στην κουλτούρα της εργατικής τάξης η αντίσταση συχνά σημαδεύεται από μια υπαναχώρηση στη ζώνη του τυπικού, και εκφράζεται από τις χαρακτηριστικές εκείνες πρακτικές που κινούνται μονάχα οριακά έξω από την εμβέλεια “του κανόνα”.

Ακόμη και αν δεν υπάρχουν δημόσιοι κανόνες, υλικές δομές, αναγνωρισμένες ιεραρχίες ή θεσμοθετημένες ποινές στην αντι-σχολική κουλτούρα, δεν μπορεί να λειτουργήσει εν κενώ. Πρέπει να έχει τη δική της υλική βάση, τη δική της υποδομή. Αυτή είναι, βεβαίως, η κοινωνική ομάδα. Η άτυπη ομάδα είναι η βασική μονάδα αυτής της κουλτούρας, η θεμελιώδης και βασική πηγή της αντίστασής της. Αυτή οριοθετεί και καθιστά δυνατά όλα τα υπόλοιπα στοιχεία της κουλτούρας, ενώ η παρουσία της διαχωρίζει αποφασιστικά τους “μάγκες” από τα “φυτά”.

Η σημασία της ομάδας είναι πολύ ξεκάθαρη στα μέλη της αντι-σχολικής κουλτούρας.

[Σε μια ομαδική συζήτηση]

- Γουίλ (...) βλεπόμαστε κάθε μέρα, έτσι δεν είναι; Στο σχολείο (...)
- Τζόουι Αυτό είναι, έχουμε αναπτύξει συγκεκριμένους τρόπους ομιλίας, συγκεκριμένους τρόπους δράσης, και έχουμε αναπτύξει περιφρόνηση για τους Πάκιδες, τους Τζαμαϊκανούς και όλους τους διαφορετικούς (...) για όλους τους μπούφους και τα γαμημένα τα φυτά κι όλα αυτά (...) Έχουμε αρχίσει να το μαθαίνουμε τώρα, όπως έχουμε αρχίσει να μαθαίνουμε όλα τα κόλπα, δηλαδή πώς να την κοπανάμε από τα μαθήματα και τέτοια, και που μπορούμε να κάνουμε ένα τσιγάρο στα μουλωχτά. Μπορείς να 'ρθεις από δω, στη πτέρυγα νέων, και κάτι να κάνεις, και εε ... όλοι σου οι φίλοι είναι εδώ, ξέρεις, βασικά αυτό είναι ό,τι υπάρχει, αυτό που πάντοτε θα υπάρχει και του χρόνου, δηλαδή ότι ξέρεις πως πρέπει να 'ρθεις σχολείο σήμερα, κι αν δεν είσαι καλά, ο κολλητός σου σύντομα θα σου φτιάξει τη διάθεση, γιατί δε θα άντεχες ούτε δέκα λεπτά σ' αυτό το σχολείο χωρίς αυτόν, χωρίς να κ ά ν ε ι ς πλάκα με το' να ή με τ' άλλο.
- Π.Γ. Οι κολλητοί σου στο σχολείο είναι πολύ σημαντικοί για σένα αυτή τη στιγμή;
- Ναι.
- Ναι.
- Ναι.
- Τζόουι Βασικά, είναι το καλύτερο πράγμα που υπάρχει.

Η ουσία του να είσαι “ένας από τους μάγκες” βρίσκεται στην ίδια την ομάδα. Είναι αδύνατον να σχηματίσεις μια διακριτή κουλτούρα μόνος σου. Δε μπορείς να δημιουργήσεις διασκέδαση, ατμόσφαιρα και κοινωνική ταυτότητα μόνος σου. Το να ενταχθείς στην αντι-σχολική κουλτούρα σημαίνει να ενταχθείς σε μια ομάδα, και το να το διασκεδάζεις σημαίνει να είσαι με την ομάδα:

[Σε μια ομαδική συζήτηση αναφορικά με το να είσαι “ένας από τους μάγκες”]

- Τζόουι (...) όταν τη πέφτεις μόνος σου, δεν είναι καλά, αλλά όταν τη πέφτεις με τους κολλητούς, τότε είστε όλοι μαζί, κάνετε πλάκα και αράζετε.
- Μπιλ Άμα δε κάνεις ότι κάνουν και οι άλλοι, αισθάνεσαι εκτός.
- Φρεντ Αισθάνεσαι εκτός, ναι, ναι. Σε φάση ότι αυτοί... αισθάνεσαι πως... σαν να σκέφτεσαι ότι οι άλλοι είναι...
- Γουίλ Τη δεύτερη χρονιά...
- Σπάνσκι Μπορώ να φανταστώ... ξέρεις, άμα μια μέρα δεν πας σχολείο, και έρχεσαι την επόμενη, και κάτι έγινε τη μέρα που έλειπες, πες, και σκέφτεσαι “Γιατί να λείπω ειδικά αυτή τη μέρα;”, ξέρεις, “θα μπορούσα να είχα περάσει τέλεια”. Ξέρεις τι εννοώ; Επιστέφεις και όλοι λένε, “Ααα, έπρεπε να' σουν εδώ χθες!”, ξέρεις.
- Γουίλ (...) όπως τον πρώτο και το δεύτερο χρόνο, μπορείς να πεις ότι, εε... είσαι λίγο φυτό, βασικά. Και μετά θες να δοκιμάσεις πώς είναι να είσαι εε... να, ένας από τα παιδιά, θες να πάρεις μια γεύση του πώς είναι να μην είσαι φυτό, κι έτσι σου τελικά σ' αρέσει αυτή η αίσθηση.

Οι ομάδες αυτές έχουν κανόνες που, αν και είναι άτυποι, μπορούν να προσδιοριστούν - αν και είναι χαρακτηριστικό πως διαμορφώνονται σε αντίθεση με αυτό που συνήθως θεωρείται “κανόνας”.

- Π.Γ. (...) Υπάρχουν καθόλου κανόνες μεταξύ σας;  
 Πιτ Απλώς σπάμε τους άλλους κανόνες.  
 Φαζ Δεν έχουμε κανόνες μεταξύ μας, έτσι δεν είναι;  
 (...)   
 Πιτ Τους έχουμε αντιστρέψει.  
 Γουίλ Δεν έχουμε κανόνες αλλά κανονίζουμε κάποια πράγματα μεταξύ μας, κανονίζουμε πράγματα, ξέρεις, όπως... δε θα πήδαγα, πες, τη γκόμενα κανενός, ή τη γκόμενα του Τζόουι, και δε θα μου το κάνανε ούτε κι εμένα αυτό, ξέρεις τι εννοώ; Τέτοια πράγματα, ή, εε... άμα σου κάνουνε τράκα τσιγάρο, πες, περιμένεις να σου το ανταποδώσουν, ή κάτι τέτοιο.  
 Φρεντ Αυτά δεν είναι κανόνες, είναι απλώς μια συνεννόηση μεταξύ μας, βασικά.  
 Γουίλ Αυτό είναι, ναι.  
 Π.Γ. (...) Σαν τι περιλαμβάνουν αυτές οι συνεννοήσεις;  
 Γουίλ Εε... Νομίζω, να μην... ο ίδιος πιστεύω πως δεν υπάρχουν πολλοί από μας που να πειράζουν τα πρωτάκια και τα δευτεράκια, αυτό είναι βασικά, αλλά ξέρεις, πες πως έρχεται ο Φρεντ σε μένα και μου λέει, εε... “Μόλις τσίμπησα δυο λίρες από εκείνο εκεί το δευτεράκι”, θα σκεφτόμουν, “Τι μουνί που είναι αυτός”, ξέρεις.  
 (...)   
 Φρεντ Είμαστε κολλητάρια, όπως λένε, ο ένας στηρίζει τον άλλον.

Υπάρχει ένα καθολικό [3] ταμπού μεταξύ των άτυπων ομάδων όσον αφορά την αποκάλυψη ενοχοποιητικών πληροφοριών για τους άλλους, σε εκείνους που διαθέτουν θεσμική εξουσία. Το να δίνεις πληροφορίες αντιτίθεται στην ίδια την ουσία της ύπαρξης της άτυπης ομάδας: να προστατεύεις τις αντιθετικές αξίες από τη διείσδυση “του κανόνα”. Οι μάγκες του Χάμερταουν αυτό το ονομάζουν “κάρφωμα”. Το διδακτικό προσωπικό το ονομάζει να λες την αλήθεια. Η “αλήθεια” αποτελεί το θεσμικό αντίστοιχο του “καρφώματος”. Μονάχα κάνοντας κάποιον να “καρφώσει” - υποχρεώνοντας τον να σπάσει το ιερότερο ταμπού - μπορεί να διατηρηθεί η πρωτοκαθεδρία της θεσμικής οργάνωσης. Δεν είναι άξιο απορίας, επομένως, που ένα ολόκληρο σχολείο μπορεί να οδηγηθεί σε παροξυσμό από ένα τέτοιο σοβαρό περιστατικό και την αποβολή που το ακολουθεί. Πρόκειται για μια αταβιστική πάλη για την εξουσία και τη νομιμότητα της εξουσίας. Το σχολείο πρέπει να νικήσει και κάποιος θα πρέπει, τελικά, να “καρφώσει”. Αυτός είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους αναπαράγεται το ίδιο το σχολείο και αποκαθίσταται η πίστη των “φυτών” σε αυτό. Αλλά οποιοσδήποτε κι αν είναι αυτός που “κάρφωσε”, πλέον θεωρείται προβληματικός, αδύναμος και στιγματίζεται. Οι “μάγκες” διαρκώς μνημονεύουν τα “καρφιά” και επανεξετάζουν επανειλημμένως το ολέθριο ελάττωμα στην προσωπικότητά τους, το οποίο πάντοτε ενυπήρχε, αλλά δεν είχε ποτέ αποκαλυφθεί πλήρως μέχρι εκείνη τη στιγμή:

[Σε μια ομαδική συζήτηση για το διάσημο “περιστατικό με τον πυροσβεστήρα”, όπου οι “μάγκες” πήρανε μια μάνικα από το σχολείο και την άνοιξαν στο διπλανό πάρκο]

- Π.Γ. Ήταν το μεγαλύτερο περιστατικό της χρονιάς όπως ήρθαν τα πράγματα, έτσι δεν είναι;  
 Τζόουι Έτσι όπως τα φουσκώσανε έγινε γαμάτο. Συνέβη απλώς έτσι [κροταλίζοντας τα δάχτυλά του], όταν το κάναμε το έβλεπα ως κάτι εντελώς ασήμαντο, σταγόνα στον ωκεανό, όπως όταν καπνίζεις στη γωνία ή σαν να κατεβαίνεις στο μαγαζί να πάρεις πατατάκια.

Π.Γ. Τι συνέβη (...);  
 - Ο Γουέμπι [στην περιφέρεια της αντι-σχολικής κουλτούρας] κάρφωσε.  
 Τζόουι Ο Σίμοντσι με είχε μόνο μου και είπε: “Ένας απ’ τη παρέα ομολόγησε και προσπάθησε να φορτώσει όλη την ευθύνη στο Φαζ”. Αλλά είχε μόνο το Γουέμπι εκεί μέσα.  
 Σπάνκσι Εμείς καπνίζαμε εδώ έξω.  
 Σπάικ Έτσι είναι αυτός, εσύ είχες το τσιγάρο, έτσι δεν είναι; [στο Φαζ]  
 Σπάνκσι Και ο Γουέμπι ζήτησε μια τζούρα, κι έτσι του ‘δωσε το τσιγάρο. Ο Ρότζερς [ένας καθηγητής] πέρασε από την πόρτα, και αυτός άρχισε να [αναπαριστώντας πώς έκανε ο Γουέμπι], και του λέει: “Δεν είναι δικό μου, κύριε, απλώς το κρατάω για το Φαζ.”  
 Γουίλ Κάτω στο πάρκο νωρίτερα, (...) αυτό το χαλαρό πράγμα, εγώ κι ο Έντι το τραβήξαμε, έτσι δεν είναι; Εγώ κι ο Έντι, κι ο επιστάτης του πάρκου ερχόταν από γύρω, έτρεχε γύρω γύρω, εε; Κι έτσι εγώ κι ο Έντι πήγαμε από την άλλη μεριά, κι απλώς καθόμασταν, ξέρεις, σαν δύο μαϊμούδες. Και ο Γουέμπι στεκόταν εκεί πέρα, κι ο επιστάτης πάει και του λέει: “Εμπρός, βγείτε έξω. Βγείτε έξω από αυτό το πάρκο. Σας διώχνω”. Και λέει, μας προσπερνάει, εμένα και τον Έντι, και λέει, “Ξέρω πως δεν ήσασταν εκεί πέρα, καθόσασταν εδώ”. Και ο Γουέμπι άρχισε, “Δεν ήμουν εγώ, ήταν...” και ετοιμαζόταν μόλις κάτι να πει, έτσι δεν είναι;  
 Έντι Έτσι, κι εγώ του είπα, “Σοστ”, και μόλις που θυμήθηκε να μη μας καρφώσει.

Η συμμετοχή στην άτυπη ομάδα ευαισθητοποιεί το άτομο ως προς την αθέατη άτυπη πλευρά της ζωής γενικά. Του φανερώνονται ολόκληροι κρυμμένοι κόσμοι, αποκαλύπτοντας τι κρύβεται πίσω από την επίσημη εκδοχή των πραγμάτων. Αναπτύσσει ένα είδος διπλής ικανότητας να καταγράφει πώς εκφέρεται και που αποσκοπεί ο δημόσιος λόγος από τη μία πλευρά, και να βλέπει πίσω από αυτόν, να σκέφτεται τις επιπλοκές που παρουσιάζει, και να προβλέπει τι θα συμβεί πραγματικά από την άλλη. Αυτή η ερμηνευτική ικανότητα συχνά γίνεται αντιληπτή ως ένα είδος ωρίμανσης, ως ένα αίσθημα ότι αποκτάς μια “κοσμοπολίτικη” σοφία, ότι ξέρεις “πώς λειτουργούν στ’ αλήθεια τα πράγματα άμα χρειαστεί”. Παρέχει στον πραγματικά “μυημένο” μια γνώση που θα του φανεί στ’ αλήθεια χρήσιμη για να αντεπεξέλθει στις καθημερινές αντιξοότητες της ζωής.

Π.Γ. Πιστεύεις ότι έμαθες τίποτα στο σχολείο, που να έχει αλλάξει ή να έχει διαμορφώσει τις αξίες σου;  
 Τζόουι Δε νομίζω ότι το σχολείο σου κάνει απολύτως τίποτα (...) Δε νομίζω ότι είχε ποτέ μεγάλη επίδραση πάνω σε κανέναν, [αφού] έχεις μάθει τα βασικά. Εννοώ, το σχολείο είναι τέσσερις γαμημένες ώρες την ημέρα. Αλλά δεν είναι οι καθηγητές αυτοί που σε διαμορφώνουν, βασικά είναι τα παιδιά που συναντάς. Με τους καθηγητές είσαι μόνο το 30 τοις εκατό του χρόνου στο σχολείο, τα υπόλοιπα γαμημένα τρία τέταρτα απλώς μιλάς, προκαλείς κανένα καβγά, κάνεις χαβαλέ.

Η παρέα παρέχει επίσης εκείνες τις επαφές που επιτρέπουν στο άτομο να κατασκευάσει εναλλακτικούς χάρτες της κοινωνικής πραγματικότητας, του δίνει εκείνες τις πληροφορίες που χρειάζεται, προκειμένου να ανακαλύψει μόνος του πώς δουλεύουν τα πράγματα. Βασικά, μόνο μέσα από την παρέα μπορούν να συναντήσουν άλλες παρέες, και μέσα από αυτές διαδοχικές άλλες παρέες. Οι σχολικές παρέες ενώνονται και συνδέονται περαιτέρω με παρέες της γειτονιάς, κι έτσι διαμορφώνουν ένα δίκτυο για τη μεταβίβαση διαφορετικών μορφών γνώσης

και τρόπων αντίληψης που σταδιακά καθιστούν το σχολείο εντελώς διακριτό από τη συνολική εμπειρία του να είσαι έφηβος της εργατικής τάξης σε μια βιομηχανική πόλη. Είναι η υποδομή της άτυπης ομάδας που καθιστά εξ αρχής δυνατή μια ξεχωριστή *ενδοταξική* επικοινωνία, ή μια ταξική κουλτούρα, ως διακριτή από την κυρίαρχη.

Η αντι-σχολική κουλτούρα διαθέτει ήδη μια αναπτυγμένη μορφή άτυπων συναλλαγών και ανταλλαγών που βασίζεται στην “απάτη”, την “παραπλάνηση”, και την ύπαρξη “του ξένου” (εκείνου που δεν ανήκει στην ομάδα) - ένα σχήμα που, φυσικά, αναδύεται πληρέστερα στον κόσμο της εργατικής τάξης των ενηλίκων:

Φαζ            Αν, ας πούμε, κάποιος πει κάτι σαν, “Ψάχνω, θέλω μια κασέτα στη φτήνια”. Το συζητάς, κάποιος από μας ακούει για μια κασέτα που πουλιέται φτηνά, ξέρεις, κανονίζει τη δουλειά, και μετά λέει, “Αα, θα στη βρω εγώ τη κασέτα”.

Οι πολιτισμικές αξίες και ερμηνείες κυκλοφορούν “παράνομα” και άτυπα, όπως ακριβώς και τα αγαθά.

### **Αράζοντας, “πέφτοντάς την” και κάνοντας κοπάνα**

Η αντίσταση στο σχολείο εκδηλώνεται πρωταρχικά μέσα από την πάλη για τη διεκδίκηση συμβολικού και φυσικού χώρου από το θεσμό του σχολείου και τους κανόνες του, και την νίκη επί του βασικού του στόχου, όπως αυτός γίνεται αντιληπτός από τους μαθητές: να σε κάνει να “εργαστείς”. Τόσο η νίκη, όσο και το έπαθλο - μια μορφή αυτόνομης κινητικότητας του εαυτού στο χώρο - οδηγούν στην εμβριθή ανάπτυξη άτυπων πολιτισμικών νοημάτων και πρακτικών. Οι δυναμικές όψεις της σχέσης προσωπικού / μαθητών θα εξεταστούν παρακάτω. Όταν μια αντι-σχολική κουλτούρα είναι πλήρως διαμορφωμένη, τα μέλη της έχουν γίνει πλέον ειδήμονες στη διαχείριση του επίσημου συστήματος, περιορίζοντας τις απαιτήσεις του στο ελάχιστο δυνατό. Εκμεταλλευόμενοι την πολυπλοκότητα του σύγχρονου καθεστώτος των τμημάτων μικτής ικανότητας, της διδασκαλίας σε διδακτικές ενότητες<sup>20</sup> και των πολλαπλών επιλογών που παρέχονται κατά την τελευταία χρονιά υποχρεωτικής παραμονής στο σχολείο, σε μερικές περιπτώσεις αυτό το ελάχιστο δυνατό περιορίζεται στο να δηλώνουν απλώς παρόντες όταν παίρνονται οι παρουσίες στο σχολείο. [4]

[Σε μια ομαδική συζήτηση για το σχολικό πρόγραμμα]

Τζόουι        (...) το απόγευμα κάποιος Δευτέρας, δε θα’ χαμε τίποτα να κάνουμε, σωστά; Τίποτα που να συνδέεται στο ελάχιστο με σχολική εργασία. Τρίτη απόγευμα έχουμε κολύμπι και σε χώνουνε σε μια σχολική τάξη για το υπόλοιπο απόγευμα, Τετάρτη απόγευμα έχεις αθλήματα, και μένει μόνο η Πέμπτη και η Παρασκευή το απόγευμα που δουλεύεις, αν ονομάζεται δουλειά αυτό. Στο τελευταίο μάθημα τη Παρασκευή το απόγευμα συνήθως πηγαίναμε ν’ αράξουμε, οι μισοί από μας κάνανε κοπάνα απ’ τα μαθήματα και οι άλλοι μισοί μπαίνανε στην αίθουσα, κάθονταν στη θέση τους και τη πέφτανε για ύπνο (...)

<sup>20</sup> Σ.τ.Μ. Πρόκειται για το λεγόμενο “block timetabling”, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές διδάσκονται εντατικά ορισμένα μαθήματα για το διάστημα κάποιων εβδομάδων, τα οποία έπειτα διαδέχονται άλλα μαθήματα, αντί να διδάσκονται όλα τα μαθήματα στη βάση ενός εβδομαδιαίου προγράμματος που συνήθως ισχύει για όλο το σχολικό έτος.

- Σπάνκσι (...) Κάνεις κοπάνα σ' ένα το μάθημα, ανεβαίνεις στη πλαγιά, κάνεις ένα τσιγάρο, και στο επόμενο μάθημα πας στο μάθημα όπου ο καθηγητής, ξέρεις θα σου έβαζε απουσία (...)
- Μπιλ Είναι εύκολο να πας και σπίτι, όπως αυτός [ο Έντι]... την προηγούμενη Τετάρτη το απόγευμα, αφού είχανε πάρει παρουσίες έφυγε και πήγε σπίτι του (...)
- Έντι Εγώ υποτίθεται πως δεν έπρεπε να είμαι στο σχολείο σήμερα το απόγευμα. Υποτίθεται πως έπρεπε να είμαι στο κολέγιο [σε ένα μάθημα που συνδέεται με το σχολικό πρόγραμμα, όπου οι μαθητές περνούν μία ημέρα την εβδομάδα στο κολέγιο για επαγγελματική κατάρτιση]

- Π.Γ. Πότε ήταν η τελευταία φορά που έγραψες κάτι;
- Γουίλ Πότε γράψαμε κάτι τελευταία φορά;
- Φαζ Αα, τελευταία φορά ήτανε στο σχολικό προσανατολισμό, γιατί έγραψα “ναι” σε μια κόλλα χαρτί που μου ράγισε την καρδιά.
- Π.Γ. Γιατί σου ράγισε την καρδιά;
- Φαζ Εννοώ το να γράψω, γιατί προσπαθούσα να βγάλω τη διδακτική περίοδο<sup>21</sup> χωρίς να γράψω τίποτα. Γιατί από τότε που γυρίσαμε από τις διακοπές, δεν έχω κάνει τίποτα [ήταν στα μισά της περιόδου].

Η κοπάνα αποτελεί μονάχα έναν πολύ ασαφή - ακόμη και ασήμαντο - τρόπο απόρριψης του σχολείου. Όχι μόνο εξαιτίας της πρακτικής του να περνάς από το σχολείο για να πάρεις παρουσία πριν “την κοπανήσεις” (που έχει αναχθεί σε “υψηλή τέχνη” από τους μάγκες), αλλά και επειδή η κοπάνα καταγράφει μονάχα μια άποψη από αυτό που πιο επακριβώς θα περιγράφαμε ως άτυπη μαθητική κινητικότητα. Ορισμένοι από τους “μάγκες” αναπτύσσουν τη δεξιότητα να μετακινούνται μέσα στο σχολείο κατά βούληση σε αξιοσημείωτο βαθμό. Συνθέτουν κυριολεκτικά το προσωπικό τους πρόγραμμα της ημέρας αντλώντας από τις δυνατότητες που προσφέρονται από το σχολείο. Η κοπάνα είναι απλώς μια σχετικά ασήμαντη και ακατέργαστη εκδοχή της αρχής της αυτονομίας της κίνησης στο χώρο, η οποία διατρέχει ένα τεράστιο όγκο του προγράμματος σπουδών και καλύπτει πολλαπλές διαφορετικές δραστηριότητες: να είσαι έξω επειδή έχεις κενό, να είσαι μέσα στην τάξη αλλά να μην κάνεις τίποτα, να βρίσκεσαι σε λάθος αίθουσα, να περιφέρεσαι στους διαδρόμους αναζητώντας κάτι συναρπαστικό να κάνεις, να κοιμάσαι κάπου κατ' ιδίαν. Η βασική δεξιότητα που διαρθρώνει αυτές τις δυνατότητες είναι να μπορείς να την κοπανήσεις από οποιοδήποτε μάθημα: η διατήρηση της προσωπικής κινητικότητας.

[Σε μια ομαδική συζήτηση]

- Π.Γ. Μα δεν ανησυχεί κανείς για το γεγονός ότι δε βρίσκεσαι μέσα στην τάξη του;
- Φαζ Παίρνω ένα σημείωμα από τους μάγειρες που γράφει ότι τους βοηθάω (...)
- Τζον Απλώς πας [σε κάποιο καθηγητή] και του λες, “Μπορώ να πάω να κάνω μια δουλειά;”. Κι αυτός θα πει, “Βεβαίως, ευχαρίστως”, γιατί βασικά θέλουν να σε ξεφορτωθούν.
- Φαζ Ειδικά άμα τους ζητήσω την άδεια τους.

<sup>21</sup> Σ.τ.Μ. Θυμίζω ότι η σχολική χρονιά χωρίζεται σε 6 περιόδους (βλ. “Εισαγωγή”, υποσ. 5)



Πιτ Ξέρεις αυτές τις τρύπες στο διάδρομο, εγώ δεν ήθελα να πάω να κάνω αθλήματα, κι όταν μου είπε να πάω να φέρω τα κλειδιά του, εγώ τα πέταξα μέσα στην τρύπα στο διάδρομο, και έπρεπε να πάω να φέρω ένα φακό για να τα βρω.

Για τους επιτυχημένους μπορεί να υπάρξει υπερπληθώρα επιλογών. Συχνά είναι δύσκολο να επιλέξεις ανάμεσα στις διάφορες πιθανές διαδρομές που έχεις οργανώσει ο ίδιος μέσα στην ημέρα.

Γουίλ (...) αυτό που κάναμε, ήταν να παίζουμε χαρτιά σ' εκείνη την αίθουσα γιατί μπορούσαμε να κλειδώσουμε την πόρτα.

Π.Γ. Ποια αίθουσα είναι αυτή πάλι;

Γουίλ Το κέντρο υλικοτεχνικής υποστήριξης, όπου υποτίθεται πως φτιάχναμε τη βάση [μια καινούργια σκηνή για τον υποδιευθυντή].

Π.Γ. Αα! Ακόμη φτιάχνετε αυτή τη βάση!

Γουίλ Έπρεπε να την είχαμε τελειώσει, αλλά εμείς απλώς ξαπλώνουμε πάνω στη βάση και παίζουμε χαρτιά, προσπαθούμε να κοιμηθούμε (...) Αλλά έχει γίνει λίγο βαρετό αυτό, προτιμώ να πάω να κάτσω στη τάξη, Ξέρεις.

Π.Γ. Σε τι είδους μαθήματα θα σκεφτόσουν να πας;

Γουίλ Εε, φυσική, νομίζω, γιατί καμιά φορά γίνεται χαβαλές εκεί μέσα.

Αυτή η αυτόνομη κινητικότητα στο χώρο και η παρεμπόδιση των τυπικών θεσμικών στόχων συνιστά επίσης μια επίθεση στον επίσημο ορισμό του χρόνου. Η πιο κοπιαστική υποχρέωση του υποδιευθυντή είναι η συγκρότηση των προγραμμάτων. Στα μεγάλα σχολεία που παρέχουν πολλαπλές επιλογές στους μαθητές της πέμπτης τάξης, όλα θα πρέπει να ενταχθούν στο πρόγραμμα με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή. Οι πρώτες εβδομάδες της σχολικής χρονιάς αναλύονται σε διαρκείς αναθεωρήσεις, καθώς το διδακτικό προσωπικό διαμαρτύρεται, και συγκεκριμένοι συνδυασμοί αποδεικνύονται δυσλειτουργικοί. Ο χρόνος, όπως και το χρήμα, είναι πολύτιμος, και δεν πρέπει να κατασπαταλάται. Όλα θα πρέπει να διατάσσονται σε κάποιου είδους σύνθετο αλγόριθμο για την εύρυθμη επίτευξη των σκοπών του σχολείου. Τα μαθήματα μετατρέπονται σε μετρήσιμες μονάδες χρόνου προσεκτικά συσχετισμένων μεταξύ τους. Σχεδόν όσο και τα σχολικά κτίρια, ο σχολικός θεσμός σε φάσμα χρόνου είναι το πρόγραμμα σπουδών. Οι περίπλοκοι πίνακες στον τοίχο του διευθυντή δείχνουν πώς δουλεύει. Θεωρητικά είναι εφικτό να ελέγξει κανείς που βρίσκεται ο καθένας την κάθε στιγμή της ημέρας. Αλλά για τους "μάγκες" αυτό δε φαίνεται να λειτουργεί ποτέ. Άμα κάποιος θέλει να τους συναντήσει, είναι πολύ πιο σημαντικό να ξέρει και να κατανοεί τους δικούς τους ρυθμούς και τα μοτίβα σύμφωνα με τα οποία κινούνται. Αυτοί οι ρυθμοί απορρίπτουν τους προφανείς σκοπούς του προγράμματος σπουδών και τον τρόπο ορισμού του χρόνου που αυτό υπονοεί. Το σύνθημα παράπονο του προσωπικού και των "φυτών" για τους "μάγκες" είναι ότι "σπαταλούν πολύτιμο χρόνο". Ο χρόνος για τους "μάγκες" δεν είναι κάτι που εξοικονομείς και ξοδεύεις με σύνεση για την επίτευξη επιθυμητών στόχων στο μέλλον. Για τους "μάγκες" ο χρόνος είναι κάτι που θέλουν να διεκδικήσουν για τον εαυτό τους τώρα, ως μια όψη της ταυτότητας και της αυτόνομης κινητικότητά τους στο χώρο, στο παρόν. Ο χρόνος χρησιμοποιείται για τη διατήρηση μιας κατάστασης - να είσαι παρέα με τους "μάγκες" - και όχι για την επίτευξη ενός στόχου - την απόκτηση μορφωτικών προσόντων.

Φυσικά ενίοτε υπάρχει μια αίσθηση του κατ' επείγοντος, καθώς τα άτομα βλέπουν να έρχεται το τέλος της σχολικής χρονιάς και την ανάγκη να βρουν δουλειά. Αλλά όσον αφορά την κουλτούρα τους, ο χρόνος εξ ορισμού ορίζεται απλώς ως η κατάσταση του να είσαι ελεύθερος από το θεσμικό χρόνο. Σ' αυτή την κουλτούρα πάντοτε ο χρόνος κυλάει σαν να' ναι ουσιαστικά το ίδιο πράγμα, μετριέται στην ίδια μονάδα. Δεν είναι οργανωμένος και δεν υπολογίζεται σε χασούρα ή αναμενόμενη ανταπόδοση.

## “Σπάζοντας πλάκα”

“Ακόμη και οι κομμουνιστές σπάνε πλάκα” (Τζόουι)

Ο χώρος που έχει κερδίσει από το σχολείο και τους κανόνες του η άτυπη ομάδα χρησιμοποιείται για τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη συγκεκριμένων πολιτισμικών δεξιοτήτων που αφιερώνονται πρωταρχικά στην “πλάκα”. Η “πλάκα” είναι ένα πολυδιάστατο εργαλείο εξαιρετικής σημασίας μέσα στην αντι-σχολική κουλτούρα. Όπως είδαμε προηγουμένως, η ικανότητα να κάνει κανείς πλάκα είναι ένα από τα καθοριστικά γνωρίσματα για να ανήκει κανείς στους “μάγκες” - “Εμείς μπορούμε να τους κάνουμε να γελάσουν, αυτοί δε μπορούν να μας κάνουν να γελάσουμε”. Αλλά χρησιμοποιείται και σε πολλά άλλα συμφραζόμενα: για την καταπολέμηση της πλήξης και του φόβου, για να ξεπεράσει κάποιος κακουχίες και προβλήματα - ως μια διέξοδος για σχεδόν οτιδήποτε. Από πολλές απόψεις η “πλάκα” αποτελεί το προνομιακό εργαλείο του άτυπου, όπως είναι η διαταγή για το τυπικό. Σαφώς οι “μάγκες” κατανοούν την ιδιαίτερη σημασία της “πλάκας”:

[Σε μια ατομική συζήτηση]

Τζόουι Πιστεύω πως το γαμημένο το γέλιο είναι το πιο σημαντικό πράγμα από όλα, βασικά. Τίποτα δε με σταματάει ποτέ από το να γελάω (...) θυμάμαι μια φορά, ήμουν εγώ, ο Τζον, κι ένα άλλο παιδί, ναι σωστά, κι έρχονται αυτά τα δύο παιδιά και με βαρέσανε για τον ένα ή τον άλλο γαμημένο λόγο. Ο Τζον και εκείνο το άλλο παιδί λείπανε, είχανε φύγει (...) εγώ προσπάθησα να τους δώσω μία, αλλά συνέχιζα να τις τρώω... κι έτσι την έκανα, και καθώς έτρεχα για να φύγω, άρπαξα μια χούφτα χιόνι, και την έτριψα στο πρόσωπό μου, και είχα λιώσει στο γέλιο. Εκείνοι έλεγαν συνεχώς “Δε γίνεται να γελάς, γαμώτο”. Θα 'πρεπε να είχα φοβηθεί, αλλά γελούσα, ρε γαμώτο (...)

Π.Γ. Τι τρέχει με το γέλιο, (...) γιατί είναι τόσο σημαντικό;

Τζόουι (...) δε ξέρω γιατί θέλω να γελάω, δε ξέρω γιατί είναι τόσο γαμημένα σημαντικό. Απλώς είναι (...) νομίζω ότι είναι απλώς ένα χάρισμα, αυτό είναι όλο, γιατί μπορείς να ξεφύγεις από κάθε περίπτωση. Άμα μπορείς να γελάσεις, άμα μπορείς να κάνεις τον εαυτό σου να γελάσει, εννοώ πραγματικά πειστικά, αυτό μπορεί να σε γλιτώσει από εκατομμύρια πράγματα (...) Βασικά, θα στη βάραγε τελείως άμα δε γέλαγες που και που.

Το σχολείο είναι γενικά γόνιμο έδαφος για την “πλάκα”. Το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και το σχηματισμό του συγκεκριμένου περιβάλλοντος που ευνοεί το ιδιαίτερο χιούμορ που διαθέτουν οι “μάγκες”. Θα εξετάσουμε συγκεκριμένα παιδαγωγικά στίλ ως υλικό για την διαμόρφωση κωμικών και πολιτισμικών περιστάσεων σε επόμενο κεφάλαιο. Προς το παρόν, ωστόσο, μπορούμε να σημειώσουμε τους τρόπους με τους οποίους συγκεκριμένα ζητήματα

εξουσίας εξετάζονται, εμπαίζονται και αξιοποιούνται μέσα από το χιούμορ τους. Πολλές από τις φάρσες και τα αστεία τους δε θα σήμαιναν το ίδιο πράγμα, ούτε καν θα ήταν αστείες οπουδήποτε αλλού. Όταν ένας καθηγητής μπαίνει στην αίθουσα και του λένε, “Όλα εντάξει κύριε, θα μας αναλάβει ο υποδιευθυντής, οπότε εσείς μπορείτε να φύγετε. Είπε ότι είστε ελεύθερος για αυτή την περίοδο”. Οι “μάγκες” σταματούν δευτεράκια και τριτάκια στη γωνία και τους λένε, “Ο κος Άργκιλ θέλει να σας δει, μου φαίνεται πως έχετε μπλέξει”. Σύντομα το γραφείο του κυρίου Άργκιλ κατακλύζεται με ανήσυχα πιτσιρίκια. Σταματούν ένα καινούργιο καθηγητή και του λένε, “Είμαι καινούργιος στο σχολείο και ο διευθυντής είπε να μου δείξετε το σχολείο, παρακαλώ”. Ο νέος καθηγητής ξεκινά την περιήγηση μέχρι που τα πνιχτά γέλια προδίδουν την πλάκα. Καθώς κυκλοφορεί μια φήμη ότι ο διευθυντής ελέγχει ολονών το γραφικό χαρακτήρα για να ανακαλύψει ποιος λέρωσε το τοίχο στο καινούργιο κτίριο, ο Φαζ κομπάζει, “Ο γαμιόλης δε μπορεί να εξετάσει το δικό μου, δεν έχω”. Σε μια χιουμοριστική διερεύνηση του κρίσιμου σημείου επαφής της εξουσίας με τον άτυπο κώδικα διαμέσου του ιερού ταμπού να παρέχονται πληροφορίες, μια ροή από αποκαλύψεις μισο-προκαλούν το καθηγητή να παίξει τον θεσμικό του ρόλο πιο αποτελεσματικά: “Σας παρακαλώ κύριε, σας παρακαλώ κύριε, ο Τζόουι μιλάει / κλέβει κάτι διαβήτες / σκαλίζει τη μύτη του / σκοτώνει τον Πέρσιβαλ / τραβάει μαλακία / έσκασε τα λάστιχα του αυτοκινήτου σας”.

Με μια πιο γενική έννοια, η “πλάκα” αποτελεί μέρος μιας ενδογενούς ταραχοποιού συμπεριφοράς. Σαν ένας στρατός κατοχής της αθέατης, άτυπης διάστασης, οι “μάγκες” ξεχύνονται στην επαρχία αναζητώντας αφορμές για διασκέδαση, ανατροπή και πρόκληση φασαρίας. Ακόμη και ανελαστικοί θεσμικοί χώροι με αυστηρή επιτήρηση, όπως ο χώρος συγκέντρωσης των μαθητών, ενέχουν πολλές δυνατότητες δράσης κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Κατά τη διάρκεια της συγκέντρωσης ο Σπάνκσι αδειάζει τη πλαϊνή τσέπη καποιανού που κάθεται μπροστά του, και ρωτάει επιδεικτικά “Σε ποιον ανήκουν αυτά;”, ο Τζόουι πιάνει με πιαστράκια τα σακάκια στα καθίσματα, ενώ οι άλλοι καταστρέφουν το συλλογικό τραγούδι:

Τζόουι Η κύρια απασχόληση όταν είμαστε όλοι συγκεντρωμένοι στην αίθουσα είναι το παιχνίδι με όλα εκείνα τα μικρά πιαστράκια που κρατούν τις καρέκλες ενωμένες. Τα βγάζεις και πιάνεις το παλτό καποιανού στη καρέκλα του, και απλώς περιμένεις μέχρι να σηκωθεί... και ποτέ δεν ακούς στ’ αλήθεια... πρέπει να είσαι πολύ διακριτικός, βασικά, ώστε ο Κλαρκ [ο υποδιευθυντής] να μη σε δει και σε σηκώσει επάνω, οι άλλοι καθηγητές δεν έχουν σημασία.

(...)

Τζόουι Ακόμη και ο ύμνος... όταν σε υποχρεώνουν να τραγουδήσεις-  
Π.Γ. Μα σας υποχρεώνουν να τραγουδήσετε; Δεν έχω προσέξει και πολλούς από σας να τραγουδάνε -  
- Εγώ απλώς στεκόμουν εκεί, κουνώντας το στόμα μου.  
- Έχουμε μόνο ένα από εκείνα τα βιβλία για όλη τη τάξη. Έχουμε ένα για να το μοιραζόμαστε και οι είκοσι-πέντε -  
- Όταν πράγματι τραγουδάμε, τότε κοροϊδεύουμε.  
Φαζ Τραγουδάμε τις λάθος στροφές... Έτσι αν υποτίθεται πως πρέπει να τραγουδάς τη πρώτη στροφή, εσύ τραγουδάς τη τρίτη.

[Γέλια]

Κατά τη διάρκεια προβολής ταινιών στην αίθουσα δένουν τα καλώδια του προτζέκτορα σε αδιανόητους κόμπους, αναπαριστούν ζώα ή χυδαία σχήματα στην οθόνη με τα δάχτυλά τους, και χωρίς κανένα λόγο μπήγουν και χώνουν μυτερά αντικείμενα στις πλάτες των “φυτών” που κάθονται μπροστά τους.

Καθώς περνούν μέσα από το πάρκο δίπλα στο σχολείο το μεσημέρι, ανάβουν το δυναμό στο ποδήλατο του φύλακα, “Αυτό θα το επιβραδύνει λίγο το μουνί”. Σπρώχνουν και τραβούν ο,τιδήποτε είναι χαλαρό ή μετακινείται, αδειάζουν τους κάδους απορριμμάτων και μουτζουρώνουνε σήματα. Ό,τι μοιάζει με απροστάτευτη ιδιωτική περιουσία αποτελεί επίσης στόχο:

[Σε μια ομαδική συζήτηση για βανδαλισμούς]

Πιτ Καγκελόπορτες!

Τζόουι Οι καγκελόπορτες είναι η πιο πρόσφατη φάρσα. Να ρίχνεις κάτω τις καγκελόπορτες. Να πιάνεις μια καγκελόπορτα, να τη σηκώνεις και να τη βάζεις στην είσοδο κάποιου άλλου.

Μπιλ Να τι κάναμε. Πηγαίναμε για μπόουλιγκ, ξέρεις, εκεί πάνω, κοντά στην οδό Μπρόμπτον, κι εκεί υπήρχε ένα σπίτι προς πώληση. Πήραμε τη πινακίδα “Πωλείται” από το ένα σπίτι και τη βάλουμε στο διπλανό, μετά πήραμε το καλάθι για το γάλα<sup>22</sup> από τη μια πόρτα, και το βάλουμε στην άλλη (...) πήραμε κάποιου είδους ζαρντινιέρα με πόδια από τη βεράντα και τη χώσαμε κι αυτή δίπλα. Ανταλλάξαμε ένα σωρό πράγματα.

Σπάνκσι Και σκουπιδοντενεκέδες! [Γέλια]... κάθε νύχτα μπαίναμε σ’ ένα κήπο, βγάζαμε έξω ένα νάνο, και στο τέλος είχαμε πάρει ένα νάνο, ένα ηλιακό ρολόι, μια γέφυρα, ένα νάνο που ψάρευε, όλα αυτά στον ίδιο κήπο, και υπάρχει ένα μεγάλο ηλιακό ρολόι πιο πάνω στο δρόμο. Αυτός έπιασε τη μία άκρη, εγώ έπιασα την άλλη, και το μεταφέραμε όλο το δρόμο και το βάλουμε μέσα στο (...)

Οι εξωσχολικές επισκέψεις είναι εφιάλτης για το διδακτικό προσωπικό. Για παράδειγμα, η επίσκεψη στο μουσείο. Η γαλαρία του πούλμαν παραμένει δυσοίωνα άδεια για τους “μάγκες” καθώς αυτοί πάντα αργούν. Σύντομα σχηματίζεται ένα σύννεφο γαλάζιου καπνού στο πίσω μέρος του λεωφορείου, παρόλο που ουδέποτε διακρίνονται οι καύτρες των τσιγάρων. Όταν το πούλμαν επιστρέφεται, ο ιδιοκτήτης ανακαλύπτει ότι όλα τα πίσω καθίσματα είναι μουτζουρωμένα με ονόματα και ζωγραφιές σε ανεξίτηλο μελάνι. Ο διευθυντής στέλνει την επόμενη μέρα τους ενόχους στο γκαράζ να καθαρίσουν το πούλμαν “για το καλό της υπόληψης του σχολείου”.

Στο μουσείο οι “μάγκες” είναι σαν σμήνος από ακρίδες που καταστρέφει και αμαυρώνει κάθε τιμή και υπόληψη. Σε μια απομίμηση βικτοριανού φαρμακείου με την ξεκάθαρη και περίοπτη επιγραφή “Παρακαλώ μην αγγίζετε”, οι “μάγκες” χειρίζονται, σπρώχνουν, τραβάνε, δοκιμάζουν, εξετάζουν και κακομεταχειρίζονται καθετί που βλέπουν. Αφαιρούν χούφτες από παλιομοδίτικες καραμέλες για το βήχα από τα ψηλά δοχεία στον πάγκο, και κάθονται σε κάποιες καρέκλες με ψηλή πλάτη ισορροπώντας στα πίσω τους πόδια “για να δουν πόσο γερές είναι”.

Η μακέτα ενός χωριού περιστοιχίζεται και κρύβεται από δεκαπέντε πλάτες που παρεμποδίζουν τη θέα του φύλακα, που για μια φορά είπε να προσέξει. Ο Σπάνκσι λέει με ψεύτικο τόνο κατεπείγοντος, “Ωω, κοίτα, ένα τραμ εκτροχιάστηκε” τινάζοντάς το δυνατά με το δάχτυλό του, και ο Τζόουι αρπάζει μια από τις λεπποδουλεμένες μικρές ανθρώπινες φιγούρες της μακέτας, “Απήγαγα έναν από τους πολίτες”.

Βγαίνουν έξω στο δρόμο να καπνίσουν μόλις κατορθώσουν να διαφύγουν της προσοχής του καθηγητή. Ο Τζόουι κάνει κομμάτια το ανθρωπάκι του “για να δει τι έχει μέσα” και ο Σπάνκσι ανησυχεί μήπως τον σκοτώσουν οι καραμέλες για το

---

<sup>22</sup> Σ.τ.Μ. Συρμάτινο καλάθι στο οποίο τοποθετούνται τα μπουκάλια του γάλακτος που φέρνει ο γαλατάς.

βήχα. Όλοι συγκεντρώνονται τριγύρω και δείχνουν τον ουρανό, “Να το, εκεί είναι, ακριβώς πάνω από το κτίριο”, η κοιτάζουν επίμονα στο πάτωμα, και σκάνε στα γέλια όταν συγκεντρώνεται κάποιο μικρό πλήθος. Σταματούν έξω από ένα κατάστημα με τηλεοράσεις, και κοιτάζουν επίμονα τη γυναίκα που φτιάχνει τη βιτρίνα, “Ελάτε να κοιτάμε όλοι αυτή τη κυρία, και να τη κάνουμε να αισθανθεί αμηχανία”. Τα καταφέρνουν και φεύγουν. Τέλος, αυτοί που έχουν κάποια χρήματα πάνω τους, απομακρύνονται από τους υπόλοιπους και μπαίνουνε στην παμπ για ένα ποτό, όπου μιλούν με υπερβολικά δυνατή φωνή για το σχολείο, και κρυφογελούν κάπως απροσδιόριστα κάθε φορά που κάποιος κοιτάζει προς το μέρος τους. Όταν επιστρέφουν στο πούλμαν, καθυστερημένοι και πάλι, οι πίσω θέσεις ακόμη αδειανές, μισο-καρφώνουν ο ένας τον άλλο στο νεαρό καθηγητή: “Κάτι τρέχει με το Σπάνκσι, κύριε, η ανάσα του μυρίζει”, “Το στόμα του Έντι έχει πάρει φωτιά, κύριε, μπορείτε να το σβήσετε;”.

Την επόμενη μέρα, πίσω στο σχολείο, τους καλεί ο διευθυντής στο γραφείο του διότι μόλις τηλεφώνησε η εταιρία με τα πούλμαν, αλλά περιμένοντας έξω από τη πόρτα του διευθυντή δε μπορούν να αποφασίσουν για πιο παράπτωμα θα τιμωρηθούν αυτή τη φορά: “Ίσως να είναι οι караμέλες για το βήχα”, “Ίσως να είναι που τραγουδούσαμε στο πούλμαν”, “Ίσως γιατί ήπιαμε”, “Ίσως επειδή βάλουμε φωτιά στο γρασίδι στο πάρκο”, “Ίσως γιατί είπαμε στον επιστάτη του πάρκου να πάει να γαμηθεί”, “Ίσως γι’ αυτό που κάναμε στο χωριό”. Ήταν έκπληκτοι και ανακουφισμένοι που επρόκειτο για το μελάνι στα καθίσματα. Οποτεδήποτε κάποιος από τους “μάγκες” καλείται να δει το διευθυντή, το πρώτο του μέλημα είναι να φτιάξει ένα νοητό κατάλογο από όλα τα πιθανά πράγματα για τα οποία ενδέχεται να ανακριθεί, και το δεύτερο είναι να κατασκευάσει ένα πειστικό παραμύθι για το καθένα από αυτά. Όταν διασταυρώνονται το τυπικό και το άτυπο, οι τύψεις και η σύγχυση στο μυαλό του κατηγορούμενου είναι πολύ μεγαλύτερα από το σαφώς πιο ξεκάθαρο ορισμό της ενοχής στο μυαλό του διευθυντή. Συχνά επικρατεί γνήσια έκπληξη για την ασήμαντη και περιφερειακή φύση του ππαίσματος που “προκάλεσε όλη αυτή τη φασαρία” - ιδίως λαμβάνοντας υπόψη όλη αυτή την κρυμμένη επικράτεια που θα μπορούσε να είχε αποκαλυφθεί.

Βεβαίως οι “μάγκες” δεν αναζητούν πάντοτε εξωτερικά ερεθίσματα ή θύματα για τις “πλάκες” τους. Η αλληλεπίδραση και η συζήτηση μέσα στη παρέα παίρνει συχνά τη μορφή “δουλέματος”. Είναι πολύ εκδηλωτικοί και άγαρμποι μεταξύ τους, με κλοτσιές, μπουνιές, χτυπήματα καράτε, στριψίματα χεριών, χτυπήματα με τα πόδια, σπρωξιές και τρικλοποδιές που συνεχίζονται για μακρές περιόδους και στρέφονται συνήθως εναντίον μεμονωμένων ατόμων, συχνά σχεδόν μέχρι του σημείου δακρύων. Τα πειράγματα ή το “δούλεμα” είναι αντίστοιχα σκληρό και συχνά στρέφεται εναντίον των ίδιων ατόμων για τους ίδιους λόγους. Πολλές φορές είναι η υποτιθέμενη βλακεία κάποιου. Αυτό είναι ειρωνικό, λαμβάνοντας υπόψη τη γενική απόρριψη της σχολικής εργασίας από τους “μάγκες”, και αποκαλύπτει τη σκιά κάποιων συμβατικών αξιών, κάτι το οποίο βέβαια θα αρνούνταν χωρίς δεύτερη συζήτηση. Παρόλο που οι “μάγκες” συνήθως απορρίπτουν τους συμβατικούς τρόπους να δείχνουν τις ικανότητές τους, οι πιο ικανοί σαφώς και θέλουν να θεωρούνται “ξύπνιοι”. Ορισμένες πολιτισμικές αξίες, όπως η γρήγορη ομιλία και το χιούμορ, ούτως ή άλλως αξιολογούνται θετικά και σε ορισμένα σχολικά μαθήματα. Ο Τζόουι, για παράδειγμα, στο μάθημα των Αγγλικών κρατάει μια πολύ λεπτή ισορροπία ανάμεσα στο “χαβαλέ” με τους “μάγκες” και στο να γράφει σποραδικά μια “λαμπρή” έκθεση. Σε ορισμένες περιπτώσεις η καταφανής ανοησία τιμωρείται πιο βαριά από τους “μάγκες” μεταξύ τους, παρά από το διδακτικό προσωπικό που “δεν περίμενε και τίποτα καλύτερο”. Πολύ συχνά το αντικείμενο του “δουλέματος” είναι σεξουαλικού περιεχομένου, αν και θα μπορούσε να είναι οτιδήποτε - όσο πιο προσωπικό, οξύ και εύστοχο, τόσο το

καλύτερο. Το πνεύμα του αστείου είναι η υποτίμηση της ικανότητας του άλλου: η επίμονη αναζήτηση της αδυναμίας. Χρειάζεται κάποια δεξιότητα και πολιτισμική γνώση για να στήσεις τέτοιες επιθέσεις, και ακόμη περισσότερο για να αμυνθείς ενάντια σε αυτές:

[Μια παρέα από “μάγκες” την ώρα του μεσημεριανού διαλείμματος]

Έντι Ο Χ βάζει τη γκόμενά του να του κρατάει το πουλί την ώρα που κατουράει. [Γέλια]  
Γουιλ Ρώτα τον ποιος του σκουπίζει το κώλο. [Γέλια]  
Σπάικ Τον βρομερό μπάσταρδο... βάζω στοίχημα ότι της αλλάζει τις γαμημένες της τις σερβιέτες. Με τα δόντια! [Περισσότερα γέλια]

[καταφτάνει ο Χ]

Σπάνκσι Έριξες κανένα κατούρημα την ώρα του βραδινού;  
Μπιλ Ή κανένα χέσιμο;  
Σπάνκσι Σιχαμερό μικρό αγόρι... Εγώ δε θα μπορούσα να το κάνω αυτό.  
Μπιλ Περίμενε μια στιγμή, θέλω να μου κρατήσεις το πουλί καθώς ρίχνω ένα κατούρημα. [Γέλια]  
Χ Γιατί με...  
Γουιλ (δια-κόπτοντας) Δε ξέρει καν.  
Μπιλ Σου κρατάει η γκόμενά σου το πουλί σου όταν πας για κατούρημα;  
Χ Ποιος το κάνει αυτό;  
- Εσύ.  
Χ Ποιος;  
- Εσύ.  
Χ Πότε;  
Σπάικ Εσύ το έκανες, το είπες στον Τζόουι, ο Τζόουι μου το είπε.\*

Διαρκώς καταστρώνονται σχέδια για φάρσες σε βάρος ατόμων που δεν είναι παρόντα: “Ας τον στείλουμε στον Κόβερτι μόλις έρθει”, “Ας γελάμε με οτιδήποτε λέει”, “Ας παριστάνουμε ότι δεν τον καταλαβαίνουμε, και να του λέμε, ‘Τι εννοείς;’ όλη την ώρα”. Ορισμένα άτομα μπορεί να αποκτήσουν μια συγκεκριμένη φήμη και να προσελκύουν διαρκώς πειράγματα επειδή είναι “βρόμικοι” ή “εντελώς στόκοι”, ή ακόμη και επειδή φορούν συνεχώς “την ίδια φθαρμένη ζακέτα”. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τη παρέα, ιδίως στο συμφραζόμενο της κοροϊδίας και του “δουλέματος”, είναι πολύ πιο απότομη από εκείνη που χρησιμοποιούν τα “φυτά”, γεμάτη από βρισιές, έντονη χρήση της τοπικής διαλέκτου καθώς και μιας ιδιαίτερης αργκό. Η ομιλία προκύπτει πολύ φυσικά στους “μάγκες”, τουλάχιστον στο πλαίσιο της δικής τους επικράτειας και με το δικό τους τρόπο:

[Σε μια ομαδική κουβέντα για την κοπάνα]

Τζόουι (...) Πάντοτε κάνεις πλάτες σε κάποιον [όταν κάνει κοπάνα] και πάντοτε έχεις κάτι να κουβεντιάσεις... κάτι.  
Π.Γ. Οπότε τι σας σταματάει από το να βαριέστε;  
Τζόουι Να μιλάμε, θα μπορούσαμε να μιλάμε για πάντα, όταν βρισκόμαστε όλο μιλάμε, μιλάμε, μιλάμε.

**Πλήξη και συναρπαστικές στιγμές**

Π.Γ.	Ποιο είναι το αντίθετο της βαρεμάρας;
Τζόουι	Κάτι συναρπαστικό.
Π.Γ.	Ναι, αλλά τι είναι συναρπαστικό;
Τζόουι	Να περιφρονείς το νόμο, να παραβιάζεις το νόμο, βασικά, όπως όταν πίνεις.
Σπάικ	Να κλέβεις.
Σπάνκσι	Να τριγυρνάς στους δρόμους.
Τζόουι	Ο βανδαλισμός (...) αυτό είναι το αντίθετο της βαρεμάρας - η ένταση, να περιφρονείς το νόμο και όταν είσαι κάτω στο Πλάου [μία παμπ], και μιλάς στο αφεντικό, να στέκεσαι με τ' αφεντικό, να αγοράζεις ποτά και τέτοια, ξέροντας ότι είσαι 14 ή 15, ενώ θα 'πρεπε να είσαι 18.

Η “πλάκα”, η κουβέντα και η ταραχοποιός συμπεριφορά είναι σχετικά αποτελεσματικά, αλλά όχι και απολύτως ικανοποιητικά για την καταπολέμηση της πλήξης - μια πλήξη που αυξάνεται εξαιτίας της ίδιας τους της επιτυχίας να “εμπαίζουν το σύστημα”.

Η ιδιαίτερη ένταση και αναγνώριση που προσφέρει το να ανήκει κάποιος στους “μάγκες”, προέρχεται από περισσότερο αντικοινωνικές συμπεριφορές από αυτές. Είναι αυτές οι πιο ακραίες συμπεριφορές που τους διαχωρίζουν εξ ολοκλήρου, τόσο από τα “φυτά”, όσο και από το σχολείο. Αντλούν μια ξεκάθαρη ευχαρίστηση από το να τσακώνονται, να προκαλούν καβγάδες διαμέσου του εκφοβισμού, και να συζητούν για τους τσακωμούς και τακτικές που εφαρμόζουν στον καβγά. Πολλές σημαντικές πολιτισμικές αξίες εκφράζονται μέσα από τον καβγά. Η υπεράσπιση της ανδρικής τιμής, η παραστατική επίδειξη, η συντροφική αλληλεγγύη, η σημασία της γρήγορης, καθαρής και όχι υπερβολικά ηθικής σκέψης αναδύονται συνεχώς. Οι συμπεριφορές απέναντι στα “φυτά” επίσης εκφράζονται ξεκάθαρα και με εκπληκτική ακρίβεια μέσα από τη σωματική βία. Η βία και η πειθώ διά της βίας είναι ο πιο βασικός άξονας διαμέσου του οποίου οι “μάγκες” κυριαρχούν πάνω στους κομφορμιστές, σχεδόν με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τη γνώση καθηγητές.

Στη βία διακρίνεται η πληρέστερη, αν και ακαθόριστη δέσμευση σε μια τυφλή ή διαστρεβλωμένη μορφή αντίστασης. Σπάει τη συμβατική τυραννία του “κανόνα”. Αντιτάσσεται σε αυτήν μέσω ενός βίαιου ανδρισμού. Πρόκειται για τον ύστατο τρόπο να αναχαιτιστεί η ροή αξιών που είναι μη ικανοποιητικές, επιβεβλημένες άνωθεν, ή περιορισμένες λόγω συνθηκών. Είναι ένας τρόπος να καταστήσεις ξαφνικά *σημαντικό* το καθημερινό και το ασήμαντο. Η συνήθης πρόσληψη της πορείας του εαυτού από το παρελθόν προς το μέλλον σταματά: η διαλεκτική του χρόνου διακόπτεται. Οι τσακωμοί, όπως και τα ατυχήματα ή άλλες καταστάσεις κρίσης, σε καθηλώνουν οδυνηρά στο “τώρα”. Η πλήξη και οι ασήμαντες λεπτομέρειες εξαφανίζονται. Έχει πραγματική σημασία το πώς θα κυλήσουν τα επόμενα δευτερόλεπτα. Και από τη στιγμή που το έχεις βιώσει μία φορά, ο φόβος μπροστά στη μάχη και η έξαψη που ακολουθεί όταν ο εαυτός επιστρέφει ασφαλής στην κανονική του διαδρομή, σου δημιουργεί εξάρτηση. Οι τσακωμοί μετατρέπονται σε μόνιμη επιλογή για την καταπολέμηση της ανίας και σε κυρίαρχο στοιχείο ενός ανδρικού στιλ και μιας αρρενωπής παρουσίας.

Τζόουι Δεν υπάρχει ιπποτισμός ή τίποτα τέτοιο, τίποτα από αυτές τις μαλακίες, ξέρεις, είναι απλώς... άμα πρόκειται να παλέψεις, θα 'ναι άγριος καβγάς ούτως ή άλλως, οπότε καλύτερα να φτάσεις μέχρι τέλους και να κατατροπώσεις τον αντίπαλο με τη βοήθεια κάποιου άλλου, ή να κερδίσεις με τις πιο βρόμικες μεθόδους που μπορείς να σκεφτείς,

όπως το να του βγάλεις τα μάτια, να του δαγκώσεις το αυτί, και τέτοια πράγματα.

(...)

Π.Γ. Τι πιστεύετε, υπάρχουν παιδιά εδώ στο σχολείο που απλώς δε θα τσακώνονταν;

Σπάικ Σε τρελαίνει, βασικά, άμα χτυπήσεις κάποιον και δεν αντιδράσει.

Π.Γ. Γιατί;

Έντι Τα μισώ τέτοια παιδιά.

Σπάνκσι Ναι, “Δε θα σε χτυπήσω, είσαι φίλος μου”.

Π.Γ. Οπότε τι πιστεύετε για αυτή τη συμπεριφορά;

Τζόουι Εξαρτάται τι πρόβλημα έχεις με τον άλλο, αν είναι μονάχα κάτι ασήμαντο, όπως το να σε κλοτσήσει και μετά να μη θέλει να παλέψει μαζί σου άμα εσύ τα πάρεις, αλλά άμα αυτός... σου κάνει κάτι πραγματικά κακό, βασικά, τότε είτε θελήσει να παλέψει μαζί σου, είτε όχι, έτσι κι αλλιώς τον δέρνεις.

Π.Γ. Τι αισθάνεστε όταν τσακώνεστε;

Τζόουι (...) είναι τονωτικό, είναι όπως όταν φοβάσαι... είναι το αίσθημα που έχεις μετά... ξέρω τι αισθάνομαι όταν τσακώνομαι... είναι πως πρέπει να τον σκοτώσω, πρέπει να κάνεις ότι μπορείς για να τον σκοτώσεις.

Π.Γ. Ωστόσο, νιώθετε πραγματικά φοβισμένοι όταν τσακώνεστε;

Τζόουι Ναι, εγώ τρέμω πριν αρχίσω να τσακώνομαι, φοβάμαι πραγματικά, αλλά μόλις πια βρεθείς μέσα στον καβγά, τότε αρχίζεις να συντονίζεις τις σκέψεις σου, βασικά, και πάει ολοένα και καλύτερα και μετά, αν είσαι αρκετά καλός, τον σπας στο ξύλο τον πούστη. Τον ρίχνεις κάτω στο πάτωμα και απλώς χοροπηδάς πάνω στο κεφάλι του.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τη καταστροφικότητά της, η αντι-κοινωνική φύση και ο φαινομενικός παραλογισμός της βίας δεν είναι εντελώς τυχαία, και υπό καμία έννοια δεν ανατρέπουν εξ ολοκλήρου την κοινωνική ευταξία. Ακόμη και αν στρέφεται εναντίον εξωτερικών ομάδων (και με αυτό τον τρόπο, βεβαίως, συνεισφέρει στον αυτοκαθορισμό της οικείας ομάδας), μία από τις πιο σημαντικές όψεις της βίας είναι ακριβώς η κοινωνική της σημασία για τους “μάγκες” μέσα στην κουλτούρα στην οποία ανήκουν. Σηματοδοτεί τη ύστατη κίνηση και την τελική επικύρωση του άτυπου συστήματος απόδοσης στάτους. Ρυθμίζει ένα είδος “τιμής” - απωθημένης, διαστρεβλωμένης ή οτιδήποτε άλλο. Ο καβγάς είναι η στιγμή κατά την οποία δοκιμάζεις οριστικά μέσα στην εναλλακτική κουλτούρα. Είναι καταστροφικό για την άτυπη κατάταξη στην ιεραρχία και την ανδρική σου υπόληψη αν αρνηθείς να τσακωθείς, ή αν το κάνεις πολύ ερασιτεχνικά. Αν και δεν αναμένεται οπωσδήποτε κάποιος “μάγκες” να προκαλέσει τον καβγά - είναι το “σκληρό καρύδι” που το κάνει αυτό, μια σεβαστή, αν και όχι ιδιαίτερα αγαπική μορφή στην παρέα, που είναι απίθανο να είναι και πολύ “πλακατζής” -, απαιτείται όμως να τσακωθεί αν τυχόν κάποιος τον προσβάλει ή πάει να τον εκφοβίσει· πρέπει να είναι ικανός “να υπερασπιστεί τον εαυτό του”, να “μην είναι λαπάς”, να μην ανέχεται από τους άλλους “να τον πατάνε”.

Μεταξύ των ηγετών και εκείνων με τη μεγαλύτερη επιρροή - συνήθως δεν είναι τα “σκληρά καρύδια” -, η ικανότητα στον καβγά είναι αυτή που καθορίζει οριστικά την ιεραρχία μέσα στην ομάδα. Είναι η, όχι συχνά δοκιμασμένη, ικανότητα να τσακωθείς που επικυρώνει το στάτους που συνήθως και παραδόξως θεμελιώνεται σε άλλη βάση: την αρρενωπή παρουσία, την προέλευση από κάποια “διάσημη” οικογένεια, το χιούμορ, να είναι κάποιος ικανός στα λόγια, και να διαθέτει ένα εκτεταμένο δίκτυο άτυπων επαφών.



Η βία αναγνωρίζεται, ωστόσο, ως μια επικίνδυνη και απρόβλεπτη ύστατη λύση, η οποία δεν επιτρέπεται να βγει εκτός ελέγχου μεταξύ των μελών της παρέας. Η λεκτική και η συμβολική βία προτιμώνται, και αν ένας πραγματικός καβγάς είναι αναπόφευκτος, τότε οι κανονικοί κοινωνικοί μηχανισμοί ελέγχου και το παγιωμένο σύστημα στάτους και υπόληψης θα πρέπει να αποκατασταθούν το συντομότερο δυνατό:

Π.Γ. (...) Πότε ήταν ο τελευταίος καβγάς που είχες, Τζόουι;  
Τζόουι Πριν δύο εβδομάδες... περίπου πριν μία εβδομάδα, τη Δευτέρα το βράδυ, κυκλοφόρησε αυτή η ανόητη φήμη. Βασικά ήταν μια βλακεία, δεν έπρεπε να είχε φτάσει σ' αυτόν τον πούστη ότι θα τον βάραγα "κι έτσι", και δεν είχε ξεκινήσει καν από μένα, αλλά αφού αυτός δεν ήθελε να κάνει πίσω, κυκλοφόρησε τη φήμη ότι θα με κανόνιζε, τσακωθήκαμε και μας σταματήσανε. Εγώ τον ζύγιζα, αυτός με ψιλοέβρισε και μου σκασε μπουκέτο στη μύτη, με χτύπησε στη μύτη, με χτύπησε στη μύτη εδώ. Αλλά εγώ του 'βγαλα το μάτι με τον αντίχειρα, του άνοιξα το κεφάλι, και αφού μας χωρίσανε, τον άρπαξα και τον πήγα στη γωνία και εκεί του είπα ότι ξέρει πως δεν τον φοβάμαι και ότι κι εγώ ξέρω πως δε τον φοβάμαι, και ότι δε με φοβάται ούτε κι αυτός, οπότε πάει και τελειώσε. Ήταν ένα είδος... εε... ήταν από μια οικογένεια, μια μεγάλη οικογένεια σαν τη δική μας, είναι παλαβοί, είναι καβγατζήδες αυτοί οι Τζόουινς, και... εε... δεν ήθελα να αρχίσω τίποτα ιστορίες μεταξύ μας, κι έτσι τον άρπαξα και του είπα πως είμαστε ισοδύναμοι.

Με ένα πιο γενικό τρόπο το περιβάλλον της βίας με τις συνδηλώσεις του περί ανδρισμού εκτείνεται σε ολόκληρη την κουλτούρα. Η σωματικότητα όλων των αλληλεπιδράσεων, τα ψευτοσπρωξίδια και οι ψευτοκαβγάδες, η φιγούρα μπροστά στα κορίτσια, η επίδειξη ανωτερότητας και η ταπείνωση των κομφορμιστών, όλα αντλούν από τη δομή του πραγματικού καβγά. Είναι δύσκολο να μιμηθεί κανείς αυτό το στιλ αν δεν έχει βιώσει την πραγματική βία. Το θέμα του καβγά συχνά αναδύεται και μέσα από την επίσημη σχολική εργασία - ειδικά τώρα, στην εποχή της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και του κοινωνικού προβληματισμού<sup>23</sup>. Μια από τις εκθέσεις του Μπιλ στο μάθημα των Αγγλικών ξεκινάει, "Δε μπορούσαμε να πάμε να δείρουμε Πάκιδες μόνο με τέσσερα άτομα", και συνεχίζει παρακάτω, "Είδα το πόδι του να βυθίζεται στους βουβώνες του" και "ανοίγοντας το κεφάλι του τύπου με κλοτσιά", για να καταλήξει, "όλα σκοτείνιασαν" (όταν "σπάνε στο ξύλο" τον ίδιο το συγγραφέα). Στο μάθημα επιλογής του κινηματογράφου (στο πρόγραμμα της τελευταίας τάξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) όπου οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν τη δική τους ταινία μικρού μήκους, οι "μάγκες" πάντοτε φτιάχνουν ιστορίες για ληστείες τραπεζών, επιθέσεις με πρόθεση ληστείας και βίαιες καταδιώξεις. Ο Τζόουι εκνευρίζεται περισσότερο από κάθε άλλη φορά στην τάξη εκείνη τη σχολική χρονιά, όταν σκηνοθετεί μια φιλική σεκάνς και ο Σπάνκσι δεν προκαλεί ρεαλιστικά εκείνον που υποτίθεται ότι του επιτίθεται, "Βαλ' τον στη θέση του σωστά, αν ήθελες να τον βάλεις στη θέση του σωστά θα του 'λεγες, 'Θα σε κανονίσω, γαμημένε μπάσταρδε!' και όχι 'Εντάξει λοιπόν, ας παλέψουμε'". Αργότερα είναι αηδιασμένος που ο 'Εντι βουτάει πάνω σε κάποιον για να αποτελειώσει έναν καβγά, "Δε θα το έκανες ποτέ αυτό, απλώς θα τον κλότσαγες για να μη λερώσεις τα ρούχα σου".

<sup>23</sup> Σ.τ.Μ. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τον όρο "relevance", που ήταν όρος του συρμού ιδίως την δεκαετία του '60, και αναφερόταν χονδρικά στον προβληματισμό γύρω από ζητήματα όπως η κοινωνική αδικία, η φτώχεια, η πείνα, ο ρατσισμός κ.ο.κ.

Τα διαχρονικά θέματα της συμβολικής και φυσικής βίας, η σκληρή εμφάνιση και η πίεση να ανταποκρίνεται κανείς σε ένα συγκεκριμένο τύπο ανδρισμού, επεκτείνονται και εκφράζονται πιο καθαρά ανάμεσα στους “μάγκες” το βράδυ στο δρόμο, και ιδιαίτερα όταν πηγαίνουν για χορό. Παρόλο που τα κέντρα για χορό στα οποία πηγαίνουν είναι σχετικά ακριβά και δε διαφέρουν και τόσο από αυτό που παρέχεται στο ένα δέκατο της τιμής στο Κέντρο Νεότητας, είναι οι χώροι που προτιμούν οι “μάγκες” για τη διασκέδασή τους. Αυτό συμβαίνει επειδή εκεί υπάρχει μια αίσθηση κινδύνου και ανταγωνισμού στην ατμόσφαιρα, καθώς και κοινωνικές σχέσεις που απουσιάζουν από το Κέντρο Νεότητας. Μπορεί να ασκηθεί κριτική στην εμπορική διάθεση της διασκέδασης από πολλές απόψεις, ιδιαίτερα σε σχέση με το κόστος και τον εργαλειακό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται η πελατεία. Ωστόσο, ανταποκρίνεται τουλάχιστον στις επιθυμίες των πελατών όπως τις βιώνουν, χωρίς να επιβάλλονται ηθικές δεσμεύσεις για τον τρόπο με τον οποίο αυτές εκφράζονται. Υπό μία έννοια, οι “μάγκες” απολαμβάνουν ένα είδος ελευθερίας στα κέντρα αυτά. Η αποξενωμένη και εμπορευματοποιημένη μορφή αυτών των καταστημάτων τουλάχιστον τους αφήνει ελεύθερους από τη κλειστοφοβία και τον περιορισμό των άσχετων ή καταπιεστικών ηθικών επιταγών στους θεσμοθετημένους χώρους ψυχαγωγίας. Εκεί είναι πιθανό τοπικές πολιτισμικές μορφές να αναδυθούν και να αλληλεπιδράσουν χωρίς άνωθεν καθοδήγηση:

- Σπάικ            Αν υπάρχει μπαρ εκεί, στο κέντρο, είναι καλό.  
 Γουίλ            Ναι, νομίζω ότι αν υπάρχει μπαρ εκεί πρέπει να είσαι πιο... πρέπει να προσέχεις τι κάνεις, να μην κάνεις τόσες χαζομάρες, γιατί μερικοί άνθρωποι άμα έχουν κατεβάσει λίγη έιλ<sup>24</sup> (...) βλέπουν πολλές γκόμενες εκεί μέσα, και σκέφτονται, “Θα κάνω λίγη φιγούρα”, και τριγυρνάνε και το παίζουνε σκληροί τύποι, ξέρεις (...) Είναι ικανοί να ξεκινήσουνε καβγά οπουδήποτε.
- Σπάικ            Ο Μπίλλυ Έβερρετ, παιδιά σαν κι αυτόν, θα πήγαινε στον οποιονδήποτε, θα τον κοίταγε και και θα του ‘σκαγε μία στα καλά καθούμενα.
- Π.Γ.              Πως ξεκινάς ένα καβγά, κοιτάζοντας κάποιον;  
 Σπάικ            ‘Όχι, κάποιος κοιτάζει εσένα.  
 Γουίλ            Αυτό είναι, απλώς τριγυρίζεις ώστε κάποιος να σε κοιτάξει.  
 Σπάικ            ‘Η άμα περνάς δίπλα από κάποιον, τον σκουντάς επίτηδες και μετά ισχυρίζεσαι πως σε έσπρωξε αυτός.
- Π.Γ.              Οπότε άμα είσαι σε κάποιο χορό και θες να αποφύγεις τον καβγά, θα πρέπει να κοιτάς τα πόδια σου όλη την ώρα;  
 -                  ‘Όχι.  
 -                  ‘Όχι, στ’ αλήθεια.
- Σπάικ            (...) Τους κοιτάς, και κάνεις πίσω, βασικά.  
 Φαζ               Άμα ξέρεις πολύ κόσμο εκεί, τους μιλάς, αισθάνεσαι και πιο ασφαλής άμα ξέρεις πολύ κόσμο.
- Γουίλ            Είναι ΟΚ άμα ξέρεις πολύ κόσμο εκεί.  
 Σπάικ            Άμα πας σε κάποιο χορό όπου δε ξέρεις κανέναν είναι δύσκολο.  
 (...)
- Σπάικ            Δεν υπάρχει ατμόσφαιρα [στη σχολική πτέρυγα για τους νέους] δεν υπάρχει μπαρ πρώτα απ’ όλα. Πίνεις γαμημένα αναψυκτικά, και τρως Μαρς<sup>25</sup> όλο το βράδυ.

<sup>24</sup> Σ.τ.Μ. Η έιλ (ale) αποτελεί τύπο μπίρας, ιδιαίτερα διαδεδομένο στο Ηνωμένο Βασίλειο.

<sup>25</sup> Σ.τ.Μ. Τύπος σοκολάτας.

- Γουίλ Νομίζω ότι... αυτό το κέντρο [το Κέντρο Νεότητας] θα μπορούσε, αν είχε τίποτα παιδιά που δεν τα είχαμε ξαναδεί.
- Σπάικ Θα ήταν καλά τότε.
- Γουίλ Θα ήταν καλά τότε, διότι θα είχε κάποια ατμόσφαιρα και ξέρεις, θα κοίταζε ο ένας τον άλλο, και μετά θα γύριζες και θα 'λεγες, "Δε τον γουστάρω αυτόν το πούστη, κοίτα πώς μας κοιτάει". Και μπορεί να έπαιζε καμιά φάση μετά, όταν θα βγαίναμε έξω... αλλά τώρα έχεις μονίμως το Ζιλ [τον υπεύθυνο του Κέντρου Νεότητας] να βγαίνει έξω και τέτοια, ξέρεις.

Οι βραδινές δραστηριότητες και οι δραστηριότητες του Σαββατοκύριακου διατηρούν όλους τους διαχωρισμούς του σχολείου μαζί με κάποιους επιπλέον - ορισμένες φορές πιο σκιώδεις - που προβάλλονται περαιτέρω στα ρούχα, τη μουσική και στο σωματικό στιλ. Το να είσαι "μάγκας" στο σχολείο συνδέεται επίσης με το να "είσαι έξω" τα βράδια και να διαμορφώνεις μια κοινωνική κατανόηση όχι μόνο του σχολείου, αλλά και της γειτονιάς, της πόλης και των δρόμων:

- Γουίλ Βασικά θα ταξινομούσα στα μοντέρνα παιδιά, εκείνα τα παιδιά που ντύνονται μοντέρνα, σωστά. Υπάρχουν οι σκληροί τύποι, και μετά υπάρχουν κι αυτοί που είναι ήσυχοι (...) αλλά τα καταφέρνουν να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους, και έτσι, ντύνονται μοντέρνα και κάνουν παρέα με τους σκληρούς τύπους και τέτοια. Μετά είναι αυτοί που σου δίνουν λεφτά, παιδιά που μπορείς να τους αποσπάσεις λεφτά, που προσπαθούν να εξαγοράσουν τη φιλία. Μετά μπαίνεις στην κατηγορία των φλώρων, τις αδερφές (...)
- Π.Γ. Φλώρος δε σημαίνει ομοφυλόφιλος.
- Γουίλ Όχι, σημαίνει σαν να λέμε "φυτά", σπασικλάκια, δεν ακούνε τίποτα κακό, δε βλέπουν τίποτα κακό<sup>26</sup> (...) σκέφτομαι τους σκληρούς τύπους και αυτούς που ακούνε ρέγκε, ξέρεις, εννοώ ρέγκε και σόουλ, οι σκληροί δεν τα ακούνε αυτά τα φρικαλέα πράγματα, και μετά είναι οι φλώροι, οι αδερφές, που τους αρέσουν οι Όσμοντς, ξέρεις, και ο Γκάρι Γκλίτερ.
- Π.Γ. (...) οι περίεργοι, τα φρικιά, οι χίπιδες (...) αυτοί πώς χωράνε σε αυτό το σχήμα, Γουίλ;
- Γουίλ Ναι, βασικά, δε ξέρω (...) συχνά βρίσκεις πολλά από αυτά τα φρικιά να είναι διανοούμενοι και όλα αυτά.
- Σπάικ Βασικά δεν ανήκουν στη δική μας σκηνή (...)
- Φαζ Εννοώ, πάρε για παράδειγμα πως κατεβαίνεις στην Πλάου όταν παίζει ντίσκο (...) όταν έχει όλη αυτή τη χέβι μουσική, και βλέπεις αυτά τα παιδιά με τα μαλλιά τους μακριά, με φθαρμένα ρούχα (...) τζιν παντελόνια και όλα, και μετά κατεβαίνεις τη βραδιά που παίζει σόουλ, και βλέπεις παιδιά με φαρδιά παντελόνια, ξέρεις, και πουκάμισα με μεγάλους γιακάδες, μπορείς να δεις τη διαφορά.
- (...)
- Γουίλ Νομίζω πως μπορείς να αισθανθείς και εντελώς εκτός, γιατί είχα πάει στο Τζάνκσιον, σε μια κυριλέ συνοικία, που είναι ένα μέρος που παίζει χέβι κι έχει όλα αυτά τα ναρκωτικά και τέτοια, και όλοι ήταν ντυμένοι πολύ περίεργα (...) και εγώ αισθανόμουν εκτός, βασικά, αισθανόμουν τελειώς έξω από όλο αυτό, ξέρεις τι εννοώ, αισθανόμουν πολύ πιο

<sup>26</sup> Σ.τ.Μ. Πρόκειται για αναφορά στην ιαπωνική παραβολή "Οι τρεις σοφές μαϊμούδες" που απεικονίζονται η μία να κλείνει τα αυτιά της, η άλλη τα μάτια και η τρίτη το στόμα της.

καλοντυμένος από όλους τους υπόλοιπους, λες κι εγώ πήγαινα σε γάμο, ή σαν να βρισκόμουν σε γάμο, ενώ εκείνοι να δουλεύανε στο χωράφι.

Είναι το ευρύτερο πεδίο, η επιπλέον ελευθερία και οι μεγαλύτερες ευκαιρίες για διασκέδαση που καθιστούν το βράδυ απείρως προτιμότερο από την ημέρα (στο σχολείο). Από κάποιες απόψεις το σχολείο συνιστά ένα κενό ανάμεσα στις ευκαιρίες και τις συγκινήσεις στο δρόμο ή σε κάποιο χορό με τους κολλητούς σου, ή στο να προσπαθείς να “το κάνεις” με κάποιο κορίτσι. Στα ημερολόγια που κρατούσαν οι “μάγκες”, προκειμένου να καταγράφουν “τα βασικά πράγματα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της μέρας σου”, το σχολείο μνημονεύεται μόνο μέσα από τη διατύπωση “πήγα σχολείο” (ή στην περίπτωση του Γουίλ γιγάντιες αγκύλες), ενώ σε μισή σελίδα καταγράφονται λεπτομερώς τα γεγονότα μετά το σχολείο, συμπεριλαμβανομένου του σημαντικότερου “Έφτασα σπίτι, άλλαξα, βγήκα έξω”. Ωστόσο, παρόλο που το σχολείο αποτελεί για πολλά παιδιά μια παρένθεση την οποία απορρίπτουν από τη ζωή τους, αυτή η “αορατότητα” δε θα πρέπει να μας οδηγήσει στη πεποίθηση ότι το σχολείο στερείται σημασίας ως προς τη μορφή της πραγματικής τους εμπειρίας (βλέπε επόμενο κεφάλαιο).

Η πίεση να βγαίνουν έξω το βράδυ, να πάνε σε κάποιο μαγαζί για χορό αντί για κάποιο κέντρο νεότητας, να επισκέπτονται τις παμπ αντί να περνούν απλώς μια βόλτα από κει, να αγοράζουν μοντέρνα ρούχα, να καπνίζουν και να βγάζουν κορίτσια έξω - όλα αυτά τα πράγματα τα οποία βιώνουν ως “το πραγματικό νόημα της ζωής” - ασκούν τεράστια οικονομική πίεση στους “μάγκες”. Η έλλειψη ρευστού είναι μακράν ο σημαντικότερος παράγοντας πίεσης στη ζωή τους μετά το σχολείο, αν όχι και σημαντικότερος.

[Σε μια ατομική συζήτηση]

Τζόουι (...) στο κάτω κάτω, δε μπορείς να ζήσεις χωρίς ψωμί, ας το πάρουμε απόφαση, το γαμημένο το χρήμα είναι το αλατοπίπερο της ζωής, το χρήμα είναι η ίδια ζωή. Χωρίς χρήμα, βασικά, θα πέθαινες. Εννοώ πως δεν υπάρχει τίποτα γαμημένο εδώ γύρω που να τρώγεται, δε θα μπορούσες να φας γαμημένα δέντρα, δε θα μπορούσες να φας φλοιούς.

Εκμεταλλεύονται όλες τις πιθανές επαφές στην οικογένεια και μεταξύ φίλων ή τις όποιες τυχαίες γνωριμίες τους, και χτενίζουν τη γειτονιά προς αναζήτηση εργασίας σε μικρές επιχειρήσεις, σε μαγαζιά, στη διανομή γάλακτος, ως καθαριστές, κόπτες κλειδιών, παγωτατζήδες, ή στοιβαχτές κιβωτίων σε σούπερ-μάρκετ. Καμιά φορά έχουν περισσότερες από μία δουλειά ταυτόχρονα. Δεν είναι ασυνήθιστο να δουλεύουν πάνω από δέκα ώρες την εβδομάδα. Από την τέταρτη τάξη<sup>27</sup> και έπειτα, ο Σπάικ θεωρεί πως η δουλειά του σε έναν χονδρέμπορο λευκών ειδών είναι πιο σημαντική από το σχολείο. Ευχαρίστως απουσιάζει μέρες και εβδομάδες από το σχολείο για να πάει στη δουλειά. Είναι περήφανος για τα χρήματα που βγάζει και ξεοδεύει· μάλιστα συνεισφέρει και στους λογαριασμούς των γονιών του για το φυσικό αέριο, όταν αυτοί είχαν μια “κακή εβδομάδα”. Ο Τζόουι εργάζεται μαζί με τον αδερφό του βάζοντας και τοποθετώντας ταπετσαρίες κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού. Αυτό το θεωρεί ως “πραγματική” δουλειά, ενώ το σχολείο το βλέπει ως κάποιου είδους αναγκαστική αργία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αυτή η ικανότητα να “τα βγάζεις πέρα” στον “πραγματικό κόσμο”, ενίοτε να διαχειρίζεσαι και μια αρκετά μεγάλη εισροή ρευστού (ο Σπάικ συστηματικά βγάζει

<sup>27</sup> Σ.τ.Μ.. Δηλαδή από την ηλικία των 14 ετών περίπου.

πάνω από είκοσι λίρες την εβδομάδα, όταν το μέσο εισόδημα των άλλων είναι λίγο κάτω από πέντε λίρες) και να συναλλάσσεσαι με ενήλικες σχεδόν με τους δικούς τους όρους, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και το συναίσθημα που έχουν οι “μάγκες”, τουλάχιστον στη παρούσα φάση, ότι “ξέρουν καλύτερα” από ότι το σχολείο.

Υπάρχει ακόμη και ένα αίσθημα ανωτερότητας απέναντι στους καθηγητές. Αυτοί δε ξέρουν “πώς είναι ο κόσμος”, γιατί όλη τους τη ζωή την έχουν περάσει σε σχολεία και κολέγια - “Τι ξέρουν αυτοί, να μας πούνε εμάς...;” Όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, υπάρχουν επίσης πολλές σημαντικές ομοιότητες ανάμεσα στη σχολική αντι-κουλτούρα και στη κουλτούρα της παραγωγικής διαδικασίας<sup>28</sup>. Η αναδυόμενη αυτή σχολική κουλτούρα ενδυναμώνεται και αντλεί άμεσα από αυτό που οι “μάγκες” αντιλαμβάνονται ως τη μόνη πραγματική πηγή γνώσης για τη ζωή: τον κόσμο της εργασίας της εργατικής τάξης.

Αυτή η επαφή με τον κόσμο της εργασίας, ωστόσο, δε γίνεται με σκοπό την πολιτισμική εξύψωση. Πραγματοποιείται μέσα στο συγκεκριμένο συμφραζόμενο της ανάγκης για χρήματα, απαντά σε αυτή την ανάγκη και αξιοποιείται μέσα στο συμφραζόμενο αυτό. Ο ίδιος ο τρόπος προσέγγισης του κόσμου της εργασίας σε αυτό το επίπεδο, αναπαράγει ένα από τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα - την κυριαρχία του χρήματος. Η σχεδόν καθολική πρακτική της “μικρο-απάτης” και του “να κλέβουν τους ξένους”, για παράδειγμα, δεν αποτελεί μια ουδέτερη κληρονομιά για τους “μάγκες”, αλλά μια βιωμένη αναγκαιότητα: χρειάζονται το ρευστό. Όπως λέει ο Σπάνκσι, “Όταν βγαίνεις έξω, έστω και με χρήματα που φτάνουν ίσα ίσα για μια μπίρα στη τσέπη, αισθάνεσαι διαφορετικά” και μονάχα η εργασία τους ως ημι-απασχολούμενοι, και ιδίως οι ευκαιρίες για “μικρο-απάτες” που δίνονται εκεί, τους προσφέρει την ευελιξία που χαρακτηρίζει τον κόσμο τους, η οποία τους παρέχει αυτό το ελεύθερο χρήμα. Αυτή η συγκεκριμένη μορφή πρόωρης έκθεσης στην εργασία συντελεί στον καθορισμό των παραμέτρων για τη μετέπειτα κατανόηση της εργασίας και της αμοιβής, της πειθαρχίας και των αντισταθμισμάτων της, καθώς και μιας ιδιαίτερης μορφής εσωτερικευμένου μίσους απέναντι στους προϊσταμένους και τους διευθυντές τους:

[Σε μια ομαδική συζήτηση για την ημι-απασχόληση]

Σπάικ (...) ήταν περίπου οκτώ η ώρα το πρωί, τόσο θα ήταν, όταν τον κάλεσαν στο τηλέφωνο [έναν χασάπη]. Είχε ένα μεγάλο πουγκί με κέρματα της μισής λίρας, και είχε απλώσει τα δυο του κορδόνια πάνω από το τηλέφωνο ώστε αν τυχόν άγγιζα το πουγκί, τα κορδόνια θα μετακινούνταν, ξέρεις. Εγώ άνοιξα το πουγκί, άρπαξα μια χούφτα κέρματα, το έκλεισα και απλώς το άφησα έτσι. Εκείνος είπε, “Ακούμπησες αυτό το γαμημένο το πουγκί, τα κορδόνια ήταν απλωμένα πάνω από το τηλέφωνο”. Εγώ δε μπορούσα να πω και πολλά (...) κι έτσι μου είπε να πάω στα τσακίδια (...)

Γουίλ (...) βασικά εκεί υπήρχε μια εξωτερική τουαλέτα [σε ένα μανάβικο, όπου εργαζόταν παλαιότερα] αλλά ήταν μπλοκαρισμένη με βρομερά λαχανικά και τέτοια, κι εγώ συνήθιζα να τα βάζω [τα κουνουπίδια] πάνω στη δεξαμενή, ξέρεις (...) και αυτός λέει, με βλέπει να τα μετράω και λέει, “Εε... εδώ πέρα λείπει ένα”. Είπα “Δε ξέρω” (...). Εκείνος λέει, “Λείπει ένα εδώ”. Εγώ του λέω, “Δε λείπει”. Εκείνος λέει, “Λείπει”. Εγώ του λέω, “Πρέπει να το έβαλα μέσα εκεί, έλα, πάρε ένα από αυτά”, κι εκείνος δε τα μέτρησε κι έτσι ήμουν εντάξει. Νόμιζα ότι πήγαινε να

<sup>28</sup> Σ.τ.Μ. Πρόκειται για την επονομαζόμενη ‘shop-floor culture’ που αναφέρεται στην κουλτούρα των εργαζομένων στην παραγωγική διαδικασία, η οποία συγκροτείται σε αντιδιαστολή προς την κουλτούρα της διοίκησης της επιχείρησης.



υπάρχει η ευκαιρία, αν είναι ανοιχτή η πόρτα για την αποθήκη, μπαίνεις μέσα και κοιτάς τι μπορείς να σουφρώσεις και μετά, όταν βγεις έξω κι έτσι, εφόσον δε σε πιάσουν αμέσως, όταν βγεις έξω είσαι πολύ χαρούμενος, κι έτσι.

(...)

Φαζ

(...) όλοι πήγαμε στη μπατσαρία [για κλοπή σε κατάσταση αθλητικών ειδών], και αυτός είχε ήδη καλέσει τους γονείς μας. Μετά αυτός ο μπάτσος μας έβαλε όλους μέσα μαζί με τους γονείς μας και μας λέει, εμείς στεκόμασταν όλοι σούζα, ξέρεις, κοιτάει τριγύρω του και λέει, “Εσύ! Πόσο χαρτζιλίκι παίρνεις;” και μετά λέει, “θα ‘θελες εσένα κάποιος να σου το σουφρώσει;” Λέει, “ΟΧΙ”. Λέει, “Έχει κανείς από σας τίποτα να πει;” “Ναι, μουνί, άσε με να φύγω” [μέσα από τα δόντια]. “Θα έπρεπε να ζητήσετε ‘Συγνώμη’”, είπε, “Αμα δεν είχατε επιστρέψει κάτι από αυτά που πήρατε, αν τυχόν έλειπε έστω και το παραμικρό, τότε θα την είχατε βάψει άσχημα”. Ο Μπένι Μπούουνς είχε δύο αεροβόλα σπίτι του, ο Στιβ είχε μια σφεντόνα και ένα μαχαίρι, κι εγώ είχα δύο μαχαίρια, κι εκείνος είπε, “Αν τυχόν έλειπε κάτι!”

(...)

Τζόουι

Το έκανα όλο το βράδυ [να κλέβει από τσάντες], και άρχισα να μεθάω και να ξοδεύω τα χρήματα, και αντί να καθίσω εκεί, κάνοντάς το σωστά, βάζοντας το χέρι στην πίσω μεριά του καθίσματος, σήκωσα το κάθισμα και γονάτισα από κάτω, βγάζοντας έτσι τα λεφτά από τη τσάντα, και επιστρέφει αυτή η γκόμενα και λέει, “Τι κάνεις εκεί από κάτω;”. Εγώ λέω, “Αα, απλώς μου έπεσαν δύο σελίνια”, και μετά αυτή το συνέχισε, κι εγώ έτρεξα να φύγω προς την άλλη μεριά του κέντρου. Αυτή πήγε και το είπε στους μπάτσους, κι η αστυνομία στήθηκε απ’ έξω κοντά στις τουαλέτες. Όταν βγήκα έξω με στριμώξανε μέσα σ’ αυτή τη μικρή αποθήκη με τα καθαριστικά, με βάλανε εκεί μέσα και με ψάξανε για τα λεφτά. Αυτηνής της είχαν κλέψει τέσσερις λίρες τάχα, αλλά ήταν ψέμα αυτό γιατί της είχα πάρει μόνο τρεις, και είχα ξοδέψει περίπου τα μισά, είχα μια λίρα πάνω μου. Άμα είχα τέσσερις λίρες πάνω μου, βασικά, ακόμη κι αν δεν ήταν δικές της, νομίζω θα με είχαν συλλάβει. Εγώ δεν είχα αρκετά χρήματα πάνω μου, κι έτσι δε μπορούσαν να με συλλάβουν.

Όποτε ο στόχος είναι το σχολείο, υπάρχει αυξημένος ενθουσιασμός, πρόκληση της εξουσίας, προθυμία να αναλάβει κανείς προσεκτικά υπολογισμένα ρίσκα - και να βγάλει και χρήματα ταυτόχρονα. Εκτός του ότι αποτελεί άμεση προσβολή του προσωπικού, επίσης σε διαχωρίζει απολύτως από τα “φυτά”. Αυτά δεν έχουν ούτε την ανάγκη για επιπλέον χρήματα, ούτε τη φαντασία να υπερβούν τη συμβατική ηθική, ούτε και την οξύνοια και την εξυπνάδα να αντεπεξέλθουν σε μια τέτοια πράξη. Η διάρρηξη στο σχολείο συμπυκνώνει πολλά θεμελιώδη ζητήματα: αντίσταση, έντονη συγκίνηση, αποκλειστικότητα, και ανάγκη για ρευστό:

X

Δε μπορούσα να φανταστώ με ποιο τρόπο θα μας πιάνανε [όταν διέρρηξαν το σχολείο κάποια στιγμή παλαιότερα]. Αν και, ξέρεις, τους άλλους [το σχολείο είχε διαρρηχθεί ξανά πρόσφατα] θα μπορούσα να φανταστώ πώς θα τους τσακώνανε, απλώς σπάσανε μια πόρτα και μπήκανε μέσα. Υπήρχαν παντού πατημασιές, σπάσανε ένα παράθυρο και χέσανε τον τόπο, και τραβήξανε τα βιβλία από...

Υ

Εννοώ ότι εμείς φορούσαμε γάντια και πριν φύγουμε από το σπίτι αδειάσαμε ακόμα και τις τσέπες μας για να βεβαιωθούμε πως δεν

υπήρχε τίποτα από το οποίο θα μας αναγνωρίζανε. Εγώ άφησα όλα μου τα πράγματα σπίτι του και αυτός το ίδιο, και τότε μόνο ξεκινήσαμε, κι εγώ φορούσα ένα καφέ πόλο μπλουζάκι, το τζην μου, γάντια, κι αυτός ήταν ντυμένος όλος στα μαύρα.

- X Όλα μαύρα, και βερνίκι στο πρόσωπό μου. [Γέλια]
- Y Όχι, αλλά σκοπεύαμε να το κάνουμε. Έτσι δεν είναι; Πήραμε το βερνίκι από το σπίτι σου, σκοπεύαμε να το κάνουμε, αλλά μετά σκεφτήκαμε, καλύτερα όχι.
- Π.Γ. Είχατε άγχος όταν το κάνατε;
- Y Ναι.
- X Ωω, ναι. Κάπως έτσι ξέρεις [τρέμοντας]. Γιατί είναι... εε... πάντοτε ξέρεις, έχει τύχει να κλέψω από τις τσέπες του κόσμου ξέρεις, ή να δω δυο σελίνια που είχε αφήσει κάποιος και να τα βουτήξω, αλλά ποτέ δεν είχα ξανακάνει τίποτα σαν αυτό. Το διασκέδασα!
- Y Κι εγώ, πραγματικά το διασκέδασα!
- X Και μετά, ξέρεις, κατεβαίνοντας το δρόμο ήμασταν απλώς εκστασιασμένοι, έτσι δεν είναι; Ναι, ήμασταν πραγματικά, ξέρεις, το είχαμε εκτελέσει με τόση ακρίβεια.
- Y Και τα ξοδέψαμε όλα στο “Δε μπλίντινγκ φάουντεν”<sup>29</sup> [μια παμπ], έτσι δεν είναι; Γίναμε πίτα κάτω στο “Δε ολντ μπόουτ”<sup>30</sup> [μια παμπ].
- X Ωω, ναι... Εγώ φύλαξα και μισή λίρα για το παγοδρόμιο, θυμάσαι;
- Ναι.
- Π.Γ. Γιατί θέλατε να διαρρήξετε το σχολείο αντί για οποιοδήποτε άλλο μέρος;
- Y Δεν είχαμε καθόλου γαμημένα λεφτά (...)
- X Ξέραμε το σχολείο καλά, και αν προσπαθήσεις να διαρρήξεις οτιδήποτε άλλο όπως σπίτια και τέτοια, ξέρεις, δεν είσαι σίγουρος αν είναι κανείς μέσα, είναι κάπως επίφοβο, ξέρεις τι εννοώ, αλλά στο σχολείο ξέρεις πως δε κοιμάται κανείς εκεί, δεν υπάρχει σχεδόν καμιά περίπτωση να σε πιάσουνε.

## Σεξισμός

Δύο άλλες ομάδες σε σχέση με τις οποίες ορίζουν τη διαφορετικότητά τους οι “μάγκες”, και διαμέσου των οποίων διαμορφώνεται η αίσθηση ανωτερότητας που τους διακατέχει είναι τα κορίτσια και οι μειονοτικές ομάδες.

Οι πιο διαφοροποιημένες και σύνθετες συμπεριφορές επιφυλάσσονται για το αντίθετο φύλο. Υπάρχει μια παραδοσιακή σύγκρουση στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τις γυναίκες: είναι ταυτόχρονα σεξουαλικά αντικείμενα και οικιακοί τροφοί. Στην ουσία αυτό σημαίνει ότι ενώ οι γυναίκες πρέπει να είναι σεξουαλικά επιθυμητές, δε μπορούν να είναι σεξουαλικά πεπειραμένες.

Όσον αφορά τους “μάγκες”, είναι σαφώς ξεκάθαρη η επιθυμία από πλευράς τους. Λάγνες ιστορίες κατακτήσεων ή ανέκδοτα με θέμα τη γυναικεία παθητικότητα ή την ιδιαίτερη σεξουαλική φύση των ανδρών αποτελούν τακτικά αντικείμενα συζήτησης. Είναι πάντοτε η δική τους εμπειρία, και όχι η εμπειρία του κοριτσιού ή της κοινής τους σχέσης, που αποτελεί το επίκεντρο των ιστοριών. Στα

<sup>29</sup> Σ.τ.Μ. Στο πρωτότυπο: “The bleeding fountain”, δηλ. το ματωμένο συντριβάνι, που αποτελεί αναφορά στη δεύτερη πράξη του έργου του Γουίλιαμ Σέξπιρ, *Ιούλιος Καίσαρας*.

<sup>30</sup> Σ.τ.Μ. Στο πρωτότυπο: “The Old Boat”, δηλαδή η παλιά βάρκα.



κορίτσια δεν αναγνωρίζεται καμιά ξεχωριστή ταυτότητα, εκτός από την ερωτική τους θελκτικότητα:

X            Έμουν σε 'κείνο το πάρτι και μπαλαμούτιαζα μια γκόμενα, και την χούφτωνα και ξαφνικά ένιωσα ένα χέρι στον πούτσο μου, να με χαϊδεύει... Σκέφτηκα, "Πω ρε πούστη, εδώ είμαστε μέσα", και προσπάθησα να βάλω το χέρι μου στη κιλότα της, αλλά αυτή με σταμάτησε... Σκέφτηκα, "Αυτό είναι περίεργο, αυτή να μου τη πιάνει, αλλά να μη μ' αφήνει να βάλω το χέρι κάτω από τη κιλότα της". Εν πάσει περιπτώσει γυρίζαμε σπίτι και μου λέει ο Τζόουι, "Πώς πήγε μ' αυτή τη γκόμενα, σε χούφτωσε;". Είπα, "Ναι, που το ξέρεις;". Κι αυτός είπε, "Δεν ήταν αυτή, εγώ ήμουν πίσω σου, και σου 'βαζα το χέρι μου ανάμεσα στα πόδια!"

[Γέλια]

Υ            Ποτέ δε μπορώ να σκοτίζομαι [να χρησιμοποιεί προφυλακτικά], νομίζω ότι πρέπει να είμαι στείρος, τόσες φορές που έχω χύσει μέσα. Δε μπορώ να ασχολούμαι, ξέρεις... δε θέλω να τραβηχτώ, αν και ορισμένες φορές χύνω πριν. Ξέρεις, όταν παλεύεις μαζί της, πασχίζεις να το κάνεις, και της έχεις κατεβάσει τη κιλότα, και απλώς μπαινοβγαίνεις [κάνοντας αναπαράσταση, ψηλαφίζοντας το φερμουάρ του παντελονιού με τα πόδια ανοιχτά] και μπαμ! [παγώνει την αναπαράσταση] χύνεις παντού, απαίσιο είναι αυτό.\*

Παρόλο που αποτελούν σεξουαλικό αντικείμενο, η ανοιχτή και ξεκάθαρη σεξουαλικότητα δεν αναγνωρίζεται στις γυναίκες. Υπάρχουν συγκρουόμενα συναισθήματα εδώ πέρα. Από τη μια μεριά, στο βαθμό που μια γυναίκα αποτελεί σεξουαλικό αντικείμενο, ένα ανταλλάξιμο αγαθό, ουσιαστικά μειώνεται διαμέσου του σεξ' είναι κυριολεκτικά άχρηστη πλέον, αφού έχει εν μέρει καταναλωθεί ερωτικά και σεξουαλικά. Να δείχνει κάποιος ότι απολαμβάνει να τις μειώνει θεωρείται αυτοκαταστροφικό. Από την άλλη μεριά, μισο-αναγνωρίζοντας την ανθρώπινη σεξουαλικότητα που έχουν αρνηθεί, επικρατεί ο φόβος ότι από τη στιγμή που ένα κορίτσι αποκτήσει σεξουαλική εμπειρία και γνωρίσει την ευχαρίστηση που προκαλεί το σεξ, τότε θα ανοίξει η μπουκαπώρα της επιθυμίας της και θα γίνει εντελώς "εξώλης και προώλης".

Υ            Αφού έχεις πάει με κάποια, βασικά άμα το 'χεις κάνει μαζί της, μετά αυτή γίνεται εντελώς τσούλα και πάει με τον οποιονδήποτε. Νομίζω ότι άπαξ και τον αρπάξουν, θέλουν να το κάνουν συνέχεια, δεν έχει σημασία με ποιον.

Βεβαίως οι φήμες - δικαιολογημένες ή μη - σχετικά με το ποια είναι "εύκολη" κυκλοφορούν πολύ γρήγορα. Οι μάγκες κυνηγάνε το "εύκολο πήδημα" στα μέρη που πάνε για χορό, αλλά το ξανασκέφτονται αν είναι να να θεαθούν να "βγαίνουν έξω" μαζί τους.

Η "φιλενάδα" είναι πολύ διαφορετική κατηγορία από το "εύκολο πήδημα". Αναπαριστά την ανθρώπινη αξία που κατασπαταλάται μέσω της ελευθεριότητας. Είναι η πιστή οικιακή σύντροφος. Δεν πρέπει να θεωρείται σεξουαλικά έμπειρη, τουλάχιστον όχι με άλλους. Οι ιστορίες που κυκλοφορούν για τις σεξουαλικές περιπέτειες της "γκόμενας" αποτελούν πρώτης τάξης πρόκληση για τον ανδρισμό και την ανδρική τιμή. Σε αυτές πρέπει να απαντήσει κανείς αντρίκεια:

[Σε μια ατομική συζήτηση]

X Όλο λέει διάφορα πράγματα, βασικά έβγαινε με τη γκόμενά μου πριν, και όλο λέει πράγματα που δε μου αρέσουν, και ξέρεις πώς είναι, αυτά κυκλοφορούν... το γαμημένο δε του γίνεται μάθημα, όλο κάτι κάνει, κάτι λέει, έτσι; Κι εγώ τον έδειρα γι' αυτό, αλλά αυτός δεν ανταποδίδει, αλλά φεύγει τρέχοντας σαν αδερφούλα, μετά λέει κάτι άλλο (...) έχει να έρθει στο σχολείο από τη Παρασκευή (...) άμα τον πιάσω, γαμώτο, θα τον σκοτώσω, άμα τον πετύχω είναι νεκρός.

Το φλερτ είναι σοβαρή υπόθεση. Δεν είναι τυχαίο όταν κάποιος από τους "μάγκες" ανακοινώνει ότι είναι "γκόμενά του" κάποια από τις φιλενάδες του. Ένα ολόκληρο νέο φάσμα νοημάτων και συνδηλώσεων ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια του σοβαρού φλερτ. Το αναφερόμενό τους είναι το σπίτι: η αξιοπιστία και η οικιακότητα - το αντίθετο από τη σέξι γκόμενα στη πιάτσα. Αν η αρχική έλξη βασίζεται στο σεξ, η τελική σχέση βασίζεται σε μια παράξενη άρνηση του σεξ - μια άρνηση, κατά βάση, της σεξουαλικότητας του κοριτσιού σε σχέση με τους άλλους, αλλά και της σεξουαλικότητας ως κυρίαρχου στοιχείου της δικής τους σχέσης. Η πιθανή ελευθεριότητα ελέγχεται αυστηρά μέσα από τα δεσμά της οικιακότητας:

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Σπάικ (...) έχω βρει τη σωστή γκόμενα, τα 'χουμε δεκαοχτώ μήνες τώρα. Αυτή η κοπέλα είναι χρυσάφι. Ποτέ δε θα κοίταγε άλλον. Είναι πολύ καλοφτιαγμένη, είναι καθαρή. Της αρέσει να κάνει τις γαμημένες δουλειές στο σπίτι. Ένα παντελόνι που πήρα χθες, της το πήγα το βράδυ, και μου το κόντυνε (...) Είναι χρυσό κορίτσι και θέλω να παντρευτώ το συντομότερο δυνατό.

Το πρότυπο για τη φιλενάδα είναι, φυσικά, η μητέρα, η οποία συνιστά ένα εγγενώς περιοριστικό πρότυπο. Παρόλο που υπάρχει μεγάλη αδυναμία για τη "μαμά", σαφέστατα της αποδίδεται κατώτερος ρόλος: "Είναι λίγο χαζή, βασικά, ποτέ δε καταλαβαίνει και πολύ καλά για τι πράγμα μιλάω", "Αυτή δε τα καταλαβαίνει αυτά τα πράγματα, μόνο ο πατέρας μου". Και μέσα στο σπίτι υπάρχει μια ξεκάθαρη πεποίθηση ότι οι άντρες έχουν το δικαίωμα να τους υπηρετεί η μητέρα:

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Σπάνκσι (...) δε θα 'πρεπε να γίνεται, δε θα 'πρεπε να πρέπει να βοηθάς τη μητέρα σου στο σπίτι. Παραδέχομαι ότι θα πρέπει να βολεύεις τακτικά τα παπούτσια σου και να κρεμάς το παλτό σου, αλλά, ξέρεις, δε θα 'πρεπε να κάνεις ηλεκτρική και να γυαλίζεις τα έπιπλα και να στρώνεις τα κρεβάτια γι' αυτήν και (...) είναι δικές της οι δουλειές του σπιτιού και όλα αυτά.

Ο τρόπος με τον οποίο τα κορίτσια της εργατικής τάξης επιλύουν την αντίθεση μεταξύ του να είναι σεξουαλικά επιθυμητές, αλλά όχι σεξουαλικά πεπειραμένες τις οδηγεί σε συμπεριφορές που ενισχύουν την αίσθηση ανωτερότητας που τρέφουν για τον εαυτό τους οι "μάγκες". Αυτή η λύση παίρνει τη μορφή του ρομαντικού ιδεώδους που αφειδώς τους παρέχεται από τα εφηβικά περιοδικά. Αφορά την "καπούρα", την υποκατάσταση της σεξουαλικής επιθυμίας από την κουβέντα, τις φήμες και την αποστολή μηνυμάτων στο πλαίσιο του προστατευτικού κύκλου της άτυπης θηλυκής ομάδας. [5] Αυτό δε σημαίνει ότι ποτέ δεν κάνουν σεξ - είναι φανερό ότι ένα σημαντικό ποσοστό πρέπει να κάνει - αλλά ότι η κυρίαρχη κοινωνική μορφή της σχέσης τους με τα αγόρια είναι να είναι σέξι, αλλά κατά το πρότυπο μιας κοριτσιίστικης σύγχρονης εκδοχής του ρομαντικού

έρωτα, που υπολείπεται πραγματικής σεξουαλικής πρόκλησης. Έτσι το ξεκάθαρο σεξουαλικό ερέθισμα που ελκύει καταρχάς το αγόρι, μπορεί να μετασχηματιστεί στις αξιολογήσιμες αξίες της οικιακότητας και της μονογαμικής υποταγής. Αν κάποια στιγμή περάσει στο αγόρι η παρανοϊκή ιδέα ότι αφού έχει ο ίδιος “το ελεύθερο”, γιατί να μη το έχουν και οι άλλοι, μπορεί να τον καθησυχάσει η ιδέα ότι “αυτή δεν είναι έτσι, αυτή είναι καλό κορίτσι”. Με αυτό τον τρόπο, ακόμη και σήμερα, σε μια πατριαρχική κοινωνία ο ρομαντισμός οδηγεί σε χρεοκοπία τη σεξουαλικότητα. Επιτρέπει τη σεξουαλική έκθεση χωρίς σεξουαλική υπόσχεση, να είσαι σέξι, αλλά όχι σεξουαλικά ενεργή.

Αυτό που βλέπουν οι “μάγκες” σ’ αυτή τη ρομαντική συμπεριφορά στην οποία εν μέρει οι ίδιοι έχουν κατευθύνει τα κορίτσια, είναι μια απλή παθητικότητα και μια ανόητη έλλειψη αμεσότητας στις κοινωνικές τους σχέσεις: “είναι χαζοκομενίτσες που χαχανίζουν όλη την ώρα”. Εφόσον τα κορίτσια έχουν εγκαταλείψει το δικαίωμα στη διεκδικητικότητα και τη σεξουαλικότητα, αφήνουν το πεδίο αυτό ελεύθερο για τα αγόρια. Είναι εκείνοι που αναλαμβάνουν τη δράση και τη πρωτοβουλία της σεξουαλικής πράξης, επιδεικνύοντας έναν πατριαρχικό ανδρισμό. Δεν έχουν αναστολές να καταστήσουν σαφείς τις προθέσεις τους, ή να απολαύσουν κάποια εκδοχή της σεξουαλικότητάς τους. Ωστόσο, θεωρούν το γεγονός ότι μπορούν να είναι ευθείς και ξεκάθαροι αναφορικά με τις επιθυμίες τους ως μια όψη της εγγενούς τους ανωτερότητας. Βλέπουν τις διαστρεβλώσεις και τα περίεργα τελετουργικά των κοριτσιών ως μέρος της κοριτσιίστικης φύσης τους, της εγγενούς τους αδυναμίας και σύγχυσης. Ο ρομαντισμός τους γίνεται ανεκτός μέσα από τον ανδρισμό του υποτιθέμενου γνώστη, που ενδόμυχα πιστεύει ότι έχει πολύ μεγαλύτερη επίγνωση του κόσμου. Αυτή η εννοιολόγηση της ανδρικής υπερηφάνειας επεκτείνεται στην αυτοπεποίθηση με την οποία εκφράζονται και οι άλλες εκφάνσεις της “μάγκικης” κουλτούρας. Προσθέτει ζήλο στην ομιλία τους, τις σωματικά εκφραστικές και θορυβώδεις σχέσεις μεταξύ τους, την ταπείνωση των “φυτών”, ακόμη και στο συγκεκριμένο τρόπο επίδειξης της βίας.

Ο συνδυασμός των ποικίλων αυτών παραγόντων δίνει έναν ιδιαίτερο τόνο στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στα φύλα. Οι “μάγκες” συνήθως αναλαμβάνουν τη πρωτοβουλία στη συζήτηση και είναι αυτοί που αφήνουν σεξουαλικά υπονοούμενα. Τα κορίτσια ανταποκρίνονται με χαχανητά και μιλούν μεταξύ τους. Όποτε τα κορίτσια κάνουν κάποιο σχόλιο, αυτό θα έχει σοβαρό, ευγενικό ή ανθρώπινο χαρακτήρα. Επαφίεται στους “μάγκες” να κάνουν τα αστεία, τα σκληρά σχόλια, τις τραχείς διαπιστώσεις και να παράγουν θέαμα, ώστε να εντυπωσιάσουν τα κορίτσια. Τα κορίτσια είναι εμφανώς κυριαρχούμενα, αλλά συναινούν στην ίδια τους την υποτέλεια:

[Μια μικτή ομάδα που συνομιλεί κοντά στα υπόστεγα την ώρα του γεύματος]

- Τζόαν Όλοι μας θ’ αρχίσουμε τα κλάματα σήμερα το απόγευμα, είναι το τελευταίο.
- Μπιλ Μόνο δύο βδομάδες σας έχουν μείνει, έτσι δεν είναι; Γέλια που θα κάνουμε όταν θα φύγουμε (...)
- Τζόαν Μ’ αρέσει η μπλούζα σου.
- Μπιλ Μπορείς να μπεις μέσα άμα θέλεις!
- Γουίλ Δεν είναι απαίσιο όταν βλέπεις αυτές τις γριές με επιδέσμους γύρω από τους αστραγάλους τους;
- Μαίρη Δεν έχω επιδέσμους και δεν είμαι χοντρή.
- Γουίλ Δεν είπα ότι έχεις, είπα ότι είναι απαίσιο.
- Μπιλ Θα κλέψω τα τσιγάρα της Μαίρης και θα τα καπνίσω όλα. [Χαχανητά]
- (...)

Έντι Είναι ώρα να γυρίσετε στο σχολείο όλοι σας, άντε δρόμο. [Χαχανητά και ψίθυροι για κάποια που γουστάρει τον Έντι] Αυτές οι γκόμενες συνέχεια κουτσομπολεύουν πίσω από τη πλάτη σου, όλη την ώρα φτερνίζομαι. [Δυνατό ρέψιμο από κάποιον από τους “μάγκες”]

Μάγκυ Σκάσε, ρε γουρούνι.

Μπιλ [Προσφέροντας τσιγάρα] Έλα, πάρε.

Μάγκυ Όχι, ευχαριστώ, θα πάρω ένα μεγάλο.

Μπιλ Της αρέσουν τα μεγάλα! Αυτός έχει μεγάλο, ρώτα τον, θα σ’ αφήσει να ρίξεις μια ματιά.

Οι

υπόλοιποι [Τραγουδώντας] Έχει μεγάλο, έχει μεγάλο... [Ο Μπιλ βγάζει το παλτό του]

Έντι Άντε, βγάλτο.

Μπιλ [Στη Μαίρη] Εσύ το ‘χεις βγάλει ποτέ;

Γουίλ Εγώ το ‘χω βγάλει ήδη δύο φορές σήμερα. [Γέλια] Σ’ αρέσει να το έχεις βγαλμένο; [Στη Μάγκυ]

Μάγκυ Είσαι πολύ πρόστυχος μαλάκας.

Γουίλ Εννοώ το παλτό σου.\*

Παραδόξως, μια τέτοιου είδους στιχομυθία μπορεί να χρησιμοποιηθεί απέναντι στη μητέρα, αλλά ποτέ στον πατέρα. Προσλαμβάνει έναν πιο ευγενικό τόνο, που ανταποκρίνεται στην οικιακή αντί για τη σεξουαλική σφαίρα, αλλά η πρωτοβουλία, η ένταση και ο τόνος παραμένουν τα ίδια:

[Σε μια ομαδική συζήτηση για την οικογένεια]

Γουίλ (...) Βασικά τη δουλεύω, για παράδειγμα μπορεί να’ μαι ξαπλωμένος, αφού έχω μόλις ξυπνήσει ή κάτι τέτοιο. Αυτή να μη λέει κουβέντα, κι εγώ να της λέω, “Πάψε”, ξέρεις, “Πάψε να μιλάς” (...). Μια φορά μου είπε, “Νομίζω ότι είσαι θεοπάλαβος”, και μια άλλη φορά άναψα το φούρνο, έχουμε κουζίνα με γκάζι. Αυτή ήταν στη κουζίνα, κι εγώ άνοιξα το φούρνο, σαν να ’θελα να βεβαιωθώ πως δεν είναι αναμμένο το γκάζι, κι αυτή έρχεται και μου λέει, “Τι στο διάολο κάνεις;”, κι εγώ της απαντάω, “Ψάχνω τα τσιγάρα μου”. [Γέλια] (...) βασικά, απλώς είμαι ξαπλωμένος και, πες, έχω ανοιχτό το ραδιόφωνο, κι άμα βάλει κανένα καλό τραγούδι αρχίζω να χοροπηδάω και να βγάζω τρελούς ήχους.

Π.Γ. Και η μάνα σου τι γνώμη έχει για όλα αυτά;

Γουίλ Απλώς κάθεσαι εκεί, δε θα το ’κανα μπροστά στο πατέρα μου.

Π.Γ. Γιατί όχι;

Γουίλ Αυτός απλώς θα, δε θα έβλεπε όχι... πραγματικά, αυτός θα πίστευε ότι κάτι δε πάει καλά, ξέρεις, και εε, άμα δεν έχω δει καθόλου τη μάνα μου, πες, πάω σπίτι και της λέω, “Δωσ’ μου ένα φιλί, δωσ’ μου ένα φιλί!”... κι αυτή με σπρώχνει λέγοντας, “Φύγε από δω, ανόητε παλαβιάρη” (...). Αλλά αυτό που την τρελαίνει πραγματικά είναι όταν, πες, πάει να κρεμάσει το παλτό της, και ’γω τη στριμώχνω μέσα στη γωνία, κι εκείνη προσπαθεί να βγει έξω, κι όταν πάω από τη μία μεριά, εκείνη πάει από την άλλη για να βγει, και πάει έτσι [να μετακινούνται δεξιά-αριστερά] για κανένα δίλεπτο και τρελαίνεται τελείως.

**Ρατσισμός**

Τρεις διακριτές ομάδες - Καυκάσιοι, Ασιάτες και με καταγωγή από την Καραϊβική - είναι ξεκάθαρα ορατοί στα περισσότερα σχολικά περιβάλλοντα. Παρόλο που πραγματοποιούνται ατομικές επαφές, ιδίως στην πτέρυγα νέων, οι εθνοτικές ομάδες είναι πλέον ξεκάθαρα διαχωρισμένες κατά την τέταρτη χρονιά στο σχολείο. Αν μη τι άλλο, οι διαχωρισμοί είναι πιο προφανείς στις άτυπες περιστάσεις. Για ένα διάστημα ο διευθυντής του σχολείου της ανώτερης βαθμίδας<sup>31</sup> επέτρεπε στα παιδιά της πέμπτης να χρησιμοποιούν τις σχολικές αίθουσες για να συνευρίσκονται οι “ομάδες φιλίας” κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Αυτό αποτελούσε άλλη μία, αυτή τη φορά αμυντική και συμβιβαστική εκδοχή της διαρκούς, αν και διακριτικής προσπάθειας να ελεγχθεί η αντίσταση. Τα αποτελέσματά της, ωστόσο, μας καταδεικνύουν ποια είναι τα ξεκάθαρα άτυπα πρότυπα μιας ρατσιστικής κουλτούρας που ελλοχεύει κάτω, και καμιά φορά κρύβεται και πίσω από τις επίσημες σχολικές δομές.

Διευθυντής  
του Σχολείου  
της Ανώτερης  
Βαθμίδας

Έχουμε τους Μάρτινς (Μπιλ), Κροφτ (Τζόουι), Ράστιν, Ρόμπερτς (Γουίλ), Πίτερσον (Έντυ), Τζέφς (Φαζ) και Μπαρνς (Σπάικ) στην ευρωπαϊκή αίθουσα. Οι Μπούκνορ, Γκραντ, Σάμουελς, Σπένς στην καραϊβική αίθουσα και οι Σιντ, Ρατζίτ και Σια στην ασιατική αίθουσα. Μέχρι εκεί φτάνει η ενσωμάτωση! Υπάρχουν τρεις ξεχωριστές αίθουσες. Μπαίνεις στην αίθουσα των λευκών, και πιθανότατα θα καθίσεις και θα σου προσφέρουν ένα τσάι. Μπαίνεις στην ινδική αίθουσα και όλοι παίζουν χαρτιά και φλυαρούν μεταξύ τους, και μετά πας στη καραϊβική αίθουσα και όλοι χορεύουν ακούγοντας δίσκους. Στη καραϊβική αίθουσα επιδίδονται σε κάποιου είδους ποδοβολητό, χορεύοντας τουίστ.

Από τη δική τους σκοπιά, για τους “μάγκες” ο διαχωρισμός βιώνεται σαφέστατα ως απόρριψη των άλλων. Υπάρχει συχνή λεκτική, αν όχι κυριολεκτική βία σε βάρος των “γαμημένων γουόγκς<sup>32</sup>” και των “μπάσταρδων πάκιδων”. Το απλό δεδομένο του διαφορετικού χρώματος δέρματος μπορεί να είναι αρκετό για να δικαιολογήσει μια επίθεση ή έναν εκφοβισμό. Ο ξεκάθαρος διαχωρισμός μεταξύ των ομάδων και η υποτίμηση άλλων φυλετικών τύπων πολύ απλά υιοθετείται ως βάση για τη μία ή την άλλη συμπεριφορά: είναι μια καθημερινή μορφή γνώσης στην πράξη.

---

<sup>31</sup> Σ.τ.Μ. Στο σημείο αυτό ο συγγραφέας αναφέρεται στο σχολείο ως “upper school” (δηλαδή σχολείο της ανώτερης βαθμίδας), για να καταδείξει άλλη μία υποδιαίρεση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ενώ στις περισσότερες περιοχές τα σχολεία χωρίζονται σε πρωτοβάθμια (Primary Schools) για ηλικίες 5-11 ετών και δευτεροβάθμια (Secondary Schools) για ηλικίες 11-16 ή 18 χρονών, σε κάποιες περιοχές υπάρχει ο διαχωρισμός σε τρεις βαθμίδες, την κατώτερη (Lower) για ηλικίες 5-9 χρονών, τη μεσαία (Middle) για ηλικίες 9-13 χρονών, και την ανώτερη (Upper) για ηλικίες 13-16 ή 18 χρονών.

<sup>32</sup> Σ.τ.Μ. Η έκφραση γουόγκ (wog) αποτελεί ακρωνύμιο και σημαίνει δυτικοποιημένος ανατολίτης κύριος (westernized oriental gentleman), φράση που παρά τη φαινομενικά ευγενική διατύπωση αποτελούσε κοροϊδευτικό όρο διαδεδομένο ευρέως ιδιαίτερα τις δεκαετίες του '50 και του '60 στη Βρετανία.

- Σπάνκσι Έπρεπε να επιτεθούμε στους Τζαμαϊκανούς, γιατί ξέρεις, ήμασταν περισσότεροι. Δε θέλαμε να τους αντιμετωπίσουμε όταν θα ήταν όλοι μαζί. Πλειοψηφούσαμε.
- Σπάικ Ήταν όλοι εκεί, όμως.
- Σπάνκσι Ήταν όλοι εκεί, αλλά οι μισοί από αυτούς τη κοπανίσανε, έτσι δεν είναι; Μείνανε μόνο λίγοι. Περίπου τέσσερις από μας τον περιλάβανε αυτόν.
- Τζόουι Κανείς από μας δεν είχε ούτε ένα σημάδι... ήταν πραγματικά τέλειο.

Η φυλετική ταυτότητα για τους “μάγκες” υποκαθιστά την ατομική ταυτότητα έτσι, ώστε οι ιστορίες που διηγούνται στους φίλους τους δεν αφορούν “εκείνο το παιδί”, αλλά “εκείνο το γουόγκ”. Στο Σχολείο Αρρένων του Χάμερταουν υπάρχει μια αυξανόμενη και ανησυχητική ένταση ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες, ιδίως τους Καυκάσιους και τους Ασιάτες, που κάποιες φορές παίρνει βίαιες διαστάσεις. Ο υποδιευθυντής τότε τους καλεί όλους στην αίθουσα εκδηλώσεων και τους επιπλήττει, αλλά αυτό απλώς καταστέλλει την άμεση έκφραση αντιπάθειας:

[Σε μια ομαδική συζήτηση για τις πρόσφατες εντάσεις στο σχολείο]

- Τζόουι Αυτός [ο υποδιευθυντής στην αίθουσα εκδηλώσεων μετά από κάποιο επεισόδιο] άρχισε να μιλάει μέχρι και για τον πόλεμο στο Ισραήλ σε κάποια φάση, “Έτσι ξεκινάει ένας πόλεμος... Σταματήστε αυτό που κάνετε”.
- Π.Γ. (...) σας έπεισε καθόλου;
- Τζόουι Απλώς μιλούσε, κι εμείς απλώς ακούγαμε και σκεφτόμασταν, “Εντάξει ρε μαύρε μπάσταρδε, την επόμενη φορά που θ’ αρχίσεις, θα περιλάβουμε εσένα” - που θα το κάνουμε.

Αυτή η παραδόξως αυταπόδεικτη ετοιμότητα να εκφραστούν και να δράσουν στη βάση της φυλετικής αντιπάθειας ενισχύεται από αυτό που οι “μάγκες” αντιλαμβάνονται κατά βάση ως συμπαιγνία από πλευράς του προσωπικού - ανεξάρτητα από το ποιες είναι οι δημόσιες δηλώσεις. Ίσως να αποτελεί ακόμη και ασυνείδητη συνέπιά της, καθώς είναι φανερό ότι όπου υπάρχει ρατσισμός από πλευράς του προσωπικού, αυτός είναι φυσικά πολύ λιγότερο δριμύς από ότι στην αντι-σχολική κουλτούρα. Ωστόσο, υπάρχει συνολικά πολύ λιγότερη συμπάθεια και σχέσεις εγγύτητας ανάμεσα στο (στη συντριπτική του πλειοψηφία λευκό) προσωπικό και τις εθνοτικές μειονότητες, από ότι ανάμεσα στο προσωπικό και τους λευκούς μαθητές. Μέσα από ένα σχεδόν αυτόματο πολιτισμικό αντανακλαστικό οι μειονότητες θεωρούνται ιδιόμορφες και λιγότερο πολιτισμένες - όχι “τσάι”, αλλά “φλυαρία μεταξύ τους” και “ποδοβολητά”. Σαφώς είναι αρκετά ξεκάθαρο πως πολλοί από το προσωπικό που είναι μεγαλύτερης ηλικίας συνδέουν τη μαζική μετανάστευση της δεκαετίας του ’60 με τη διατάραξη της “τάξης και ησυχίας” της δεκαετίας του ’50 και της απώλειας αυτού που ολοένα και πιο αναδρομικά ανακαλούν ως τα ειρηνικά και επιτυχημένα σχολεία τους. Επομένως, τόσο οι “μάγκες”, όσο και το προσωπικό μοιράζονται, μέσα από διαφορετικούς τρόπους εκδήλωσης της εμπάθειάς τους, το μίσος για τον εισβολέα που ήρθε να διασπάσει την ενότητά τους. Για το ρατσισμό που επικρατεί ανάμεσα στους “μάγκες” αυτή η πεποίθηση παρέχει μια διπλή στήριξη για τις εχθρικές τους συμπεριφορές. Το άτυπο, έστω αυτή τη μια φορά, έτυχε υποστήριξης τουλάχιστον απ’ το φάντασμα του τυπικού.

Ο ρατσισμός στην αντι-σχολική κουλτούρα δομείται και εκφράζεται μέσα από κατά κάποιον τρόπο διαφοροποιημένα στερεότυπα. Οι Ασιάτες τυγχάνουν της χειρότερης μεταχείρισης και αποτελούν συχνά στόχο μικρο-εκφοβισμών, παρενόχλησης και μικρο-επιθέσεων, και φυσικών ή συμβολικών χτυπημάτων σε

αδύναμα ή απροστάτευτα σημεία, κάτι στο οποίο οι “μάγκες” ειδικεύονται. Οι Ασιάτες θεωρούνται ταυτόχρονα ξένοι, “βρομεροί” και πιθανότατα “βρόμικοι”, και ότι μοιράζονται με τα “φυτά” ορισμένα από τα πιο απεχθή γνωρίσματά τους. Τους αντιπαθούν διπλά για τον αντιθετικό τρόπο με τον οποίο μοιάζουν να είναι ταυτόχρονα υπερβολικά μακριά και πολύ κοντά στα αγγλικά πολιτισμικά ιδεώδη. Είναι παρείσακτοι που δε γνωρίζουν τη θέση τους και προσπαθούν να καταλάβουν μια θέση που δεν τους ανήκει δικαιοματικά, η οποία όμως ούτως ή άλλως δεν είναι αρεστή και απαξιώνεται σε άλλη βάση.

Αυτοί που κατάγονται από την Καραϊβική βρίσκονται σε λίγο καλύτερη θέση όσον αφορά τη σχέση με τους “μάγκες”. Παρόλο που είναι αναγνωρίσιμα “ξένοι”, καμιά φορά “βρομεροί” και πιθανότατα “βρόμικοι” και “όλα τα υπόλοιπα”, αυτοί τουλάχιστον ενσωματώνονται με λίγο μεγαλύτερη συνέπεια στην πολιτισμική τοπογραφία. Η απουσία επίτευξης κομφορμιστικών στόχων που τους χαρακτηρίζει γίνεται αντιληπτή ως περισσότερο ταιριαστή στο χαμηλό τους στάτους, ενώ κάποιες όψεις της αντιθετικής, αρρενωπής και επιθετικής κουλτούρας τους συμφωνούν με εκείνες που εκφράζουν οι “μάγκες”. Υπάρχει κάποια περιορισμένη αλληλεπίδραση, μεταξύ αγοριών σε κάθε περίπτωση, στη βάση κοινών πολιτισμικών ενδιαφερόντων που περιλαμβάνουν το “να βγαίνουν έξω”, τη φήμη, το χορό, τη σόουλ, το R&B<sup>33</sup> και τη ρέγκε. Ο συνδυασμός φυλετικής αντιπάθειας με κάποια κοινά πολιτισμικά ενδιαφέροντα αναδύεται με τη μεγαλύτερη ένταση στο πεδίο των σεξουαλικών σχέσεων, όπου οι “μάγκες” αισθάνονται άμεσο σεξουαλικό ανταγωνισμό και ζήλια, καθώς και μια γενικότερη καχυποψία απέναντι στις καραϊβικές ανδρικές σεξουαλικές προθέσεις και πρακτικές - πράγμα που φυσικά αποτελεί ειρωνεία, δεδομένων των δικών τους συμπεριφορών, που είναι ξεκάθαρα εργαλειακές και αποσκοπούν στη σεξουαλική εκμετάλλευση. Οι “μάγκες” αισθάνονται, αν και ελάχιστα συνειδητά και κατά έναν μη αρθρωμένο τρόπο, ότι δεσμεύονται, τουλάχιστον κατά το σοβαρό στάδιο του “φλερτ”, από κάποιους άγραφους κανόνες απο-σεξουαλικοποίησης και μονογαμίας, οι οποίοι δεν γίνονται σεβαστοί στην κουλτούρα της καραϊβικής.

Στα στοιχεία ενός αξιοληπτου στιλ και μιας αμφίβολης συμπεριφοράς απέναντι στις γυναίκες, έρχεται να προστεθεί και η ιδέα περί της υποτιθέμενης βλακείας των ατόμων καραϊβικής καταγωγής. Οι “μάγκες” έχουν τις δικές τους πεποιθήσεις σχετικά με το τι συνιστά “ευφυΐα” και “οξύνοια” και ο συνηθέστερος στόχος για τις προσβολές τους, πέρα από τα πειράγματα και τα αστεία μεταξύ τους που δεν είναι κακοπροαίρετα, είναι τα άτομα με καραϊβική καταγωγή στα οποία καταλογίζουν “ηλιθιότητα”. Σε σχέση με τα “φυτά” υπάρχει τουλάχιστον κάποιος βαθμός αμφιθυμίας όταν τους καταλογίζουν κάτι τέτοιο, ενώ οι “γούγκες” μπορούν να θεωρηθούν ανεπιφύλακτα και αποδοκιμαστικά “ηλίθιοι”, “ντουβάρια”, “κουφιοκέφαλοι”. Η εμβέλεια αυτής της προκατάληψης είναι υπαρκτή, κακεντρεχής και δυνάμει εκρηκτική στο πεδίο της σεξουαλικότητας, αλλά από κάποιες σημαντικές απόψεις λιγότερο απειλητική για τους “μάγκες” από εκείνο το είδος της προκατάληψης που αισθάνονται για τους Ασιάτες.

## Σημειώσεις

[1] Πλέον αναγνωρίζεται ότι κάποιοι καθηγητές που παραμένουν στο διδακτικό προσωπικό είναι σοβαρά διαταραγμένοι και πως αυτό αποτελεί διαρκώς

<sup>33</sup> Σ.τ.Μ. Την εποχή συγγραφής του βιβλίου το R&B αναφέρεται στο Rhythm and Blues. Η σημερινή χρήση του όρου που περιλαμβάνει μουσικά ακούσματα τα οποία συνδυάζουν κάποια στοιχεία του rhythm and blues με στοιχεία χιπ χοπ και ποπ είναι πολύ μεταγενέστερη.

διευρυνόμενο πρόβλημα. Βλέπε, για παράδειγμα, Τ. Λόρενς, “Πείραμα ελέγχου” [Control experiment], *The Guardian*, 18 Μαρτίου 1975.

[2] Το απολογητικό γράμμα του Σπάικ είναι πολύ προσεκτικά διατυπωμένο, κατά τρόπο που να διαφυλάσσει την αξιοπρέπεια του ίδιου, καθώς και να διασφαλίζει πως θα πάρει το απολυτήριό του: “Θα ήθελα να αποδεχτείτε την ειλικρινή μου συγνώμη... Το σχολείο *το ίδιο* δεν έχει τίποτα που να προσομοιάζει στο “Κόλντις” με κανένα τρόπο... Αντιλαμβάνομαι αυτό που έκανα, το οποίο θα ήθελα να προσθέσω ότι βρίσκω ανόητο τώρα, *αλλά όχι και τόσο ανόητο εκείνη τη στιγμή*, γι’ αυτό και είμαι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσω τις συνέπειες που θεωρείτε ως κατάλληλες” (η έμφαση στο κείμενο είναι δική μου).

[3] Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα για το Ντάριγκτον, ένα προοδευτικό ιδιωτικό σχολείο στη Δυτική Αγγλία, τα παιδιά εκεί δε θεωρούν ταμπού το να δίνουν πληροφορίες για τους άλλους. Αυτό είναι ιδιαίτερα ασυνήθιστο και εξηγείται (σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα) από τον τρόπο με τον οποίο οι άτυπες ομάδες και η αντι-σχολική κουλτούρα αναστέλλονται χάρη στην εξαιρετική ενότητα, και την ανοιχτή και δημοκρατική οργάνωση του σχολείου (αναφέρεται στην εφημερίδα *The Guardian*, 1 Ιανουαρίου 1976).

[4] Έχει υποστηριχθεί ευρέως ότι ο χωρισμός σε τμήματα σύμφωνα με την επίδοση, η παραδοσιακή οργάνωση του προγράμματος σπουδών στη βάση ξεχωριστών μαθημάτων, οι εξετάσεις και γενικά ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στην επίτευξη στόχων είναι πιθανό να συνεισφέρουν στην εμφάνιση αντι-σχολικών και ημι-παραβατικών ομάδων μεταξύ των κατώτατων βαθμίδων.

Στο Σχολείο Αρρένων του Χάμερταουν ήταν αρκετά ξεκάθαρο ότι οι ομάδες που αντιστέκονταν στο σχολείο είχαν σχηματιστεί όταν εφαρμόστηκε ο διαχωρισμός σε τμήματα στη βάση της επίδοσης στο τέλος του τρίτου έτος. Ωστόσο, αφού εισήχθησαν τα τμήματα μικτής επίδοσης στην αρχή του τέταρτου έτους, οι αντι-σχολικές κουλτούρες αναπτύχθηκαν και σκλήρυναν τη στάση τους κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο που θα αναμενόταν να συμβεί υπό το σύστημα των διαχωρισμένων τμημάτων. Επιπλέον, δεν ήταν σε καμία περίπτωση μόνο οι λιγότερο ικανοί μαθητές εκείνοι που εμπλέκονταν στην αντι-σχολική κουλτούρα. Κάποια από τα πραγματικά κομβικά μέλη της είχαν εξαιρετική ευχέρεια λόγου, ήταν οξυδερκείς, δυναμικοί και ικανοί να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός ευρέως φάσματος δραστηριοτήτων. Είχαν αποφασίσει ότι, για τους ίδιους στην παρούσα φάση, η ζωή του “μάγκα” τους πρόσφερε περισσότερα από τη συμβατική οδό. Παρόλο που ο συνεχιζόμενος διαχωρισμός σε τμήματα στη βάση της επίδοσης μπορεί να είχε ενισχυτικό αποτέλεσμα για τους μαθητές μειωμένης ικανότητας στο “γκετοποιημένο” τμήμα βάση των ορθόδοξων αποτελεσμάτων που έχουμε μάθει να αναμένουμε, θα πρέπει επίσης να συνειδητοποιήσουμε ότι ο απο-διαχωρισμός μπορεί να οδηγήσει σε μια δημιουργική μίξη η οποία συνεισφέρει στην ανάπτυξη, όχι μόνο του συνολικού κοινωνικού συστήματος του σχολείου, αλλά επίσης και πιο συγκεκριμένα, να έχει θετικά αποτελέσματα για την άτυπη, ακραία πτέρυγα που αντιστέκεται στο σχολείο. Και εκείνοι που έτειναν προς μια αντι-σχολική οπτική, αν μη τοι άλλο, ευνοήθηκαν από τις νέες τάξεις μικτής ικανότητας, τη διδασκαλία που εστιάζει σε κάποια θεματική, τη διδασκαλία που επικεντρώνεται στους μαθητές και τη φανερή σύγχυση που δημιουργούσε η συχνή αλλαγή στη σύνθεση των τμημάτων κατά τη διάρκεια της ημέρας, τα οποία συντίθενται συγκεκριμένα από τον αχανή αριθμό των μαθημάτων επιλογής που παρέχονται στους μαθητές κατά την τελευταία χρονιά υποχρεωτικής παραμονής στο σχολείο - κάτι που, από την άλλη μεριά, είναι βεβαίως επιθυμητό. Βλέπε Ν. Χ. Χάργκκριβζ, *Κοινωνικές Σχέσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* [Social Relations in the Secondary School], RKP, 1967, Μ. Ν. Σίπμαν, *Κοινωνιολογία του Σχολείου* [Sociology of the School], Longman,



1968 και Ρ. Κινγκ, *Σχολική Οργάνωση και Μαθητική Συμμετοχή* [School Organization and Pupil Involvement], RKP, 1973.

[5] Η έρευνα πεδίου στο πλαίσιο της κύριας μελέτης περίπτωσης εστίασε σε αγόρια σε ένα σχολείο για μαθητές του ίδιου φύλου. Ωστόσο, υπήρχε ένα “δίδυμο” σχολείο θηλέων ακριβώς δίπλα, και οι “μάγκες” συχνά κουβέντιαζαν με ομάδες κοριτσιών στο πάρκο την ώρα του μεσημεριανού. Η Άτζελα Μακρόμπι ήταν η πρώτη που μου επισήμανε τον καταλυτικό ρόλο του ρομαντισμού στην εμπειρία των κοριτσιών της εργατικής τάξης.

### 3 Ταξική και θεσμική μορφή της κουλτούρας

#### Ταξική μορφή

Μέχρι στιγμής δόθηκε έμφαση κυρίως σε φαινομενικά δημιουργικές και αυτοσχέδιες μορφές αντίστασης και πολιτισμικού στιλ μέσα στο σχολείο. Τώρα είναι καιρός να δούμε την αντι-σχολική κουλτούρα μέσα σε στο ευρύτερο συμφραζόμενο της. Τα σημεία επαφής της με την ευρύτερη κουλτούρα τη εργατικής τάξης δεν είναι τυχαία, το στιλ που υιοθετεί δεν είναι ανεξάρτητο, ούτε και οι πολιτισμικές δεξιότητες που τη χαρακτηρίζουν δεν είναι μοναδικές ή ξεχωριστές. Αν και τα επιτεύγματα της αντι-σχολικής κουλτούρας είναι συγκεκριμένα, θα πρέπει να ιδωθούν σε συνάρτηση με το ευρύτερο πλαίσιο της κουλτούρας της εργατικής τάξης, ώστε να κατανοήσουμε την πραγματική τους φύση και σημασία. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο βασίζεται σε έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε στα εργοστάσια όπου οι “μάγκες” βρήκαν δουλειά αφού εγκαταλείψουν το σχολείο, καθώς και σε συνεντεύξεις με τους γονείς τους στο σπίτι.

Συγκεκριμένα, η αντι-σχολική κουλτούρα έχει πολλές σημαντικές ομοιότητες με την κουλτούρα για την οποία προορίζονται ως επί τω πλείστον τα μέλη της - την κουλτούρα των εργαζομένων στην παραγωγική διαδικασία. Αν και θα πρέπει κανείς πάντοτε να λαμβάνει υπόψη τις τοπικές και εργασιακές ιδιαιτερότητες, το κεντρικό γνώρισμα της κουλτούρας της εργατικής τάξης που συμμετέχει στην διαδικασία παραγωγής είναι ότι, παρά τις σκληρές συνθήκες και τον εξωτερικό καθορισμό της εργασίας τους, τα άτομα εξακολουθούν να αναζητούν κάποιο νόημα και να επιβάλλουν το δικό τους πλαίσιο. Εξασκούν τις ικανότητες και αναζητούν ευχαρίστηση στις δραστηριότητές τους, ακόμη και εκεί όπου είναι στο μέγιστο βαθμό ελεγχόμενοι από άλλους. Παραδόξως, επενδύουν την νεκρή εμπειρία της εργασίας τους με μια ζωντανή κουλτούρα, που απέχει πολύ απ' το να συνιστά ένα απλό αντανάκλαστικό ή μια ήττα. Πρόκειται για την ίδια θεμελιώδη προσπάθεια να πάρουν στα χέρια τους μια αλλοτριωτική συνθήκη που βρίσκει κανείς και στην αντι-σχολική κουλτούρα και την απόπειρά της να συνυφάνει κάποια ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά στοιχεία στον αποστεωμένο θεσμικό ιστό. Αυτές οι κουλτούρες δεν αποτελούν απλώς μια επένδυση που απορροφά τους κραδασμούς ανάμεσα στους ανθρώπους και τις δυσάρεστες συνθήκες ύπαρξής τους. Αποτελούν καθαυτό τρόπο οικειοποίησης της περιστασης, ασκήσεις δεξιότητας, κινήσεις και δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Όπως συμβαίνει και με την αντι-σχολική κουλτούρα, τα διαπιστευτήρια για την εισαγωγή στη γνήσια κουλτούρα της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία, απέχουν πολύ από το να 'ναι κάποιος απλώς ένας από τους ηττημένους. Αποτελούν διαπιστευτήρια εμπειρίας, επιδεξιότητας και εμπιστοσύνης και, πάνω απ' όλα, μιας παρουσίας η οποία προσφέρει περισσότερα, από όσα ζητά σε αντάλλαγμα από μια ζωντανή κοινωνική δύναμη. Μια δύναμη που βρίσκεται *εν κινήσει*, και δεν υποστηρίζεται, δομείται ή οργανώνεται από έναν επίσημα ορισμένο θεσμό, στον οποίο μπορεί κανείς να γραφτεί κάνοντας αίτηση.

Ο ανδρισμός και η σκληρότητα της αντι-σχολικής κουλτούρας αντανάκλουν ένα από τα κεντρικά ζητήματα γύρω από τα οποία θεμελιώνεται η κουλτούρα της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία - μια μορφή ανδρικού σοβινισμού. Οι αισθησιακές φωτογραφίες γυναικών με πελώρια αφράτα στήθη που είναι

κολλημένες πάνω σε σκληρά, λαδωμένα μηχανήματα αποτελούν παράδειγμα ενός άμεσου σεξισμού, αλλά στο χώρο παραγωγής ο ανδρισμός είναι διάχυτος και μέσα από πιο γενικευμένους και συμβολικούς τρόπους. Εδώ έχουμε το παράδειγμα ενός εργάτη κατασκευής μεταλλικών εκμαγείων, τον πατέρα του Τζόουι, που μιλάει από το σπίτι για τη δουλειά του. Με τρόπο ασύνταχτο, και ίσως πειστικό γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, ορκίζεται σε αυτή τη στοιχειώδη αυταρέσκεια που είναι θεμελιωδώς ανδρική στην κουλτούρα μας, και απορρέει από το να κάνεις μια σκληρή δουλειά καλά - και να είσαι γνωστός για αυτό:

Δουλεύω σε εργοστάσιο κατασκευής μεταλλικών εκμαγείων... ξέρεις, λιώνω και σφυρηλατώ... ξέρεις τίποτα για αυτά τα πράγματα;... όχι... λοιπόν, έχουμε ένα εργοστάσιο κάτω στην οδό Μπέθναλ, εκεί που έχει το θόρυβο... μπορείς να τον ακούσεις από το δρόμο... δουλεύω εκεί στο μηχανικό σφυρί... η κεφαλή ζυγίζει 6 τόνους. Δουλεύω εκεί εδώ και εικοσι-τέσσερα χρόνια τώρα. Έχει τρομερό θόρυβο, αλλά τον έχω συνηθίσει πλέον... κι έχει φοβερή ζέστη... δε βαριέμαι... έρχονται συνεχώς καινούργιες γραμμές και πρέπει να βρεις τον καλύτερο τρόπο να το κάνεις... Πρέπει να συνεχίζεις... και είναι βαριά δουλειά, οι διευθυντές δε θα μπορούσαν να την κάνουν, δεν υπάρχουν πολλοί που να είναι αρκετά δυνατοί για να σηκώνουν συνεχώς το μέταλλο... βγάζω ογδόντα, ενενήντα λίρες τη βδομάδα, και δεν είναι άσχημα, έτσι δεν είναι;... Βασικά, δεν είναι εύκολο... μπορείς να πεις ότι σαφέστατα η δουλειά μου αξίζει το κάθε σελίνι... πρέπει να διατηρείς το επίπεδο της δουλειάς σου, ξέρεις. Και στον διευθυντή θα του πω “γεια” άμα τον δω, ξέρεις, και του υπεύθυνου παραγωγής... περνάνε από το χώρο παραγωγής και τους κάνω... “Όλα οκ” [ανασηκώνοντας τους αντίχειρες]... και αυτοί ξέρεις, ξέρεις... μια ομάδα ανθρώπων να στέκεται και να σε παρακολουθεί... να δουλεύεις... μ' αρέσει... υπάρχει κάτι σ' αυτό... να σε κοιτάνε... να δουλεύεις... να έτσι... πρέπει να συνεχίζεις να προσπαθείς για να γίνεις αρκετά γνωστός.\*

Το χαρακτηριστικό κόμπλεξ του σοβινισμού, της σκληρότητας και του κυριαρχικού ανδρισμού που επικρατεί στην παραγωγική διαδικασία δεν είναι αναχρονιστικό, ούτε και πρόκειται να εκλείψει καθώς αλλάζει το μοντέλο της βιομηχανικής εργασίας. Οι σκληρές, δυσάρεστες και απαιτητικές δουλειές, με τις οποίες φαίνονται να συνδέονται πιο στενά τέτοιου είδους συμπεριφορές, θα εξακολουθήσουν να υφίστανται σε σημαντικό βαθμό. Ένα ολόκληρο φάσμα εργασιών από τη δουλειά στην οικοδομή, μέχρι τα καμίνια και το ψάρεμα ανοιχτής θαλάσσης εξακολουθούν να περιλαμβάνουν μια πρωτόγονη αναμέτρηση με απαιτητικά σωματικά καθήκοντα. Οι βασικές στάσεις και αξίες που συνδέονται περισσότερο με τέτοια επαγγέλματα έτσι κι αλλιώς εξακολουθούν να είναι ευρέως διαδεδομένες στην ευρύτερη κουλτούρα της εργατικής τάξης, και ιδίως στη κουλτούρα της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία. Ο βαθμός διάδοσης και η ισχύς τέτοιων συμπεριφορών είναι μακράν αναντίστοιχος προς το ποσοστό των ανθρώπων που πράγματι επιτελούν βαριές εργασίες. Ακόμη και στη λεγόμενη ελαφριά βιομηχανία ή σε εργοστάσια με υψηλό βαθμό εκμηχανισμού της παραγωγής, όπου η δυσκολία των σωματικών καθηκόντων έχει περιοριστεί εδώ και πολύ καιρό, τα μεταφορικά σχήματα της δύναμης, του ανδρισμού και της φήμης εξακολουθούν να βρίσκονται στη βάση των περισσότερο διαφοροποιημένων και ορατών μορφών της κουλτούρας του χώρου εργασίας. Παρά τον αυξανόμενο αριθμό των απασχολούμενων γυναικών, το θεμελιώδες ήθος που κυριαρχεί στο εργοστάσιο εξακολουθεί να είναι βαθιά πατριαρχικό.

Άλλο ένα κεντρικό ζήτημα στην κουλτούρα της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία είναι - τουλάχιστον όπως εγώ παρατήρησα και κατέγραψα στις βιομηχανικές μονάδες στα Μίντλαντς - η γενικευμένη προσπάθεια άτυπου έλεγχου

της εργασιακής διαδικασίας. Η μειωμένη απόδοση ή η “συστηματική κωλυσιεργία” και η “επινόηση διαφόρων δικαιολογιών” για την αποφυγή καθηκόντων έχουν μελετηθεί από την οπτική γωνία της διοίκησης από τον Τέιλορ [1] και έπειτα, αλλά υπάρχουν πλέον ενδείξεις για μια πολύ πιο ενορχηστρωμένη - αν και ακόμη άτυπη - προσπάθεια απόκτησης του ελέγχου. Καμιά φορά συμβαίνει, επομένως, οι ίδιοι οι άνδρες πραγματικά να ελέγχουν, με κάθε δυνατό τρόπο, τουλάχιστον το προσωπικό και την ταχύτητα της παραγωγής. Στην πράξη αυτό το βλέπουμε και πάλι να αντανakλάται στις προσπάθειες των παιδιών της εργατικής τάξης να πάρουν τον έλεγχο των μαθημάτων, να διαμορφώσουν τα δικά τους ανεπίσημα προγράμματα σπουδών, και να ελέγξουν τις καθημερινές συνήθειες και τους χώρους διαβίωσής τους, χάρη στα εφόδια που τους παρέχει η κουλτούρα τους. Φυσικά η ομοιότητα σταματά στο σημείο που οι “μάγκες” μπορούν να δραπετεύσουν ολοκληρωτικά από την εργασία, ενώ στο εργοστάσιο η “δουλειά” θα γίνει - τουλάχιστον στο βαθμό που το επιβάλλουν οι ανάγκες διαβίωσης του εκάστοτε εργαζόμενου - και μάλιστα ένα κάποιο επίπεδο δραστηριότητας στο εργοστάσιο κρίνεται αναγκαίο και δικαιολογημένο. Εδώ, ο πατέρας ενός από τους “μάγκες”, που είναι εργάτης σε εγκαταστάσεις παραγωγής μηχανών αυτοκινήτων, μας μιλά στο σπίτι του:

Ουσιαστικά ο προϊστάμενος, το αφεντικό, δε κάνει κουμάντο στη δουλειά, οι άντρες κάνουν κουμάντο. Βλέπεις, έχεις κάποιον από τα παιδιά που λέει, “Εντάξει, σήμερα είσαι εσύ υπεύθυνος να κάνεις αυτό κι αυτό”. Δεν μπορείς να του φέρεις αντίρρηση. Δε σου αναθέτει το αφεντικό τη δουλειά, αυτοί διαδέχονται ο ένας τον άλλο, με τη σειρά. Αα, αλλά εννοώ ότι η δουλειά γίνεται. Αν σου είχε αναθέσει το αφεντικό τη δουλειά εσύ θα... Προσπάθησαν να το κάνουν ένα πρωί, να αναθέσουν μια δουλειά σε κάποιον απ’ τα παιδιά, αλλά έτσι κι αλλιώς αυτό έκανε, ξέρεις, νομίζω μ’ αυτό ασχολούνταν ήδη όλη τη βδομάδα, κι αυτοί απλώς κατεβάσανε εργαλεία (...) Υπάρχουν τέσσερις δύσκολες δουλειές στις εγκαταστάσεις και υπάρχουν δεκάδες που... ξέρεις που θα μπορούσε να τις κάνει κι ένα παιδί πέντε χρονών, ειλικρινά, αλλά τις αναλαμβάνουν όλοι με τη σειρά. Αυτό το κανονίζουν οι άντρες μεταξύ τους.

Η κουλτούρα της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία βασίζεται επίσης στην ίδια θεμελιώδη οργανωτική αρχή με την αντι-σχολική κουλτούρα. Η άτυπη ομάδα καθορίζει και καθιστά λειτουργικά όλα τα υπόλοιπα στοιχεία που την απαρτίζουν. Είναι η ζώνη όπου γεννιούνται και διαδίδονται οι στρατηγικές για την απόσπαση του ελέγχου του συμβολικού και του πραγματικού χώρου από την επίσημη αρχή. Η επιβλητική παρουσία αυτής της άτυπης οργάνωσης είναι το στοιχείο που διαχωρίζει την κουλτούρα της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία από τις κουλτούρες της εργασίας της μεσαίας τάξης.

Μεταξύ των εργατών η κουλτούρα αυτή αποτελεί επίσης τη βάση για εκτεταμένες συναλλαγές, για το κανόνισμα των “ξένων” και για μικροαπάτες. Αυτές συνιστούν διευρυμένες μορφές των ίδιων διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στους “μάγκες” στο σχολείο.

Η άτυπη ομάδα στην κουλτούρα της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία υιοθετεί επίσης της ίδια στάση απέναντι στους κομφορμιστές και τους πληροφοριοδότες όπως και οι “μάγκες”. Το να “κερδίζεις” κάποια πράγματα είναι τόσο διαδεδομένο στην παραγωγική διαδικασία, όσο είναι η κλοπή ανάμεσα στους μάγκες, και επιδοκιμάζεται αντίστοιχα μέσα από άδηλα άτυπα κριτήρια. Ο εξοστρακισμός αποτελεί την τιμωρία για τη μη διαφύλαξη της ακεραιότητας ενός κόσμου στον οποίο είναι εφικτή μια τέτοια δραστηριότητα σε βάρος των επίμονων

εισβολέων του τυπικού. Εδώ μιλά ο πατέρας κάποιου άλλου από τους “μάγκες” για τη ζωή στο εργοστάσιο:

Ένας προϊστάμενος είναι σαν, ξέρεις τι εννοώ, προσπαθούν να προχωρήσουν, προσπαθούν να ανέβουν. Είναι ικανοί να πατήσουν επί πτωμάτων για να φτάσουν ψηλά. Βρίσκεις τέτοιους ανθρώπους στο εργοστάσιο. Φυσικά αυτοί οι άνθρωποι την πατάνε από τους εργάτες, αυτοί θα του κάνουνε ό,τι χουνέρι υπάρχει. Ξέρεις τι εννοώ, δε γουστάρουν κανέναν που να γλύφει (...). Βέβαια αντί να πάρει ένα ζευγάρι γυαλιά [από τις αποθήκες] ο Τζιμ, πήρε δύο, βλέπεις, και μερικές μάσκες και περίπου έξι ζευγάρια γάντια. Φυσικά ο Μάρτιν τον παρακολουθούσε και πράγματι δύο μέρες αργότερα μάθαμε ότι το είπε στον προϊστάμενο, βλέπεις. Αυτός κάλεσε τον Τζιμ στο γραφείο γι’ αυτό το λόγο, ο προϊστάμενος το έκανε αυτό, και, (...) βασικά εννοώ, μετά από αυτό η ζωή του έγινε κόλαση, έτσι; Εε, κανείς δεν του μιλάει, δεν του δίνουνε ούτε φωτιά, κανείς δεν του δίνει φωτιά ν’ ανάψει το τσιγάρο του ή τίποτα... Λοιπόν, δε θα το ξανακάνει, δε θα το ξανακάνει. Εννοώ, βάζει το βραστήρα του στο μάτι το πρωί, κι αυτή τον ρίχνουν κάτω, έτσι; Ξέρεις, του παίρνουν όλο το νερό, βάζουν άμμο μέσα, όλο τέτοια πράγματα (...) αν πάει στο αφεντικό και πει, “Κάποιος μου έριξε το βραστήρα”, ή, εε, “Μου βάλανε άμμο στην κούπα” και όλα αυτά, θα τον ρωτήσουν “Ποιος το έκανε;”. “Δε ξέρω ποιος το έκανε”. Ποτέ δε θα μάθει ποιος ήτανε.

Η χαρακτηριστική γλώσσα και το ιδιαίτερα ανεπτυγμένο “ψαρωτικό” χιούμορ της κουλτούρας της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία επίσης θυμίζει την αντισχολική κουλτούρα. Πολλές συνομιλίες στο χώρο της παραγωγής δεν είναι σοβαρές ούτε και αφορούν τις εργασιακές δραστηριότητες. Πρόκειται για αστεία, για “δούλεμα”, ή “κοροϊδίες” και “πειράγματα”. Αποτελεί πραγματική δεξιότητα να μπορείς να χρησιμοποιείς με άνεση αυτή τη γλώσσα να μπορείς να αναγνωρίζεις τότε σε “δουλεύουν” και να έχεις έτοιμες της κατάλληλες απαντήσεις, ώστε να μην προσπαθήσουν να σε ξανακάνουν να “τσιμπήσεις”.

Ένας τέτοιος διάλογος είναι εκ των πραγμάτων δύσκολο να ηχογραφηθεί ή να αναπαρασταθεί, αλλά ο ιδιαίτερος τόνος αυτών των συνδιαλέξεων στο χώρο εργασίας της παραγωγικής διαδικασίας είναι ευρέως αναγνωρίσιμος από τους εμπλεκόμενους, και σε κάποιες περιπτώσεις αναπαράγεται σε κάποια έκταση όταν μιλούν για αυτές. Αυτός είναι άλλος ένας εργάτης κατασκευής μεταλλικών εκμαγείων και πατέρας ενός από τους “μάγκες” του Σχολείου Αρρένων του Χάμερταουν, που μιλάει από το σπίτι του για την ατμόσφαιρα στο χώρο παράγωγης όπου εργάζεται:

Ωω, υπάρχουν εκατομμύρια τέτοια [αστεία], όλων των ειδών. “Θες ν’ ακούσεις τι είπα αυτός για σένα;” και ο άλλος ποτέ δεν έχει πει τίποτα, ξέρεις. Φυσικά ξέρεις τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη δουλειά. “Τι έλεγες για μένα;”. “Τίποτα δεν είπα.” “Αντε ρε, γαμημένε ψεύτη”, κι όλα αυτά.

Με αυτό το συγκεκριμένο και εκφραστικό λεκτικό χιούμορ συνδυάζεται και ένα ιδιαίτερα ανεπτυγμένο πρακτικό χιούμορ: πρόκειται για τη φάρσα. Αυτά τα αστεία είναι ζωντανά, οξεία, καμιά φορά σκληρά, και συχνά συνδέονται με κάποιες πρωταρχικές αρχές αυτής της κουλτούρας, όπως η διακοπή της παραγωγής ή η υπονόμευση της εξουσίας και του στάτους του αφεντικού. Εδώ μιλάει ο άνδρας που δουλεύει στο εργοστάσιο παραγωγής μηχανών αυτοκινήτων:

Σου κάνουνε φάρσες, κάποιοι ρίχνουν τα στηρίγματα από τις κούτες, βάζουν αλοιφή στη βάση του σφυριού του άλλου, ξέρεις, αυτό το μαλακό πράγμα, αφήνει κάτω το σφυρί, το ξαναπιάνει, και γεμίζει το χέρι του αλοιφή, ξέρεις, όλα αυτά. Κι έτσι πάει μετά ο άλλος και παίρνει μια σύριγγα και την πετάει μέσα σε έναν κουβά με αλοιφή, που έχει περίπου τόσο βάθος, κι αυτή πάει κατευθείαν στο πάτο, και πρέπει να βουτήξεις το χέρι σου μέσα για να τη βγάλεις... Αυτό είναι βρομερό κόλπο, αλλά το κάνουνε (...). Ζητήσανε από τον Χ να φτιάξει τσάι, οι προϊστάμενοι του το ζητήσανε. Βασικά είναι δεκαπέντε χρόνια εδώ το παλικάρι, κι αυτοί του λένε “πήγαινε να φτιάξεις τσάι”. Αυτός πάει στην τουαλέτα, κατουράει μέσα στην τσαγιέρα, και μετά φτιάχνει το τσάι. Βασικά, αυτή είναι η αλήθεια να ξέρεις. Πραγματικά είναι. Αυτός λέει, ξέρεις, “Αν μου πούνε να τους φτιάξω το τσάι, εγώ θα κατουρήσω μέσα” (...) κι έτσι πάει, κατουράει μέσα στη τσαγιέρα, μετά βάζει το φακελάκι με το τσάι, και ύστερα προσθέτει καυτό νερό (...). Ο Υ, ένας από τους προϊσταμένους, ήταν χάλια το άλλο πρωί, κι αυτός του λέει, “Το δικό μου στομάχι πάντως είναι μια χαρά σήμερα το πρωί”. Τους είπε μετά τι έκανε, και τον κατηγορήσανε ότι ήτανε δικό του το φταιξιμο, και του λένε, “Εσύ δε θα μας ξαναφτιάξεις το τσάι μας”. Κι αυτός λέει, “Το ξέρω ότι δε θα το ξαναφτιάξω, όχι μετά από αυτό”.

Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι, όπως και στην αντι-σχολική κουλτούρα, πολλά από τα αστεία περιστρέφονται γύρω από την έννοια της εξουσίας καθεαυτήν και το άτυπο συμπλήρωμα της, το “κάρφωμα”. Ο ίδιος άντρας:

Αυτός [ο Τζόνι] λέει, “Φέρε μερικά κομμάτια από την πουτίγκα ψωμιού, Τόνι [ένας καινούργιος εργάτης], για να τα φάμε με το απογευματινό μας τσάι. Η γυναίκα, του τα έδωσε σε μια σακούλα, κι ο Τζόνι του λέει, “Τώρα βαλ’ τα στην τσέπη σου, δε θα χρειαστεί να τα πληρώσεις όταν περάσεις, ξέρεις, από το ταμείο” (...) ο Τόνι τα έβαλε στην τσέπη και πέρασε με το φαγητό του (...). Όταν γυρίσαμε από την καντίνα ο Τζόνι έλεγε σε όλους ότι αυτός [δηλ. ο Τόνι] είχε σουφρώσει δύο κομμάτια πουτίγκας ψωμιού (...) το είπε και στο Φρεντ, έναν από τους προϊσταμένους, κατάλαβες, γιατί ο Φρεντ ήξερε. Βασικά... ο Τζόνι του λέει, “Πρέπει να σου πω, Φρεντ”, και μετά του λέει, “Ο Τόνι έκλεψε δύο κομμάτια πουτίγκας ψωμιού”. Σοβαρά τώρα, από τον τρόπο που σε κοιτάνε, ξέρεις (...) αλλά εκείνος, ο Τόνι δηλαδή, κατηγορήσε το Τζόνι για όλα, κι ο Φρεντ του είπε, “Θέλω να σε δω στο γραφείο μου σε είκοσι λεπτά”, με αυστηρό ύφος, ξέρεις, σοβαρά. Βασικά ο Τζόνι σχεδόν έβαλε τα κλάματα (...). Εμείς είπαμε, “Είναι σοβαρό, έχεις μπλέξει, θα σε απολύσουνε”, ξέρεις, και όλα αυτά (...) αυτοί ποτέ δε σηκώνουν αστεία. Εκείνος λέει, “Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί;”. “Βασικά αυτό που μπορεί να συμβεί είναι ότι μάλλον θα σου δώσουν την αποζημίωσή σου” (...). “Πω πω, τι θα κάνω, ο πούστης ο Σμιθ εκεί πάνω με γάμησε κανονικά, θα τον γαμήσω κι εγώ”. Εγώ του λέω, “Να πάρει, Τόνι”, λέω, “Δεν είναι σωστό. Άμα είναι να μη τη γλιτώσει ο άλλος, γιατί να τη βγάλεις εσύ καθαρή, ρε μαλάκα;”. “Ωω”. Εν πάσει περιπτώσει ο Φρεντ χτύπησε το τζάμι και λέει, “Πες στον Τόνι ότι τον θέλω”. Ο άλλος του λέει, “Τώρα θα απολύσουν κι εσένα, Τόνι”, ξέρεις. “Ελπίζω πως όχι”, απαντάει, “δεν ξέρω τι θα κάνω άμα συμβεί αυτό” (...) Μετά, αφού βγήκανε έξω γελώντας, είπα, “Εσένα τι σου είπε, Τόνι;” Λέει, “Με ρώτησε αν έκλεψα δύο κομμάτια πουτίγκας ψωμιού”, και δε μπορούσα να το αρνηθώ, κι έτσι του είπα ότι το έκανα. Κι εκείνος μου είπε, “Εγώ το μόνο που ήθελα να μάθω είναι γιατί δε μου ‘φερεις δυο κομμάτια και για μένα”.

Η απόρριψη της σχολικής εργασίας από τους “μάγκες” και το έκδηλο αίσθημα ότι οι ίδιοι “ξέρουν καλύτερα”, αποτελεί επίσης το αντίστοιχο μιας κυρίαρχης αντίληψης στο χώρο εργασίας της παραγωγικής διαδικασίας και την εργατική τάξη εν γένει, ότι η πράξη είναι πιο σημαντική από τη θεωρία. Χαρακτηριστική είναι η μεγάλη χειρόγραφη επιγραφή με ένα ρητό δανεισμένο από το πίσω μέρος ενός κουτιού από σπέρτα, που κάποιος από τους εργάτες έχει αναρτήσει σε έναν από τους χώρους της παραγωγής, και στην οποία αναγράφεται: “Μια ούγια οξύνοιας αξίζει όσο μια ολόκληρη βιβλιοθήκη από πτυχία”. Στο χώρο εργασίας της παραγωγικής διαδικασίας αφθονούν οι αμφιβόλου εγκυρότητας ιστορίες σχετικά με την ανοησία της καθαρής θεωρητικής γνώσης. Η πρακτική ικανότητα πάντοτε προηγείται και αποτελεί *προϋπόθεση* για κάθε άλλου είδους γνώση. Ενώ στην κουλτούρα της μεσαίας τάξης η γνώση και τα πιστοποιημένα προσόντα θεωρούνται ένας τρόπος ώστε το άτομο να διευρύνει προς τα πάνω τις πρακτικές επιλογές του, στα μάτια της εργατικής τάξης η θεωρία συνδέεται αποκλειστικά με συγκεκριμένες παραγωγικές πρακτικές. Αν δε βρίσκει εφαρμογή στην πράξη, θα πρέπει να απορρίπτεται. Τα λεγόμενα που ακολουθούν είναι του πατέρα του Σπάνκσι που μιλάει όντας στο σπίτι του. Η παραμυθιακή φόρμα που χρησιμοποιεί στην αφήγησή του, υπογραμμίζει πόσο κεντρική και παγιωμένη είναι αυτή η πολιτισμική πρόσληψη της “θεωρίας”.

Στην οδό Τολ Εντ υπάρχει ένα γκαράζ όπου δούλευα παλαιότερα ως ημιαπασχολούμενος και... εκεί είναι ένας ηλικιωμένος τύπος, που ήταν μηχανικός σε όλη του τη ζωή, και ο οποίος πρέπει να ήταν εβδομήντα χρονών εκείνη την εποχή. Ήταν ένας παλιός επαγγελματίας του Χάμερταουν, κάποτε υπήρξε και επαγγελματίας πυγμάχος, ένας ηλικιωμένος άντρας που ήταν πολύ πρακτικός άνθρωπος, ήταν πράγματι πρακτικός, έτσι;... και μου είπε αυτό το πράγμα (...) του μιλούσα, του έλεγα κάτι σχετικό, και μου λέει (...) “Αυτός ο τύπος είναι όλο θεωρία και παραγγέλνει βιβλία για το οτιδήποτε”, και συνεχίζει, “Το ξέρεις”, λέει, “ότι μια φορά παρήγγειλε ένα βιβλίο, και το βιβλίο ήρθε μέσα σε ένα ξύλινο κουτί, και είναι ακόμη μέσα στο κουτί διότι δε μπορεί να το ανοίξει”. Τώρα αυτό δεν είναι αλήθεια, έτσι δεν είναι; Αλλά το επιχείρημα ισχύει. Ότι δεν μπορεί να φτάσει στο περιεχόμενο του κουτιού επειδή δε μπορεί να ανοίξει το κουτί! Αυτό, λοιπόν, τι αξία έχει;

Αυτό μπορεί κανείς να το δει ως μια ξεκάθαρη και ταξική λειτουργία της γλώσσας, που συνήθως περνάει απαρατήρητη. Η οπτική της εργατικής τάξης θα ήταν ορθολογική, αν δε θεμελιωνόταν στο πλαίσιο μιας ταξικής κοινωνίας, που σημαίνει ότι η θεωρία είναι μονάχα χρήσιμη στο βαθμό που μας βοηθά πραγματικά να κάνουμε κάποια πράγματα, να επιτελέσουμε πρακτικά καθήκοντα και να αλλάξουμε τη φύση. Ζητείται από τη θεωρία να βρίσκεται σε άμεση διαλεκτική σχέση με τον υλικό κόσμο. Για τη μεσαία τάξη, ωστόσο, που είναι πιο συνειδητοποιημένη ως προς τη θέση της στην ταξική κοινωνία, η θεωρία παίρνει εν μέρει την κοινωνικά αναγνωρίσιμη μορφή των τυπικών προσόντων, και γίνεται αντιληπτή ως κινητήρια δύναμη ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Υπό αυτή την έννοια αξίζει να κατέχει κανείς τη θεωρία, ακόμη και αν δεν την εφαρμόσει ποτέ στη φύση. Ο σκοπός που εξυπηρετεί είναι αυτός του *μέσου*. Να μπορεί κανείς να επιλέξει πού θέλει να εφαρμόσει την θεωρία, ή ακόμη και να επιλέξει να μη την εφαρμόσει καθόλου. Παραδόξως, η δυσπιστία και η απόρριψη της θεωρίας από πλευράς της εργατικής τάξης απορρέει εν μέρει από κάποιου είδους αναγνώριση ότι η μορφή που παίρνει κοινωνικά είναι κούφια, ακόμη και τη στιγμή που λειτουργεί καταπιεστικά.

Ακόμη και οι μη-κομφορμιστές που φοιτούν σε γυμνάσιο υψηλού στάτους στην καλύτερη περιοχή του ευρύτερου οικιστικού συγκροτήματος, αναγνωρίζουν την *κοινωνική* ουσία της θεωρίας, όπως συναρθρώνεται με την πρακτική στην κοινωνία μας. Για αυτούς η απόκτηση τυπικών προσόντων συνιστά επιλογή και μέσο κινητικότητας σε μια ταξική κοινωνία. Δεν αφορά απλώς την ικανότητα να κάνει κανείς καλύτερα τη δουλειά του. Κατά βάση πρόκειται για εκείνη τη θεμελιώδη συνειδητοποίηση η οποία περιορίζει χαρακτηριστικά τα αντι-σχολικά τους αισθήματα:

Λάρρυ ... Αυτό που θέλω να κάνω είναι να πάρω το Γενικό Απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας [είχε μόλις πάρει το Απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας και αποφάσισε να συνεχίσει ώστε να πάρει και το Γενικό Απολυτήριο]<sup>34</sup> και μετά να γυρίσω τον κόσμο, μετά ΟΚ, θα ζήσω κάπως έντονα για λίγα χρόνια, πέφτοντάς τη από δω κι από κει, και μετά θα προχωρήσω, αλλά τουλάχιστον τότε θα έχω την επιλογή αν θέλω να επιστρέψω και να βρω μια αξιοπρεπή δουλειά. Άμα έχεις τα προσόντα, τότε μπορείς να διαλέξεις τι θέλεις να κάνεις: αν θες να τα παρατήσεις, ή άμα θες να παραμείνεις μέρος του συστήματος. Αλλά άμα δεν έχεις, ξέρεις... άμα δεν είχα τα προσόντα, δεν ξέρω τι θα έκανα, όλα αυτά εξαρτώνται βέβαια από το αν θα το πάρω [το Γενικό Απολυτήριο], αλλά άμα το πάρω, τουλάχιστον θα ξέρω ότι θα έχω την επιλογή αν θέλω σταθερή δουλειά και ξέρεις, πρόγραμμα συνταξιοδότησης, αυτοκίνητο, δυο παιδιά και γυναίκα και στεγαστικό δάνειο και όλα αυτά, ή αν προτιμώ απλώς να γυρίζω τον κόσμο.

Είναι φυσικά η ευρύτερη ταξική διάσταση που δίνει στην αντι-σχολική κουλτούρα της εργατικής τάξης τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τη βαρύτητά της στο επίπεδο του στίλ, την ξεχωριστή ισχύ της ως προς την αντίσταση που προβάλλει, και τη σημασία που έχει ως πειραματική προετοιμασία για την είσοδο στα επαγγέλματα της εργατικής τάξης. Αν και όλων των ειδών οι θεσμοί είναι πιθανό να καλλιεργούν τις δικές τους άτυπες παραφυάδες, και παρόλο που στα σχολεία κάθε κοινωνικής τάξης πάντοτε αναπτύσσονται αντιθετικές κουλτούρες, είναι η κρίσιμο το σημείο τομής ανάμεσα στην αντίσταση απέναντι στο θεσμό με το συμφραζόμενο και τις πρακτικές της εργατικής τάξης, που δίνει στην “μάγκικη” κουλτούρα τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τη σημασία της. Η αντίσταση στο θεσμό έχει διαφορετικό νόημα ανάλογα με το που τοποθετείται ταξικά και πώς εκφράζεται. Παρόλο που οι μη-κομφορμιστές που φοιτούν στο γυμνάσιο υψηλού στάτους μοιράζονται κοινές συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο με τους “μάγκες” του Σχολείου Αρρένων του Χάμερταουν, ξέρουν ότι είναι διαφορετικοί από εκείνους. Αυτοί [οι “μάγκες” του Χάμερταουν] δεν μπορούν να υπερβούν την ταξική τους προέλευση μόνο διαμέσου θεσμικών μέσων. Σε τελική ανάλυση, δεν έχουν μονάχα διαφορετική στάση απέναντι στα τυπικά προσόντα, αλλά και μια αναπόφευκτη συναίσθηση της διαφορετικής τους κοινωνικής θέσης.

Λάρρυ Πολλά από τα παιδιά με τα οποία συζητήσατε [στο Χάμερταουν], μας θεωρούνε αδερφές, γιατί πηγαίνουμε στο κλασικό γυμνάσιο. Και όχι μόνο

---

<sup>34</sup> Σ.τ.Μ. Στις εξετάσεις για το Απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας (O-Levels) έχουν δικαίωμα συμμετοχής όλα τα παιδιά, και είναι διακριτό από το Γενικό Απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας (A-Levels), το οποίο απευθύνεται αποκλειστικά στους μαθητές με καλύτερες επιδόσεις, που αποσκοπούν στην εισαγωγή στο πανεπιστήμιο.



επειδή πηγαίνουμε στο γυμνάσιο, αλλά πρώτα από όλα επειδή είμαστε από δω, που θεωρείται σνομπ περιοχή.

Κάποιοι από την ομάδα των μη-κομφοριστών που φοιτούν στο γυμνάσιο προέρχονται, στην πραγματικότητα, από οικογένειες της εργατικής τάξης. Αλλά παρά την εργατική προέλευση και την αντι-σχολική τους συμπεριφορά, η απουσία των κυρίαρχων αξιών της εργατικής τάξης από τη σχολική τους κουλτούρα, διαχωρίζει ρητά τη δική τους εμπειρία από τους “μάγκες”. Αυτό μπορεί επίσης να τους οδηγήσει σε ψεύτικες προσπάθειες να επιδείξουν αλληλεγγύη στο δρόμο και τις επαφές τους εκεί. Το ότι οι πολιτισμικές μορφές της αντίστασης της εργατικής τάξης απέναντι στο σχολείο είναι δημιουργικές, συγκεκριμένες, και γεννιούνται και αναπαράγονται κάθε φορά εκ νέου από ορισμένα άτομα και ομάδες μέσα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα - αν και πάντοτε κατά τρόπο ταξικό - φαίνεται από την πολιτισμική ιδιαιτερότητα και των αποκλεισμό αυτών των αγοριών. Η απουσία μιας κοινής μορφής ταξικής κουλτούρας που να βασίζεται και να απορρέει από το σχολείο, αποδυναμώνει σημαντικά την εργατική ταυτότητά τους, ακόμη και παρά την εργατική τους προέλευση και την τάση τους να υιοθετούν αντιθετικές αξίες:

Τζον            Κάποια παιδιά (...) ενίοτε με έχουν χαρακτηρίσει έτσι [ως σνομπ] (...). Μένω κοντά σε ένα σχολείο που λέγεται “Δε Λινκς”, και υπάρχουν πολλά παιδιά εκεί που λένε, “Ω, αυτός πηγαίνει στο κλασικό γυμνάσιο. Ωω.” Βασικά, η δική μου στάση ήτανε πάντοτε αυτή, δεν ήθελα να με αποκαλούν έτσι, πιστεύω ότι είναι πραγματικά απαίσιο, κι έτσι καταρχάς δεν προσπάθησα ποτέ να βελτιώσω τη γλώσσα μου. Έχω κάποια βασικά πράγματα που τα κάνω λάθος, κάνω επίτηδες κάποια λάθη. Είναι κυρίως για να είμαι σίγουρος ότι όλοι ξέρουν πως δεν είμαι ένας τυπικός Πέρσιβαλ Τζόουνς (...), αυτός έχει πραγματικά επιτηδευμένη προφορά, είναι ο τύπος ανθρώπου που θυμίζει αστό από τη Λέιντι Μπάιρον Λέιν<sup>35</sup> [μιμούμενος την προφορά της μεσαιάς τάξης], ξέρεις, όχι κάποιος σαν εμάς, αλλά από αυτούς που είναι περήφανοι για το σχολείο τους και τέτοια (...) έχω πει στα παιδιά που πραγματικά μου σπάνε τα νεύρα, ξέρεις, ότι “το ξέρω πως είμαι καλύτερος από σας”, ξέρεις, αλλά αυτό συμβαίνει όταν κάνω πλάκα, που σημαίνει ότι στ’ αλήθεια προσπαθώ να διασφαλίσω πως όλοι το ξέρουν ότι δεν είμαι.

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οι μη-κομφοριστές στα σχολεία της μεσαιάς τάξης - ανεξάρτητα από την ατομική τους κοινωνική προέλευση - προσπαθούν με κάποιο τρόπο να μετατρέψουν την αντίστασή τους στον θεσμό σε έναν πιο ηχηρό ταξικό λόγο. Στο βαθμό που το επιτυγχάνουν και επηρεάζονται από τις διαδικασίες που αναλύονται στο υπόλοιπο αυτού του βιβλίου, “πλήττεται” το μέλλον τους. Εφόσον αποτύχουν, ή εφόσον, για παράδειγμα, οι κομφοριστές μαθητές εργατικής προέλευσης σε σχολείο της εργατικής τάξης παραμείνουν ανεπηρέαστοι από την κουλτούρα της εργατικής τάξης και απελευθερωθούν από τις πρακτικές της, είναι πιθανό να “επιτύχουν”. Η πολιτισμική θέση, ιδίως με όρους που περιγράφουν τις μετακινήσεις μεταξύ πολιτισμικών προτύπων, αποτελεί ένα πολύ καλύτερο μοντέλο για να εξηγήσει κανείς την κοινωνική κινητικότητα από τη μηχανιστική, μη-διαλεκτική έννοια της “ευφυΐας”.

---

<sup>35</sup> Σ.τ.Μ. Η Λέιντι Μπάιρον Λέιν (Lady Byron Lane) αποτελεί μία από τις πιο ευκατάστατες συνοικίες στην περιοχή.

## Θεσμική μορφή

Ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολη είναι η δημιουργία, ο αυτοσχέδια κατασκευή και η επικράτηση της αντι-σχολικής κουλτούρας, θα πρέπει, στη συνέχεια, να τοποθετηθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της κουλτούρας της εργατικής τάξης. Αυτό δε θα πρέπει να μας οδηγήσει, ωστόσο, στην πεποίθηση ότι η κουλτούρα αυτή είναι ενιαία, αδιαφοροποίητη ή ότι συνίσταται από παγιωμένες, πανομοιότυπες πρακτικές που αναπαράγονται αυθόρμητα σύμφωνα με ένα αναπόφευκτο μοτίβο.

Οι ταξικές κουλτούρες δημιουργούνται επί τούτου και παίρνουν συγκεκριμένη μορφή μέσα σε δεδομένες συνθήκες και ιδιαίτερες αντιθετικές σχέσεις. Αναδύονται μέσα από συγκρούσεις με άλλες ομάδες, θεσμούς και τάσεις παγιωμένες στο χρόνο. Μέσα σε καθορισμένες συνθήκες αναδύονται οι ιδιαίτερες εκφάνσεις αυτής της κουλτούρας, οι οποίες οργανώνουν και αναπτύσσουν οικεία θέματα με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. Μεταξύ των διαφόρων εκδοχών της ίδιας κουλτούρας τα θέματα αυτά είναι κοινά, διότι όλες οι θέσεις του ίδιου στρώματος σε μια ταξική κοινωνία μοιράζονται παρόμοια θεμελιώδη δομικά χαρακτηριστικά, και τα άτομα της εργατικής τάξης που τις καταλαμβάνουν αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα και υπόκεινται σε παρόμοιες ιδεολογικές κατασκευές. Επιπλέον, η ταξική κοινωνία υποστηρίζεται από εκτεταμένα δίκτυα άτυπων ομαδώσεων και από αμέτρητες επικαλύψεις στην εμπειρία αυτών των ομάδων. Κατά συνέπεια, οι κεντρικοί προβληματισμοί και οι πεποιθήσεις αυτών των ομάδων αναπτύσσονται και ασκούν επιρροή σε πρακτικές καταστάσεις, όπου η άμεση λογική που διέπει τον προβληματισμό και τις πεποιθήσεις αυτές, ίσως να μην είναι και η πλέον κατάλληλη. Μια πληθώρα από στιλ, νοήματα και επιλογές αναπαράγονται διαρκώς, και είναι πάντοτε διαθέσιμα για εκείνους που με κάποιο τρόπο απορρίπτουν τους τυποποιημένους και επίσημους ορισμούς της θέσης τους, αναζητώντας πιο ρεαλιστικές ερμηνείες της υποτέλειάς τους και της σχέσης τους με αυτήν. Εφόσον αυτά τα μοτίβα έχουν υιοθετηθεί και έχουν ανακατασκευαστεί μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, έπειτα αναπαράγονται, ενδυναμώνονται και διατίθενται περαιτέρω, ως πρώτη ύλη, για κάποιους άλλους σε αντίστοιχες δομικές συνθήκες.

Ωστόσο, αυτές οι διαδικασίες δανεισμού, ανανέωσης και επιστροφής σε συγκεκριμένους κοινωνικούς χώρους συχνά δεν αναγνωρίζονται από τους εμπλεκόμενους ως ταξικές διαδικασίες. Ούτε και οι θεσμοθετημένες, εθιμικές και επιβεβλημένες από τη συνήθεια πολιτισμικές μορφές, των οποίων η κυριαρχία διαμεσολαβείται από μια βασική δομική ανισότητα, αναγνωρίζονται ως τέτοιες· ούτε, άλλωστε, και οι τοπικές εκδοχές αυτών των πολιτισμικών μορφών, που αυτονομήθηκαν επειδή αντιτίθενται ή διαφοροποιούνται από αυτές. Αυτό συμβαίνει εν μέρει διότι τα διάφορα κοινωνικά πεδία, τα θεσμικά υποστηρίγματα και οι σχέσεις που τα διέπουν στην πραγματικότητα διαθέτουν έναν βαθμό αυτονομίας και είναι διακριτά τόσο μεταξύ τους, όσο και από το υπόλοιπο κοινωνικό σύστημα. Έχουν τις δικές τους διαδικασίες, κανόνες και ιδεολογικές ισορροπίες. Έχουν τα δικά τους πιστεύω μέσα από τα οποία νομιμοποιούνται, και τους δικούς τους ιδιαίτερους κύκλους αντιστροφής και άτυπης ύπαρξης.

Παρά την ομοιότητά τους, είναι συνεπώς λάθος να βιαστούμε να αναγάγουμε συγκεκριμένες κοινωνικές μορφές και χώρους στην προφανή θεμελιακή ταξική δυναμική της κυριαρχίας και της αντίστασης. Απεναντίας, φέρουν ταυτόχρονα τόσο μια τοπική ή θεσμική λογική, όσο και μια ευρύτερη ταξική λογική. Η ευρύτερη ταξική λογική δε θα μπορούσε να αναπυχθεί και να αρθρωθεί χωρίς αυτές τις τοπικές εκδηλώσεις της σύγκρουσης, ούτε και θα μπορούσαν, βεβαίως, αυτές οι εκδηλώσεις να διαφοροποιηθούν εσωτερικά και να δομηθούν συστηματικά

σε σχέση με άλλες αντίστοιχες, ή σε συνάρτηση με την αναπαραγωγή του όλου συστήματος, χωρίς την ύπαρξη της ευρύτερης αυτής λογικής.

Το δημόσιο σχολείο στον ύστερο καπιταλισμό και οι προφανέστερες εκφράσεις της αντιθετικής κουλτούρας της εργατικής τάξης στο εσωτερικό του, μας παρέχουν μια θεμελιώδη περίπτωση διαμεσολαβημένης ταξικής σύγκρουσης και αναπαραγωγής της καπιταλιστικής τάξης πραγμάτων. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάδειξη ενός συνόλου από αθέλητες συνέπειες, που σε τελική ανάλυση συντελούν στην αναπαραγωγή, όχι μόνο μιας τοπικής κουλτούρας, αλλά της ταξικής κουλτούρας και των δομών της ίδιας της κοινωνίας.

### *Η εμφάνιση της αντίστασης*

Ακόμη και αν υπάρχει κάποιου είδους κοινωνικός διαχωρισμός στο δημοτικό σχολείο, στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται πως όλοι είναι “φυτά”. Ακόμη και οι λίγοι που έρχονται στο σχολείο με ανεπτυγμένη την παραβατική αντίληψη του κοινωνικού τοπίου, συμπεριφέρονται με κομπορμιστικό τρόπο εξαιτίας της απουσίας μιας ορατής ομάδας υποστήριξης:

[Σε μια ομαδική συζήτηση]

Σπάικ Τον πρώτο χρόνο... μπορούσα να τα εντοπίσω τα φυτά. Ήξερα ποια ήταν τα γαμημένα τα αγόρια που ήταν “χάι”, μόνο και μόνο βλέποντάς τους να περιφέρονται στο προαύλιο - την πρώτη μέρα που ήμουν εκεί (...). Απλώς ήμουν ήσυχος τις πρώτες δύο εβδομάδες, απλώς έμενα μόνος και κλεινόμουν στον εαυτό μου τότε, βασικά, δεν ήξερα κανέναν, μου πήρε δυο χρόνια να κάνω μερικούς φίλους. Αλλά, εε... μετά απ' αυτό, η τρίτη χρονιά ήταν και γαμώ τις χρονιές, καβγάδες, έπρεπε να πηγαίνουμε στο γραφείο συνέχεια...

Μεταξύ της δεύτερης και της τέταρτης χρονιάς, ωστόσο, κάποια μεμονωμένα άτομα έρχονται σε ρήξη με αυτό το μοτίβο. Από την οπτική γωνία του μαθητή αυτή η ρήξη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της σχολικής του ζωής, και τη θυμάται με καθαρότητα και ζήλο. Το “να βγει από το καβούκι του” κάποιος και να μεταμορφωθεί σε “μάγκα”, αποτελεί προσωπική επιτυχία για αυτόν:

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Τζόουι Και τη δεύτερη χρονιά, σκεφτόμουν, “Είναι τελείως χαμένος χρόνος”, γιατί δεν είχα αληθινούς φίλους, έβλεπα όλα τα παιδιά να κάνουν παρέα μεταξύ τους, και σκεφτόμουν, “Είναι τελείως χαμένος χρόνος, πρέπει να έχεις κάποιον να την περνάτε μαζί”. Κι έτσι έβαλα στο μάτι το Νώε και τον Μπένσον, δύο παιδιά που δεν ανήκαν στη παρέα, ο γαμημένος ο Μπένσον, κάτι συνέβη με τον Μπένσον, κάτι τρομερό, έχει γίνει εντελώς γαμημένο φυτό τώρα, αλλά ακόμη τον συμπαθώ, εξακολουθεί να με κάνει να γελάω. Δεν μπορεί να προφέρει σωστά το “ρο” (...) αλλά μου έκανε κάτι... τους είχα προσέξει αυτούς τους δύο, γιατί η μάνα μου δούλευε εκείνο τον καιρό, και ο πατέρας μου συνήθιζε να βγαίνει τα βράδια, κι έτσι τους έπιασα και τους είπα, “Θέλετε να έρθετε από το γαμημένο το σπίτι μου απόψε;”, και ήταν

τότε που πρωτοεμφανίστηκαν οι “σκινάδες”<sup>36</sup>, και νομίζω ότι ο Μπένσον και αυτοί ήταν που φόρεσαν πρώτοι Levis και αρβύλες. Και έτσι άρχισα να κάνω παρέα μαζί τους, ήρθανε το πρώτο εκείνο βράδυ, και ήπιαμε πολύ ουίσκι, κι εγώ παρίστανα ότι ήμουν εντελώς λιώμα, που δεν ήμουν, κι αυτό ήταν από κει και πέρα. Ξεκόψαμε από τους υπόλοιπους (...) πάντοτε καθόμασταν μαζί, αρχίσαμε να γινόμαστε πολύ ζωηροί, βασικά, το να είσαι ζωηρός εκείνο τον καιρό σήμαινε να βαράει ο ένας τον άλλο με το χάρακα, και να μιλάει, και από κει και πέρα απλώς προστέθηκαν κι άλλοι στην παρέα. Και άρχισε και ο Μπιλ να έρχεται μαζί μας, ο Φρεντ και μετά ο Σπάικ... Και από κει και πέρα απλώς κλιμακώθηκε, κι εμείς διαφοροποιούμασταν από τους άλλους ολοένα και περισσότερο. Συνηθίζαμε να βγαίνουμε έξω τα βράδια, και από κει που βαράγαμε ο ένας τον άλλον με χάρακες, αρχίσαμε να πετάμε μπουκάλια, κι έτσι η βασική μας απασχόληση ήτανε να τριγυρνάμε στους δρόμους, ψάχνοντας μπουκάλια να πετάξουμε ο ένας στον άλλον. Και από αυτό φτάσαμε σε ψιλοβανδαλισμούς από δω κι από κει, βασικά.

[Σε μια ομαδική συζήτηση]

Φρεντ Ήταν τη δεύτερη χρονιά που πήρα “τον κακό το δρόμο” . Εγώ και ο Σπάικ πρώτα, εγώ ήμουν, ήμουν δωδέκατος στην πρώτη ή δωδέκατος στη δεύτερη τάξη και μετά γνώρισα το Μπιλ και όλους αυτούς (...) βγήκαμε μαζί τους ένα βράδυ, και φέραμε μια μεγάλη κάσα γαμημένα μπουκάλια, ο Μπιλ και οι άλλοι την έφεραν. Σκέφτηκα ότι άμα δε το κάνω θα σκεφτούν ότι είμαι αδερφάρα... Σηκώσαμε μια κάσα μπουκάλια, τα πετάξαμε, εγώ κι ο Σπάικ, ξέρεις, βασικά χεστήκαμε, εμείς είχαμε φτάσει στο τέρμα του δρόμου πριν οι άλλοι να αρχίσουν καν να τρέχουνε, και μετά ο Μπιλ πέταξε τούβλα και όλα αυτά, ξέρεις, και γρατζούναγε αυτοκίνητα, άσε, κόλαση.

Οι ίδιοι οι “μάγκες” πολύ σπάνια αναγνωρίζουν οποιοσδήποτε βαθύτερες αιτίες για τις αλλαγές που τόσο ζωντανά περιγράφουν. Φαίνεται ότι για αυτούς το πραγματικό ζήτημα είναι η ανάγκη **είναι** να αποκτήσουν φίλους, ή μπορεί ακόμη και να είναι *τυχαίο* - το ότι κάθεται με τον τάδε στην τάξη, ότι συνάντησες τους “μάγκες” συμπτωματικά έξω κάποιο βράδυ ή ότι εκείνοι σε προσκάλεσαν να πας μαζί τους απροσδόκητα. Φυσικά αυτοί οι λόγοι συνηγορούν υπέρ του σημαντικού ρόλου που παίζει η παρέα σε αυτή την αλλαγή.

Και το διδακτικό προσωπικό παρατηρεί αυτές τις δραματικές αλλαγές και δεν στερείται των δικών του ερμηνειών. Τα παιδιά αρχίζουν να “βγάζουν γλώσσα” και να αναπτύσσουν “λάθος συμπεριφορές” επειδή εκτίθενται σε “κακές επιρροές”. Οι “κακές επιρροές” απορρέουν από συμπεριφορές που αποδίδονται, κατά πρώτο λόγο, σε ατομική παθολογία: “Είναι σαν από πλαστελίνη, δεν έχει δική του προσωπικότητα”, “Αν θες να μάθεις την αλήθεια, απλώς πίστεψε τα αντίθετα από όσα λέει”, “Αυτό το παιδί είναι σε πλήρη σύγχυση, δεν έχει ιδέα προς τα που

---

<sup>36</sup> Σ.τ.Μ. Οι σκίνχεντς (skinheads) αποτελούν μια υποκουλτούρα που ξεκίνησε από νεαρούς της εργατικής τάξης στη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία του '60. Αντλούν την ονομασία τους από τα ξυρισμένα τους κεφάλια και αρχικά συνδεόταν στενά με τους “ρούντις” (υποκουλτούρα ατόμων καραϊβικής καταγωγής) και με τους Βρετανούς “μόντς”. Το πρώτο καιρό η υποκουλτούρα των σκίνχεντς βασιζόταν αποκλειστικά στη μόδα, τη μουσική και τον τρόπο ζωής, ενώ οι πολιτικές και φυλετικές συνδηλώσεις ήταν μεταγενέστερες. Το πολιτικό φάσμα στο οποίο εντάσσονται οι σκίνχεντς εκτείνεται από την άκρα αριστερά έως και την άκρα δεξιά, ενώ κάποιοι σκίνχεντς είναι απολιτικοί.

οδεύει”, “Ανησυχώ τρομερά γι’ αυτόν, έχει προβληματικό χαρακτήρα”. Η αντι-σχολική κουλτούρα αναδύεται μέσα από τις διάφορες παραλλαγές αυτών των ελαττωματικών χαρακτηριστικών σε συνάρτηση με την ιδιότητα να “εντυπωσιάζεται” κάποιος εύκολα. Έχουμε το κλασικό μοντέλο μια μειονότητας από “ταραξίες”, τους οποίους ακολουθεί η πλειοψηφία που παρασύρεται:

Υποδιευθυντής      Ο Τζόουι είναι αυτός που ξεχωρίζει όσον αφορά το ποιος είναι ο αρχηγός. (...) Ο Σπάικ, που είναι το δεξί του χέρι, πάντοτε τον υποστηρίζει, και αυτοί οι δύο είναι που δημιουργούν την ανακατωσούρα (...) και ο Γουίλ είναι πολύ εύκολα καθοδηγήσιμος.

Γενικά είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς πόσο πολύ προσωποποιούν το ζήτημα οι καθηγητές, και σε τι βαθμό βασίζονται τις παρατηρήσεις τους για τα παιδιά - παρόλο που και οι ίδιοι είναι χαμένοι μέσα σε κοινωνικές και ταξικές διαδικασίες - σε γνώρισμα που θεωρείται ότι αποτελούν ατομικές ιδιαιτερότητες. Λεκτικά σχόλια και αφηγήσεις που ξεκινούν με τη φράση, “Μου αρέσει” ή “Δεν έχω πολύ χρόνο για” διακόπτονται - κατά τρόπο που είναι αποκαλυπτικός - για να συνεχιστούν με διατυπώσεις όπως “... και είναι και φοβερά καλό παιδί” ή “... είναι όλοι τους κακό σινάφι, τον πατέρα του τον έχετε δει;” Οι αποβολές και τα άλλα σημειώματα προς τους γονείς καταδεικνύουν ξεκάθαρα την πεποίθηση ότι πίσω από τις πράξεις κρύβεται μια παθογένεια, η οποία συνδέεται με το θεμελιακό κοινωνικό μοντέλο για τους καθοδηγητές και τους υποκινούμενους:

[Ο Τζόουι] αποδείχτηκε ευφυής νεαρός με ικανότητες, ο οποίος θα μπορούσε να τα είχε πάει καλά στα περισσότερα μαθήματα, αλλά αποφάσισε να μην εργαστεί ώστε να καλλιεργήσει το ταλέντο του στο έπακρο, και επέτρεψε, όχι απλώς να επιδεινωθεί η κανονική του απόδοση με εξαίρεση τα Αγγλικά, αλλά και να επηρεαστεί η παρουσία του στο μάθημα και η συμπεριφορά του (...) πάρα πολύ συχνά οι ηγετικές του ικανότητες χρησιμοποιήθηκαν με λάθος τρόπο και όχι προς όφελος του σχολείου.

[Ο Σπάνκσι] τα πρώτα τρία χρόνια ήταν εξαιρετικά συνεργάσιμο και ενεργό μέλος του σχολείου. Εκείνη την εποχή συμμετείχε στο σχολικό συμβούλιο, στη θεατρική παράσταση του σχολείου και στη χορωδία, και επίσης εκπροσωπούσε το σχολείο σε αγώνες κρίκετ, ποδοσφαίρου και ανώμαλου δρόμου.

Δυστυχώς, αυτή η καλή αρχή δεν είχε διάρκεια και όλος του ο τρόπος και η συμπεριφορά του άλλαξε. Δεν προσπάθησε να καλλιεργήσει τις ικανότητές του ούτε σε θεωρητικό, ούτε και σε πρακτικό επίπεδο (...) ο ευχάριστος και πρόσχαρος τρόπος που τον χαρακτήριζε στην αρχή άλλαξε, για να εξελιχθεί στον πιο μη-συνεργάσιμο μαθητή του σχολείου (...) εξαιτίας της αρνητικής του συμπεριφοράς.

Η διαγωγή και η συμπεριφορά του [Έντι] ήταν πάρα πολύ ασταθής και σε ορισμένες περιπτώσεις εντελώς απαράδεκτη προς το σχολείο. Ήταν εμφανής η έλλειψη αυτο-πειθαρχίας που τον χαρακτήριζε και διαφαινόταν η τάση του να παρασύρεται από ομαδικές συμπεριφορές.

Οι εξηγήσεις που βασίζονται σε κάποια τυχαία αιτιότητα ή παθολογία μπορεί να διαθέτουν, ή όχι, κάποια ψήγματα αλήθειας. Σαφώς αποτελούν αναγκαίες

εργαλειακές ερμηνείες για τους καθηγητές, που προσπαθούν να διαχειριστούν το σχολείο και να πάρουν κάποιες αποφάσεις την κάθε δεδομένη στιγμή. Δεν είναι επαρκείς, ωστόσο, για να δώσουν μια σωστή κοινωνική ερμηνεία για την ανάπτυξη της αντι-σχολικής κουλτούρας.

### *Η διαφοροποίηση και το διδακτικό παράδειγμα*

Την ιδιαίτερη διαδικασία μέσα από την οποία η κουλτούρα της εργατικής τάξης εκφράζεται δημιουργικά ως ξεχωριστή οντότητα στο εσωτερικό ενός συγκεκριμένου θεσμού και διαχωρίζει τη θέση της από αυτόν, παρά την επιρροή που της ασκεί, θα την ονομάσω *διαφοροποίηση*. *Διαφοροποίηση* είναι η διαδικασία μέσα από την οποία οι τυπικές αναμενόμενες ανταλλαγές που πραγματοποιούνται στο εσωτερικό του επίσημου θεσμικού παραδείγματος επανερμηνεύονται, διαχωρίζονται και διαφοροποιούνται σύμφωνα με τα συμφέροντα, τα αισθήματα και τα νοήματα της εργατικής τάξης. Η δυναμική της *διαφοροποίησης* συνίσταται στην αντίσταση στο θεσμό, ο οποίος μετατρέπεται σε αντικείμενο ιδιοποίησης και σφετερισμού, και προσαρμόζεται σε μια μορφή που να επιτρέπει τη σύνδεσή του με τα ευρύτερα θέματα και ζητήματα της ταξικής κουλτούρας. Η *ενσωμάτωση* είναι το αντίθετο της *διαφοροποίησης* και αποτελεί τη διαδικασία μέσα από την οποία οι ταξικές αντιθέσεις και προθέσεις επαναπροσδιορίζονται, περιορίζονται και τοποθετούνται μέσα σε συστήματα φαινομενικά θεμιτών θεσμικών σχέσεων και ανταλλαγών. Εάν η *διαφοροποίηση* συνιστά την διεύθυνση του άτυπου μέσα στο τυπικό, η *ενσωμάτωση* συνιστά την προοδευτική συγκρότηση του άτυπου μέσα στο τυπικό ή το επίσημο παράδειγμα. Μπορεί να πει κανείς ότι όλοι οι θεσμοί διατηρούν μια ισορροπία ανάμεσα στη *διαφοροποίηση* και την *ενσωμάτωση*, και ότι η *διαφοροποίηση* δεν είναι επ' ουδενί συνώνυμη με την κατάρρευση ή την αποτυχημένη λειτουργία του θεσμού. Απεναντίας, όπως θα υποστηρίξω παρακάτω, οι ποικίλες όψεις της *διαφοροποίησης* κατά τη συγκρότηση ενός θεσμού, καθώς και οι επιπτώσεις που έχουν στα διαφορετικά κοινωνικά πεδία, είναι εκείνες που επιτρέπουν στο θεσμό να παίξει έναν πετυχημένο, αν και μυσταγωγικό ρόλο στην κοινωνική αναπαραγωγή. Η *διαφοροποίηση* βιώνεται από τους εμπλεκόμενους, από τη μία πλευρά ως συλλογική μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία ο εαυτός και το μέλλον του διαχωρίζονται κριτικά από τις προκαθορισμένες θεσμικές του εννοιολογήσεις, και από την άλλη πλευρά, από τους θεσμικούς εκπροσώπους, ως ανεξήγητη αποτυχία του συστήματος, ως αντίσταση και ως αντίδραση. Αυτό που παράγεται από τη μια μεριά, είναι η προσαρμογή και αναπαραγωγή των θεμάτων και δραστηριοτήτων της εργατικής τάξης στο πλαίσιο συγκεκριμένων θεσμικών μορφών και, από την άλλη πλευρά, ο περιορισμός, η ένταση ή η χαλάρωση - όλα πιθανές απαντήσεις στην απώλεια της νομιμότητας - του επίσημου θεσμικού παραδείγματος. Στο εσωτερικό του σχολικού θεσμού το θεμελιώδες θεσμικό παράδειγμα αφορά μια συγκεκριμένη οπτική της διδασκαλίας, ενώ η *διαφοροποίησή* του παράγει μορφές της αντι-σχολικής κουλτούρας.

Υπάρχουν πολλές πιθανές εκδοχές στη σχέση διδάσκοντος και διδασκόμενου. Τα τελευταία χρόνια είδαμε μια μεγάλη ποικιλία πειραματισμών και εξελίξεων, και μια πιο πρόσφατη αναδίπλωση και αυτο-κριτική σε αυτή τη χώρα, υπό την αιγίδα της "μεγάλης συζήτησης" του Κάλαγκαν για τη διδασκαλία.[2] Θέλω να περιγράψω το βασικό εκπαιδευτικό παράδειγμα σε σχέση με το οποίο υποστηρίζω ότι διαμορφώνονται όλα τα υπόλοιπα - ακόμη και στην προσπάθειά τους να το ξεπεράσουν - και το οποίο, θα έλεγα, παραμένει σε πολύ σημαντικό βαθμό κυρίαρχο στα σχολεία μας. Είτε έχει υποστεί τροποποιήσεις, είτε όχι, είτε

προσεγγίζεται επιφανειακά, είτε σε βάθος, η δομή του είναι κοινή σε όλες τις βασικές παραλλαγές της διδασκαλίας στην τάξη.

Οι καθηγητές γνωρίζουν αρκετά καλά ότι η διδασκαλία είναι κατά βάση μια σχέση ανάμεσα σε δυνάμει διεκδικητές της υπεροχής. Είναι θεμιτό να μιλήσει κανείς για “νίκη και ήττα”, και πράγματι έτσι βιώνεται από τους συμβαλλόμενους:

**Υποδιευθυντής** Είναι ένα παράξενο πράγμα (...) προκύπτει ένα περιστατικό σε κάποια τάξη, ή με κάποιο από τα παιδιά και σκέφτεσαι, “Θεέ μου, με νίκησε”, αλλά η διαχωριστική γραμμή είναι τόσο λεπτή, πιέζεις λίγο παραπάνω και τελειώσει, τα έχεις καταφέρει (...) αυτό είναι εντυπωσιακό όσον αφορά τα παιδιά, τα οποία υποτίθεται ότι είναι λιγότερο οξυδερκή. Θα εντοπίσουν την αδυναμία του καθηγητή όπως ο οποιοσδήποτε άλλος.

Ωστόσο, η δυνατότητα που έχει πραγματικά ο καθηγητής να επιβληθεί άμεσα είναι πολύ περιορισμένη στη σύγχρονη κοινωνία. Τα παιδιά πλειοψηφούν σημαντικά και οι τιμωρίες μπορεί να εξαντληθούν τρομερά γρήγορα. Ο νεαρός καθηγητής συχνά θέλει να κάνει επίδειξη ισχύος προκειμένου να ενδυναμώσει τη θέση του. Ο πεπειραμένος καθηγητής γνωρίζει ότι τα μεγάλα όπλα εκπυρσοκροτούν μονάχα μια φορά:

**Υποδιευθυντής** Υπάρχουν, βλέπεις, πολύ λίγες ποινές και τιμωρίες που μπορούμε να εφαρμόσουμε. Πολύ λίγες, πράγματι. Επομένως το ζήτημα είναι αυτές να επιβάλλονται με φειδώ και να τους αποδίδεται όσο μεγαλύτερη βαρύτητα γίνεται. Και έχουμε ένα σύστημα διαδοχικών αναφορών στο προσωπικό τώρα, σύμφωνα με το οποίο τα διάφορα περιστατικά μπορεί να φτάσουνε μέχρι και σε εμένα. Ο διευθυντής είναι ο τελευταίος, ο προτελευταίος στη σειρά είναι (...). Δε μπορείς να ρίχνεις αποβολές όλη την ώρα. Όπως και οι διαιτητές στο ποδόσφαιρο σήμερα, που αποτυγχάνουν γιατί κατά κάποιον τρόπο καταφεύγουν τόσο άμεσα στην ύστατη τιμωρία (...) πρώτα βγαίνει η κίτρινη κάρτα, και άπαξ και το έκαναν αυτό, τους μένει μονάχα είτε να αποβάλλουν τον παίκτη, είτε να αγνοήσουν οτιδήποτε κάνει μέσα στο παιχνίδι από κει και έπειτα (...).

**Διευθυντής** Αν τυχόν αρκετά άτομα επέλεγαν να καταπατήσουν όλους τους κανόνες... αν όλοι οι μαθητές του σχολείου μου αποφάσιζαν αύριο να κάνουν κάποιο παράπτωμα, τι περιθώρια θα μου έμεναν εμένα;

Η εξουσία του διδάσκοντα θα πρέπει επομένως να κερδηθεί και να διατηρηθεί στη βάση ηθικών και όχι κατασταλτικών κριτηρίων. Θα πρέπει να υπάρχει συναίνεση από τους διδασκόμενους. Ωστόσο, ο διαρκής αγώνας για την επιβολή και τη νομιμοποίηση μιας προσωπικής ηθικής ανωτερότητας, ιδίως όταν συνοδεύεται από περιορισμένη προσωπική ισχύ, είναι κουραστικός και δεν συνιστά πραγματικά βιώσιμη στρατηγική στη μακρά διάρκεια. Προϋποθέτει κάποια επιδεξιότητα. Αυτή η επιδεξιότητα είναι που χαρακτηρίζει τον “πεπειραμένο” διδάσκοντα. Πρόκειται για τη γνώση της σχετικής αυτονομίας του διδακτικού παραδείγματος που αποκτά κανείς: η αναγνώριση ότι το ιδανικό της διδασκαλίας σχετίζεται μόνο σε κάποιο βαθμό με τα άτομα καθαυτά. Είναι η *ιδέα* του καθηγητή, όχι το συγκεκριμένο άτομο που δικαιούται θεσμικά και που απαιτεί την υπακοή.

Αυτή η ιδέα αφορά στη διδασκαλία ως δίκαιης ανταλλαγής - κυρίως της ανταλλαγής της γνώσης με το σεβασμό και της καθοδήγησης με τον έλεγχο.

Εφόσον η γνώση είναι το σπανιότερο αγαθό, παρέχει στον διδάσκοντα την ηθική του ανωτερότητα. Αυτό συνιστά το κυρίαρχο εκπαιδευτικό παράδειγμα, το οποίο αν και μπορεί να μην το συμμερίζονται ορισμένοι καθηγητές, ωστόσο τους νομιμοποιεί να ασκούν έλεγχο πάνω στα παιδιά. Αυτός ο έλεγχος θεωρείται γενικά θεμιτός διότι παρέχει κάποια αντικρίσματα που έχουν αξία και στο πλαίσιο άλλων διαδοχικών συναλλαγών, που είναι προς όφελος του ατόμου. Η σημαντικότερη αλυσίδα ανταλλαγών είναι, φυσικά, η ανταλλαγή γνώσης με πιστοποιημένους τίτλους, εξειδικευμένης εργασίας με υψηλές αμοιβές, και υψηλών αμοιβών με αγαθά και υπηρεσίες. Η εκπαιδευτική ανταλλαγή είναι, επομένως, το κλειδί για πολλές άλλες συναλλαγές.

Όλες αυτές οι ανταλλαγές υποστηρίζονται μέσα από δομές, οι οποίες θεμελιώνουν και συντελούν στον ορισμό της συγκεκριμένης ανταλλαγής, όντας και οι ίδιες σε κάποιο βαθμό δημιούργημά της, ενώ παράλληλα συντηρούνται από αυτήν. Η εκπαιδευτική ανταλλαγή πραγματοποιείται μέσα σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο παγιώνει την ανωτερότητα του διδάσκοντα κατά έναν ορισμένο τρόπο. Ενώ η ανταλλαγή και το γεγονός ότι είναι “δίκαιη” χαρακτηρίζεται από διαφάνεια και αποτελεί τη βάση της συναίνεσης, το πλαίσιο το οποίο υπαγορεύει και καθορίζει τους όρους της είναι λιγότερο ξεκάθαρο, και υπό μια έννοια περισσότερο ισχυρό. Θα πρέπει να την αντιμετωπίσουμε ως εγγενές συστατικό του βασικού τρόπου με τον οποίο βλέπουμε το εκπαιδευτικό παράδειγμα. Η συναλλαγή περιστρέφεται σαν γυροσκόπιο μέσα σε αυτό το πλαίσιο, και έτσι το βοηθά να σταθεροποιηθεί και να αποκτήσει συγκεκριμένο προσανατολισμό. Αλλά το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να διασφαλιστεί και να παγιωθεί και με άλλα μέσα. Θα πρέπει, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, να είναι ικανό να επιβάλλει κάποια νοήματα, εφόσον αυτά δεν παράγονται μέσα από την ίδια την ανταλλαγή (πράγμα που ισχύει, φυσικά, σε περιπτώσεις όπως οι “μάγκες”). Θα πρέπει επίσης να μπορεί να ενισχύσει τη ανταλλαγή, όταν αυτή είναι επιτυχημένη, με το να εγγυάται τα αντικρίσματα που προσφέρει, σε τι αντιστοιχεί, την αναγνωρισιμότητά της προς τα έξω και τα εμφανή θεμέλιά της.

Στο σχολείο αυτό το πλαίσιο ή αυτή η διάσταση θεμελιώνεται στη βάση της υλικής υποδομής των κτιρίων, της οργάνωσης, του προγράμματος και της ιεραρχίας. Θεσμοποιείται (σε φυσιολογικούς καιρούς) από τις κυρίαρχες πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες, και υποστηρίζεται σε τελική ανάλυση από τους ευρύτερους μηχανισμούς του κράτους. Η οριστική, αν και δύσκολη, διάλυση του Τίνντεϊλ<sup>37</sup>, [4] η δημόσια έρευνα και η αποπομπή επτά διδασκόντων, καταδεικνύει ποια είναι η θεμελιώδης βάση σύμφωνα με την οποία τα άλλα σχολεία παραμένουν σε λειτουργία. Στο εσωτερικό του σχολείου η “καλή διδασκαλία” διατηρείται μόνο μέσα από την σωστή θεμελίωση και αναπαραγωγή αυτού του πλαισίου. Το καθεστώς που επιβάλλει αυτό το συχνά λανθάνον δομικό πλαίσιο, το οποίο το έχει ανάγκη το έκδηλο διδακτικό παράδειγμα, φιλτράρει και αποσιωπά κάθε διαφορετικό ή κρυφό νόημα επειδή συνήθως στερείται άμεσης εξουσίας. Το γεγονός αυτό μπορεί να ανατρέψει το εκπαιδευτικό πλαίσιο, να οδηγήσει στην απαξίωση των γνώσεων του διδάσκοντα, ή να προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις από την προσδοκώμενη άρτια διαγωγή των μαθητών.

Υποδιευθυντής Τους επιπλήττω, πρέπει να τους κάνεις να αισθανθούν ποταποί, να σκεφτούν, “Ωω, λυπάμαι πάρα πολύ, δεν είχα αντιληφθεί”. Αν

---

<sup>37</sup> Σ.τ.Μ. Ο συγγραφέας αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο σχολείο (William Tyndale School) στο Ίσλιγκτον, του οποίου ο πρωθυπουργός Κάλαγκαν απαίτησε να ελεγχθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές στο πλαίσιο της “μεγάλης συζήτησης” για την παιδεία. Μέχρι τότε το υπουργείο παιδείας δεν είχε καμία ανάμιξη στο πρόγραμμα σπουδών και την εσωτερική λειτουργία των σχολείων.



μπορέσεις να τους φέρεις σε αυτή τη θέση, όχι να τους κάνεις να ζαρώνουν ή να βάλουν τα κλάματα κατ' ανάγκη, αλλά να καταλάβουν ότι έχεις θυμώσει πάρα πολύ μαζί τους και με αυτό που συνέβη, και να αντιληφθούν ότι έχεις σοβαρούς λόγους για τους οποίους είσαι θυμωμένος, ξέρεις, τότε σε αυτό το στάδιο μπορείς, αν θέλεις, να τους κάνεις και να αισθανθούν ότι είναι μεγάλος μπελάς, εννοώ, αυτός είναι ο κατάλληλος τρόπος να τους επιπλήξεις. Αν αποκαλέσεις έναν μαθητή κωλόπαιδο, δεν βγάζει πουθενά, έτσι δεν είναι; Θα σε βρίσει κι αυτός.

Το σχολείο είναι ο κατεξοχήν θεσμός όπου ο έλεγχος γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο. Το βλοσυρό βλέμμα του διερευνητικού καθηγητή, η αμείλικτη αναζήτηση της "αλήθειας" που αποτελεί αξία ανώτερη και από την καλή διαγωγή, το σύνθημα όπλο της γελοιοποίησης, οι τεχνικές που μαθαίνονται με τον καιρό με τις οποίες συγκεκριμένοι ταραξίες μπορούν "πάντοτε να εξωθηθούν σε κλάματα", ο στερεοτυπικός υποδιευθυντής, αμείλικτος, με το κεφάλι χαμηλωμένο και το δείκτη προτεταμένο να επιπλήττει τον δάσκαλο, ο διευθυντής να σπεύδει απρόσμενα προς μια ομάδα μαθητών στο διάδρομο - όλα αυτά αποτελούν τακτικές για την έκθεση, την καταστροφή ή το πάγωμα του ιδιωτικού. Αυτό που δεν μπορεί να ανεχτεί η επιτυχημένη διδασκαλία είναι η διατήρηση της ιδιωτικότητας, και στις πρώτες τάξεις σχεδόν σε κάθε σχολείο φαίνεται ξεκάθαρα ότι τα περισσότερα παιδιά την παραχωρούν αυτοβούλως. Τα πρόθυμα χέρια της πρώτης τάξης τινάζονται ψηλά και οι μαθητές πετάγονται για να απαντήσουν πρώτοι, όλοι διεκδικώντας αναγνώριση από έναν αποδεκτό ανώτερό τους μέσα σε έναν πολύ ιδιαίτερο θεσμικό σχηματισμό. Και μέσα στον ατομικό ανταγωνισμό για αποδοχή, το ενδεχόμενο να γίνουν κοινές κάποιες εκφάνσεις ιδιωτικότητας, ώστε να σχηματίσουν τον οποιονδήποτε αντιθετικό ορισμό της περίπτωσης, ελέγχεται αποφασιστικά.

Η σχετική ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού παραδείγματος από τους μεμονωμένους διδάσκοντες, καθώς και η σημασία αυτού του διαχωρισμού αναδεικνύεται εύστοχα όταν ειδικά οι καθηγητές αντιστρέφουν τους ρόλους διδάσκοντα / μαθητή. Με αυτό τον τρόπο εκμεταλλεύονται το βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό παράδειγμα έχει εσωτερικευτεί - ή τουλάχιστον διαθέτει έναν βαθμό αποδοχής - από το μαθητή.

**Διευθυντής** Το να πρέπει πραγματικά να επιβάλλεις τιμωρία σε άτομο της πέμπτης... προσπαθείς όσο γίνεται να αποφύγεις κάτι τέτοιο, τοποθετώντας τους σε αυτή τη θέση, μετά εσύ... Νομίζω ότι μπορείς να τους κάνεις να το δούνε μόνοι τους από κει και πέρα. Αρκετά συχνά λέω σ' αυτά τα παιδιά, "Εγώ τι μπορώ να κάνω γι' αυτό; Εσείς λέτε ότι είστε αρκετά μεγάλοι για να ξέρετε οι ίδιοι ποιο είναι το σωστό, οπότε εμείς τι μπορούμε να κάνουμε; Καθίστε εσείς στην καρέκλα μου τώρα, κι εγώ θα σταθώ εκεί απέναντί σας, και τώρα πείτε μου, εσείς τι θα κάνετε στη θέση μου;"

Η πειθαρχία δε συνίσταται στην επιβολή τιμωρίας για τα λάθη που διαπράχθηκαν με την έννοια της Θείας Δίκης, αλλά στη διατήρηση του θεσμικού πλαισίου, δηλαδή της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων του σχολείου γενικά. Αποσκοπεί στο να εμπνεύσει το σεβασμό για τις βασικές δομές, στο εσωτερικό των οποίων μπορούν να λάβουν χώρα άλλες συναλλαγές.

Υποδιευθυντής Άμα μπορείς να τους τσακώσεις, το κάνεις, και το κάνεις και θέμα. Αλλά μόνο για να κερδίσεις το σεβασμό τους, φυσικά, για να ξέρουν ότι δεν μπορεί να κάνει κανείς ό,τι θέλει σ' αυτή τη ζωή, και δε μπορεί να παραβαίνει του κανόνες (...) κάθε φορά που τους δίνεις να καταλάβουν όταν κάτι πήγε στραβά, έχεις κάποιο όφελος.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το βασικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και το διδακτικό παράδειγμα επεκτείνονται και προς τα πάνω, και ότι η απόκλιση από αυτά από πλευράς του προσωπικού αντιμετωπίζεται επίσης με όρους παθολογίας. Η θέση όλων των διδασκόντων, και των νεαρών διδασκόντων ιδιαίτερα, τόσο όταν μαθαίνουν να επιτελούν το αφηρημένο εκπαιδευτικό παράδειγμα διατηρώντας και αναπαράγοντας τους όρους που το καθιστούν βιώσιμο, όσο και όταν ανταποκρίνονται στην προσδοκώμενη σχέση τους με τα άλλα μέλη του προσωπικού, μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά απαιτητική:

Υποδιευθυντής Πρέπει να σε βλέπουν ως υπόδειγμα ακεραιότητας, ως άνθρωπο ειλικρινή, ως έναν άνθρωπο που είναι απλώς... τώρα, αν καταφέρεις να ανταποκριθείς σε όλα αυτά ως μέλος του διδακτικού προσωπικού, τότε μπορείς να επιπλήξεις το μαθητή όσο θέλεις, ο σεβασμός θα εξακολουθήσει να υφίσταται (...) το ξέρουν πάρα πολύ καλά πως όταν έχουν κάνει κάτι κακό, έχουν κάνει κάτι κακό. Ξέρουν πότε το έκαναν, και αν τους κάνεις παρατήρηση δεν έχουν καμία δικαιολογία, έτσι... Βέβαια, μερικοί από αυτούς προσπαθούν να δικαιολογηθούν από καθαρή άμυνα που οφείλεται σε κάποιο ελάττωμα του χαρακτήρα τους, αλλά το γεγονός παραμένει ότι βαθιά μέσα τους ξέρουν καλά ότι, όπως κάθε παιχνίδι έχει κανόνες, έτσι υπάρχουν κανόνες και εδώ.

Αυτή η ηθική επιμονή στη διατήρηση αυτού του πλαισίου και η προσπάθεια αποκλεισμού ή καταστολής οτιδήποτε αντιθετικού, δηλαδή των σκοτεινών εκείνων ρευμάτων που αντιτίθενται στην κανονική ζωή, μπορούν να δώσουν στο σχολείο μια ασφυκτική, κλειστοφοβική αίσθηση εγκλωβισμένης εφηβείας. Σε τελική ανάλυση όλα περιστρέφονται γύρω από τη δίκαιη ανταλλαγή και τη διατήρηση του πλαισίου που την καθιστά δυνατή. Υπό αυτή την έννοια το σχολείο αποτελεί ένα είδος απολυταρχικού καθεστώτος. Υπάρχει σχετικά περιορισμένη καταστολή ή καταπίεση, αλλά ένας τεράστιος περιορισμός στο φάσμα των ηθικών επιλογών. Όλα είναι τακτικά ενταγμένα, κάθε ιστορία έχει το ίδιο τέλος, κάθε αναλογία έχει το ίδιο ανάλογο. Η λέξη "συν-εργασία" - ο όρος που χρησιμοποιείται στην καθομιλουμένη για να εκφράσει την ανταλλαγή "ισοδύναμων αξιών" - τρυπώνει παντού. Όταν κάποιος τιμωρείται αυτό οφείλεται σε εκείνο το καθήκον που δεν έγινε. Και οφείλεται σε εκείνο που έγινε όταν κάποιος ανταμείβεται, κατά τραγική ειρωνεία συχνά με πρόωρη απαλλαγή από τα καθήκοντά του μέσα στο ίδιο το σύστημα όπου διέπρεψε.

Ίσως η ίδια η ουσία της δίκαιης ανταλλαγής, η ποιότητα του πλαισίου που την υποστηρίζει και η φύση των προσπαθειών που γίνονται ώστε να διατηρηθεί, περιγράφονται με τον καλύτερο τρόπο μέσα από τις προγραμματικές δηλώσεις που διατυπώνονται στην περίπτωση που εξακολουθεί να συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο του σχολικού θεσμού: την πρωινή συγκέντρωση. Αυτός είναι ο διευθυντής που μιλά στο σχολείο αφού έγινε διάρρηξη στο γραφείο του και τοποθετήθηκαν ανθρώπινα κόπρανα κάτω από την καρέκλα του:

Σας σέβομαι και σέβομαι τις ικανότητές σας. Σε κάποιους τομείς οι ικανότητές σας είναι μεγαλύτερες από τις δικές μου. Το σέβομαι αυτό (...). Την περασμένη Παρασκευή αισθανόμουν πολύ στεναχωρημένος όταν έμαθα για εκείνα τα άτομα. Σκέφτηκα πως αυτοί δεν έχουν και πολλά για να σεβαστεί κανείς... αλλά μετά πήγα στο ποδόσφαιρο το Σάββατο, ήταν αρκετά παιδιά και καθηγητές εκεί, που έπαιζαν με την καρδιά τους, ή αφιέρωναν απλώς τον ελεύθερο χρόνο τους αποκλειστικά στο σχολείο, και μετά σκέφτηκα, “Ίσως να μην είναι και τόσο άσχημα τα πράγματα τελικά”... Πραγματικά σέβομαι τα ταλέντα και τις ικανότητές σας... αλλά περιμένω από σας να σεβαστείτε και τα δικά μου ταλέντα ως δασκάλου, και να αποδέχεστε αυτά που λέω... Είναι δύσκολο να ξεχωρίσει κανείς το αληθινό από το πλαστό σήμερα... Αυτό που καταπίνεται πιο εύκολα, δεν είναι πάντοτε και η καλύτερη τροφή. Εδώ προσπαθούμε να κάνουμε ότι είναι καλύτερο για σας, να σας βοηθήσουμε πραγματικά, όχι να σας υποδείξουμε τον εύκολο δρόμο...\*

Έχει μέγιστη σημασία να αναγνωρίσουμε ότι η διαδικασία ανταλλαγής που διέπει το παιδαγωγικό παράδειγμα δεν αποτελεί πρωταρχικά, σύμφωνα με τους όρους της δικής του λογικής, μια σχέση μεταξύ κοινωνικών τάξεων, και σε καμία περίπτωση δεν συνιστά μια συνειδητή προσπάθεια από πλευράς των διδασκόντων να κυριαρχήσουν ή να καταπιέσουν μεμονωμένα άτομα της εργατικής τάξης ή την κουλτούρα της εργατικής τάξης ως τέτοια. Οι καθηγητές, και ιδίως οι πιο ηλικιωμένοι καθηγητές του Σχολείου Αρρένων του Χάμερταουν, είναι αφοσιωμένοι, ειλικρινείς και ευθείς και, σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια, επιτελούν ένα απαιτητικό λειτούργημα με υπομονή και ανθρωπιά. Θα ήταν σίγουρα λάθος να τους καταλογίσουμε οποιαδήποτε σκοτεινό κίνητρο, όπως ότι δεν εκπαιδεύουν σωστά ή ότι καταπιέζουν τα παιδιά της εργατικής τάξης. Στον εκπαιδευτικό παραχωρείται από το κράτος ο θεσμικός έλεγχος των μαθητών, αλλά αυτός εφαρμόζει τον κοινωνικό έλεγχο μέσα από ένα παιδαγωγικό, και όχι ένα ταξικό παράδειγμα.

Είναι σημαντικό να αντιληφθούμε σε ποιο βαθμό το παιδαγωγικό παράδειγμα και ιδίως η διάσταση του έλεγχου και του ορισμού του, που καθιστά τον έλεγχο εφικτό, συνδέονται ξεκάθαρα, ενισχύονται και υπογραμμίζονται από την υλική υποδομή, την οργάνωση και τις πρακτικές που ακολουθεί το σχολείο όπως το γνωρίζουμε στη δική μας κοινωνία, μέσα από αναρίθμητες ελάσσονες, και σε κάποιες περιπτώσεις και ήσσονες, αρχιτεκτονικές επιλογές.

Σύμφωνα με μια απλή χωροταξική έννοια, οι μαθητές, και οι πιθανοί τρόποι αντίληψης της παιδαγωγικής περίπτωσης από αυτούς, τοποθετούνται σε υποτελή θέση εξαιτίας του περιορισμένου και κατώτερου χώρου τον οποίο καταλαμβάνουν. Κάθονται σε κοντινά τοποθετημένα θρανία μπροστά από την μεγαλύτερη έδρα του καθηγητή· οι ίδιοι στερούνται ιδιωτικού χώρου, αλλά χτυπούν νευρικά την πόρτα του απαγορευμένου γραφείου των καθηγητών ή την πόρτα του γραφείου του διευθυντή, που τους χωρίζει από μια άγνωστη και αφιλόξενη επικράτεια· περιβάλλονται από κλειδωμένα ή απαγορευμένα δωμάτια, γυμναστήρια και αποθήκες με εξοπλισμό· τους διώχνουν από το σχολείο κατά το μεσημεριανό διάλειμμα, χωρίς κάποιο χώρο στον οποίο να μπορούν να αποσυρθούν, ούτε καν στις μη-ιδιωτικές τουαλέτες· τους επιβάλλεται να περπατούν σε απόσταση τουλάχιστον δύο ποδιών από τα αυτοκίνητα των καθηγητών στο δρόμο της εισόδου - όλα αυτά τα πράγματα συνεισφέρουν σε έναν συγκεκριμένο προσανατολισμό ως προς το φυσικό περιβάλλον και πέρα από αυτό σε έναν συγκεκριμένο τρόπο

κοινωνικής οργάνωσης. Όλα αυτά παραπέμπουν στη συνολική θέση του μαθητή.  
[5]

Η κοινωνική οργάνωση του σχολείου ενισχύει αυτή τη σχέση. Το προσεκτικά διαρθρωμένο χρονοδιάγραμμα των χτυπημάτων του κουδουνιού τα σύνθετα τελετουργικά επίδειξης υπομονής και σεβασμού έξω από την πόρτα του γραφείου του προσωπικού και μέσα στην τάξη, όπου ακόμη και τα ανάγωγα σχόλια εισάγονται με το πρόθεμα “κύριε” η υποχρεωτική παρουσία και οι ορατές ιεραρχίες του προσωπικού - όλα αυτά παγιώνουν την ανωτερότητα του προσωπικού και του κόσμου του. Και φυσικά, σε τελική ανάλυση είναι το προσωπικό εκείνο που κατά βάση, και παρά την εισαγωγή των “κέντρων διαχείρισης πόρων”<sup>38</sup>, ελέγχει αυτό που θεωρείται το σπάνιο και πολύτιμο αγαθό της γνώσης. Η ανταλλακτική αξία που αποδίδεται στη γνώση μέσα από το παιδαγωγικό παράδειγμα απορρέει όχι μόνο από τον εξωτερικό προσδιορισμό της αξίας ή της σημασίας της για την απόκτηση προσόντων και την επίτευξη κοινωνικής κινητικότητας, αλλά και από τον προστατευόμενο θεσμικό της ρόλο η διάθεση της γνώσης είναι προνόμιο των ισχυρών. Οι διδάσκοντες διανέμουν τα σχολικά βιβλία λες και τους ανήκουν, και συμπεριφέρονται σαν εξαγριωμένοι νοικοκύρηδες των οποίων βανδάλισαν την περιουσία όταν αυτά χάνονται, καταστρέφονται ή λερώνονται οι καθηγητές κρατούν τα κλειδιά και την άδεια πρόσβασης για τα ντουλάπια, τις βιβλιοθήκες και τα συρτάρια των γραφείων οργανώνουν τα μαθήματα και ξεκινούν τις συζητήσεις, αρχίζουν και τελειώνουν το μάθημα.

Φυσικά, πολλά από αυτά είναι προφανή, και φαινομενικά υπαγορεύονται από “αναγκαιότητα”. Πιθανότατα μας είναι δύσκολο να φανταστούμε το σχολείο με οποιονδήποτε τρόπο που να είναι θεμελιωδώς διαφορετικός ή να υπαγορεύεται από άλλες “αναγκαιότητες”. Όμως η εξοικειώσή μας με το θεσμό του σχολείου στην κοινωνία μας δεν θα πρέπει να μας εμποδίζει από το να δούμε τον τρόπο με τον οποίο η αποδεκτή υλική του υποδομή και οργάνωση υποστηρίζει συγκεκριμένες παιδαγωγικές επιλογές και θέτει ένα σαφές όριο στο φάσμα των ενδεχόμενων αλλαγών. Αυτό που είναι “προφανές” σε μία περίπτωση, δεν μπορεί να μη ληφθεί υπόψη σε κάποια άλλη.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να έχουμε κατά νου αυτό το υλικό όριο όταν εξετάζουμε το βαθμό στον οποίο αυτό που ονόμασα παιδαγωγικό παράδειγμα μπορεί να αλλάξει και τροποποιείται στην πράξη. Σαφώς πολλοί διδάσκοντες θα αρνούνταν ότι η σχέση του με τη διδασκαλία είναι τόσο απλή ή τόσο δομημένη, και έχουν πράγματι υπάρξει πολλές πιέσεις προς την κατεύθυνση αλλαγών, τόσο από κάτω όσο και άνωθεν. Αφήνοντας στην άκρη ατομιστικές, στωικές ή ηρωικές λύσεις, φαίνεται να υπάρχουν δύο ειδών (συσχετιζόμενες) εκδοχές του βασικού παραδείγματος που παρατηρείται στα σχολεία: αυτές από “κάτω” και αυτές από “πάνω”. Ουσιαστικά υποστηρίζω ότι και οι δύο αποτελούν απαντήσεις στην *διαφοροποίηση*, ή απέναντι στο φόβο της *διαφοροποίησης*, το αν δηλαδή αυτή προκύπτει σε ορισμένες περιπτώσεις ως άμεση αντίδραση ή αν συνιστά όψη της συνολικής πολιτικής του σχολείου. Καμία από τις δύο δεν τροποποιεί την υλική βάση και την οργάνωση του σχολείου με κάποιο σημαντικό τρόπο. Ανεξάρτητα από το ποιες είναι οι εσωτερικές τους ιδεολογίες ή αιτιολογίες, υποστηρίζω ότι αποτελούν προσπάθειες να *επανεντάξουν* το ίδιο βασικό εκπαιδευτικό παράδειγμα σε μια κάπως διαφορετική και διευρυμένη βάση.

---

<sup>38</sup> Σ.τ.Μ. Στο πλαίσιο της “μεγάλης συζήτησης” για την παιδεία, το υπουργείο καθιέρωσε τα “κέντρα διαχείρισης πόρων” για τον κεντρικό έλεγχο της λειτουργίας των σχολείων, των προγραμμάτων σπουδών κ.ο.κ.

Πολλοί πεπειραμένοι διδάσκοντες σε σχολεία της εργατικής τάξης αντιλαμβάνονται μια δύναμη αδυναμία του θεμελιώδους παραδείγματος ως προς τον έλεγχο των “λιγότερο ικανών”, αδιάφορων ή δυσαρεστημένων μαθητών τους, και προσπαθούν να τροποποιήσουν κάποιον από τους όρους του με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Ίσως η πιο κλασική κίνηση, που είναι πολύ συνηθισμένη στα παλιά σχολεία της δευτεροβάθμιας (secondary modern) και εξακολουθεί να είναι διαδεδομένη στα μεικτά σχολεία (comprehensive school) της εργατικής τάξης<sup>39</sup>, είναι η μετατόπιση από μια αντικειμενική, σε μια ηθική θεμελίωση του τι συνιστά το χάρισμα του δασκάλου, το οποίο είθισται να προσφέρει στους μαθητές ως αντάλλαγμα για την υπακοή, την ευγένεια και το σεβασμό τους. Αυτή είναι η κρίσιμη μετατόπιση και η μυσταγωγία σε πολλές μορφές πολιτισμικών και κοινωνικών ανταλλαγών που πραγματοποιούνται ανάμεσα σε άνισες επικράτειες στην ύστερη καπιταλιστική κοινωνία: η αντικειμενική φύση της ανταλλακτικής “ισοτιμίας” μεταμορφώνεται σε μια ομίχλη ηθικής δέσμευσης, ουμανισμού και κοινωνικής ευθύνης. Μια πραγματική συναλλαγή μετατρέπεται σε μια ιδεατή συναλλαγή. Η σημασία του όλου ζητήματος δεν είναι, φυσικά, αν οι εμπλεκόμενες αξίες ή στάσεις είναι αξιοσημείωτες ή αξιόμεμπτες, σωστές ή λανθασμένες, ή οτιδήποτε άλλο. Το ζήτημα είναι τυπικό: ο ηθικός παράγοντας, σε αντίθεση με τον αντικειμενικό, είναι ικανός να επεκτείνεται και να ενσωματώνεται εσαεί, διότι δεν έχει καμία πραγματική ύπαρξη πέραν του ορισμού του ως τέτοιου. Ο πραγματικός κόσμος δεν μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς. Οι ηθικοί ορισμοί έχουν το δικό τους ειδικό βάρος. Σύμφωνα με το θεμελιώδες εκπαιδευτικό παράδειγμα, αυτό για το οποίο αξίζει ο μαθητής να προσπαθεί συνίσταται, κατά κάποιο τρόπο, όχι στην απόκτηση γνώσης ή προσόντων, αλλά στον ίδιο το σεβασμό και την ευγένεια - δηλαδή τα πράγματα εκείνα τα οποία συνδέονται βεβαίως με ακαδημαϊκή ή άλλου είδους επιτυχία, αλλά δεν αποτελούν παρά μόνο το τίμημα ή την προϋπόθεση για να την αποκτήσει κανείς. Αυτή η μετατόπιση υπαινίσσεται ότι τέτοιου είδους αξίες είναι επιθυμητές καθαυτές, είναι ανεξάρτητες από τη συγκεκριμένο επιδιωκόμενο στόχο και αποτελούν από μόνες τους προσόντα στην αγορά εργασίας και κοινωνικής υπόληψης.

Η κομβική έννοια της “συμπεριφοράς”, και ιδιαίτερα της “σωστής συμπεριφοράς” εισάγεται εδώ. Η παρουσία της θα πρέπει πάντοτε να μας προειδοποιεί για την μυσταγωγική μεταμόρφωση βασικών ανταλλακτικών σχέσεων σε ανταλλακτικές σχέσεις απατηλές και ιδεατές. Υποτίθεται ότι αν κάποιος προσεγγίζει το σχολείο και τη σχολική πειθαρχία με τη “σωστή συμπεριφορά”, τότε σίγουρα θα προσεγγίσει αργότερα και τους εργοδότες και την ίδια την εργασία με αυτό τον τρόπο, και έτσι θα επιτύχει πραγματική κοινωνική και οικονομική πρόοδο - όλα αυτά χωρίς τη βοήθεια ακαδημαϊκών επιτευγμάτων ή επιτυχίας. Φυσικά αυτή η κομβική κίνηση καθιστά το θεμελιώδες εκπαιδευτικό παράδειγμα αυστηρά κυκλικό και ταυτολογικό, καθώς το ίδιο πράγμα προσφέρεται και από τις δύο πλευρές, δίχως τίποτα να παρεμβάλλεται ή να παραμορφώνει την κυκλική δομή της σχέσης. Αυτό που αποκομίζει συνολικά ο μαθητής είναι ο σεβασμός και η υπακοή στην εξουσία. Βεβαίως αυτό θα μπορούσε να το μάθει και μόνος του. Η αντικειμενική ταυτολογία που εδραιώνεται γύρω από την ανεπαρκώς μελετημένη έννοια της “σωστής συμπεριφοράς”, δεν υποδαυλίζει αναγκαστικά το εκπαιδευτικό παράδειγμα, στο βαθμό που η φύση του παραμένει συγκαλυμμένη και κρυφή. Πράγματι, όσο διατηρεί την επίφαση μιας φαινομενικά δίκαιης ανταλλαγής, στηρίζει το θεσμικά καθορισμένο πλαίσιο και περιορίζει άλλες τάσεις. Μια τέτοια

---

<sup>39</sup> Σ.τ.Μ. Για τα διάφορα είδη σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, βλ. “Εισαγωγή”, υποσημείωση 4.

μετατροπή της ανταλλακτικής σχέσης μάλλον ενισχύει το θεμελιώδες εκπαιδευτικό παράδειγμα. Διατηρεί το κυκλικό επιχείρημα σε τροχιά.

Αυτές οι τροποποιήσεις του εκπαιδευτικού παραδείγματος και των συσχετιζόμενων αντιλήψεων για τις ευκαιρίες ζωής και τη φύση της επιβράβευσης, συνήθως υποστηρίζονται με κάθε ειλικρίνεια από τους διδάσκοντες και δεν είναι με καμία έννοια μακιαβελικές. Αυτός είναι φυσικά και ένας ισχυρός λόγος για την αποτελεσματικότητά τους. Συχνά όλο αυτό το σχήμα είναι ενταγμένο σε μια γνήσια και κραταιά συντηρητική ηθική που αναφέρεται σε μια οργανική και αρμονική κοινωνία.

Ένας έμπειρος  
διδάσκοντας στο  
Σχολείο Αρρένων

του Χάμερταουν Θα πρέπει να υπάρχουν οι ταπεινοί και σκληρά εργαζόμενοι άνθρωποι. Αυτό αποτελεί αδιαμφισβήτητο δεδομένο, αλλά ο κόσμος έχει την τάση να κοιτά αφ' υψηλού εργαζόμενους όπως το παιδί που φέρνει το γάλα, "Φυσικά, έχει βγει στη γύρα να διανείμει το γάλα". Αλλά για σκεφτείτε λίγο το δικό σας γαλατά. Προσφέρει μια καλή υπηρεσία στην κοινότητα; Είναι ευχάριστος άνθρωπος; Κάνει καλά τη δουλειά του; Και αν η απάντηση σε όλα αυτά είναι "ναι", τότε ποιο είναι το πρόβλημα; Γιατί να πρέπει να τον περιφρονούμε; Βρίσκω ότι είναι απαίσιο αυτό, και δεν είμαι σοσιαλιστής. Οι περισσότεροι από τους γαλατάδες είναι μια χαρά παιδιά. "Καλημέρα, κύριε", του λέω, και γιατί να μη το κάνω; Οπωσδήποτε κι εκείνος θα μου ανταποδώσει το χαιρετισμό και κάτι τέτοιο σου τονώνει το εγώ. Αλλά το δεδομένο παραμένει, ότι πάντα μπορείς να λες καλημέρα στο γαλατά, και γιατί διάολο να μη το κάνεις. Εννοώ ότι, αφού τον σέβεσαι ως άνθρωπο και σέβεσαι τη δουλειά που κάνει, και παρακαλός το Θεό να σου δίνει ανθρώπους σαν κι αυτόν. Ξέρω ότι δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα όπως ο αλτρουισμός, αλλά ορίστε (...) μιλώντας με όρους καθαρής ακαδημαϊκής ικανότητας (...) ο μικρός Τζίμι είναι θεόχαζος, αλλά θα γινόταν θαυμάσιος γαλατάς ή φούρναρης. Και ξέρεις, ο τρόπος με τον οποίο τίθεται το ζήτημα είναι συνήθως, "Βασικά αυτός πρέπει να γίνει γαλατάς, έτσι δεν είναι;", αντί να λέμε, "Αυτή είναι ακριβώς η δουλειά για σένα, έχεις προσωπικότητα, είσαι τίμιος με τα χρήματα, είσαι κοινωνικός, ιδανική επιλογή", ξέρεις. Κι έτσι το παιδί σκέφτεται, "Αυτή είναι η σωστή δουλειά για μένα. Προχωρώ στη ζωή μου." Γιατί να μη το πιστεύουν αυτό; Και πράγματι είναι καλή επιλογή. Δεν είναι ότι βγάζουν λιγότερα χρήματα από τους άλλους, γιατί βγάζουν καλά χρήματα σήμερα.

Μια άλλη θεμελιακή, ας πούμε, εκδοχή του βασικού εκπαιδευτικού παραδείγματος, επίσης συνιστά προϊόν μακράς εμπειρίας στο σχολείο. Αφορά την αναθεώρηση του έτερου στοιχείου της προσδοκώμενης ανταλλαγής - το σεβασμό, την ευγένεια και ό,τι άλλο αναμένεται από τους μαθητές. Πολύ απλά δεν αναμένονται και πολλά πράγματα, και δεν υπάρχει καμία ιδιαίτερη ηθική αγανάκτηση όταν αυτά δεν καταβάλλονται ως αντίτιμο. Σε συνάρτηση με αυτό το στοιχείο συχνά ανακύπτει το μη-προγραμματικό ενδιαφέρον να εκμαιεύονται χρήσιμες πληροφορίες όποτε αυτό είναι δυνατό. Παρόλο που κάτι τέτοιο αναπαριστά ένα πεζό υποβιβασμό της διδακτικής σχέσης, και παρέχει ενδείξεις προς τη κατεύθυνση μιας ρεαλιστικής εκτίμησης του τι είναι πραγματικά εφικτό να

κάνει κανείς με τα δυσαρεστημένα παιδιά, εξακολουθεί να παραμένει στο πλαίσιο του βασικού εκπαιδευτικού παραδείγματος, καθώς ο θεσμικός έλεγχος παραμένει ο ουσιαστικός στόχος και δεν γίνεται καμία προσπάθεια να αλλάξουν οι υλικές συνθήκες και η οργάνωση του σχολείου. Η παραχώρηση κάποιου χώρου στους μαθητές και για τους δικούς τους ορισμούς της περίπτωσης και τα ενδιαφέροντά τους, πραγματοποιείται με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση ενός πιο θεμελιώδους ελέγχου. Ο βασικός άξονας της εκπαιδευτικής σχέσης διατηρείται διαμέσου της οικειοθελούς αποδοχής ότι κάποιες μάχες έχουν ήδη χαθεί - και της διασφάλισης ότι οι πραγματικά σημαντικές συγκρούσεις δε θα λάβουν ποτέ χώρα. Τέτοιες εκπαιδευτικές αντιλήψεις συχνά συνδέονται με αυτό που θα ονομάζαμε πραγματιστική, όχι υπερβολικά ελπιδοφόρα και μάλλον ελλιπή αλληλεγγύη προς την εργατική τάξη - μια αντιμετώπιση που δείχνει προβληματισμό, αλλά συνιστά μια φатаλιστική αντίληψη της θεμελιώδους καταπίεσής της.

Ένας έμπειρος  
διδάσκοντας στο  
Σχολείο Αρρένων  
του Χάμερταουν

Ποτέ δεν ήμουν κάποιος που πίστευε ότι πραγματικά διδάσκουμε αυτά τα παιδιά (...) ακόμη και αν αντιδρούν στο σχολείο, εξακολουθούν να συλλέγουν εμπειρίες, εξακολουθούν να μεγαλώνουν, και είναι η δουλειά μας να τους ακούμε, να είμαστε διαθέσιμοι, να είμαστε εκεί για να αντιπαρατεθούν μαζί μας (...) και ίσως καταφέρουμε πλαισίως να τους περάσουμε και κάτι, στα γρήγορα (...). Στην πέμπτη [τάξη] πιστεύω ότι πρόκειται κυρίως για προσεκτική διαχείριση της κατάστασης, τους δίνουμε μικρές δόσεις διδασκαλίας, ξέρεις, και τους αφήνουμε να πιστεύουν ότι είναι σκληροί άντρες που περνάει το δικό τους, αλλά όσον αφορά τα σημαντικά ζητήματα κάνουν αυτό που θέλουμε εμείς ... ξέρεις, δεν τους κοντράρουμε, τους αφήνουμε να νομίζουν ότι περνάει το δικό τους.\*

Οι άλλες βασικές εκδοχές του εκπαιδευτικού παραδείγματος που παρατηρούνται στα σχολεία προέρχονται, θα έλεγε κανείς, από “πάνω”. Αυτές θεωρούνται πιο αξιόπιστες και έχουν μεγαλύτερη δημόσια επιρροή, αλλά θεωρώ ότι επίσης βασίζονται στη διεύρυνση και την επανενηνομιολόγηση της ανταλλακτικής σχέσης, και στην αποδοχή ουσιαστικά της ίδιας, αν και ελαφρώς τροποποιημένης, υλικής υποδομής και οργάνωσης του σχολείου. *Κατά βάση*, τουλάχιστον, αφορά στην *επανένταξη ενός διαφοροποιημένου ή απειλούμενου εκπαιδευτικού παραδείγματος*.

Η “συναφής” εκπαίδευση προτείνει ο διδάσκοντας του παιδιού εργατικής προέλευσης από μη-ακαδημαϊκό περιβάλλον να εστιάζει στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του μαθητή, αντί για τα μακρινά ενδιαφέροντα ενός ακαδημαϊκού υποκειμένου. Η τοπική γειτονιά, η εργασία, τα ζητήματα φορολογίας και η επαφή με τις επίσημες αρχές, καθώς και η αγωγή του πολίτη θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών των αγοριών· η οικιακή οικονομία, η οικογενειακή ζωή και η ανατροφή των παιδιών να εμπεριέχονται στο πρόγραμμα σπουδών των κοριτσιών· και η λαϊκή μουσική, η τέχνη και οι μαζικές κουλτούρες θα πρέπει να διδάσκονται και στους δύο. Σύμφωνα με τον “προοδευτισμό” οι ποικίλες δραστηριότητες δε θα πρέπει να επιβάλλονται, αλλά να ενθαρρύνονται: αυτές οι προσεγγίσεις είναι μάλλον “παιδο-κεντρικές”, παρά “υποκειμενο-κεντρικές” τα ατομικά προγράμματα σπουδών επιτρέπουν στα παιδιά να προχωρούν με το δικό τους ρυθμό και η “ομαδική διδασκαλία” διανοίγει τις ευρύτερες δυνατές

προοπτικές στα παιδιά. Στη Βρετανία αυτές οι τεχνικές έχουν διεισδύσει κατά κύριο λόγο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και εξαπλώνονται σταθερά και στις ανώτερες βαθμίδες. Τουλάχιστον στην περίπτωση των παιδιών μη-ακαδημαϊκής προέλευσης, ο “προοδευτισμός” και η “συνάφεια” στην εκπαίδευση συνήθως πάνε μαζί, για να καταδείξουν τις νέες, εξειδικευμένες, φιλελεύθερες τεχνικές που πρωτοκαλλιεργήθηκαν σε κέντρα εξειδίκευσης, πανεπιστήμια και κολέγια.

Αυτές οι ιδέες και τεχνικές είχαν μεγάλη απήχηση τόσο σε πολιτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο.[6] Μεταπολεμικά συνδέθηκαν γενικότερα με αλλαγές στον σοσιαλδημοκρατικό τρόπο σκέψης, και έχουν αποτελέσει αντικείμενο μιας ευρύτατης βιβλιογραφίας και χρηματοδότησης στην έρευνα. Τα στοιχεία αυτά υπήρξαν ιδιαίτερα καθοριστικά, και δημιουργήθηκε ένα ισχυρό και ξεκάθαρο ρεύμα σχετικά ανεξάρτητων θεωρητικών εξελίξεων που παρήγαγαν τις δικές τους συγκεκριμένες τεχνικές και παιδαγωγικούς στόχους *σε αυτό το επίπεδο*. Σαφώς όλη αυτή η συζήτηση και το σώμα διανοητικής εργασίας που παράχθηκε, πιθανότατα να έδωσε μια ορισμένη μορφή και να έθεσε κάποια όρια στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όμως θα έλεγα ότι δεν οδήγησε με κανέναν ουσιαστικό τρόπο στον καθορισμό μια νέας παιδαγωγικής πρακτικής από τα κάτω. Στο σχολείο καθαυτό οι δύο βασικές προσεγγίσεις έχουν πάντως μια “εκλεκτική συγγένεια” με τα μοτίβα τα οποία προηγουμένως χαρακτήρισα ως προερχόμενα “από τα κάτω”. Παρόλο που συνδέονται μεταξύ τους, η “συνάφεια” ασχολείται *κυρίως* με αυτό που προσφέρει ο διδάσκων, ενώ ο “προοδευτισμός” με το πώς το παιδί οφείλει να αντιδρά. Οι διδάσκοντες επιλέγουν από το ρεπερτόριο των διδακτικών σιλι και των εξελίξεων στο χώρο που διατίθενται την παρούσα στιγμή, ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα όπως τα ξέρουν. Αυτές οι πρακτικές εξακολουθούν να επικεντρώνονται στη διατήρηση του βασικού παιδαγωγικού παραδείγματος - το οποίο φαντάζει ως το μόνο δυνατό και το οποίο, ούτως ή άλλως, υποστηρίζεται με ακρίβεια από τις υλικές υποδομές, που έχουν αλλάξει μονάχα ελάχιστα. Οι “νέες” τεχνικές μπορεί να είχαν κάποια ριζοσπαστική αφετηρία (εδώ υπάρχει σίγουρα ένα επιχείρημα υπέρ του προοδευτισμού), αλλά υιοθετήθηκαν πάνω σε μια πολύ διαφορετική και απαρχαιωμένη βάση. Αν οι νέες τεχνικές φάνταζαν προοδευτικές, στην πραγματικότητα αποτέλεσαν μετα-επαναστατικές λύσεις σε προ-επαναστατικά προβλήματα. Σε πραγματικές συνθήκες υιοθετήθηκαν συχνά με στόχο την άσκηση κοινωνικού ελέγχου ή για την δικαιολόγηση και τον εξορθολογισμό των υπάρχουσών τάσεων. Για εκείνους που ανησυχούν για την “ανεκτικότητα” και την “κατάρρευση” των σχολείων που εφαρμόζουν τις “νέες” τεχνικές ίσως να φαίνεται παράξενο το επιχείρημα ότι στην πραγματικότητα αυτές επιστρατεύονται για την *επανεισαγωγή* αποτυχημένων ή αμφισβητούμενων παραδοσιακών μοντέλων. Η προθυμία με την οποία ορισμένα σχολεία υπό την πίεση της μεγάλης συζήτησης [για την παιδεία] προσάρμοσαν τα δεδομένα, επέστρεψαν σε ένα πιο αυταρχικό, κατά κάποιον τρόπο, γενικό κλίμα και ενέταξαν ή προσπάθησαν να εντάξουν περαιτέρω το παιδαγωγικό παράδειγμα μέσα σε κάτι που έμοιαζε πολύ με το παλιό μοντέλο, θα έπρεπε να τους καθησυχάσει το θεμελιώδες ζήτημα ήτανε πάντοτε το ίδιο, ανεξάρτητα από το πώς αναπαρίσταται σε διαφορετικά επίπεδα. Θα αποδειχθεί πολύ πιο εύκολο από ότι πιστεύεται συνήθως να “μετατραπεί”, να “περιοριστεί” και να “εκτραπεί σε άλλη κατεύθυνση” αυτή η “νέα ανεκτικότητα”. Ως προς την ουσία της, αυτή η “μεγάλη συζήτηση” είναι μια απάτη που δεν προτίθεται και δεν μπορεί να αγγίξει τα πραγματικά ερωτήματα αναφορικά με το παιδαγωγικό παράδειγμα και τις υλικές του υποδομές.

Κατά τη διαδικασία της *διαφοροποίησης* το βασικό εκπαιδευτικό παράδειγμα (ανεξάρτητα από το πόσο έχει τροποποιηθεί) σε κάποιο βαθμό απονομιμοποιείται. Η ανωτερότητα του διδάσκοντα αμφισβητείται, διότι το πλαίσιο μέσα στο οποίο ισχύει έχει εν μέρει εξαρθρωθεί. Επειδή αυτό που προσφέρει ο διδάσκοντας θεωρείται



ανεπαρκές αντίκρισμα, το κατεστημένο του πλαισίου το οποίο εγγυάται την εκπαιδευτική ανταλλαγή αντιμετωπίζεται με καχυποψία και είναι ξεκάθαρο πως γίνεται ολοένα και περισσότερο αντιληπτό με την κατασταλτική του μορφή. Για τους “μάγκες” παρουσιάζονται άλλοι τρόποι αξιολόγησης του εαυτού και άλλες μορφές πιθανών ανταλλαγών. Η πειθαρχία του διδάσκοντα μετατρέπεται σταδιακά στην ευκαιριακή εξουσία του δεσμοφύλακα, αντί για την αναγκαία αρμοδιότητα του παιδαγωγού. Έτσι, εκεί όπου πριν μπορούσε κανείς να διειδύσει και να ελέγξει το “ιδιωτικό”, τώρα αυτό μετατρέπεται σε μια κοινή, ισχυρή και αντιθετική δύναμη. Σε ένα σύστημα όπου η ανταλλαγή γνώσης και το παιδαγωγικό παράδειγμα χρησιμοποιούνται ως μορφή κοινωνικού ελέγχου, η άρνηση της γνώσης και η απόρριψη του παιδαγωγικού της “αντικρίσματος”, του σεβασμού, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως όριο του ελέγχου. Οι “μάγκες” γίνονται “αδαείς”, “ιδιόμορφοι” και “ανυπάκουοι”. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η μετρήσιμη ευφυΐα και τα αποτελέσματα των εξετάσεων γενικότερα είναι πολύ πιο πιθανό να βασίζονται στη θέση του ατόμου στο πλαίσιο αυτής της κοινωνικής διάταξης της γνώσης, παρά στις “εγγενείς” του ικανότητες. Επιπλέον, πολλά από τα “προσωπικά χαρακτηριστικά” του ατόμου θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά μάλλον ως προς την κοινωνική, παρά ως προς την ατομική τους σημασία.

Σε κάθε περίπτωση η αμφισβήτηση το επίσημου παραδείγματος και η επαναξιολόγηση του εαυτού και της ομάδας προέρχεται από εκείνες τις “ιδιωτικές” επικράτειες που τώρα είναι κοινές και γίνονται ορατές, ενώ προηγουμένως διατηρούνταν υπό έλεγχο. Αυτές οι ιδιωτικές επικράτειες δεν είναι, φυσικά, τίποτα περισσότερο και τίποτα λιγότερο από τις ταξικές εμπειρίες του παιδιού της εργατικής τάξης, οι οποίες προέρχονται κατά βάση έξω από το σχολείο. Εκεί όπου το βασικό παράδειγμα αποκλείει την ταξική διάσταση από τη σφαίρα της εκπαίδευσης, η *διαφοροποίησή* του την επανεισάγει.

Είναι ενδιαφέρον να αναζητήσουμε στις παλαιότερες αφηγήσεις τους, πώς τα εκάστοτε άτομα εντάχθηκαν στους “μάγκες”, και πώς η εξέλιξη τόσο αυτής της κουλτούρας, όσο και των ατόμων που ανήκουν ή κινούνται προς την κατεύθυνσή της, ξεκινάει από το σχολείο και σταδιακά επεκτείνεται στο δρόμο και τη γειτονιά, εμπειρικλείοντας ολοένα και περισσότερες αξίες, συμπεριφορές και πρακτικές της εργατικής τάξης. Είναι σαφέστατα αυτό το διευρυνόμενο πεδίο που τροφοδοτεί το άτυπο και ανεπίσημο υλικό για τη *διαφοροποίηση* του παιδαγωγικού παραδείγματος στο σχολείο. Όπου η τοποθεσία του σχολείου δεν αντιστοιχεί πολιτισμικά στην εργατική τάξη, επικρατεί φυσικά μια διαφορετική εικόνα: υπάρχουν πολύ λιγότερα πράγματα σε σχέση με τα οποία μπορεί να διαφοροποιηθεί το παιδαγωγικό παράδειγμα, και ως εκ τούτου μεγαλύτερο ενδεχόμενο διατήρησης του παραδείγματος αυτού στη μακρά διάρκεια.

Στις περιοχές της εργατικής τάξης, ωστόσο, υπάρχει ένα τεράστιο απόθεμα ταξικής συνείδησης στο οποίο μπορεί να βασιστεί κανείς, στο βαθμό που δεν υπάρχει πια καμία εμπιστοσύνη στο σχολείο. Η γειτονιά, ο δρόμος και οι ευρύτερες συμβολικές συναρθρώσεις των νεανικών κουλτούρων της εργατικής τάξης τροφοδοτούν τα θέματα της αντι-σχολικής κουλτούρας, αλλά και οι ίδιες ενδυναμώνονται διαλεκτικά από αυτήν. Φυσικά οι γονείς και η οικογένεια είναι επίσης πολύ σημαντικοί φορείς της κουλτούρας της εργατικής τάξης και ασκούν μεγάλη επιρροή. Στο σπίτι λέγονται ιστορίες για την κουλτούρα της εργασίας στην παραγωγική διαδικασία, για όσα συμβαίνουν στο χώρο της δουλειάς και ποιες είναι οι κυρίαρχες συμπεριφορές εκεί - ιδίως απέναντι στην εξουσία. Η γλώσσα στο σπίτι (αν εξαιρέσει κανείς τις βρισιές) αναπαράγει τη γλώσσα της κουλτούρας της εργασίας. Επίσης υπάρχει ένας χαρακτηριστικός καταμερισμός εργασίας και μια μορφή αρσενικής ανωτερότητας στο σπίτι. Ο άντρας βγάζει τα προς το ζην και αναλαμβάνει τις πρακτικές εργασίες στο σπίτι, και η σύζυγος εργάζεται για τα

“επιπλέον” και υπηρετεί τις ανάγκες της οικογένειας. Υπάρχει και μια σύνδεση με τις πιο ακραίες όψεις της κουλτούρας της εργατικής τάξης, στο βαθμό που ενίοτε ο πατέρας θα δώσει κάποιες συμβουλές για το τι πρέπει να κάνει κανείς σε ένα καβγά (“Ρίξε πρώτα μία, και μετά το συζητάς”) ή το πώς να προσεγγίζει την κλοπή (“Τα μικρά ψάρια είναι γλυκά, γιε μου”).

Ωστόσο, οι γονείς δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ενιαία ως φορέας - αν και σημαντικός - της κουλτούρας της εργατικής τάξης. Δεν συμπεριφέρονται όλοι οι γονείς με τον ίδιο τρόπο, ούτε και μοιράζονται τις ίδιες αξίες. Οι γονείς σχετίζονται με τους δικούς τους σύνθετους και δημιουργικούς τρόπους με τα ζητήματα της εργατικής τάξης και σε καμία περίπτωση δεν μεγαλώνουν τα παιδιά τους απλώς με βάση ένα προκαθορισμένο ταξικό καλούπι. Υπάρχει ένας βαθμός σχετικής ανεξαρτησίας μεταξύ γονέων και παιδιών. Κάποιοι πολύ κονφορμιστές, “αξιοσέβαστοι” γονείς που επισκέπτονται το σχολείο και προσπαθούν να το υποστηρίξουν σε όλα, έχουν παιδιά τα οποία, για ανεξήγητους λόγους για τους ίδιους, “παίρνουν τον κακό δρόμο” και γίνονται “μάγκες”. Άλλοι γονείς που είναι αδιάφοροι, ακόμη και εχθρικοί απέναντι στο σχολείο έχουν παιδιά που είναι “φυτά” - ορισμένες φορές προς απογοήτευση ή δυσαρέσκειά τους. Θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς οποιαδήποτε μηχανιστική ανάλυση που απορρέει από συγκεκριμένους δείκτες όπως είναι η “στάση των γονέων”.

Παρόλα αυτά, υπάρχει ένας αδιαμφισβήτητος τρόπος με τον οποίο οι αξίες και τα συναισθήματα της εργατικής τάξης - που ωστόσο δεν απορρέουν πάντοτε από τους γονείς - λειτουργούν σε βάρος του σχολείου και παρέχουν συγκεκριμένο υλικό για *διαφοροποίηση*. Ο πατέρας του Σπάνκσι, για παράδειγμα, εκφράζει τη βαθιά καχυποψία της εργατικής τάξης απέναντι στους επίσημους θεσμούς και τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν. Εν τέλει αρνείται να αναγνωρίσει ακόμη και την απμοδιότητα του διδάσκοντα. Κατά βάση τη θεωρεί ψεύτικη, αν και τρομαχτική καθώς εκμεταλλεύεται, για παράδειγμα, την αδυναμία που ο ίδιος αισθάνεται στο να εκφραστεί. Εδώ μιλάει για την τελευταία φορά που πήγε σε βραδιά γονέων και κηδεμόνων:

Πατέρας Ο διευθυντής με εκνεύριζε, δεν μπορώ να πω ακριβώς γιατί... γιατί μπορούσα να φανταστώ... μπορούσα να φανταστώ, πως εγώ ήμουν αυτός, ήμουν αυτός, στεκόμουν εκεί και ήμουν αυτός. Σκεφτόμουν, “Πω πω, αυτός μιλάει μόνος του”, ξέρεις, δεν απευθυνόταν σε μένα (...) με έκανε να θυμώσω (...) και μετά ήταν και εκείνο το άτομο, ξέρεις, συγγενής, πατέρας ή κάτι τέτοιο, που αντί να βγει και να ρωτήσει τον καθηγητή κάτι που ήθελε να μάθει, απλώς ρώτησε για να πάρει την απάντηση που ήδη ήξερε ότι θα ακούσει, ξέρεις, δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω, βασικά. Σκέφτηκα, “Φίλε, ο μόνος λόγος που κάνεις αυτή την ερώτηση είναι για να σε προσέξει ο κόσμος ότι είσαι εδώ”, κατάλαβες τι εννοώ, γιατί δεν άκουγε την απάντηση του τύπου, είχε ήδη αποδεχτεί οτιδήποτε επρόκειτο να πει ο άλλος, ξέρεις τι εννοώ, πώς να το εξηγήσω. Δεν ξέρω πώς να το θέσω... Για να καταλάβεις, εγώ δεν μπορώ να σηκωθώ όρθιος σε μια αίθουσα και να μιλήσω κόντρα στους καθηγητές, ούτε θα μπορούσα να αντιμετωπίσω εσένα γιατί θα έμενα άφωνος. Θα έλεγα όλο “εε...” και “αα...”, και θα παρέλυα από το άγχος μου, ξέρεις (...) δεν ξέρω πώς να το πω, είναι επειδή θα κοίταζα γύρω μου και θα σκεφτόμουν, “αυτούς τους ανθρώπους δεν τους ενδιαφέρει αυτό που έχω να πω, έτσι κι αλλιώς” (...). Αν μπορούσα να είμαι σε μια αίθουσα μαζί του [το διευθυντή], ξέρεις, μόνο του, χωρίς άλλο κόσμο να μας ακούει, θα μπορούσα να του πω...

Π.Γ. Τι θα μπορούσες να του πεις;

Πατέρας 'Ότι είναι μαλάκας.  
 Μητέρα Λένε, "Βραδιά των παιδιών", εσύ κατεβαίνεις στο σχολείο κι αυτοί ούτε καν ενδιαφέρονται πραγματικά γι' αυτά που έχεις να πεις. Δεν θέλουν να ξέρουν.  
 Π.Γ. Τότε σε τι αποσκοπεί όλο αυτό;  
 Μητέρα Δεν ξέρω.  
 Πατέρας Νομίζω ότι προσπαθούν να σου δείξουν πόσο καλό κάνουν στο παιδί σου (...) Δε σου λένε τα άσχημα που κάνουνε, σου λένε αποκλειστικά πόσο καλό του κάνουνε, πόσο πολύ το ωφελούν.

Η πρόσκληση για τη βραδιά γονέων και κηδεμόνων περιλαμβάνει ένα απόκομμα το οποίο, εφόσον δεν το επιστρέψουν οι γονείς συμπληρωμένο, ο διευθυντής υποθέτει ότι δεν πρόκειται να παραστούν. Επίσης γράφει ότι οι ερωτήσεις θα πρέπει να κατατεθούν γραπτά από πριν και ότι μόνο επιλεγμένες ερωτήσεις θα απαντηθούν. Ακόμη και το διδακτικό προσωπικό υπογραμμίζει και βάζει θαυμαστικά δίπλα στο σημείο εκείνο της ανακοίνωσης όπου γράφει: "Περπατήστε τριγύρω στο σχολείο για να δείτε πώς λειτουργεί το σχολείο καθημερινά". Σε αυτό προστίθεται το παράξενα πομπώδες και ελλειπτικό στίλ που χρησιμοποιείται για να κοινοποιηθεί στους γονείς η κακή διαγωγή των παιδιών τους (ο πατέρας του Σπάνκσι έλαβε ένα γράμμα το οποίο ξεκινούσε ως εξής: "Θα ήθελα να συζητήσω μαζί σας το πιθανό μέλλον του γιου σας στο σχολείο" - η έμφαση δική μου), από το οποίο μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι η καχυποψία της εργατικής τάξης αποτελεί απάντηση σε κάτι το υπαρκτό. Αυτό δεν συνιστά αναγκαστικά κριτική του σχολείου. Το σχολείο κάνει καλά τη δουλειά του σύμφωνα με τους δικούς του όρους. Αλλά η διάσταση της ηθικής αυθεντίας που ελλοχεύει κάτω από τις βεβαιότητες και το στίλ του σχολείου είναι άλλης τάξης ζήτημα από την αδαή σύγχυση, τους συμβιβασμούς και το πνεύμα αντίστασης που βρίσκονται στη βάση της κουλτούρας της εργατικής τάξης. Από τη στιγμή που ο νεαρός της εργατικής τάξης αρχίζει να διαφοροποιείται από τη σχολική εξουσία υπάρχει από πίσω ένα ισχυρότατο πολιτισμικό χρέος, που του επιτρέπει να ολοκληρώσει τη διαδικασία αυτή:

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Σπάνκσι Αυτός [ο πατέρας] δεν θέλει να αντιμιλάω στους καθηγητές, αλλά δε θα ήθελε να ήμουν και αδερφή, να κάθομαι και να διαβάζω, ξέρεις... Ο γέρος μου με αποκάλεσε φυτό μια φορά στη δευτέρα τάξη, που ερχόμουν στο σχολείο και έπαιζα ποδόσφαιρο. Με στεναχώρησε πραγματικά αυτό, και μου προκάλεσε έκπληξη (...). Θα ήθελα να ήμουν σαν αυτόν, ξέρεις, αυτός δε σηκώνει μαλακίες, άμα κάποιος πάει να του τη φέρει, του τη δίνει πάρα πολύ. Έτσι είμαι κι εγώ, νομίζω ότι κι εγώ θα γίνω κοντός και χοντρός όπως εκείνος. Θα 'θελα να γίνω. Θα 'θελα πολύ να γίνω σαν κι αυτόν, είναι καταπληκτικός τύπος.

Δεν είναι ακριβώς ότι αυξάνεται οι επιρροή των γονέων την περίοδο της *διαφοροποίησης*, της επιστροφής και της αναβίωσης των ζητημάτων που αφορούν την εργατική τάξη. Υπό μια κρίσιμη έννοια η δική τους επιρροή μειώνεται, ενώ αυξάνεται η επιρροή του κόσμου στον οποίο ανήκουν. Η ανάπτυξη του νεαρού αγοριού και η ενίσχυση της πολιτισμικής του αυτοπεποίθησης συχνά το τοποθετούν σε μια ανταγωνιστική σχέση με τον πατέρα και τον οδηγούν σε μια προσπάθεια ημι-κυριαρχίας της μητέρας του. Δεν είναι τόσο ότι ο ίδιος γίνεται σαν τον πατέρα του, όσο ότι ανήκει στον ίδιο κόσμο με αυτόν: τον ανδρικό κόσμο της εργατικής τάξης της ανεξαρτησίας, της σωματικότητας και του συμβολικού

εκφοβισμού - και της υπεράσπισης των αξιών αυτών. Το αγόρι μετατρέπεται σε μια υπολογίσιμη δύναμη μέσα στον κόσμο του. Παρά την υϊκή αγάπη, μπορεί να υπάρξει μια ξεκάθαρη ένταση στην οικογενειακή ατμόσφαιρα όπου το να “φτάσεις στο ύψος του πατέρα” μπορεί να σημαίνει και να είσαι ικανός “να του ρίξεις καμιά”. Συχνά οι γονείς λένε, “Ακολουθεί το δρόμο του, όπως κάνουν όλα παιδιά”, ή “Δεν μπορείς να του πεις κουβέντα”, ή υπάρχει η μοιρολατρική πεποίθηση ότι συγκεκριμένες θεμελιώδεις πολιτισμικές διαδικασίες έχουν ήδη δρομολογηθεί και ενδυναμώνονται από διάφορους παράγοντες, ιδιαίτερα την ανάγκη για χρήματα.

Αυτός είναι μάλλον ένας παράγοντας που δεν... Ο κόσμος μάλλον δεν το σκέφτεται πόσο σημαντικά είναι τα χρήματα σήμερα. Μερικά από τα παλικάρια εδώ βγαίνουν έξω κάθε βράδυ (...) και είναι και ο μικρός [ο γιος του], που εξαρτάται από μένα να του δώσω κανένα φράγκο, γιατί πάει σχολείο. Αλλά επειδή εγώ δεν έχω να του δώσω περισσότερα, πώς θα αισθάνεται αυτός σε σχέση με τους άλλους; Η εκπαίδευση έχει πάει στο βρόντο πλέον, δεν τους ενδιαφέρει πια, έτσι δεν είναι; Κάπου να πάνε, στη ντισκοτέκ ή κάτι τέτοιο, κάτι να πάρουνε απ’ έξω να φάνε, σάντουιτς, παγωτό, γλυκό... αυτός δε μπορεί, δεν έχει τα χρήματα, κι έχει την ίδια ηλικία με τους άλλους, ή ίσως να είναι λίγους μήνες μικρότερος, ξέρεις (...). Η εκπαίδευση είναι το τελευταίο πράγμα που έχουν στο μυαλό τους, βλέπεις. Η τσέπη τους, βλέπεις, αυτό είναι που έχουν στο μυαλό τους.

Από τη σκοπιά του αγοριού αυτός ο φαταλισμός<sup>40</sup> μπορεί να περάσει ως αδιαφορία. Αυτό υπογραμμίζει την μεγάλη σημασία του να βρίσκεις το δρόμο σου.

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Τζόουι Ρώτησα τη γριά... Δε σε απασχολεί καθόλου τι θα απογίνω, γαμώτο; Δεν ανησυχείς καθόλου; Ποτέ δε μου είπε, “Τι θέλεις να γίνεις;”. Ούτε και ο γέρος μου μου είπε ποτέ τίποτα. Αλλά αυτή μου απάντησε συνοπτικά. Μου είπε, “Τι διαφορά θα είχε αν σου έλεγα οτιδήποτε; “Έτσι κι αλλιώς αυτό που θέλεις εσύ θα γινόςουν”, μου λέει. Κι έτσι σκέφτηκα, “Έε, τι να κάνουμε;”

Το πρότυπο της μεσαίας τάξης είναι διαφορετικό. Παρόλο που η απογοήτευση από το σχολείο και η συσχέτιση με κάποια μορφή ομάδας είναι κάτι που συναντά κανείς κι εκεί, αυτά τα πράγματα δεν συμβαίνουν με αναφορά μια διακριτή εξωτερική κουλτούρα. Η εξουσία δεν διαφοροποιείται ρητά σε σχέση με μια ταξική δυναμική. Η αναδυόμενη κουλτούρα δεν ωφελείται από την ισχύ των ζητημάτων της εργατικής τάξης. Κατά συνέπεια επικρατούν ιδανικές συνθήκες, ώστε το κυρίαρχο εκπαιδευτικό πλαίσιο να επανακτήσει την αρχική του θέση. Κατά βάση ο δεύτερος αναγκαίος όρος για θεσμική διαφοροποίηση απουσιάζει.

Όταν το παιδί της μεσαίας τάξης εκ των πραγμάτων επιστρέφει στην κουλτούρα της προέλευσής του, αντί να βρει εκεί στοιχεία που να ενδυναμώνουν και να επιβεβαιώνουν την αντίθεσή του, ανακαλύπτει ότι είναι ακριβώς τα ίδια με αυτά του σχολείου. Κεντρομόλοι δυνάμεις επιδρούν κατά τρόπο ώστε να το επαναφέρουν πίσω στον σχολικό θεσμό.

Η σχέση του με το σπίτι δεν είναι σχέση ανταγωνισμού, αλλά σχέση εξάρτησης. Το πλαίσιο που διέπει τη ζωή στο σπίτι είναι παρόμοιο με εκείνο του σχολείου. Η γνώση και η καθοδήγηση ανταλλάσσονται με την ελπίδα απόκτησης σεβασμού μέσα από μια σχέση ανώτερου / κατώτερου. Αυτή η σχέση διασφαλίζεται ιδιαίτερα διαμέσου της πιθανής οικονομικής δυνατότητας των γονέων να

<sup>40</sup> Σ.τ.Μ. η μοιρολατρία

στηρίξουν το παιδί. Επομένως, ανεξάρτητα από το ποιο είναι το πρόβλημα που έχει προκύψει, είναι πιθανό οι γονείς να αναλάβουν την ευθύνη για το εξαρτημένο μέλος, αντί της αδιαφορίας της εργατικής τάξης απέναντι σε ένα μέλος ανεξάρτητο. Αυτό αναπαράγει σε κάποιο βαθμό τη σχέση που επικρατεί στο σχολείο. Συγκεκριμένα, ενδέχεται να ενισχύεται μια ορισμένη αντίληψη για την κοινωνική σημασία και την αξία της γνώσης, σε μια κάπως διαφορετική βάση, ωστόσο, από το περισσότερο ιδεαλιστικό παράδειγμα του σχολείου. Οι γονείς της μεσαίας τάξης, μάλιστα, είναι πιθανότερο να επιμένουν περισσότερο και από τον διδάσκοντα στη σημασία του σχολείου ως πηγής, όχι θεωρητικών γνώσεων που βρίσκουν συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές, αλλά προσόντων που αποτελούν μέσο κοινωνικής κινητικότητας στην αλυσίδα ανταλλαγών που χαρακτηρίζουν την κοινωνία μας.

Παρόλο που στην τετάρτη τάξη οι καθηγητές αποδίδουν στους αντι-κονφορμιστές το ρόλο της αντι-σχολικής ομάδας (“Όλα τα προβλήματα του σχολείου βρίσκονται εδώ μέσα”), από τα δέκα μέλη της ομάδας του κλασικού γυμνασίου υψηλού στάτους που ισχυρίζονται ότι θα εγκαταλείψουν το σχολείο με την πρώτη ευκαιρία, μόνο δύο το κάνουν πραγματικά στο τέλος της πέμπτης. Ο ένας από αυτούς, ωστόσο, πρόκειται να γίνει επαγγελματίας βοηθός σε λέσχη του γκολφ<sup>41</sup> δίνοντας εξετάσεις για το Γενικό Απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας, για τι οποίες προετοιμάζεται σε ένα τμήμα διδασκαλίας εξ αποστάσεως. [7] Τελικά τα παιδιά αυτά αναγνωρίζουν τη στρατηγική σημασία των πιστοποιημένων προσόντων και έτσι είναι περισσότερο ανοιχτά στον επαγγελματικό προσανατολισμό, τον οποίο αντιμετωπίζουν ορθολογικά. Επομένως ενδέχεται να επιστρέψουν στο κυρίαρχο θεσμικό παράδειγμα με βάση καθαρά εργαλειακά κίνητρα.

[Σε μια ομαδική συζήτηση στο τέλος της πέμπτης τάξης]

Π.Γ. Περιγράψτε μου πώς φαντάζεστε το μέλλον κάποιου από τους “μάγκες”.

Νάιτζελ Πλούτος και κατάθλιψη (...) οποιοσδήποτε αφήνει το σχολείο γίνεται πλούσιος τα πρώτα δύο χρόνια ενώ εμείς είμαστε στο κολέγιο, και όταν τους δεις, έχουν βγάλει πολλά λεφτά. Νομίζω πως η διαφορά αρχίζει να φαίνεται τη χρονιά αφού έχεις φύγει από το κολέγιο (...). Νομίζω εμείς θα έχουμε γενικά καλύτερες επαγγελματικές επιλογές (...) θα δούμε τους εαυτούς μας να ανεβαίνουν τα σκαλιά της επαγγελματικής επιτυχίας, ενώ οι “μάγκες”, αν τυχόν δεν τους αρέσει η δουλειά τους θα αλλάζουν διαρκώς επαγγέλματα (...). Σαράντα πέντε λεπτά κράτησε η συζήτηση [η προσωπική του συνέντευξη με τον υπεύθυνο επαγγελματικού προσανατολισμού] και τέτοια, και όλα όσα μου είπε μου έδωσαν κάποιες παραπάνω πληροφορίες. Δεν υπήρχαν διακοπές στη συζήτηση, ήταν μόνο συζήτηση και τίποτα άλλο και όλη την ώρα μου έλεγε αυτά που ήθελα να μάθω. Συνόψισε το χαρακτήρα μου, μου είπε για ποιο λόγο δεν θα μου ταίριαζαν ορισμένες δουλειές, και γιατί θα ήμουν πιο κατάλληλος για κάποιες άλλες. Το βρήκα πραγματικά πολύ βοηθητικό. Ξέρεις, μπήκα μέσα (...) και ενώ από τη μία ήθελα να πάω για δουλειά, από την άλλη ήθελα να μείνω. Και βγαίνοντας από τη συνέντευξη ήμουν απόλυτα ευχαριστημένος που έμεινα.

<sup>41</sup> Σ.τ.Μ. Πρόκειται για εργασία αναγνωρισμένου κύρους που σχετίζεται με το αθλητικό management, η οποία σήμερα πλέον προϋποθέτει ειδικές σπουδές.

Τον τρόπο με τον οποίο διευθετούν το μέλλον τους οι “μάγκες” δεν μπορούμε να τον συνάγουμε με τόση ευκολία.

### *Μετα-διαφοροποιημένες σχέσεις*

Δε θα πρέπει να υποτιμούμε τις έχθρες που ενδέχεται να αναπτυχθούν στη *μετα-διαφοροποιημένη* σχολική συνθήκη. Μόνο και μόνο επειδή είδαμε τον “πλούτο” της ποικιλίας της πολιτισμικής αντίδρασης από τους “μάγκες”, δε θα πρέπει να ξεχνάμε σε τι αυτή αποτελεί απάντηση. Όπου η γνώση μετατρέπεται σε απαξιωμένη ή άχρηστη πειθαρχία, απογυμνωμένη από την παιδαγωγική της τεκμηρίωση, μπορεί να φανεί πολύ τραχιά και γυμνή. Αυτός είναι ο λόγος που συναντά αντίσταση. Το εκπαιδευτικό παράδειγμα γίνεται ολοένα και περισσότερο αντιληπτό στην καταπιεστική του μορφή. Η συνολική σχολική εμπειρία είναι κάτι το οποίο οι “μάγκες” θέλουν να αποφύγουν με κάθε τρόπο.

Μια από τις πιο καταπιεστικές μορφές εξουσίας είναι η υποτίμηση, και η σαρκαστική στάση που υιοθετούν ορισμένοι καθηγητές. Αυτή η συμπεριφορά προκύπτει ως συνέπεια του ιδιαίτερου συνδυασμού κοινωνικής τάξης και σχολικού θεσμού, καθώς η ταξικότητα γίνεται ορατή μέσα από τη *διαφοροποίηση*. Αυτή τη συμπεριφορά θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε “προσβολή της τάξης”: η προσβολή συμβαίνει στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά το αναφερόμενό της είναι η κοινωνική τάξη. Είναι αρκετά κατανοητό ότι πολλοί καθηγητές εξαγριώνονται όταν καταρρέει το ισχύον εκπαιδευτικό παράδειγμα. Αντιλαμβάνονται αυτή την κατάρρευση ως προσβολή: ως μια ρήξη με τις μεθόδους που αντιλαμβάνονται ως δεδομένες. Όπως έχουμε δει, ένα από τα θεμελιώδη ανταλλάγματα στην εκπαιδευτική σχέση είναι ο σεβασμός. Για προφανείς δικούς τους λόγους, επομένως, μετά τη *διαφοροποίηση* οι “μάγκες” παύουν να είναι ευγενικοί με το προσωπικό - τουλάχιστον όσον αφορά τη συνηθισμένη σχέση τους μαζί του, και αυτή η αλλαγή εκφράζεται στην καρδιά του γενικότερου στίλ της κουλτούρας τους. Το μόνο που αντιλαμβάνεται ένα μέρος του προσωπικού είναι, προφανώς, μια γενικευμένη αναίδεια και αγένεια - όχι τη λογική που διέπει την αλλαγή στη μεταξύ τους σχέση. Η απογοήτευση και ο θυμός τους παίρνει τη μορφή της απόσυρσης του δικού τους μεριδίου στην ανταλλαγή, της “γνώσης” - ή, πιο συγκεκριμένα, της επανεκτίμησης της φύσης της, ώστε να κατασταθεί ούτως ή άλλως ολοκληρωτικά απρόσιτη στους “μάγκες”, είτε δηλαδή προσφέρουν κάτι σε αντάλλαγμα γι’ αυτήν, είτε όχι. Παρόλο που κάτι τέτοιο διέπεται από μια ορισμένη δική του λογική, και μπορεί ακόμη και να λειτουργήσει υπέρ της επαναφοράς της παλιάς σχέσης εφόσον η *διαφοροποίηση* δεν έχει φτάσει πολύ μακριά, η θεμελιωδώς *θεσμική* δυναμική γίνεται αντιληπτή από τους “μάγκες” ως *ταξική* δυναμική. Υπάρχει μια διπλή συνάρθρωση νοημάτων που είναι απολύτως χαρακτηριστική των θεσμών σε μια ταξική κοινωνία. Αντιμετωπίζουμε μια μυσταγωγική και κλιμακούμενη διαδικασία όπου τα θεσμικά νοήματα μετατρέπονται σε ταξικά, και τα ταξικά νοήματα ξαναμετατρέπονται σε θεσμικά. Η αγανάκτηση και η προσπάθεια του διδάσκοντα να προσαρμοστεί στην νέα σχέση και στον καινούργιο ορισμό της “γνώσης”, τα οποία αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ του ίδιου και των μαθητών του, λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό του θεσμού. Παρόλα αυτά, γίνονται αντιληπτές από τους “μάγκες” ως προσβολές, όχι της θεσμικής τους ταυτότητας, αλλά της συνολικής ταξικής ταυτότητας στην οποία έχουν στραφεί και την οποία έχουν ανακατασκευάσει. Αυτές οι ταξικές προσβολές αποκτούν μια επιπλέον αιχμή επειδή έλαβαν χώρα στο πλαίσιο του συγκεκριμένου θεσμού. Ο διδάσκοντας εξακολουθεί να διαθέτει την κυριαρχία του επίσημου λόγου και της θεσμικής έκφρασης. Το πεδίο αυτό αποτελεί

μια επικράτεια που εγκαταλείπεται ολοένα και περισσότερο από τους “μάγκες”. Παραδείγματα αυτού του είδους εμπαιγμού είναι εξαιρετικά κοινά:

Διάφοροι καθηγητές  
στην τάξη

“Οι Κούκοι του Μίντγουιτς<sup>42</sup> αναφέρονται σε κάποια παιδιά με τρομαχτικές νοητικές ικανότητες - αυτό είναι κάτι που δεν μας αφορά εδώ.”

“Σχετικά με την ερώτηση του διαγωνίσματος: ‘Αναπτύξτε τη συζήτηση’, ο Χ μόλις με ρώτησε: ‘Πώς θα το κάνουμε αυτό, κύριε, αφού είμαστε μόνο ένας;’”

“Ο Υ μόλις με ρώτησε αν πρέπει να απαντήσετε και στα δύο σκέλη του ερωτήματος. Το πρώτο σκέλος είναι οι οδηγίες.”

“Ευτυχώς που δε χρειάστηκε να μάθει να αναπνέει, Υ, γιατί δε θα είχε επιβιώσει.”\*

Οι “μάγκες” είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι σε αυτού του είδους την αντιμετώπιση. Όταν, βέβαια, τέτοιου είδους σχόλια είναι αποτυχημένα ή άστοχα (όπως στη διατύπωση: “Κλείσε το στόμα σου όταν μου απευθύνεις το λόγο”), οι “μάγκες” τα καθιστούν αντικείμενο χλεύης. Κάποιες φορές, ωστόσο, πραγματικά βρίσκουν το στόχο τους. Τότε αποτελούν τις πιο επώδυνες “μπηχτές” σε ολόκληρο το φάσμα αυτού που ολοένα και περισσότερο αντιλαμβάνονται ως την θεμελιωδώς αυθαίρετη φύση της εξουσίας που διέπει το σχολείο.

Σπάνκσι Αυτό που μου τη δίνει με τους καθηγητές [είναι] όταν προσπαθούν να σε ντροπιάσουν μέσα στην τάξη όπως [κάνανε με] τον Φαζ, για παράδειγμα.

Μπιλ Μπροστά σε όλους σου τους φίλους.

Σπάνκσι Γυρίζει και του λέει, ξέρεις, “Θα σου φέρω κουβαδάκια να παίξεις την άλλη εβδομάδα”, έτσι δεν είπε; [Γέλια] Άρχισε να διαβάζει την έκθεσή μου δυνατά στην τάξη, και ήταν όντως μαλακία.

Ντέρεκ Το κάνεις να ακούγεται χειρότερο από ότι ήταν.

Σ’ αυτόν τον ολοένα διευρυνόμενο φαύλο κύκλο οι “μάγκες” αντιδρούν στη συνολική πίεση που δέχεται η κουλτούρα τους με απόπειρες να εκδικηθούν με κάθε διαθέσιμο τρόπο:

Τζόουι Κάνεις ότι μπορείς εδώ μέσα, ξέρεις, για να τους πας κόντρα. Ας πούμε, καταστρέφεις βιβλία.

Σπάικ Ναι, και σπας καρέκλες, βγάζεις τις βίδες από...

Τζόουι Στην πραγματικότητα μετά σκέφτεσαι, “Να πάρει ο διάολος, η γριά μου τα πλήρωσε όλα αυτά μέσα από τους φόρους”, αλλά τη στιγμή που το κάνεις, δεν το σκέφτεσαι και δε σε νοιάζει πραγματικά.

Π.Γ. Αλλά το βλέπετε με τον ίδιο τρόπο όπως όταν σπάτε μπουκάλια ή κλέβετε;

Τζόουι Είναι η ευκαιρία να πάρεις το αίμα σου πίσω από τους καθηγητές όταν κάποιος από αυτούς σε τιμωρήσει ή κάτι τέτοιο. Όταν σκέφτεσαι ότι

<sup>42</sup> Σ.τ.Μ. *Οι Κούκοι του Μίντγουιτς (The Midwich Cuckoos)* είναι ένα μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας του Άγγλου συγγραφέα Τζον Γουίντχαμ, το οποίο κυκλοφόρησε το 1957 και αναφέρεται σε μια ομάδα παιδιών με υπερφυσικές ικανότητες. Το μυθιστόρημα διασκευάστηκε για τον κινηματογράφο 3 φορές (το 1960, το 1963 και το 1995) με τίτλο *Το χωριό των καταραμένων (Village of the Damned)*.

μπορείς να πάρεις το αίμα σου πίσω από *αυτόν*, θα κάνεις ό,τι μπορείς (...) εκδίκηση, τέτοιο πράγμα, θα πάρεις εκδίκηση.

Όσο αυξάνεται η πίεση, τόσο αυξάνεται και η κακή διαγωγή, η αντίσταση στην εξουσία, οι βανδαλισμοί, και η εκμετάλλευση κάθε αδυναμίας ή λάθους από πλευράς του προσωπικού. Οι “μάγκες” απειλούν να εξαντλήσουν εντελώς το προσωπικό, ιδιαίτερα προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Αλλά το στοιχείο που δείχνει την αφοσίωση στον εκπαιδευτικό στόχο και που χαρακτηρίζει το “καλό” σχολείο είναι η άρνησή του να υποχωρήσει:

Ένας έμπειρος  
καθηγητής

Έχεις να αντιμετωπίσεις μια παλίρροια, δεν μπορείς να τη σταματήσεις, εμείς προσπαθούμε, προσπαθούμε να την περιορίσουμε... σε κάποιες περιπτώσεις οι καθηγητές αφήνουν την παλίρροια να τους σκεπάσει.\*

Στις υψηλότερες βαθμίδες στην ιεραρχία του διδακτικού προσωπικού διατηρείται μια δομή που θυμίζει πολύ το παλιό παιδαγωγικό παράδειγμα, παρόλο που διαφοροποιείται κάπως η ισορροπία μεταξύ καταστολής και συναίνεσης, και είναι μάλλον η “σωστή διαγωγή” που αποτελεί τη βάση της ανταλλακτικής σχέσης. Η προοδευτική απόσταση του επικεφαλής του σχολείου της ανώτερης βαθμίδας, του υποδιευθυντή, και εν τέλει του διευθυντή από την καθημερινότητα των μαθημάτων σημαίνει ότι τα πρόσωπα αυτά περιβάλλονται σε κάποιο βαθμό από δέος. Η βαρύτητα της υλικής υποδομής και οργάνωσης του σχολείου και η επίγνωση ότι η όποια θεσμική και κατασταλτική εξουσία υπάρχει, εδρεύει εδώ, γενικά κάνει τους “μάγκες” να υποτάσσονται, αν όχι ακριβώς να εξημερώνονται, μπροστά της. Σε σχέση με πραγματικά θεμελιώδη ζητήματα το ανώτερο διοικητικό προσωπικό θα πρέπει να κρατήσει τις ισορροπίες. Το βασικό παιδαγωγικό παράδειγμα επιβάλλεται έστω και για παραδειγματισμό, καθώς και για την γενικότερη υπεράσπιση της νομιμότητας του θεσμού. Μετά το τελευταίο μεσημεριανό διάλειμμα της σχολικής χρονιάς όταν οι “μάγκες” επιστρέφουν από την παμπ μεθυσμένοι, η διεύθυνση του σχολείου είναι αποφασισμένη να μην τους αφήσει να τη γλιτώσουνε δίχως συνέπειες.

Διευθυντής του  
σχολείου της ανώ-  
τερης βαθμίδας

Αυτό που δεν αντιλαμβάνονται είναι ότι βρίσκονται ακόμη στο σχολείο εκείνο το τελευταίο απόγευμα, και ότι ακόμη έχουμε δικαιοδοσία επάνω τους. Μπορούμε να πάμε στους γονείς τους, και εξακολουθούν να εκπλήσσονται όταν το κάνουμε αυτό, “Δεν μπορείτε να έρχεστε εδώ, έχω φύγει από το σχολείο”, και μπορούμε να το σημειώσουμε στον έλεγχό τους, ή να μην τους δώσουμε τον έλεγχο.

Μετά το περιστατικό με τον πυροσβεστήρα ο διευθυντής του σχολείου της ανώτερης βαθμίδας χρησιμοποιεί την τελευταία “ομολογία” από τους “μάγκες” για να κάνει τις δικές του παρατηρήσεις στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Η κατάπνιξη των ενστάσεων του Τζόουι, εξηγεί αργότερα, είναι το κρίσιμο σημείο όπου μπαίνουν τα όρια. Οι “μάγκες” το γνωρίζουν επίσης αυτό, και δεν μπορούν να το παραβιάσουν:

[Σε μια ομαδική συζήτηση]



Τζόουι 'Ημουν έξαλλος που ο Πίτερς προσπαθούσε να “το παίξει κάποιος”. Ο Πίτερς μας είχε μαζέψει όλους εκεί και μιλούσε για τα “μεγάλα παιδιά”, ήθελε να δείξει ότι κανένα παιδί δεν μπορεί να τη βγάλει καθαρή αν έχει κάνει κάτι, και να τονίσει ότι κάθε παιδί θα μπορούσε να είναι στη θέση των μεγάλων παιδιών. Γνωρίζοντας ότι όλες οι μικρές τάξεις ήταν εκεί, και ξέροντας ότι αυτό θα έκανε εντύπωση, προσπάθησε να ισχυριστεί ότι όλοι μας μξοκλαίγαμε και κλαψουρίζαμε. Τίποτα δε συνέβη [εννοεί κατά τη διάρκεια της “ομολογίας”] (...) αυτός [ο διευθυντής] είπε, “Και τι θα γίνει με τη φήμη του σχολείου;”, κι εγώ λέω, “Δεν είναι η Πλάου [μια τοπική παμπ] εδώ πέρα”. Ακόμη του λέω, “Επομένως δεν χρειάζεται να ασχολείστε με την δημοτικότητά σας (...) καλύτερα να ασχοληθείτε με το πώς θα διδάξετε τα παιδιά, ανεξάρτητα από το πόσους πυροσβεστήρες χάσετε”. Θα του έλεγα [του διευθυντή του σχολείου της ανώτερης βαθμίδας που βρισκόταν στην αίθουσα] ότι ήτανε ένα κάρο μαλακίες αυτά που έλεγε, σήκωσα το χέρι για να το πω. “Εε”, είπε, “Θέλει κανείς να κάνει κάποια διευκρίνιση;” Σήκωσα το χέρι και είπα, “Ναι, θέλω να ξεκαθαρίσω εκείνο το σημείο που αφορά εμάς”, ακόμη είπα, “Εμείς ούτε κλαίγαμε ούτε τίποτα, ούτε και σκύψαμε το κεφάλι”.

Ντέρεκ “Τώρα πάψε”, είπε αυτός.

Τζόουι Το ‘πνιξε, αυτό έκανε.

Όποτε κάποιος από το διευθυντικό προσωπικό αναλαμβάνει τμήματα που περιέχουν κάποιους από τους “μάγκες” διατηρεί κάτι από την ευρύτερη αυθεντία του, και οι διαταραχές του μαθήματος είναι σπάνιες. Η “μάγκικη” κουλτούρα καταπνίγεται σε τέτοιες περιπτώσεις, και επιβάλλεται μια ενδυναμωμένη μορφή του παραδοσιακού παραδείγματος.

Τα πιο τρομαχτικά περιστατικά ανατροπής στην τάξη φαίνεται να λαμβάνουν χώρα όταν οι πιο νέοι καθηγητές προσπαθούν να επιβάλλουν το παλιό παιδαγωγικό παράδειγμα, όταν αυτό πολύ απλά δεν είναι βιώσιμο, διότι η ηθική βάση της εκπαιδευτικής ανταλλαγής έχει χαθεί. Τίποτα δεν προκαλεί τη μοχθηρότητα συγκεκριμένων πολιτισμικών γνωρισμάτων της εργατικής τάξης τόσο, όσο η απλή ευαλωτότητα των έκπτωτων ισχυρών. Τίποτα δεν ενοχλεί τη διεύθυνση περισσότερο από το να κληθεί μέσα στην τάξη για να ξεκαθαρίσει το χάος που έχει δημιουργηθεί.

Σε τέτοιες τάξεις τα παιδιά τραγουδούν εν χορώ μελωδίες διαφημίσεων, ώστε να διακόπτουν την ώρα διδασκαλίας όπως συμβαίνει στα τηλεοπτικά προγράμματα. Συστηματικά “έκτακτα δελτία ειδήσεων” περιλαμβάνουν ένα μοχθηρό μίγμα από όλα, όσα είναι γνωστό ότι μπορούν να οδηγήσουν το διδάσκοντα σε αποπληξία. Σε μία περίπτωση ένας καθηγητής είπε στους “μάγκες” ποτέ να μην ξανααναφέρουν το μηχανάκι του σχολείου, το οποίο τον είχαν πρήξει να τους επιτρέψει να το οδηγήσουν, και ποτέ πια να μην αναφέρουν τον Πικάσο, τον οποίο είχε κάποτε λανθασμένα παρασυρθεί να περιγράψει εκτενώς. Μια θορυβώδης διαφημιστική μελωδία - “Μπίρα στο σπίτι σημαίνει Davenport” - διακόπτεται από μια “σημαντική ανακοίνωση”: “Μόλις εθεάθη ο Πικάσο να περνάει την πύλη του σχολείου οδηγώντας ένα κλεμμένο μηχανάκι”. Ο καθηγητής χρειάζεται είκοσι λεπτά μέχρι να πάει τους πέντε ταραξίες στο γραφείο του διευθυντή, διότι διαρκώς ξαναγουρίζουν στις θέσεις τους στην τάξη, κάθε φορά που κατορθώνει να τους βάλει στη σειρά δίπλα στην πόρτα.

Σε μια άλλη περίπτωση οι “μάγκες” διαβάζουν ένα θεατρικό έργο και, σε μια θαυμάσια προσπάθεια υπονόμησης του παιδαγωγικού παραδείγματος μέσα από ένα συμβολικό του ομόλογο, σταδιακά αρχίζουν να οικειοποιούνται το κείμενο και να υποκαθιστούν τα λόγια με δικά τους. Ξεκινούν με μεμονωμένες λέξεις,

“γαμημένος” αντί για “καταραμένος” και “σερβιέτα” αντί για “πετσέτα”, ακολουθεί η εισαγωγή ολόκληρων στίχων “η μάνα μου πήρε έναν νιπτήρα από ένα σουπερμάρκετ”, και ολόκληρων αστείων, “ο μπαμπάς-αρκούδος λέει, ‘Ποιος έφαγε το χυλό μου’, και το μωρό-αρκουδάκι λέει, ‘ποιος έφαγε το χυλό μου’, και η μαμά-αρκούδα λέει, ‘πάψτε επιτέλους, δεν τον έφτιαξα ακόμη’”, για να φτάσουν σε μια τελική χαοτική κλιμάκωση μέσα από την αναπαράσταση μιας σκηνής μάχης με δυνατούς θορύβους και κλαγγές, ηχηρά κοπανήματα των θρανίων, και ποδοβολητά.

Σ’ αυτό το συνεχή ανταρτοπόλεμο οι “μάγκες” δε δίνουν δεκάρα για έναν αδύναμο αντίπαλο. Η ίδια η κουλτούρα τους τους παρέχει μια κλίμακα που βασίζεται στην κοινή λογική, σύμφωνα με την οποία αξιολογούν οτιδήποτε θεωρούν ως ένδειξη απώλειας ψυχραιμίας ή εξουσίας:

[Σε μια ομαδική συζήτηση]

Έντι Οποιοσδήποτε σήμερα ανέχεται αυτά που ανέχεται αυτός, θα τον δουλεύουνε μια ζωή. Άμα δεν δείξεις πυγμή από την αρχή όταν κάποιος αρχίζει να σε προκαλεί, τότε αυτό θα συνεχίζεται για πάντα. Βασικά, όλα τα παιδιά όταν ξέρουν κάποιον που σηκώνει δούλεμα και τέτοια, θα συνεχίσουν να το κάνουν μια ζωή. Για όσο καιρό τον ξέρουν, θα τον δουλεύουνε και αυτό θα επιδεινώνεται διαρκώς. Θα πρέπει να δείξεις ότι δεν πρόκειται να το ανεχτείς από την αρχή.

Σπάικ Συμβαίνει και με μας, όπως με το Σπράτ στην πρώτη και τη δεύτερα. Ήμουν εντελώς χέστης τότε. Χεζόμουν από το φόβο με τον οποιονδήποτε, ήμουν μαλακοπίτουρας, και φοβόμουν ιδιαίτερα αυτόν εδώ, τον Σπάνκσι, που με είχε εντελώς της σφαλιάρας, αυτό έκανε ο Σπάνκσι (...). Τότε μια μέρα έφτασα στα όριά μου και επειδή ο Σπράτ, που ήταν ένας από τους σκληρούς τότε, ξέρεις, ήταν κάπως γεροδεμένος, με έκανε έξαλλο στο μάθημα της Φυσικής και με κλότσησε στη γαμημένη την πλάτη και όλα αυτά, εγώ τον κυνήγησα και τον γάμησα, αλήθεια, τον έκανα καινούργιο, ξέρεις, του έσπασα τα μούτρα κανονικά, και από τότε, ξέρεις, άμα δείξεις λίγο ότι δεν τα σηκώνεις αυτά, δείχνεις ότι δεν τους φοβάσαι.

Σε μια μετάλλαξη του βασικού παιδαγωγικού παραδείγματος πολλοί διδάσκοντες λειτουργούν σύμφωνα με μια σχιζοφρενική πρόσληψη του μαθητή. Αναγνωρίζοντας εν μέρει την ουσιαστική μετατόπισή τους από μια θεσμική σε μια ταξική ταυτότητα, θεωρούν ότι οι “μάγκες” φέρουν ταυτόχρονα στοιχεία που αναφέρονται και στις δύο ταυτότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι “μάγκες” να αντιμετωπίζονται σύμφωνα με δυο μέτρα και δυο σταθμά. Τυπικά σχόλια είναι τα εξής: “Θα αρχίσω να σε βοηθάω, όταν αρχίσεις να βοηθάς πρώτα τον εαυτό σου”, “Είσαι ο χειρότερος εχθρός του εαυτού σου”, “Μπορείς να μου δείξεις τουλάχιστον τον πρόποντα σεβασμό; Δεν έχεις ούτε καν τους τρόπους, ώστε να καθίσεις να με ακούσεις, για ποιο λόγο θα έπρεπε οι άλλοι να σου φέρονται σαν άνθρωπο;” Είναι σαν οι μαθητές να αποτελούνταν από δύο ξεχωριστούς ανθρώπους, ο ένας εκ των οποίων οφείλει να σώσει τον άλλον. Διαρκώς τους παραινούν να συμπεριφερθούν με εκείνον ακριβώς τον τρόπο, κατά τον οποίο υποτίθεται ότι είναι ανίκανοι να συμπεριφερθούν. Για τους “μάγκες” αυτή η γκρινιαρική, επίμονη αλλά προσβλητική προσπάθεια να επανεπιβληθεί η παλιά εξουσία καθιστά ακόμη πιο ανεπαρκή τη σχολική εξουσία στα μάτια τους.

Οι περισσότεροι “επιτυχημένοι” διδάσκοντες, είναι αυτοί που επιβιώνουν κατά τη συνύπαρξή τους με τους “μάγκες” και δεν επιβαρύνουν τη διεύθυνση του σχολείου με τα προβλήματά τους (το βασικό κριτήριο επιτυχίας είναι η γνώμη του βεβαρημένου με ευθύνες διευθυντικού προσωπικού). Πρόκειται για τους

διδάσκοντες που έχουν προσαρμόσει, κατά κάποιον τρόπο, το βασικό παιδαγωγικό παράδειγμα, ανεξάρτητα από το αν το στίλ που υιοθετούν συνήθως επιτυγχάνει να ενσωματώσει την αντι-κουλτούρα, και έτσι να μην προκαλούνται επεισόδια από τη μία μεριά, ούτε να εξαρθρώνεται η τάξη από την άλλη. Αυτή η τακτική υποχώρηση με στόχο τη στρατηγική ενσωμάτωση συχνά εξωραϊζεται κάτω από την επίφαση προοδευτισμού ή “συνάφειας”. Το προβαλλόμενο επιχείρημα είναι η “εξατομικευμένη μάθηση”, η “ανακάλυψη”, ο “αυτο-καθορισμός” και η “συνάφεια”, αλλά στην πράξη η λογική τους αφορά τον έλεγχο. Παρόλο που αυτού του είδους οι τάξεις μπορεί να φαντάζουν θορυβώδεις, δίχως στόχο και πειθαρχία, σπάνια η κατάσταση εκφυλίζεται σε χάος ή οδηγεί σε ψυχική, συμβολική ή σωματική βία σε βάρος του διδάσκοντα.

Για τους “μάγκες” το ζήτημα σε τέτοιες τάξεις είναι να σφετεριστούν το θεσμό, ώστε να επεκτείνουν, να χρησιμοποιήσουν και να επιτελέσουν τις δικές τους αξίες της ανεξαρτησίας, της “πλάκας” και της αντίστασης, χωρίς να εξωθήσουν τον διδάσκοντα σε σημείο οριστικής σύγκρουσης κατά την οποία ενδεχομένως θα ζημιώνονταν οι ίδιοι. Αν τα πράγματα πάνε πολύ μακριά, υπάρχει μια στιγμιαία επιστροφή στο παλιό εκπαιδευτικό παράδειγμα. Οι διακαείς ερωτήσεις και το ξαφνικό ενδιαφέρον για το μάθημα παύουν τη στιγμή που έχει αποφευχθεί ο κίνδυνος μιας έκρηξης. Οι μαθητές αρχίζουν να υπακούουν τυφλά και να εκτελούν κυριολεκτικά τις οδηγίες του διδάσκοντα έτσι, ώστε αυτός να αναγκαστεί να διαψεύσει τα λεγόμενά του ή ακόμη και να αρχίσει να αντιφάσκει. Οι “μάγκες” γνωρίζουν τη φύση της άτυπης διάστασης πολύ καλύτερα από ότι το διδακτικό προσωπικό, και ιδιαίτερα τις τεχνικές να την στρέφουν ενάντια στο τυπικό και τις αδυναμίες του. Οι “μάγκες” πειραματίζονται και παίζουν με τα θέματα της εξουσίας και του ελέγχου της εξουσίας. Τα ακόλουθα παραδείγματα είναι από μια συζήτηση γενικού ενδιαφέροντος σ’ ένα μάθημα φυσικών επιστημών αναφορικά με την ύλη του ερχόμενου εξαμήνου:

- Φαζ Σας παρακαλώ κύριε, ο Τζόυ μιλάει στον Μπιλ.  
Διδάσκων Γιατί το λες σε μένα;  
Φαζ Απλώς είχα όρεξη να καρφώσω λίγο, κύριε.  
Έντι Ας μετρήσουμε το γήπεδο ποδοσφαίρου, και μετά το γήπεδο του χάντμπολ των κοριτσιών... και μετά την αίθουσα εκδηλώσεων των κοριτσιών.  
Διδάσκων Ναι, εντάξει, αυτή είναι μια σχετικά εύκολη δουλειά... και τι θα κάνετε μετά, τι θα τα κάνετε τα αποτελέσματα;  
Σπάνκσι [Σαρκαστικά] Βασικά το πράγμα έχει ως εξής, θα πάρουμε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί - πράσινο χαρτί αν θέλετε - και μετά θα ζωγραφίσουμε το γήπεδο και τις μικρές περιοχές και απ’ όλα, [Γέλια] και μετά θα βάλουμε μέσα μικρούς ποδοσφαιριστές και θα παίξουμε Σουμπούτεο. [Περισσότερα γέλια].  
Φαζ Όχι κύριε, μπορούμε να βρούμε το εμβαδό των μικρών περιοχών, και όλα αυτά, και να βρούμε τα εμβαδά και των άλλων περιοχών του γηπέδου.  
Διδάσκων Ποιος είναι ο απώτερος στόχος σας τότε... τι είναι αυτό που προσπαθείτε να κάνετε;  
Σπάνκσι Μπορούμε να πάμε γύρω γύρω από το σχολείο και να μετρήσουμε και τέτοια.  
Διδάσκων Έλα τώρα (απευθυνόμενος στο Σπάνκσι), δε θέλω σαχλαμάρες, ούτε και αυτό το ύφος της αδιαφορίας, θα πρέπει να είναι κάτι χρήσιμο.  
Φαζ Μα θα ήταν χρήσιμο, κύριε, θα ‘πρεπε να βρούμε όλα τα εμβαδά και να μπούμε και στο σχολείο θηλέων για να κάνουμε μετρήσεις [Γέλια].

- Τζόουι Εγώ θα προτιμούσα να μείνω μέσα, κύριε. Κατά τη γνώμη μου, καλύτερα να χάσουμε το χρόνο μας εδώ μέσα που είναι ζεστά, παρά εκεί έξω στο κρύο.
- (...)
- Διδάσκων Λοιπόν, θα χρειαστείτε κάποιον εξοπλισμό αν είναι να κάνετε έρευνα... ίσως μπορώ να σας τον βρω. Αν έχετε σοβαρή πρόθεση να το κάνετε, μπορώ να σας βρω εξοπλισμό.
- Φαζ Εγώ πάω να πάρω ένα μέτρο τώρα, κύριε [κατευθύνεται προς την πόρτα].
- Διδάσκων Τι είναι αυτά; Που πας;
- Φαζ Να φέρω ένα μέτρο, κύριε, για να κάνω τη μέτρηση.
- Διδάσκων Από που;
- Φαζ Από την πτέρυγα νέων, ξέρω ότι εκεί έχει ένα.
- Διδάσκων Μα δεν μπορείς απλώς να σηκώνεσαι όποτε θέλεις και να πηγαίνεις έξω (...)
- Φαζ [Μένοντας ακίνητος] Μα είπατε ότι χρειαζόμαστε κάποιον εξοπλισμό, κύριε. Κι εγώ ξέρω που είναι το μέτρο.
- Σπάνκσι Θέλουμε να κάνουμε κάτι, κύριε, να αναλάβουμε κάποια δράση σε σχέση με αυτό που αποφασίσαμε και όχι να καθόμαστε να το συζητάμε όλη μέρα.
- Διδάσκων Ξέρω ότι απλώς θέλετε να βγείτε έξω από την τάξη.
- Φαζ Δε θέλουμε, κύριε, θέλουμε απλώς να κάνουμε τη μέτρηση, να δούμε πώς θα κάνουμε όλες τις μετρήσεις και τέτοια.
- Διδάσκων Κάθισε κάτω, σε παρακαλώ, εγώ θα οργανώσω τον εξοπλισμό.
- Φαζ Δεν έχει νόημα όλο αυτό, εγώ το μόνο που ήθελα είναι να κάνω μια αρχή.\*

Εδώ οι “μάγκες” συζητάνε για αυτού του τύπου τις τάξεις:

- Π.Γ. (...) Πόσο μπορείς να προκαλέσεις τον καθηγητή χωρίς να χάσει εντελώς την ψυχραιμία του μαζί σου;
- Τζόουι Βασικά, είναι θέμα ενστίκτου στ’ αλήθεια. Ουσιαστικά πάντοτε ξέρεις (...). Τον κ. Άρτσερ δεν τον δουλεύεις γιατί μπορείς να κάνεις πλάκα μαζί του, αλλά δε χρειάζεται να τον δουλέψεις. Ο κ. Μπερντ έχει μια περίεργη αντίδραση, δηλαδή αρχίζει να φωνάζει όταν προκαλείς και εε... εμείς συνεχίζουμε να μιλάμε όταν πάμε στο μάθημά του, εγώ απλώς κάθομαι εκεί και μιλάω στον Μπιλ και όσο δεν ενοχλείς την υπόλοιπη τάξη, δεν τον νοιάζει (...).
- Π.Γ. Ξέρεις πότε το έχεις παρακάνει;
- Τζόουι Το ξέρεις και μόνο που τους κοιτάξεις. Στ’ αλήθεια από αυτό που θα σου πει, ξέρεις τι σε παίρνει να του απαντήσεις.
- Σπάνκσι Ή όταν αρχίζουν να τα παίρνουν, το βλέπεις στη φάτσα τους [συσφίγγοντας την έκφραση του προσώπου].
- Τζόουι Του κυρίου Σάμιουελς του κοκκινίζει ο λαιμός του, είναι ο λαιμός του που τον προδίδει.
- Φαζ Ο λαιμός του, όχι το πρόσωπό του, περίπου μέχρι εδώ [δείχνοντας ένα σημείο στο λαιμό του].
- (...)
- Π.Γ. Εννοώ, όταν λέτε ότι μπορείτε να “μιλήσετε” σε κάποιον, πραγματικά συζητάτε στα σοβαρά μαζί τους ή απλώς τους δουλεύετε λιγάκι;

- Τους δουλεύουμε.
- Τους δουλεύουμε, προσπαθούμε να το παίξουμε καλοί.

Οι τεχνικές που αποσκοπούν στο να πλησιάσουν υπερβολικά τους “μάγκες” εξαρχής απορρίπτονται μόνο και μόνο επειδή προέρχονται από τους “διδάσκοντες”, και επομένως είναι μπολιασμένες με αυτό που η “διδασκαλία” ήδη αντιπροσωπεύει στο εσωτερικό του θεσμού.

- Σπάνκσι Μερικοί καθηγητές προσπαθούν να κατεβούν στο επίπεδό σου, βασικά, και προσπαθούν να γίνουν, ξέρεις... σαν τον Τσάπμαν, που μας “τη δίνει” σε όλους στο γυμναστήριο.
- Σπάικ Τον φωνάζει Έντι.
- Έντι Ναι, δεν το αντέχω αυτό, ένας καθηγητής να με φωνάζει Έντι.
- Σπάνκσι Μας μιλούσε και όλο έλεγε “γαμημένο”, ξέρεις, και έλεγε “το αφεντικό”, ξέρεις, για το Σίμοντσι.
- Π.Γ. Και πώς σας φάνηκε αυτό;
- Σπάνκσι Μας φάνηκε καλό τότε, ξέρεις, αλλά τώρα καταλαβαίνουμε ότι απλώς προσπαθούσε να μας φέρει με τα νερά του με τον τρόπο του, ξέρεις τι εννοώ; Ήθελε να μας διασπάσει.
- Φρεντ Ο Ρέηγκαν συνήθιζε να έρχεται από δω και να κάθεται μαζί μου και να μας μιλάει. Κάποια στιγμή δεν τον άντεχα άλλο. Απλώς του είπα να πάει στο διάολο. Μου είπε, “Πήγαινε στο διευθυντή”, έφαγα τέσσερις [ξυλιές], έτσι δεν είναι;

Παρά τα τόσα που έχουν ειπωθεί για διαφορές τους, στην πράξη τόσο οι παραδοσιακές όσο και οι μοντέρνες τεχνικές βασικά αποσκοπούν να κερδίσουν κάποια μορφή συναίνεσης από τους μαθητές μέσα σε ένα σύστημα το οποίο ελέγχεται όσο πιο εξονυχιστικά γίνεται. Είναι λάθος να υποθέτουμε, όπως έχουμε δει, ότι το παραδοσιακό παράδειγμα συνίσταται στην απλή κυριαρχία επί των μαθητών. Πράγματι μια υπερβολική συμμόρφωση ως προς τις επιθυμίες του διδάσκοντα γίνεται αντιληπτή ως “θηλυπρέπεια” και “έλλειψη χαρακτήρα” μέχρι και στο παραδοσιακό μοντέλο. Η κρίσιμη παιδαγωγική σχέση θεμελιώνεται ακόμη και εδώ στη *συναίνεση* των μαθητών να ανταποδώσουν τον διδάσκοντα - οικειοθελώς και με την προσωπική τους συνεισφορά - στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ανταλλαγής. Το παιδαγωγικό μοντέλο του προοδευτισμού, όπως εφαρμόζεται συνήθως, μπορεί να γίνει αντιληπτό ως συνέχεια του παραδοσιακού, υπό την έννοια ότι αποπειράται να διατηρήσει μια εκδοχή της συναίνεσης που πάντοτε υπήρχε στην καρδιά της παλαιότερης μεθόδου. Στην πράξη ο προοδευτισμός συνίσταται στην διαύρυνση των ορίων της συναίνεσης ώστε να ανταποκριθεί στις πραγματικές συνθήκες, και όχι μια ανατροπή του παραδοσιακού μοντέλου.

Μια από τις βασικές συνέπειες των “νέων” μεθόδων ήταν εν μέρει να νομιμοποιήσει και να μετατρέψει σε ρουτίνα την αντι-σχολική κουλτούρα και επομένως και τις πρακτικές τις οποίες πρεσβεύει. Παρόλο που με αυτές τις τεχνικές αποτρέπεται η ανοιχτή σύγκρουση και η κλιμάκωση αυτής της κουλτούρας, η συγκράτηση των εκδηλώσεών της μέσα από παραχωρήσεις και τακτικές υποχωρήσεις ουσιαστικά έχει ως συνέπεια να αποκτήσει περισσότερο μαζική και λιγότερο έκνομη παρουσία στη μακρά διάρκεια. Όχι μόνο αυτό, αλλά οι παρατεταμένες αψιμαχίες κατά την αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη παρέχουν διαρκώς πλούσιο υλικό στην αντι-σχολική κουλτούρα για να αντλήσει νέες μορφές έκφρασης, πράγμα που θα είχε αποφευχθεί σε περίπτωση ταχύτερης επίλυσης της σύγκρουσης.

Υπό αυτή την έννοια βλέπουμε ότι ο προοδευτισμός παίζει έναν πολύ συγκεκριμένο ρόλο στη συγκρότηση της ιδιαιτερότητας του σχολείου όσον αφορά την κουλτούρα της εργατικής τάξης γενικά. Για παράδειγμα, η ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στο σχολείο και την εργασία στη διαδικασία παραγωγής είναι ακριβώς η προστατευτική, ακόμη και η επιεικής φύση του πρώτου. Η αύξηση της ελάχιστης ηλικίας αποχώρησης από το σχολείο και οι συχνά ειλικρινά φιλελεύθερες προθέσεις των παιδαγωγών, συγκροτούν ένα περισσότερο προστατευμένο περιβάλλον στο σχολείο από ότι θα ήταν ποτέ εφικτό μέσα στο εργοστάσιο. Υπό καμία έννοια δεν επιχειρηματολογώ απλώς υπέρ μιας “απο-σχολιοποίησης”. Σε ένα πραγματικό επίπεδο το σχολείο υπάρχει προκειμένου να βοηθήσει παιδιά σαν και αυτά της συγκεκριμένης έρευνας. Ωστόσο, η φύση αυτής της “βοήθειας” απέχει μακράν από το να είναι προφανής, και φαίνεται ότι έχει παραγάγει κάποιες αθέλητες συνέπειες. Αντί να φέρει αυτά τα παιδιά στο ασφαλές στρατόπεδο του κομφορμισμού και της προόδου σύμφωνα με το κυρίαρχο πρότυπο, οι αλτρουιστικές και ανώδυνες όψεις του σχολείου έχουν επανερμηνευτεί και διεκδικηθεί με συγκεκριμένους τρόπους από την ταξική κουλτούρα. Είναι δύσκολο να πιστέψει κανείς ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν είναι πολύ πιο μορφωμένα σήμερα, και ότι τελικά η αύξηση της ελάχιστης ηλικίας αποχώρησης από το σχολείο (ύστερα από τις αρχικές σημαντικές αυξομειώσεις της) και τα πιο φιλελεύθερα σχολικά καθεστώτα έχουν παραγάγει νέους που είναι πιο αποφασισμένοι και σίγουροι για την επιλογή τους να εγκαταλείψουν το σχολείο. Που οδηγεί και ποιο είναι το νόημα αυτής της ενισχυμένης αποφασιστικότητας παραμένει, ωστόσο, ασαφές. Αντί να τροφοδοτούν συμβατικά αναγνωρισμένες αξίες και συναισθήματα, είναι εξαιρετικά πιθανό αυτές οι αλλαγές να οδηγούν προς την ενίσχυση των κληρονομημένων όψεων μιας αντιθετικής ταξικής κουλτούρας. Ένα συγκεκριμένο παράδειγμα είναι ότι οι “μάγκες” αυτής της έρευνας έχουν υιοθετήσει και αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό κάποια πρότυπα της εργατικής τάξης στο εσωτερικό της αντι-σχολικής κουλτούρας στην οποία ανήκουν: αντίσταση, ανατροπή της εξουσίας, άτυπη δειξήδωση στις αδυναμίες και τα λάθη του θεσμικού πλαισίου και μια ανεξάρτητη ικανότητα να εφευρίσκουν τρόπους ψυχαγωγίας και διασκέδασης.

Σε κάθε σχολική χρονιά συναντά κανείς, βέβαια, ένα σύνθετο μείγμα ατόμων που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα από τους “μάγκες” μέχρι τα “φυτά”. Οι μη-κομφορμιστές αποτελούν τη μειοψηφία - αν και συχνά δεν είναι τόσο μικρή όσο φέρεται να είναι - και υπάρχουν και άλλα πρότυπα και τάσεις στη σχέση διδάσκοντα / μαθητή που δεν θίγονται εδώ - ιδίως εκείνα που αναδύονται στη γυμναστική και το γήπεδο.[8] Στα μεγάλα μικτά σχολεία της εργατικής τάξης η κατάσταση ενδέχεται να είναι περισσότερο μπερδεμένη και να παρουσιάζει μεγαλύτερη ανομοιομορφία, καθώς αυξάνονται οι πιθανότητες να υπάρχει μια ομάδα παιδιών της εργατικής τάξης που να προσπαθεί να επιτύχει κάποιους μορφωτικούς στόχους, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει να τα έχει καλά και με τους “μάγκες”. Επιπλέον, σε σχολεία όπου μια σημαντική μερίδα παιδιών της εργατικής τάξης εμφανίζουν εμφανή ανοδική κινητικότητα και πρόκειται να πάνε στο πανεπιστήμιο, η επιλογή του να είναι κάποιος “φυτό” ίσως και να αντιμετωπίζεται κάπως διαφορετικά. Όλα αυτά μπορεί να λειτουργήσουν κατά τρόπο που να αμβλύνει την ένταση της αντίθεσης που αποκαλύψαμε στο σχολείο του Χάμερταουν μεταξύ των κομφορμιστών και των μη-κομφορμιστών, και να καταστήσουν τον κοινωνικό χάρτη πιο σύνθετο. Επιπροσθέτως, σε εκείνα τα σχολεία όπου υπάρχει πραγματική ανάμιξη ατόμων από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις - ξανά, πράγμα λιγότερο συνηθισμένο από ότι συχνά φέρεται να είναι - ενδέχεται να υπάρξουν κάποιες ενδιαφέρουσες συνάψεις μεταξύ των αξιών της μεσαίας τάξης και των αξιών των “φυτών” της εργατικής τάξης, καθώς και μεταξύ

των αξιών της εργατικής τάξης και των αξιών που πρεσβεύουν οι “μάγκες” της μεσαίας τάξης.

Επίσης, καθώς πολλά σχολεία γίνονται πολυ-φυλετικά, θα πρέπει να αναμένουμε καινούργια μοτίβα, τόσο αντίστασης, όσο και αλληλεπιδράσεων μεταξύ παράλληλων ομάδων Καραϊβικής καταγωγής, Ασιατών και λευκών μέσα στο σχολείο. Ιδιαίτερης σημασίας σε αυτό το πλαίσιο είναι η ταχύτατη διάδοση μιας πρόσφατης τάσης την οποία θα μπορούσαμε να ονομάσουμε *υπέρ* “μάγκικη” κουλτούρα, που αναπτύσσεται από νεαρούς Καραϊβικής καταγωγής στα σχολεία του κέντρου της πόλης. Η βασική διαφορά από τις λευκές εκδοχές της αντι-σχολικής κουλτούρας είναι ότι η *διαφοροποίηση* στο εσωτερικό του σχολικού θεσμού βασίζεται σε θέματα δανεισμένα από την Καραϊβική. Είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρο σ’ αυτή την περίπτωση ότι η νέα αυτή κουλτούρα δεν αποτελεί απλώς αναπαραγωγή της παλιάς κουλτούρας, αλλά μια αναδιαμόρφωση κάποιων παλαιότερων πολιτισμικών περιεχομένων μέσα στο συγκεκριμένο συμφραζόμενο, όπου λαμβάνονται υπόψη τα συγκεκριμένα προβλήματα ενός ορισμένου θεσμού (και έπειτα, βεβαίως, η ιδιαίτερη εργασιακή κατάσταση που έχουν να αντιμετωπίσουν τα άτομα Καραϊβικής καταγωγής). Παρόλο που αυτές οι νέες μορφές αντι-κουλτούρας είναι ξεκάθαρα Καραϊβικές, είναι πιο επιθετικές, επεξεργασμένες και αγγλοποιημένες από τις κουλτούρες των γονέων τους, αποτελώντας συχνά λόγο σημαντικής ανησυχίας για τους γονείς Καραϊβικής καταγωγής. Οι συνέπειες αυτών των νέων κουλτούρων για την προετοιμασία της μελλοντικής εργατικής δύναμης και των στάσεων απέναντι στην εργασία, είναι ακόμη πιο αξιοσημείωτες από εκείνες που αναδύονται από τις αντίστοιχες αντικουλτούρες των λευκών αγοριών. Συγκεκριμένα, η θεματική της αμισθίας και της επιβίωσης χωρίς δουλειά, που αντλείται από συνθήκες οικονομικής υπανάπτυξης, είναι πιθανό να μεταφραστεί σε απόρριψη της εργασίας στο συμφραζόμενο μιας οικονομικά ανεπτυγμένης κοινωνίας. Για πρώτη φορά στην κοινωνία αυτή αντιμετωπίζουμε το ενδεχόμενο της απόρριψης των σύγχρονων μορφών και δομών εργασίας, τουλάχιστον από πλευράς μιας σημαντικής μειονότητας του πληθυσμού των μεταναστών δεύτερης γενιάς.[9]

Δεν μπορούμε να ασχοληθούμε με κάθε εκδοχή της σχολικής κουλτούρας και της εκπαιδευτικής σχέσης εδώ, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι η εστίασή μας στο στοιχείο του μη-κομφορμισμού των λευκών αγοριών της εργατικής τάξης υπαινίσσεται έναν ρητό και αποκλειστικό διαχωρισμό στο εσωτερικό των υπαρκτών σχολικών πληθυσμών. Η μη-κομφορμιστική κουλτούρα είναι ένα ζωτικό εργαλείο για να προσεγγίσει κανείς τη φύση και άλλων θέσεων στο σχολικό θεσμό. Κάθε σχολική περίπτωση αποτελεί έναν σύνθετο συνδυασμό στοιχείων: αποδοχής, αντίθεσης, νομιμότητας, καθώς και του συγκεκριμένου τρόπου με τον οποίο ο διδάσκοντας ερμηνεύει το παιδαγωγικό παράδειγμα. Ο στόχος αυτού του βιβλίου είναι να αναδείξει ορισμένα από τα κεντρικά, ισχυρά μοτίβα που διακρίνονται μέσα στο γκρίζο και συγκεχυμένο μοντέλο της θεσμικής ζωής. Δεν θεωρώ ότι αποτελεί αντίφαση να πω ότι ο στόχος του αναγνώστη (ιδίως εάν είναι κάποιος που ασχολείται ενεργά με την εκπαίδευση) θα πρέπει να είναι ακριβώς ο αντίθετος: να εξετάσει την πραγματικότητα με βάση τις έννοιες που παρέχονται, να εντάξει τις έννοιες στη εκάστοτε συγκυρία και να δει τι ρόλο παίζουν οι διάφορες θεμελιώδεις διαδικασίες όταν λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικό βαθμό, σε διαφορετικές περιστάσεις και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

## Σημειώσεις

[1] Φ. Τέιλορ, *Scientific Management* [Επιστημονική Διαχείριση], Greenwood Press, 1972.

[2] Σε μια ομιλία στο κολέγιο Ράσκιν, στην Οξφόρδη, τον Οκτώβριο του 1976, ο πρωθυπουργός των Εργατικών σχολίασε τα προβλήματα και τους φόβους σχετικά με την παρούσα παιδαγωγική πρακτική. Κάλεσε να ανοίξει ένας “μεγάλος διάλογος” πάνω σε παιδαγωγικά ζητήματα, τον οποίο ανέλαβε στη συνέχεια το Υπουργείο Παιδείας, που οργάνωσε μια σειρά από τοπικά συνέδρια και συνέταξε ένα καταστατικό στο οποίο υπογραμμίζονταν τέσσερα βασικά πεδία προβληματισμού: το σχολικό πρόγραμμα σπουδών μεταξύ 5-16, ο καθορισμός κάποιων τυπικών προϋποθέσεων, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των διδασκόντων, η σχολική και η εργασιακή ζωή. Υπουργείο Παιδείας (DES), *Educating our Children* [Εκπαιδεύοντας τα παιδιά μας], Ιανουάριος 1977.

[3] Αυτό εξηγεί, κατά κάποιον τρόπο, γιατί η διδασκαλία παρομοιάζεται και βιώνεται σαν μια παράσταση. Υπάρχει, υπό μία έννοια, ένα εξωτερικό σενάριο, και είναι αυτή η συνειδητοποίηση που χαρακτηρίζει τη νύμηση του νεαρού διδάσκοντα, και η οποία σαφέστατα δεν διδάσκεται στα κολέγια ή στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων. Όπως είπε ένα παλαιότερο μέλος του διδακτικού προσωπικού για την ομαδική διδασκαλία: “Αν ο νέος διδάσκων μπορέσει να αντιληφθεί ότι οι παλαιότεροι υποκρίνονται, τότε ίσως να συνειδητοποιήσει μια ώρα αρχύτερα από ότι σε κανονικές συνθήκες, ότι όλοι με τον τρόπο τους υποδύονται ένα ρόλο.”

Αυτές οι αντιφάσεις επίσης ενισχύουν την έννοια υπό την οποία μπορούμε να μιλήσουμε για τους διδάσκοντες ως μια κατηγορία με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία τους, καθώς και για τη διδασκαλία ως μια διακριτή δραστηριότητα. Μονάχα μέσα από αυτή την ενότητα μπορούμε εν μέρει να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πρακτική ως ένα ημι-αυτόνομο κοινωνικό πεδίο, το οποίο δεν μπορεί να αναχθεί άμεσα στις ταξικές σχέσεις.

[4] Το δημοτικό σχολείο Γουίλιαμ Τίνντεϊλ (William Tyndale Junior School) στο Λονδίνο διαλύθηκε κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και του φθινοπώρου του 1975 μετά από παράπονα από ορισμένα μέλη του προσωπικού και γονείς για την έλλειψη πειθαρχίας και την αναποτελεσματικότητα των νέων διδακτικών μεθόδων, την απεργία του προσωπικού και την έκθεση που κατατέθηκε από κάποιον επιθεωρητή. Βλέπε, Ρ. Άουλντ, *William Tyndale Report* [Η έκθεση για το Γουίλιαμ Τίνντεϊλ], Ιούλιος, 1976, Τ. Γκρέτον και Μ. Τζάκσον, *William Tyndale: Collapse of a School - or a System* [Γουίλιαμ Τίνντεϊλ: Η κατάρρευση ενός σχολείου - ή ενός συστήματος], Allen and Unwin, Λονδίνο, 1976, Τ. Έλις, Τ. Μακ Γουίρτερ, Ν. Μακ Κόλγκαν, Μ. Χάντσοου, *William Tyndale: the Teachers' Story* [Γουίλιαμ Τίνντεϊλ: η εκδοχή των διδασκόντων], Writers and Readers Publishing Co-operative, Λονδίνο, 1976.

[5] Ο Τζόουι κατά τη διάρκεια κάποιας αποβολής: “Θα μπορούσαμε και να φοράμε σκυλίσια κολάρα, θα μπορούσαμε να φοράμε και λουριά, και να τρέχουμε από το προαύλιο μέχρι τις τουαλέτες κατά μήκος ενός εναέριου σύρματος”.

[6] Αυτό έχει συνταχθεί εν μέρει από μια σειρά διαδοχικών επίσημων εκθέσεων. Ρ. Χ. Τόουνεϊ, *Secondary Education for All* [Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για όλους], Allen and Unwin, 1922, Έκθεση Χάντσοου, *Report of the Consultative Committee on the Education of the Adolescent* [Έκθεση της συμβουλευτικής επιτροπής για την εκπαίδευση εφήβων], HMSO, 1926, Έκθεση Σπενς, *Report of the Consultative Committee on Secondary Education with Special Reference to Grammar School and Technical High Schools* [Έκθεση της συμβουλευτικής επιτροπής για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ειδική μνεία στα κλασικά γυμνάσια και τα τεχνικά γυμνάσια], HMSO, 1938, Έκθεση Νόργουντ, *Curriculum and Examinations in Secondary Schools: Report of the Committee of the Secondary School Examination Council* [Πρόγραμμα σπουδών και εξετάσεις στα σχολεία της δευτεροβάθμιας



εκπαίδευσης: Έκθεση της επιτροπής του συμβούλιου εξετάσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση], HMSO, 1943, Κεντρική Συμβουλευτική Επιτροπή για την Εκπαίδευση (Αγγλία), *Early Leaving* [Πρόωρη αποχώρηση], HMSO, 1954, Τ. Κράουθερ (Πρόεδρος), *Fifteen to Eighteen* [Δεκαπέντε με Δεκαοκτώ], Έκθεση της Κεντρικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση (Αγγλία), HMSO, 1959-60, Αναφορά Νιούσομ, *Half Our Future: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)* [Το μισό μας μέλλον: Μια έκθεση της Κεντρικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση (Αγγλία)], HMSO, 1963, Έκθεση Ρόμπινς, *Higher Education* [Ανώτερη Εκπαίδευση], HMSO, 1963, Έκθεση Πλάουντεν, *Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)* [Τα παιδιά και τα δημοτικά τους σχολεία: Μια έκθεση της Κεντρικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση (Αγγλία)], HMSO, 1967.

[7] Αυτός ο νεαρός παρουσιάζει ενδιαφέρον. Ανήκει στην εργατική τάξη, απορρίπτει το σχολείο, αλλά είναι απολύτως αποφασισμένος να επιτύχει ανοδική κοινωνική κινητικότητα μέσα από το άθλημα που επέλεξε, το γκολφ.

[Σε μια ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Νεαρός Παλεύω για να καθιερώσω τον εαυτό μου ως άτομο σε μια κατηγορία που είναι ανώτερη κατά κάποιον τρόπο (...) βλέπεις τόσους ανθρώπους που ζούνε καλύτερα, για παράδειγμα από τη γενιά του πατέρα μου, είναι τόσο καλύτερα, έχουν καλές δουλειές και πραγματικά τους ζηλεύεις γι' αυτές, όπως και για όσα μπορούν να προσφέρουν στις οικογένειές τους, και γι' αυτό απλώς βγαίνεις έξω και προσπαθείς κι εσύ να το επιτύχεις αυτό.

Π.Γ. [Τι θεωρείς] καλύτερο άνθρωπο;

Νεαρός Είναι να έχεις σεβασμό για τους άλλους ανθρώπους, εννοώ ο πατέρας μου διαθέτει πολύ λίγο σεβασμό ως εργάτης σε εργοστάσιο, και, ξέρεις, γενικά θα δεις ότι η μεσαία τάξη έχει περισσότερο σεβασμό.

Πολύ χαρακτηριστικό για τα παιδιά της εργατικής τάξης με προσδοκίες ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, ωστόσο, είναι ότι η απόρριψη της ίδιας τους της κουλτούρας δε συνεπάγεται την αποδοχή της κουλτούρας της μεσαίας τάξης:

Π. Γ. Αυτοί [τα άτομα της μεσαίας τάξης] είναι ακόμα “άλλοι” για σένα, ή ήδη αισθάνεσαι ότι έχεις...

Νεαρός Όχι, ακόμη τους αντιμετωπίζω ως “άλλους” (...) ξέρεις, τους μιλάω κατά κάποιον τρόπο (...) σκεπτόμενος, ξέρεις, “Αντε και γαμηθείτε, που νομίζετε ότι είστε και κάποιοι”, τέτοια πράγματα, ξέρεις. Όταν έρχονται κάποιοι από αυτούς στο γκολφ, σαν τον τύπο που είδες που είχε εκείνα τα καινούργια μπαστούνια, αυτός ο γκριζομάλλης, ξέρεις, το σφιγμένο πάνω χείλος και όλα αυτά, εννοώ, αυτόν τον απεχθάνομαι πραγματικά. Σηματοδοτεί για μένα εξουσία πάνω στους άλλους ανθρώπους.

Ο αθλητισμός είναι ο δρόμος του για την κορυφή. Υπό μία πολύ πραγματική έννοια το “ένστικτο του κυνηγού” είναι ένα ταξικό ένστικτο:

Ήθελα να αποδείξω ότι κάποιος χωρίς (sic)<sup>43</sup> τη δική τους, ας πούμε, διανοητική ή οικονομική μεγαλοπρέπεια, μπορείς να το πεις, μπορεί να

<sup>43</sup> Σ.τ.Μ. Προφανώς εννοεί “με” και όχι “χωρίς”. Φαντάζομαι ότι πρόκειται για παραδρομή του νεαρού που μιλάει, και ο συγγραφέας επέλεξε να αποδώσει τα λεγόμενά του ως είχαν.

ηττηθεί από κάποιον χρόνια νεότερο και διανοητικά πιο αδύναμο, καθώς και με πολύ πιο φτωχική προέλευση (...) πρέπει να έχεις το ένστικτο του κυνηγού (...) εγώ όταν παίζω αδιαφορώ εντελώς ποιος είναι ο αντίπαλός μου, και θα προσπαθήσω να τον κερδίσω, δε με ενδιαφέρει καθόλου αν με πληρώνει ή αν θέλει να παίξουμε φιλικά, εγώ θα τον κερδίσω (...) είναι η πείνα για τη νίκη, πιθανότητα ένα πρωτόγονο συναίσθημα, σχεδόν σαν την πείνα για φαγητό. Όπως εσύ θα αρπάξεις το φαγητό, κάποιοι άλλοι άνθρωποι θα αρπάζουν τη νίκη, θα προσπαθούν και θα προπονούνται μέχρι να κερδίσουν (...) οι άνθρωποι της μεσαίας τάξης δεν το έχουν το ένστικτο του κυνηγού, δεν έχουν τη φυσική επιθετικότητα να βγουν έξω στο κρύο και να προπονηθούν.

[8] Ο αθλητισμός είναι ένα πολύ σημαντικό πεδίο που διαχωρίζει τα “φυτά” από τους “μάγκες”, όπου το προσωπικό είναι ικανό να ελέγξει τη σχετική ανεξαρτησία που έχει τις ρίζες της στη “μάγκικη” κουλτούρα, εφαρμόζοντας ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα που εμπεριέχει τόσο στοιχεία συμβατικής διδασκαλίας, όσο και της αντιθετικής κουλτούρας: κατά βάση τραχύτητα, ανδρισμό και σωματική δεξιότητα. Το ακόλουθο απόσπασμα προέρχεται από έναν αναγνωρισμένο σχολικό αθλητή:

Αν ήταν αλήθεια, δεν θα είχα πρόβλημα να παραδεχτώ πως είμαι φυτό, αλλά νομίζω ότι βρίσκομαι κάπου στη μέση... Υποθέτω ότι στην πρώτη τάξη ήμουν λίγο φυτό, ξέρεις, περισσότερο ήταν ότι τα πήγαινα καλά με τους καθηγητές της γυμναστικής γιατί μου αρέσει ο αθλητισμός και έχω προοδεύσει, γιατί δε με πειράζει και καμιά πλάκα που και που. Δεν το παίρνω και πολύ στα σοβαρά, αλλά καμιά φορά πετάω κανένα αστείο για τους καθηγητές, ξέρεις, τους το λέω στα ίσα, αλλά αυτοί το βλέπουν χιουμοριστικά. Δε φαίνεται να έχουν τέτοιου είδους σχέσεις με τα φυτά. Τους διδάσκουν σαν καλά παιδιά. Φαίνεται ότι εμένα μου φέρονται σαν κάποιον με τον οποίο μπορούν να μιλήσουν, βασικά.

[9] Βλέπε το άρθρο του Φαρούκ Ντόνελι στο *Race Today*, της 4ης Ιουνίου 1974. Όλο αυτό το πεδίο επείγει να διερευνηθεί με βάση το πλαίσιο που θέτει το παρόν βιβλίο.

## 4. Εργατική δύναμη, κουλτούρα, τάξη και θεσμικό πλαίσιο

Έχοντας εξετάσει το γενικό πλαίσιο και την εμπειρία του να ανήκει κανείς στην εργατική τάξη και να αισθάνεται δυσαρεστημένος από τον κρατικό θεσμό του σχολείου, είμαστε τώρα σε θέση να μελετήσουμε από κοντά τη διαδικασία προετοιμασίας των υποκειμένων της εργατικής δύναμης: μια διαδικασία που παράγει τα εμβριθή και ιδιαίτερα αποτελέσματα αυτής της κουλτούρας, και συνιστά την βασική λογική και δυναμική της.

### Θεσμικές παροχές

Πλέον αποτελεί συνταγματική υποχρέωση για όλες τις τοπικές αρχές της Αγγλίας και της Ουαλίας να παρέχουν μια υπηρεσία επαγγελματικού προσανατολισμού για τα άτομα που ολοκληρώνουν τη σχολική εκπαίδευση στο σύνολό της, καθώς και μια υπηρεσία ευρέσεως εργασίας για εκείνους που εγκαταλείπουν το σχολείο. [1]

Παραδοσιακά, ο επαγγελματικός προσανατολισμός εστίαζε στην άμβλυση της δυσκολίας αντιστοίχισης των εκπαιδευτικών με τα επαγγελματικά προσόντα. Το ζήτημα ήταν να ταιριάξουν οι ατομικές ικανότητες και τα ταλέντα του κάθε μαθητή με τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας. Χαρακτηριστικά, οι καθηγητές επαγγελματικού προσανατολισμού και οι υπεύθυνοι νομιμοποιούσαν τη διαδικασία αυτή, για παράδειγμα μέσα από τη χρήση ψυχολογικών τεστ [2], ώστε να τεκμηριώσουν “αντικειμενικά” τις ικανότητες και τις δεξιότητες, τις οποίες επικαλούνταν ως βάση για να συμβουλέψουν τον εκάστοτε μαθητή να αυξήσει ή να μετριάσει τις φιλοδοξίες του.

Τα τελευταία χρόνια, και ιδίως κάτω από την ισχυρή επιρροή Αμερικανών συγγραφέων, [3] ο επαγγελματικός προσανατολισμός άλλαξε μορφή. Άρχισε να αντιστέκεται στην στειρότητα της συμβατικής ιεραρχίας των εκπαιδευτικών προσόντων, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα, και τις συνέπειες που μια τέτοια προσέγγιση είχε για την επαγγελματική επιλογή. Η νέα τάση στον επαγγελματικό προσανατολισμό βασίστηκε στην προσθήκη μιας οριζόντιας διάστασης στο μοντέλο αυτό. Υποστηρίζει ότι, οι ανθρώπινες δυνατότητες, τόσο στο σχολείο όσο και στον χώρο εργασίας, δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από τη σχολική επίδοση. Μπορούμε να διακρίνουμε μια ποικιλομορφία, μια πολλαπλότητα και έναν πλούτο ενδιαφερόντων να αναπτύσσονται *παράπλευρα* από τη συμβατική εκπαιδευτική κλίμακα. [4]

Αυτή η δέσμευση είναι διπλή. Ο λόγος για τον οποίο ο κόσμος της εργασίας αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης και μελέτης είναι για να αναδειχθεί η ποικιλία πλεονεκτημάτων και επιλογών που παρουσιάζει, τα οποία μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον και να εγκαλέσουν τον *κάθε* χαρακτήρα. Με αυτό τον τρόπο προσφέρεται μια πραγματική προοπτική στα άτομα να βρουν μια δουλειά που να τα ικανοποιεί, ακόμη και αν βρίσκονται στον “πάτο” της εκπαιδευτικής κλίμακας. Άλλωστε, αυτό που για τον έναν είναι κατάρτα, για κάποιον άλλο αποτελεί ευλογία. [5]

Παράλληλα, παρατηρείται ένα αξιοσημείωτο ενδιαφέρον για τον μαθητή ως ολοκληρωμένο άτομο που διαθέτει πληθώρα ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων, αντί να θεωρείται απλώς ως υποδοχέας γνώσεων - συνήθως τρύπιος, από ότι φαίνεται, όταν πρόκειται για τα παιδιά της εργατικής τάξης. Η “πρόσληψη του εαυτού” από πλευράς του ατόμου αναπτύσσεται όχι μόνο σε σχέση με κάποιο “επάγγελμα”, αλλά και σε σχέση με τον συνολικό “τρόπο ζωής” που συνδέεται με το επάγγελμα αυτό. [6]

Σήμερα τα σχολικά εκπαιδευτικά παραδείγματα είναι κυρίως κοινωνιο-ψυχολογικής φύσης. Τα τεστ εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ως προνομιακό εργαλείο για την ανακάλυψη και τον προσδιορισμό ατομικών διαφορών, ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων. Ωστόσο, τουλάχιστον στα γραπτά κείμενα υπάρχει μια αξιοθαύμαστη ειλικρίνεια σχετικά με τα ψυχολογικά τεστ, καθώς και η πρόταση να χρησιμοποιούνται από τους ίδιους τους μαθητές ως μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας “πρόσληψης του εαυτού” τους, αντί να εφαρμόζονται κατά έναν πιο παραδοσιακό, αποκλειστικό και “μυστηριώδη” τρόπο από “τον ειδικό”. Αυτή η πιο δημοκρατική προσέγγιση ενδυναμώθηκε από τις “συμβουλευτικές” τεχνικές που επικεντρώνονται στον “πελάτη”, οι οποίες αποτελούν προσαρμογή Αμερικανικών μορφών ψυχοθεραπείας, κυρίως από τη δουλειά του Καρλ Ρότζερς. [7]

Ίσως από όλες τις αγαστές προθέσεις του νέου “κύματος” επαγγελματικού προσανατολισμού, η πιο αξιοπρόσεκτη είναι η δήλωση - τουλάχιστον στα χαρτιά - ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να υποτάσσεται στην αγορά και τις ανάγκες της σε εργατικό δυναμικό. Η αποκλειστική του ευθύνη φέρεται να είναι απέναντι στα άτομα στα οποία απευθύνεται. [8] Είναι εντυπωσιακό ότι κάποιοι σχολιαστές υποστήριξαν πως ο επαγγελματικός προσανατολισμός (μέσα από την επιρροή που ασκεί στους μελλοντικούς εργαζόμενους και την απαίτησή τους να αντλούν ευχαρίστηση από τη δουλειά τους), μακράν από το να υπηρετεί τις ανάγκες της βιομηχανίας, μπορεί πραγματικά να την αμφισβητήσει και να την υποχρεώσει να αλλάξει. [9] Αυτό σαφώς αντιστρέφει την αντίληψη που υιοθετείται σθεναρά σε άλλους χώρους, ότι η εκπαίδευση και ο επαγγελματικός προσανατολισμός θα πρέπει απλώς να υπηρετούν τις ανάγκες της αγοράς.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποτυγχάνει σε σημαντικό βαθμό ακόμη και σύμφωνα με τους δικούς του όρους, διότι πολύ απλά δεν κατορθώνει να προσεγγίσει την πλειοψηφία των παιδιών της εργατικής τάξης κατά τρόπο αποτελεσματικό. Μια πρόσφατη επίσημη έρευνα [10] έδειξε ότι σχεδόν το ένα τρίτο των σχολείων δεν αφιέρωνε καθόλου χρόνο ειδικά για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, και ότι μόνο το 14 τοις εκατό των σχολείων είχαν ως διευθυντή κάποιον καθηγητή επαγγελματικού προσανατολισμού. Επιπλέον, 75 τοις εκατό των μαθητών της τρίτης, 28 τοις εκατό των μαθητών της τετάρτης και 52 τοις εκατό των μαθητών της πέμπτης δεν έκαναν καθόλου μάθημα επαγγελματικού προσανατολισμού.<sup>44</sup> Η έρευνα κατέληγε ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός ως “προετοιμασία για την ζωή” δεν ήταν “γενικά αποδεκτός ή εφαρμοζόταν μονάχα από μια μειοψηφία σχολείων”. [11] Η προοδευτική αντίληψη του επαγγελματικού προσανατολισμού, επομένως, απέχει αρκετά από αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα περισσότερα σχολεία με καθαρά ποσοτικούς όρους. [12]

Στο σχολείο του Χάμερταουν, ωστόσο, το μάθημα επαγγελματικού προσανατολισμού είναι σοβαρή υπόθεση και διεξάγεται με ευσυνειδησία. Ο καθηγητής επαγγελματικού προσανατολισμού είναι πλήρους απασχόλησης, πεπειραμένος και πρόσφατα ειδικεύτηκε στην “συμβουλευτική”. Είναι ίσως ο πιο

---

<sup>44</sup> Σ.τ.Μ. Οι τάξεις αυτές αντιστοιχούν σε μαθητές ηλικίας περίπου 13-16 ετών.

σκληρά εργαζόμενος καθηγητής στο σχολείο και παρά τα προβλήματα έλλειψης προσωπικού, που σημαίνει ότι συχνά πρέπει να κάνει μάθημα σε όλη την πέμπτη τάξη ταυτόχρονα, προσπαθεί να εφαρμόσει και υιοθετεί τη γλώσσα των σύγχρονων μεθόδων: παιδο-κεντρική διδασκαλία, προετοιμασία για την ζωή, επαγγελματική εμπειρία και ενθάρρυνση της “αυτοαντίληψης” σε σχέση με την εργασία.

Η υπηρεσία επαγγελματικού προσανατολισμού του Χάμερταουν συντελεί στην ενίσχυση αυτής της προσέγγισης προτείνοντας και τη δική της ανανεωμένη εκδοχή του αξιοκρατικού μοντέλου. Στο γραφείο επαγγελματικού προσανατολισμού υπάρχει μια μεγάλη εικόνα στον πίνακα ανακοινώσεων που δείχνει δύο φιγούρες. Η μία αναπαριστά αρκετά ξεκάθαρα έναν ατημέλητο μαθητή, και η άλλη έναν περιποιημένο, συμβατικό νεαρό εργατικής τάξης. Η λεζάντα γράφει “Ποιος θα πάρει τη δουλειά;” ενώ οι δύο φιγούρες περιβάλλονται από διάφορα μπαλονάκια με σχόλια, τα οποία απαρτίζονται από τα εξής ζεύγη αντιθέτων: “απεριποίητα, μακριά μαλλιά / κοντά καλοχτενισμένα μαλλιά, γένια δύο ημερών / καλοξυρισμένο πρόσωπο με υγιή όψη / απαξιωτική έκφραση του τύπου ‘παράτα-με-ήσυχο’ / χαμογελαστή, πρόσχαρη έκφραση (καλό παιδί) / σκάλισμα της μύτης / καθαρό, ευθύ βλέμμα / “χυμένη” στάση σώματος / παλάμες σφιχτά διπλωμένες (δείχνει σταθερότητα και αποφασιστικότητα) / κοντό, πρόχειρο κοντομάνικο / περιποιημένο σακάκι, καθαρό πουκάμισο (δείχνει ότι εκτιμά τις παραδοσιακές Βρετανικές αξίες) και καλοσιδερωμένο, ίσιο παντελόνι / κατεστραμμένα αθλητικά παπούτσια / καλογουαλισμένα μαύρα παπούτσια”. Το μήνυμα είναι ξεκάθαρο. Αφού δεν μπορούμε να ελέγξουμε την ευφυΐα, τουλάχιστον μπορούμε να ελέγξουμε την εμφάνιση· οι ικανότητες δεν είναι το παν.

Το παλιό αξιοκρατικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο το προφίλ του μαθητή ως προς τις ατομικές του δεξιότητες θα πρέπει να ταιριάζει με τη μέλλουσα επαγγελματική του απασχόληση εξακολουθεί φυσικά να είναι κυρίαρχο, ιδίως στις διαλέξεις για τον επαγγελματικό προσανατολισμό από εξωτερικούς ομιλητές. Τα λεγόμενα του συγκεκριμένου ομιλητή για την κατασκευαστική βιομηχανία είναι ενδεικτικά:

Παίρνουμε όλων των ειδών τα παιδιά, αυτά που έχουν το Απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας (CSEs) κι εκείνα που δεν το έχουν. Ωστόσο, αν τυχόν έχεις το Απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας, τόσο το καλύτερο. Αν μπεις στη δουλειά ως ειδικευόμενος, πας στο κολέγιο και παίρνεις την πιστοποίηση του Σίτυ εντ Γκίλντς<sup>45</sup> (...) αυτό είναι το πρώτο επίπεδο. Άπαξ και έχεις πάρει την επαγγελματική σου πιστοποίηση, μπορείς να προχωρήσεις (...) αν φτάσεις στο τελικό στάδιο μπορείς να γίνεις τεχνικός (...) και αν πραγματικά θέλεις, μπορείς να συνεχίσεις και τότε υπάρχει μια περίπτωση να πας στο Πανεπιστήμιο του Άστον για να πάρεις πτυχίο (...) Επομένως μπορείς να φτάσεις όσο μακριά θέλεις, και θα έπρεπε να φτάσεις όσο πιο μακριά μπορείς (...). [ως απάντηση σε ερώτηση του Τζόουι] “Βάψιμο”, τι εννοείς λέγοντας “βάψιμο”; Θα μπορούσες να μάθεις να βάψεις έναν τοίχο σε είκοσι-τέσσερις ώρες, αυτό είναι που θέλεις; Γιατί δεν σκέφτεσαι να κάνεις κάτι παραπάνω, να πας λίγο πιο μακριά απ’ αυτό, ας πούμε να γίνεις διακοσμητής εσωτερικών χώρων όπου θα πρέπει να σκεφτείς πώς θα χρησιμοποιήσεις το χρώμα μέσα σε έναν χώρο, να σχεδιάσεις εσύ πώς θα το κάνεις και να καθορίσεις με ποιον τρόπο θα διαμορφωθεί ένας χώρος, αντί απλώς να στέκεσαι εκεί και να πασαλείβεις μπογιές (...) Εμείς δεν θα σε σταματήσουμε, αν είσαι πραγματικά αποφασισμένος να προχωρήσεις.\*

<sup>45</sup> Σ.τ.Μ. Το Σίτυ εντ Γκίλντς (the City and Guilds London Institute) είναι εξεταστικό κέντρο και ινστιτούτο πιστοποίησης επαγγελματικής κατάρτισης.

Μέσα σε ένα σχολείο όπου το βασικό εκπαιδευτικό παράδειγμα έχει ήδη διαφοροποιηθεί σύμφωνα με τις αξίες της εργατικής τάξης, και όπου παρατηρείται μια προφανής αντίσταση - ή “αγένεια”, όπως συνήθως χαρακτηρίζεται - από τους “μάγκες”, μια τέτοια προσέγγιση του επαγγελματικού προσανατολισμού / της συμβουλευτικής μπορεί να δώσει τη θέση της σε μια πιο επιθετική προσέγγιση. Όταν εξαντλείται η υπομονή του διδάσκοντα, έπειτα από συνεχείς αποδοκιμασίες, μια σειρά από αποτυχημένες προσπάθειες ή την έκδηλη απουσία ενδιαφέροντος από πλευράς των μαθητών, είναι χαρακτηριστική η απότομη και επιλεκτική αναθεώρηση της στάσης του. Τότε, συχνά ασκεί δριμεία κριτική στο μη-τροποποιημένο αξιοκρατικό μοντέλο - αλλά από την ανάποδη μεριά. Παρόλο που φέρνει προσωπικά παραδείγματα αντλώντας από το εκπαιδευτικό μοντέλο της “συνάφειας”, τα σχόλια του τύπου, όπως το ακόλουθο θίγουν ένα πολύ παλαιότερο ζήτημα.

Καθηγητής επαγγελματικού  
προσανατολισμού στην  
πέμπτη τάξη

Κάποιοι από σας νομίζετε ότι μπορείτε απλώς να έρθετε και να πάρετε μια θέση ειδικευόμενου με τα προσόντα που διαθέτετε. Με τα δικά σας προσόντα! Μερικοί από σας δεν ξέρετε καλά καλά να γράφετε και να κάνετε πρόσθεση και νομίζετε ότι έχετε δικαίωμα να γίνετε και ειδικευόμενοι... αφήστε με να σας πω εγώ, δεν έχετε κανένα απολύτως δικαίωμα, ούτε κατά διάνοια, δεν έχετε κανένα δικαίωμα για τίποτα και όσο συντομότερα το καταλάβετε τόσο το καλύτερο για εσάς. Εδώ δεν έχω εγώ το δικαίωμα να απαιτώ καλύτερη δουλειά, παρ' όλη την ειδίκευση που έχω, δεν έχω δικαίωμα να πάρω προαγωγή... Πρέπει να δουλέψω για να πάρω προαγωγή, πρέπει να δουλέψω για να την αξίζω.\*

Συχνά οι διδάσκοντες καταφεύγουν σε μια μονομερή, κραταιά και στρεβλή εκδοχή του εκπαιδευτικού μοντέλου της “συνάφειας” / του “προοδευτισμού”, την οποία συχνά επικαλούνται σε μια προσπάθεια διατήρησης του ελέγχου και διασφάλισης του παιδαγωγικού παραδείγματος. Εφόσον η “συνάφεια” στην εκπαίδευση αφορά την επιστροφή στα ζητήματα της εργατικής τάξης, και καθώς τα ζητήματα της εργατικής τάξης επικεντρώνονται σε σημαντικό βαθμό στο θέμα της εργασίας, ελλοχεύει σαφώς ο πειρασμός να προβάλλει κανείς αναδρομικά τις στάσεις και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την ζωή της εργασίας πάνω στη σχολική κουλτούρα. Αν και οι μη-κομφορμιστές ενδέχεται να απελευθερωθούν από τα δεσμά του σχολείου, δεν θα καταφέρουν, ωστόσο, να δραπετεύσουν από τις αυστηρές απαιτήσεις της βιομηχανίας. Οι αξίες της εργασίας προβάλλονται πάνω στο σχολείο και υπονομεύουν την αντι-κομφορμιστική συμπεριφορά. Αυτό συχνά παίρνει τη μορφή ενός εκβιασμού που διατείνεται ταυτόχρονα πως “Αν δεν αναπτύξεις τις κατάλληλες στάσεις τώρα, δεν θα επιτύχεις στον χώρο της εργασίας”, και επίσης επί το πρακτικότερο, “Αν δεν συνεργαστείς τώρα, δεν θα πάρεις καλό απολυτήριο”. Ως εκ τούτου το συνολικό θέμα της προετοιμασίας για την εργασία συχνά συνδέεται με το αμφιλεγόμενο ζήτημα της “συνεργασίας”, κάνοντας το δίχως άλλο την ατμόσφαιρα να μυρίζει μπαρούτι εξαιτίας της ηθικής αγανάκτησης που τους προκαλεί η πέμπτη τάξη. Οτιδήποτε κάνουν οι “μάγκες” αποδίδεται στο γεγονός ότι είναι εγωιστές, αγενείς και μη συνεργάσιμοι και σε τελική ανάλυση είναι καταδικαστέο για την μέλλουσα επαγγελματική τους ζωή.

Καθηγητής επαγγελματικού  
προσανατολισμού στην  
πέμπτη τάξη

Μόλις άκουσα για μια περίπτωση ενός νεαρού στο Ίστερ που απολύθηκε μετά από τρεις εβδομάδες. Μισούσε την πειθαρχία και δεν ήθελε να υπακούσει στους κανονισμούς. Η συμπεριφορά του ήταν λάθος και ο διευθυντής απλώς τον απέλυσε, του είπε, “ΕΞΩ”, δεν υπήρχε περίπτωση να ανεχτεί αυτή τη στάση, γιατί να το κάνει άλλωστε; Σας το έχω ξαναπεί, ότι οι κακές συνήθειες από το σχολείο αλλάζουν πολύ δύσκολα. Αν δεν μπορείς να ανεχτείς την πειθαρχία εδώ, και αν έχεις μια αρνητική στάση απέναντι στην εξουσία, αυτό θα συνεχιστεί και στον χώρο εργασίας, θα φανεί κι εκεί, και αυτοί δεν θα έχουν το χρόνο για κάτι τέτοια. Τώρα είναι ο καιρός να αρχίσετε να κάνετε μια προσπάθεια, να δείξετε ότι είστε ικανοί να τα καταφέρετε από τώρα (...) Αυτό που θα συμβεί σε αντίθετη περίπτωση είναι να αντικαταστήσετε ένα σωρό προβλήματα που έχετε ήδη, με πολλά χειρότερα προβλήματα (όταν θα πάτε να δουλέψετε), και όλα θα οφείλονται αποκλειστικά στην δική σας συμπεριφορά. Η τωρινή σας συμπεριφορά στο σχολείο, θα κάνει τα πράγματα πολύ πιο δύσκολα για σας όταν θα έρθει ο καιρός να εργαστείτε.\*

Παρόλα αυτά, είτε πρόκειται για το νέο κύμα, για “προοδευτική”, τροποποιημένη ή παραδοσιακή προσέγγιση, οι “μάγκες” απορρίπτουν, αγνοούν, αντιστρέφουν, κοροϊδεύουν, ή αναπροσαρμόζουν τα περισσότερα από όσα τους λένε στο μάθημα επαγγελματικού προσανατολισμού. Η άμεση προτροπή στο επίπεδο της καταδήλωσης [13] να πάρει κανείς στα σοβαρά την αναζήτηση εργασίας, να προετοιμάζεται προσεκτικά για τις συνεντεύξεις, και να πασχίζει να επιτύχει στη δουλειά του, ή ακόμη και η απλή πληροφόρηση γύρω από διάφορα επαγγέλματα - εκτός ίσως αν πρόκειται για κάτι που έχουν ήδη αποφασίσει να κάνουν - διυλίζεται υπερβολικά.

[Σε μια ομαδική συζήτηση για τα μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού]

Σπάνκσι Μετά από λίγο τον παίρνεις χαμπάρι, λέει τα ίδια πράγματα ξανά και ξανά, καταλαβαίνεις τι εννοώ;

Τζόουι Πάντοτε είμαστε υπερβολικά απασχολημένοι με το να σκαλίζουμε τη μύτη μας, να πετάμε σαίτες, κι απλώς δεν τον ακούμε.

(...)

Σπάνκσι Φέρνει τα ίδια επιχειρήματα όλη την ώρα.

Φαζ Όλο σου λέει πως άμα πας για να βρεις δουλειά θα πρέπει να κάνεις το ένα και το άλλο. Εγώ πήγα. Και δεν χρειάζεται να κάνεις τίποτα από όλα αυτά. Απλώς πας σε εκείνο το μέρος και ρωτάς ποιος είναι ο υπεύθυνος. Καμία σχέση με όσα λέει αυτός.

Τζόουι Είναι γελοίο.

Π.Γ. Τι εννοείς; Σε σχέση με τα προσόντα που πρέπει να έχεις;

Φαζ Και τα προσόντα και όλα τα υπόλοιπα, δεν χρειάζονται. Απλώς ζητάς τη δουλειά και σου τη δίνουν.

(...)

- Π.Γ. (...) Λέγανε πόσο καλό είναι να δουλεύεις σκληρά και να προσπαθείς να προχωρήσεις (...)
- Γουίλ Αυτό είναι όταν είσαι μεγαλύτερος, ξέρεις, αν δεν μπορείς να αντεπεξέλθεις στη δουλειά, αλλά... ξέρεις, αν είναι πολύ δύσκολη για σένα, και θες απλώς να κάθεται και να δίνεις οδηγίες στους άλλους... όταν είσαι πιο νέος... γιατί ο μισθός μειώνεται άμα φύγεις από μερικές δουλειές.
- Π.Γ. Τι γνώμη έχετε για αυτόν που ήρθε να σας μιλήσει από το Παιδαγωγικό Κολέγιο;
- Φρεντ Προσπαθούν να σε αποτρέψουν από το να πας να δουλέψεις... Λέει στον Τζόουι, "Θες να γίνεις ελαιοχρωματιστής και διακοσμητής;" Να βάψεις έναν τοίχο, κι ο τελευταίος ηλίθιος μπορεί να βάψει έναν τοίχο! Ή, "Θέλεις να αναλάβεις το κομμάτι της διακόσμησης, να φτιάχνεις επιγραφές".
- Σπάνκσι Πρέπει να υπάρχει κάποιος στην κοινωνία που να μπογιατίζει και τους τοίχους... Ήθελα να σηκωθώ και να του πω, "Θα πρέπει να υπάρχει και ο ηλίθιος που μπογιατίζει τον τοίχο".

Σίγουρα δεν αληθεύει το γεγονός ότι οι νέες πληροφορίες διοχετεύονται σ' ένα ορθολογικό σύστημα αυτο-αξιολόγησης και ανάπτυξης της "αυτοαντίληψης" των ατόμων, με βάση τον "τρόπο ζωής" και το "προφίλ της επαγγελματικής τους απασχόλησης". Στην περίπτωση που οι "μάγκες" συγκρατούν κάποια πράγματα, το κάνουν σύμφωνα με μια εξαιρετικά επιλεκτική ζωντανή αρχή που διέπει την "μάγκικη" κουλτούρα, και τα ερμηνεύουν κατά τρόπο που να εξυπηρετεί τους δικούς της - συχνά ανατρεπτικούς και αντιθετικούς - σκοπούς:

[Σε μια ομαδική συζήτηση για κάποιες ταινίες που αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό]

- Περς Απορώ γιατί δεν υπάρχουν ποτέ παιδιά σαν κι εμάς στις ταινίες, βλέπεις ποια είναι η δική τους στάση απέναντι στο επαγγελματικό προσανατολισμό; Πώς είναι αυτοί και πώς είμαστε εμείς!
- Π.Γ. Δηλαδή τι είδους παιδιά είναι αυτά στις ταινίες;
- Φαζ Όλο φλωράκια, καλά παιδιά.
- Γουίλ Όχι, μπορείς να καταλάβεις ότι τους έχουν πει τι να λένε. Μάλλον θα είναι σε καμιά σχολή υποκριτικής ή κάτι τέτοιο, ξέρεις, ακόμη και η ευκαιρία να κάνουν αυτή τη δουλειά - καριέρα στον κινηματογράφο για άλλα παιδιά -, και πρέπει να πεις αυτό, περίμενε το σινιάλο σου για να μιλήσεις, περίμενε μέχρι να τελειώσει την ατάκα του ο άλλος.
- Π.Γ. Αυτό από που το συμπεραίνεις;
- Γουίλ Γιατί απλώς στέκονται εκεί πέρα, φαίνεται σαν να περιμένουν τον άλλο να πει την ατάκα, μετά...

- 
- Φαζ Βλέπεις να παίζουν όλες αυτές τις ηλίθιες ταινίες εκεί πέρα, κατάλαβες; Όλες έχουν κάποιο ηλίθιο παιδί που λέει, "Ωω, ναι, θα μου άρεσε να το κάνω αυτό", "Ωω, είναι η σειρά μου, είναι η σειρά μου να πάω να φέρω τα αβγά".
- Σπάικ Πουθενά δεν βλέπεις κάποιο παιδί, ξέρεις, που να "τα έχει πάρει" [να έχει εκνευριστεί] (...), τίποτα τέτοιο.

Οι στάσεις τους θα πρέπει φυσικά να ιδωθούν σε συνάρτηση και με την απόρριψη πολλών άλλων όψεων του σχολείου. Θα προκαλούσε, άλλωστε, μεγάλη



έκπληξη αν τυχόν ο καθηγητής επαγγελματικού προσανατολισμού κατάφερνε να αντισταθεί στο παλιρροιακό αυτό κύμα, όπου όλοι οι άλλοι δεν τα κατάφεραν. Είναι επίσης φανερό ότι μια περισσότερο επιθετική προσέγγιση του επαγγελματικού προσανατολισμού, η οποία αποξενώνει ακόμη περισσότερο τους “μάγκες” από μια ηθική την οποία αντιλαμβάνονται ως τερατωδώς ολοκληρωτική, συχνά πυροδοτείται από την ευρύτερη παρουσία της αντι-σχολικής κουλτούρας στο σύνολό της, η οποία δεν μπορεί να ελεγχθεί αποτελεσματικά, αποκλειστικά και μόνο στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού. Η τάση απόρριψης της συμβουλευτικής του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι μέρος της γενικότερης τάσης αντίστασης προς το σχολείο. [14]

Επίσης, οι “μάγκες” απορρίπτουν κατά βάση την ιδέα των πιστοποιημένων προσόντων. Τα “προσόντα” αποτελούν για αυτούς την έμπρακτη όψη μιας εξουσίας της γνώσης, όπως αυτή ορίζεται θεσμικά. Εφόσον αντιτίθενται στη γνώση, θα πρέπει επίσης να αντισταθούν και να απαξιώσουν τα πιστοποιημένα προσόντα. Όπως συμβαίνει και σε άλλες περιπτώσεις, το κύριο μέσο απαξίωσης των επίσημων κριτηρίων αξιολόγησης είναι “βλέποντας πίσω από τα παρασκήνια”, ή με άτυπους όρους, καταλαβαίνοντας “πώς λειτουργούν τα πράγματα στ’ αλήθεια”. Η εμπειρία, ή τουλάχιστον η εμπειρία που προβάλλουν, αποκλίνει από τον επίσημο ορισμό της. Σε κάποιο επίπεδο πραγματικά πιστεύουν ότι οι ίδιοι ξέρουν καλύτερα. Είναι πιθανό να προχωρήσεις χωρίς προσόντα και σχολική μόρφωση, διότι αυτό που έχει πραγματικά σημασία είναι “να γνωρίζεις κάποια πράγματα για τον έξω κόσμο”, “να μην έχεις τα μυαλά σου πάνω από το κεφάλι σου”, και “να στρώνεσαι στη δουλειά”, όποτε αυτό είναι αναγκαίο. Φυσικά ο κόσμος των ενηλίκων της εργατικής τάξης, ο αέρας της πρακτικότητας που κυριαρχεί στην παραγωγική διαδικασία στα εργοστάσια της Αγγλίας, και η καχυποψία απέναντι στην θεωρία εκεί πέρα, ενδυναμώνουν σημαντικά αυτού του είδους τις αντιλήψεις. Αυτή είναι η βασική πολιτισμική στρατηγική, η οποία παίρνει μια οξυμένη μορφή κατά την διάρκεια της *διαφοροποίησης* στο σχολείο.

Οι “μάγκες” αισθάνονται πραγματικά ότι θα πρέπει να υπάρχει και πιο απλός τρόπος. Τα προσόντα, γι’ αυτούς, γίνονται αντιληπτά ως μετατόπιση ή ως εκτροπή από την άμεση δράση. Αισθάνονται ότι μπορούν πάντοτε να επιδείξουν οποιαδήποτε αναγκαία δεξιότητα “στην πράξη”, και ότι το να κάνει κανείς ένα πράγμα είναι πάντοτε πιο εύκολο από ότι αφήνει να εννοηθεί η περιγραφή του, η αναπαράστασή του στις εξετάσεις ή ο επίσημος ορισμός του.

[Σε μια ατομική συζήτηση]

Τζόουι Δεν θα μπορούσα με τίποτα να επιβιώσω μ’ αυτό το μισθό [ως μαθητευόμενος], θα ήταν περίπου £10 την εβδομάδα για τα πρώτα ένα με δύο χρόνια, και κάθε χρόνο ανεβαίνει κάπως ο μισθός, ή κάτι τέτοιο, δεν θα μπορούσα να το κάνω αυτό. Είμαι περισσότερο ο δραστήριος τύπος, πάντοτε σκέφτομαι, γιατί να κάνεις τον κύκλο, όταν μπορείς να πηδήξεις πάνω από το φράχτη; Εγώ πάντοτε πηδάω πάνω από τους φράχτες (...). Είμαι αρκετά ευχαριστημένος όπως είμαι τώρα που δεν δίνω για τις εξετάσεις πιστοποίησης του απολυτηρίου, και αν είμαι αρκετά έξυπνος, θα φανεί και μ’ άλλο τρόπο (...) ή θα τους κάνω να δούνε ποιος είμαι. Θα τους κάνω να δούνε ότι αξίζει να επενδύσει κανείς σε μένα και ίσως τότε να με πάρουν και σε κάποια πρακτική (...) εννοώ, ας το πάρουμε απόφαση, είναι γαμημένα εύκολο, είναι πραγματικά γαμημένα εύκολο, διότι το μόνο που πρέπει να κάνεις είναι να μάθεις πώς να χειρίζεσαι τον γαμημένο τον τόρνο, άπαξ και μπορείς να το κάνεις αυτό, όλες οι μετρήσεις και όλα αυτά απλώς γίνονται γαμημένη ρουτίνα (...) βασικά, ο οποιοσδήποτε μπορεί να γίνει μαθητευόμενος.

Συνήθως γίνεται αντιληπτό πως οι “μάγκες” θεωρούν ότι τα “φυτά” δεν διαθέτουν αυτού του είδους τη διορατικότητα. Οι κομφορμιστές θα πρέπει να “ακολουθήσουν το δύσκολο δρόμο”. Ο μόνος λόγος για τον οποίο χρειάζονται πιστοποιημένα προσόντα είναι γιατί δεν διαθέτουν τη φαντασία ή την ευφυΐα για κάνουν πράγματα με κανέναν άλλο τρόπο:

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Π.Γ. Τι είναι αυτό που πιστεύεις ότι έχεις εσύ, που δεν το έχουν τα “φυτά”;  
Σπάικ Κότσια, αποφασιστικότητα, όχι μόνο κότσια αλλά και θράσος (...) εμείς ξέρουμε καλύτερα τη ζωή από ότι αυτοί. Μπορεί να ξέρουν κάτι παραπάνω από μαθηματικά και επιστήμες, αλλά αυτά δεν είναι σημαντικά. Δεν είναι σημαντικά για κανέναν απολύτως. Το ότι θα χρειαστεί να το ανακαλύψουν αυτό στην πορεία είναι... όταν θα γίνουν είκοσι χρονών, ίσως να γνωρίζουν για τη ζωή, όσα εγώ ξέρω από τώρα. Γιατί θα πρέπει να περάσουν από αυτό. Βασικά εννοώ ότι έχω περάσει από διάφορα στάδια στη ζωή μου μέχρι τώρα, είχα διάφορα σκαμπανεβάσματα, ξέρεις, απογοητεύσεις. Τις αποδέχτηκα, και δέχτηκα τα πράγματα όπως μου ήρθαν. Αυτό είναι όλο, ξέρεις, αλλά τα “φυτά” όταν βρίσκουν δουλειά είναι, πώς να το πω... απλώς υπακούουν τους κανόνες και δίνουν τον καλύτερο γαμημένο τους εαυτό (...). Είναι έξυπνοι από ορισμένες απόψεις, είναι έξυπνοι όσον αφορά τα μαθηματικά και τις επιστήμες και τα Αγγλικά, αλλά δεν είναι έξυπνοι στη ζωή. Είναι κατώτεροι από μένα.

## Συνέχειες

Παρόλο που η αντίληψη του διδάσκοντα για τη συνέχεια ανάμεσα στο σχολείο και την εργασία απορρίπτεται από τους “μάγκες”, υπάρχει ένα άλλο είδος συνέχειας που είναι εξαιρετικά σημαντικό γι’ αυτούς. Με όρους πραγματικής επαγγελματικής επιλογής, είναι η κουλτούρα τους, και όχι το επίσημο υλικό που διατίθεται μέσω του επαγγελματικού προσανατολισμού, που ασκεί στους “μάγκες” την πιο καθοριστική επιρροή για το μέλλον τους. Αυτό συμβαίνει διότι η προσχώρηση του ατόμου στην ομάδα των μη-κομφορμιστών φέρει μαζί της μια ολόκληρη σειρά από αλλαγές στη συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τα πράγματα. Αυτές οι αλλαγές με τον καιρό παγιώνουν και μια, περισσότερο ή λιγότερο, σαφή αντίληψη για το είδος των ανθρώπων με τους οποίους θα ήθελε να δουλεύει. Επίσης καθορίζει κάτω από ποιες συνθήκες ευνοείται η πληρέστερη έκφραση των ολοένα διευρυνόμενων πολιτισμικών του δεξιοτήτων. Είδαμε ότι η κουλτούρα των εργατών στην παραγωγική διαδικασία καθορίζεται με βάση κάποια κοινά στοιχεία και διαθέτει παρόμοια γνωρίσματα με την αντι-σχολική κουλτούρα. Επίσης, είδαμε πως η κουλτούρα των εργατών στην παραγωγική διαδικασία επιστρέφει σε σημαντικό βαθμό στους “μάγκες” με διάφορους τρόπους - κυρίως διαμέσου των γονέων στις οικογένειες της εργατικής τάξης. Πράγματι, τόσο οι “μάγκες” όσο και οι γονείς τους συχνά συνδέουν άμεσα το σχολείο με την εργασία στη σκέψη τους. Αυτό θεμελιώνει μια ξεκάθαρη εμπειρική συνέχεια ανάμεσα σε διακριτές περιστάσεις. Μπορούμε να δούμε αυτή την εμπειρική συνέχεια ως μια μόνιμη αφετηρία εμπειρίας και αντίδρασης, η οποία τροφοδοτεί την κουλτούρα της εργατικής τάξης στο σύνολο της, σε όλο το φάσμα από την προσαρμογή σε εχθρικές συνθήκες μέχρι την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου είδους κοινωνικών σχέσεων στο χώρο εργασίας:

[Σε μια ατομική συζήτηση]

Τζόουι Αυτός [ο πατέρας του] το κάνει να ακούγεται λες και πρόκειται για ένα πελώριο γαμημένο σχολείο, το κάνει να ακούγεται σαν αυτό εδώ το μέρος. Κάτι μου έλεγε τις προάλλες, εκεί που μιλούσαμε για τον πυροσβεστήρα βασικά, νομίζω από εκεί ξεκίνησε η κουβέντα. Μιλούσαμε σχετικά με το να κάνεις χαβαλέ, και η γριά μου λέει, “Εε, λοιπόν, δεν είναι σωστό να κάνετε χαβαλέ”, κι ο γέρος μου λέει, “Είναι”. (...) μας είπε για εκείνον τον τύπο που έπιασε έναν Πάκι, και του κατέβασε τα παντελόνια και τον τραβούσε γύρω γύρω μέσα στο μαγαζί από το πουλί του, βασικά τον έπιασε από το πουλί και τον έσερνε τριγύρω στο μαγαζί, όλο τέτοιες χαζομάρες. Μπορείς να τον τραβήξεις και να πέσει μέσα στο καμίνι ή να βρεθεί κάτω από το γαμημένο το μηχανικό σφυρί. Αυτός λέει ότι πας από κάτω και βάζεις, όχι την μεριά που σκάβεις αλλά την πάνω μεριά του φτυαριού, κάτω από τα πόδια τους και τους σηκώνεις από κάτω, τους σηκώνεις από τον γαμημένο τον καβάλο... και δεν μπορούν να κατεβούν. Λέει ότι κάνουν συνεχώς τέτοιες μαλακίες, βασικά, κι εγώ σκέφτηκα ότι η δουλειά στα εργοστάσια πρέπει να είναι σαν προέκταση του σχολείου, με τους ίδιους ανθρώπους, τους ίδιους ανθρώπους κάθε μέρα, κάνεις χαβαλέ σχεδόν κάθε μέρα, πας εκεί και είναι τα ίδια άτομα, όπως πάντα.

Η ιδιαίτερη “μάγικη” κουλτούρα, ως μέρος μιας ευρύτερης ταξικής κουλτούρας, παρέχει μια σειρά από άτυπα κριτήρια με βάση τα οποία κρίνεται γενικά *τι είδους* εργασιακή συνθήκη είναι η πιο κατάλληλη για τον καθένα. Θα πρέπει να είναι μια δουλειά όπου μπορεί κανείς να είναι ανοιχτός ως προς τις επιδιώξεις του, τις σεξουαλικές του επιθυμίες, την αδυναμία του στο ποτό και την πρόθεσή του να “κάνει λούφα” όσο περισσότερο γίνεται μέσα σε λογικά πλαίσια. Πρέπει να είναι ένα μέρος όπου θα μπορείς να εμπιστευτείς τον κόσμο που είναι εκεί, και δεν πρόκειται κάποιος να ξεγλιστρήσει πίσω από την πλάτη σου για να πάει να καρφώσει κάτι στο αφεντικό σχετικά με τους “ξένους” ή “το σούφρωμα” - κατά βάση πρέπει να είναι ένα μέρος όπου υπάρχουν όσο το δυνατόν λιγότερα “φυτά”. Στην πραγματικότητα θα πρέπει να είναι μια δουλειά όπου υπάρχει ένα αφεντικό, μια κατάσταση όπου είναι “αυτοί και εμείς”, η οποία πάντοτε ενέχει τον κίνδυνο να υπάρχουν και κάποιοι δόλιοι μεσάζοντες. Η μελλοντική εργασιακή κατάσταση πρέπει να διακρίνεται από ένα θεμελιωδώς ανδρικό ήθος. Θα πρέπει να είναι ένα μέρος όπου οι άνθρωποι δεν είναι “αδερφές” και μπορούν να “να τα βγάλουν πέρα” και όπου περιφρονείται η δουλειά του “χαρτογιακά” σε αντίθεση με την “πραγματική εργασία”. Πρέπει να είναι μια κατάσταση όπου θα μπορείς να πεις την γνώμη σου και όπου δεν απαιτείται να είσαι υποτακτικός. Το βασικό προφανές κριτήριο είναι η συγκεκριμένη δουλειά να αποφέρει γρήγορα αρκετά λεφτά και να προσφέρει την δυνατότητα για “μικροαπάτες” και “τυχερά” για την χρηματοδότηση ήδη παγιωμένων συνηθειών όπως είναι το κάπνισμα και το ποτό, καθώς και να ενισχύει την αίσθηση ότι κάποιος είναι “μέσα στα πράγματα” και ξέρει στ’ αλήθεια “τι παίζει”. Κατά βάση η δουλειά θα πρέπει να είναι ένας τόπος όπου οι άνθρωποι είναι “εντάξει” και με τους οποίους μπορεί κανείς να μοιραστεί μια, σε γενικές γραμμές, κοινή πολιτισμική ταυτότητα.

Αυτά τα κριτήρια δεν αναδύονται απλώς μέσα από την άτυπη κουλτούρα και η άτυπη ομάδα στην οποία στηρίζεται η συγκεκριμένη κουλτούρα ενδυναμώνει τα κριτήρια αυτά. Όλοι οι μηχανισμοί που εξετάσαμε προηγουμένως - το “δούλεμα”, η “πλάκα”, η “φάρσα” - λειτουργούν κατά τρόπο ώστε να θέσουν τον κανόνα τόσο για την *μελλοντική* συνθήκη όσο και για την παρούσα:

[Σε μια ομαδική συζήτηση για μελλοντικά επαγγέλματα]

Έντι Εγώ θέλω να γίνω κοσμηματοπώλης.

- Π.Γ. Τι θέλεις να γίνεις;  
 Έντι Κοσμηματοπώλης.  
 Π.Γ. Δεν καταλαβαίνω το αστείο. Τι αστείο έχει ο κοσμηματοπώλης;  
 [Γέλια]  
 - Είναι μουνί.  
 - Είναι απατεώνας.  
 - Θα σούφρωνε τα μισά από τα κοσμήματα, αυτό θα έκανε.  
 Σπάικ Θέλει να γίνει αργυροχρυσόχοος για να μάθει να δένει διαμάντια σε έξι μήνες.  
 Ντέρεκ Θα έβαζε ένα διαμάντι σε δαχτυλίδι και άλλα έξι στην τσέπη.  
 Π.Γ. Ξέρεις τίποτα σχετικά με κοσμήματα;  
 Έντι Όχι. [Γέλια]

Οι τεχνικές αυτο-αξιολόγησης και τα ψυχολογικά τεστ αποκαλύπτουν αυτό το πολιτισμικό επίπεδο σε πολύ σημαντικότερο βαθμό από ότι αποκαλύπτουν τα γνωρίσματα τα οποία υποτίθεται ότι μελετούν: τα εγγενή, ατομικά χαρακτηριστικά. Αν τυχόν δεν έρθει ο προσκεκλημένος εξωτερικός εισηγητής, ο καθηγητής επαγγελματικού προσανατολισμού μοιράζει στους μαθητές ερωτηματολόγια “αυτο-αξιολόγησης”. Γνωρίσματα όπως ειλικρινής / ευγενικός / γενναιόδωρος / επιμελής / καθαρός / υπάκουος / καλοντυμένος αξιολογούνται με βάση μια κλίμακα του τύπου: συνήθως / καμιά φορά / σχεδόν ποτέ. Μόλις τελειώσουν καλεί κάποιους εθελοντές να διαβάσουν δυνατά τις απαντήσεις τους. Σε μια αποκαλυπτική ενσώματη επίδειξη του συνηθισμένου τους τρόπου να μαλώνουν συμβολικά, οι “μάγκες” σκουντάνε ο ένας τον άλλον, προσπαθούν να δουν τις απαντήσεις ή αλλάζουν ο ένας τις απαντήσεις στο φυλλάδιο του άλλου, συγκρίνουν τις σημειώσεις τους, κοροϊδεύουν τις απαντήσεις, και γενικά επιβάλλουν μια συλλογική γραμμή στη συμπλήρωση του τεστ. Όταν οι εθελοντές διαβάζουν τις απαντήσεις τους, οι “μάγκες” καθιστούν σαφή τα δικά τους *διαφοροποιημένα* κριτήρια. Η απάντηση “σχεδόν πάντα” όσον αφορά την “υπακοή” επισύρει χλευασμό και αποδοκimasίες. Ο Μπιλ φωνάζει από τη θέση του, “Τι απάντησε στα χαρακτηριστικά ‘καθαρός’ και ‘καλοντυμένος’, κύριε;”, καθώς τα “φυτά” γενικά θεωρούνται ατημέλητα και απεριποίητα από τους “μάγκες”. Ακολουθούν τρανταχτά γέλια και χαχανητά όταν ακούνε την απάντηση “σχεδόν πάντα”. Ο ίδιος ο Μπιλ σηκώνεται ως εθελοντής. Όταν απαντά “σχεδόν πάντα” στο χαρακτηριστικό “προσέχω / λαμβάνω υπόψη τους άλλους”, ο καθηγητής τον διαψεύδει λέγοντας “δεν έχω δει και καμιά τέτοια ένδειξη στη δουλειά σου ή την συμπεριφορά σου απέναντι στους καθηγητές”. Αλλά φυσικά ο Μπιλ εξακολουθεί να πιστεύει, όπως εξηγεί αργότερα, ότι λαμβάνει υπόψη τους άλλους όταν πρόκειται για “πράγματα που έχουν πραγματικά σημασία, όπως οι φίλοι μου”.

Η συστηματική πολιτισμική προετοιμασία του εαυτού για μια συγκεκριμένου τύπου εργασία διαχωρίζει τους “μάγκες” από τα “φυτά”, όχι μονάχα με όρους σχολικής επίδοσης, αλλά και όσον αφορά τις προσδοκίες τους. Η διάκριση ανάμεσα στον κομφορμισμό και τον μη-κομφορμισμό βιώνεται ως διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικές εκδοχές του μέλλοντος, διαφορετικές μορφές ικανοποίησης, και διαφορετικού τύπου επαγγέλματα που σχετίζονται με αυτές τις παραμέτρους. Αυτές οι διαφορές δεν είναι τυχαίες ή ασύνδετες. Από την μία μεριά αναδύονται συστηματικά μέσα από *ενδο-σχολικές* συγκρούσεις, και από την άλλη μεριά οδηγούν σε φαινομενικά διαφορετικές επαγγελματικές ομαδοποιήσεις στην μετα-σχολική συνθήκη. Ο διαχωρισμός ανάμεσα στα “φυτά” / τους “μάγκες” προσλαμβάνεται από τους εμπλεκόμενους ως ένας πιθανός μελλοντικός διαχωρισμός ανάμεσα στην ειδικευμένη / ανειδίκευτη εργασία ή την εργασία γραφείου / την χειρωνακτική εργασία. Οι ίδιοι οι “μάγκες” πρόθυμα μεταθέτουν

τους διαχωρισμούς στο εσωτερικό του πολιτισμικού τοπίου του σχολείου στους πιθανούς διαχωρισμούς στο χώρο εργασίας, παρόλο που δεν αποδέχονται κατ' ανάγκη την συμβατική αξιολόγηση των κατηγοριών που χρησιμοποιούνται:

[Σε μια ομαδική συζήτηση]

Τζόουι (...) Θέλουμε να ζήσουμε στο παρόν, θέλουμε να ζήσουμε τώρα που είμαστε νέοι, θέλουμε λεφτά για να βγαίνουμε, θέλουμε να πηγαίνουμε με γυναίκες τώρα, θέλουμε να έχουμε αυτοκίνητα τώρα, και εε... να σκεφτούμε τι θα γίνει σε πέντε, δέκα, δεκαπέντε χρόνια όταν έρθει ο καιρός, αλλά άλλοι άνθρωποι, όπως ας πούμε τα φυτά, δίνουνε τις εξετάσεις τους, δουλεύουν, δεν έχουν κοινωνική ζωή, δεν διασκεδάζουν, και περιμένουν να περάσουν δεκαπέντε χρόνια, όταν θα είναι πια μεγάλοι για να τα κάνουν αυτά, όταν θα έχουν παντρευτεί και τέτοια. Νομίζω πως αυτή είναι η διαφορά. Εμείς σκεφτόμαστε το τώρα, και περνάμε τώρα καλά, και αυτοί σκέφτονται το μέλλον και την εποχή που θα είναι η καλύτερη γι' αυτούς (...). Αυτοί είναι εκείνοι που εμμένουν στους κανόνες. Αυτοί είναι ο τύπος του δημοσίου υπαλλήλου, θα έχουν σπίτι κι όλα αυτά πριν από μας (...). Αυτοί θα είναι οι λεφτάδες της ανώτερης τάξης, θα έλεγα ότι θα 'ναι οι ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι, μεγαλοαστοί, κι εμείς θα είμαστε οι χτίστες και τέτοια πράγματα.

Σπάνκσι Νομίζω ότι εμείς... πάνω κάτω, είμαστε αυτοί που θα κάνουμε τη σκληρή δουλειά, αλλά όχι αυτοί, αυτοί θα είναι εργαζόμενοι γραφείου (...). Εγώ δεν έχω φιλοδοξίες, εγώ δεν θέλω να έχω... θέλω μονάχα να παίρνω έναν καλό μισθό, που θα μου φτάνει να τη βγάλω.

(...)

Τζόουι Δεν λέω ότι είναι σοφό, λέω ότι είναι καλύτερο για μας, για τα ίδια τα άτομα, για τα γούστα μας, έχουμε δοκιμάσει, έχουμε δοκιμάσει την καλή ζωή, έχουμε δοκιμάσει, ξέρεις, την ιδιαίτερη ζωή που έχει κανείς όντας μεγαλύτερος. Νομίζω ότι απλώς μας αρέσει υπερβολικά, εμένα μου αρέσει τουλάχιστον. Δεν νομίζω ότι μπορείς να την κόψεις αυτή την ζωή τώρα πια και να γίνεις μαθητευόμενος κι όλα αυτά... και να μην έχεις πολύ ρευστό.

Για τους κομφορμιστές υπάρχει ένας πολύ μεγαλύτερος βαθμός ταύτισης με την αυθεντία του διδάσκοντα. Στη δική τους περίπτωση υπάρχει επίσης ένα γνήσιο ενδιαφέρον για τις ταινίες επαγγελματικού προσανατολισμού και για το υλικό που παρέχεται στο πεδίο των επαγγελματικών τους στόχων. Μάλιστα αποδέχονται και την πιο σκληρή, εκβιαστική προσέγγιση που υιοθετούν ενίοτε οι διδάσκοντες, διότι εν μέρει εκφράζει τις απόψεις τους:

[Σε μια ομαδική συζήτηση για τις ταινίες επαγγελματικού προσανατολισμού]

Τόνι Βασικά, μας άνοιξαν τα μάτια, κατά κάποιον τρόπο. Το να είσαι γαλατάς σημαίνει να σηκώνεσαι στις πέντε το πρωί, να βγαίνεις έξω, να ξυπνάς όταν είναι ακόμη νύχτα.

Νάιτζελ Η δουλειά στο ταχυδρομείο μου φάνηκε καλή. Τον βοήθησαν τον κόσμο, εκείνους που ενδιαφέρονται για την συγκεκριμένη κατεύθυνση (...).

Π.Γ. (...) αισθάνεστε ποτέ προσβεβλημένοι όταν αυτός [ο καθηγητής επαγγελματικού προσανατολισμού] καταδιάζει την πέμπτη τάξη;

Νάιτζελ Μπα, όχι, γιατί ξέρω ότι συχνά, ξέρεις, αυτά που λέει είναι σωστά τις περισσότερες φορές, γιατί πολλά από τα άτομα εκεί μέσα απλώς δεν

ενδιαφέρονται, και αυτός, όταν προσπαθεί να κάνει κάτι και εκείνους δεν τους νοιάζει, ξέρεις, τότε εκνευρίζεται και λοιπά.

Οι κομφορμιστές, για τους δικούς τους λόγους, κατά βάση αποδέχονται την παρουσίαση του σχολείου και της εργασίας ως ένα συνεχές. Αξίζει να πασχίσεις για να επιτύχεις τους επίσημους σχολικούς στόχους. Αξίζει *πραγματικά* να ξεπερνάς τον εαυτό σου, προκειμένου να επιτύχεις τους επίσημους σχολικούς στόχους. Αυτή *είναι* η καλύτερη προετοιμασία για το χώρο εργασίας. Παρεμπιπτόντως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρόλο που αυτή είναι η συμβατική αντίδραση, δεν θεωρείται ως κάτι που επιτυγχάνεται ή “κερδίζεται” αυτομάτως, χωρίς σκληρή δουλειά ή χωρίς έναν βαθμό ορθολογισμού και προσωπική προσπάθεια:

[Σε μια ομαδική συζήτηση με τους κομφορμιστές στο Σχολείο Αρρένων του Χάμερταουν]

Τόνι Στην πραγματικότητα είναι η στάση σου αυτή που παίζει τον πρώτο ρόλο. Ας πούμε, αν τα πηγαίνεις καλά στο σχολείο, και πάρεις καλό απολυτήριο όταν φύγεις (...) μάλλον θα είναι καλύτερα για μας, γιατί εμείς χρειάστηκε να αποδεχθούμε την ιδέα να ερχόμαστε στο σχολείο. Έπρεπε να κάνουμε τη δουλειά που μας αναθέτανε, διότι διαφορετικά δεν θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε. Έτσι, πάνω κάτω, εκπαιδεύεις τον εαυτό σου να είσαι έτσι. Αλλά νομίζω ότι αυτοί που δεν το έκαναν, ξέρεις, αυτοί που δεν τους νοιάζει, θα πάνε στη δουλειά και θα σκεφτούν, “Ωω, δεν μου αρέσει αυτό, θα φύγω”, αντί να επιμείνουν. Δεν θα τα πάνε καλά στη δουλειά.

Νάιτζελ Στ’ αλήθεια αυτό είναι κάτι που θεωρώ αναμενόμενο να συμβεί, ξέρεις, όταν απολαμβάνεις διάφορα πράγματα όλη σου τη ζωή, ολοένα και περισσότερα, αλλά δεν σου αρέσει το σχολείο, τότε δεν έχεις και την πρόθεση να δουλέψεις. Νομίζω ότι κάτι τέτοιο απλώς σε ακολουθεί στη δουλειά, δεν πρόκειται να κάνεις αρκετά (...) [Η δουλειά] είναι σαν να πηγαίνεις στο σχολείο, αφού φύγεις από το σχολείο, θα πας, πες, να κάνεις πρακτική άσκηση όπως εγώ, και τελειώνοντας την πρακτική άσκηση θα έχεις αποκτήσει προσόντα, και μετά απλώς προχωράς, συνεχίζεις να μαθαίνεις για μια ζωή, αυτό νομίζω (...) γιατί, ξέρεις, κάποιοι από αυτούς πραγματικά δεν το χρειάζονται το σχολείο, γιατί γίνονται γαλατάδες ή κάτι τέτοιο.

## Επαγγέλματα

Συνολικά, σε συνάρτηση με τη θεμελιώδη πολιτισμική μετατόπιση που πραγματοποιείται σε σχέση με το σχολείο και την ανάπτυξη μιας εκτεταμένης εναλλακτικής άποψης για το τι αναμένεται από τη ζωή, μια *συγκεκριμένη* επαγγελματική επιλογή δεν φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για τους “μάγκες”. Μάλιστα, μπορούμε να πούμε ότι λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια που θέτει η συγκεκριμένη αυτή κουλτούρα, καθώς και το είδος της συνέχειας που αυτή υπαινίσσεται, οι περισσότερες χειρωνακτικές και ημι-ανειδίκευτες εργασίες *είναι* το ίδιο, και θα ήταν χάσιμο χρόνου να εξετάσουμε τους μεταξύ τους συσχετισμούς, προκειμένου να ανακαλύψουμε τις υλικές διαφορές τους. Καθώς το ζήτημα αυτό τους απασχολεί μονάχα για πολύ σύντομο διάστημα - τους τελευταίους μήνες στο σχολείο - η ατομική επαγγελματική επιλογή πράγματι φαντάζει τυχαία και ανεξήγητη αν την εξετάσουμε με βάση οποιαδήποτε ορθολογική προσέγγιση ή

σύμφωνα με το συσχετισμό μεταξύ μέσων και σκοπών. Στην πραγματικότητα δεν έχει νόημα η απόπειρα να εξετάσει κανείς την είσοδο των δυσαρεστημένων αγοριών της εργατικής τάξης στην αγορά εργασίας ως ζήτημα *συγκεκριμένης* επαγγελματικής *επιλογής*, διότι στην ουσία μια τέτοια αντίληψη αποτελεί κατεξοχήν κατασκευή της μεσαίας τάξης. Τόσο τα κριτήρια που εξετάσαμε και η αντίθεση προς άλλες, πιο κομφορμιστικές αντιλήψεις για την εργασία όσο και η αλληλεγγύη της ομαδικής διαδικασίας, μεταθέτουν το ερώτημα της επαγγελματικής επιλογής σε διαφορετική βάση: οι “μάγκες” δεν επιλέγουν καριέρες ή συγκεκριμένες δουλειές, αλλά αφοσιώνονται σ’ ένα μέλλον γενικευμένης εργασίας. Τα περισσότερα επαγγέλματα - ή η σκληρή δουλειά την οποία είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν - ταυτίζονται με την ακατανίκητη ανάγκη για άμεσο χρήμα, την υπόθεση ότι κάθε δουλειά είναι δυσάρεστη και ότι αυτό που πραγματικά μετράει είναι οι ευκαιρίες που παρουσιάζουν οι συγκεκριμένες εργασιακές συνθήκες για προσωπική έκφραση και ιδίως για την έκφραση του ανδρισμού, τη διασκέδαση και τις πλάκες που έχουν διδαχθεί οι “μάγκες” με δημιουργικό τρόπο μέσα από την αντι-σχολική κουλτούρα. Αυτά τα πράγματα είναι αρκετά διακριτά από την εγγενή φύση των οποιονδήποτε επαγγελματικών καθηκόντων τους ανατίθενται.

Η φερόμενη ποικιλία των επαγγελμάτων (και το φάσμα των ατομικών χαρακτηριστικών που απαιτούνται για αυτά) που παρουσιάζεται στο μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού όταν διεξάγεται κατά τον “καλύτερο” δυνατό τρόπο, απορρίπτεται κατηγορηματικά - τουλάχιστον όσον αφορά το δικό τους μέλλον:

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Τζόουι Είναι απλώς ένας... γαμημένος τρόπος για να βγάζεις λεφτά. Υπάρχουν τόσοι τρόποι για να το κάνεις αυτό (...) όλα τα επαγγέλματα επιτυγχάνουν τον ίδιο σκοπό, σου εξασφαλίζουν λεφτά, κανείς δεν δουλεύει από αγάπη για ένα επάγγελμα (...) δεν θα το έκανες χωρίς αμοιβή. Δε νομίζω ότι θα το έκανε κανείς, χρειάζεσαι το ψωμί για να ζήσεις (...) υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον τρόπο καθαυτό που κάνεις την κάθε δουλειά, αλλά έχουν κάτι κοινό, όλες έχουν τον ίδιο σκοπό, όλες βγάζουν λεφτά, βασικά είναι όλες το ίδιο.

[Σε μια άλλη συνέντευξη]

Σπάικ Κάθε δουλειά είναι ίδια. Όχι, ίσως τα παραλέω τώρα, δεν είναι κάθε δουλειά ίδια, γιατί η δική σου δουλειά είναι διαφορετική, εε, η δουλειά του γιατρού είναι διαφορετική, η δουλειά του δικηγόρου είναι διαφορετική. Οι δουλειές που είναι όλες ίδιες είναι αυτές που χρειάζεται να δουλέψεις σκληρά, όταν είσαι εργάτης, κατάλαβες, τότε όλες οι δουλειές είναι ίδιες (...). Δεν υπάρχει ποικιλία, είναι η ίδια δουλειά. Υπάρχουν εξωτερικές δουλειές και εσωτερικές δουλειές.

Αυτή η άποψη δεν αντιφάσκει, προς το παρόν, με το ακατανίκητο συναίσθημα ότι η δουλειά είναι κάτι για το οποίο ανυπομονούν. Δεν θα πρέπει να υποτιμήσει κανείς το βαθμό στον οποίο οι “μάγκες” επιθυμούν να γλιτώσουν από το σχολείο - η “μετάβαση” προς τη δουλειά ορίζεται καλύτερα ως “απόδραση” από το σχολείο - και το θέλημα και η προοπτική των χρημάτων και της πολιτισμικής ιδιότητας να ανήκει στους “πραγματικούς άνδρες” γίνεται ιδιαίτερα δελεαστική έτσι, όπως διαθλάται μέσα από την ίδια τους την κουλτούρα.

Τεκμήρια για την ανοησία να περιμένει κανείς πραγματική ικανοποίηση από τη δουλειά, και σκοτεινές, άγνωστες ενδείξεις σε τι μπορεί να μετατραπεί η

δουλειά μόλις ξεθυμάνει ο πολιτισμικός ενθουσιασμός που τη συνοδεύει, παρέχονται διαρκώς από την ευρύτερη κουλτούρα, ιδίως διαμέσου των γονέων. Η υπόσχεση για το μέλλον που παράγεται στο πλαίσιο της ιδιαίτερης σχολικής μορφής της ταξικής κουλτούρας, ωστόσο, ακυρώνει για λίγο τα μηνύματα που προέρχονται από την ευρύτερη ταξική κουλτούρα όπου ανήκει και την οποία, σε τελική ανάλυση, παραδόξως αναπαράγει:

[Στην ίδια συνέντευξη]

Π.Γ. Ανυπομονείς να ξεκινήσεις τη δουλειά;

Τζόουι Ναι, εφόσον δεν αρχίσουν όλοι να με αποθαρρύνουν. Η γριά μου, το πρώτο πράγμα που είπε σήμερα το πρωί που ήρθε να με ξυπνήσει ήταν, “Ωω, δεν θέλω να πάω στη δουλειά”. Κι έτσι εγώ της είπα, “Εγώ θέλω, γαμώτο, δεν με νοιάζει, θα ξεκινήσω”. Και τότε γύρισε και μου είπε, “Θα τη μισήσεις, θα τη μισήσεις”.

Η άποψη ότι όλες οι εργασιακές συνθήκες είναι κατά βάση ίδιες καταδεικνύεται ιδιαίτερα γλαφυρά μέσα από τον τρόπο με τον οποίο οι “μάγκες” βρίσκουν δουλειά στην πράξη. Η συγκεκριμένη επιλογή μιας ορισμένης δουλειάς μπορεί να είναι αρκετά τυχαία. Τα ακόλουθα λεγόμενα σχετικά με το πώς επιλέγονται οι θέσεις εργασίας είναι χαρακτηριστικά. Για τους “μάγκες” όλες οι δουλειές σημαίνουν *μόχθο*: η επιλογή μιας ορισμένης θέσης εργασίας δεν έχει καμία ιδιαίτερη σημασία καθαυτή:

[Σε μια ομαδική συζήτηση για επαγγέλματα]

Περς ‘Ημουν με τον κολλητό μου, τον αδερφό του Τζον, πήγα μαζί του για να, εε... ήθελε να βρει δουλειά. Βασικά ο γκόμενος της αδερφής του Τζον βρήκε δουλειά εκεί, και είπε στον Άλαν, του λέει, “Πήγαινε εκεί κάτω, και μπορεί να σου δώσουν δουλειά εκεί”, και κατέβηκε εκεί πέρα, κι αυτοί του λένε, “Είσαι πολύ μεγάλος για να σε εκπαιδεύσουμε”, γιατί είναι είκοσι τώρα, και μετά λέει στον Άλαν, τον ρωτάει, “Ποιος είναι αυτός εκεί έξω;”, κι εκείνος λέει, “Ένας από τους κολλητούς μου”. Του λέει, “Αυτός θέλει δουλειά;”, κι ο Άλαν του απαντάει, “Δεν ξέρω”. Του λέει, “Ρώτα τον”. Βγαίνει έξω, εγώ πάω μέσα και μου είπε για τη δουλειά και μου λέει, “Ξαναέλα μέσα πριν φύγεις άμα τη θες τη δουλειά”.

Π.Γ. Τι δουλειά κάνεις;

Περς Ξυλουργική, συναρμολογώ. Και πριν ένα μήνα ξαναγύρισα και, βασικά, όχι πριν ένα μήνα αλλά πριν λίγες εβδομάδες, και τον είδα.

Π.Γ. Λοιπόν, αυτό ήταν πραγματικά απόλυτη σύμπτωση. Εννοώ, είχες σκεφτεί ποτέ ως επάγγελμα την ξυλουργική;

Περς Βασικά, απλώς πρέπει να πας να δεις τις ξυλουργικές εργασίες που έχω κάνει, μπούχτισα, δεν είχα κάνει ξυλουργική για χρόνια.

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Σπάνκσι Λίγο πολύ απλώς τυχαίνει να ασχολούμαι μ’ αυτό τώρα, και όχι επειδή ήθελα να γίνω υδραυλικός από την αρχή. Αρχικά ήθελα να ασχοληθώ με βάψιμο και διακόσμηση, μετά ήθελα να γίνω κτίστης, ηλεκτρολόγος, υδραυλικός (...) ήταν μια Παρασκευή - μόλις ξεκινούσα να πάω σχολείο και μου λέει η γριά μου, “Γιατί δεν κατεβαίνεις στην υπηρεσία εύρεσης εργασίας ο ίδιος για να ζητήσεις δουλειά;” Κι έτσι, όταν έφτασα στο σχολείο σκέφτηκα, “Εντάξει τότε, ας γίνω υδραυλικός”, κι έτσι πήγα στο γραφείο και είπα, “Μπορώ να κατεβώ στην υπηρεσία εύρεσης εργασίας και να ρωτήσω για δουλειά;” (...) τους τηλεφώνησαν, πήρα ένα ποδήλατο,



πετάχτηκα μέχρι εκεί, κι αυτοί μου είπαν, “Την πήρες τη δουλειά”, μου είπαν πότε να πάω (...) και πήρα τη δουλειά μέσα σε δύο ώρες από τη στιγμή που έφτασα στο σχολείο.

## Ο εαυτός

Η θεμελιώδης υποκειμενική συνειδητοποίηση της κοινοτοπίας που διακρίνει τη σύγχρονη εργασία και η σχετική αδιαφορία ως προς τη συγκεκριμένη έκφραση που θα πάρει, είναι ένα από τα θεμελιώδη διδάγματα που αποκομίζουν οι “μάγκες” στο πλαίσιο της κουλτούρας τους, και μάλιστα με τρόπο που είναι άορατος για το σχολείο. Αυτή η συνειδητοποίηση, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, αναδύεται μέσα από την κουλτούρα τους, διότι αυτή τους παρέχει μια εναλλακτική στο να αναζητούν ή να νιώθουν την ανάγκη να βρουν ικανοποίηση και συγκεκριμένο νόημα στην εργασία. Έχει την ικανότητα να παράγει εξωγενείς μορφές ευχαρίστησης που βασίζονται στην ομάδα, οι οποίες υποστηρίζουν τον ατομικό εαυτό και του δίνουν αξία. Αυτή η ικανότητα, με την σειρά της, βασίζεται σε κάτι ευρύτερο, που είναι θεμελιώδες, σχετίζεται με την αντι-σχολική κουλτούρα, είναι πέρα για πέρα εσωτερικευμένο από τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην αντι-σχολική κουλτούρα, και επικυρώνεται μέσα από αυτήν. Αφορά την εκμάθηση μιας συγκεκριμένης υποκειμενικής πρόσληψης της εργατικής δύναμης, καθώς και του κατάλληλου, θεμελιωδώς ανδρικού, τρόπου να τη διαθέτει κανείς.

Βασικά κάτι τέτοιο περιλαμβάνει έναν εμπειρικό διαχωρισμό του εσώτερου εαυτού από την εργασία. Η εργατική δύναμη λειτουργεί σαν κάποιου είδους όριο, και όχι σαν ένας τρόπος με τον οποίο συνδέεται ο εαυτός με τις επιταγές του έξω κόσμου. Δεν αναμένεται ικανοποίηση μέσα από την εργασία. Η έκφραση εκείνων των όψεων του εαυτού που είναι δυνάμει κατάλληλες για να δημιουργήσουν μια εγγενή ευχαρίστηση μέσα από τη δουλειά απορρίπτεται. Είναι σαν να έχει αποκοπεί η μια όψη του εαυτού, προκειμένου να νιώθει κανείς ότι ελέγχει καλύτερα τις υπόλοιπες. Ενώ η ίδια η εργασία και η προοπτική της εργασίας περιχαράκωνεται, περιορίζεται και ελαχιστοποιείται, οτιδήποτε συνδέεται μ’ αυτήν σε πολιτισμικό και συμβολικό επίπεδο, οι “μάγκες” το οικειοποιούνται, το αναπτύσσουν και του δίνουν όσο γίνεται περισσότερο νόημα. Οι περιορισμένες εσωτερικές απαιτήσεις της δουλειάς έχουν ως συνέπεια να μπορεί κανείς να αναπτύξει και να εκφράσει τις δεξιότητές του με τρόπους ανεξάρτητους και ανατρεπτικούς, που να είναι σχετικά απελευθερωμένοι από το μακρύ χέρι του καθήκοντος και της πουριτανικής ηθικής. Το κύρος και η ταυτότητα κατασκευάζονται άτυπα στο εσωτερικό της ομάδας. Αντλούν από την κουλτούρα της εργατικής τάξης, ιδιαίτερα από τα θέματα του ανδρισμού και της ιδιότητας να είναι κανείς “σκληρός” - δηλαδή το κοινωνικό πεδίο που έκανε κάποιες όψεις του εαυτού τους να είναι πραγματικά δραστήριες ως προς την επίτευξη στόχων - με τον τρόπο που οι ιδιότητες αυτές συγκροτήθηκαν και μορφοποιήθηκαν στο σχολείο, και όχι μέσα από την ενδελεχή ενασχόληση με συγκεκριμένα εργασιακά καθήκοντα. Όπως είδαμε, η αντι-σχολική κουλτούρα αφορά ρητά την ανάπτυξη και τη διατήρηση πολιτισμικών συμπεριφορών και πρακτικών, αρκετά διακριτών από αυτές που προβλέπονται θεσμικά.

Θεωρούν ότι το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι στο χώρο εργασίας τους, μια όψη της δουλειάς για την οποία προετοιμάζονται ανεπίσημα (αν και με συγκεκριμένο τρόπο) στο σχολείο, είναι κρισιμότερος για το μέλλον τους, από ότι η εγγενής ή τεχνική φύση της εργασίας. Σε τελική ανάλυση αναγνωρίζουν ότι αυτό που καθιστά υποφερτή την οποιαδήποτε δουλειά είναι ακριβώς αυτός ο πολιτισμικός αντιπερισπασμός που αναπτύσσεται εκεί:

[Συζητώντας για την επικείμενη προοπτική της εργασίας]

Γουίλ Αναμένω με τρόμο την πρώτη μέρα, βασικά. Ξέρεις, να δεις με ποιον μπορείς να κάνεις παρέα, ποιοι είναι τα φυτά, ποιος θα σε καρφώσει στον προϊστάμενο.

Τζόουι (...) μπορείς πάντοτε να το κάνεις ευχάριστο. Είναι μονάχα ο εαυτός σου που κάνει μια δουλειά δυσάρεστη... Εννοώ, ακόμη κι αν καθαρίζεις υπονόμους, μπορείς να έχεις τις καλές στιγμές σου. Μπορώ να φανταστώ ότι δεν είναι κάθε δουλειά ευχάριστη. Κανείς δεν κάνει μια δουλειά που να του αρέσει, εκτός αν είναι κωμικός ή κάτι τέτοιο, αλλά εε... καμιά δουλειά δεν είναι ευχάριστη, διότι πρέπει να ξυπνήσεις το πρωί και να βγεις έξω, ενώ θα μπορούσες να μείνεις στο κρεβάτι. Νομίζω κάθε δουλειά έχει... περιλαμβάνει ένα βαθμό δυσαρέσκειας, αλλά είναι στο χέρι σου να κάνεις... να σπρώξεις στην άκρη ό,τι σε δυσαρεστεί και να την κάνεις να είναι όσο πιο καλή και ευχάριστη γίνεται.

Για τους “μάγκες” επομένως, η εργασία σε μια σύγχρονη κοινωνία σχετίζεται με τον περιορισμό του εαυτού και όχι τη διεύρυνσή του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από έναν ορισμό της εργασίας ως κατηγορηματικά χειρωνακτικής, αντί για πνευματικής. Αυτή η αντίληψη για το πώς δύναται να διαθέτει κανείς την εργατική του δύναμη, καθώς και το νόημα που αποδίδεται σ’ αυτή, προκύπτουν άμεσα από την αντι-σχολική κουλτούρα, καθώς εκεί είναι που αναδύονται, γίνονται κοινά και παίρνουν μορφή τα πρότυπα της εργατικής τάξης.

Μέσα από το ίδιο το σχολείο έχει αναπτυχθεί ένας βαθμός αντίστασης ως προς την πνευματική εργασία και μια ροπή προς την χειρωνακτική εργασία. Τουλάχιστον η χειρωνακτική εργασία βρίσκεται έξω από τη σφαίρα επιρροής του σχολείου και ενέχει - αν και όχι εγγενώς - την αύρα ενός πραγματικού κόσμου των ενηλίκων. Η πνευματική εργασία προβάλλει παράλογες απαιτήσεις και επιπλέον επεκτείνεται υπερβολικά - ακριβώς όπως και το σχολείο - σ’ εκείνες τις επικράτειες, τις οποίες οι “μάγκες” υιοθετούν ολοένα και περισσότερο ως δικές τους, ως ιδιωτικές και ανεξάρτητες. Οι “μάγκες” γνωρίζουν πάρα πολύ καλά ότι αυτή η συγκεκριμένη κοινωνική μορφή πνευματικής εργασίας αποτελεί το άδικο “αντίτιμο” σε μια ανταλλακτική σχέση που αφορά τον έλεγχο εκείνων των όψεων του εαυτού τους, τις οποίες θα επιθυμούσαν να διατηρήσουν ελεύθερες. Κατά έναν παράξενο, και απροσδιόριστο τρόπο η πνευματική εργασία από δω και στο εξής θα ενέχει την απειλή της απαίτησης για υπακοή και κομφορμισμό. Η αντίσταση στην πνευματική εργασία μετατρέπεται σε αντίσταση στην εξουσία, όπως την έχουν γνωρίσει στο σχολείο. Στο σύγχρονο καπιταλισμό αυτή η σύνδεση μεταξύ του ταξικού ανταγωνισμού και του παιδαγωγικού παραδείγματος μετατρέπει την εκπαίδευση σε έλεγχο, την (κοινωνική) ταξική αντίσταση σε εκπαιδευτική άρνηση και την ανθρώπινη διαφορά σε ταξική διάκριση. Όπως λέει ο Μπιλ για την διαφορά μεταξύ του ιδίου και των “φυτών”, “Στην πραγματικότητα δεν είναι παρά η διαφορά μεταξύ δουλειάς γραφείου και σκληρής εργασίας”. Αυτό συνιστά επίγνωση της ταξικής διάκρισης, παρόλο που είναι κάτι που μαθαίνεται στο σχολείο. Αποτελεί προϊόν της σχολικής εκπαίδευσης, αν και οι συνέπειες που επιφέρει είναι κοινωνικές.

Ωστόσο, κατά έναν αντιφατικό τρόπο που θα εξεταστεί στο Μέρος II αυτού του βιβλίου, αυτή η αντίληψη της εργατικής δύναμης ως θεμελιώδους διάκρισης ανάμεσα στο ζωτικό εαυτό και την ελπίδα για εσωτερική ικανοποίηση διαμέσου της εργασίας, καθώς και ως χειρωνακτικής δραστηριότητας, δεν μειώνει το αίσθημα ανωτερότητας που έχουν οι “μάγκες”, καθώς και την πεποίθηση ότι είναι οξυδερκείς και πραγματικά αυτοδίδακτοι. Ούτε και αμβλύνει τις αισιόδοξες προσδοκίες τους. Όπως είδαμε, αυτές οι προσδοκίες είναι εν μέρει το αποτέλεσμα της ανάγκης να φύγουν από το σχολείο, με οποιοδήποτε κόστος. Πάντως, είναι

επίσης αποτέλεσμα του υποκειμενικού αισθήματος που επικρατεί ανάμεσα στους “μάγκες” ότι έχουν αντιληφθεί, έχουν διδαχθεί και έχουν κατανοήσει μέσα από την εμπειρία κάτι το οποίο οι άλλοι, και ειδικότερα τα “φυτά”, το αγνοούν. Αυτό είναι, φυσικά, η εμπειρική παγίδα - η ακριβής, αθέλητη και απρόσμενη ανατροπή της συμβατικής λογικής - η οποία στην πραγματικότητα δεσμεύει αυτά τα παιδιά σ’ ένα μέλλον χειρωνακτικής εργασίας. Μονάχα μέσα από την αποκάλυψη αυτής της υποκειμενικής συναίνεσης μπορούμε να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά τους κατά τρόπο που να αναδεικνύει τις πραγματικές τους δυνάμεις, και να αναγνωρίζει την αντιφατική και μονάχα εν μέρει συνειδητή αντίληψη της απειλούμενης ελευθερίας τους (καθώς και της ελευθερίας των άλλων) στο πλαίσιο της φιλελεύθερης σοσιαλδημοκρατίας. Σ’ αυτή τη βάση δεν μπορούμε παρά να αμφιβάλλουμε ότι οι “μάγκες” διαθέτουν μόνο στον ελάχιστο δυνατό βαθμό την εργατική τους δύναμη, πράγμα που φαίνεται να υπαινίσσεται ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι την ορίζουν ως αποστασιοποιημένη και χειρωνακτική.

Παρότι το να δουλεύεις δεν συνδέεται ενδογενώς με κάποια ευχαρίστηση που προσφέρει το εργασιακό καθήκον, φέρει ωστόσο μια ορισμένη σημασία. Η εργατική δύναμη είναι το υλικό διαμέσου του οποίου μπορεί να εκφραστεί η σημασία άλλων πραγμάτων, πέρα από το άμεσο αντικείμενό της. Παρόλο που αγνοεί τον εμπειρικό αντίκτυπο του καθήκοντος, ενισχύει άλλου είδους εμπειρίες. Στο κάτω κάτω, παρόλο που η χειρωνακτική εργασία αντιπροσωπεύει την απομόνωση από το σχολείο και την πνευματική δραστηριότητα, σηματοδοτεί επίσης και έναν πιο ενεργητικό αποκλεισμό των “φυτών”. Οι “μάγκες” αισθάνονται ότι πηγαίνουν να δουλέψουν στον πραγματικό κόσμο των ενηλίκων, κάτι για το οποίο τα “φυτά” είναι ανίκανα. Η δουλειά - που δεν έχει νόημα καθαυτή - θα πρέπει επομένως να αντανakλά όψεις της κουλτούρας που την περιβάλλει, προκειμένου να της αποδοθεί κάποια αξία (μια κουλτούρα που, παραδόξως, καθίσταται δυνατή χάρη στον ίδιο τον περιορισμό της εργασίας).

Επομένως, κι αυτό είναι το πιο σημαντικό, η σωματική εργασία καταλήγει να αναπαριστά και να εκφράζει μια μορφή ανδρισμού καθώς και μια αντίσταση στην εξουσία - τουλάχιστον όπως την έχουν μάθει οι “μάγκες” στο σχολείο. Εκφράζει επιθετικότητα, ένα βαθμό οξύνοιας και ευστροφίας, ένα θράσος που δεν αποδίδεται με λέξεις, μια ξεκάθαρη μορφή αλληλεγγύης. Παρέχει τα προς το ζην σύμφωνα με τα ενήλικα γούστα και επιδεικνύει μια δύναμη κυριαρχία καθώς και μια άμεση γοητεία στις γυναίκες: πρόκειται για ένα είδος σοβινιστικού ανδρισμού.

Επομένως, η όλη διαδικασία του “να κάνει κανείς πραγματικά κάτι”, να είναι σωματικά δραστήριος και να διαθέτει την εργατική του δύναμη κατά έναν ορισμένο τρόπο, είναι κάτι το οποίο οι “μάγκες” δεν το βλέπουν απλώς ως τρόπο άμυνας ή ως αρνητική αντίδραση, αλλά ως επιβεβαίωση και έκφραση αυτού που φαίνεται να έχουν μάθει κατά τρόπο γνήσιο και δημιουργικό. Αυτό παρέχει ένα επιχείρημα υπέρ μιας ξεχωριστής μορφής ωριμότητας, και αποτελεί έκφραση ικανότητας και προοπτικής, τα οποία οι “μάγκες” αισθάνονται ότι δεν διαθέτουν οι άλλοι. Παρά την ενδογενή απουσία νοήματος που την χαρακτηρίζει, η χειρωνακτική εργασία, τουλάχιστον στην παρούσα φάση της ζωής τους, σηματοδοτεί για τους “μάγκες” του Χάμερταουν μια διακήρυξη ελευθερίας και μιας ιδιαίτερης μορφής εξουσίας στον κόσμο:

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Σπάικ (...) με τρελαίνει να βλέπω αυτά τα παιδιά να δουλεύουν μέσα σ’ ένα γαμημένο γραφείο. Δεν καταλαβαίνω πώς το κάνουν, ειλικρινά. Εγώ έχω ελευθερία, έχω... μπορώ να βγάλω λεφτά, είναι δύσκολο να το εξηγήσει κανείς...

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Γουίλ Να δουλεύεις έξω, η χειρωνακτική εργασία και... να γράφεις κι όλα αυτά, και να βγάζεις το στυλό... είναι κι αυτό ελευθερία, ξέρεις.

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Τζόουι Δεν θα μπορούσα να ήμουν καθηγητής (...) εκτός κι αν δίδασκα τη γαμημένη την ομάδα ποδοσφαίρου, όμως εγώ δεν ξέρω ποδόσφαιρο. Βλέπεις, πρέπει να κάνω κάτι ενεργητικό, πρέπει να κινούμαι, να χρησιμοποιώ τη γαμημένη... όχι να χρησιμοποιώ τη δύναμή μου... απλώς... πρέπει να κινούμαι όλη την ώρα, είμαι υπερβολικά δραστήριος για να κάνω μια γαμημένη δουλειά γραφείου. Ωστόσο, σε καμιά δεκαπενταριά χρόνια που θα είμαι χοντρός και πλαδαρός, τότε μπορεί να κάνω δουλειά γραφείου.

Υπάρχουν, φυσικά, πολλοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους σχετίζεται κανείς υποκειμενικά με τη διάθεση της εργατικής του δύναμης. Οι κομφορμιστές στο σχολείο του Χάμερταουν είναι πολύ πιθανότερο να πιστεύουν στο ενδεχόμενο να αντλήσουν ικανοποίηση μέσα από τη δουλειά, να κατασκευάσουν το μέλλον τους μέσα από τις κατηγορίες που παρέχονται στη δουλειά, και να δουν τις προσωπικές αξίες και τα επιτεύγματά τους να εκφράζονται μέσα από τα εγγενή χαρακτηριστικά της εργασιακής δραστηριότητας. Έχουν αποδεχτεί την επίσημα προβεβλημένη συνέχεια ως δεδομένη, και περιμένουν ότι αυτή θα τους οδηγήσει σε αρμόζοντα και ικανοποιητικά αποτελέσματα. Γι' αυτούς η δουλειά εκφράζει τα καθαυτά χαρακτηριστικά της εργασίας, και όχι άλλες, έμμεσες πολιτισμικές αξίες:

[Σε μια ομαδική συνέντευξη με κομφορμιστές στο Σχολείο Αρρένων του Χάμερταουν]

Τόνι

[που πρόσφατα εξασφάλισε μια θέση για πρακτική άσκηση στην κατασκευή εργαλείων]

Πρέπει να δουλέψεις, οπότε δούλεψε σκληρά τώρα, βρες μια καλή δουλειά, κάνε κάτι που σου αρέσει, και όχι κάτι όπως το να συναρμολογείς αυτοκίνητα, να τοποθετείς ρόδες όλη μέρα. Μπορείς να βγάλεις λεφτά έτσι, αλλά δεν αξίζει πραγματικά. Δεν προσφέρει τίποτα στη ζωή σου. Αν είσαι... πες, όπως εγώ, που θα κατασκευάζω εργαλεία, βλέπεις το έτοιμο προϊόν, ακόμη κι αν είναι απλώς βίδες, ξέρεις ότι εσύ έφτιαξες το καλούπι γι' αυτές. Θα μου άρεσε κάτι τέτοιο, να βλέπω το έτοιμο προϊόν.

Νάιτζελ

[που πρόσφατα εξασφάλισε μια θέση για πρακτική άσκηση στους Βρετανικούς Σιδηροδρόμους]

(...) μέχρι να καθιερώσεις τον εαυτό σου στη δουλειά και όλα αυτά, και να φτάσεις να ξέρεις ακριβώς τι κάνεις (...) είναι κάτι για το οποίο θα έχεις έγνοια, για παράδειγμα θα σκέφτεσαι τι θα γίνει την επόμενη μέρα το πρωί (...). Όταν γίνεις εργοδηγός, ξεκινάς οδηγώντας κάτι κοινά μικροσκοπικά τρένα - περνάς από διαφορετικά στάδια εκπαίδευσης κάθε φορά. Από τα πολύ μικρά τρένα πηγαίνεις στα λίγο μεγαλύτερα. Μέσα από τη δουλειά μπορείς να προχωρήσεις στο επόμενο τρένο, ξέρεις, είσαι

οδηγός. Νομίζω ότι μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου να ανεβαίνει, ξέρεις, στην ιεραρχία. Έχω κάτι για το οποίο να αδημονώ.

Στον αντίποδα από τους “μάγκες”, η δουλειά μπορεί να μετατραπεί σε κυρίαρχο πάθος για ορισμένους. Γι’ αυτούς ακόμη και οι πιο μύχιες όψεις της ιδιωτικής τους ζωής εκφράζονται μέσα από τη διάθεση της εργατικής τους δύναμης. Αυτό δείχνει την κραυγαλέα αντίθεση ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο οι “μάγκες” περιορίζουν στο ελάχιστο δυνατό την εννοιολόγηση του εαυτού τους μέσα από την εργασία, και το ενδεχόμενο της πλήρους απορρόφησης από τη δουλειά ως θεμελιώδους άξονα της ιδιωτικής και της συναισθηματικής ζωής. Στους κόλπους της κουλτούρας τους οι “μάγκες” έχουν διδαχθεί πολύ προσεκτικά να περιορίζουν και να ανατρέπουν κάθε τέτοια προοπτική. Οι “μάγκες” ορίζουν τους δικούς τους άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφεται η ζωή τους.

Εδώ έχουμε πάλι τον μαθητή εργατικής τάξης από το γυμνάσιο υψηλού στάτους, που εγκαταλείπει το σχολείο στα δεκαέξι για να γίνει επαγγελματίας βοηθός σε λέσχη του γκολφ. Το συγκεκριμένο αγόρι ταυτίζεται πλήρως με το γκολφ ως μέσο ανέλιξης και έκφρασης. Σε μια αλλόκοτη αντανάκλαση της πορείας που ακολουθούν οι “μάγκες”, απορρίπτει το σχολείο, αλλά στρέφεται στη δουλειά αντί προς μια κουλτούρα ως μέσο βελτίωσης, αυτο-έκφρασης και επιβεβαίωσης:

[Σε μια ατομική συνέντευξη]

Πριν από δύο μήνες έπαιζα πολύ άσχημα (...) το παιχνίδι μου είχε διαλυθεί εντελώς. Δεν υπήρχε περίπτωση να χτυπήσω τη μπάλα απ’ το σημείο εκκίνησης. Δεν μπορούσα με τίποτα να χτυπήσω με το μεταλλικό μαστούνι, να ρίξω ψηλοκρεμαστή μπαλιά ή να κάνω συρτό χτύπημα. Είχα πάθει κατάθλιψη, επί ένα μήνα δεν βγήκα ούτε ένα βράδυ. Είναι τόσο απλό, κάθεσαι σπίτι και σκέφτεσαι “Γαμώτο”. Νιώθεις σαν να έχει φύγει η γη κάτω από τα πόδια σου. Σκέφτεσαι, “Να τι θα κάνω την επόμενη φορά. Να μετακινήσω λίγο τη λαβή μου, να αλλάξω την στάση μου;” Απλώς κάθεσαι στο σπίτι και σκέφτεσαι το παιχνίδι σου (...). Όταν παίζεις καλά είσαι τόσο ενθουσιασμένος που τα πάντα γίνονται δευτερεύοντα, εκτός από το γκολφ, ξέρεις (...) υπήρξε μια φάση πριν από δύο μήνες περίπου όπου έπαιζα πάρα, πάρα πολύ καλά, ξέρεις, θα μπορούσα να προκαλέσω οποιονδήποτε στο γήπεδο να παίξει μαζί μου, κέρδιζα πολλά χρήματα, πραγματικά αισθανόμουν στην κορυφή του κόσμου. Ήταν λες και ήμουν σ’ ένα κουκούλι, όλα φαίνονταν κάπως θολά, σχεδόν σαν να ονειρεύομαι.

## Φτάνοντας

Αυτοί είναι όλοι σαν παιδιά εκεί κάτω. Βασικά, είναι εκεί εδώ και δέκα χρόνια, κι ο ένας από αυτούς είναι εκεί εδώ και τριανταένα γαμημένα χρόνια. Αλλά οι περισσότεροι απ’ αυτούς τριγουρίζουν εδώ κι εκεί, ψιθυρίζουνε ή φωνάζουνε χωρίς κανέναν λόγο. Και βρίζονται σαν λιμενεργάτες μεταξύ τους, προσβάλουν ο ένας τον άλλον και βγάζουν παρατσούκλια για τους άλλους. Είναι ακριβώς σαν προέκταση του σχολείου - όλοι κάνουν χαβαλέ.

(ο Τζόουι που μιλάει για την εργασία στο χώρο της διαδικασίας παραγωγής)

Οι “μάγκες” κατευθύνονται προς επαγγέλματα όπως η εργασία σε βουλκανιζατέρ ή η τοποθέτηση μοκετών, γίνονται ειδικευόμενοι χρήστες μηχανημάτων σε

εργοστάσιο επίπλων, βοηθοί υδραυλικού ή κτίστη, [15], ασχολούνται με τοποθετήσεις ταπετσαρίας σε εργοστάσιο κατασκευής καθισμάτων για αυτοκίνητα, κάνουν φορτοεκφόρτωση σε εργοστάσιο κατασκευής πλακών χρωμίου, ασχολούνται με βάψιμο και διακόσμηση. Το Πάσχα και στις καλοκαιρινές διακοπές του 1975 όλοι βρίσκουν δουλειά σχετικά εύκολα. Περίπου έναν χρόνο μετά, τον Σεπτέμβριο του 1976, οι μισοί από αυτούς έχουν εγκαταλείψει την πρώτη τους εργασία. Δύο από αυτούς βρίσκονται ήδη στην τρίτη τους δουλειά, ενώ άλλοι δύο δεν μπορούν να βρουν δουλειά τη δεδομένη στιγμή. [16] Η είσοδος στο χώρο εργασίας και η αλλαγή επαγγελματών δεν φαίνεται να βιώνεται ως ιδιαίτερα τραυματική από τους “μάγκες”. Η ανεπίσημη και άτυπη προετοιμασία του εαυτού για το χώρο εργασίας όχι απλώς τους κατευθύνει προς μια συγκεκριμένου τύπου απασχόληση, αλλά καθιστά και τη μετάβαση προς αυτή τη δουλειά πιο απλή και λιγότερο προβληματική από ότι είναι για άλλες ομάδες.

Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν προβλήματα προσαρμογής, ότι οι επαγγελματικές ή οι τοπικές διαφοροποιήσεις δεν επηρεάζουν αυτό το πρότυπο, ότι είναι εύκολο να βρει κανείς δουλειές τώρα, ή ότι η μακροπρόθεσμη σχέση τους με την εργασία είναι η ίδια μ’ αυτήν που τους είχαν υποσχεθεί μέσα από την πολιτισμική εξύμνηση της δουλειάς στα τελευταία χρόνια της σχολικής τους φοίτησης ή τον πρώτο καιρό της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Δεν υπάρχει αρκετός χώρος εδώ, ώστε να μελετήσουμε σε ποιο βαθμό είναι πραγματικά επαρκής η προετοιμασία του εαυτού τους στη μακρά διάρκεια, καθώς και την υλική και πολιτισμική φύση της κουλτούρας της εργασίας στο χώρο της παραγωγικής διαδικασίας. Όμως, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η κουλτούρα της εργασίας στο χώρο της παραγωγικής διαδικασίας είναι σαφώς πιο στυγνή από την αντι-σχολική κουλτούρα και υπόκειται σε πολύ πιο ξεκάθαρο εξωτερικό έλεγχο. Επίσης χαρακτηρίζεται από ένα διαφορετικό πρότυπο κοινωνικής επιβολής της γνώσης, και διαφορετικές σχέσεις εξουσίας που χαρακτηρίζονται από διαφορετικών ειδών ρυθμιστικές ανταλλακτικές σχέσεις. Υπάρχουν επίσης διαφορετικές ισορροπίες και νοήματα μεταξύ κομφορμισμού και μη-κομφορμισμού και διαφορετικές αιχμές όσον αφορά τον ανδρισμό και την κυριαρχία. Το κεντρικό ερώτημα στο οποίο θα πρέπει να απαντήσει η όποια μελλοντική έρευνα είναι το κατά πόσο η αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης στη διαδικασία παραγωγής αντιστοιχεί, μεταβάλλει ή παράγει αντιθέσεις στο εσωτερικό ήδη υπαρκτών πολιτισμικών μορφωμάτων, και αντίστοιχα αν ικανοποιεί, υπερβαίνει ή είναι ασύμβατη με τις αντικειμενικές σωματικές, πνευματικές και συναισθηματικές προϋποθέσεις της παραγωγικής διαδικασίας.

Οι άτυπες και οι τυπικές διαδικασίες του σχολείου προφανώς είναι ζωτικές για την προπαρασκευή της εργατικής δύναμης κατά έναν συγκεκριμένο τρόπο, αλλά και το σπίτι, η οικογένεια, η γειτονιά, τα ΜΜΕ και η μη-παραγωγική εμπειρία της εργατικής τάξης γενικά, είναι εξίσου αναγκαία για τη διαρκή αναπαραγωγή της και τον τρόπο με τον οποίο διατίθεται κάθε μέρα εκ νέου στην εργασιακή διαδικασία. Αντιστρόφως, είναι σημαντικό να αξιολογήσει κανείς σε ποιο βαθμό η παραγωγική διαδικασία, τόσο ως προς τις αντικειμενικές της διαστάσεις όσο και ως προς την αντιθετική κουλτούρα που αναδύεται μέσα από αυτήν, επηρεάζει με τη σειρά της τους μη-παραγωγικούς χώρους όπου αναπαράγεται η εργατική δύναμη. Μάλιστα τους επηρεάζει κατά τρόπο ώστε, όπως είδαμε και με την αντι-σχολική κουλτούρα, να δημιουργείται ένας αόρατος και συχνά άδηλος κύκλος νοήματος και προσανατολισμού, που σε τελική ανάλυση συντελεί στη διατήρηση μιας συγκεκριμένης δομής - που πιθανότατα να εφάπτεται και πάλι των προθέσεων της επίσημης πολιτικής.

Παρόλο που τον Σεπτέμβριο του 1976 οι “μάγκες” του Χάμερταουν είναι ακόμη ξαναμμένοι από τον ενθουσιασμό και την ένταση που δημιουργεί η

κινητικότητα και η κατοχή χρημάτων, σε συνδυασμό με μια βιωμένη αίσθηση κοινωνικής εκλεκτικότητας, θα μπορούσαμε να κάνουμε την υπόθεση ότι η απομυθοποίηση δεν απέχει πλέον πολύ. Η κουλτούρα της εργατική τάξης, στην οποία εντάσσονται οι θεμελιώδεις τρόποι με τους οποίους αντιδρούν οι “μάγκες” δεν είναι γενικά μια κουλτούρα μέσα από την οποία μπορεί να προβληθεί ή να επιβληθεί κάποιος. Κατά βάση είναι μια κουλτούρα υποχώρησης και συμβιβασμού: μια δημιουργική προσπάθεια να κάνει κανείς το καλύτερο δυνατό μέσα σε σκληρές και απάνθρωπες συνθήκες. Αυτό που μας δείχνει η κουλτούρα που υιοθετούν οι “μάγκες” είναι ότι δεν πρόκειται για μια κουλτούρα ενιαία, αλλά ότι υπάρχουν κομβικά σημεία ισχύος καθώς και περισσότερο διευρυμένες ζώνες απόγνωσης, αδυναμίας και γυμνής υποταγής. Για μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής τους οι “μάγκες” πιστεύουν ότι η δυστυχία δεν μπορεί να τους αγγίξει. Το ότι η περίοδος αυτής της ακλόνητης αυτοπεποίθησης συμπίπτει με την εποχή που παίρνονται όλες οι σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή τους σε βάρος τους, αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις αντιφάσεις της κουλτούρας της εργατικής τάξης και της κοινωνικής αναπαραγωγής, καθώς και μια αντίφαση στην οποία εμπλέκεται βαθύτατα το δημόσιο σχολείο και οι διαδικασίες του.

Διότι, ανεξάρτητα από το ποιο είναι το ευρύτερο μοτίβο της κουλτούρας της εργατικής τάξης, ποια η περιοδικότητα της απρόσκοπτης αναπαραγωγής της, και πέρα από την έκταση της απογοήτευσης που δημιουργείται ανάμεσα στους “μάγκες” καθώς μεγαλώνουν, το πέρασμα στην κουλτούρα αυτή είναι από κάθε άποψη μη αναστρέψιμο. Όταν ολοκληρώσει κανείς τη μαθητεία της πολιτισμικής του ένταξης στην παραγωγική διαδικασία και αντιληφθεί πιο καθαρά ότι η κύρια πραγματική του δραστηριότητα συνίσταται στο να παράγει με μόχθο για κάποιον άλλον μέσα σ’ ένα δυσάρεστο εργασιακό περιβάλλον, δημιουργείται μια αίσθηση διπλού εγκλωβισμού μέσα σε έναν χώρο που γίνεται αντιληπτός, όπως στο παρελθόν το σχολείο, ως η φυλακή του εργοστασίου. Αυτό που συνιστά ειρωνεία είναι ότι καθώς ο χώρος της παραγωγικής διαδικασίας μετατρέπεται σε φυλακή, η εκπαίδευση γίνεται αναδρομικά και απέλπιδα αντιληπτή ως η μοναδική διέξοδος.

Καταρχάς, είναι πιθανό ο νεαρός εργάτης να έχει αποκτήσει στο μεταξύ δική του οικογένεια, σπίτι και οικονομικές υποχρεώσεις, γεγονός που αποκλείει το ενδεχόμενο της απλήρωτης επιστροφής στο κολέγιο. Κατά μια ευρύτερη έννοια, παρόλο που μπορεί να έχει χάσει σε σημαντικό βαθμό την ελκυστικότητά της, υπάρχει ακόμη μια ιδιαίτερη μορφή εμπειρικής σχέσης με την εργατική δύναμη και τον χαρακτηριστικό τρόπο με τον οποίο αυτή συνδέεται άτυπα με την ομάδα. Το γεγονός αυτό φαίνεται να αποκλείει το άτομο από το να ασχοληθεί με οτιδήποτε άλλο πέρα από τη χειρωνακτική εργασία. Υπάρχει μια συγκεκριμένη σχέση με το καθήκον - ακριβώς εκείνη τη σχέση που είχαν υποδεχθεί νωρίτερα ως μια μορφή απομόνωσης - η οποία καθιστά την εξέλιξη διαμέσου της εργασίας μια απίθανη προοπτική. Ο νεαρός της εργατικής τάξης είναι πιθανό να νιώσει ότι είναι ήδη πολύ αργά όταν πια αποκαλυφθεί η εσφαλμένη φύση της προηγούμενης αισιοδοξίας του. Η πολιτισμική του ευφορία φαίνεται να διαρκεί ίσα ίσα για να περάσει τις κλειστές πόρτες του εργοστασίου. Πράγματι θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι είναι η αναγνώριση του αντίστροφου χρονισμού της κακής και της καλής τύχης, της γνώσης και της άγνοιας, που τελικά συνδέει τη μοιρολατρία της εργατικής τάξης με την αδράνεια: πρόκειται για τη διαφορά αθωότητας που διακρίνει την αντι-σχολική κουλτούρα από την κατεξοχήν κουλτούρα της εργατικής τάξης. Όταν πια γνωρίζει κανείς τις απαντήσεις, είναι πλέον πολύ αργά για να τις εφαρμόσει. Το προφανές και το επιθυμητό κρύβουν το αντίθετό τους από κάτω. Τα ζητήματα αυτά είναι κοινά στην κουλτούρα της εργατικής τάξης και αποκτούν τη μορφή φήμης που κυκλοφορεί στον χώρο της παραγωγικής διαδικασίας μεταξύ εκείνων των ενήλικων εργατών που μόλις προσχώρησαν στη δουλειά στο εργοστάσιο με την

πρόθεση να βάλλουν λίγα χρήματα στην άκρη, να ξεπληρώσουν κάποιο χρέος, ή να ξεκινήσουν τη δική τους δουλειά “κάποια μέρα”, και τελικά καταλήγουν να δουλεύουν στο εργοστάσιο μέρα με τη μέρα επί τριάντα χρόνια. Οι χαμένες ευκαιρίες ή οι πραγματικές ευκαιρίες που παρερμηνεύτηκαν και η παραπλανητική όψη των ευκαιριών που έγιναν αποδεκτές, μετατρέπονται στον συλλογικό μύθο της ζωής τους πριν τη ζωή στο εργοστάσιο. Το κερασάκι στην τούρτα είναι, ωστόσο, ότι το νόημα του μύθου δεν είναι ξεκάθαρο γι’ αυτούς που τον ζουν και έχουν την ευκαιρία να τον αλλάξουν. Αυτός είναι ένας μεσήλικας εργάτης στην παραγωγική διαδικασία σ’ ένα εργοστάσιο κατασκευής μηχανών:

Ήμουν δεκατριών χρονών, μια ηλικία που εντυπωσιάζεται κανείς εύκολα, υποθέτω, κι αυτό είναι κάτι το οποίο δεν ξέχασα ποτέ. Ήμουν με το γέρο μου και ήμασταν στο ζωολογικό κήπο, και βασικά είδαμε ένα πλήθος πάνω στο λόφο, ο κόσμος χειροκροτούσε, και όλοι ήταν συγκεντρωμένοι γύρω από το κλουβί ενός γορίλα. Σπρωχτήκαμε μπροστά, βασικά ο πατέρας μου ήταν πιο περίεργος από μένα, έφτασε μπροστά μπροστά, και εκεί είδε έναν γορίλα να χτυπάει τα χέρια του και τα πόδια του, και εκείνος κοίταζε τριγύρω του περνώντας καλά. Όλος ο κόσμος χειροκροτούσε, προκαλώντας το γορίλα. Τότε ξαφνικά πήγε στο μπροστινό μέρος του κλουβιού του και έφτυσε μια γουλιά νερό πάνω στον πατέρα μου. Πήγαινε στο πίσω μέρος του κλουβιού, γέμιζε το στόμα του με νερό, ερχόταν μπροστά χτυπώντας τα χέρια του, και μετά έφτυνε όλο το νερό πάνω στον κόσμο.

Ο πατέρας μου έκανε πίσω σοκαρισμένος βασικά... μετά ξαναμπήκε στο πλήθος και περίμενε κάποιους άλλους ανόητους μαλάκες να έρθουν για να τους σπρώξει μπροστά. Τότε δεν είχα συνειδητοποιήσει τι σήμαινε αυτό, βασικά ήμουν μονάχα ένα παιδί... αλλά τώρα ξέρω. Δεν μεγαλώνουμε όλοι αμέσως, βλέπεις, αυτή είναι η ζωή, δεν μεγαλώνουμε ταυτόχρονα, και μόλις πάρεις το μάθημά σου είναι ήδη πολύ αργά. Είναι το ίδιο όπως μ’ εκείνα τα παιδιά που έρχονται στο εργοστάσιο κάθε φορά, και νομίζουν ότι είναι καταπληκτικά εδώ. “Ωω, τι είναι αυτό, κι εγώ θέλω να είμαι εκεί”, ξέρεις τι εννοώ. Ποτέ δε θα αλλάξει αυτό, είναι το ίδιο σ’ όλες τις περιπτώσεις, έρχονται για δουλειά, παντρεύονται, οτιδήποτε απ’ αυτά - διαλέγεις και παίρνεις.\*

Ωστόσο, το βασικό ζήτημα εδώ είναι ότι βραχυπρόθεσμα ή και μεσοπρόθεσμα η εμπειρία που αποκτούν οι “μάγκες” μέσα στην αντι-σχολική κουλτούρα είναι σχεδόν βέβαιο ότι αμβλύνει τη μετάβασή τους στη δουλειά και παράγει επιθυμίες τις οποίες καλύπτει αρκετά καλά η χειρωνακτική εργασία. Υπάρχει μια ξαφνική αύξηση στο εισόδημα που καθιστά εφικτό να βγαίνουν κάθε βράδυ, να αγοράζουν καινούργια ρούχα και να πίνουνε ποτό όποτε τους κάνει κέφι. Και υπάρχει και κάποιος ενθουσιασμός που μπορούν να δουλέψουν μαζί με μεγαλύτερους και πιο σκληρούς τύπους σε δύσκολες συνθήκες - να επιβιώνουν και να γίνονται αποδεκτοί εκεί, όπου οι άλλοι θα αποτύγχαναν.

Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει “πολιτισμική” μαθητεία ή ότι οι “μάγκες” γίνονται παντού το ίδιο γρήγορα αποδεκτοί. Υπάρχει μια συνεχής απόπειρα σωματικού εκφοβισμού όπου ο νεαρός εργάτης μπορεί σύντομα να μετατραπεί σε θέαμα με το οποίο διασκεδάζουν οι άλλοι εργάτες, και ένας από τους άγραφους κανόνες είναι ότι δεν πρέπει να τον βοηθήσει κανείς. Ένας ακραίος σεξισμός, που υπερβαίνει ακόμη και τον σεξισμό της αντι-σχολικής κουλτούρας, επίσης στρέφεται ιδίως εναντίον του νεαρού εργάτη, γεγονός εξαιρετικά δυσάρεστο για όποιον μετατρέπεται σε θύμα του:



[Σε μια ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Σπάνκι Δε θες να σε περνάνε για μικρό παιδί [οι συνάδελφοι στη δουλειά], θέλεις να δείχνεις ότι είσαι και λίγο μέσα στα πράγματα, ότι έχεις εμπειρία από τη ζωή, ξέρεις (...). Μου τη δίνει στη δουλειά να ακούω αυτούς τους τύπους να μιλάνε για σεξ και τέτοια, λέγοντας, “Πάω στοίχημα ότι εσύ δε το ’χεις κάνει ποτέ”, κι εγώ τότε χαμογελάω έτσι, ξέρεις, και τότε αυτοί λένε, “Για κοίτα τον που χαμογελάει”, ξέρεις, λες κι εγώ δεν ξέρω τίποτα για το σεξ, ξέρεις τι εννοώ.

Παρόλα αυτά, οι “μάγκες”, τουλάχιστον μέσα από τη δική τους πολιτισμική εμπειρία, ξέρουν ότι οι ουσιαστικές δοκιμασίες είναι πολιτισμικής και όχι τεχνικής φύσης, και γνωρίζουν επίσης τις διαδικασίες προκειμένου να επιβιώσουν. Έχουν μάθει ότι οι ενήλικες βρίζουν, χαριεντίζονται σαν να ήταν παιδιά, και κάνουν χοντροκομμένα σχόλια σεξουαλικού περιεχομένου. Γνωρίζουν ορισμένους περίτεχνους τρόπους για να υπονομεύουν την εξουσία, να παρακάμπουν το τυπικό, να αντλούν κάποια μορφή ευχαρίστησης μέσα σ’ ένα στείο περιβάλλον και να εξασφαλίζουν λίγο επιπλέον “ρευστό”. Έχουν συνείδηση ότι δεν είναι όλα προκαθορισμένα.

Επικρατεί μια αίσθηση, τουλάχιστον κατά τη διάρκεια των πρώτων έξι μηνών στη δουλειά, ότι δεν μπορεί ο καθένας να κάνει αυτού του είδους την εργασία, και ότι αυτό που τους διακρίνει είναι η ικανότητα να τα βγάζουν πέρα σε μια σκληρή δουλειά - μια πεποίθηση που είναι ξεκάθαρα το αποτέλεσμα της επέκτασης των προσόντων και των δεξιοτήτων της αντι-σχολικής κουλτούρας:

[Σε μια ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Γουιλ Άμα, πες, δεν είχα βγει ποτέ έξω να τα πω ή αν δεν ανήκα, για παράδειγμα, στους μάγκες ή αν δεν είχα αναπτύξει αίσθηση του χιούμορ ή τίποτα τέτοιο, τότε δε θα τα έβγαζα πέρα δουλεύοντας σε οικοδομή (...) χρειάζεται να έχεις χιούμορ για να δουλέψεις σε οικοδομή. Πρέπει να μπορείς να αντέξεις μια πλάκα, ξέρεις (...). Υπήρχε μέσα μου, αλλά εξελίχθηκε στο μεταξύ, βασικά μπορεί να ακούγεται παράξενο αυτό αλλά, ξέρεις, μπορεί να είχε εξελιχθεί περισσότερο άμα είχα κυκλοφορήσει κι άλλο στην πιάτσα.

[Σε μια ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Μπιλ

(εκπαιδευόμενος

μηχανικός σε

μεγάλο εργοστάσιο

επίπλων) Μόλις τους γνωρίσεις όλους ξέρεις, είναι σχεδόν το ίδιο με το σχολείο, ξέρεις, και κάνεις πλάκες και αστεία (...) και όταν έχεις προσαρμοστεί λίγο, γίνεσαι και λίγο θρασύς αφού είσαι κι εσύ ένας από τους μάγκες, μετά τους γνωρίζεις όλους, ξέρεις (...). Άμα είσαι ήσυχος και ντροπαλός και όλα αυτά, τότε δε μιλάς σε κανέναν άμα δε σου μιλήσουνε αυτοί.

Υπάρχει και ένας περαιτέρω, ίσως λιγότερο προφανής, τρόπος με τον οποίο το αγόρι της εργατικής τάξης που ανήκει στους “μάγκες” έλκεται από μια συγκεκριμένου τύπου απασχόληση στο εργοστάσιο και επιβεβαιώνεται μέσα από αυτή του την επιλογή. Αυτό έχει να κάνει με την πιθανή ανταπόκριση του νέου εργοδότη και των προϊσταμένων του απέναντι σ’ αυτό που αντιλαμβάνονται ως “μάγκικη” κουλτούρα, η οποία έχει ήδη διαμορφωθεί στο σχολείο. Η αντίστροφη όψη του “αυτοί και εμείς” που έχει συγκροτηθεί άτυπα από τους “μάγκες” συνιστά

μια μορφή αποδοχής από πλευράς τους των προϋπαρχουσών σχέσεων εξουσίας: δηλαδή εκείνου του πλαισίου όπου υπάρχουν “αυτοί” και “εμείς”. Παρόλο που η κουλτούρα τους προφανώς αποσκοπεί άμεσα στην άντληση κάποιου πολιτισμικού οφέλους και κεφαλαίου μέσα από μια δυσάρεστη συνθήκη, επίσης επιτυγχάνει την αναγνώριση, καθώς και τη διευκόλυνση της παγιωμένης εξουσίας και ιεραρχίας. Τη στιγμή που παγιώνεται η πολιτισμική αντιπαλότητα δημιουργείται και η ελπίδα για μια άμεση, ή έμμεσα πολιτική αντιπαράθεση. Η φιλοσοφία του “αυτοί και εμείς” συντηρεί και επανεπιβεβαιώνει τις άμεσες, ανθρώπινες και κοινωνικές σχέσεις και ταυτόχρονα οδηγεί σε παραίτηση - σε κάθε συνειδητό επίπεδο - από την οποιαδήποτε προσπάθεια να ελέγξει κανείς τις υπόγειες διεργασίες που διέπουν αυτά τα πράγματα, δηλαδή τις πραγματικές σχέσεις εξουσίας. [17]

Ενώ οι κομφορμιστές προτιμώνται για “εξειδικευμένες” εργασίες, όταν προσλαμβάνονται σε πιο κοινότοπες δουλειές, αβοήθητοι από τα πολιτισμικά υποστηρίγματα, τις μορφές αντιπερισπασμού, και τους τυπικούς παγιωμένους τρόπους ερμηνείας της περίπτωσης, οι ιθύνοντες τους θεωρούν πιο απειλητικούς και λιγότερο πρόθυμους να αποδεχτούν το εδραιωμένο κατεστημένο. Αυτό συμβαίνει διότι τα αγόρια αυτά ακόμη πιστεύουν, όπως υπαγορεύει το ιδεολόγημα περί ίσων ευκαιριών, ότι μπορούν να προχωρήσουν χάρη στα προσόντα και την ατομική τους αξία, πεποίθηση την οποία τους μετέδωσε χωρίς καμία ιδιαίτερη δυσκολία το σχολείο. Επομένως, παρόλο που επιφανειακά δεν υπάρχει καμία αντίσταση και καμία αγενής συμπεριφορά που θα εξαγρίωνε τον συμβατικό παρατηρητή, δεν υπάρχει ούτε και κάποια μυστική συμμαχία, την οποία να έχουν συνάψει σε μια στιγμή αντίδρασης σε κάποιο αντιθετικό στίλ, ότι θα αποδέχονται εσαεί μια συγκεκριμένη δομή εξουσίας: ένα αέναο “εμείς και αυτοί”. Κατά συνέπεια, είναι πιο πιθανό αυτά τα παιδιά να περιμένουν να αντλήσουν πραγματική ευχαρίστηση καθώς και τη δυνατότητα να επωφεληθούν από τη δουλειά τους. Αναμένουν πως θα υπάρχουν σχέσεις εξουσίας, που τελικά θα αντανακλούν αποκλειστικά τις διαφορές μεταξύ των ικανοτήτων των ατόμων. Όλες αυτές οι προσδοκίες, συχνά σε συνδυασμό με την πραγματική δυστυχία του ατόμου που δεν διαθέτει κάποια άλλη κοινωνική διέξοδο, καθιστούν τον κομφορμιστή πολύ εκνευριστικό και δύσκολο στο να συνεννοηθεί κανείς μαζί του. Σε χειρωνακτικές και ημι-εξειδικευμένες δουλειές, επομένως, οι υπεύθυνοι συνήθως προτιμούν συνειδητά τον τύπο του “μάγκα”, αντί για τον τύπο του “φυτού”. Κάτω από τη “σκληρότητα” που επιδεικνύουν οι “μάγκες” κρύβεται μια ρεαλιστική εκτίμηση της θέσης τους, μια ικανότητα να συνεννοούνται με τους άλλους ώστε να βγει η εργάσιμη μέρα και η παραγωγή, και επιπλέον δεν είναι πειστικοί όσον αφορά την εργασία τους και το μέλλον τους σ’ αυτήν. Τέλος, οι “μάγκες” είναι πιο συμπαθητικοί καθώς “έχουν κάτι να πουν” και “υπερασπίζονται τον εαυτό τους”, αλλά μονάχα μέχρι ενός σημείου. Δεν έχουν την πρόθεση να πείσουν κάποιον να ταχθεί οπωσδήποτε με το μέρος “τους”. Για κάποιον από τους “μάγκες” το περιβάλλον εργασίας στη διαδικασία παραγωγής δεν είναι απλώς πιο οικείο από ότι ίσως θα περίμενε και ο ίδιος, αλλά επίσης νιώθει καλοδεχούμενος και αποδεκτός από τους νέους του προϊστάμενους κατά τρόπο που να του επιτρέπει την έκφραση της προσωπικότητάς του, ακριβώς στα σημεία όπου το σχολείο είχε προσπαθήσει να την εμποδίσει να εκφραστεί - αυτή είναι μια αρχική θετική ανταπόκριση, η οποία επιβεβαιώνει την επιλογή του, μια επιλογή που σημαδεύει επιπλέον τη μετάβαση από το σχολείο ως *απόδραση* από αυτό.

Η κουλτούρα του χώρου εργασίας επιβάλλει, φυσικά, ένα συγκεκριμένο επίπεδο παραγωγικής δραστηριότητας καθώς και έναν θεμελιώδη ανδρικό σεβασμό. Και τα δύο απουσιάζουν από το σχολείο και συνιστούν κάποιες από τις σημαντικότερες όψεις της μεταμόρφωσης της αντι-σχολικής κουλτούρας σε κουλτούρα της εργασίας. Και οι δύο κουλτούρες μοιράζονται παρόμοιες δομές,

αλλά στο διαφορετικό συμφραζόμενο της δουλειάς το στοιχείο που πάντοτε ήταν εγγενές της αντι-σχολικής κουλτούρας, επενεργεί προς όφελος μιας σχετικά ήρεμης παραγωγικής διαδικασίας:

[Σε μια ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Γουιλ  
(βοηθός  
κτίστη)

Μπορεί να σε απολύσουν, ξέρεις τι εννοώ, είναι διαφορετικά από το σχολείο. Δεν μπορούσαν να σε απολύσουν πραγματικά από το σχολείο, εκτός από το να σε αποβάλλουν, και κάτι τέτοιο δε σε νοιάζει καθόλου.

Π.Γ.  
Γουιλ

Ως προς τι διαφέρουν οι προϊστάμενοι; Σου συμπεριφέρονται διαφορετικά, αυτό είναι. Ξέρουν ότι άμα σου πουν κάτι που δε σου αρέσει, αυτό ήτανε, εσύ μπορεί και να τους χώσεις καμιά (...) αλλά στο σχολείο οι καθηγητές σου λένε πράγματα που βασικά σε αποθαρρύνουν και τέτοια (...). Πάνω κάτω όταν είσαι στη δουλειά στην πραγματικότητα ο νόμος είναι με το μέρος και των δύο. Αλλά στο σχολείο, αν πας και τα βάλεις με κάποιον γαμημένο καθηγητή, αυτό ήτανε, ξέρεις ότι θα μπορούσανε να φέρουνε την αστυνομία. Είναι σαν να έχουν οι καθηγητές το προνόμιο να σου μιλάνε άσχημα, να σε σφαιλιρίζουν στο πρόσωπο και να σου τραβάνε τα μαλλιά.

Τους πρώτους δύο μήνες στη δουλειά, τα παιδιά - κομφορμιστές που ασκούν το επάγγελμα που είχαν επιλέξει, και το οποίο ακόμη παρουσιάζει προοπτικές ανέλιξης για αυτούς, είναι επίσης σχετικά ευχαριστημένοι. Ακολούθησαν, καθοδηγήθηκαν και ανταμείφθηκαν μέσα από την επίσημα προβλεπόμενη εκπαιδευτική πορεία. Οι εισαγωγικοί μήνες στη δουλειά γίνονται αντιληπτοί σαν ένα είδος επέκτασης του σχολείου, παρόλο που οι ώρες απασχόλησης είναι περισσότερες και το βράδυ επιστρέφουν πιο κουρασμένοι από ότι όταν ήταν στο σχολείο. Σε πολλές περιπτώσεις οι έγκριτες θέσεις πρακτικής τους περιλαμβάνουν ολική απαλλαγή από την εκπαίδευση στο εργοστάσιο, ώστε να υπάρχει μια πραγματική ομοιότητα με το σχολείο. Όταν φεύγει από το Σχολείο Αρρένων του Χάμερταουν, ο Τόνι πηγαίνει σε μια θέση πρακτικής άσκησης για να γίνει τεχνίτης, με τη δυνατότητα να την μετατρέψει σε πρακτική άσκηση τεχνικού σε μια μεγάλη διεθνή τεχνική εταιρία υψηλού κύρους. Στον τοίχο του εργαστηρίου, όπου ο μαθητευόμενος θα περάσει ένα χρόνο, κρέμονται τεράστια διαγράμματα που απεικονίζουν όλα τα διαφορετικά στάδια και τις φάσεις της εκπαίδευσης, με άδειους πίνακες από κάτω που θα συμπληρωθούν με τα ατομικά επιτεύγματα του εκάστοτε μαθητευόμενου κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Εδώ επικρατεί ένα περισσότερο ανταγωνιστικό πνεύμα - τουλάχιστον έπειτα από τέσσερις μήνες στη δουλειά - ακόμη και από το σχολείο:

[Σε μια ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Τόνι (...) άμα κάτι καθυστερεί κι εσύ περιμένεις τον προϊστάμενό σου, είναι εντάξει τα πρώτα δέκα λεπτά, ξέρεις, που δεν έχεις τίποτα να κάνεις, αλλά όταν περιμένεις για καμιά ώρα ή κάτι τέτοιο, ξέρεις, τότε συνειδητοποιείς ότι μέσα σ' αυτή την ώρα θα μπορούσες να είχες βγάλει ένα σωρό δουλειά (...). Αυτοί κάνουν και την πλάκα τους, αλλά επίσης δουλεύουνε κιόλας, ξέρεις δεν λουφάρουν (...). Βασικά όλοι προσπαθούν να εξελιχθούν με κάποιον τρόπο. Όταν έχουν κάτι να κάνουν, πάντοτε το κάνουν (...). Πες πως κάποιος ανησυχεί, για παράδειγμα, ότι κάτι δεν έκανε καλά, τότε θα πει,

“Λοιπόν, αυτό δεν πρόκειται να το δείξω στον Τζιμ” [τον εκπαιδευτή]. Κι έτσι βρίσκει κάποιον άλλον να συγκρίνει αυτό που έκανε, και πάει σ’ αυτόν και του ζητάει να συγκρίνουνε αυτά που φτιάξανε. Κι έτσι το πάει πίσω στον πάγκο, το λιμάρει ή κάπως το διορθώνει.

Εκείνα τα άτομα που βρίσκονται κάπου στο ενδιάμεσο από τις δύο αυτές κατηγορίες ή τις ξεπερνούν είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν τα σοβαρότερα βραχυπρόθεσμα ή μεσοπρόθεσμα προβλήματα. Οι κομφορμιστές, οι περιθωριακοί ή εκείνοι στην περιφέρεια της αντι-σχολικής κουλτούρας που βρίσκονται σε συγκεκριμένου τύπου χειρωνακτικές εργασίες στις οποίες έχει αναπτυχθεί η χαρακτηριστική κουλτούρα της παραγωγικής διαδικασίας, είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς σε προβλήματα, όχι τόσο “μετάβασης”, αλλά θεμελιώδους πολιτισμικής σύγκρουσης, και τείνουν να υποφέρουν περισσότερο από τη μονότονη έκθεσή τους σε μια δυσάρεστη εργασία. Είναι οι πιο ευάλωτοι στο χλευασμό, τον σαρκασμό και τον εκφοβισμό, ενώ στερούνται τα κατάλληλα μέσα ώστε να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Μετατρέπονται σε εύκολα και συνήθη θύματα. Αυτό είναι ένα παιδί στο περιθώριο της αντι-σχολικής κουλτούρας, που αντλεί από αυτήν, αλλά δεν προστατεύεται από τη λογική που τη διέπει, εν προκειμένω όσον αφορά την ανειδίκευτη εργασία της συρραφής και κοπής σ’ ένα εργοστάσιο επίπλων:

[Σε μια ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Τους μισούς απ’ αυτούς δεν τους συμπαθώ και πολύ, είναι σαν παιδιά. Το ένα παιδί πίσω μου, ο Τομ, είναι πολύ εγωιστής, βασικά δεν ξέρει και πολλά πράγματα για την κοπή, αλλά νομίζει ότι εμείς έχουμε κάποιο πρόβλημα, γιατί εμείς δεν ξέρουμε τάχα, μας αποκαλεί ηλίθιους και τέτοια πράγματα (...) στον πιτσιρικά που σφουγγαρίζει, έκοψαν ένα μαχαίρι [από αφρώδες υλικό] και του το έχωσαν στην πλάτη... Ξέρεις, είμαι πάντοτε προσεκτικός, όταν αρχίζουν να κόβουν πράγματα από αφρώδες υλικό, προσέχω ποιος βρίσκεται δίπλα μου (...) προσπάθησαν να μου κολλήσουν μια ουρά μία φορά, αλλά το ένιωσα την ώρα που πήγαιναν να μου την κολλήσουν (...). Το παρακάνουνε λίγο, εννοώ ότι μπορεί να το κάνουν μια φορά, σπάνε πλάκα και συνεχίζουν, και σου σπάει λίγο τα νεύρα, και αυτοί επιμένουν... έκαναν μια γυναίκα να βάλει τα κλάματα στο ραφείο (...) αρχίζουν να σφυρίζουν, ξέρεις, εγώ δεν μπορώ να σφυρίξω, αλλά αυτοί συνέχιζαν να το κάνουν χωρίς σταματημό και αυτό της έσπασε τα νεύρα ώσπου άρχισε να κλαίει. Χρειάστηκε να το αναφέρουν στο συνδικάτο (...). Αυτός είναι κολλητός μου [ένας φίλος από τη γειτονιά που εργάζεται στο ίδιο μέρος]. Δε θα με ένοιαζε ακόμη κι αν κανείς τους δε μου ξαναμιλούσε ποτέ, όσο έχω κάποιον να κουβεντιάζουμε, εννοώ εγώ και ο Άλεκ, εμείς σκεφτόμαστε με τον ίδιο τρόπο. Δε μας νοιάζει, κάνουμε παρέα μεταξύ μας (...) μιλάω με κάνα δυο από τους άλλους, “Τι γίνεσαι; Όλα καλά;”, αλλά υπάρχουν κι αυτοί που παρεκτρέπονται.

Όχι μόνο υπάρχει δυσκολία ως προς τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά η έλλειψη πολιτισμικής εμπλοκής αφαιρεί ένα σημαντικό παράγοντα γεφύρωσης ανάμεσα στον εαυτό και την εργασία. Όταν αυτή η εργασία είναι κατά βάση μονότονη και επαναλαμβανόμενη, τότε είναι πολύ πιο επαχθής για την απροστάτευτη ανθρώπινη αντίληψη: πλήξη, απουσία νοήματος και μαυρίλα κάνουν την εργάσιμη μέρα ατελείωτη, τις εβδομάδες πανομοιότυπες, την αναψυχή μια ψευδή υπόσχεση. Αυτό είναι το ίδιο παιδί:

[Σε μια ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Η χειρότερη ώρα της ημέρας είναι περίπου στις εννέα παρά τέταρτο το πρωί, και είναι πραγματικά χάλια γιατί σκέφτεσαι πόση ώρα σου μένει μέχρι το τέλος της εργάσιμης ημέρας, ιδίως αν τα προηγούμενα τρία τέταρτα δεν περνούσαν με τίποτα (...) πάνω δουλειά, μετά κοιτάω το ρολόι, κι ενώ είναι πριν τις εννιά, εγώ νιώθω ότι θα έπρεπε να είναι περίπου εννιάμιση, αυτή είναι η ώρα που σε καταβάλλει πραγματικά, σκέφτομαι, “Να πάρει η ευχή, η ώρα δεν περνάει με τίποτα, μακάρι να μην ήμουν εδώ, θα ‘θελα να ήμουν σπίτι μου, στο κρεβάτι μου” ή κάτι τέτοιο. (...) Ξέρεις, στη δουλειά, πες άμα συρράπεις ή κάτι τέτοιο, λες, “Διάολε, τι κάνω εγώ εδώ;”, κάτι τέτοιο, ξέρεις. Απλώς φαντάζομαι τον εαυτό μου, σε δέκα χρόνια πες, ακόμη θα κάνω το ίδιο πράγμα υποθέτω, και απλώς δεν... ξέρεις... Νομίζω πως θα τρελαθώ αν είναι να συνεχίσω να κάνω αυτό το πράγμα μια ζωή, θέλω κάτι καλύτερο από τη ζωή μου (...). Το καλό μέρος της εβδομάδας είναι την Παρασκευή το βράδυ που παίρνω το μισθό μου... τα φέρνουν σ’ ένα δίσκο τα μεροκάματα. Είναι παράξενο, πάντως, όλη την εβδομάδα σκέφτομαι, “Αντε να έρθει η Παρασκευή, και μετά μπορούμε να βγούμε το Σάββατο”, και είναι κάτι που το περιμένεις. Αλλά μόλις φτάσει το Σάββατο σκέφτεσαι, “Αυτό ήταν για το οποίο ανυπομονούσα;”. Παρόλα αυτά το περιμένω κάθε εβδομάδα, έτσι κι αλλιώς.

Ενώ θα ήταν λάθος να ισχυριστούμε ότι οι “μάγκες” δεν αισθάνονται ποτέ αυτού του είδους την πίεση, ή ότι δεν θα την αισθανθούν ολοένα και περισσότερο καθώς οι πολιτισμικές επιστρώσεις που τους προστατεύουν γίνονται διαρκώς πιο λεπτές, είναι, ωστόσο, δεδομένο ότι εξ αρχής έχουν πολύ χαμηλότερες προσδοκίες, και μια αντίληψη της εργατικής τους δύναμης που αποσκοπεί ακριβώς στην παρεμπόδιση και την ελαχιστοποίηση τέτοιων υποκειμενικών συναισθημάτων. Εκτός απ’ αυτό, έχουν και μια πολύ πιο ενεργητική και αισιόδοξη στάση απέναντι στη δυνατότητα να αντλήσουν κάποιες εξωτερικές μορφές ευχαρίστησης διαμέσου της ένταξής τους στην άτυπη ομάδα στη δουλειά και της συμμετοχής τους στις πρακτικές της, αντί οι ίδιοι να μετατρέπονται σε θύμα αυτών των πρακτικών. Υπάρχει επίσης και μια αίσθηση ότι, παρά τη φθορά που τους προκαλεί - την οποία αντιμετωπίζουν σχετικά καλά, τουλάχιστον στην παρούσα φάση -, η χειρωνακτική εργασία αντιπροσωπεύει κάτι ιδιαίτερο γι’ αυτούς, και συνιστά έναν τρόπο ενίσχυσης και επιβεβαίωσης μιας συγκεκριμένης οπτικής για τη ζωή. Αυτή η οπτική ασκεί κριτική, χλευάζει και απαξιώνει τους άλλους, ενώ ταυτόχρονα τοποθετεί μ’ έναν ασαφή τρόπο τον εαυτό τους, όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, σε προνομιακή θέση. Αυτή η αίσθηση αναδύεται ακριβώς από την αντίληψη που έχουν για την εργατική τους δύναμη, την οποία έχουν διδαχθεί και εσωτερικεύσει ως επίγνωση και ως προσωπικό επίτευγμα στην καρδιά της αντι-σχολικής κουλτούρας. Η συγκεκριμένη αίσθηση καλλιεργείται καθώς αναπτύσσονται συγκεκριμένα ταξικά μορφώματα στο εσωτερικό του θεσμικού πλαισίου. Είναι δύσκολο να σκεφτεί κανείς πώς τόσο παγιωμένες πεποιθήσεις που έχουν άτυπη και προσωπική ισχύ θα μπορούσαν να είχαν σχηματιστεί με οποιονδήποτε άλλο τρόπο. Είναι αυτές, και όχι η επίσημη σχολική εκπαίδευση, που οδηγούν τους “μάγκες” προς μια συγκεκριμένη θέση μέσα στην παραγωγική διαδικασία. Υπό μία έννοια, επομένως, υπάρχει ένα στοιχείο αυτο-επιβολής ως προς την αποδοχή υποτελών ρόλων στο πλαίσιο του δυτικού καπιταλισμού. Ωστόσο, αυτή η καταδίκη βιώνεται παραδόξως ως μια μορφή πραγματικής μάθησης, οικειοποίησης, καθώς και ως ένα είδος αντίστασης. Πώς θα πρέπει να το κατανοήσουμε αυτό;

## Σημειώσεις

[1] Βλέπε το Νόμο του 1973 για την Απασχόληση και την Εκπαίδευση. Στο εξής θα αναφέρομαι τόσο στους καθηγητές επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία όσο και στους υπεύθυνους επαγγελματικού προσανατολισμού. Η βασική διαφορά μεταξύ τους είναι ότι οι καθηγητές ενδιαφέρονται περισσότερο για την προετοιμασία, ενώ οι υπεύθυνοι για την τοποθέτηση των μαθητών σε θέσεις εργασίας (DES [Υπουργείο Παιδείας], *Careers Education in Secondary Schools* [Επαγγελματικός Προσανατολισμός σε Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης], Education Survey [Επιθεώρηση για την Παιδεία] 18, HMSO, 1973, σελ. 25). Και οι δύο ομάδες, ωστόσο, έχουν τις ίδιες βασικές τεχνικές ως προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

[2] Μέχρι περίπου τα μέσα της δεκαετίας του '60 το σχέδιο των επτά σημείων του Άλεκ Ρότζερ από το Τμήμα Ψυχολογίας της Απασχόλησης του Κολεγίου του Μπίρμπεκ στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, χρησιμοποιούνταν ευρέως. Τα σημεία που περιλαμβάνονταν ήταν: η σωματική παρουσία συμπεριλαμβανομένης της εξωτερικής εμφάνισης καθώς και των οποιοδήποτε μειονεκτημάτων στην ομιλία ή τη φυσική διάπλαση, τα επιτεύγματα, η ευφυΐα, οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, η διάθεση, οι οικογενειακές συνθήκες.

[3] Βλέπε ιδιαίτερα το Ε. Γκίνσμπεργκ et al., *Occupational Choice, An Approach to a General Theory* [Επαγγελματική επιλογή, μια προσέγγιση μιας γενικής θεωρίας], Columbia University Press, 1951, Ν. Σούπερ, *The psychology of Careers* [Η ψυχολογία του επαγγελματικού προσανατολισμού], Harper and Row, 1957, και Ε. Γκίνσμπεργκ, *Career Guidance: Who Needs It, Who Provides It, Who Can Improve It?* [Επαγγελματική καθοδήγηση: ποιος τη χρειάζεται, ποιος την παρέχει, ποιος μπορεί να τη βελτιώσει;], McGraw-Hill, 1971.

[4] Για μια χαρακτηριστική, διαφωτιστική και συγκεκριμένη περιγραφή του συνηθισμένου ιεραρχικού παραδείγματος που τροποποιείται με την προσθήκη αυτής της οριζόντιας διάστασης ενδιαφερόντων βλέπε DES [Υπουργείο Παιδείας], *Careers Guidance in Schools* [Επαγγελματική καθοδήγηση στα σχολεία], Φυλλάδιο για την Εκπαίδευση No. 48, HMSO, 1965, ιδιαίτερα σελ. 42 και 43. "... όπως γνωρίζει κάθε Υπεύθυνος για την Απασχόληση των Νέων, μια σημαντική μερίδα όλων των αγοριών και κοριτσιών που εισάγονται στην αγορά εργασίας αναλαμβάνουν επαγγέλματα που δεν απαιτούν κάποια ιδιαίτερη ειδικευση και για τις οποίες την παρούσα στιγμή δεν χρειάζεται κάποια εκπαίδευση. Αυτό που χρειάζεται να γνωρίζουν, το μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά. Συχνά είναι εντυπωσιακά λίγα αυτά που υπάρχουν για να μάθει κανείς, και αυτά τα λίγα είναι πολύ εύκολο να τα διαχειριστεί κάποιος (...) φαίνεται να υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός επαγγελμάτων που μοιάζουν πολύ μεταξύ τους ως προς το ότι απαιτούν πολύ λίγες ή καθόλου σχολικές ικανότητες και μπορεί να τις κάνει σχεδόν οποιοσδήποτε, μια αντίληψη που ενδυναμώνεται από το γεγονός ότι πολλοί ενήλικες αλλάζουν διαρκώς δουλειές χωρίς καμία δυσκολία. Επιπλέον, με μια πρώτη ματιά πολλοί από τους νέους που βρίσκονται στη χαμηλή ή μεσαία κλίμακα ικανοτήτων φαίνονται να μοιάζουν πολύ μεταξύ τους ως προς το ότι διαθέτουν λίγα χαρακτηριστικά που να τους κάνουν να ξεχωρίζουν και κανένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ζητήματα του σχολείου, το οποίο εγκαταλείπουν με την πρώτη ευκαιρία. Εφόσον ούτε τα επαγγέλματα ούτε και οι μαθητές δεν έχουν κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, έχει καμιά αξία ο επαγγελματικός προσανατολισμός; Αυτό είναι σίγουρα μια επιφανειακή προσέγγιση, διότι η αλήθεια είναι πως το κάθε παιδί είναι ένα ξεχωριστό άτομο και τα επαγγέλματα είναι διαφορετικά και διαφορετικού τύπου, παρόλο που ενδέχεται να υπάρχουν πολλά επαγγέλματα του ίδιου τύπου. Είναι εξίσου σημαντικό να δίνεται και στους λιγότερο προικισμένους η ευκαιρία να

κτίσουν μια ικανοποιητική ζωή, καθώς και οι προικισμένοι να ενθαρρύνονται ώστε να αξιοποιήσουν στο έπακρο τα ταλέντα τους”.

Πιστεύω ότι εδώ υπάρχει μια σαφής σύνδεση με την τροποποίηση του βασικού εκπαιδευτικού παραδείγματος από τα “κάτω” το οποίο εξετάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, όπου η “σωστή συμπεριφορά” ήταν το αντίτιμο για τις “γνώσεις” του καθηγητή. Αυτή η προσέγγιση του επαγγελματικού προσανατολισμού, ωστόσο, επιχειρεί να ανακαλύψει και να κατονομάσει τις πραγματικές διαφορές των επαγγελμάτων, και δεν αποδίδει την ίδια έμφαση στις “συμπεριφορές”, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο.

[5] Αναφέρεται στην εισαγωγή του εντύπου από το Κέντρο Πληροφόρησης για την Καριέρα και την Απασχόληση της Υπηρεσίας Εύρεσης Εργασίας, *Publications and Services* [Δημοσιεύσεις και Υπηρεσίες], Manpower Services Commission [Επιτροπή Υπηρεσιών Ανθρώπινου Δυναμικού], 1976. Αυτό το κέντρο αποτελεί τυπικό παράδειγμα της νέας προοδευτικής αντιμετώπισης του επαγγελματικού προσανατολισμού. Στην εισαγωγή επίσης αναφέρεται: “Ένα από τα τρέχοντα ενδιαφέροντά μας είναι η ανάγκη για μια πιο ενδεδειγμένη εξέταση των κρίσιμων χαρακτηριστικών των επαγγελμάτων. Ένα άλλο είναι ότι επιθυμούμε μια πιο ευφάνταστη προσέγγιση του τρόπου δημοσιοποίησης των στοιχείων που ανακαλύπτουμε”.

[6] Αυτό περιγράφεται ξεκάθαρα στο πρότυπο πλέον έργο των Τ. Χέιζ και Μ. Χόμπσον, *Careers Guidance* [Επαγγελματική Καθοδήγηση], Heinemann, 1971.

[7] Βλέπε Τ. Ρότζερς, *On Becoming a Person* [Σχετικά με το να γίνεσαι άτομο], Constable, 1961, Κ. Ρότζερς, *Freedom to Learn* [Η ελευθερία του να μαθαίνεις], Chas. E. Merrill, 1969, Κ. Ρότζερς, *Encounter Groups* [Ομάδες ψυχοθεραπείας<sup>46</sup>], Penguin Books, 1970, Κ. Ρότζερς, *Becoming Partners* [Γινόμεστε συνέταιροι], Constable, 1973, Κ. Ρότζερς, Μ. Στήβενς et al., *Person to Person. The Problem of Being Human* [Πρόσωπο με πρόσωπο. Το πρόβλημα του να είσαι άνθρωπος], Souvenir Press, 1967.

[8] Βλέπε για παράδειγμα, Χέιζ και Χόμπσον, *ό.π.*, σελ. 234,

... ο σύμβουλος δεν θα πρέπει να χρησιμοποιεί τέτοιες πληροφορίες [δεδομένα που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό] για να κατευθύνει τους νέους ανθρώπους προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις ως προς τις σπουδές τους ή προς εκείνα τα επαγγέλματα όπου έχουν προβλεφθεί σοβαρές ελλείψεις. Δεν είναι η δουλειά του συμβούλου να διασφαλίσει ότι θα ικανοποιηθούν οι μελλοντικές απαιτήσεις της κοινότητας σε ανθρώπινο δυναμικό. Η δική του ευθύνη είναι οι μαθητές του.

[9] Βλέπε Μ. Π. Κάρτερ, “Teenage workers: a second chance at 18?” [Έφηβοι εργαζόμενοι: μια δεύτερη ευκαιρία στα 18;], στο Π. Μπράνεν (επιμέλεια), *Entering the World of Work: Some Sociological Perspectives* [Μπαίνοντας στον κόσμο της εργασίας: Κάποιες κοινωνιολογικές οπτικές], HMSO, 1975.

[10] DES [Υπουργείο Παιδείας], *Careers Education in Secondary Schools* [Επαγγελματικός Προσανατολισμός στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας].

[11] Στο ίδιο, σελ. 61.

[12] Βλέπε επίσης, Γραφείο Υπηρεσιών Εκπαίδευσης, *Vocational Preparation for Young People* [Επαγγελματική Προετοιμασία για Νέους], Manpower Services Commission [Επιτροπή Υπηρεσιών Ανθρώπινου Δυναμικού], Σεπτέμβριος 1975, σελ. 25 και Κ. Ρόμπερτς, *From School to Work: A Study of the Youth Employment Service* [Από το σχολείο στην εργασία: Μια μελέτη της Υπηρεσίας Απασχόλησης Νέων], David and Charles, 1972, το οποίο κατέληγε αναφορικά με τον επαγγελματικό

---

<sup>46</sup> Σ.τ.Μ. Πρόκειται για ένα είδος ψυχοθεραπευτικής προσέγγισης που εισήχθη απ' τον Καρλ Ρότζερς (1902-1987). Σε θεραπευτικό επίπεδο, βασικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης είναι η μη παρεμβατική / κατευθυντική θεραπεία.

προσανατολισμό: “παρέχονται υπερβολικά λίγα, και αυτά που παρέχονται προσφέρονται πολύ αργά”.

[13] Για μια πιο πλήρη εξήγηση αυτής της έννοιας και της σχέσης της με τη “συνδήλωση”, βλέπε, Ρ. Μπαρτ, *Mythologies* [Μυθολογίες], Paladin, 1977, Ρ. Μπαρτ, *Elements of Semiology* [Στοιχεία Σημειολογίας], Cape, 1967. Ασχολούμαι με το επίπεδο της “συνδήλωσης” της ενημέρωσης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό στο Μέρος II.

[14] Παρόλο που δεν έχουν μεγάλη επιρροή (εκτός από το να παρέχουν πληροφορίες σ’ αυτούς που ήδη έχουν αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσουν) οι Υπεύθυνοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού φαίνεται να μην εισπράττουν εχθρική συμπεριφορά από τους “μάγκες”, κυρίως διότι δεν εμπλέκονται μέσα στον ίδιο φαύλο κύκλο - ιδιαίτερα επειδή δεν έχουν καμία υποχρέωση να συντηρούν το βασικό εκπαιδευτικό παράδειγμα, και μπορεί ακόμη και να αισθάνονται κάποια συμπάθεια για την μετα-διαφοροποιημένη κουλτούρα στην οποία ανήκουν οι “μάγκες”. Είναι ενδιαφέρον ότι αυτό ενίοτε οδηγεί σε διαμετρικά αντίθετες εκτιμήσεις από πλευράς μεμονωμένων ατόμων.

Υπεύθυνος Επαγγελματικού  
Προσανατολισμού στο Σχολείο  
Αρρένων του Χάμερταουν

Θα μπορούσα απλώς να χαμογελάσω και να αισθανθώ συμπάθεια γι’ αυτά τα παιδιά, αλλά λέω στον εαυτό μου, “Ωω, καλύτερα να μη μπω σ’ αυτή τη διαδικασία”, ξέρεις, ώστε τα παιδιά αυτά να καταλάβουν από την έκφρασή μου ότι αισθάνομαι συμπάθεια για αυτά. Ορισμένες φορές περιγράφουν τους καθηγητές τους πολύ εύστοχα (...). Τον βρήκα πολύ φιλικό αυτό τον νεαρό (έναν από τους “μάγκες”), είχε προσωπικότητα, κάποια γοητεία (...). Πράγματι σημείωσα “έχει γοητεία”. Μου έδειξε ότι διαθέτει γοητεία (...) ωστόσο η διαγωγή στον έλεγχο του ήταν εντελώς άθλια, έλεγε ότι ήταν ανυπόφορος, προσβλητικός (...). Ανακάλυψα ότι όλη ομάδα που συμμετέχει στην έρευνά σας μου ήταν πολύ πιο συμπαθής από το (...) εκάστοτε συνηθισμένο παιδί (...). Όταν κάποιος έρχεται για συνέντευξη και μου πιάνει αμέσως συζήτηση, τότε αμέσως είμαι προκατειλημμένος θετικά απέναντί του, ξέρεις, μου αρέσει να έχω κάποιον με τον οποίο μπορώ να συνομιλήσω. Τότε με ευχαριστεί αρκετά, αλλά όταν είναι αυτή η κατάσταση που... δεν μου αρέσουν αυτού του είδους οι συνεντεύξεις όπου πρέπει να βγάλεις τις πληροφορίες με το τσιγκέλι από τα παιδιά.

[15] Αυτές οι δύο δουλειές (που βρήκανε ο Σπάνκσι και ο Γουιλ) παρείχανε επίσημα θέσεις για πρακτική άσκηση, παρόλο που δεν προϋπέθεταν εξετάσεις ή προσόντα τα οποία να σχετίζονται με το απολυτήριο. Ο Σπάνκσι και ο Γουιλ ήταν ενθουσιασμένοι που μπόρεσαν να επιτύχουν τόσο γρήγορα και εύκολα αυτό που οι κομφορμιστές πάλευαν να καταφέρουν τόσο απεγνωσμένα. Αυτό επιβεβαίωσε περαιτέρω την πεποίθησή τους ότι αυτοί “ήξεραν καλύτερα εξ’ αρχής”.

[16] Αν και αυτή η μελέτη δεν ασχολείται με την ανεργία των νέων, μπορούν να παρατεθούν κάποια σχόλια. Με τον ίδιο τρόπο που η αύξηση του ορίου ηλικίας αποχώρησης από το σχολείο είχε την ιδιόμορφη ιδιότητα να αναδειξεί την αντιθετική διάσταση μιας αντι-σχολικής κουλτούρας που προηγουμένως λειτουργούσε πιο υπόγεια, έτσι μπορούμε να αναμένουμε και ότι η αξιοσημείωτη και μακροπρόθεσμη δομική ανεργία, μαζί με την ελευθερία και τη συλλογικότητα στο δρόμο θα ενθαρρύνουν και θα εκθέσουν περαιτέρω τέτοιες αντιθετικές



πολιτισμικές μορφές - ιδίως ως προς την επιθετική τους διάσταση. Αυτό σημαίνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό ανεργίας μπορεί να αναδείξει μια περαιτέρω δυσαρέσκεια μέρους του νεανικού πληθυσμού και να ενισχύσει δυνάμει εκρηκτικές κοινωνικές διακρίσεις. Μια τέτοια εξέλιξη θα πρόσθετε μια νέα διάσταση στα παραδοσιακά “προβλήματα” του επαγγελματικού προσανατολισμού και της απορρόφησης των νέων εργαζομένων.

[17] Για μια ενδιαφέρουσα και πληρέστερη συζήτηση αυτής της φιλοσοφίας βλέπε το σημαντικό βιβλίο του Ρίτσαρντ Χόγκαρτ, *Uses of Literacy* [Οι χρήσεις του αλφαριθμητισμού], Chato & Windus, 1957.

**ΜΕΡΟΣ II**

**ΑΝΑΛΥΣΗ**

## 5. Μορφές συνειδητοποίησης

Παρόλο που μέσα από τη μελέτη περίπτωσης (case study) εξετάσαμε σχετικά λεπτομερώς την εμπειρία και τις πολιτισμικές διαδικασίες του να είναι κανείς γένους αρσενικού, λευκός, ανειδίκευτος, δυσαρεστημένος και να απασχολείται στη χειρωνακτική εργασία σε συνθήκες ύστερου καπιταλισμού, υπάρχουν ακόμη κάποια ζητήματα που παραμένουν αδιευκρίνιστα. Υπό μία έννοια φαίνεται ότι μια σειρά από τυχαία γεγονότα - όπως η ατομική παθολογία και η πολιτισμική υστέρηση - αντικαταστάθηκε απλώς από μια άλλη - την πολιτισμική δημιουργικότητα και συνέχεια. Είδαμε πώς κάποιοι νεαροί της εργατικής τάξης διαχωρίζουν τη θέση τους από τον θεσμό της εκπαίδευσης, αλλά για ποιον λόγο συμβαίνει αυτό; Είδαμε τη βεβαιότητα με την οποία υποστηρίζουν τις απόψεις, τις αντιλήψεις και το αίσθημα πολιτισμικής εκλεκτικότητας που τους διακρίνει, αλλά πού βασίζεται αυτή η απόδοση ατομικής ανωτερότητας στον εαυτό τους; Είδαμε τη στάση τους απέναντι στη δομή της απασχόλησης, αλλά πώς μπορούμε να εξηγήσουμε την αντιστροφή της συμβατικής αξιολόγησής της; Είδαμε πώς αντιλήψεις και πεποιθήσεις στις οποίες πίστεψαν πραγματικά, τους οδήγησαν τελικά σε αντικειμενικές εργασιακές συνθήκες που περισσότερο τους εγκλωβίζουν παρά τους απελευθερώνουν. Αλλά πώς συμβαίνει αυτό; Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες καθορισμού αυτών των πολιτισμικών μορφωμάτων, των οποίων τις εντάσεις, τις αντιστροφές, τις συνέχειες και τα τελικά αποτελέσματα έχουμε ήδη εξετάσει;

### Στοιχεία της Ανάλυσης

Προκειμένου να δώσουμε απάντηση σε κάποια από αυτά τα ερωτήματα και τις αντιφάσεις, θα πρέπει να δούμε πέρα από την επιφάνεια της εθνογραφικής μελέτης προς ένα περισσότερο ερμηνευτικό σχήμα ανάλυσης. Θεωρώ ότι μπορούμε να αποκτήσουμε μια πληρέστερη κατανόηση της κουλτούρας που μελετήσαμε, μέσα από τις έννοιες της συνειδητοποίησης και του περιορισμού.

Η έννοια της “συνειδητοποίησης” χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις τάσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό ενός πολιτισμικού μορφώματος ως αποτέλεσμα της κατανόησης από πλευράς των μελών μιας κουλτούρας των συνθηκών ύπαρξης και της θέσης που κατέχουν στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτή η συνειδητοποίηση, όμως, δεν έχει μια συγκεκριμένη αφετηρία, δεν θεμελιώνεται σε κάποια εγγενή ουσία ούτε πραγματοποιείται σε ατομική βάση. Η έννοια του “περιορισμού” χρησιμοποιείται για να περιγράψει όσα παρεμβάλουν, αποτρέπουν ή παρεμβαίνουν σε ιδεολογικό επίπεδο κατά τρόπο που να προκαλείται σύγχυση στα άτομα, και να παρεμποδίζεται η ολοκληρωμένη έκφραση αυτών των τάσεων. Ο μάλλον χονδροειδής, αλλά εξαιρετικά εύστοχος όρος “μερική συνειδητοποίηση” χρησιμοποιείται για να καταδείξει την αλληλεπίδραση των δύο αυτών όρων στο εσωτερικό μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. Η εθνογραφία περιγράφει το πεδίο δράσης μέσα στο οποίο οι τάσεις συνειδητοποίησης και οι περιορισμοί της συνδυάζονται, αλλά δεν μπορεί να απομονώσει κάποιο από αυτά ή να το αναδείξει ξεχωριστά.

Οι διάφορες μορφές συνειδητοποίησης όχι απλώς διαπλέκονται και είναι αλληλένδετες, αλλά σε τελική ανάλυση είναι ενσωματωμένες στη δομή της κουλτούρας την οποία εκθέτουν. Αυτό συμβαίνει με σύνθετους τρόπους, μέσα από εσωτερικές ή και εξωτερικές μορφές περιορισμού. Σε τελική ανάλυση υπάρχει μία ένοχη ή σιωπηρή - ακριβέστερα μια “μερική” - σχέση αυτών των μορφών

συνειδητοποίησης με την κουλτούρα την οποία εκθέτουν, και από την οποία μοιάζουν να είναι ανεξάρτητες. Αυτός ο ιδιαίτερος συνδυασμός πολιτισμικής “διορατικότητας” και μεροληψίας παρέχει μια αίσθηση αυτοεκτίμησης και κάνει τα άτομα να ταυτίζονται με εκείνη ακριβώς τη συμπεριφορά, που στο τέλος τα παγιδεύει. Σε κάποιο βαθμό πράγματι υπάρχει μια ορθολογική και δυνάμει προοδευτική βάση στη συμπεριφορά αυτή, που όμως οδηγεί σε αποτελέσματα τα οποία φαντάζουν εντελώς ανορθολογικά και οπισθοδρομικά. Κατά τη γνώμη μου, μονάχα αυτή η αντιφατική διπλή συνάρθρωση καθιστά δυνατή την ύπαρξη μιας ταξικής κοινωνίας μέσα σ’ ένα φιλελεύθερο και δημοκρατικό πλαίσιο· ένα πλαίσιο που οδηγεί τα άτομα να επιλέγουν οικειοθελώς μια συνθήκη ανελευθερίας. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία που ήδη εξετάσαμε, μέσα από την οποία το ίδιο το εργατικό δυναμικό προετοιμάζεται πολιτισμικά για την ένταξή του στην αγορά εργασίας, ενέχει μια προοδευτική τάση προς περισσότερο ορθολογικές επιλογές. Όμως, αυτή αναστέλλεται και εκτρέπεται, απροστάτευτη, μέσα από θεμελιώδεις περιορισμούς. Τελικά επιτυγχάνεται - δίχως τα άτομα να έχουν κάποιο όφελος, ούτε καν κάποια εναλλακτική - η υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου ορισμού της χειρωνακτικής εργασίας από τα υποκείμενα. Ωστόσο, πρόκειται για έναν ορισμό που εμπεριέχει εν μέρει την πεποίθηση περί πολιτισμικής ανωτερότητας που χαρακτηρίζει τα συγκεκριμένα άτομα, γεγονός που οφείλεται σε απουσία ή διαστρέβλωση της πολιτισμικής συνειδητοποίησης. Το εκπληκτικό που συμβαίνει, και που προσπαθεί να αναδείξει αυτό το βιβλίο, είναι ότι υπάρχει μια στιγμή στην κουλτούρα της εργατικής τάξης - και χρειάζεται μονάχα μια στιγμή για να κλείσουν οι πόρτες για το μέλλον - όταν η χειρωνακτική εργασία αναπαριστά ταυτόχρονα ένα αίσθημα ελευθερίας, εκλεκτικότητας και υπέρβασης, και την εισαγωγή των ανθρώπων της εργατικής τάξης σε ένα σύστημα εκμετάλλευσης και καταπίεσης. Το πρώτο αποτελεί μια υπόσχεση για το μέλλον, ενώ το δεύτερο ορίζει το παρόν. Ο τρόπος με τον οποίο το μέλλον διαγράφεται στο παρόν, συνδέει την ελευθερία με την ανισότητα στο πλαίσιο του σύγχρονου καπιταλισμού.

Το υπόλοιπο αυτού του κεφαλαίου περιγράφει κάποιες τάσεις που αναπτύσσονται προς την κατεύθυνση της συνειδητοποίησης στο πλαίσιο της αντι-σχολικής κουλτούρας. Τα ακόλουθα δύο κεφάλαια αφορούν εκείνους τους εσωτερικούς και εξωτερικούς περιορισμούς που παρεμποδίζουν και διαστρεβλώνουν τη συνειδητοποίηση των πραγματικά καθοριστικών συνθηκών και του πολιτισμικού συμφραζομένου στο σύνολο του. Πολλά από τα συμπεράσματα που προκύπτουν σχετίζονται με την κουλτούρα της εργατικής τάξης εν γένει. Πριν από αυτό, ωστόσο, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε από πιο κοντά τα στοιχεία που εμπλέκονται στη διαδικασία της “συνειδητοποίησης”: την πραγματική επίδραση που έχει στον κόσμο, το πεδίο της δράσης της, καθώς και ότι εκπορεύεται από την ανθρώπινη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να ορίσουμε υπό ποια έννοια η συνειδητοποίηση του τι κρύβεται πίσω από θεμελιώδεις κοινωνικές σχέσεις και κατηγορίες στο πλαίσιο της κουλτούρας της εργατικής τάξης μπορεί να είναι είτε “ορθολογική”, είτε “δημιουργική”.

Η αντι-σχολική κουλτούρα και οι διαδικασίες της σε καμία περίπτωση δεν παράγονται τυχαία, αλλά αναδύονται μέσα από καθορισμένες συνθήκες σε μια συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία. Η αναγνώριση ενός τέτοιου ιστορικού επικαθορισμού, ωστόσο, δεν αποκλείει την ύπαρξη δημιουργικότητας. Υπάρχουν δύο προϋποθέσεις, πάντως, στις οποίες θα πρέπει να επιμείνουμε ρητά. Η δημιουργικότητα δεν αποτελεί ατομική δραστηριότητα, δεν οφείλεται σε κάποιον συγκεκριμένο ιθύνοντα νου, και δεν είναι αποτέλεσμα συνειδητής πρόθεσης. Η λογική που τη διέπει εκδηλώνεται μονάχα, όπως θα υποστηρίξω παρακάτω, στο επίπεδο της ομάδας. Δεύτερον, δεν θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η δημιουργικότητα αποτελεί μια ασυνήθιστη δεξιότητα ή μια δεξιότητα που μπορεί να

παραγάγει απεριόριστα αποτελέσματα. Επιπλέον, σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε θεωρήσουμε ότι αποτελεί τρόπο με τον οποίο μπορεί να ελέγξει κανείς το μέλλον ή το παρόν. Απεναντίας οδηγεί, παραδόξως, σ' έναν θεμελιώδη εγκλωβισμό των ατόμων, ο οποίος ενισχύεται από τις ίδιες τις υποκειμενικές τους βεβαιότητες.

Έχοντας εισέλθει σ' αυτά τα μονοπάτια, ωστόσο, θα πρέπει να τονίσουμε επίσης ότι το πολιτισμικό μόρφωμα της αντι-σχολικής κουλτούρας δεν είναι απλώς αποτέλεσμα εξωτερικού επικαθορισμού. Παράγεται επίσης μέσα από τις δραστηριότητες και τους αγώνες της εκάστοτε νέας γενιάς. Έχουμε να κάνουμε με μια συλλογική, αν και όχι συνειδητά κατευθυνόμενη, βούληση και δράση, καθώς τα ίδια τα άτομα διαμορφώνουν και καταλαμβάνουν “δημιουργικές” θέσεις υποκειμένου με σκοπό να αναπαράγουν αυτό που ονομάζουμε μορφές “εξωτερικού επικαθορισμού”. Όλα όσα αντιλαμβανόμαστε ως όψεις μια δομής, παράγονται και αναπαράγονται μέσα από πολιτισμικές και υποκειμενικές διαδικασίες, και τις μορφές δράσης που απορρέουν από αυτές. Αυτή η στιγμή είναι καθοριστική προκειμένου να αποκτήσουν οποιαδήποτε επιρροή στον κοινωνικό κόσμο οι διάφορες μορφές επικαθορισμού. Τα άτομα αποφασίζουν “ελεύθερα” και “συναινούν” μέσα σ' ένα πεδίο δράσης, το οποίο δεν θα μπορούσε με καμία δύναμη να παραχθεί διά της έξωθεν θεσμικής επιβολής. Στην περίπτωση που πηγαίνοντας στη δουλειά τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν πίστευαν στη λογική των ίδιων τους των πράξεων, τότε κανείς άλλος, ούτε και κανένα εξωτερικό γεγονός δεν θα μπορούσε να τους πείσει - ιδίως υπό το πρίσμα μιας συμβατικής αξιολόγησης αυτού που κάνουν και της κατεύθυνσης που ακολουθούν. Η κουλτούρα είναι αυτή που παρέχει τις βασικές αρχές για την ατομική κινητικότητα και δράση.

Ωστόσο, η συνειδητοποίηση που πραγματοποιείται στο επίπεδο της κουλτούρας της εργατικής τάξης μέσα από διαδικασίες, τις οποίες επιμένω να αντιλαμβάνομαι ως έκφραση δημιουργικότητας, δεν είναι σε καμία περίπτωση απεριόριστη. Ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία, η οποία καθορίζεται από παράγοντες έξω από το άτομο, την ομάδα ή την κοινωνική τάξη. Για παράδειγμα, δεν είναι τυχαίο ότι διαφορετικές ομάδες σε διαφορετικά σχολεία ενστερνίζονται παρόμοιες αντιλήψεις, παρόλο που αυτές αναδύονται μέσα από ξεχωριστές διαδικασίες. Επομένως, οι αντιλήψεις αυτές συνδέονται μεταξύ τους και οδηγούν στη συγκρότηση διακριτών ταξικών δεσμών μεταξύ των ατόμων. Όλες αυτές οι ομάδες συνειδητοποιούν ότι βιώνουν τις ίδιες, πάνω κάτω, συνθήκες, οι οποίες καθορίζουν τις προοπτικές τους για το παρόν και το μέλλον. Επομένως, το αντικείμενο στο οποίο στρέφουν τη δημιουργικότητά τους είναι κάτι το οποίο καλούνται να ανακαλύψουν, και όχι να το φανταστούν. Τα όρια και οι εσωτερικές σχέσεις αυτού που θα ανακαλύψουν είναι καθορισμένα εκ των προτέρων. Μια διαφορετική κοινωνία θα έδειχνε στους “μάγκες” ποιο δρόμο να ακολουθήσουν και δεν θα αναγκάζονταν να ανακαλύψουν οι ίδιοι τον δικό τους.

Φυσικά η όλη ιδιαιτερότητα του πεδίου της κουλτούρας που περιγράφεται εδώ, είναι ότι αυτού του είδους η αντιληπτικότητα δεν είναι προϊόν μιας προκαθορισμένης πολιτισμικής μαθητείας, ούτε πρόκειται για πληροφορίες που αφομοιώνονται παθητικά από τα άτομα. Αποτελούν βιωμένη εμπειρία και αποτέλεσμα μια απτής και αβέβαιης διερεύνησης. Χάρη σ' αυτή την “αντιληπτικότητα” που καλλιεργείται στο εσωτερικό της κουλτούρας, διαμορφώνονται εκείνες οι ιδιαίτερες μορφές συμπεριφοράς, δράσης και απόλαυσης που της παρέχουν την εξεζητημένη όψη και τη δημιουργικότητα που τη χαρακτηρίζει.

Υπό μία έννοια, το βασικό σημείο αναφοράς είναι ένας απών ή τουλάχιστον ένας σιωπηρός πυρήνας κάτω από τη φανταχτερή επιφάνεια μιας κουλτούρας. Είναι αδύνατον να αποδείξει κανείς ότι πράγματι ισχύει κάτι τέτοιο. Όσες φορές και να ρωτήσουμε άμεσα τους μετέχοντες, δεν πρόκειται να τους αποσπάσουμε

αυτή την πληροφορία. Η ποικιλία των μορφών που προσλαμβάνει και των προκλήσεων που αναδύονται στην επιφάνεια της κουλτούρας καθιστά αβέβαιο κατά πόσο μπορεί να έχουν μια κοινή αφετηρία. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο εκείνη η εθνογραφία που εστιάζει μόνο σε ό,τι είναι ορατό ενέχει περιορισμούς. Τα εξωτερικά, πιο προφανή ως προς τη δημιουργικότητά τους, ποικιλόμορφα και ενίοτε τυχαία γνωρίσματα θα πρέπει να ερμηνευθούν σε σχέση με την αφετηρία τους. Εφόσον θέλουμε να κατανοήσουμε την κοινωνική δημιουργικότητα μιας κουλτούρας, θα πρέπει να εντοπίσουμε τη λογική που κρύβεται πίσω από έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Αυτή τη λογική θα πρέπει να την αναζητήσουμε στην καρδιά των εννοιολογικών σχέσεων από τις οποίες διέπεται. Αυτό πάντοτε συνεπάγεται, σε κάποιο βαθμό, να αναγνωρίσουμε την ιδιαιτερότητα της θέσης που κατέχει αυτός ο τρόπος ζωής μέσα σε μια καθορισμένη κοινωνική δομή, και να δράσουμε ανάλογα.

Ένας από τους βασικότερους λόγους που αυτή η κοινωνική δημιουργικότητα δεν μπορεί να εκφραστεί ορθολογικά στην επιφάνεια μιας κουλτούρας, είναι γιατί στην πραγματικότητα αυτή δεν αποτελεί παρά μόνο τη μισή αλήθεια. Πράγματι η δημιουργικότητα αυτή δεν αναδύεται από τον πυρήνα της κουλτούρας με ρητή πρόθεση να εκφραστεί. Θα έπρεπε να αντιμετωπίσουμε τη συνειδητοποίηση σαν μια ξεκάθαρη και συνεκτική αντίληψη της πραγματικότητας, προκειμένου να ορίσουμε τι είναι. Όμως η πραγματική μορφή που προσλαμβάνει μια κουλτούρα, όπως επιμένει να μας υπενθυμίζει η εθνογραφία, δεν ορίζεται σύμφωνα με μια μονοσήμαντη δυναμική. Μέσα από την ίδια τη διαδικασία σχηματισμού τους, τα αποκυήματα αυτής της “αντιληπτικότητας” παραμορφώνονται, διαστρεβλώνονται και προσλαμβάνουν άλλες μορφές - όπως για παράδειγμα συμβαίνει με την υποκειμενική πρόσληψη της χειρωνακτικής εργασίας. Κάτι τέτοιο το κάνει δύσκολο να πιστέψει κανείς ότι υπήρξε ποτέ, ή θα μπορούσε να υπάρξει, ακόμη και η υποψία ορθολογισμού, ας αφήσουμε κατά μέρος δε, το ενεχόμενο οι αντιλήψεις αυτές να εκφράζονται αβίαστα. Αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι όταν προσδιορίζουμε τη δημιουργικότητα και τον ορθολογισμό θα πρέπει να κάνουμε έναν διαχωρισμό ανάμεσα στο επίπεδο της πολιτισμικής και στο επίπεδο της πρακτικής συνείδησης.

Το επιχείρημά μου δεν είναι ότι με το πέρασμα του χρόνου παράγονται συνειδητά οι μορφές αντιληπτικότητας στο μυαλό του οποιουδήποτε ή ακόμη και στο μυαλό κάποιου συγκεκριμένου ατόμου ή κάποιας ομάδας - παρόλο που η καθημερινή ομιλία μπορεί να αποκαλύπτει κάποιες όψεις αυτής της διορατικότητας μέσα από τις παραλλαγές και τις αντιφάσεις της, ή πιθανότατα ακόμη και ασυνείδητα. Η άμεση και ρητή συνειδητοποίηση μπορεί υπό μία έννοια να αποτελεί τον λιγότερο αξιόπιστο και ορθολογικό οδηγό. Είναι πιθανό να αντανakλά μονάχα τα τελικά στάδια των πολιτισμικών διαδικασιών, καθώς και τις σύνθετες και αντιφατικές μορφές που προσλαμβάνουν οι βασικές μορφές αντιληπτικότητας στην πράξη. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί επίσης να αναπαριστά τις διάφορες αντιφάσεις που χαρακτηρίζουν τις πολιτισμικές συγκρούσεις και διαδικασίες που κρύβονται από πίσω. Υπό αυτή την έννοια, δεν προκαλεί έκπληξη ότι τα λεκτικά διατυπωμένα ερωτήματα παράγουν λεκτικές συγκρούσεις. Εκτός αυτού, η πρακτική συνείδηση είναι αυτή που είναι πιο επιρρεπής στον περισπασμό και τις στιγμιαίες επιρροές. Η επανάληψη συγκεκριμένων προτύπων, η προσπάθεια να ευχαριστήσει κανείς τους άλλους, ο επιφανειακός μιμητισμός, οι ειλικρινείς προσπάθειες να ακολουθήσει κανείς αφηρημένους κανόνες, όπως για παράδειγμα τους κανόνες ευγένειας, καλής διαγωγής ή αυτού που θεωρείται ότι αποτελεί εξυπνάδα, αναμειγνύονται με σχόλια και αντιδράσεις που έχουν πραγματική πολιτισμική απήχηση. Οι ερευνητικές μέθοδοι, καθώς και όλες οι μέθοδοι που βασίζονται κατά βάση σε λεκτικές ή γραπτές απαντήσεις, ανεξάρτητα από το πόσο σύνθετες είναι, ουδέποτε μπορούν να διαχωρίσουν μεταξύ τους τις κατηγορίες αυτές. [1]

Αυτό δε σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι απορρίπτεται η έννοια της συνείδησης. Απεναντίας αποτελεί μια προνομιακή πηγή πληροφοριών και νοήματος εφόσον λαμβάνεται υπόψη το συμφραζόμενο, και σε τελική ανάλυση συνιστά τον μόνο γνώμονα στη μάχη γύρω από το νόημα. Αποτελεί μέρος του πεδίου της κουλτούρας και σχετίζεται θεμελιωδώς με αυτό, καθώς αποτελεί την πιο άμεση έκφραση των κανόνων που το διέπουν. Επίσης συνδέεται μ' αυτό και διαθέτει συνέπεια, εγκυρότητα και έναν άμεσο ρόλο στην διαμόρφωσή του, λαμβάνοντας υπόψη τη συνθετότητα που το διακρίνει. Η συνείδηση είναι με κάθε τρόπο "ψευδής" μόνον εφόσον απομονώνεται από το μεταβαλλόμενο κοινωνικό της συμφραζόμενο και καλείται να δώσει ρητές απαντήσεις.

Τότε η δημιουργικότητα και οι ορθολογικές παρορμήσεις της αντι-σχολικής κουλτούρας δεν αποτελούν ιδεαλιστικά ή πλασματικά προϊόντα της φαντασίας. Ούτε και επικεντρώνονται κατά βάση στο δρων υποκείμενο και τη συνείδησή του. Ούτε και μπορούν να πάρουν οποιαδήποτε τροπή επιθυμούν. Τέλος, δεν είναι ούτε ικανά να προκαθορίσουν το μέλλον. [2] Μια ρομαντική αντίληψη για τα πολιτισμικά μορφώματα της εργατικής τάξης υποστηρίζει ότι με κάποιο τρόπο αποτελούν πειραματισμό για το μέλλον. Κάτι τέτοιο υπαινίσσεται ότι παρέχουν μια συγκεκριμένη περιγραφή της ζωής μετά την ανατροπή του καπιταλισμού. Αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούν τέτοια αποκυήματα της φαντασίας να υποσχεθούν όσα προσφέρουν ή να προσφέρουν όσα υπόσχονται. Είναι λάθος να φανταζόμαστε την κουλτούρα ή τη συνείδηση της εργατικής τάξης με τόσο αισιόδοξο τρόπο, λες και πρόκειται για την εμπροσθοφυλακή στη μεγάλη πορεία προς τον ορθολογισμό και τον σοσιαλισμό. Αν μη τι άλλο - και αυτό αποτελεί το βασικό επιχείρημα του συγκεκριμένου βιβλίου - είναι τα ίδια τα στοιχεία του ορθολογισμού και του μέλλοντος που επιφυλάσσει η κουλτούρα της εργατικής τάξης, ιδιαίτερα στο σχολείο, που με την παρούσα κοινωνική τους μορφή επιδρούν τελικά, με σύνθετους και άδηλους τρόπους, ώστε να αποτρέψουν ακριβώς αυτό. Η φαινομενική πολιτισμική ανάταση της εργατικής τάξης είναι η ίδια που μετατρέπει σε κόλαση το πραγματικό της παρόν. [3]

Θα πρέπει, ωστόσο, να κλείσουμε αυτή τη λίστα αρνητικών γνωρισμάτων αναφέροντας τη μοναδική, ξεχωριστή και συχνά παραγνωρισμένη δυναμική που πραγματικά διαθέτει η πολιτισμική δημιουργικότητα και αντιληπτικότητα της εργατικής τάξης. Αυτό η δυναμική είναι ενσωματωμένη στη μοναδική τάξη του καπιταλιστικού κοινωνικού σχηματισμού που δεν διαθέτει ένα δομικά θεμελιωμένο συμφέρον να προβάλλει τον εαυτό της ως κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι. Παρόλο που μεσολαβούν πολλά εμπόδια τα οποία δεν επιτρέπουν μια σωστή κατανόηση, παρόλο που υπάρχουν πολλαπλές ιδεολογικές αντιστροφές και παραμορφώσεις, και παρόλο που συχνά απουσιάζουν τα εργαλεία της ανάλυσης, παραμένει γεγονός ότι η εργατική τάξη είναι η μόνη τάξη που δεν είναι ενδογενώς δομημένη μέσα στο σύνθετο ιδεολογικό πλαίσιο της καπιταλιστικής οργάνωσης. Δεν αναλαμβάνει "πρωτοβουλίες", συνεπώς δεν φέρει το πολιτισμικό και κοινωνικό βάρος που εμπερικλείει μια τέτοια δραστηριότητα, και επομένως είναι δυνάμει πιο ελεύθερη από τη λογική που τη διέπει.

Η εργατική τάξη δεν *χρειάζεται* να πιστεύει στην κυρίαρχη ιδεολογία. Δεν χρειάζεται ένα δημοκρατικό προσώπειο προκειμένου να καλύψει το καταπιεστικό της πρόσωπο. Η όλη ύπαρξη και η συνείδηση της μεσαίας τάξης είναι βαθιά ενσωματωμένη μέσα σ' αυτή τη δομή, που της εξασφαλίζει την κυριαρχία της. Δεν υπάρχει κανείς που να πιστεύει τόσο σθεναρά στη δομή αυτή, όσο εκείνοι που καταπιέζουν φέροντας την ιδιότητα του τίμιου ανθρώπου. Τι είδους αστική τάξη θα ήταν, αν δεν πίστευε με κάποιο τρόπο στην ίδια της τη νομιμοποίηση; Αυτό θα ήταν μια άρνηση του εαυτού της. Θα ήταν η λύση στο πρόβλημα του οποίου οι ίδιοι οι αστοί αποτελούν το βασικό ζήτημα. Θα είχε ως λογική συνέπεια την

αυτοκαταστροφή της. Η εργατική τάξη είναι η μόνη κοινωνική ομάδα στον καπιταλισμό που δεν έχει ανάγκη να πιστεύει στη νομιμοποίηση του καπιταλισμού ως προϋπόθεση για την ίδια της την επιβίωση.

Παρόλα αυτά, θα πρέπει και πάλι να θέσουμε κάποια ξεκάθαρα όρια. Η δύναμη ικανότητα να βλέπει κανείς πίσω από τα πράγματα περιορίζεται από την αδυναμία του να προβλέψει κάποιες άλλες παραμέτρους - προκειμένου να μπορεί κανείς να αναγνωρίσει τις ίδιες του τις πολιτισμικές πρακτικές, τα παγιωμένα πρότυπα και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς του, εσκεμμένα ή μη, πρέπει να προηγηθεί μια θεμελιώδης δομική αλλαγή. Το μόνο που μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα είναι ότι η συνειδητοποίηση του τι κρύβεται πίσω από την καπιταλιστική ιδεολογία, τους τρόπους νομιμοποίησής της και τις αυταπάτες που εμπερικλείει, αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας πραγματικής σοσιαλιστικής κοινωνίας. Μέχρι τώρα, πάντως, δεν υπάρχει κανένα από παράδειγμα. Στις παρούσες συνθήκες, και ιδιαίτερα όσον αφορά το άμεσο αντικείμενο της μελέτης μας, η αυξημένη ικανότητα πολιτισμικής συνειδητοποίησης έχει στην πράξη ως αποτέλεσμα τον βαθύτερο και πιο σύνθετο εγκλωβισμό των υποκειμένων μέσα στην καπιταλιστική δομή. Δεν είναι καθόλου σαφές αν αυτή η ικανότητα, οποιαδήποτε μορφή κι αν παίρνει, αποτελεί τελικά ευλογία ή κατάρα. [4]

Γι' αυτό το λόγο υποστηρίζω, άλλωστε, ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερο είδος δημιουργικότητας. Παρόλα αυτά, αυτή η δημιουργικότητα παραμένει μετέωρη στο βαθμό που δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε την ανθρώπινη αφετηρία από την οποία πηγάζει, τις συγκεκριμένες κοινωνικές της συνέπειες και τον τρόπο λειτουργίας της.

Θεωρώ ότι η μικρότερη διακριτή μονάδα που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την πολιτισμική συνειδητοποίηση είναι η άτυπη ομάδα. Μια τέτοια ομάδα είναι πολύ ιδιαίτερη και συνιστά κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μελών της. Συγκεκριμένα, διαθέτει μια κοινωνική δυναμική που είναι σχετικά ανεξάρτητη από επιμέρους ζητήματα και τοποθεσίες, παγιωμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Η κοινωνική δύναμη, την οποία θα μπορούσαμε με απλά λόγια να αποκαλέσουμε αφοσίωση, τείνει να αποδεικνύεται ισχυρότερη από τις προγενέστερες στάσεις των ατόμων ή από τις συγκεκριμένες συνθήκες που καθορίζουν την ύπαρξη της ομάδας. Η αμερικανική μικροκοινωνιολογία έχει δείξει ότι η ηγεσία, οι στόχοι που θέτει η ηγεσία, η διατήρηση της συνοχής της ομάδας και η σύγκληση των ατομικών αντιλήψεων αποτελούν μόνιμα χαρακτηριστικά των ομάδων (τουλάχιστον στο πλαίσιο του Δυτικού καπιταλισμού). [5] Προκειμένου να διατηρηθεί μια ομάδα στο χρόνο αποτελεί προϋπόθεση να υπάρχουν κοινές αντιλήψεις και στόχοι, που τα μέλη της να τα υποστηρίζουν σθεναρά. Αυτό η κοινωνική ψυχολογία το ονομάζει υψηλό ηθικό. Η δυναμική που διαμορφώνεται κατά αυτό τον τρόπο στο εσωτερικό της ομάδας και η απροσδιόριστη και ανοιχτή φύση της, αποτελούν μια σημαντική κοινωνική δύναμη. Οι ευρύτερες συμβολικές πολιτισμικές συναρθρώσεις παράγονται εν μέρει από αυτή την αφετηρία.

Στο πλαίσιο της άτυπης ομάδας παρατηρούμε, επομένως, έναν σχετικό περιορισμό των ατομικών συμφερόντων και μια αφοσίωση στην πραγματικότητα που υπαγορεύει η ομάδα και οι στόχοι της, που δεν καθορίζεται στενά σε σχέση με την ιστορία των μελών της ή από το πού βρίσκεται χωροταξικά η ομάδα. Υπό αυτή την έννοια, η ομάδα μπορεί να θεωρηθεί καθαυτή ως υποκείμενο. Διαθέτει μια εγγενή τάση να βρίσκει έναν στόχο που να ανταποκρίνεται στο δικό της επίπεδο, κατά τρόπο που να μην περιορίζεται από τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις εμπειρίες ή την ιδεολογία των μεμονωμένων μελών της. [6] Θεωρώ ότι, εν μέρει τουλάχιστον, η αντι-σχολική κουλτούρα της εργατικής τάξης (η οποία υποστηρίζεται από την άτυπη ομάδα και από μια απεριόριστη σειρά επαφών που αναπτύσσονται μεταξύ



διαφορετικών ομάδων και της παρέχουν εκείνες τις γνώσεις που θα φανούν πιο χρήσιμες και πιο κατάλληλες στην κάθε περίπτωση), στρέφει την απέραντη δύναμή της στην αποκάλυψη των πραγματικών συνθηκών και ευκαιριών που παρέχονται στα μέλη της στο πλαίσιο μιας ταξικής κοινωνίας. Αυτό δε σημαίνει πως ισχυρίζομαι ότι υπάρχει οποιαδήποτε συνειδητή πρόθεση ή ρεαλιστική αποτίμηση της κατάστασης στο μυαλό του κάθε εκάστοτε ατόμου, ή ότι κάτι τέτοιο αποτελεί προϊόν υποκειμενικής βούλησης ή ακόμη και ατομική έκφραση ορθολογισμού. Πρόκειται για μια ομάδα που είναι ενιαία, καθώς και για ένα συγκεκριμένο επίπεδο πολιτισμικής “αντιληπτικότητας”. Πρέπει επίσης να διατηρούμε κατά νου ότι η μερικότητα που διακρίνει την πολιτισμική συνειδητοποίηση σ’ αυτό το επίπεδο παρεμποδίζει ούτως ή άλλως μια πλήρως ορθολογική ανάπτυξη και έκφρασή της.[7]

Έχοντας περιγράψει τα θεμέλια, το δυναμικό και το πλαίσιο μιας πρακτικής που θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια μορφή δημιουργικότητας, μένει να δούμε τον χαρακτηριστικό τρόπο με τον οποίο επιδρά στον κόσμο, δηλαδή πώς υλοποιείται στην πράξη η διαδικασία που ονόμασα πολιτισμική συνειδητοποίηση. Η ιδιαίτερη έκφραση αυτής της δυναμικής στο κοινωνικό περιβάλλον θεωρώ ότι αποτελεί ένα είδος παραγωγής. Στο επίπεδο της κουλτούρας δεν αποτυπώνονται μηχανικά, ούτε και εκφράζονται απλώς οι ευρύτερες κοινωνικές αντιθέσεις. Η ίδια η κουλτούρα τις *επεξεργάζεται* με τους δικούς της τρόπους, ώστε να επιτύχει μερικές λύσεις, νέους συνδυασμούς και περιορισμένης έστω εμβέλειας τροποποιήσεις, οι οποίες αν και αβέβαιες ως προς την έκβασή τους, είναι συγκεκριμένες, ανταποκρίνονται επακριβώς στο ζήτημα που αφορούν, και αποτελούν τη βάση για πρακτικές και αποφάσεις που είναι θεμελιώδεις για την ευρύτερη κοινωνική τάξη πραγμάτων.

Η πρώτη ύλη που απαιτείται για αυτού του είδους την πολιτισμική δραστηριότητα και παραγωγή δεν αντλείται απαραίτητα απ’ έξω. Απεναντίας, η πρακτική στην οποία αναφέρομαι εν μέρει παράγει μόνη της τα υλικά που απαιτούνται για τη δράση της, αντιμετωπίζοντας τους περιορισμούς που επιβάλλουν τα ήδη υπάρχοντα πολιτισμικά μορφώματα.[8] Όπως είδαμε στο πρώτο μέρος του βιβλίου, αυτό που σε κάθε περίπτωση χαρακτηρίζει την ομαδική δραστηριότητα στο επίπεδο της κουλτούρας είναι η απόρριψη του κυρίαρχου τρόπου παραγωγής νοήματος - δηλαδή της γλώσσας - υπέρ ανταγωνιστικών μορφών έκφρασης μέσα από τη συμπεριφορά, την εμφάνιση ή το στίλ. Οι συμβατικές λέξεις δεν αρκούν για να προσδιορίσουν και να περιγράψουν επαρκώς τα όσα αντιλαμβάνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση η ομάδα, που αποτελεί τη βασική μονάδα στο πλαίσιο της κουλτούρας. Οι λέξεις που δημιουργήθηκαν από την αστική τάξη κάτω από καθορισμένες συνθήκες δεν μπορούν να εκφράσουν κάτι, το οποίο δεν υπάρχει στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Μέρος της αντίδρασης στο σχολικό θεσμό είναι ούτως ή άλλως η απόρριψη των λέξεων και της γλώσσας ως έκφρασης της πνευματικής ζωής. Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται δημιουργικά η πολιτισμική αυτή αντιληπτικότητα αποτελεί επομένως μια μορφή αντίδρασης ως προς τον κυρίαρχο αστικό τρόπο νοηματοδότησης - τη γλώσσα. Στην βιωμένη πραγματικότητα της εργατικής τάξης το πεδίο της κουλτούρας βρίσκεται σε αντιπαράθεση με το πεδίο της γλώσσας. Αυτό δεν σημαίνει ότι το πεδίο της κουλτούρας υποβιβάζεται στο επίπεδο μιας “αντι-αφηρημένης” συμπεριφοράς. Σημαίνει απλώς ότι, εν μέρει τουλάχιστον, συγκροτείται ως ένας ανταγωνιστικός τρόπος έκφρασης αφηρημένων ιδεών και νοητικών κατασκευών, που δεν επικεντρώνεται στο ατομικό υποκείμενο, αλλά στην ομάδα· δεν εστιάζει στην υπάρχουσα γλώσσα, αλλά στην προβολή της βιωμένης εμπειρίας, της άμεσης συμμετοχής και της πρακτικής υπεροχής.

Αυτό δεν σημαίνει ότι αμφισβητώ την ύπαρξη ατομικής συνείδησης ή τη χρήση της γλώσσας στη διαλεκτική τους σχέση με την ταξική συμπεριφορά, αλλά

θεωρώ πιθανό στο πλαίσιο μιας ταξικής κοινωνίας αυτή η σχέση να είναι ασύμμετρη και απόμακρη. Η γλώσσα της αντι-σχολικής κουλτούρας δεν είναι σε καμία περίπτωση λιγότερο πλούσια από εκείνη των κομφορμιστών - απεναντίας είναι από πολλές απόψεις πιο εύστοχη και πιο ζωντανή. Όμως, δεν μπορεί να εκφράσει εκείνες τις μορφές νοητικής αντιληπτικότητας που ούτως ή άλλως ξεπερνούν τις δυνατότητες της παρεχόμενης γλώσσας, η οποία ως εκ τούτου δεν χρησιμοποιείται για το σκοπό αυτό. Τα κριτικά νοήματα που αναδύονται μέσα από τη δημιουργική δύναμη των άτυπων ομάδων διοχετεύονται εκ νέου στην ομάδα και στο επίπεδο της κουλτούρας, όπου ανατροφοδοτούν, ενισχύουν και διαμορφώνουν διάφορους άλλους τρόπους συμπεριφοράς και στιλιστικές πρακτικές. Σχετικά αυτόνομες πολιτισμικές πρακτικές όπως είναι οι αλλαγές στο ντύσιμο, τις συνήθειες, τους τρόπους συμπεριφοράς, την εξωτερική εμφάνιση και την αλληλεπίδραση με την ομάδα, μπορούν να γίνουν αντιληπτές υπό το πρίσμα αυτής της ευρύτερης διαδικασίας.

Μεταξύ άλλων, αυτό το επίπεδο πολιτισμικής δραστηριότητας “εκφράζει”, μεταβιβάζει ή καταδεικνύει, μέσα από τη δική του υλικότητα και τις δικές του πρακτικές, μια αντίληψη για τον κόσμο που βασίζεται στα ιδιαίτερα βιώματα των κοινωνικών ομάδων που εντάσσονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Και μόνο εξαιτίας της κοινωνικής αυτής θέσης και της *απουσίας* αφενός κοινωνικού αποκλεισμού από την κουλτούρα τους και αφετέρου της ανάγκης για αυτο-προβολή που συζητήσαμε νωρίτερα, είναι πιθανό να ενυπάρχουν ριζοσπαστικά στοιχεία στην αντιληπτικότητα της εργατικής τάξης (ενδεχομένως διαστρεβλωμένα ή απωθημένα), καθώς και πολλά άλλα στοιχεία άλλωστε, θαμμένα κάτω από συγκεκριμένες πολιτισμικές δραστηριότητες. Αυτές οι δραστηριότητες - επιδρώντας στην υλική πραγματικότητα μέσα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα και παράγοντας απρόσμενα, αναπάντεχα αποτελέσματα ή αναδιαμορφώνοντάς την - επιδρούν επίσης κατά τρόπο που εκθέτει και αμφισβητεί τον τρόπο που λειτουργούν ευρύτερες ιδεολογίες, θεσμοί και δομικές σχέσεις της κοινωνίας στο σύνολό της.[9] Αυτό επιτυγχάνεται δίχως να υπάρχει αναγκαστικά κάποια καθοδήγηση, πρόθεση ή σκοπός. Συμβαίνει σχεδόν συγκυριακά, σαν υποπροϊόν των άμεσων ζητημάτων που απασχολούν την καθημερινή κουλτούρα. Παρόλα αυτά κάτι τέτοιο ενδυναμώνει την κουλτούρα αυτή, ενδέχεται να τροποποιήσει τη βάση της, να τονώσει την αυτοπεποίθηση και να διευρύνει το πεδίο της δράσης της. Ενισχύει την αίσθηση των μελών της ότι τα ίδια είναι κάτι το ξεχωριστό και τα επιβεβαιώνει. Επίσης παρέχει μια πληρέστερη και πιο τεκμηριωμένη βάση για εκείνες τις πολιτισμικές δραστηριότητες, τα στίλ και τις συμπεριφορές, που τα άτομα αισθάνονται ότι διαθέτουν μεγαλύτερη βαρύτητα και σημασία, από ότι θα μπορούσε να εκφραστεί με λόγια. Εμπειρικά πρόκειται για μια διάσταση του πώς μια κουλτούρα “εξυπηρετεί” τα μέλη της, κατά τρόπο που κάποιες άλλες δεν το κάνουν. Ο συνδυασμός των δύο αυτών ειδών πολιτισμικής παραγωγής και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ιδίως σε σχέση με σημαντικές αποφάσεις και μεταβατικές περιόδους στη ζωή των ατόμων, μας βοηθούν να καταλάβουμε αυτό που ονόμασα πολιτισμική συνειδητοποίηση.

Μια ερμηνευτική ανάλυση μας επιτρέπει να διερευνήσουμε αυτό το επίπεδο. Θα μπορούσε κανείς να μελετήσει την κουλτούρα ως προς τις άδηλες παραδοχές που κρύβονται από πίσω. Σε ποια βάση θεμελιώνονται αυτές οι συμπεριφορές; Μέσα σε ποιο συμφραζόμενο αποκτούν νόημα; Τι εκφράζεται και με ποιο τρόπο μέσα από την εκάστοτε προβολή ή μετάθεση σε κάποιο οποιοδήποτε αντικείμενο, τεχνούργημα ή συμβολικό σύστημα; Μέσα από τέτοιου είδους ερωτήματα μπορούμε να ερμηνεύσουμε την ορθολογική τάση προς τη συνειδητοποίηση του περιεχομένου και των προϋποθέσεων ύπαρξης της αντι-σχολικής κουλτούρας. Έχουμε, φυσικά, να κάνουμε με μια αναλυτική κατηγορία και έτσι η δική μας “συνειδητοποίηση” δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να βασιστεί στα λεγόμενα των

κοινωνικών δρώντων. Η κατηγορία αυτή έχει, ωστόσο, ένα σαφές αναφερόμενο στο πλαίσιο της κουλτούρας και το ιδιαίτερο επίπεδο συλλογικότητας που τη χαρακτηρίζει. Οι πολιτισμικές πρακτικές μπορεί να μην λένε αυτά που γνωρίζουν, ή να μην γνωρίζουν αυτά που λένε, αλλά αυτό που κάνουν, το εννοούν - τουλάχιστον στο πλαίσιο της λογικής που τις διέπει. Αυτές, επομένως, αποτελούν θεμιτό αντικείμενο ανάλυσης.

## **Μορφές συνειδητοποίησης**

### *Εκπαίδευση και προσόντα*

Την απόρριψη του σχολείου από τους “μάγκες” και την αντίσταση στους καθηγητές μπορεί να τις δει κανείς υπό το φως της συνειδητοποίησης του τι κρύβεται πίσω από το εκπαιδευτικό “παράδειγμα” που περιγράψαμε στο κεφάλαιο 3. Η “μάγικη” κουλτούρα αρνείται πως η γνώση μπορεί να έχει κάποιο αντίκρισμα για την πλειονότητα των των παιδιών της εργατικής τάξης. Είναι ικανή να διακρίνει την ταυτολογία και την πρόθεση χειραγώγησης που κρύβεται πίσω από τις τροποποιήσεις του βασικού εκπαιδευτικού “παδείγματος” - είτε προσδίδεται σε αυτές εγκυρότητα μέσα από θεωρίες περί παιδαγωγικής “συνάφειας” / “προοδευτικής” εκπαίδευσης [10] είτε όχι. “Ξέρει” καλύτερα ποιες είναι οι πραγματικές συνθήκες στην αγορά εργασίας, από ότι οι νέες προσεγγίσεις στον επαγγελματικό προσανατολισμό. [11]

Επομένως η αντι-σχολική κουλτούρα αποκαλύπτει το πραγματικό πρόσωπο του εκπαιδευτικού θεσμού κάτω από τη συνηθισμένη θεσμική σύγχυση που επικρατεί στο σχολείο. Έχει τις δικές της ιδιαίτερες πρακτικές, αλλά επιπλέον αναζητά και εκθέτει κριτικά τις κρίσιμες κοινωνικές συναλλαγές και αντιφάσεις στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρία είδη. Όλες έχουν ως στόχο να αποκαλύψουν την πραγματική φύση των “ανταλλαγμάτων” που προσφέρει η εκπαίδευση.

Πρώτον, η αντι-σχολική κουλτούρα αποτιμά με το δικό της τρόπο την ανταποδοτικότητα του κομφορμισμού και της υπακοής που το σχολείο προσπαθεί να επιβάλλει στα παιδιά της εργατικής τάξης, μέσα από μια σχετικά εύστοχη και δυναμική εκτίμηση που βασίζεται σε όρους “κόστους-ευκαιρίας”. Συγκεκριμένα, αυτή η εκτίμηση εμπερικλείει έναν βαθιά ριζωμένο σκεπτικισμό σχετικά με την αξία των πιστοποιημένων προσόντων σε συνάρτηση με τις θυσίες που πρέπει να κάνει κανείς προκειμένου να τα αποκτήσει: σε τελική ανάλυση δεν αρκεί απλώς να διαθέσει τον ελεύθερό του χρόνο, αλλά θα πρέπει να θυσιάσει την ανεξαρτησία και τη συμμετοχή του σε συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητες. Απεναντίας, η ικανοποίηση της στιγμής δεν είναι μονάχα άμεση, αλλά αποτελεί τρόπο ζωής και θα προσφέρει τα ίδια οφέλη και σε δέκα χρόνια. Το να είσαι “φυτό” τώρα και να αποκτάς πιστοποιημένα προσόντα αμφίβολης αξίας, μπορεί να σημαίνει πως θα πρέπει να απορρίψεις για πάντα εκείνες τις δεξιότητες που επιτρέπουν και μπορούν να παράγουν άμεση ικανοποίηση κάθε είδους, σε οποιοδήποτε φάση της ζωή σου.

Επομένως, όχι απλώς ενδέχεται να αποδειχτεί εξωφρενικά υψηλό το κόστος μιας τέτοιας θυσίας, αλλά μπορεί επίσης και το ίδιο το αντικείμενο της θυσίας τελικά να μην έχει κανένα νόημα. Οι πολιτισμικές αξίες και επιλογές καταδεικνύουν ότι τα αποτελέσματα που φέρνουν τα πιστοποιημένα προσόντα δεν είναι πάντοτε μονοσήμαντα. Τα προσόντα αυτά είναι πιθανό να είναι ούτως ή άλλως χαμηλού επιπέδου, και επομένως να μην επηρεάζουν της επαγγελματική επιλογή (“Τι νόημα έχει να πάρει κανείς το απλό απολυτήριο [CSE], όταν οι άλλοι έχουν πάρει το Ενιαίο

Απολυτήριο της Δευτεροβάθμιας;” - Σπάικ), ή να μην θεωρούνται έτσι κι αλλιώς και πολύ σημαντικό κριτήριο για εκείνες τις δουλειές στις οποίες είναι πιθανότερο να προσληφθούν οι “μάγκες” (“Πάντα μπορώ να τους δείξω ότι μπορώ να το κάνω” - Τζόουι). Σε κάθε περίπτωση, τι σημαίνει σχολική “επιτυχία” ή το ενδεχόμενο μιας περιορισμένης ανοδικότητας στο πλαίσιο της επαγγελματικής ιεραρχίας; Η πιθανότητα πραγματικής ανοδικής κινητικότητας είναι τόσο ισχνή, ώστε δεν έχει καν νόημα να τη συζητάει κανείς. Για τους “μάγκες” επιτυχία σημαίνει να γίνει κανείς ειδικευόμενος κάπου ή να βρει δουλειά γραφείου. Τέτοια επαγγέλματα δείχνουν να προσφέρουν ελάχιστα, αλλά να έχουν υψηλές απαιτήσεις. Μια τέτοια διαπίστωση απορρέει σαφέστατα από το πλαίσιο της κουλτούρας. Η ελεύθερη συμμετοχή στην κουλτούρα, η κοινωνική συλλογικότητα, το ρίσκο που προσφέρει ο δρόμος και ο χώρος παραγωγής στο εργοστάσιο καθώς και η ελευθερία του νου, κινδυνεύουν όλα να χαθούν για ένα κατά βάση *τυπικό* - και όχι *πραγματικό* - έπαθλο. Η πολιτισμική επιλογή τάσσεται υπέρ της αβέβαιης περιπέτειας που προσφέρει η κοινωνία των πολιτών, αντί για την περιοριστική ασφάλεια του κομφορμισμού και τη μονάχα σχετική πρόοδο, η οποία μπορεί να αποτελεί ακόμη και ψευδαίσθηση.

Αυτές οι μορφές πολιτισμικής συνειδητοποίησης ανταποκρίνονται, κατά την εκτίμησή μου, στην πραγματικότητα. Προσλαμβάνουν τη μορφή ευθείας πολιτισμικής δράσης και διαθέτουν αμεσότητα, αλλά αποκαλύπτουν περισσότερα από όσα προτίθενται. Καταρχάς επικρατεί η κοινή εκπαιδευτική πλάνη ότι η ίδια η εκπαίδευση *δημιουργεί* ευκαιρίες, ότι η ανοδική κοινωνική κινητικότητα είναι κατά βάση αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας και ότι τα προσόντα επαρκούν από μόνα τους.[12] Εν μέρει η σοσιαλδημοκρατική πίστη στο εκπαιδευτικό σύστημα φτάνει μέχρι του σημείου να θεωρεί ότι όλες αυτές οι ευκαιρίες που δημιουργούνται χάρη στην εκπαίδευση πραγματικά διανοίγουν προοπτικές για το σύνολο της εργατικής τάξης, και διαμέσου αυτής της πεποίθησης αμφισβητεί την ίδια την ταξική δομή.

Φυσικά, στην πράξη όλες αυτές οι ευκαιρίες δημιουργούνται μόνο χάρη στις προοπτικές που παράγει η οικονομία, και είναι πολύ περιορισμένες για την εργατική τάξη. Η όλη φύση του Δυτικού καπιταλισμού είναι τέτοια, ώστε οι κοινωνικές τάξεις συγκροτούνται και διατηρούνται κατά τρόπο, ώστε ακόμη και σχετικά υψηλά επίπεδα ατομικής ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας να μην κάνουν καμία διαφορά ως προς την ύπαρξη ή τη θέση της εργατικής τάξης. Κανένας ικανός αριθμός πτυχίων μεταξύ των μελών της εργατικής τάξης δεν θα οδηγήσει σε μια αταξική κοινωνία, ή θα πείσει εργοστασιάρχες και εργοδότες - ακόμη και αν είχαν αυτή τη δυνατότητα - να δημιουργήσουν περισσότερες θέσεις εργασίας.

Θα μπορούσε μάλιστα να υποστηρίξει κανείς το γεγονός (το οποίο με τον τρόπο της το αντιλαμβάνεται η εργατική τάξη στο πλαίσιο της κουλτούρας της, και εξυπηρετεί διάφορους άμεσους δικούς της στόχους) ότι ο πολλαπλασιασμός των ποικίλων τίτλων σπουδών που απευθύνονται στα μέλη της εργατικής τάξης περισσότερο έχει ως σκοπό να αποκρύψει την ανούσια φύση της εργασίας και να κατασκευάσει ψευδείς ιεραρχίες στις οποίες εντάσσονται ιδεολογικά τα άτομα, παρά συντελεί στην διαμόρφωση ή αντανάκλαση της ύπαρξης πιο απαιτητικών θέσεων εργασίας.

Δεύτερον, η κουλτούρα της εργατικής τάξης αποτιμά την ποιότητα της διαθέσιμης εργασίας. Παρόλο που είναι αμφισβητήσιμο αν οι τίτλοι σπουδών μπορούν καν να διασφαλίσουν επαγγελματική αποκατάσταση, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όλα όσα υπόσχονται στους κατόχους τους που προέρχονται από την εργατική τάξη σχετικά με την ποιότητα της εργασίας που μπορούν να αναμένουν, είναι καταρχήν παραπλανητικά. Οι περισσότερες δουλειές στη βιομηχανία είναι βασικά ανούσιες. Για άλλη μία φορά διαπιστώνουμε πόσο εύστοχη αποδεικνύεται σε γενικές γραμμές η διορατικότητα της κουλτούρας της εργατικής

τάξης ως προς την κοινοτοπία που χαρακτηρίζει όλες τις μορφές σύγχρονης εργασίας, καθώς και το πόσο αμφίβολος είναι ο δρόμος που ακολουθούν οι κομφορμιστές όσον αφορά την απορρόφησή τους από την αγορά εργασίας - η πολιτισμική αυτή συνειδητοποίηση σχετίζεται φυσικά και με άλλες όψεις της ζωής της (που φυσικά με τη σειρά τους έχουν αντίκτυπο στο επίπεδο της βιωμένης εμπειρίας), ακόμη και όταν παράγεται στο άμεσο πολιτισμικό πεδίο της εργατικής κουλτούρας.

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, οι συγκεκριμένες μορφές που προσλαμβάνουν τα περισσότερα επαγγέλματα συγκλίνουν προς τυποποιημένα σχήματα. Προϋποθέτουν ελάχιστες δεξιότητες ή εκπαίδευση από τους προϊσταμένους, και δεν παρέχουν πραγματικές ευκαιρίες για προσωπική ικανοποίηση. Παρά την προσπάθεια αναδιάρθρωσης και εμπλουτισμού [13] του περιεχομένου της εργασίας σε μια απόπειρα να ανατραπεί η συγκεκριμένη τάση, οι ενδείξεις σε συντριπτικό ποσοστό αποδεικνύουν ότι ολοένα και περισσότερα επαγγέλματα γίνονται όλο και πιο ανειδίκευτα, τυποποιημένα και εντατικοποιημένα. [14] Είναι μάλλον ουτοπικό να φαντάζεται κανείς ότι η αγορά εργασίας είναι ανοιχτή και διαμορφώνεται με βάση το φάσμα των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που διαθέτουν οι νεαροί εργάτες. Δεν έχει παρά να αναλογιστεί κανείς τα πρωτοφανή ποσοστά ανεργίας μεταξύ των νεαρών εργατών αυτή τη στιγμή [15] και την ανησυχητική τάση προς την κατεύθυνση της δομικής ανεργίας των ανειδίκευτων νέων [16], προκειμένου να αμφισβητήσει την οποιαδήποτε δύναμή τους να ασκήσουν κάποιον ουσιαστικό έλεγχο πάνω στην αγορά εργασίας.

Υπάρχουν επομένως αντικειμενικοί λόγοι να αμφισβητήσει κανείς το κατά πόσο έχει νόημα να επενδύσεις το εαυτό και την ενέργειά σου στην απόκτηση πιστοποιημένων προσόντων, όταν τόσο η αποτελεσματικότητα όσο και το ίδιο τους το αντικείμενο εγείρουν σοβαρές αμφιβολίες. Η αντι-σχολική κουλτούρα το θέτει αυτό το πρόβλημα - τουλάχιστον σε πολιτισμικό επίπεδο - όσον αφορά τα μέλη της. Το σχολείο, από την άλλη μεριά, δεν το κάνει.

Οι Μπουρντιέ και Πασερόν υποστήριξαν ότι η σημασία της θεσμικά προσδιορισμένης γνώσης και των πιστοποιημένων προσόντων βρίσκεται περισσότερο στον κοινωνικό αποκλεισμό που μπορεί να επιφέρει η μη κατοχή τους, παρά στο γεγονός ότι οδηγούν σε τεχνολογική ή ανθρωπιστική πρόοδο. Νομιμοποιούν και αναπαράγουν την ταξική κοινωνία. Μια φαινομενικά πιο δημοκρατική αξία έχει αντικαταστήσει το πραγματικό κεφάλαιο στο ρόλο του κοινωνικού διαμεσολαβητή στη σύγχρονη κοινωνία. Οι Μπουρντιέ και Πασερόν θεωρούν ότι το προνομιακό "πολιτισμικό κεφάλαιο" - γνώση και δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για τη χειραγώγηση του συμβολικού πεδίου της γλώσσας και των αριθμών - που διαθέτουν οι κυρίαρχες ομάδες στην κοινωνία, είναι εκείνο που διασφαλίζει την επιτυχία των γόνων τους, και επομένως και την αναπαραγωγή της κοινωνικής τους τάξης και των προνομίων της. Αυτό συμβαίνει διότι η εκπαιδευτική πρόοδος ελέγχεται μέσα από μια "δίκαιη" αξιολόγηση εκείνων ακριβώς των δεξιοτήτων που παρέχει το "πολιτισμικό κεφάλαιο". [17]

Στο βαθμό που αυτή είναι μια ακριβής αποτίμηση του ρόλου και της σημασίας των πιστοποιημένων προσόντων, τότε ενισχύεται η άποψη ότι είναι ανόητο τα παιδιά της εργατικής τάξης να εμπιστεύονται διπλώματα και πιστοποιητικά. Αυτά δεν χρησιμεύουν ώστε να προωθήσουν τα άτομα προς τα πάνω - όπως υποστηρίζουν οι επίσημες διατυπώσεις - αλλά για να διατηρήσουν στη θέση τους εκείνους που ήδη βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας. Εφόσον η γνώση είναι πάντοτε διαμεσολαβημένη και μπολιασμένη από ταξικά νοήματα, [18] ο μαθητής της εργατικής τάξης θα πρέπει πρώτα να ξεπεράσει το εγγενές μειονέκτημα ότι διαθέτει εξ αρχής λάθος ταξική κουλτούρα και εσφαλμένους τρόπους αποκωδικοποίησης της σχολικής γνώσης. Μόνο λίγοι μπορούν να τα καταφέρουν. Η

κοινωνική τάξη στο σύνολό της ποτέ δεν μπορεί να ακολουθήσει. Ωστόσο, μέσα από έναν ικανό αριθμό ατόμων που προσπαθούν νομιμοποιείται η ταξική δομή. Η μεσαία τάξη απολαμβάνει το πλεονέκτημα που διαθέτει, όχι επειδή το κληρονόμησε ή γεννήθηκε μ' αυτό, αλλά χάρη στη φαινομενικά τεκμηριωμένη μεγαλύτερη ικανότητα και αξία της. Υπό αυτή την έννοια, η απόρριψη του ανταγωνισμού, που είναι εγγενής της αντι-σχολικής κουλτούρας, αποτελεί μια ριζοσπαστική πράξη: η εργατική τάξη αρνείται να συμμετέχει στην εκπαιδευτική σκευωρία σε βάρος της.

Τέλος, η αντι-σχολική κουλτούρα πραγματικά οδηγεί στη συνειδητοποίηση αυτού που θα αποκαλούσαμε διαφορά μεταξύ *ατομικής* και *ομαδικής* λογικής, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές συγχέονται ιδεολογικά στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η ουσία της πολιτισμικής συνειδητοποίησης όσον αφορά το σχολείο - η οποία κατασκευάζεται ασυνείδητα μέσα στο πεδίο της κουλτούρας με τις δικές του πρακτικές και σκοπούς, αλλά καθορίζει παρόλα αυτά μια εγγενώς συλλογική οπτική - είναι ότι η λογική των ταξικών ή ομαδικών συμφερόντων διαφέρει από τη λογική των ατομικών συμφερόντων. Για το εκάστοτε άτομο της εργατικής τάξης η κινητικότητα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνίας ενδεχομένως να σημαίνει κάτι. Μερικά μεμονωμένα άτομα από την εργατική τάξη πράγματι "τα καταφέρνουν" και το κάθε εκάστοτε άτομο μπορεί να ελπίζει ότι θα είναι ένα από αυτά. Στο επίπεδο της κοινωνικής τάξης ή της ομάδας, ωστόσο, η κινητικότητα δεν σημαίνει τίποτα απολύτως. Η μοναδική αληθινή κινητικότητα σε αυτό το επίπεδο θα ήταν η καταστροφή της ταξικής κοινωνίας στο σύνολό της.

Επομένως, ο κομφορμισμός μπορεί να έχει μια συγκεκριμένη λογική για κάθε εκάστοτε μεμονωμένο υποκείμενο, αλλά για την κοινωνική τάξη συνολικά δεν ενέχει κάποιο όφελος: σημαίνει ότι πρέπει να εγκαταλείψει κάθε δυνατότητα ανεξαρτησίας και δημιουργικότητας για κάτι που δεν είναι παρά ένα ψευδές ιδανικό αταξικότητας. Το άτομο μπορεί να έχει πειστεί από αυτό που φαινομενικά διατείνεται η εκπαίδευση ότι συμβαίνει στην κοινωνία - ότι δηλαδή όλοι όσοι προσπαθούν αρκετά, θα τα καταφέρουν - αλλά η αντι-σχολική κουλτούρα "ξέρει" πολύ καλύτερα από το κράτος ή τους φορείς του τι έχει να περιμένει - έναν ελιτίστικο αποκλεισμό των μαζών μέσα από την ψευδή προσφυγή στην έννοια της αξίας. Τόσο η αντι-σχολική κουλτούρα όσο και άλλες μορφές κουλτούρας της εργατικής τάξης ενέχουν τα στοιχεία που χρειάζονται για να ασκήσουν σε βάθος κριτική στην κυρίαρχη ιδεολογία του ατομισμού που επικρατεί στην κοινωνία μας. Σε κάποιο βαθμό εντοπίζουν τις συνέπειες, τις δυνατότητες, τις πραγματικότητες και τις ψευδαισθήσεις που ενέχει το να ανήκει κάποιος σε μια κοινωνική τάξη - ακόμη και όταν τα άτομα που την απαρτίζουν ίσως εξακολουθούν να συμπεριφέρονται ατομιστικά και ανταγωνιστικά ως προς ορισμένα ζητήματα, καθώς και σε σχέση με τις ιδιωτικές πτυχές της ζωής τους. Συγκεκριμένα, η αντι-σχολική κουλτούρα αναγνωρίζει τις ψευδείς ατομιστικές υποσχέσεις της κυρίαρχης ιδεολογίας και τον τρόπο με τον οποίο αυτές λειτουργούν στο σχολείο.

Μέσα από το βασικό διδακτικό παράδειγμα που υιοθετείται στο σχολείο, οι συμπεριφορές εκείνες που χρειάζονται για την *ατομική* επιτυχία παρουσιάζονται ως απαραίτητες *γενικώς*. Ποτέ δεν παραδέχεται κανείς ότι δεν μπορούν να επιτύχουν όλοι, και ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος οι μη-επιτυχημένοι να ακολουθήσουν τη συνταγή της επιτυχίας - σκληρή δουλειά, φιλοπονία, κομφορμισμός και αποδοχή ότι η γνώση αντιστοιχεί σε πραγματική αξία. Στο σχολείο γενικεύεται η ατομικιστική λογική, χωρίς να αναγνωρίζεται η εντελώς διαφορετική φύση της ομάδας και ο βαθμός αφαίρεσης που τη διακρίνει.

Φυσικά η εκδοχή που υιοθετείται στο μάθημα επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και ορισμένες τροποποιήσεις και θεωρητικές εξελίξεις του βασικού διδακτικού παραδείγματος υποστηρίζουν ότι η "επιτυχία" δεν μπορεί να μετρηθεί σε μια κάθετη κλίμακα προσόντων ή στη βάση του επαγγελματικού

κύρους αποκλειστικά. Υπάρχει επίσης και ένας οριζόντιος δείκτης. Ενδεχομένως να “επιτύχει” κανείς σε ένα επάγγελμα που συμβατικά θεωρείται χαμηλού κύρους, εφόσον αυτό απαιτεί, αξιοποιεί ή επιτρέπει την έκφραση ικανοτήτων διαφορετικών από τις συμβατικές. Είναι πιθανό, για παράδειγμα, ακόμη και μια ανούσια εργασία να αποτελέσει “επιτυχία”, εφόσον επιτελείται με υπερηφάνεια και ειλικρίνεια. Η κάθετη ταξική κλίμακα της απασχόλησης που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά της εργατικής τάξης, μετασχηματίζεται ηθικά και πρακτικά σε μια διαφοροποιημένη πολυδιάστατη δομή που υπόσχεται ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες όλων.

Μέσα από (i) την ελάχιστη πειστική απόπειρα να προβληθούν η σκληρή εργασία και ο κομφορμισμός ως η βασιλική οδός για την επιτυχία, αλλά και ως ιδιότητες που είναι επιθυμητές γενικότερα, (ii) την αμφισημία που χαρακτηρίζει την προβολή της σχολικής προόδου ως κάτι σημαντικό, αλλά και ως κάτι που δεν αποτελεί τη μοναδική πηγή αξίας και επιτυχίας και (iii) την αντιφατική προσπάθεια να θεωρηθεί κάθε ανθρώπινη δεξιότητα ως δύναμη πηγή αυτοπραγμάτωσης και προσωπικής ικανοποίησης ακόμη και όταν βρίσκεται στον πάτο της αξιολογικής κλίμακας που θέτει το ίδιο το σχολείο, αναγνωρίζεται, κατά κάποιον τρόπο, η δυσκολία να επεκτείνει κανείς μια ατομιστική λογική στο επίπεδο της κοινωνικής τάξης. Ωστόσο, την ίδια στιγμή παρατηρείται η προσπάθεια να επιβληθεί εκ νέου η ίδια λογική μέσα από ακόμη πιο έμμεσους τρόπους. Κάτι τέτοιο παράγει τους πιο θεμελιώδεις κλυδωνισμούς σε θεσμικό επίπεδο, τους οποίους η αντι-σχολική κουλτούρα σπεύδει να εκμεταλλευτεί με το δικό της τρόπο. Η πολιτισμική συνειδητοποίηση των αντιφάσεων που ενυπάρχουν στην καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά μια ισχυρή δύναμη για την έναρξη και την ενίσχυση της *διαφοροποίησης* στην προσωπική πορεία των εκάστοτε ατόμων. Ως βάση για τους έκδηλους τρόπους έκφρασής της, η αντι-σχολική κουλτούρα διαμορφώνει μια συγκεκριμένη εκδοχή αυτής της ταξικής λογικής και παρέχει μια ταυτότητα στα μέλη της - δηλαδή τους “εξηγεί” τη θέση τους -, όχι μέσα από την ψευδή ένταξή τους στην κυρίαρχη σχολική και επαγγελματική ιεραρχία, αλλά μέσα από τη μετατροπή και την αντιστροφή της. Για την εργατική τάξη ως τάξη, η σχολική και επαγγελματική ιεραρχία δεν αποτελεί μέτρο αξιολόγησης των ικανοτήτων των μελών της, αποτελεί απλώς δείκτη της αμετακίνητης καταπίεσής τους. Η εργατική τάξη *αντιπροσωπεύει* τον πάτο αυτής της κλίμακας, ανεξάρτητα από την ατομική κινητικότητα των μελών της. Η σοφία που συνδέεται με την επίτευξη ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας σε ατομικό επίπεδο, αντικαθίσταται με την ανοησία της επιδίωξης της σε επίπεδο κοινωνικής τάξης. Συνειδητοποιώντας την αντίφαση στην καρδιά του σχολείου της εργατικής τάξης, η αντι-σχολική κουλτούρα βοηθά τα μέλη της να απελευθερωθούν από το βάρος του κομφορμισμού και της επίτευξης συμβατικών στόχων. Τους δίνει τη δυνατότητα να επενδύσουν τις ικανότητες και το δυναμικό τους αλλού.

*Εργατική δύναμη: ένα ανταλλακτικό αγαθό διαφορετικό από όλα τα άλλα*

Η αντι-σχολική κουλτούρα έρχεται σε άμεση αντιπαράθεση με την πραγματικότητα του σχολικού θεσμού και αποκαλύπτει κατά κάποιο τρόπο την άδικη συναλλαγή που προσπαθεί να επιβάλλει το σχολείο - ειδικότερα υπό το φως άλλων μορφών συναλλαγής που η κουλτούρα αυτή έχει διαμορφώσει στα μέτρα της. Επίσης, εξετάζει από τη δική της σκοπιά την ιδιαίτερη φύση της ανθρώπινης εργατικής δύναμης. Διαθέτει στοιχεία μέσα από τα οποία καταδεικνύει πώς απαιτείται από τους εργαζόμενους μια δύναμη απεριόριστη δέσμευση. Συγκεκριμένα, καθιστά φανερό πως η παρεχόμενη εργατική δύναμη δεν συνιστά μια καθορισμένη αλλά μια

κυμαινόμενη ποσότητα, και ότι ανεξάρτητα από το πώς παρουσιάζεται κατά κανόνα ή επίσημα, το άτομο διατηρεί τουλάχιστον σε κάποιον βαθμό τον έλεγχο ως προς τη διάθεσή της.

Η δέσμευση προς την εργασία και τον κομφορμισμό στο σχολείο δεν συνιστά παραχώρηση ενός πράγματος που είναι κάτι το πεπερασμένο, δηλαδή μια μετρήσιμη ενότητα χρόνου και αφοσίωσης σε μια δραστηριότητα. Πρόκειται για την παραίτηση από τη *χρήση* της δυνατότητας συμμετοχής σε μια σειρά πιθανών δραστηριοτήτων κατά τρόπο που να μην μπορεί να μετρηθεί ή να ελεγχθεί, και που παρεμποδίζει την αξιοποίησή τους με εναλλακτικούς τρόπους. Το να περνάει κάποιος το εξάμηνο χωρίς να γράψει ούτε μια λέξη, η διαρκής υπεκφυγή της εξουσίας του καθηγητή ή ο ανταρτοπόλεμος που επικρατεί στην τάξη και τους διαδρόμους του σχολείου εν μέρει αποσκοπούν στο να περιοριστούν οι διάφορες απαιτήσεις που τίθενται στα άτομα. Όλα αυτά αποτελούν σημαντικούς τρόπους με τους οποίους διδάσκονται μια συγκεκριμένη πρόσληψη της εργασιακής δύναμης. Όταν οι “μάγκες” καταφτάνουν στο χώρο της παραγωγικής διαδικασίας δε χρειάζεται να τους πει κανείς “με το μαλακό”, “μη δίνεις σημασία”, ή ότι “αυτοί [η διοίκηση] πάντοτε ζητάνε παραπάνω, την πάτησες άμα πας με τα νερά τους”. Πράγματι, με διάφορους αξιοσημείωτους τρόπους, τα παιδιά εκείνα της εργατικής τάξης που έχουν εξασκηθεί στο να αποφεύγουν τις θεσμικές απαιτήσεις ενός εξωτερικού συστήματος που τίθενται σε βάρος της δικής τους ζωτικής ενέργειας και των δικών τους ενδιαφερόντων, είναι πιο ικανοί από τους άλλους μελλοντικούς συνεργάτες τους στο να γνωρίζουν, να διευθετούν και να ελέγχουν τις δραστηριότητές τους. Αυτό συμβαίνει διότι, τουλάχιστον εν μέρει, δεν έχει σημασία τελικά αν αρνούνται να παραχωρήσουν την εργατική τους δύναμη στο σχολείο ή όχι. Απεναντίας, αυτοί που εμπλέκονται στην παραγωγική διαδικασία υποχρεώνονται αναγκαστικά να παράγουν, και δεν μπορούν να περιορίσουν την απόδοσή τους κάτω από εκείνο το όριο (το οποίο είναι αρκετά υψηλό) που ορίζεται από την ανάγκη να μπορούν να εξασφαλίσουν τουλάχιστον την επιβίωσή τους.

Η ανατροπή της εκπαιδευτικής ανταλλακτικής σχέσης, η οποία θυμίζει κάποιες πιο θεμελιώδεις ανταλλακτικές σχέσεις στο πλαίσιο του καπιταλισμού, δίνει μορφή στην πολιτισμική συνειδητοποίηση (η οποία φυσικά δεν διατυπώνεται ρητά με λέξεις ή επιχειρήματα, αλλά μέσα από συγκεκριμένες πολιτισμικές πρακτικές που εκδηλώνονται μέσα στο δικό τους κατάλληλο πλαίσιο) πως ενώ η εργατική δύναμη πουλιέται και αγοράζεται στην αγορά, στην πραγματικότητα δεν μοιάζει με κανένα άλλο ανταλλακτικό αγαθό. Διαφέρει από κάθε άλλο αγαθό διότι δεν αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη ποσότητα. Ανεξάρτητα από το πώς αξιολογείται το γεγονός αυτό ηθικά ή πολιτικά, παραμένει γεγονός ότι η εργατική δύναμη είναι το μόνο κυμαινόμενο στοιχείο στο καπιταλιστικό σύστημα. Αυτή πρέπει, επομένως, να είναι η πηγή της διευρυμένης υπεραξίας και του κέρδους. Στην ουσία, ο εργαζόμενος μπορεί να παράγει μεγαλύτερη αξία μέσα από τη δουλειά του, από όση ανταποκρίνεται στα ημερομίσθιά του.[19] Η καλύτερη διαχείριση ή η κεφαλαιοποίηση - η *εντατικοποίηση* - αυτής της μεταβλητής δυνατότητας παράγει την υπεραξία.[20] Η εργατική δύναμη είναι το μόνο πράγμα στη φύση που μπορεί να αγοράσει κανείς, που να είναι τόσο ευμετάβλητο. Η Κλασική Μαρξιστική θεωρία μας λέει ότι στην καρδιά της ιδεολογικής νομιμοποίησης του καπιταλισμού βρίσκεται το γεγονός ότι ο εκάστοτε εργαζόμενος δεν μπορεί να διακρίνει την ιδιαίτερη φύση του αγαθού που πουλάει. Συγκαλύπτονται οι διαδικασίες εκμετάλλευσης και η πηγή του κέρδους. Η αντι-σχολική κουλτούρα, ωστόσο, αντιδρά με το δικό της τρόπο στην ιδιαίτερη φύση της εργατικής δύναμης. Σαν από ένστικτο την περιορίζει. Η άμεση λογική της είναι να διατηρήσει τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν στα μέλη της να μπορούν να συμμετέχουν με όλες τους τις



σωματικές και πνευματικές δυνάμεις στις δραστηριότητες της αντι-σχολικής κουλτούρας.

Αυτό το πολιτισμικό ένστικτο, θα έλεγα ότι αποτελεί επίσης ένα είδος συνειδητοποίησης των ευρύτερων σημαντικών ιδεολογικών και υλικών σχέσεων στην κοινωνία μας. Για να το θέσουμε διαφορετικά, η επιτυχία αυτή της εργατικής τάξης έχει ουσιαστικά ως αποτέλεσμα να αναπυχθεί η κουλτούρα της κατά τέτοιο τρόπο, που να διασφαλίζει ώστε μακροπρόθεσμα να παραμένει επίκαιρη και επιτυχημένη.

Το θεωρητικό πλαίσιο του καπιταλιστικού συστήματος είναι το εξής: ο εργαζόμενος πουλάει την εργατική του δύναμη δίκαια και ελεύθερα στην αγορά, όπως κάθε άλλο αγαθό, αλλά μετά την παρέχει, όχι σε μια καθορισμένη ποσότητα όπως κάθε άλλο αγαθό, αλλά διαθέτοντας καθολικά τις μεταβλητές φυσικές του δυνάμεις. Η εργασία του μπορεί επομένως να παράγει πολύ παραπάνω από ότι αντιστοιχεί στην τιμή της, δηλαδή το ημερομίσθιο. Η *φαινομενική* αντιστοιχία μεταξύ του μισθού και της ανθρώπινης εργασίας πείθει τον εργάτη πως στη συναλλαγή με το κεφάλαιο όλοι είναι ελεύθεροι και ανεξάρτητοι ενώπιον του νόμου - αυτή είναι η ελευθερία και η ισότητα του καπιταλιστικού καθεστώτος και Δικαίου. Αυτή η φαινομενική αντιστοιχία που νομιμοποιείται μέσα από τους μηχανισμούς και την επιβλητικότητα του κράτους και των νόμων του, αποκρύπτει από τον εργαζόμενο τη φύση της ίδιας του της εκμετάλλευσης, καθώς και τα όσα μοιράζεται από κοινού με τα άλλα άτομα της κοινωνικής του τάξης, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για ταξική αλληλεγγύη: όλοι υφίστανται την ίδια εκμετάλλευση. Κατ' ουσία, εξαγοράζεται ένα απεριόριστο δυναμικό για ένα περιορισμένο αντίτιμο, και αυτό νομιμοποιείται κατά τρόπο που να επιτρέπει αυτή τη συναλλαγή και την εκμετάλλευση να διαιωνίζονται δίχως καμία αντίσταση. Αυτή η ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στην νομιμοποίηση της πρόσβασης σ' αυτό το ρευστό εργατικό δυναμικό και την εκμετάλλευσή του, καταργεί κάθε όριο στην καπιταλιστική παραγωγική διαδικασία. Ο φθόνος ή η επίγνωση της άμεσης εκμετάλλευσης που χαρακτήριζε, για παράδειγμα, την προσωπική σχέση εκμετάλλευσης Κυρίου και δουλοπάροικου στη Φεουδαρχία έθετε κάποιους περιορισμούς στην παραγωγική διαδικασία. Απεναντίας, στον καπιταλισμό η παραγωγικότητα του κεφαλαίου συμπίπτει με την παραγωγικότητα της εργατικής δύναμης, η οποία είναι απελευθερωμένη από τέτοιους περιορισμούς και ορίζεται όχι ως ποσότητα, αλλά ως δυναμικό.[21]

Το συνηθισμένο ακόμη και σήμερα πακέτο με τα ημερομίσθια της εβδομάδας μπορεί να αποτελέσει ενδεικτικό παράδειγμα αυτού του κλασικού ιδεολογικού ελιγμού. Στα επαγγέλματα της μεσαίας τάξης είναι σαφές ότι ο ετήσιος μισθός πληρώνεται ως αντάλλαγμα για τη παροχή διαρκών και ευέλικτων υπηρεσιών. Εδώ η ποσοτικοποίηση δεν βασίζεται στον ακριβή χρόνο που επενδύεται στην εργασία, και φυσικά όσοι "ανήκουν στο προσωπικό" δεν αναμένεται να κάνουν υπερωρίες ή να πάρουν δουλειά στο σπίτι χωρίς να πληρωθούν επιπλέον. Τέτοιου είδους εργαζόμενοι, όπως καθιστά σαφές η σύμβαση εργασίας τους, πληρώνονται για αυτό που *είναι*: για την παροχή των δεξιοτήτων τους, για τις ευρύτερες δυνάμεις ικανότητές τους ως διευθυντών, λογιστών κλπ. Οι κοινωνικές συνέπειες του εβδομαδιαίου πακέτου ημερομισθίων είναι πολύ διαφορετικές. Οι *αόριστες* ικανότητες της εργατικής δύναμης - πράγμα που γίνεται φανερό από το γεγονός ότι η αμοιβή έχει τη μορφή του μεροκάματου - διαμοιράζεται εδώ σε εβδομαδιαίες δόσεις, οι οποίες αντιστοιχούν σε μια άμεση και τακτική ανταπόδοση. Η διάθεση της χειρωνακτικής εργασίας χαρακτηρίζεται από τον εβδομαδιαίο μισθό, και όχι από τις ετήσιες αποδοχές. Το ύψος της αμοιβής που περιλαμβάνει το πακέτο των ημερομισθίων ορίζει με ποσοτικούς όρους το πέρασμα του χρόνου. Όταν το ποσό είναι μειωμένο, εκφράζει το χάσιμο μετρήσιμου χρόνου εργασίας, ενώ όταν

εμφανίζεται αυξημένο, σημαίνει “υπερωρίες”. Εξαιτίας αυτής της σύνδεσης είναι πολύ πιο εύκολο να παραβλέψει κανείς την πραγματικά συνεχή, βιωμένη και μεταβλητή ποιότητα της εργατικής δύναμης, και να μην αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο η ολοκληρωτική παραχώρησή της ενεργοποιεί μακροπρόθεσμα ένα τεράστιο ανθρώπινο δυναμικό, που ουσιαστικά δεν είναι μετρήσιμο.

Η φετιχοποίηση του πακέτου με τα ημερομίσθια - με τον συμπαγή, προσεκτικά διπλωμένο, καφέ φάκελο και το λάστιχο τυλιγμένο σφιχτά γύρω του, το τυπικό κλείσιμο που ανασηκώνεται με το δάχτυλο και το βάρος από τα κέρματα στον πάτο του φακέλου, τον οποίο οι εργαζόμενοι περιφέρουν περήφανα την Πέμπτη το απόγευμα, γεγονός που δείχνει ακριβώς την κυριαρχία του χρήματος - κατακερματίζει τις εβδομάδες, ποσοτικοποιεί τον μόχθο, και μας κάνει να αντιλαμβανόμαστε την τεράστια προσπάθεια και τις δυνατότητες της ανθρώπινης εργασίας απλώς ως επακριβώς καθορισμένο εβδομαδιαίο αντίτιμο για τον ποθητό και “δίκαιο” μισθό. Ενώ μια μηνιαία επιταγή που κατατίθεται αθέατη σε έναν τραπεζικό λογαριασμό μπορεί να αναδείξει την αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στον κυμαινόμενο μόχθο που επενδύεται σε μια μακροπρόθεσμη προσπάθεια και την ανταπόδοση ενός σταθερού μισθού, η εβδομαδιαία καταβολή των μεροκάματων δεν επιτρέπει την αναγνώριση της.

Παρόλο που θα ήταν λάθος να αποδώσουμε στους “μάγκες” ατομικά οποιαδήποτε πρόθεση για κριτική ή ανάλυση, είναι φανερό ότι η συλλογική τους κουλτούρα αφενός δείχνει μια ευαισθησία απέναντι στη μοναδικότητα της ανθρώπινης εργατικής δύναμης, και αφετέρου καταβάλλει με τον τρόπο της μια προσπάθεια να καταπολεμήσει έναν συγκεκριμένο ιδεολογικά φορτισμένο ορισμό της. Είδαμε στην εθνογραφία ότι οι “μάγκες”, αντλώντας από την κουλτούρα τους, έβλεπαν την εργατική τους δύναμη ως ένα όριο απέναντι στις παράλογες απαιτήσεις του κόσμου της εργασίας - αντί να τη θεωρούν ως έναν ιδιαίτερο προνομιακό τρόπο σύνδεσης με αυτόν. Αυτό τροφοδοτεί άμεσα τις αντιθετικές κουλτούρες στο πλαίσιο της παραγωγικής διαδικασίας, των οποίων ο στόχος είναι να περιορίσουν, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, την παραγωγή και τις δυνάμει ακόρεστες απαιτήσεις που ο καπιταλισμός προβάλλει στα άτομα.[22]

Επίσης θα πρέπει να τονιστεί εκ νέου ότι αυτού του είδους η πολιτισμική συνειδητοποίηση συνδέεται με τη συνολική φύση της κουλτούρας της εργατικής τάξης και είναι κάτι παραπάνω από μια απλή νοητική κατηγορία. Αποτελεί την ποιοτική βάση μιας αποκλειστικά πολιτισμικής αντίδρασης. Υπάρχει μια ξεκάθαρα αντιθετική και εσκεμμένη χρήση εκείνων των δεξιοτήτων, που έχουν αποδεσμευτεί συνειδητά από τις απαιτήσεις μια επαγγελματικής δέσμευσης δίχως όρια. Αυτή η αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους είναι *χαρακτηριστική* της εργατικής τάξης, και είναι σχετικά απαλλαγμένη από τις προκαταλήψεις, τις πουριτανικές αναστολές και τις πλάνες που συνοδεύουν συνήθως την ενσωμάτωση από τον κομφορμισμό της καπιταλιστικής παραγωγής.[23]

Είναι ειρωνεία που η ελευθερία που ψευδώς ο καπιταλισμός υπόσχεται συνολικά στο άτομο, τελικά διασφαλίζεται μονομερώς μέσα από μια συλλογικότητα ατόμων, που συνειδητοποίησαν από κοινού όλες εκείνες τις πλευρές του εαυτού τους που κατάφεραν να διασωθούν από την απορρόφηση στην παραγωγική διαδικασία. Οι “μάγκες” βιώνουν μια στρεβλή αίσθηση ελευθερίας μέσα από το χορό στα νυχτερινά κέντρα, στο δρόμο, τους καβγάδες, όταν ξοδεύουν χρήματα ή όταν απορρίπτουν τους άλλους, δραστηριότητες που δεν μπορεί να εγγυηθεί κανένα άλλο σύστημα πέραν του καπιταλισμού. Δεν αποτελεί ευθύνη της εργατικής τάξης - μάλλον το αντίθετο - που αυτού του είδους οι ελευθερίες είναι στρεβλές. Χρησιμοποιούνται για τους σκοπούς της ταξικής κουλτούρας.

Τα προϊόντα της ανεξάρτητης αυτής ικανότητας της εργατικής τάξης - η αθυρόστομη κριτική των θεσμών, η αιχμηρή ακατέργαστη γλώσσα, η αλληλεγγύη

στο πλαίσιο της αντίστασης και μια πνευματώδης παρουσία, όπου το στίλ και η ατομική αξία δεν βασίζονται στο τυπικό επαγγελματικό κύρος - αποτελούν επίσης προϊόν της εποχής του καπιταλισμού, παρά τις ανατρεπτικές, ή δυνάμει ανατρεπτικές μορφές που προσλαμβάνουν. Παρόλο που δεν θα πρέπει να υπερεκτιμούμε αυτά τα πράγματα, να τα εξιδανικεύουμε ή να τα αξιολογούμε δυσανάλογα προς την ελάχιστη πραγματική ελευθερία και τις υλικές συνθήκες που τους επιτρέπουν να εκδηλωθούν, θα πρέπει, ωστόσο, να αναγνωρίσουμε ότι δεν αναδύονται απλώς μέσα από τα βάσανα που επιφέρει ο καπιταλισμός, αλλά αποτελούν μια δημιουργική απάντηση στις απαιτήσεις που θέτει.

### *Γενική και αφηρημένη εργασία*

Στην ενότητα της εθνογραφίας είδαμε ότι, ως επί τω πλείστων, οι “μάγκες” δεν κάνουν καμία ουσιαστική διάκριση - τουλάχιστον όχι σε βάθος - ανάμεσα σ’ εκείνα τα συγκεκριμένα είδη δουλειάς στα οποία θεωρούν ότι θα είχαν πρόσβαση. Είναι σχεδόν αδιάφοροι ως προς το συγκεκριμένο είδος εργασίας που θα επιλέξουν τελικά, στο βαθμό που αυτή εντάσσεται μέσα σε κάποια όρια, όχι ως προς την τεχνική φύση της δουλειάς, αλλά κοινωνικά και πολιτισμικά. Ορισμένες φορές η επιλογή καθαυτή γίνεται κυριολεκτικά στην τύχη. Αυτή η αίσθηση κοινοτοπίας που χαρακτηρίζει τη χειρωνακτική εργασία έρχεται σε πλήρη αντίθεση προς το εύρος και την ποικιλία που φέρονται να διαθέτουν τα διάφορα επαγγέλματα όπως προβάλλονται από τη συμβουλευτική υπηρεσία και το μάθημα επαγγελματικού προσανατολισμού.

Θέλω να επισημάνω εδώ ότι η συγκεκριμένη οπτική γωνία (παρότι παράγεται με τον δικό της πολιτισμικά διακριτό τρόπο) μπορεί να γίνει κατανοητή υπό το φως της πραγματικής συνειδητοποίησης του ρόλου της χειρωνακτικής εργασίας στη σύγχρονη δομή της καπιταλιστικής παραγωγής. Δημιουργείται με αφετηρία τη διατήρηση ενός χώρου και μιας ορισμένης ενέργειας για πολιτισμική δράση, αλλά η πεποίθηση στην οποία θεμελιώνεται σχετικά με την κοινοτοπία και την απουσία νοήματος της σύγχρονης εργασίας έχει μια πολύ ευρύτερη σημασία. Είναι, βεβαίως, αυτή η ευρύτερη εγκυρότητα που ενδυναμώνει, συντηρεί και προσδίδει μια ιδιαίτερη σημασία και απήχηση στην κουλτούρα της εργατικής τάξης μακροπρόθεσμα.

Είναι γεγονός πως αυτό που μοιράζονται από κοινού όλες οι μορφές χειρωνακτικής εργασίας, είναι πιο σημαντικό από ό,τι τις διαφοροποιεί. Ο κοινός παρονομαστής μεταξύ όλων αυτών των επαγγελμάτων είναι πως η εργατική δύναμη, μέσα από παραγωγικότητά της, αποφέρει στο κεφάλαιο μεγαλύτερο όφελος, από ό,τι αντιστοιχεί στην τιμή αγοράς της. Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς ότι ο καπιταλισμός είναι οργανωμένος με στόχο το κέρδος, και όχι απλώς τη χρήση των παραγωγικών δυνάμεων. Οι περισσότερες επιθυμίες στην κοινωνία μας δεν ικανοποιούνται άμεσα, αλλά έχοντας ως “κίνητρο” το κέρδος. Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, ένα πράγμα είναι βέβαιο: για τον επιχειρηματία ή τον προϊστάμενο αυτό είναι το κίνητρο της δράσης τους, και όχι το αντικείμενο των ανθρώπινων επιθυμιών μέσα από τις οποίες λειτουργεί ο καπιταλισμός. Δεν έχει σημασία τι προϊόν παράγεται, καθώς αυτό που παράγεται στην πραγματικότητα είναι το χρήμα. Ο εργάτης μεταφέρεται πάραυτα από την παραγωγή ενός προϊόντος στην παραγωγή ενός άλλου, ανεξάρτητα από τις γνώσεις ή την παρούσα απασχόλησή του, μόλις αλλάξουν οι “συνθήκες της αγοράς”. Η αυθαίρετη επέκταση σε πολλούς διακριτούς τομείς, οι οποίοι πράγματι περιλαμβάνουν απίθανους συνδυασμούς όπως η συσκευασία κρέατος και η διαστημική έρευνα, αποτελεί ζωντανή απόδειξη

ότι το κέρδος, όχι η παραγωγή αγαθών που κρίνονται αναγκαία, αποτελεί το στυλοβάτη της επιχειρησιακής δραστηριότητας.

Επομένως, δεν υπάρχει κάποιο εγγενές ενδιαφέρον για τη χρησιμότητα των παραγόμενων αντικείμενων, αλλά μονάχα για το κέρδος που θα δημιουργηθεί μέσα από την παραγωγή και τη διάθεσή τους. Όπως είδαμε, το κέρδος μπορεί να προκύψει μονάχα μέσα από την εκμετάλλευση του μόχθου της εργατικής δύναμης. Παρόλο που η εκμετάλλευση της εργασίας είναι θεμελιώδης, η συγκεκριμένη μορφή που θα πάρει η εργασία στην κάθε περίπτωση, δεν απασχολεί το κεφάλαιο περισσότερο από το είδος του εκάστοτε αγαθού που παράγεται - στο βαθμό που συντελεί στην παραγωγή κέρδους. Εφόσον η συγκεκριμένη και επακριβής μορφή της εργασίας δεν έχει σημασία, μπορούμε να πούμε ότι αυτό που είναι κοινό ανάμεσα σε όλες τις δουλειές που αμείβονται με μεροκάματο είναι πως αποτελούν μια "αφηρημένη μορφή εργασίας".[24]

Η εσωτερική λογική του καπιταλισμού υπαγορεύει ότι όλες οι καθορισμένες μορφές εργασίας είναι τυποποιημένες, υπό την έννοια ότι όλες ενέχουν το δυναμικό για εκμετάλλευση της αφηρημένης εργασίας - δηλαδή το μοναδικό γνώρισμα που χαρακτηρίζει κάθε μορφή χειρωνακτικής εργασίας ότι παράγει περισσότερο από ό,τι κοστίζει όταν αγοράζεται η ίδια ως αγαθό. Αυτό είναι το στοιχείο που συνδέει όλους τους διαφορετικούς κλάδους της παραγωγής και τις μορφές εργασίας, καθιστώντας τη συγκεκριμένη μορφή εργασίας και τη συγκεκριμένη χρήση των προϊόντων της ενδεχομενική στη βάση του θεμελιώδους δεδομένου της θέσης της ως αφηρημένης εργασίας.[25]

Αυτή η κοινοτοπία ίσως να είναι πιο φανερή από την οπτική γωνία του κεφαλαίου και λιγότερο ευδιάκριτη από τη σκοπιά των εργαζομένων. Διότι, όπως επιμένει η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός [26], υπάρχουν πραγματικές διαφορές ανάμεσα στο καθάρισμα τζαμιών, για παράδειγμα, και τη δουλειά σε πάρκο, σε υπηρεσία επισιτισμού ή στο εργοστάσιο. Στη βάση των ισχυρισμών ότι σήμερα το φάσμα των ευκαιριών για τους νέους ανθρώπους είναι ευρύτερο από ότι κάθε άλλη φορά, βρίσκεται η επέκταση του τομέα των υπηρεσιών και του δημοσίου, σε συνάρτηση με τη συρρίκνωση του βιομηχανικού τομέα. Θα μπορούσε, ωστόσο, να αντιπαραβάλλει κανείς ότι το καπιταλιστικό βιομηχανικό μοντέλο είναι κυρίαρχο σε όλους τους τομείς, καμιά φορά και σε πολύ διαφορετικούς κλάδους απασχόλησης. Η τρέχουσα κυβερνητική στρατηγική να αναβιώσει τη βιομηχανία παραγωγής καταναλωτικών αγαθών και να την καταστήσει "κερδοφόρα" αποτελεί από τεκμήριο ότι το σοσιαλδημοκρατικό κράτος αναγνωρίζει την προτεραιότητα της βιομηχανίας σε σχέση με άλλες μορφές απασχόλησης. Ωστόσο, ο βιομηχανικός καπιταλισμός είναι κυρίαρχος με ακόμη πιο θεμελιώδεις τρόπους από το συγκεκριμένο, που βασίζεται απλώς σε ποσοτικά κριτήρια. Επιβάλλει τη θεμελιώδη λογική του, που βασίζεται στην αποδοτική εκμετάλλευση της αφηρημένης εργασίας, σε επιχειρηματικά πεδία και δραστηριότητες που ελάχιστα σχετίζονται με τον ίδιο, καθώς και σε πολλές συγκεκριμένες, φαινομενικά διαφορετικές μορφές χειρωνακτικής εργασίας. Παρέχει το κυρίαρχο παράδειγμα για την εκμετάλλευση της εργασίας. Έχοντας κατά νου αυτή τη θεμελιώδη κυριαρχία, το πραγματικό νόημα του νέου και ευρύτερου φάσματος αυτού που τελικά αποτελεί το *αντικείμενο αυτής της κυριαρχίας* θα πρέπει να διερευνηθεί προσεκτικά - όχι να παρουσιάζεται ως μια χειροπιαστή απόδειξη της διαφορετικότητας.

Η “απόδοση ανά λεπτό”<sup>47</sup>, με τη μία ή την άλλη μορφή, ανάγεται σε βασική μονάδα σε όλα τα χρονοδιαγράμματα, σε κάθε τομέα της απασχόλησης, ανεξάρτητα από την εκάστοτε μορφή χειρωνακτικής εργασίας στην οποία αναφέρεται. Ο βασικός σκοπός που εξυπηρετεί είναι να χωρίσει σε συγκρίσιμες ενότητες κάθε μορφή εργασίας. Επιτρέπει στην εργοδοσία να ελέγξει πιο άμεσα τα έξοδα σε εργατική δύναμη έτσι, ώστε μέσα από τις “ιδιαιτερες δεξιότητες” ή τις συνηθισμένες πρακτικές κωλυσιεργίας - που στην πράξη αποτελούν σημαντικά στοιχεία διαφοροποίησης μεταξύ συγκεκριμένων μορφών εργασίας - οι εργαζόμενοι να μην μπορούν να αποκρύψουν ότι χασομερούν, παρεμποδίζοντας έτσι την εκμετάλλευση της αφηρημένης εργασίας από τη διοίκηση. Υπό αυτή την έννοια, ακόμη και η δουλειά που πραγματοποιείται σε κρατικές επιχειρήσεις, δημόσιες υπηρεσίες ή μη-κερδοσκοπικούς οργανισμούς είναι άμεσα συγκρίσιμη με την βιομηχανική εργασία, που έχει ως πρωταρχικό σκοπό της το κέρδος.

Οι προτάσεις και κάποια μοντέλα λειτουργίας για τον εξορθολογισμό και την οικονομική αποδοτικότητα της εκπαίδευσης και των υπηρεσιών πρόνοιας καταδεικνύουν τη χειροπιαστή επέκταση της καπιταλιστικής βιομηχανικής λογικής στην απασχόληση στους τομείς των υπηρεσιών και του δημόσιου, οι οποίοι είναι αριθμητικά εκτενέστεροι σήμερα από την βιομηχανία παραγωγής αγαθών. Αυτό δεν συνιστά επιχείρημα ούτε υπέρ της συρρίκνωσης ούτε υπέρ της επέκτασης του τομέα των υπηρεσιών ή του δημόσιου τομέα, ούτε αποτελεί αμφισβήτηση του γεγονότος ότι η κοινωνία πρέπει να πάρει κάποιες αποφάσεις σχετικά με τη χρήση της εργατικής της δύναμης. Το ζήτημα είναι να τονιστεί ότι η επέκταση αυτών των νέων τομέων κατά βάση εξακολουθεί να πραγματοποιείται υπό την επίδραση των αρχών του καπιταλισμού, και συγκεκριμένα τη διαμεσολάβηση των ανθρώπινων επιθυμιών από την αποδοτική χρήση της αφηρημένης εργασίας. Δεν απορρέει, όπως συχνά υποστηρίζεται, από έναν εκκολλαπτόμενο σοσιαλισμό. Υπό την απειλή περικοπών στις κρατικές δαπάνες, παρατηρούμε μια ακόμη ταχύτερη μετακίνηση προς μια μορφή πρόνοιας που ορίζεται με βάση τον μέγιστο χρόνο που μπορούν να διαθέσουν οι κοινωνικοί λειτουργοί, κατά τη διάρκεια του οποίου βλέπουν τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό πελατών με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Αντίστοιχα, η εκπαίδευση εννοιολογείται ως μεγιστοποιημένος “χρόνος επαφής” ανάμεσα στο προσωπικό και τους μαθητές - ανεξάρτητα από το τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια αυτών των ωρών, που αποτιμώνται σύμφωνα με την απόδοση ανά λεπτό. Αυτός ο προσανατολισμός προς τη λογική της διαχείρισης καταστέλλει τη δυνατότητα διαφορετικών προσεγγίσεων. Η πρόνοια και η εκπαίδευση θα μπορούσαν να εκκινούν από μια άμεση αναγνώριση των συλλογικών αναγκών, και από μια εξέταση αυτών των δομικών και πολιτισμικών μορφών που αναπόφευκτα παράγουν δυστυχία και “ανεπάρκεια”. Μια τέτοια προσέγγιση θα θεμελιωνόταν γύρω από την διαχείριση ανθρώπινων αναγκών και στόχων - όχι γύρω από την αποδοτική διαχείριση του “αφηρημένου χρόνου”. Όπως έχουν τα πράγματα, πλησιάζουμε τη μέρα που η συμπλήρωση των προβλεπόμενων λεπτών στο καθημερινό χρονοδιάγραμμα θα είναι, παρά τις διαφορετικές μορφές που προσλαμβάνει η εργασία, η πιο θεμελιώδης πραγματικότητα της επαγγελματικής ζωής του δασκάλου και του κοινωνικού λειτουργού, όπως συμβαίνει σήμερα με τον υδραυλικό ή τον ξυλουργό, και όπως συνέβαινε πάντοτε με τον βιομηχανικό εργάτη στον καπιταλισμό.

Το μέτρο της αφηρημένης εργασίας είναι επομένως ο χρόνος. Εξετάσαμε τη μονάδα μέτρησης του λεπτού, αλλά γενικά έγινε ευρύτερα αντιληπτό ότι η

---

<sup>47</sup> Σ.τ.Μ. Πρόκειται για το Standard Minute Value (SMV), που αποτελεί μονάδα μέτρησης της αποδοτικότητας και υπολογίζει το κόστος ανά λεπτό, σύμφωνα με το μέσο χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.

ανάδυση του καπιταλισμού μέσα από τη φεουδαρχία συνδέεται με μια διαφοροποιημένη αντίληψη του χρόνου.[27] Η φυσική λογική σύμφωνα με την κυκλική διαδοχή των εποχών, τη θέση του ήλιου στον ουρανό, το αίσθημα της πείνας στο στομάχι ή ένα καθήκον που επιβάλλεται να επιτελεστεί, αντικαταστάθηκαν από τη λογική του ρολογιού ως βάσης για τη μέτρηση του χρόνου. Χωρίς να ανανεώνεται μαζί με τον ήλιο ή την εποχή, χωρίς να αποτελεί και πάλι κριτήριο για την καταλληλότητα μιας δραστηριότητας, αλλά προσδιορισμένος ως μια παγιωμένη και μετρήσιμη ποσότητα, ο χρόνος κυλά ανελέητα και εξαντλείται, συμπαρασύροντας κάθε ευκαιρία στο διάβα του. Στον καπιταλισμό ο χρόνος κυλά γραμμικά, όχι κυκλικά. Στόχος είναι να εξοικονομείται και να χρησιμοποιείται. Αποτελεί το μέτρο που επιτρέπει τον συγχρονισμό πολύπλοκων καθηκόντων: επιτρέπει να υπολογίζεται και να δημιουργείται αξία και κέρδος. “Ο χρόνος είναι χρήμα”, αλλά το πραγματικό μέτρο που συνδέει αυτά τα δύο είναι η αφηρημένη εργασία.

Η συνεχής ροή ενός αναπόφευκτου γραμμικού χρόνου, χαρακτηριστικού της εποχής του καπιταλισμού, έχει επίσης μια κάποιου είδους ιδεολογική επενέργεια. Υπαινίσσεται την ύπαρξη μιας ομοιογενούς κοινωνίας, η οποία προοδεύει σταδιακά. Μια τέτοια γραμμική αντίληψη της ιστορίας υπονοεί μια υπερβατική πρόσληψη της ωρίμανσης και της συνέχειας. Έτσι διαμορφώνεται μια σταδιακή και ρεφορμιστική αντίληψη της φερόμενης ως ενοποιημένης κοινωνίας, όπου όλοι μοιράζονται την ίδια διάρθρωση του χρόνου και εκτιμούν τον προσεκτικά οργανωμένο και απειλητικό ρυθμό της. Τείνει να αποσιωπά το γεγονός ότι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες μπορεί να έχουν διαφορετικούς χρόνους, και κάποιες να μην έχουν καθόλου καθορισμένους χρόνους, ή ότι κάποιιοι άλλοι προσπαθούν να παρασύρουν βίαια το χρόνο προς τα εμπρός.

Παρόλο που δεν θα πρέπει να υπερεκτιμήσουμε το συγκεκριμένο γεγονός, μπορούμε να δούμε κάποια στοιχεία της αντι-σχολικής κουλτούρας όχι απλώς ως μορφές πολιτισμικής συνειδητοποίησης, αλλά και ως μια περιορισμένη έστω νίκη επί της κυρίαρχης αντίληψης για τον χρόνο. Η κουλτούρα αυτή, μέσα από την επιτυχημένη άτυπη αναδιαμόρφωση του ωρολόγιου προγράμματος των μελών της, και η ακόλουθη ανατροπή του επίσημου προγράμματος, αποσκοπεί στην άμεση απελευθέρωση χώρου για πολιτισμικές δραστηριότητες, αλλά και την απόρριψη της επίπλαστης οργάνωσης και της κλιμακωτής ταξινόμησης του αστικού χρόνου. Υπό μία έννοια, τα γεγονότα και οι περιπέτειες στη ζωή του “μάγκα” αποκρύπτονται από τον αστικό χρόνο. Αυτό βεβαίως, ακόμη και αν δεν γίνεται επίτηδες, ενδυναμώνει ούτως ή άλλως περαιτέρω τις συγκεκριμένες πρακτικές μέσα στον κοινωνικό τους περίγυρο.

Μέχρι τώρα εξετάσαμε την κοινοτοπία που χαρακτηρίζει την αφηρημένη εργασία. Ωστόσο, η αφηρημένη εργασία ως ένα βιωμένο γεγονός στο πλαίσιο πραγματικών κοινωνικών σχέσεων παράγει ορατά εμπειρικά αποτελέσματα, τα οποία γίνονται κάθε μέρα και πιο ευδιάκριτα.[28] Όπως είδαμε προηγουμένως, η απο-ειδίκευση είναι μια πολύ πραγματική διαδικασία. Συγκεκριμένες δουλειές εκφυλίζονται ολοένα και περισσότερο σε κατώτατη, βασική, ανειδίκευτη εργασία. Παρόλο που φαινομενικά επικρατεί η τάση των εργοδοτών να απαιτούν ολοένα και περισσότερα προσόντα, η πραγματική τάση όσον αφορά τα προαπαιτούμενα για τις διάφορες δουλειές στις οποίες αυτά ανταποκρίνονται είναι ακριβώς η αντίθετη. Ακόμη και σε επαγγέλματα, όπως για παράδειγμα η κατασκευή εργαλείων, όπου απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες, η παραγωγή ολόκληρου του προϊόντος που απαιτεί εύρος δεξιοτήτων αντικαθίσταται από την επαναλαμβανόμενη και υπερβολικά εξειδικευμένη εργασία στη γραμμή παραγωγής.

Σήμερα η εκμηχανισμένη εργασία στο εργοστάσιο είναι συνήθως τυποποιημένη, και θα μπορούσε να την κάνει ακόμη και ένα παιδί.[29] Η πραγματικά

τυποποιημένη εργασία ακολουθεί το ρυθμό της μηχανής ή της γραμμής παραγωγής και δεν απαιτεί ούτε οργάνωση ούτε δεξιότητες. Εάν τα άτομα αισθάνονται άρρωστα ή υγιή, ή αν διαθέτουν την πιστοποίηση του ενιαίου απολυτήριου δεν έχει καμία σημασία. Η συγκεκριμένη μορφή που παίρνει η ατομική εργατική τους δύναμη δεν παίζει κανένα ρόλο, αρκεί να μην σταματά η γραμμή παραγωγής. Η συγκεκριμένη εργατική δύναμη είναι σημαντική, όχι χάρη στην εγγενή ή ιδιαίτερη συνεισφορά της, αλλά εξαιτίας αυτού που δεν κάνει: δεν διακόπτει, ούτε παρεμποδίζει την παραγωγή. Παρατηρούμε ότι στη σύγχρονη εκμηχανισμένη παραγωγική διαδικασία και τη μαζική παραγωγή η αφηρημένη εργασία προσεγγίζει στενά τη συγκεκριμένη εργασία.

Όλη αυτή η διείσδυση των σύγχρονων τεχνικών οργάνωσης και μεθόδων όπως οι μελέτες κίνησης και χρόνου<sup>48</sup> αποσκοπούν, υπό μια σημαντική έννοια, στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στη συγκεκριμένη και την αφηρημένη εργασία. Η κοινοτοπία που χαρακτηρίζει τη χειρωνακτική εργασία γενικώς, ενσωματώνεται εδώ στη συγκεκριμένη απόπειρα να επιβληθεί σε κάθε είδους εργασία ένας “χρυσός” κανόνας που υποδεικνύει τον ένα και μοναδικό τρόπο που θεωρείται ιδανικός για να κάνει κανείς κάτι. Το καπιταλιστικό Ελντοράντο παρουσιάζεται ως ο ένας και μοναδικός τρόπος. Η σύγκλιση καθορισμένων μορφών εργασίας προς ένα συγκεκριμένο πρότυπο, που είναι αποτέλεσμα της τάσης προς την αρχή της αφηρημένης εργασίας, γίνεται εμφανής ίσως με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσα από το έργο του ανθρώπου εκείνου, στον οποίο συνήθως αποδίδεται η μελέτη κίνησης και χρόνου. Ο Γκίλμπρεθ επέλεξε ρητά την εργασία στην αφηρημένη της μορφή ως μοντέλο για τη βελτίωση της συγκεκριμένης εργασίας.[30] Προηγούμενες προσεγγίσεις είχαν επιλέξει τον συντομότερο *υπαρκτό* τρόπο για την υλοποίηση ενός καθήκοντος, διαιρώντας το σε επιμέρους δραστηριότητες και τυποποιώντας το. Ο Γκίλμπρεθ ανέπτυξε μια ταξινόμια των βασικών θεμελιωδών κινήσεων τις οποίες ονόμασε “θέρμπλιγκς”<sup>49</sup>, χωρίς να λαμβάνει υπόψη κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα ως πρότυπο. Η μονάδα μέτρησης που χρησιμοποίησε για τα “θέρμπλιγκς” ήταν το ένα δεκάκις χιλιοστό του λεπτού. Τα πραγματικά συγκεκριμένα καθήκοντα θα μπορούσαν έτσι να συντεθούν, πριν από την εκτέλεσή τους, από αυτά τα συστατικά στοιχεία. Ο υπολογισμός της καλύτερης αφηρημένης μεθόδου για να επιτελέσει κανείς μια συγκεκριμένη δραστηριότητα πριν καν αυτή υπάρξει, μας αποκαλύπτει πως η ίδια η πρόθεση υλοποίησής της επιβεβαιώνει τη λογική της αφηρημένης εργασίας. Αντίστοιχα και ο καπιταλισμός διυλίζει τον εαυτό του πριν την ίδια του την έλευση. Μια τέτοια προσέγγιση - ακόμη και όταν δεν αποδεικνύεται τελικά επιτυχημένη με τους δικούς της αυστηρούς όρους - σαφέστατα ενέχει τις μεγαλύτερες δυνατότητες να επιταχύνει την τυποποιημένη εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών, η οποία είναι εγγενής στο καπιταλιστικό σύστημα. Το “θέρμπλιγκ” αποτελεί την ύστατη προσπάθεια μετατροπής του ανθρώπου σε μηχανή: των μοναδικών συγκεκριμένων ικανοτήτων του σε βελτιστοποιημένη τυποποιημένη εργασία. Είναι δύσκολο να επιχειρηματολογήσει κανείς υπέρ της ποικιλίας της σύγχρονης εργασίας μπροστά στην ιδέα του “θέρμπλιγκ”! Μέσα από τη ρομποτοποίηση των κινήσεων στην κλίμακα του ενός

---

<sup>48</sup> Σ.τ.Μ. Πρόκειται για βελτίωση των μεθόδων του Taylor (που βασίζονταν στη συστηματική μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους και τα καθήκοντα με σκοπό τον ανασχεδιασμό της εργασίας για υψηλότερη αποδοτικότητα) από τους Frank και Lillian Gilbreth. Οι μελέτες κίνησης και χρόνου συνίστανται στη διαίρεση κάθε πράξης σε επιμέρους συνιστώσες, την εύρεση καλύτερων τρόπων για την διεκπεραίωση της δουλειάς και την αναδιοργάνωση κάθε διεργασίας ώστε να γίνει αποδοτικότερη.

<sup>49</sup> Σ.τ.Μ. Αμετάφραστος όρος που προκύπτει από τον αναγραμματισμό του ονόματος του Γκίλμπρεθ.

δεκάκις χιλιοστού του λεπτού που προτείνει, ο καπιταλισμός αποκαλύπτει την πρόθεσή του να μας μετατρέψει όλους σε ρομπότ - την κάθε στιγμή.

Η αδιαφορία που επιδεικνύουν οι “μάγκες” για τη συγκεκριμένη μορφή εργασίας στην οποία θα απασχοληθούν, η πεποίθησή τους ότι η δουλειά είναι εγγενώς ανούσια, ανεξάρτητα από το αν υιοθετούν “σωστή στάση” απέναντί της ή όχι, καθώς και η γενική αίσθηση που τους δημιουργεί η εμπειρία της εργασίας ότι όλες οι δουλειές είναι ίδιες, περιγράφουν τη μορφή που προσλαμβάνει η πολιτισμική συνειδητοποίηση των πραγματικών συνθηκών ύπαρξής τους ως μελών μιας κοινωνικής τάξης. Αυτή η οπτική της εργασίας που προσφέρεται από την αντισχολική κουλτούρα υπερέχει σαφώς της οπτικής που προκρίνει επίσημα το σχολείο. Η πολιτισμική “αναγνώριση” της εργατικής δύναμης ως ανταλλάξιμου αγαθού και της αρχής της αφηρημένης εργασίας, που κρύβεται πίσω από συγκεκριμένες μορφές εργασίας και τις συνδέει μεταξύ τους, αποτελεί τη θεμελιώδη προϋπόθεση για τον περιορισμό της ενσωμάτωσης του ατόμου από τον κόσμο της εργασίας και για να μπορούν οι “μάγκες” να εκμεταλλευτούν και να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους στο πλαίσιο της κουλτούρας τους για την επίτευξη των δικών τους στόχων και σκοπών. Το ανθρώπινο δυναμικό που απελευθερώνεται με αυτό τον τρόπο και η συμμετοχή των εργαζομένων στην κουλτούρα της εργατικής τάξης, παρέχουν το υλικό που την τροφοδοτεί, το οποίο επενδύεται στις δικές της μορφές παραγωγικότητας, που κατά πρώτο λόγο διασφαλίζουν και καλλιεργούν την πολιτισμική συνειδητοποίηση. Η λειτουργία της κουλτούρας αυτής συνίσταται στη δημιουργική και ποικιλόμορφη επεξεργασία κάποιων από τις θεμελιώδεις κοινωνικές/δομικές σχέσεις που διέπουν την κοινωνία και στο δυνάμει μετασχηματισμό τους - δεν αποτελεί μια μορφή καρτερικότητας. Καθώς η αντισχολική κουλτούρα αντιτίθεται στην αρχή της γενικευμένης αφηρημένης εργασίας, την εκθέτει προς τα έξω και αντιστέκεται σ’ αυτήν, ο βασικός προβληματισμός της συνίσταται στο πώς λειτουργεί και συντηρείται το καπιταλιστικό σύστημα. Εδώ υπάρχει το δυναμικό, όχι απλώς για μια μερική αλλαγή στο πλαίσιο της κουλτούρας, αλλά για μια συνολική κοινωνική μεταρρύθμιση. Τότε όμως τι είναι αυτό που την αποτρέπει;

## Σημειώσεις

[1] Κατά τη γνώμη μου αυτή είναι η θεμελιώδης αποτυχία της Αγγλικής συνεισφοράς στη συζήτηση για την ταξική συνείδηση. Οι απαντήσεις σε λεκτικό επίπεδο αναφορικά με τις πολιτικές πεποιθήσεις, και η διατήρηση κατηγοριών που αποτελούν κοινό τόπο, όπως η συνείδηση και ο πολιτικός προσανατολισμός, που συχνά συσχετίζονται με τον τρόπο που τα δεδομένα στοιχεία κωδικοποιούνται στην έρευνα στάσεων, ενδέχεται να αποκρύπτουν μια πραγματική πολιτισμική δυναμική, η οποία αναπτύσσεται προς την αντίθετη κατεύθυνση και έχει τις αντίθετες προθέσεις. Επίσης, μπορεί να αποτελούν σχετικά αυθαίρετες θέσεις σε σχέση με το πραγματικό νόημα διαφόρων μορφωμάτων στο πλαίσιο της κουλτούρας. Θεωρώ, για παράδειγμα, πως οι εργάτες στον ιδιωτικό τομέα, στο βαθμό που μπορούμε να τους αντιμετωπίσουμε ως ενιαία κατηγορία, είναι από τους πιο εξελιγμένους και δυνάμει ριζοσπαστικούς εκπροσώπους της εργατικής τάξης, αντί για τους πιο ενσωματωμένους από το σύστημα. Επίσης, η ανάλυσή μου καταδεικνύει μια αντιστροφή της συμβατικής αξιολόγησης του “παραδοσιακού” εργάτη: βλέπε Τ. Χ. Γκόλντθορπ και Ν. Λόγκουντ, “Affluence and the British class structure” [Ευμάρεια και Βρετανική ταξική δομή], *Sociological Review*, τχ. 11, No 2, 1963, Τ. Χ. Γκόλντθορπ, et. al., *The Affluent Worker in the Class Structure* [Ο ευκατάστατος εργάτης στην ταξική



δομή], Cambridge University Press, 1969 και Μ. Μπάλμερ (επιμ.), *Working Class Images of Society* [Κοινωνικές αναπαραστάσεις της εργατικής τάξης], Routledge και Kegan Paul, 1975.

Οι κατηγορίες του Πάρκιν είναι πιο πειστικές, υπό την έννοια ότι συνδέονται με τις εθνικές ταξικές κουλτούρες και όχι με μια εμπειρική επεξεργασία των απαντήσεων σε επίπεδο πρακτικής συνείδησης. Παρόλα αυτά, η στοχοθεσία είναι αντίστοιχη και γι' αυτό και παρουσιάζουν παρόμοια προβλήματα, κατά τη γνώμη μου. Ποια είναι η πραγματική πολιτισμική και κοινωνική βάση του "ριζοσπαστικού συστήματος αξιών"; Τι μορφές συνειδητοποίησης και προόδου κρύβονται πίσω από την ενσωμάτωση όσων είναι ενταγμένοι στο "αμφισβητούμενο σύστημα αξιών"; Βλέπε, Φ. Πάρκιν, *Class Inequality and the Political Order* [Ταξική ανισότητα και πολιτικό σύστημα], McGibbon & Kee, 1971.

[2] Αυτή είναι η θεμελιώδης αδυναμία της οπτικής του Λούκατς για την εργατική ταξική συνείδηση, καθώς και ο λόγος για τον οποίο το έργο του κατηγορήθηκε για ιστορικισμό. Κατά τη γνώμη μου διαστρεβλώνει επίσης τις αντιλήψεις του Γκράμσι για την κουλτούρα της εργατικής τάξης, το μαζικό κόμμα και τη θέληση για πολιτισμική ηγεμονία - οι οποίες από άλλες απόψεις είναι συμβατές με το συγκεκριμένο έργο. Η πιο οξεία και ευπρόσδεκτη προειδοποίηση κατά του ιστορικισμού και του ανθρωπισμού προέρχεται, φυσικά, από τους δομιστές. Βλέπε, Γ. Λούκατς, *History and Class Consciousness* [Ιστορία και ταξική συνείδηση], Merlin, 1971, Α. Γκράμσι, *Prison Notebooks* [Τα ημερολόγια της φυλακής], Penguin, 1974, Αλτουσέρ και Μπαλιμπάρ, *Reading Capital* [Διαβάζοντας το Κεφάλαιο], New Left Books, 1970, Αλτουσέρ, *For Marx* [Για τον Μαρξ], Penguin, 1969.

[3] Είναι ατυχές που καταδικάζοντας, δικαιολογημένα, την αφελή αισιοδοξία που χαρακτηρίζει τον ανθρωπισμό σε ιδεολογικό επίπεδο, οι δομιστές καταδικάζουν και την αισιοδοξία σε ανθρώπινο επίπεδο. Το ζητούμενο δεν είναι να ξεγράψουμε την υποκειμενικότητα ως πιθανή πηγή συνειδητοποίησης και αντικειμενικής ανάλυσης, αλλά να απορρίψουμε την υπερβολικά επικεντρωμένη, μη διαλεκτική και εμπρόθετη φύση, που περιγράφεται μέσα από ένα συγκεκριμένο είδος μαρξισμού.

[4] Οι επιπτώσεις που έχει η συνειδητοποίηση της δομικής θέσης που καταλαμβάνουν η αστική και η εργατική τάξη αντίστοιχα, καταδεικνύεται ολοφάνερα από το Λούκατς, παρόλο που είναι βαθιά ενταγμένη σε μια ιστορικιστική προβληματική. (Βλέπε, Λούκατς, *ό.π.*, ιδιαίτερα σελ. 53-54).

Κατά την άποψή μου, θα πρέπει να κατανοήσουμε την ιδιαιτερότητα της μαρξιστικής θεωρίας ως προς τη σχέση βάσης και εποικοδομήματος που αναπτύσσεται γύρω από τον κεντρικό ρόλο του εμπορεύματος και των ανταλλακτικών σχέσεων (εφόσον αυτές αποτελούν τις βασικές έννοιες που πρέπει να αποκαθαρθούν και να ενταχθούν ξεχωριστά στο δικαιο-πολιτικό ιδεολόγημα της "ελευθερίας", της "ισότητας" και της "ανεξαρτησίας"). Θα πρέπει δηλαδή να την κατανοήσουμε ως μια θεωρία για την αστική συνείδηση και τον τρόπο που σχετίζεται με την ύπαρξη. Δεν υπάρχει κανένας αδιάσειστος εγγενής λόγος για την συμμετοχή της εργατικής τάξης σ' αυτές τις χαρακτηριστικές και σύνθετες αντιστροφές των εννοιών της ύπαρξης και της συνείδησης. Η πίστη ότι η ανταλλαγή του εμπορεύματος που ονομάζεται "εργατική δύναμη" εγγυάται ισότητα και ανεξαρτησία σ' αυτόν που την προσφέρει, διατηρείται, στην καλύτερη περίπτωση, για όσο καιρό ο εργάτης διαθέτει τον εαυτό του στην αγορά. Βεβαίως, μόνο στον καπιταλισμό του ανήκει η ίδια του η εργατική δύναμη, έχει το δικαίωμα να την πουλήσει και μπορεί να συνάψει συμβόλαιο με τον πλειοδότη που θα του κάνει την καλύτερη προσφορά, προστατεύοντας τον εαυτό του από κλοπή ή ηθική εξάρτηση οποιασδήποτε μορφής. Αλλά από τη στιγμή που έχει δεσμεύσει με συμβόλαιο την εργατική του δύναμη, δεν έχει πλέον κανένα λόγο να πιστεύει ότι διατηρεί αυτά τα πλεονεκτήματα:

Εκεί [στην αγορά εργασίας] κυριαρχούν αποκλειστικά η Ελευθερία, η Ισότητα, η Περιουσία και ο Μπένθαμ<sup>50</sup>.

(...) Αφήνοντας κατά μέρος τη σφαίρα της απλής κυκλοφορίας ή της ανταλλαγής αγαθών, από την οποία ο “vulgaris [κοινός] οπαδός του ελεύθερου εμπορίου” δανείζεται τις αντιλήψεις και τις ιδέες του, και σύμφωνα με τον κανόνα βάση του οποίου κρίνει μια κοινωνία που στηρίζεται στο κεφάλαιο και τη μισθωτή εργασία, πιστεύουμε ότι μπορούμε να αντιληφθούμε μια αλλαγή στη φυσιογνωμία των *dramatis personae* [δρώντων προσώπων] μας. Ο πρώην κάτοχος του χρήματος τώρα προπορεύεται σαν κεφαλαιοκράτης και ο κάτοχος της εργατικής δύναμης τον ακολουθεί σαν εργάτης του. Ο ένας μ’ έναν αέρα υπεροψίας, μειδιάζοντας, αποφασισμένος να ευοδώσει η δουλειά, ο δεύτερος συνεσταλμένος, διστακτικός, σαν τον άνθρωπο που φέρνει στην αγορά για να πουλήσει το ίδιο του το τομάρι, ξέροντας ότι το μόνο που τον περιμένει, είναι το γδάρσιμο. (Μαρξ, *Κεφάλαιο* (μετάφραση [στο πρωτότυπο] Μπούουλιγκ και Μουρ), Allen and Unwin, 1957, σελ. 55)<sup>51</sup>

Σημειώστε ότι είναι μονάχα η αστική τάξη αυτή που επωφελείται από την ιδεολογία και τις μορφές ταξικής συνείδησης που απορρέουν από το ελεύθερο εμπόριο. Φυσικά το ελεύθερο εμπόριο είναι το κυρίαρχο οικονομικό σύστημα και σαφώς ο εργάτης είναι πιο ελεύθερος από ότι ήταν υπό καθεστώς φεουδαρχίας, όχι όμως αρκετά ελεύθερος, ώστε να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ίσο. Η κυρίαρχη ιδεολογία επιβάλλει τις διάφορες όψεις της πάνω σε κυριαρχούμενες μορφές συμπεριφοράς, ενώ η πραγματική στάση της εργατικής τάξης - παρά τις μαζικές κινητοποιήσεις και την ύπαρξη μιας διακριτής κουλτούρας - διατηρείται μέσα σε θεμιτά όρια σε σχέση με την ιδεολογία αυτή. Όμως, δεν υπάρχει καμιά θεωρία που να εξηγεί πώς προέκυψε αυτή η κατάσταση, όπως διαθέτουμε μια ικανοποιητική θεωρία που εξηγεί πώς συνδέεται η υπεραξία, το ελεύθερο εμπόριο και η ταξική συνείδηση από την σκοπιά της αστικής τάξης. Οι δομιστές που θεωρούν ότι το εμπόρευμα, οι δικανικο-πολιτικοί και κρατικοί μηχανισμοί που το κηδεμονεύουν και η θεωρία για την αξία της εργατικής δύναμης και την υπεραξία που αυτή ενέχει για την αστική τάξη αποτελούν τη μοναδική “επιστημονική” βάση του μαρξισμού, δεν έχουν κανέναν απολύτως τρόπο να εξηγήσουν την κουλτούρα και τη συνείδηση της εργατικής τάξης. Η εννοιολογική αυτή κατηγορία καλύπτεται απλώς μέσα από τη δευτερογενή αναπαραγωγή των κυρίαρχων κατηγοριών ή τα ίχνη από παλαιότερες κοινωνικές σχέσεις. (Βλ. Πουλαντζάς, “Political Power and Social Classes” [Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις], NLB, 1973, σελ. 223-4)

Μου φαίνεται ότι μια θεωρία για την ταξική πάλη και την μελλοντική ανατροπή του καπιταλισμού από το προλεταριάτο είναι πράγματι παράδοξη - ιδιαίτερα σήμερα - χωρίς να υπάρχει μια *suí generis* θεωρία για την ταξική συνείδηση και κουλτούρα της εργατικής τάξης κάτω από συνθήκες ύστερου καπιταλισμού. Κατά τη γνώμη μου, μια τέτοια θεωρία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από την ίδια συνθετότητα όπως και η ορθόδοξη μαρξιστική θεωρία, υπό την έννοια

<sup>50</sup> Σ.τ.Μ. Ο Τζέρεμι Μπένθαμ ήταν άγγλος φιλόσοφος που το 1785 σχεδίασε το Πανοπτικό, έναν τύπο κτιρίου-φυλακής που επέτρεπε την συνεχή επίβλεψη όλων των κρατουμένων. Το μοντέλο του Πανοπτικού ενέπνευσε επίσης σχολεία, εργοστάσια, νοσοκομεία και διάφορα άλλα κοινωνικά ιδρύματα, διότι επέτρεπε τον συνεχή έλεγχο και τη διαχείριση όσων βρίσκονταν σ’ αυτούς τους χώρους με χαμηλό οικονομικό κόστος αλλά μεγάλη πολιτική αποτελεσματικότητα.

<sup>51</sup> Σ.τ.Μ. Εδώ πρόκειται για μετάφραση του (μεταφρασμένου) αποσπάσματος που παρέχεται στο παρόν βιβλίο, λαμβάνοντας, ωστόσο, υπόψη το πρωτότυπο.

ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει αντίστοιχες ανατροπές και συσχετισμούς ανάμεσα στην ύπαρξη και τη συνείδηση, καθώς και τους ίδιους τρόπους να συνδέει μεταξύ τους τα επίπεδα των πραγματικών σχέσεων, της κοινωνίας των πολιτών και του κράτους.

Κατά τη γνώμη μου, μια τέτοια θεωρία θα πρέπει να αντλεί από τις αντιφατικές και μη εσκεμμένες προσπάθειες της εργατικής τάξης να καταλάβει “τι κρύβεται πίσω” από τις πραγματικές συνθήκες ύπαρξής της και να προσαρμοστεί σ’ αυτές. Στην πραγματικότητα οι προσπάθειες αυτές θα αναπαρήγαγαν, μολονότι κάπως παραμορφωμένα, τις συγκεκριμένες συνθήκες μέσα από μια αντίστροφη, τρόπος του λέγειν, διαλεκτική. Μια τέτοια προσέγγιση σίγουρα θα ήταν λιγότερο εστιασμένη, και δεν θα επικεντρωνόταν σταθερά γύρω από την έννοια του ελεύθερου εμπορίου, όπως η αστική θεωρία. Θα καταδείκνυε, ακριβώς αυτή την ασταθή, μεταβατική και απρόβλεπτη φύση της κουλτούρας της εργατικής τάξης στο πλαίσιο της σχετικά αμετάβλητης αστικής τάξης πραγμάτων. Σε καμία περίπτωση δεν θα προέβαλλε μια ολοκληρωμένη και παγιωμένη μορφή συνείδησης, που να προτείνει τη δική της υλική και δικαιοδική-πολιτική τάξη πραγμάτων. Θα ήταν μια διερεύνηση για το πώς ένα σχετικά αυτόνομο σύστημα μεταλλάσσεται, επιβιώνει και τελικά προσαρμόζεται - δηλαδή αναπαράγεται στον ελάχιστο δυνατό βαθμό και με κάποιες τροποποιήσεις - στις απαιτήσεις ενός άλλου συστήματος που το καταπιέζει. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι μπορεί να προβλέψει μελλοντικούς κοινωνικούς σχηματισμούς. Αποτελεί αναγνώριση ότι δεν πρόκειται για ένα συνεκτικό σύστημα με ένα μοναδικό κέντρο - όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στη φεουδαρχία - που περιμένει να αδράξει την ευκαιρία, ώστε να πάρει τη θέση του καπιταλισμού. Η σύγχρονη κουλτούρα και η συνείδηση της εργατικής τάξης δεν εκφέρεται από κάποια συγκεκριμένη αφετηρία - λανθασμένα θεωρούμε ότι αρθρώνεται αποκλειστικά και μόνο γύρω από τις εμπορευματικές σχέσεις - ούτε διαθέτει μια συμμετρική δομή που να υποδηλώνει ότι όλα τα στοιχεία που την απαρτίζουν συνδέονται και ενοποιούνται σε μια ακριβή διάταξη, όπως συμβαίνει στο καθαρά καπιταλιστικό μοντέλο. Από την άλλη μεριά, διατηρεί μια λεπτή, σύνθετη και τεταμένη σχέση με τον διαρκώς μετασχηματιζόμενο καπιταλισμό, στην παγίωση του οποίου εν μέρει συμμετέχει. Η δυναμική της συνίσταται σε μια μερική συνειδητοποίηση του τι σημαίνει καπιταλισμός, ενώ την ίδια στιγμή συμμετέχει στην αναπαραγωγή των συνθηκών ύπαρξής του.

[5] Η έννοια της ομάδας έχει διερευνηθεί διεξοδικά από την Αμερικανική κοινωνιολογία, τη βιομηχανική κοινωνιολογία και τη βιομηχανική κοινωνική ψυχολογία. Βλέπε συγκεκριμένα P. Λικέρ, *New Patterns of Management* [Νέα πρότυπα στη διοίκηση], McGraw-Hill, 1961, E. Μάγιο, *The Human Problems of an Industrial Civilization* [Τα ανθρώπινα προβλήματα ενός βιομηχανικού πολιτισμού], Macmillan, Νέα Υόρκη, 1933, K. Λέβιν, “Group decision and social change” [Ομαδική απόφαση και κοινωνική αλλαγή], στο Γ. Ε. Σουόνσον, et. al. (επιμέλεια), *Readings in Social Psychology* [Εισηγήσεις στην κοινωνική ψυχολογία], Holt, 1952 και N. Κατς και P. Λ. Καν, *The Social Psychology of Organizations*, Wiley, 1966.

[6] Η κοινωνική ψυχολογία της ομάδας θεμελιώνεται φυσικά στην κλασική φροϋδική θεωρία. Αν και στο έργο του *Τοτέμ και Ταμπού* ο Φρόυντ ασχολείται κατά βάση με την ατομική κατηγορία του υπερεγώ, συγκεκριμένα μέλη της πρωταρχικής κοινωνικής ομάδας που εξετάζει, εσωτερικεύουν στοιχεία που αποτελούν θεμελιώδη γνωρίσματα του κοινωνικού συστήματος. Στη θανάτωση και την εσωτερικεύση του νεκρού πατέρα, όλα τα μεμονωμένα άτομα παραιτούνται από μια μορφή ατομικής κυριαρχίας υπέρ της ομαδικής αλληλεγγύης και εξουσίας. Αυτό περιλαμβάνει μια σχετική μετατόπιση από τον εργαλειακό εγωισμό του Χομπσιανού υποκειμένου που βρίσκεται σε πόλεμο εναντίον όλων των άλλων, προς ένα ενδιαφέρον για τα συμφέροντα και το πεπρωμένο της ομάδας. Η εσωτερικεύση του

νεκρού πατέρα αφορά ακριβώς τον έλεγχο και τη μετατόπιση από τις ατομικές αντιλήψεις - αυτών που εκφράζονται στο εσωτερικό της ομάδας - προς όφελος μιας λογικής που συνάδει με την ενότητα της ομάδας. Υπάρχει μια πραγματική δημιουργικότητα στη διαμόρφωση του νόμου του νεκρού πατέρα, καθώς δεν υπάρχει κάποια άμεση πρότερη πηγή - ο πραγματικός πατέρας είναι φυσικά πάντοτε ένας μύθος.

[7] Η θέση μου στο σημείο αυτό έχει κατηγορηθεί, μέσα από έναν τρόπο που διαθέτει κάποιο σκωπικό χάρισμα, ως “ριζοσπαστικοποιημένος Χοθορνισμός”.<sup>52</sup> Στην πραγματικότητα δεν θέλω να υπαινιχθώ ότι οι πραγματικά άτυπες ομάδες μπορούν να ευελπιστούν πως θα αποτελέσουν σοβαρή πρόκληση προς την εξουσία, ή ότι η αλληλεγγύη μεταξύ τους είναι πάντοτε, ή έστω συχνά, έκδηλη. Όπως είδαμε στο μέρος της εθνογραφίας, τα μέλη της άτυπης ομάδας μπορεί να δέχονται ανελέητα πειράγματα από τα άλλα μέλη, ενώ η ομάδα δεν καταφέρνει πάντοτε να σταθεί το ύψος των περιστάσεων σε περίπτωση κρίσης. Επιπλέον, είναι πάντοτε πιθανό η δημιουργική δύναμη της ομάδας να στραφεί σε μια σειρά από αντικείμενα που δεν σχετίζονται με την κοινωνική της θέση, ή να εκτραπεί σε αντιδραστικές ή φασιστικές εξηγήσεις της θέσης αυτής. Ο χώρος της παραγωγικής διαδικασίας είναι πολύ λιγότερο προστατευμένος και ελεγχόμενος από το σχολείο, και γι’ αυτό και οι συγκεκριμένες τάσεις εκδηλώνονται πολύ συχνότερα εκεί. Το ζήτημα εδώ είναι να μην εξιδανικεύουμε την άτυπη ομάδα, ούτε να την αντιτάσσουμε ως μια χειροπιαστή δύναμη ενάντια στην επίσημη δομική και κατασταλτική εξουσία (εναντίον της οποίας η άτυπη ομάδα πάντοτε εμφανίζεται ως χαμένη, όπως μας δείχνει η εθνογραφία), αλλά να την ορίσουμε θεωρητικά, καθώς και να εξετάσουμε τις δυνατότητες για μια πολιτισμική δημιουργικότητα που να *αποφεύγει* αυτόν ακριβώς τον αβάσιμο ρομαντισμό ως προς τις πραγματικές της δυνατότητες.

[8] Σε αυτό το σημείο είμαι υπόχρεος στο έργο της μαρξιστικής ψυχανάλυσης της ομάδας του περιοδικού *Tel Quel*, τον Μπάρτ και την Κρίστεβα στο Παρίσι. Κατά την άποψή μου μετακινούνται υπερβολικά γρήγορα από δομικά ζητήματα προς το υποκείμενο, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη διαμεσολάβηση του κράτους, των θεσμών, των ταξικών κουλτούρων και των ανθρώπινων ομάδων. Οι έννοιες της “πρακτικής” και της “απόρριψης” που εισάγει η Κρίστεβα με βοήθησαν, ωστόσο, να αρθρώσω τις δικές μου, πιο περιορισμένες ιδέες. Βλέπε Κρίστεβα, *La Revolution du Language Poetique* [Η επανάσταση της ποιητικής γλώσσας], Seuil, 1974 και για μια ανασκόπηση, Τ. Έλλις, “Ideology and subjectivity” [Ιδεολογία και υποκειμενικότητα], *Working Papers in Cultural Studies 9* [Φυλλάδια εργασίας στις πολιτισμικές σπουδές 9], CCS, 1976.

[9] Για μια πιο εκτεταμένη ανάλυση της πολιτισμικής πρακτικής και παραγωγής ως κάποιου είδους ομολόγου για την κοινωνική θέση, την ταυτότητα και την παρουσία της ομάδας, καθώς και για περαιτέρω παραδείγματα πώς τέτοιου είδους πρακτικές επίσης αποκαλύπτουν κάποιες όψεις των κοινωνικών σχέσεων που συνδέονται περιφερειακά, θα μπορούσε να πει κανείς, με τους άμεσους σκοπούς τους, βλέπε Π. Γουίλις, *Profane Culture* [Χυδαίες κουλτούρες], Routledge και Kegan Paul, 1978.

[10] Η έκθεση του Υπουργείου Παιδείας για την πρώτη χρονιά εφαρμογής του νέου ελάχιστου ορίου ηλικίας παραμονής στην υποχρεωτική εκπαίδευση (RLSA) καταλήγει ως εξής: “Το πιο επιτυχημένα σχολεία φαίνεται να είναι εκείνα όπου

---

<sup>52</sup> Σ.τ.Μ. Το αποτέλεσμα του Χόθορν (the Hawthorne effect) αναφέρεται σε μια μορφή αντίδρασης κατά την οποία τα υποκείμενα μιας έρευνας μεταβάλλουν ή βελτιώνουν μια όψη της συμπεριφοράς που αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης απλώς και μόνο επειδή γνωρίζουν ότι μελετώνται και όχι ως αντίδραση σε κάποια μεταβλητή στο πλαίσιο της έρευνας.

εφαρμόστηκε το σύστημα επιλογής μαθημάτων, [όπου ο προοδευτισμός και ιδιαίτερα το παιδαγωγικό παράδειγμα της “συνάφειας” του αντικειμένου διδασκαλίας εφαρμόστηκαν μαζικά] και υποστηρίχθηκε από την κατάλληλη καθοδήγηση, επιτρέποντας στους μαθητές να αισθανθούν ότι τους προσφέρονται *ίσες, αλλά ρεαλιστικές ευκαιρίες*” (έμφαση δική μου). Η ασυμβατότητα ανάμεσα στους όρους “ίσες” και “ρεαλιστικές” είναι ιδιαίτερα εύγλωττη ως προς τις αντιφάσεις που ενέχει η “συνάφεια” και ο προοδευτισμός στην εκπαίδευση, καθώς και ως προς την οξυδέρκεια της πολιτισμικής συνειδητοποίησης, που αμφισβητεί την εξίσωση αυτή.

[11] Οι εντοπισμένες πολιτισμικές διαδικασίες μπορούν να “δουν” καλύτερα την πραγματική κατάσταση που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της εργατικής τάξης από ότι οι επίσημες και θεσμικές εκτιμήσεις. Παρόλο που ο επαγγελματικός προσανατολισμός κάνει μια πρωτοπόρα προσπάθεια να αναγνωρίσει και να επανεισάγει τον ανθρώπινο παράγοντα στις διαδικασίες προετοιμασίας για το χώρο εργασίας και την επιλογή επαγγέλματος, αυτή γίνεται κατά τρόπο που να θεωρείται ως επιβεβλημένη *άνωθεν* από όσους είναι “αδιάφοροι” ή δεν έχουν θεωρητική κατάρτιση. Στην πραγματικότητα στο πλαίσιο της αντι-σχολικής κουλτούρας προϋπάρχουν πολιτισμικές διαδικασίες, οι οποίες επιτυγχάνουν την ατομική προετοιμασία της εργατικής δύναμης και την είσοδο των μεμονωμένων ατόμων στην αγορά εργασίας, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτουν τι κρύβεται πίσω από τον ιδεαλισμό του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Στο βαθμό που οι πραγματικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της κουλτούρας γίνονται αντιληπτές από τον επαγγελματικό προσανατολισμό, συνήθως αντιμετωπίζονται ως “εμπόδια” στην καλή επικοινωνία με τους μαθητές. Οι πολιτισμικοί παράγοντες γίνονται αντιληπτοί μονάχα ως “παραπληροφόρηση” από πλευράς της οικογένειας ή των φίλων, ή ως παγιωμένες “πεποιθήσεις” που δεν επιτρέπουν στα παιδιά να δεχτούν πιο ορθολογικές συμβουλές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. (Βλέπε ιδιαίτερα Τ. Μάιζελς, *Adolescent needs and the transition from school to work* [Οι ανάγκες των εφήβων και η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία], Althone Press, 1970, και Μ. Π. Κάρτερ, *Into Work* [Μπαίνοντας στη δουλειά], Penguin, 1969). Σε κάποιες περιπτώσεις οι πολιτισμικές αυτές διαδικασίες υποτιμώνται χαρακτηριστικά ως “προκαταλήψεις” στις οποίες αντιπαραβάλλεται η “ορθότερη κατανόηση”. (Υπουργείο Παιδείας, Επαγγελματικός Προσανατολισμός στα Σχολεία, σελ. 43-44).

Πρόσφατες μελέτες έλαβαν πιο συστηματικά υπόψη τους πολιτισμικούς παράγοντες ως καθοριστικούς για την επαγγελματική επιλογή, αλλά ακόμη και σ’ αυτή την περίπτωση οι δυναμικές πολιτισμικές διαδικασίες που διαθέτουν μια σύνθετη, μακροπρόθεσμη και ορθολογική δυναμική παρατίθενται μονάχα ως περιγραφή ενός συνόλου συμπεριφορών. Τα παιδιά της εργατικής τάξης ζουν στον κόσμο του “άμεσου παρόντος” και του “εδώ και τώρα”, όπου “υπάρχει ελάχιστο ενδιαφέρον ή προβληματισμός για το μέλλον”. Τα ίδια τα παιδιά θεωρούν ότι διαθέτουν “περιορισμένες ικανότητες” και έτσι απορρίπτουν εξαρχής τις συνηθισμένες προσδοκίες για την καριέρα τους. Σε τελική ανάλυση, αυτού του είδους η “πολιτισμική” εξήγηση αποτελεί μια μεγάλη ταυτολογία: αποτελεί αναδιατύπωση του ίδιου προβλήματος σ’ ένα ευρύτερο πλαίσιο. Δεν παρέχεται καμία εξήγηση για το πώς δημιουργήθηκαν αυτές οι συμπεριφορές. Τέτοιου είδους πολιτισμικές αναφορές αντλούνται απλώς από τα ήδη γνωστά δεδομένα που περιγράφουν συμβατικά την κατάσταση: “αφού κάνουν αυτού του είδους την εργασία, και αφού δεν διαμαρτύρονται, τότε η συγκεκριμένη δουλειά πρέπει να είναι αυτό που αναμένουν να κάνουν στο πλαίσιο της *κουλτούρας* τους”. Κατ’ ουσία, αυτό που μας λέει είναι ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν ενίστανται στο πεπρωμένο τους, διότι ανταποκρίνεται σ’ αυτό που κάνουν κατά κανόνα. Βλέπε,

N. N. Άστον, “The transition from school to work: notes on the development of different frames of reference among young male workers” [Η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία: σημειώσεις για την ανάπτυξη διαφορετικών πλαισίων αναφοράς μεταξύ νεαρών εργαζόμενων ανδρών], *Sociological Review*, τεύχος 21, No 1, Φεβρουάριος 1973, N. N. Άστον, “From school to work: some problems of adjustment experienced by young male workers” [Από το σχολείο στην εργασία: ορισμένα προβλήματα προσαρμογής που βιώνουν νεαροί εργαζόμενοι άνδρες], στο Μπράννεν, *ό.π.*, και N. N. Άστον και N. Φιλντ, *Young Workers* [Νεαροί εργαζόμενοι], Hutchinson, 1976.

[12] Είναι ξεκάθαρο, για παράδειγμα, ότι είναι αδύνατο να προσδιορίσει κανείς τους ανειδίκευτους εργάτες με βάση τα προσόντα τους. Μια πρόσφατη κυβερνητική έκθεση για τους ανειδίκευτους και τους μη έχοντες λάβει κάποια εκπαίδευση πρόδιδε μεγάλη δυσκολία στον προσδιορισμό αυτών των όρων σε σχέση με τις δεξιότητές τους στην εργασία (Υπουργείο Παιδείας, *Unqualified, Untrained, and Unemployed* [Ανειδίκευτοι, χωρίς εκπαίδευση και άνεργοι], 1974). Η έκθεση έδειξε ότι ένας σημαντικός αριθμός εκείνων που ήταν μαθητευόμενοι στην πραγματικότητα δεν είχαν πιστοποιημένα προσόντα. Τελικά καταλήγει σ’ έναν κυκλικό προσδιορισμό των ανειδίκευτων ως εκείνων “που δεν είναι απλώς ανειδίκευτοι, αλλά που κανονικά, αλλά όχι αναπόφευκτα, αναζητούν εργασίες που απαιτούν σχετικά λίγη εκπαίδευση” (σελ. 2). Η ίδια έκθεση αναφέρει επίσης ότι οι εργοδότες ενδιαφέρονται περισσότερο για την εργατικότητα παρά για τα προσόντα (σελ. 22), και ότι η απουσία πιστοποιημένων προσόντων δεν αποτελεί εμπόδιο για να ανελιχθεί κανείς στα περισσότερα επαγγέλματα που απευθύνονται στα παιδιά της εργατικής τάξης: “δεν υπάρχει... κανένας λόγος γιατί ένα ανειδίκευτο αγόρι ή κορίτσι με την κατάλληλη προσωπικότητα να μην επιδιώξει μια θέση μαθητευόμενου/ης ή μια δουλειά γραφείου σ’ εκείνα τα επαγγελματικά πεδία όπου διατίθενται τέτοιες δουλειές” (σελ. 22). Είναι φανερό ότι για την επαγγελματική απορρόφηση της εργατικής τάξης κομβικό ρόλο παίζει η ζήτηση στην τοπική αγορά εργασίας και όχι η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος.

[13] Βλέπε, για παράδειγμα, M. Βέιρ (επιμέλεια), *Job Satisfaction* [Εργασιακή ικανοποίηση], Fontana, 1976, Π. Βαρρ και Τ. Γουολ, *Work and Well-Being* [Εργασία και ευμάρεια], Penguin, 1975, N. A. M. Γουίλσον, *On the Quality of Working Life: A Report Prepared for the Department of Employment* [Για την ποιότητα της εργασιακής ζωής: Έκθεση για λογαριασμό του τομέα απασχόλησης], Manpower Papers, No 7, HMSO, 1973, *Work in America* [Η Εργασία στην Αμερική], (έκθεση Επιτροπής Ειδικών Υποθέσεων για τον Ειδικό Γραμματέα για ζητήματα Υγείας, Παιδείας και Πρόνοιας), MIT Press, 1973, Γ. Ι. Πολ και Κ. Μ. Ρόμπερτσον, *Job Enrichment and Employee Motivation* [Εμπλουτισμός της εργασίας και κινητοποίηση των εργαζομένων], Govan Press, 1970 και Φ. Χέρτσμπεργκ, *Work and the Nature of Man* [Εργασία και ανθρώπινη φύση], Staple Press, 1968.

[14] Βλέπε Χ. Μπρέιβερμαν, *Labor and Monopoly Capital* [Εργασία και μονοπωλιακό κεφάλαιο], Monthly Review Press, 1974, Κ. Παλουά, “The labour process: from Fordism to neo-Fordism” [Η εργασιακή διαδικασία: από το Φορντισμό στο νεο-Φορντισμό] στο *The Labour Process and Class Strategies* [Η εργασιακή διαδικασία και οι ταξικές στρατηγικές], CSE, 1976, Brighton Labour Process Group [Ομάδα για την εργασιακή διαδικασία του Μπράιτον], “The capitalist labour process” [η καπιταλιστική εργασιακή διαδικασία] στο *Capital and Class* [Κεφάλαιο και τάξη], No 1, Άνοιξη 1977.

[15] Οι άνεργοι μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο στην Αγγλία και την Ουαλία αριθμούν περί τους 40.000 το Φεβρουάριο του 1976. Αυτός ο αριθμός είναι περίπου πέντε φορές μεγαλύτερος από ότι την ίδια εποχή το 1975 (*New Society*, 5 Φεβρουαρίου 1976). Τον Οκτώβριο του 1976, σύμφωνα με την εφημερίδα *The Guardian* αριθμούν τους 82.000 (27 Οκτωβρίου 1976).

[16] Υπουργείο Παιδείας, *Unqualified, Untrained, and Unemployed* [Ανειδίκευτοι, χωρίς εκπαίδευση και άνεργοι], έκθεση εργατικού κόμματος έπειτα από ανάθεση από το Εθνικό Συμβούλιο Απασχόλησης, HMSO, 1974.

[17] Μπουρντιέ και Πασερόν, *La Reproduction* [Η αναπαραγωγή], Minuet, 1970.

[18] Μια θέση που συμερίζεται επίσης η Αγγλική “Νέα Κοινωνιολογία” της Εκπαίδευσης. Βλέπε Ν. Κέντι, *Tinker, Tailor, Soldier, Sailor... The Myth of Cultural Deprivation* [Μάστορας, ράφτης, στρατιώτης, ναύτης... Ο μύθος της πολιτισμικής υστέρησης], Penguin, 1973.

[19] Αυτό αποτελεί φυσικά απλοποίηση, αλλά όχι τέτοια που να αμβλύνει το επιχείρημα. Στην κλασική μαρξιστική θεωρία το ημερομίσθιο καθορίζεται με βάση τον κοινωνικά αναγκαίο χρόνο εργασίας που απαιτείται προκειμένου ο εργάτης να διασφαλίσει τη διαβίωσή του σε δεδομένες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Η διαφορά μεταξύ αυτού από εκείνο που παράγει αποτελεί την υπεραξία. Η υπεραξία είναι μεγαλύτερη από το κέρδος, το οποίο περιλαμβάνει. Η εργατική δύναμη αγοράζεται στην τιμή που καθορίζει ο νόμος της αξίας, αλλά γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης στη βάση της αξίας χρήσης της (Μαρξ, *Το Κεφάλαιο*, κεφάλαιο 6).

[20] Αυστηρά μιλώντας, εδώ θα έπρεπε να γράφει μεγαλύτερη σχετική υπεραξία. Στο μαρξισμό, δίχως επιμήκυνση του ημερήσιου χρόνου εργασίας, ακόμη και με τη βοήθεια μηχανημάτων, ο εργάτης δεν μπορεί να παράγει παραπάνω αξία. Μπορεί όμως να γίνει πιο παραγωγικός μειώνοντας το κόστος παραγωγής ανά μονάδα προϊόντος. Με αυτό τον τρόπο απαξιώνει το παραγόμενο αγαθό και έτσι μειώνεται το κόστος συντήρησης του ίδιου του εργαζόμενου σε σχέση με το προϊόν που παράγει. Μ’ άλλα λόγια, μειώνεται ο χρόνος για την παραγωγή ενός αγαθού μέσα από την παραγωγή πλεονάσματος σε εργασιακό χρόνο. (Μαρξ, *Το Κεφάλαιο*, Μέρος IV και V).

[21] Το βιβλίο παρουσιάζει μια περίπτωση που τροποποιεί αυτή την άποψη, φυσικά, αλλά το κλασικό μοντέλο θα μας χρησιμεύσει εδώ.

[22] Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους απέφυγα να χρησιμοποιήσω τον όρο “αποξένωση” στην παρούσα συζήτηση. Συνήθως χρησιμοποιείται ως μέτρο για τις αυξανόμενες φθορές που προκαλεί στην υποκειμενικότητα ο καπιταλισμός και ως ένδειξη, επομένως, των καταστροφικών του τάσεων. Προσωπικά θα επιχειρηματολογούσα υπέρ μιας πιο σύνθετης χρήσης του όρου που να αναγνωρίζει τις αναμφισβήτητες αισθητές φθορές που συνδέονται με τη σύγχρονη εργασία - ιδίως για όσους δεν διαθέτουν κάποια ιδιαίτερη προστασία μέσα από την ένταξή τους σε κάποια κουλτούρα - αλλά επίσης ότι αποτελεί τη βάση για μια προοδευτική ροπή. Από τη μια μεριά μια τέτοια προσέγγιση τοποθετεί σε σημαντικό βαθμό την εργασία μέσα στο κοινωνικό της συμφραζόμενο. Από την άλλη, που σχετίζεται περισσότερο τους προβληματισμούς του συγκεκριμένου βιβλίου, ξεκαθαρίζει, τόσο σε ατομικό, όσο και σε επίπεδο κουλτούρας, τι κρύβει η λεγόμενη “στενομυαλιά του επαγγέλματος” και η απορρόφηση του εαυτού από την εργασία. Ενέχει, έτσι, τη δυναμική να απελευθερώσει δυνατότητες και κριτικές στάσεις που συχνά παραμένουν ελεγχόμενες σε λιγότερο “αλλοτριωτικές” εργασίες.

[23] Αυτός είναι ένας τρόπος για να κατανοήσει κανείς την “εργαλειακή” στάση που χαρακτηρίζει τον εργάτη σε ιδιωτική επιχείρηση, ο οποίος βρίσκεται μερικά στάδια πιο πέρα από τους “μάγκες” που εξετάζονται εδώ. Μακράν από το να αποσκοπεί να αναρριχηθεί στη μεσαία τάξη, χαρακτηρίζεται από μια τάση εξορκισμού της καπιταλιστικής πλάνης. Εκμεταλλεύεται μονόπλευρα και από μια θέση περιορισμού που του επιβάλλει η υποτέλεια της κοινωνικής του τάξης ορισμένες από τις ελευθερίες που πραγματικά προσφέρει ο καπιταλισμός. Αν και η “ιδιωτική” σχέση εργασίας του είναι ατομική, η φύση της είναι συλλογική. Μπορεί

να χαρακτηριστεί ως μια εξελιγμένη μορφή προλεταριακής συνείδησης. Ο παραδοσιακός εργάτης του Λόγκουντ<sup>53</sup> χαρακτηρίζεται αποκλειστικά από τον συναισθηματισμό και την προκατάληψη του αμυνόμενου καπιταλιστικού εργάτη, χωρίς να διαθέτει καμία βαθύτερη υποκειμενική ή πολιτισμική κατανόηση του συστήματος που τον καταπιέζει.

[24] Η “αφηρημένη εργασία” είναι μια από τις θεμελιώδεις κατηγορίες στη συνολική μαρξιστική ανάλυση του καπιταλιστικού συστήματος. Βλέπε Μαρξ, *Το Κεφάλαιο*, Μέρος Ι και Λ. Κολλέτι, “Bernstein and the Marxism of the Second International” [Ο Μπέρνσταϊν και ο μαρξισμός της Δεύτερης Διεθνούς] στο *From Rousseau to Lenin* [Από το Ρουσσώ στον Λένιν], New Left Books, 1972.

[25] Συμφωνώ απόλυτα με την άποψη του Κολλέτι ότι η αφηρημένη εργασία είναι κάτι πολύ παραπάνω από μια αναλυτική κατηγορία στη σκέψη του αναλυτή. Συνιστά κεντρικό παράγοντα στην πραγματική κοινωνική οργάνωση και αποτελεί την πραγματική βάση για την ανταλλαγή αγαθών (συμπεριλαμβανομένης και της εργατικής δύναμης). Μέσα από αυτή την ανταλλαγή η εργατική τάξη υποτάσσεται κάθε φορά εν νέου. Η αφηρημένη εργασία ως κοινωνική δύναμη επίσης διαφαίνεται μέσα από υποκειμενικές διαδικασίες, όπως ο διαχωρισμός του εαυτού από την εργασία, τον οποίο εξετάσαμε στην προηγούμενη ενότητα. Παρόλα αυτά, μέσα από την εξίσωση της αφηρημένης εργασίας και της αλλοτρίωσης, ο Κολλέτι σπεύδει να προκαταβάλει την παγιωμένη φύση του ανθρώπου, και αρνείται τη δυνατότητα μιας προοδευτικής αντίληψης και αντίθεσης στο διαχωρισμό μεταξύ συγκεκριμένης και αφηρημένης εργασίας που επιβάλλει ο καπιταλισμός. Διαφωνώ με τον Κολλέτι, ο οποίος ενστερνίζεται τη θέση του Λούκατς, που ταυτίζει την αυτοσυνείδηση της εργατικής τάξης με την επίγνωση της αρχής που διέπει τη λειτουργία της αφηρημένης εργασίας, στην οποία αποδίδει την ισχύ να μπορεί να εξευγενίσει την ίδια της την εργατική δύναμη και να αναγνωρίσει ότι αυτή η εργατική δύναμη παράγει αξία. Αυτό είναι το λάθος που τον οδηγεί να αποδώσει το τυχαίο ενδεχόμενο μιας σωστής πολιτικής ανάλυσης στη συνείδηση της εργατικής τάξης (ό.π., σελ. 91). Εδώ είναι που τόσο ο ίδιος όσο και ο Λούκατς μπορούν δικαίως να κατηγορηθούν για εμπειρισμό και ιστορικισμό. Στο βαθμό που αυτά τα ζητήματα είναι μονάχα μερικώς συνειδητοποιημένα, υποστηρίζω ότι τέτοιες μορφές κατανόησης τελικά λειτουργούν αντιφατικά και δεσμεύουν την εργατική τάξη στην καπιταλιστική τάξη πραγμάτων. Συντελούν στην επιφυλακτική διαμόρφωση ενός συμβιβασμού στο πλαίσιο της κουλτούρας της εργατικής τάξης, ο οποίος επιτρέπει την αναπαραγωγή των ελάχιστων αναγκαίων προϋποθέσεων για την καπιταλιστική παραγωγή.

[26] Η όποια επιρροή και μερική επιτυχία του επαγγελματικού προσανατολισμού και του τρόπου που διαφοροποιεί μεταξύ τους τις ποικίλες μορφές απασχόλησης θα συμφωνήσω ότι βασίζεται στο διαμεσολαβημένο και παραγνωρισμένο νόημα που αποδίδεται πολιτισμικά στη χειρωνακτική εργασία. Εδώ παρατηρείται μια ποικιλομορφία, καθώς και μια διαβάθμιση νοήματος. Ωστόσο, αντίθετα με ό,τι ισχυρίζεται συχνά ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η ποικιλομορφία και το νόημα δε σχετίζονται με κάποια εγγενή ποιότητα της εκάστοτε εργασίας. Και ακόμη και στην περίπτωση που πράγματι μια εργασία ενέχει μια τέτοια ποιότητα, επικρατεί η τάση διαχωρισμού της από αυτήν. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός προσωποποιεί τα πολιτισμικά στοιχεία και διατηρεί τη βιωσιμότητά του προσδίδοντάς τους τεχνικό περιεχόμενο.

---

<sup>53</sup> Σ.τ.Μ. Ο Ντέιβιντ Λόγκουντ είναι κοινωνιολόγος που ασχολήθηκε με την ταξική διαστρωμάτωση των επαγγελματιών αντλώντας θεωρητικά από τον Μαξ Βέμπερ.



[27] Βλέπε Ε. Π. Τόμσον, “Time, Work Discipline and Industrial Capitalists” [Χρόνος, εργασιακή πειθαρχία και βιομηχανικοί καπιταλιστές] στο *Past and Present*, (38) Δεκέμβριος 1967.

[28] Η θεμελιώδης αρχή εδώ είναι ότι η αφηρημένη εργασία αποτελεί τη βάση για όλες τις μορφές εργασίας και τις συνδέει μεταξύ τους σε σχέση με το κεφάλαιο. Μέσα από αυτό το στοιχείο μπορούμε να διακρίνουμε απλώς μια *τάση* που να καταδεικνύει την υποχώρηση της ειδικευμένης εργασίας υπέρ της ανειδίκευτης, ή να υποθέσουμε ότι η αφηρημένη εργασία τείνει πραγματικά να ενσωματωθεί στη συγκεκριμένη. Ανεξάρτητα από την εμβέλεια αυτής της τάσης, ωστόσο, πάντοτε υπάρχει μια διάκριση ανάμεσα στα δύο. Η συγκεκριμένη εργασία πράγματι ποικίλει ως προς το περιεχόμενό της. Η συντήρηση ενός μηχανήματος, για παράδειγμα, διαφέρει από τη λειτουργία του. Είναι σημαντικό, πάντως, ότι μέσα από αυτές τις τάσεις παρατηρείται εμπειρικά η αρχή της αφηρημένης εργασίας. Για μια χρήσιμη αποσαφήνιση αυτών των ζητημάτων βλέπε Τζεφ Κέι, “A note on abstract labour” [Ένα σημείωμα για την αφηρημένη εργασία], *CSE Bulletin*, τχ. 5, No 1 (13), Μάρτιος 1976.

[29] Οι περισσότερες χειρωνακτικές εργασίες χρειάζονται μονάχα μια πνευματική ηλικία των 12 ετών, ή και λιγότερο. Βλέπε Γ. Κ. Μάθιους, “The Post-School Adaptation of Educationally Sub-Normal Boys” [Η μετα-σχολική προσαρμογή αγοριών με εκπαιδευτικό επίπεδο κάτω του κανονικού], αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή στην Ιατρική, Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ, 1963.

[30] Βλέπε Γ. Σπίγκελ και Σ. Μάγερς (επιμέλεια), *The Writings of F. Gilbreth* [Τα γραπτά του Φ. Γκίλμπρεθ], Irwin, 1953. Η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει κάποια όρια. Πρόκειται για την ύστατη προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί το ανθρώπινο δυναμικό ως παραγωγική δύναμη. Όμως οι άνθρωποι αποτελούν επίσης μέρος των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής. Η άτυπη ομάδα ως βάση μιας ταξικής πολιτισμικής δύναμης εναντίον της ατελείωτης εκμετάλλευσης απομονώνει και αντιστέκεται στις τεχνικές αυτές. Η κωλυσιεργία και το “συστηματικό χασομέρι” συνέχισαν να υφίστανται και μετά την εισαγωγή των τεχνικών οργάνωσης και μεθοδικότητας.<sup>54</sup> Οι τεχνικές διαχείρισης των “ανθρώπινων σχέσεων” που αναδύθηκαν από την εμπειρική ανακάλυψη της σημασίας της ανθρώπινης ομάδας από τον Μάγιο και τους συνεργάτες του αποτέλεσαν μια προσπάθεια να εξουδετερώσουν αυτή την αντίσταση. Οι πιο πρόσφατοι “νέοι” στόχοι στη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων είναι η προσπάθεια να πάρει κανείς με το μέρος του και να αξιοποιήσει τη δύναμη της άτυπης ομάδας με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Παρόλα αυτά οι τεχνικές οργάνωσης και μεθοδικότητας εξακολουθούν να παραμένουν κυρίαρχες, αποτελώντας το μοναδικό μοντέλο διοίκησης με τόσο μεγάλη επιρροή, το οποίο ακόμη εκθέτει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την κινητήρια δύναμη στο εσωτερικό του καπιταλισμού.

---

<sup>54</sup> Σ.τ.Μ. Οι τεχνικές οργάνωσης και μεθόδου (O & M techniques) αντλούν από το πρότυπο για την αύξηση της παραγωγικότητας των Γκίλμπρεθ και Τέιλορ (βλ. υποσημείωση 2).

## Περιορισμοί

Όπως είδαμε, η αντι-σχολική κουλτούρα επιτρέπει στα μέλη της την πολιτισμική συνειδητοποίηση ορισμένων όψεων των συνθηκών ύπαρξής τους. Σε αυτό το πλαίσιο ενυπάρχει δυνητικά η πρώτη ύλη για μια συστηματική κριτική ανάλυση της κοινωνίας και για πολιτική δράση που αποσκοπεί στη διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων.

Υπό μία έννοια, ο λόγος για τον οποίο αυτές οι μορφές πολιτισμικής συνειδητοποίησης και οι δραστηριότητες που σχετίζονται μ' αυτές δεν οδηγούν σε πολιτική δράση για το μετασχηματισμό της κοινωνίας, οφείλεται απλώς σε απουσία πολιτικής οργάνωσης. Κανένα μαζικό κόμμα δεν επιδιώκει να ερμηνεύσει και να αξιοποιήσει το πολιτισμικό πεδίο. Αυτή η εξήγηση παραείναι εύκολη, ωστόσο. Θα μπορούσαμε να δούμε την ίδια την απουσία πολιτικής οργάνωσης ως αποτέλεσμα της μερικότητας που χαρακτηρίζει την πολιτισμική συνειδητοποίηση, και όχι το αντίστροφο.[1] Το πεδίο της κουλτούρας πάσχει σαφέστατα από έλλειψη εσωτερικής οργάνωσης.

Η εθνογραφική μελέτη μας υπενθυμίζει ξανά και ξανά ότι σε κοινωνικό επίπεδο τα πράγματα έχουν μία και μοναδική έκβαση. Η σύγκρουση μεταξύ ισχυρότατων δυνάμεων καταλήγει σε μία μονάχα πραγματικότητα - όχι σε μια σειρά από εναλλακτικές πραγματικότητες που θα μας επέτρεπαν να ερμηνεύσουμε αναδρομικά τους ακριβείς παράγοντες που τις προκάλεσαν, ή να προβλέψουμε ποια θα ήταν η πρόπουσα κατάληξή τους. Η λογική που διέπει την πολιτισμική συνειδητοποίηση είναι ξεκάθαρη μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Στην πραγματικότητα υπάρχουν δυνάμεις που επιδρούν ταυτόχρονα, οι οποίες διαστρεβλώνουν, περιορίζουν και παραποιούν αυτή την καθαρή λογική, και την καθιστούν μερική. Αυτό που συμβαίνει στην πράξη είναι ότι η μερική απόρριψη και η πολιτισμική συνειδητοποίηση της υπάρχουσας κοινωνικής οργάνωσης από πλευράς της αντι-σχολικής κουλτούρας πάντοτε παίρνει τη μορφή ενός προσωρινού, στοιχειώδους και επιφυλακτικού συμβιβασμού, που τελικά αποδέχεται τη θέση των μελών της μέσα στο κατεστημένο. Όσο αντιφατικό κι αν είναι αυτό, τα μέλη της κουλτούρας εξακολουθούν σε κάποιο βαθμό να πιστεύουν ότι δραστηριοποιούνται, αντιλαμβάνονται και αξιολογούν υποκειμενικά την κατάστασή τους, ακόμη και τη στιγμή που αποδέχονται την υποτέλειά τους. Το πιο εντυπωσιακό τεκμήριο αυτής της αντίφασης μέσα στο μπερδεμένο ιδεολογικό τοπίο στο οποίο είναι παγιδευμένα τα άτομα στο πλαίσιο του σύγχρονου καπιταλισμού, είναι ότι η πολιτισμική κατανόηση της αφηρημένης εργασίας και η ταξική αλληλεγγύη που αναδύεται μεταξύ των δυσαρεστημένων παιδιών της εργατικής τάξης εκφράζεται μέσα από μια συγκεκριμένου τύπου υποκειμενική αποδοχή της χειρωνακτικής εργασίας και την "ελεύθερη" διάθεση της εργατικής τους δύναμης.

## Διακρίσεις

Υπάρχουν βαθιές, αποπροσανατολιστικές και θεμελιώδεις διακρίσεις που περιορίζουν, αποδιοργανώνουν και εμποδίζουν τις διαδικασίες πολιτισμικής συνειδητοποίησης να εκδηλώσουν το πλήρες δυναμικό τους ή να οδηγήσουν στην άρθρωση πολιτικού λόγου. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι η διάκριση ανάμεσα στην πνευματική και την χειρωνακτική εργασία καθώς, και η έμφυλη διάκριση. (Ο

ρατισμός είναι επίσης πολύ σημαντικός σε αυτό το πλαίσιο, και θα εξεταστεί σε επόμενο κεφάλαιο.)

Η απόρριψη του σχολείου και η πολιτισμική συνειδητοποίηση ότι είναι αναντίστοιχο το “αντάλλαγμα” που προσφέρει, μπορεί να ιδωθεί και ως απόρριψη του ατομισμού. Ταυτόχρονα, ωστόσο, πρόκειται και για απόρριψη της πνευματικής εργασίας γενικά. Κατανικώντας τον ατομισμό, αίρεται και το στίγμα του κοινωνικού αποκλεισμού που αυτός συνεπάγεται. Ο ατομισμός δεν καταπολεμάται αυτός καθαυτός, αλλά εξαιτίας του ρόλου που παίζει στην υποκρισία του σχολείου, όπου η πνευματική εργασία συνδέεται με την άδικη εξουσία ή με πιστοποιημένα προσόντα που παρέχουν ψευδείς υποσχέσεις. Η συνειδητοποίηση του τι κρύβεται πίσω από τον ατομισμό έχει, επομένως, ως τίμημα τη διάκριση των ανθρώπινων ικανοτήτων σε πρακτικές και μη, και την αποδοχή ότι μπορεί κανείς να διαθέτει ουσιαστικά μονάχα τη μία από τις δύο. Έτσι, μέσα από την κατάκτηση μιας μορφής αλληλεγγύης, χάνεται η βαθύτερη δομική ενότητα. Παρόλο που οι “μάγκες” αλληλοϋποστηρίζονται, το κάνουν τοποθετώντας τον εαυτό τους από τη μια μεριά αυτής της διάκρισης, και τον ατομισμό και την πνευματική εργασία από την άλλη. Οι άνθρωποι διακρίνονται ανάμεσα σε αυτούς που “τα καταφέρνουν με τα χέρια τους”, και εκείνους που “τα καταφέρνουν με το μυαλό τους”. Η θεμελιώδης διαπίστωση μέσα από την πολιτισμική συνειδητοποίηση ότι όλες οι δουλειές είναι ίδιες, αφορά κατά βάση το γεγονός ότι όλες οι χειρωνακτικές δουλειές είναι ίδιες. Έτσι, η χειρωνακτική εργασία κατά κάποιο τρόπο σηματοδοτεί και αποτελεί κριτική έκφραση της ιδιαίτερης κοινωνικής θέσης και ταυτότητας αυτού που την κατέχει, η οποία δεν σχετίζεται με κανένα τρόπο με την ίδια τη φύση της εργασίας.

Εδώ μπορούμε να διακρίνουμε τη θεμελιώδη, ακούσια και αντιφατική σημασία του σχολικού θεσμού. Στο σχολείο κάποιες όψεις της κυρίαρχης ιδεολογίας υφίστανται μια άτυπη ήττα που όμως, με έναν τρόπο περισσότερο ασυνείδητο και φυσικοποιημένο, περνούν στο επίπεδο της ευρύτερης δομής ως (πύρρεια) νίκη [της αντι-σχολικής κουλτούρας]. Ο καπιταλισμός έχει τη δυνατότητα να θυσιάσει τον ατομισμό μεταξύ των μελών της εργατικής τάξης, όχι όμως και το διαχωρισμό ανάμεσα στη χειρωνακτική και πνευματική εργασία. Η αντι-σχολική κουλτούρα συνειδητοποιεί τι κρύβεται πίσω από τον ατομισμό, αλλά τελικά παράγει η ίδια αυτό το διαχωρισμό της εργασίας.

Η άλλη σημαντική διάκριση που αποπροσανατολίζει την πολιτισμική συνειδητοποίηση είναι αυτή ανάμεσα στο αρσενικό και το θηλυκό. Πρόκειται, εν μέρει τουλάχιστον, για μία διάκριση που παράγεται εκ των έσω. Η ανδρική αντι-σχολική κουλτούρα παράγει τον δικό της ιδιαίτερο σεξισμό - που μάλιστα προβάλλεται ως συστατικό στοιχείο της συνολικής αυτοπεποίθησης των μελών της.

Το χαρακτηριστικό στιλ ομιλίας και κίνησης, ακόμη και όταν απουσιάζουν άτομα θηλυκού γένους, πάντοτε διατηρεί το στοιχείο της επίδειξης ανδρισμού. Η ικανότητα να αναλαμβάνει κάποιος πρωτοβουλίες, να προκαλεί το γέλιο στους άλλους, να κάνει απρόσμενα ή διασκεδαστικά πράγματα, να θεωρεί δεδομένο ότι θα αποτελέσει τον ενεργητικό πόλο σε μια σχέση στην οποία το παθητικό έτερο ήμισυ θα τον ευγνωμονεί για αυτό όλα αυτά αποτελούν θεμελιωδώς ανδρικά γνωρίσματα στη συγκεκριμένη κουλτούρα, στα οποία αποσκοπούν σταθερά τα μέλη της. Εκτός από όλα αυτά υπάρχει και ένα πιο συγκεκριμένο ορόσημο που σηματοδοτεί ότι κάποιος ανήκει σ' αυτή την κουλτούρα. Θα πρέπει να έχει σεξουαλική εμπειρία ή τουλάχιστον σεξουαλικές προθέσεις που να βασίζονται στην εκμετάλλευση και την υποκρισία. Τα κορίτσια πολιορκούνται, καμιά φορά και χονδροειδώς, προκειμένου να τους αποσπάσουν σεξουαλικές χάρες, ενώ συχνά τις παρατούν και τις χαρακτηρίζουν “εύκολες”, εφόσον αυτές ενδώσουν. Ζητείται από τις κοπέλες να είναι σέξι και προκλητικές και ταυτόχρονα αγνές και μονογαμικές: και να γίνονται και να μην γίνονται βορά στις σεξουαλικές ορέξεις των ανδρών. Η

αντι-σχολική κουλτούρα δίνει μεγάλη έμφαση στην έμφυλη διάκριση, ενώ την ίδια στιγμή συνειδητοποιεί πόσο επίπλαστη είναι η ατομιστική διάκριση.

Μέσα από το σεξισμό που τη διακρίνει, η αντι-σχολική κουλτούρα αντανακλά την ευρύτερη κουλτούρα της εργατικής τάξης. Φυσικά, σε κάποιο βαθμό αυτό συμβαίνει διότι, στην πορεία της *διαφοροποίησης* από το παιδαγωγικό παράδειγμα του σχολείου, στρέφεται σε κάποια ευρύτερα ταξικά πρότυπα. Καθώς, για παράδειγμα, κάποιος από τους “μάγκες αρχίζει να απογοητεύεται από το σχολείο”, ανακαλύπτει ένα από τα πιο βαθιά ριζωμένα και σταθερά μοντέλα έμφυλης διάκρισης και κυριαρχίας μέσα στην ίδια την εργατική κατοικία. Τα μέλη της αντι-σχολικής κουλτούρας είναι επίσης πολύ πιο πιθανό να βρουν δουλειά - από ανάγκη - από ότι οι κομφορμιστές, και εκεί να βιώσουν ένα συγκεκριμένο είδος σεξισμού, το οποίο από τη μία πλευρά στρέφεται εναντίον των ίδιων προσωπικά, και από την άλλη αποτελεί μια όψη του εργασιακού περιβάλλοντος γενικότερα. Ο σεξισμός γίνεται για αυτούς συστατικό στοιχείο της σχέσης τους με την “πιάτσα” και με το ανώτερο στιλ της συνολικής κουλτούρας της εργατικής τάξης που αναπτύσσεται στο χώρο εργασίας, την οποία θαυμάζουν και ανακατασκευάζουν ενεργά σε συνάρτηση με τις ιδιαίτερες αντιθέσεις και τους καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνονται στο σχολείο.

Παρόλο που ενδέχεται να υπάρχει θεσμοποιημένος σεξισμός στα σχολεία μας, δεν είναι τόσο ισχυρός όσο ο σεξισμός που αναπαράγεται άτυπα στο πλαίσιο της ανδρικής αντι-σχολικής κουλτούρας της εργατικής τάξης. Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε στα σχολεία ότι διατηρούν κάποιο επίπεδο φιλελευθερισμού και τυπικής έστω ισότητας. Δεν οφείλεται στις έκδηλες σχολικές προθέσεις ότι, ο σεξισμός και οι βαθύτατα φυσικοποιημένες διακρίσεις αναδύονται στην πιο ακραία μορφή τους τη στιγμή εκείνη που διαρρηγνύεται η σχολική εξουσία. Παρόλα αυτά, χωρίς να το θέλει, το σχολείο παίζει έναν ζωτικό και συστηματικό ρόλο στην αναπαραγωγή της ταξικής κοινωνίας.

## **Εργατική δύναμη και πατριαρχία**

Οι μορφές πολιτισμικής συνειδητοποίησης που εξετάσαμε θα μπορούσαν και να αποφύγουν τον αποπροσανατολισμό και το διχασμό που προκαλούν οι διακρίσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, στην περίπτωση που επρόκειτο για αφηρημένες διακρίσεις ή εάν παρέμεναν διακριτές μεταξύ τους. Όπως έχουν τα πράγματα όμως, οι συγκεκριμένες διακρίσεις περιπλέκονται ακόμη περισσότερο, αποτελώντας πιστή μικρογραφία ενός πλέγματος νοήματος, που είναι θεμελιώδες για τη σταθερότητα του ίδιου του καπιταλιστικού συστήματος και αναδύεται μέσα από όλες του τις εκφάνσεις. Ας εξετάσουμε το πλέγμα αυτό.

Η διάκριση μεταξύ πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας συνιστά από μόνη της γόνιμο έδαφος για την κατασκευή φυσικοποιημένων διαχωρισμών ανάμεσα στις ανθρώπινες ικανότητες. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι μία μερίδα του συνολικού κοινωνικού σώματος, μεταξύ των οποίων και οι “μάγκες”, αποδέχονται οικειοθελώς τον ορισμό και τις υλικές συνέπειες που επιφέρει να είναι κανείς χειρώνακτας. Αυτό είναι εντυπωσιακό, διότι με τον τρόπο που χρησιμοποιεί τη διάκριση πνευματικής/χειρωνακτικής εργασίας ο καπιταλισμός, δηλαδή σύμφωνα με την κυρίαρχη ιδεολογία, τις ευνοϊκότερες υλικές και πολιτισμικές συνθήκες συνήθως τις απολαμβάνουν αυτοί που επιτελούν πνευματική εργασία. Η πνευματική εργασία θεωρείται πιο απαιτητική και σε αυτή τη βάση δικαιολογούνται και οι υψηλότερες αμοιβές. Δεν είναι δύσκολο να εξηγήσουμε γιατί να επιδιώκει κανείς κάτι, που παρουσιάζεται ως επιθυμητό ιδεολογικά, και που είναι πράγματι ανταποδοτικό ως προς τις υλικές απολαβές που προσφέρει. Αυτό που είναι άξιο

απορίας είναι γιατί δεν αποβλέπουν όλοι στις απολαβές και την ικανοποίηση που προσφέρει η πνευματική εργασία. Το ότι ο καπιταλισμός έχει ανάγκη από αυτό το διαχωρισμό της εργασίας, δεν αρκεί για να εξηγήσει για ποιο λόγο τα άτομα συμμορφώνονται με την ανάγκη αυτή. Μόνο σ' έναν τέλεια αντανακλαστικό εμπειρικό κόσμο η μορφή μιας επιθυμίας θα καθιστούσε αναπόφευκτη την ικανοποίησή της. Επιπλέον, οι πραγματικοί μηχανισμοί που διασφαλίζουν την ικανοποίηση της συγκεκριμένης επιθυμίας είναι συγκαλυμμένοι, παρουσιάζονται ως κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι στην πραγματικότητα και δεν εκτίθενται σε κοινή θέα, με τον ίδιο τρόπο που η κυρίαρχη ιδεολογία και η αξιολογική αντίληψη για όσα συμβαίνουν στο σχολείο, για παράδειγμα, πραγματικά μοιάζουν να υπαινίσσονται ότι όλοι έχουν, σε γενικές γραμμές, τους ίδιους στόχους στη ζωή τους.

Το ότι αναμένεται όλοι να επιδιώκουμε τους ίδιους στόχους, συνεπάγεται ότι εκείνοι που βρίσκονται στον πάτο της ταξικής κοινωνίας προφανώς είναι εκεί, και το πιστεύουν και οι ίδιοι αυτό, επειδή είναι λιγότερο ικανοί να επιτύχουν τους στόχους αυτούς. Όλοι αποδέχονται, που λέει ο λόγος, τους ίδιους κανόνες, νοήματα και στόχους του παιχνιδιού - καθώς και τι σημαίνει να κερδίζεις ή να χάνεις. Φυσικά στην πραγματικότητα, όπως αναγνωρίζουν εν μέρει οι ανθρωπιστικές εξελίξεις στην εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό αλλά δεν το ερμηνεύουν σωστά, αυτό το μοντέλο δεν θα λειτουργούσε ποτέ κάτω από σύγχρονες συνθήκες. Υποθέτει ότι τα κατώτερα στρώματα της εργατικής τάξης είναι στην πραγματικότητα υπ-άνθρωποι. Πρόκειται περισσότερο για φεουδαρχία, παρά για καπιταλισμό. Παρόλο που συνήθως παραγνωρίζεται, ένα από τα στοιχεία που διασφαλίζουν τη σταθερότητα του καπιταλιστικού συστήματος, και πρόκειται για ένα από τα πολύπλοκα μυστήρια του καπιταλισμού, είναι ότι μια σημαντική μερίδα της κυριαρχούμενης τάξης δεν αποδέχεται την πραγματικότητα της μόνιμης υποβάθμισης των ικανοτήτων της. Απεναντίας αντιστρέφει την ιεραρχία της κλίμακας πνευματική / χειρωνακτική εργασία, σύμφωνα με την οποία αξιολογούνται τα μέλη της. Οι "μάγκες" που μελετώνται εδώ προτιμούν (προς το παρόν) και επιβεβαιώνονται διαμέσου της χειρωνακτικής εργασίας. Αυτό, φυσικά, μας παρέχει τον χαμένο κρίκο στην κοινωνική αλυσίδα των ταξικών διακρίσεων. Όλες οι άλλες τάξεις πάνω από την κατώτατη μπορούν να αντλήσουν ικανοποίηση, να αιτιολογήσουν και να βρουν μια συγκριτική βάση για τη δική τους πνευματική ανωτερότητα που θεμελιώνεται στην κυρίαρχη ιδεολογία. Ο κομφορμισμός των "φυτών", για παράδειγμα, μοιάζει πιο ορθολογικός όταν αξιολογείται σε σύγκριση με τον αυτο-αποκλεισμό που επιλέγουν για τον εαυτό τους οι "μάγκες". Ανεξάρτητα από το αν στην πράξη υπάρχει τελικά κάποια αξιοσημείωτη διαφορά στην δουλειά που κάνουν ή όχι, μπορούν να αντλήσουν ορισμένα πλεονεκτήματα και κάποια κοινωνική αναγνώριση ορίζοντας τη δουλειά τους, τη σχέση τους μ' αυτήν και την ίδια τους την ταυτότητα ως περισσότερο διανοητική συγκριτικά με τους "μάγκες".

Μια αντίστροφη ιεράρχηση του πασίγνωστου διαχωρισμού της εργασίας σε χειρωνακτική και πνευματική συμπληρώνει θαυμάσια την κυρίαρχη ιδεολογία και λειτουργεί ως φερέφωνο για τη συγκρότηση υποκειμενικών ταυτοτήτων για όλες τις κλίμακες εργαζομένων πάνω από την κατώτατη. Χωρίς αυτή την αποφασιστική αντιστροφή της ιδεολογικής τάξης πραγμάτων από τα κατώτατα στρώματα σε συνδυασμό με την παραχώρηση της εργατικής τους δύναμης, το σύστημα δεν θα μπορούσε να διατηρηθεί σταθερό. Κανένας βαθμός προσαρμογής από πλευράς των κρατικών φορέων δεν θα μπορούσε να εξασφαλίσει μια πλήρως ανθρώπινη ταυτότητα σε αυτούς που βρίσκονται στον πάτο της ταξικής δομής: η κοινωνική ευταξία θα βασιζόταν στην καταστολή και τη μόνιμη πάλη και όχι στην ελεύθερη συναίνεση στην υποταγή.

Αυτή η καθοριστική αντιστροφή, ωστόσο, δεν επιτυγχάνεται στο καθαυτό πλαίσιο της λογικής που διέπει την καπιταλιστική διαδικασία παραγωγής. Ούτε παράγεται αυθόρμητα μέσα από τον καταμερισμό της εργασίας. Παράγεται μέσα από την σαφή συνάρθρωση δύο δομών σε ταξικό επίπεδο, που στον καπιταλισμό διακρίνονται μόνο θεωρητικά μεταξύ τους, και έχουν μετατραπεί οι ίδιες σε συστατικό στοιχείο του καπιταλισμού. Πρόκειται για την πατριαρχία και τη διάκριση μεταξύ πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας. *Η συνάρθρωση αυτή παίρνει τη μορφή της αμοιβαίας αναγνώρισης και της σύνδεσης των δυο κεντρικών όρων που χαρακτηρίζουν τις δύο δομές.* Οι ακραίοι πόλοι των δύο δομών συνδυάζονται χιαστί μεταξύ τους. Η χειρωνακτική εργασία συνδυάζεται με την κοινωνική ανωτερότητα του ανδρισμού, ενώ η πνευματική εργασία αντιστοιχεί στην κοινωνική κατωτερότητα της θηλυκότητας. Συγκεκριμένα, η χειρωνακτική εργασία επενδύεται με έναν τόνο αρρενωπότητας και ταυτίζεται με την ανδρική φύση, και ως εκ τούτου εκφράζει πολύ περισσότερα από το ίδιο το περιεχόμενο της δουλειάς.

Η έμφυλη διαφορά και η διαφορά μεταξύ πνευματικής / χειρωνακτικής εργασίας παρέχουν τις πρωταρχικές διακρίσεις γύρω από τις οποίες θεμελιώνονται συγκεκριμένα σύγχρονα πολιτισμικά μορφώματα και σχέσεις. Ωστόσο, μονάχα επειδή ξέρουν ότι οι διακρίσεις δεν είναι πάντοτε και αυτομάτως σε βάρος τους, οι διάφορες κατηγορίες της εργατικής τάξης δεν τις αντιλαμβάνονται ως καταπίεση. Για τους “μάγκες” μια διάκριση στο πλαίσιο της οποίας αισθάνονται ευνοημένοι (η έμφυλη) επικαλύπτει, γίνεται συστατικό στοιχείο και τελικά τροποποιεί εν μέρει τη σημασία μιας διάκρισης στο πλαίσιο της οποίας βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (πνευματική / χειρωνακτική εργασία).[2]

Συχνά παραβλέπεται το γεγονός ότι όταν συνυπάρχουν ταυτόχρονα δύο μορφές διακρίσεων στον ίδιο συγκεκριμένο χώρο, δεν μπορούμε να τις διαχωρίσουμε μεταξύ τους. Η πίεση που ασκεί η συνείδηση και η κουλτούρα, με τον τρόπο και τα μέσα που διαθέτει η καθεμιά, και η προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν κάποιου είδους συνοχή, δεν είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται για το εκάστοτε σύστημα ιδεών, εφόσον αναδύονται αμφότερα στον ίδιο βιωμένο χώρο. Τέτοιου είδους συστήματα μπορούν να διαχωριστούν μονάχα σε θεωρητικό επίπεδο. Όπως μας θυμίζει η εθνογραφία, η συνύπαρξη διαφορετικών συστημάτων δεν αποτελεί θεωρητική δυνατότητα, αλλά εμπειρική αναγκαιότητα. Το μυστικό για τη διατήρηση και των δύο αυτών μορφών διάκρισης που αφορούν την εργασία και το φύλο κρύβεται, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, στον τρόπο που συνδέονται μέσα από τη καθημερινή βιωμένη εμπειρία στο πλαίσιο του καπιταλιστικού ταξικού συστήματος, και όχι στην καθαυτή λογική που τις διέπει. Μέσα από την αντιστοίχιση των δύο συστημάτων, το αρσενικό - που στο πεδίο του φύλου καταλαμβάνει κυρίαρχη θέση ή αποτελεί το κανονιστικό πρότυπο που φέρει ανώτερο στάτους - συνδηλώνει κινητικότητα, δράση και επίτευξη στόχων. Μια ιδιότητα την οποία θα μπορούσε να χαρακτηρίσει κανείς δι-ιστορική, αποκτά συγκεκριμένο στίλ και υλική έκφραση στο πλαίσιο του καπιταλισμού. Η χειρωνακτική εργατική δύναμη - που στο πεδίο της εργασίας θεωρείται μια ουδέτερη ή ακόμη και αποστασιοποιημένη σωματική δραστηριότητα επέμβασης στη φύση - μετατρέπεται σε μορφή κυριαρχίας και ανωτερότητας. Η εργασία αποκτά το σκοπό της προσωπικής έκφρασης.

Εάν μια μορφή πατριαρχίας ενισχύει τη διάκριση μεταξύ πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας, η διάκριση αυτή με τη σειρά της ενδυναμώνει και συντελεί στην αναπαραγωγή των σύγχρονων έμφυλων διακρίσεων και μορφών καταπίεσης. Ακριβώς επειδή στο σχολείο και στο χώρο εργασίας υπάρχουν διακρίσεις που αντικειμενικά λειτουργούν σε βάρος της εργατικής τάξης αλλά που μπορούν να γίνουν αντιληπτές και να αντιστραφούν μέσα από πατριαρχικούς όρους, είναι αναγκαίο τα έμφυλα αυτά νοήματα να αναπαράγονται και να επικυρώνονται διαρκώς. Αν αποδιδόταν αυξημένη αξία στη θηλυκότητα, τότε θα

έπρεπε να αποδοθεί μεγαλύτερη αξία και στην πνευματική εργασία. Ένα μέλος της αντι-σχολικής κουλτούρας μπορεί να πιστεύει στην εκθηλυμένη φύση της μη-χειρωνακτικής και της εργασίας γραφείου μόνο εφόσον οι σύζυγοι, φιλενάδες και μητέρες εξακολουθούν να θεωρούνται περιορισμένων δυνατοτήτων, κατώτερες και ανίκανες να καταφέρουν ορισμένα πράγματα. Όπως είδαμε, υπάρχει πληθώρα στοιχείων που να αποδεικνύουν ότι επικρατεί αυτή η πεποίθηση στους “μάγκες”. Η ιδεολογία της οικιακότητας την οποία επιβάλλουν στις φιλενάδες τους και τα πρότυπα της υποκουλτούρας αναφορικά με την ικανότητα ή την ανικανότητα των κοριτσιών να παρέχουν οικιακές υπηρεσίες υπογραμμίζουν τον περιορισμένο ρόλο των γυναικών. Ορισμένοι από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες καθώς και η λογική που διέπει αυτές τις πρακτικές απορρέουν από τον ιδεολογικό καταμερισμό της εργασίας, και όχι απλώς από την έννοια της οικιακότητας ή την πατριαρχική ιδεολογία.[3] Ως προς τους άμεσους σκοπούς της έρευνάς μας, παρατηρούμε ότι αυτή η αμοιβαία ενίσχυση μεταξύ πατριαρχίας και χειρωνακτικής εργασίας, έχει ως αποτέλεσμα η διαδικασία της πολιτισμικής συνειδητοποίησης, και ιδιαίτερα η θετική άποψη για τη γενική και αφηρημένη εργασία που αναδύεται μέσα από αυτήν, να μεταφράζεται σε μια απρόσμενη αντίληψη για την εργατική δύναμη. Συμβαίνουν δύο σημαντικές διαδικασίες. Καταρχάς η ταύτιση διαφορετικών τύπων εργασίας με το εκάστοτε φύλο επιβεβαιώνει το χαρακτήρα της διάκρισης στον κόσμο της εργασίας. Οι “μάγκες” απορρίπτουν ρητά την πνευματική εργασία, όχι μονάχα εξαιτίας της ιδιαίτερης εμπειρίας τους από τον σχολικό θεσμό, αλλά επίσης διότι τη θεωρούν θηλυπρεπή. Πολλές από τις πνευματικές δραστηριότητες και τα συναισθήματά τους εκφράζονται και επιτελούνται διαμέσου του πεδίου της κουλτούρας, του στίλ και της χειροπιαστής δράσης. Μέσα από μια καθοριστική, κρίσιμη και κλασική θεωρητική μετατόπιση, αυτό που χαρακτηρίζεται πνευματική εργασία γίνεται για τους “μάγκες” ανούσια “χαρτοδουλειά” και δραστηριότητα όπου “ουσιαστικά δεν κάνεις τίποτα”, η οποία πάνω από όλα είναι “αδερφίστικη”: κατά βάση δεν είναι ανδρική δουλειά, ούτε εμπίπτει στο ανδρικό φάσμα δραστηριοτήτων. Βλέπουμε, λοιπόν, για ποιο λόγο είναι πιθανό οι “μάγκες” να πιστεύουν ότι τα “φυτά” είναι θηλυπρεπείς και παθητικές “αδερφές”, και γιατί οι άλλοι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούν για τους κομφορμιστές είναι “φλώροι”, “συκιές” ή “μαλάκες”. Παρά τις σημαντικότερες επιτυχίες και τα συμβατικά όνειρα των κομφορμιστών για το μέλλον, οι “μάγκες” περιφρονούν τα “φυτά” και τις στρατηγικές που ακολουθούν, διότι ο τρόπος χάρη στον οποίο επιτυγχάνουν απορρίπτεται ως παθητικός, διανοητικός και στερούμενος μιας εύρωστης αρρενωπότητας.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το σύνολο των συνδηλώσεων του ανδρισμού ενισχύει τον τρόπο που η πολιτισμική συνειδητοποίηση ως προς την εργατική δύναμη και τη φύση της σύγχρονης εργασίας λειτουργεί αντιφατικά, και οδηγεί στην αποδοχή της χειρωνακτικής εργασίας. Η χειρωνακτική εργασία επενδύεται και με ένα επιπλέον νόημα, που δεν σχετίζεται με την εγγενή φύση της.

Η χειρωνακτική εργασία επενδύεται με ανδρικές αξίες και φέρει συγκεκριμένες ενσώματες συνδηλώσεις για τους “μάγκες”.[4] Η σκληρότητα και η έλλειψη χάρης που συνοδεύει τη σωματική εργασία και προσπάθεια - που καθαυτή, αλλά και στο πλαίσιο της κατανομής εργασίας και μιας αυστηρά καπιταλιστικής λογικής, δεν συνοδεύεται από κανέναν εγγενή ηρωισμό ή μεγαλοπρέπεια - προσλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα αρρενωπών συμβολισμών, και έτσι αποκτά ένα πολύ ευρύτερο νόημα. Οποιαδήποτε, που λέει ο λόγος, κι αν είναι τα εκάστοτε προβλήματα που παρουσιάζει η επιτέλεση κάποιου καθήκοντος, πρόκειται πάντοτε για εγγενώς ανδρικά προβλήματα. Απαιτούνται ανδρικές δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπιστούν. Μπορούμε να πούμε ότι όπου η αφηρημένη εργασία έχει εκκενώσει τη δουλειά από οποιοδήποτε ουσιαστικό περιεχόμενο, έρχεται να το

υποκαταστήσει έξωθεν μια μορφή πατριαρχίας που προσαρμόζεται στα μέτρα της. Η δυσαρέσκεια που προκαλεί η δουλειά αποδεσμεύεται από το ενδεχόμενο της πολιτικής δυσαρέσκειας ενώ η λογική που τη διέπει θολώνει μέσω μιας παράκαμψης στο συμβολικό πεδίο της σεξουαλικότητας.

Η βαρβαρότητα που χαρακτηρίζει τις εργασιακές συνθήκες σε κάποιο βαθμό επανεννοιολογείται ως μια ηρωική προσπάθεια αντρίκειας αναμέτρησης με το καθήκον. Οι δύσκολες, δυσάρεστες ή επικίνδυνες συνθήκες αντιμετωπίζονται όχι ως αυτό που είναι, αλλά σύμφωνα με το κατά πόσο ανταποκρίνονται στην ανδρική ετοιμότητα και σκληραγωγία. Γίνονται αντιληπτές περισσότερο διαμέσου της ανθεκτικότητας που απαιτείται προκειμένου να τις αντέξει κάποιος, παρά σε συνάρτηση με τη φύση της επιβολής, που υποχρεώνει τους εργάτες να τις αντιμετωπίσουν εξ αρχής.

Παρόλο που είναι δύσκολο να αποκτήσει κανείς κύρος μέσω της ίδιας της δουλειάς, τόσο αυτά που παρέχει η δουλειά όσο και οι θυσίες και η δύναμη που απαιτούνται για να την κάνει κάποιος, επιτρέπουν στα άτομα να αντλήσουν μια θεμελιώδη αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση αυτή απορρέει από την επίτευξη ενός σκοπού, για τον οποίο δεν θεωρούνται όλοι - και ιδίως οι γυναίκες - ικανοί τα καταφέρουν. Το πακέτο με τα ημερομίσθια τους παρέχει ελευθερία και ανεξαρτησία: αντιστοιχεί στο πόσο ακριβώς κοστίζει ο ανδρισμός στη δουλειά. Ο ανδρισμός είναι το συμπλήρωμα που επιτρέπει τη φετιχοποίηση του πακέτου με τα ημερομίσθια. Ένα επάγγελμα δεν κρίνεται για αυτό που είναι, ούτε καν από τη γενική οικονομική του ανταπόδοση, αλλά για την ικανότητα να διασφαλίζει στον εργαζόμενο τον κεντρικό, ανδρικό ρόλο στο σπίτι του. Σαφέστατα τα χρήματα είναι συστατικό στοιχείο αυτού του ρόλου - αλλά αποτελούν το μέτρο, όχι την ουσία. Όπως λέει και ο πατέρας του Σπάνκσι, “Μπορείς να συντηρήσεις οικογένεια με το γυάλισμα”. Το πακέτο με τα ημερομίσθια των ανδρών θεωρείται ως το βασικό, όχι απλώς λόγω του ύψους του μισθού, αλλά γιατί τα χρήματα έχουν κερδηθεί μέσα από μια αντρίκεια αναμέτρηση με τον “πραγματικό” κόσμο, ο οποίος είναι πολύ σκληρός για μια γυναίκα. Για αυτό το λόγο, ο άνδρας θεωρείται ο κουβαλητής της οικογένειας, ο εργαζόμενος, ενώ η σύζυγος δουλεύει για “τα επιπλέον”. Πολύ συχνά, φυσικά, η υλική σημασία του δικού της μισθού είναι πολύ μεγαλύτερη από αυτό που υποδηλώνει η συγκεκριμένη διατύπωση, και είναι προφανές ότι οι οικιακές εργασίες που επιτελεί συνιστούν τον κεντρικό άξονα της συνολικής οικιακής οικονομίας. Το πακέτο με τα ημερομίσθια, ως ένα είδος σύμβολου του ανδρικού σοβινισμού, καθορίζει την οικιακή κουλτούρα και οικονομία κατά τρόπο που τυραννάει τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες.

Πιο γενικά, στο πλαίσιο του ανδρικού σοβινισμού που χαρακτηρίζει τη χειρωνακτική εργασία, η θέληση να ολοκληρώσεις μια δουλειά και η θέληση να δουλέψεις πραγματικά ορίζεται με βάση τη λογική του ανδρισμού και όχι τη λογική της εκμετάλλευσης. “Είναι η θέληση του άντρα να τελειώσει τη δουλειά που άρχισε”, λέει ο Τζόουι για τη βαριά δουλειά του πατέρα του στα χυτήρια. Μέσα από την ταύτιση του ανδρισμού και της χειρωνακτικής εργασίας η ίδια η τελεολογία που χαρακτηρίζει την επέμβαση της εργασιακής διαδικασίας στη φύση και η υλική δύναμη που συνδέεται με αυτήν, μετατρέπεται σε χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανδρισμού και όχι της παραγωγής. Ο ανδρισμός αποτελεί μια αυτόνομη μορφή εξουσίας, και αν η άμεση έκφρασή του εξαρτάται από την ολοκλήρωση μιας δουλειάς για κάποιον άλλον, τότε τι να γίνει; Πρέπει να εκφραστεί με κάποιον τρόπο καθώς αποτελεί υπαρξιακή αξία. Αυτή είναι το πεπρωμένο που εκ φύσεως φαίνεται να επιφυλάσσει ένα συγκεκριμένο είδος αυτοεκτίμησης και αξιοπρέπειας. Όποτε η επιμονή και η δυσκολία κάποιου καθήκοντος επιφέρει αδυναμία, συλλογική αντίδραση ή αμφισβήτηση, ένας υπερτονισμένος ανδρισμός - ως μετάθεση της τελεολογίας που χαρακτηρίζει την παραγωγική διαδικασία - μπορεί



να επέμβει, ώστε να αντιμετωπιστεί η κούραση και η ορθολογική αποτίμηση του σκοπού της συγκεκριμένης δραστηριότητας.[5]

Και εφόσον η φύση του ανδρισμού της εργασίας μετατρέπεται σε ένα είδος τελεολογίας και ολοκλήρωσης, η θηλυκότητα ταυτίζεται με τη στατικότητα. Η εργατική της δύναμη θεωρείται ως μια οντολογική κατάσταση της ύπαρξης, και όχι μια τελεολογική διαδικασία εν εξελίξει. Οι οικιακές εργασίες δεν αποτελούν ολοκλήρωση, αλλά διατήρηση της κατεστημένης τάξης πραγμάτων. Το μαγείρεμα, το πλύσιμο και το καθάρισμα αναπαράγουν το ήδη υπάρχον. Φυσικά, υπό μία έννοια, οι οικιακές εργασίες δεν ολοκληρώνονται ποτέ - αλλά ούτε είναι τόσο δύσκολες, ούτε και τόσο παραγωγικές όσο φέρεται να είναι η ανδρική εργασία. Η γυναικεία εργασία απλώς εντάσσεται στην ιδιότητα του να *είναι* κάποια “μαμά” ή “νοικοκυρά”. Η “μαμά” πάντα θα κάνει τις δουλειές, και πάντα θα θεωρείται δεδομένο ότι θα τις κάνει. Αυτό αποτελεί μέρος του ορισμού αυτού που είναι, με τον ίδιο τρόπο που το πακέτο με τα ημερομίσθια και ο παραγωγικός κόσμος της εργασίας είναι χαρακτηριστικά αυτού που είναι ο “μπαμπάς”.

Μακράν από το να αποτελεί ένα ανεξήγητο κατάλοιπο προηγούμενων κοινωνιών, η πατριαρχία και οι αξίες που συνδέονται με αυτήν συνιστούν έναν από τους κεντρικούς άξονες του καπιταλισμού κατά τη σύνθετη και ακούσια προετοιμασία της εργατικής δύναμης και την αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Συνεισφέρει στην παραγωγή των πραγματικών ανθρώπινων και πολιτισμικών συνθηκών, οι οποίες μέσα από εύθραυστους, αβέβαιους, άδηλους και αντιφατικούς τρόπους που διαρκώς αποδομούνται και αναδιαμορφώνονται, επιτρέπουν την “οικειοθελή” ανάληψη υποτελών ρόλων στο πλαίσιο της φιλελεύθερης δημοκρατίας. Πρόκειται για τη στοιχειώδη, αν και τελικά ψευδή, αντιστροφή των πραγματικών εμπειρικών συνθηκών, η οποία είναι απαραίτητη για την “ελεύθερη” λειτουργία της συνείδησης και της βούλησης μέσα σε οριστικά παγιωμένες συνθήκες. Αυτό που για τους “μάγκες” στο πλαίσιο της αντι-σχολικής κουλτούρας ξεκινά ως, ή θα μπορούσε να αποτελέσει, μια μορφή συνειδητοποίησης της κοινοτοπίας που χαρακτηρίζει τη διάθεση της εργατικής δύναμης και την ταυτότητα της εργατικής τάξης, καταλήγει να αποτελεί απλώς μια αντίληψη για τη χειρωνακτική εργασία, που μετατρέπεται έπειτα σε μια παράξενη αποδοχή της. Η εργασία έρχεται να εκφράσει όψεις μιας ουσίας ή μιας αξίας, η οποία δεν σχετίζεται εγγενώς με τη φύση της δουλειάς ή με το κεφάλαιο. Είναι αξιοσημείωτο ότι επειδή, υπό μία έννοια, οι “μάγκες” γνωρίζουν τη διάκριση υπέρ τους μέσα από την ανωτερότητα που βιώνουν στο φλερτ, στο σπίτι, στο δρόμο, στην παμπ και στην οικογένειά τους, κατανοούν και αποδέχονται και τη διάκριση σε βάρος τους στο σχολείο και τη δουλειά, και αναζητούν τη βραχυπρόθεσμη απόλαυση και τον μακροπρόθεσμο συμβιβασμό ακόμη και μέσα από τους λιγότερο ευνοϊκούς όρους της.

Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να βιαστούμε να ορίσουμε τον ανδρισμό τόσο απλά. Απεναντίας, έχει πολλαπλές διαστάσεις και αιχμές. Υπό μία έννοια, συνιστά έναν τυφλό, οπισθοδρομικό φαλλοκρατισμό, ο οποίος επιφέρει αυτοκαταστροφική βία, επιθετικότητα και διάσπαση των σχέσεων στο εσωτερικό της εργατικής τάξης. Από μια άλλη άποψη, αναγνωρίζοντας κάποια στοιχεία που κρύβονται από πίσω, ο ανδρισμός μπορεί να ενέχει και κάποιες δυνητικά προοδευτικές τάσεις. Πίσω από την έκφραση του ανδρισμού κρύβεται η αποδοχή της εργατικής δύναμης και πίσω από αυτήν (παρόλο που είναι διαμεσολαβημένη και στρεβλή) μια αναγνώριση της μοναδικότητας που χαρακτηρίζει την εργατική δύναμη ως αγαθό, και του τρόπου με τον οποίο η γενική και αφηρημένη εργασία ενοποιεί και συνδέει μεταξύ τους όλα τα είδη συγκεκριμένης εργασίας. Η ανδρική περιφρόνηση για τα πιστοποιημένα προσόντα, παρά τις προκαταλήψεις που περιλαμβάνει, εξακολουθεί να ενέχει ένα είδος “διορατικότητας” ως προς τη διαιρετική φύση της πιστοποίησης, καθώς και

ως προς τον τρόπο με τον οποίο η πνευματική εργασία και η τεχνοκρατία χρησιμοποιούνται πρωτίστως ιδεολογικά, προκειμένου να διατηρηθούν οι υπάρχουσες ταξικές διαφορές, και όχι με σκοπό να επιλεγεί ο πιο άξιος ή για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της παραγωγικής διαδικασίας.

Μέσα από την κατανόηση αυτού του αντιφατικού συμπλέγματος του ανδρισμού και της ιδιόμορφης συνάρθρωσης των έμφυλων διακρίσεων και των διακρίσεων στην εργασία, αρχίζει να διαφαίνεται μία απάντηση στο πρόβλημα που εκθέσαμε νωρίτερα: για ποιο λόγο μια δουλειά (η χειρωνακτική) που συνήθως θεωρείται, κατασκευάζεται τεχνητά και φορτίζεται ιδεολογικά ως η λιγότερο επιθυμητή και ικανοποιητική, να επιλέγεται οικειοθελώς, ακόμη και με κάποιον ενθουσιασμό, από μια σημαντική ομάδα του πληθυσμού - τουλάχιστον για ένα ικανό χρονικό διάστημα στα νιάτα της, ώστε να παγιδευτεί σ' αυτήν για πάντα.

Η χειρωνακτική εργασία γίνεται αντιληπτή πολύ διαφορετικά στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ομάδας. Εδώ το στίγμα του χειρώνακτα αποκτά *θετικό* πρόσημο. Εν μέρει η απασχόληση αυτού του είδους επιλέγεται προκειμένου να εκφράσει κανείς τελείως διαφορετικά πράγματα από τους καθαυτούς στόχους της συγκεκριμένης δουλειάς ή από την κυρίαρχη ταυτότητα που αποδίδεται ιδεολογικά σ' αυτήν στο πλαίσιο του καπιταλιστικού συστήματος. Ωστόσο, αυτή η συγκεκριμένη επιλογή δεν στερείται "ορθολογικής" τεκμηρίωσης, και παρόλο που αποτελεί προϊόν μετάθεσης και μεταβίβασης, είναι δυνητικά πιο ορθή από μερικές από εκείνες τις ερμηνείες που ορίζουν ρητά τη χειρωνακτική εργασία ως υποδεέστερη.

Στο πλαίσιο της ιδεολογικής επίθεσης εναντίον του, ο απρόσμενος αυτός σκληρός πυρήνας στον πάτο του κοινωνικού συστήματος που εντάσσεται οικειοθελώς στη χειρωνακτική εργασία δίνει την ευκαιρία σε κάποιες "νέες τάξεις" να αναδυθούν μέσα από εμπειρικές σχέσεις εξουσίας.[6] Για παράδειγμα, τόσο οι κομφορμιστές όσο και οι μη-κομφορμιστές της μελέτης αυτής, στην πράξη ανήκουν στην εργατική τάξη και αντικειμενικά κάνουν παρόμοιες δουλειές και βρίσκονται σε παρόμοια θέση *απέναντι* στην παραγωγική διαδικασία. Ωστόσο, οι κομφορμιστές θεωρούν τους εαυτούς τους προικισμένους με ξεχωριστά προσόντα, πιστεύουν ότι απασχολούνται σε "καλύτερες" δουλειές και ότι "είναι τελείως διαφορετικοί άνθρωποι" από τους "μάγκες". Και φυσικά, από τη στιγμή που θεμελιώνεται μια τέτοια διάκριση στο εσωτερικό της εργατικής τάξης, νομιμοποιείται σε σημαντικότατο βαθμό και η θέση της μεσαίας τάξης: το γεγονός ότι διατηρούν την κοινωνική τους θέση δεν οφείλεται στον καπιταλισμό, αλλά στις ίδιες τις πνευματικές τους δυνατότητες.

## **Φυλετικότητα και εργατική δύναμη**

Όπως συμβαίνει και με τις έμφυλες και εργασιακές διακρίσεις, οι φυλετικές διαφορές συντελούν ώστε να οικοδομηθεί ολόκληρη η επιστημολογική κατηγορία της διάκρισης στο σύνολό της, αλλά και η δυνατότητα να γίνονται διακρίσεις. Επίσης, εξασφαλίζει την ύπαρξη μιας εμφανώς κατώτατης τάξης, που γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό αντικείμενο εκμετάλλευσης από ότι η λευκή εργατική τάξη. Για το λόγο αυτό την εκμεταλλεύεται έμμεσα και σε κάποιο βαθμό και η ίδια η εργατική τάξη (έστω και με σκοπό να περιορίσει τη δική της εκμετάλλευση). Επίσης παρέχει την ιδεολογική βάση για αισθήματα που αφορούν τον εκφυλισμό των άλλων και την ανωτερότητα του εαυτού (ενισχύοντας έτσι τους κυρίαρχους ιδεολογικούς όρους διαμέσου των οποίων καθίσταται εφικτή η σύγκριση). Έτσι, ο ρατσισμός διαχωρίζει την εργατική τάξη, τόσο υλικά όσο και ιδεολογικά.

Ωστόσο, υπό μία έννοια, ο ρατσισμός επηρεάζει και τον τρόπο που κάποιες ομάδες της λευκής εργατικής τάξης όπως οι "μάγκες" βιώνουν τη διάθεση της

παραγωγικής τους δύναμης, ο οποίος οδηγεί σε μια περαιτέρω διαμεσολαβημένη αποδοχή μιας συγκεκριμένης μορφής χειρωνακτικής εργασίας. Ο ρατσισμός καθορίζει το κατώτατο όριο του φάσματος του ανδρισμού και χρησιμοποιείται όχι ως χυδαίος χαρακτηρισμός για οποιαδήποτε δουλειά σωματική και ανειδίκευτη (“χαμαλίκι”), αλλά για να περιγράψει μια κοινωνική κατηγορία που αξιολογείται με πολύ μεγαλύτερη προσοχή. Καθώς οι ομάδες μεταναστών είναι πολύ πιθανότερο να αναλάβουν τις χειρότερες και τις πιο βαριές δουλειές, οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι ενδέχεται να είναι δυνητικά και πιο σκληροί και ανδροπρεπείς. Είναι όμως αδιανόητο μια άλλη ομάδα να υπερέχει ως προς τον ανδρισμό της, και έτσι οι συγκεκριμένες δουλειές αξιολογούνται εκ νέου, ώστε να μην εμπίπτουν στην πολιτισμική κλίμακα του ανδρισμού, αλλά να κατηγοριοποιούνται ως “βρόμικες”, “χονδροειδείς” και “περιθωριακές”.

Έτσι διαμορφώνεται ένας σύνθετος χάρτης των μορφών απασχόλησης, που δεν βασίζεται σε μία μοναδική οργανωτική αρχή. Η πολύ ελαφριά ή η πνευματική εργασία χαρακτηρίζεται “αδερφίστικη”, αλλά η πιο βαριά και σκληρή εργασία δεν είναι αναγκαστικά ανδροπρεπής. Μπορεί να υποβιβαστεί σε βρόμικη και κοινωνικά μη αποδεκτή επειδή συνδέεται με την εργατική δύναμη των μεταναστών. Θα πρέπει να κατανοήσουμε τον ρατσισμό περισσότερο σε συνάρτηση με τον πιο σύνθετο κοινωνικό ορισμό της εργατικής δύναμης σε καπιταλιστικές συνθήκες, παρά ως κάποια καθαρή και αναπόφευκτη εθνική εχθρότητα.

Φυσικά, υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις σχέσεις και τους κοινωνικούς χαρακτηρισμούς που επικρατούν ανάμεσα στις διάφορες φυλές. Οι άνδρες караϊβικής καταγωγής φαίνεται να έχουν διατηρήσει έναν βαθμό ανδρικού σοβινισμού εξαιτίας του πραγματικού υποβιβασμού των συνθηκών ύπαρξής τους που έχουν υποστεί (θα είχε ενδιαφέρον να δει κανείς σε ποιο βαθμό αυτό συνδέεται με τον τρόπο που βλέπουν οι ίδιοι την εργατική τους δύναμη). Σαφώς και κάποιος βαθμός εχθρότητας από πλευράς των λευκών μελών της εργατικής τάξης προς τους νεαρούς караϊβικής καταγωγής φαίνεται να οφείλεται σε ένα είδος σεξουαλικής ζήλιας. Προφανώς, όπως υποβιβάζονται οι συνθήκες εργασίας τους από ανδροπρεπείς σε βρόμικες, έτσι και η υποτιθέμενη σεξουαλική ευρωστία των ανδρών караϊβικής καταγωγής υποβιβάζεται από φυσική σε αηδιαστική.

Στην περίπτωση των Ασιατών φαίνεται να υπάρχουν ενδείξεις μιας αντίστροφης τάσης στη βασική πολιτισμική κλίμακα της εργασίας. Έτσι, επιτυχημένοι καταστηματάρχες, επιχειρηματίες και μαθητές ασιατικής καταγωγής χαρακτηρίζονται από πολλούς λευκούς της εργατικής τάξης όπως οι “μάγκες” ως “αδερφές”, παθητικοί και φλώροι, μαζί με τους κομπορμιστές και τους θηλυπρεπείς λευκούς (εξ ου και το “ξύλο στις αδερφές” και στους “Πάκιδες”). Η ένταση αυτής της αντίδρασης ερμηνεύεται σε κάποιο βαθμό μέσα από τη συνειδητοποίηση της ανοδικής τους κινητικότητας (και τη σύνδεσή της με μια σειρά από χαρακτηριστικά στερεότυπα), σε συνδυασμό με το αίσθημα ότι οι Ασιάτες θα έπρεπε έτσι κι αλλιώς να ανήκουν κι αυτοί στους σκληρούς και βρόμικους εργάτες. Επικρατεί, δηλαδή, μια σύγχυση σύμφωνα με ποια κατηγορία προκαταλήψεων θα πρέπει να τους χαρακτηρίσουν, και υπό μια έννοια οι Ασιάτες υποφέρουν και από τις δύο.

Αν ωστόσο, το γενικό επιχείρημα για τις αντιφατικές πολιτισμικές διαδικασίες προετοιμασίας της εργατικής δύναμης έχει οποιαδήποτε βάση, θα πρέπει να μπορεί να ερμηνεύσει και την προετοιμασία στο εσωτερικό των ομάδων των μεταναστών.

[7]

Σαφώς και στην περίπτωση κάποιων νεαρών караϊβικής καταγωγής δεύτερης γενιάς οι πολιτισμικές τους αντιδράσεις και πρακτικές μπορούν να συγκριθούν με εκείνες που υιοθετούν οι “μάγκες”. Από κάποιες απόψεις μάλιστα είναι πιο προχωρημένοι, μ’ έναν τρόπο που αναδεικνύει πιο ξεκάθαρα ορισμένες όψεις της παρούσας κατάστασης. Αυτοί οι νεαροί, ως επί τω πλείστον, μεγάλωσαν και

εκπαιδεύτηκαν στην Αγγλία, και βίωσαν σε γενικές γραμμές τις ίδιες εμπειρίες με τους λευκούς συμμαθητές τους, τόσο στο σχολείο όσο και στη γειτονιά και την τριγύρω περιοχή - τουλάχιστον από δομικής άποψης. Μπορεί να υποθέσει κανείς ότι κάτι τέτοιο θα οδηγούσε την άτυπη κουλτούρα τους σε διαφόρων ειδών διαμεσολαβημένες μορφές “συνειδητοποίησης” για τη φύση του σχολείου και την αγορά εργασίας, παρόμοιες μ’ αυτές που υπάρχουν μεταξύ των λευκών νεαρών. Επίσης, όμως, υιοθετούν από την πατρίδα τους μια κουλτούρα αμισθίας και φτώχειας. Έχουν την εντύπωση ότι υφίσταται η ρεαλιστική δυνατότητα να επιβιώσει κανείς χωρίς μισθούς - σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα χωρίς κανενός είδους επίσημα ή ορατά μέσα επιβίωσης. Αυτό δημιουργεί, επομένως, τις προϋποθέσεις για συγκεκριμένες ακριβείς διαπιστώσεις για τη μορφή που θα πάρει το μέλλον τους, το οποίο δεν διαγράφεται σε σχέση μ’ έναν συγκεκριμένο ορισμό της εργασίας, αλλά ως *άρνηση* κάθε εργασίας.

Αυτό δεν σημαίνει ότι η κουλτούρα τους και οι δραστηριότητες που απορρέουν από αυτήν δεν είναι διαμεσολαβημένες, δεν υφίστανται τελικά διαστρεβλώσεις και δεν καθίστανται μονομερείς με το δικό τους τρόπο. Ωστόσο, αν τα άτομα κλείσουν αυτό τον κύκλο πολύ νωρίς μέσα από την άρνησή τους να δουλέψουν, που δεν θα βασίζεται σε μια ολοκληρωμένη ανάλυση και πολιτική θεμελίωση των πραγματικών συνθηκών και δυνατοτήτων της συγκεκριμένης κοινωνίας, τότε αναδεικνύουν επίσης και την ημιτελή φύση της αντίδρασης των λευκών σε συνδυασμό με το αντιφατικό μίγμα συνειδητοποίησης, ορθολογισμού, διαστρέβλωσης και τελικής ενσωμάτωσης που τη χαρακτηρίζει.

Καθώς η δομική ανεργία μετατρέπεται σε μόνιμο χαρακτηριστικό αυτής της κοινωνίας και κάποιες μερίδες νεαρών λευκών οδηγούνται αναπόφευκτα σε μακροχρόνια ανεργία, είναι πιθανό να αναπτύξουν μια λευκή εθνική κουλτούρα αμισθίας (πιθανότατα δανειζόμενοι από την αντίστοιχη κουλτούρα της καραϊβικής, αν και είναι χρήσιμη και η σύγκριση και με το φαινόμενο της πανκ-ροκ κουλτούρας που αναδύεται αυτή τη στιγμή). Η αναγκαιότητα μπορεί να μετασηματιστεί σε καινοτομία και, διαμέσου της πολιτισμικής διαμεσολάβησης, το ενδεχόμενο της αεργίας να μετατραπεί σε μια πιο διαδεδομένη “ελεύθερη” επιλογή. Το ζήτημα της πολιτισμικής αναπαραγωγής μιας κατώτατης τάξης έχει εξίσου μεγάλη σημασία όσο και το θέμα της αναπαραγωγής της χειρωνακτικής εργατικής τάξης. Εδώ δεν μπορούμε, ωστόσο, να εξετάσουμε το συγκεκριμένο ζήτημα σε βάθος.

## Σημειώσεις

[1] Αυτό δεν σημαίνει ότι αρνούμαστε τη δυνατότητα, τη σημασία και τη σχετική αυτονομία της πολιτικής δράσης στην ιδιαιτερότητά της. Κατά την άποψή μου, ωστόσο, πριν οποιοδήποτε μαζικό κόμμα ορίσει τον εαυτό του ως εκπρόσωπο της εργατικής τάξης, θα πρέπει πρώτα να κατανοήσει και να *διδαχθεί* από τη συνείδηση και την κουλτούρα της εργατικής τάξης. Μέχρι τότε η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο κόμμα και την ταξική συνείδηση είναι κενή περιεχομένου. Εφόσον καταδικάζουμε τον επιπόλαιο αυθορμητισμό, θα πρέπει να καταδικάσουμε και τον “ζομπισμό” - την προσπάθεια καθοδήγησης των δραστηριοτήτων της εργατικής τάξης έξωθεν, δίχως να λαμβάνεται υπόψη (και χωρίς να γίνεται αντιληπτό ότι αυτό είναι παθολογικό και αναποτελεσματικό) το προϋπάρχον πολιτισμικό και το μερικώς ή ρητά πολιτικό συμφραζόμενο.

Θα μπορούσε να ασκηθεί κριτική και στο βιβλίο αυτό για την απουσία ενός άμεσου συσχετισμού με την ταξική κουλτούρα και συνείδηση. Σαφώς και η ανάλυση που παρέχεται εδώ είναι κατά βάση οργανική. Παρόλα αυτά, πιστεύω

γενικότερα ότι χρειαζόμαστε έναν νόμο της αξίας του πολιτικού, ούτως ειπείν, προκειμένου να αναλύσουμε σωστά την αγορά που αναδύεται από αυτό τον συσχετισμό.

[2] Η θεμελιώδης αντιστοίχιση μεταξύ αντίθετων πόλων που εξετάσαμε εδώ αφορά και άλλες ομάδες πέρα από τους άνδρες της εργατικής τάξης. Ο συσχετισμός, για παράδειγμα, της θηλυκότητας με την πνευματική εργασία ενέχει μια αντίφαση για τις γυναίκες της εργατικής τάξης. Ο ανδρισμός αποτελεί όψη της ταξικής πολιτισμικής τους ταυτότητας, ανεξάρτητα από τη γυναικεία τους έμφυλη ταυτότητα σε οποιονδήποτε άλλο τομέα. Αυτός ο συσχετισμός ενέχει και έναν επιπλέον περιορισμό για τις γυναίκες της μεσαίας τάξης, την παθητικότητα, καθώς και μια εγγενή ασυμβατότητα των κοινωνικών, ακόμη και των πολιτισμικών τους ρόλων, σε σχέση με αυτό που συνδηλώνει ο ορισμός του φύλου τους. Εδώ εντοπίζουμε κάποια στοιχεία που μπορούν να ερμηνεύσουν το γυναικείο κίνημα, την ταξική του προέλευση και τις μορφές ταξικού ανταγωνισμού μήπως απέναντι σ' αυτό.

Για τους άνδρες της μεσαίας τάξης υπάρχουν επίσης αντιφάσεις ανάμεσα στον ταξικό και τον πολιτισμικό (πατριαρχικό) ορισμό του ανδρισμού τους. Δεν παραμένουν σε καμιά περίπτωση ανεπηρέαστοι από την αντιστροφή της επαγγελματικής ιεραρχίας, η οποία θεμελιώνεται και στηρίζεται σε πατριαρχικές αξίες που σε σημαντικό βαθμό ανήκουν στην κουλτούρα της εργατικής τάξης. (Για την ταξική βάση και τις απαρχές της ανάπτυξης του "Ανδρικού Κινήματος" βλέπε Α. Τόλσον, *The limits of Masculinity* [Τα όρια του ανδρισμού], Tavistock, 1976).

Η περίπτωση της εργατικής τάξης που παρουσιάζεται στο κυρίως κείμενο δεν είναι, φυσικά, και αυτή χωρίς αντιφάσεις. Οι φυλετικές περιπλοκές την απειλούν από τη μία πλευρά, και η περιορισμένη εργασιακή εμπειρία που επιτρέπει - ακόμη και παρά το εύρος της ιδεολογικής επιρροής - την απόκτηση ανδρικών εμπειριών την απειλούν από την άλλη.

[3] Το σημαντικό βιβλίο της Τζούλιετ Μίτσελ προσπαθεί να καταδείξει την αυστηρότητα και τον πλεονασμό των πατριαρχικών δομών στο σύγχρονο καπιταλισμό. Όπως παρουσιάζεται τόσο μέσα από την υλιστική ανάλυση του Ένγκελς (*Η Καταγωγή της Οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του Κράτους*) όσο και από την περιγραφή της Μίτσελ των πολιτισμικών αναλύσεων του Φρόυντ και του Λέβι-Στρος, η πατριαρχία σήμερα φαίνεται περιττή. Σύμφωνα με την άποψη της Μίτσελ, φαίνεται ότι η πατριαρχία εξακολουθεί να επιβιώνει απλώς σαν ένα ιστορικό κατάλοιπο, χωρίς η αναπαραγωγή της λογικής και της τεκμηρίωσής της να χαρακτηρίζονται από κάποια συνέχεια ή συνοχή. Εκτός από αυτό, η πατριαρχία και ο καπιταλισμός αντιμετωπίζονται από τη Μίτσελ σαν δύο σχετικά διακριτές οντότητες (σελ. 379). Αυτό την οδηγεί σε μια αβάσιμη διπολική προσέγγιση (σελ. 406, 414 και 415). Υποστηρίζει ότι τα συστήματα αυτά βρίσκονται σε σύγκρουση μεταξύ τους, αλλά ουσιαστικά δεν περιγράφει αυτή τη διαμάχη ή τη διαλεκτική διαδικασία μεταμόρφωσης και των δύο. Εδώ πρόκειται σίγουρα για μια αντίφαση που τελικά υφίσταται στο εσωτερικό ενός σύνθετου και ανομοιογενούς συνόλου, μια *εσωτερική* αντίφαση που είναι χαρακτηριστική της σύνθετης ισορροπίας που διακρίνει το σύγχρονο καπιταλισμό. Αυτή ακριβώς η έμμεση σύνδεση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής και της πατριαρχίας είναι που καθιστά δύσκολο το διαχωρισμό τους σε επίπεδο συνείδησης. Οι κληρονομημένες προ-καπιταλιστικές δομές και η καθημερινή και συνθέτη σχέση τους μ' έναν συγκεκριμένο τύπο καπιταλιστικής παραγωγής που τις καθορίζει (και εν μέρει τις διαμορφώνει), συντελούν ώστε οι μορφές πολιτισμικής συνειδητοποίησης που καλλιεργούνται στο επίπεδο της κουλτούρας και εστιάζουν ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες καπιταλιστικές σχέσεις, να γίνονται αντιδραστικές, άκαμπτες ή

ουδέτερες. Αυτό που δημιουργεί σύγχυση στην καθαρή λογική του συστήματος, δημιουργεί σύγχυση και στην κουλτούρα της εργατικής τάξης.

Γενικότερα, το συγκεκριμένο βιβλίο εστιάζει στον κίνδυνο υπονόμευσης του γυναικείου κινήματος μέσα από έναν υπερβολικά κοντόφθαλμο ορισμό του πατριαρχικού σεξισμού, ο οποίος με κάποιο τρόπο καταπιέζει τις γυναίκες άμεσα, ανεξάρτητα από τον καπιταλισμό. Αυτό που χρειάζεται είναι ένας διαλεκτικός και συνδυαστικός ορισμός της συγκεκριμένης καπιταλιστικής πατριαρχίας, η οποία μετασηματίζει και διαμορφώνει την κοινωνία στο σύνολό της. Είναι φανερό ότι κάτι τέτοιο έχει σημαντικές συνέπειες, τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες - αν και αναμφίβολα είναι οι γυναίκες εκείνες που υφίστανται τις περισσότερες, και τις πιο προφανείς και ορατές μορφές καταπίεσης (Τζούλιετ Μίτσελ, *Psychoanalysis and Feminism* [Ψυχανάλυση και Φεμινισμός], Penguin, 1974).

[4] Ο ανδρισμός είναι τόσο βαθιά ριζωμένος στη διάθεση της χειρωνακτικής εργασίας, ώστε ουσιαστικά μπορούμε να αμφισβητήσουμε την “αντικειμενικότητα” των μεθόδων εκείνων που αποσκοπούν στην εντατικοποίηση και τη βελτίωση της αποδοτικότητας. Ο ρόλος των προσαρμοσμένων πατριαρχικών επιρροών στην παραγωγική διαδικασία όπως έχει εντατικοποιηθεί από τον καπιταλισμό είναι ένα θέμα που έχει μελετηθεί ελάχιστα. Η διαπλοκή των διαφόρων όψεων της πατριαρχίας στο πλαίσιο του καπιταλισμού σημαίνει ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχει κανένας αδιαμεσολάβητος τρόπος να προσεγγίσουμε την αφηρημένη εργασία. Οι τεχνικές του προτείνουν οι Φορντ, Τέιλορ και Γκίλμπρεθ ενδέχεται να μην είναι τόσο ουδέτερες όσο διατείνονται. Ακόμη και οι τρόποι κωδικοποίησης και αφαίρεσης των σύγχρονων μεθόδων οργάνωσης, ιδιαίτερα εφόσον γίνονται αντιληπτοί στο πλαίσιο της κουλτούρας της παραγωγικής διαδικασίας μέσα από δομές που συχνά είναι θεμελιωδώς ανδρικές, δεν μπορούν να περιστείλουν κάθε ίχνος επιδειξιμανίας, άσκοπης κίνησης και την έκφραση μιας συμπεριφοράς που είναι θεμελιωδώς ξένη προς την παραγωγή για την παραγωγή. Απεναντίας, μπορούμε να πούμε ότι άδηλα ένα μέρος αυτής της επίδειξης ανδρισμού είναι θεσμοποιημένος και προσλαμβάνει κάποιου είδους νομιμοποίηση, διαφεύγοντας έτσι της προσοχής του υπεύθυνου για τον υπολογισμό του μισθού με βάση την απόδοση. Σαφώς και θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι πρόκειται για ένα απρόβλεπτο πεδίο, που παρέχει δυνατότητες και μικροστρατηγικές για χασομέρι, συστηματική κωλυσιεργία και αντίσταση στην εντατικοποίηση της εργασιακής διαδικασίας.

Θα μπορούσαμε μάλιστα να εικάσουμε ότι το συγκεκριμένο σωματοποιημένο στίλ παραγωγής έχει τροφοδοτήσει με το παραπάνω την παραγωγική διαδικασία με λεπτομέρειες για τη διαμόρφωση μοντέλων παραγωγής και πειραματικών παραγωγικών σχέσεων, αλλά διαφοροποίησε και την πορεία της ίδιας της εκβιομηχάνισης. Η ιδιαιτέρως άκαμπτη και λεπτομερής μορφή της *εκμηχανισμένης* βιομηχανικής επανάστασης που γνωρίζουμε και που εξακολουθεί ως επί τω πλείστον να επικρατεί και σήμερα, καθώς και η αδυναμία της να παραχωρήσει τη θέση της σε μια περισσότερο αυτοματοποιημένη παραγωγική διαδικασία ενώ υφίστανται οι τεχνολογικές δυνατότητες, καταδεικνύουν ότι υπάρχουν επίσης θεμελιώδεις πολιτισμικοί παράγοντες, καθώς και ακόμη πιο σημαντικοί δομικοί παράγοντες που οδηγούν στη διατήρηση ενός είδους σωματικής, ορατής και μηχανικής εργασίας και επέμβασης πάνω στη φύση.

[5] Είναι πιθανό αυτός ο ανδρικός τρόπος έκφρασης να επηρεάζει και τις μορφές πάλης και σύγκρουσης που εκδηλώνονται στην εργασία. Ασφαλώς ο εκπρόσωπος του συνδικάτου ή ο αντιπρόσωπος του εμπορικού σωματείου χρησιμοποιεί συγκεκριμένους τρόπους για να κινητοποιήσει τους άνδρες-εργαζόμενους, τους οποίους αντλεί από την κουλτούρα της παραγωγικής διαδικασίας - το θέαμα και την μπλόφα, ή την έντονη και μαχητική γλώσσα - οι

οποίες είναι επενδυμένες με συναισθήματα ανδρισμού. Κάτι τέτοιο συνδηλώνει μια πραγματική έκφραση θυμού και αντίθεσης, που μπορεί να αποδειχθεί πολύ αποτελεσματική τακτική βραχυπρόθεσμα και αποτελεί σαφώς μια υπολογίσιμη δύναμη. Ενδέχεται όμως οι πιο μακροπρόθεσμοι στόχοι να μην μπορούν να εκφραστούν με αυτό τον τρόπο. Σε κάποιο βαθμό, μάλιστα, καθίσταται εξ ορισμού δυσλειτουργική στο βασικό επίπεδο της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Ο ανδρικός τρόπος αντιπαράθεσης απαιτεί μια αποτελεσματική και έντιμη λύση: ορατές και άμεσες δεσμεύσεις. Αν αυτή είναι η τιμή που συμφωνήθηκε όμως, τότε αυτό είναι και το αντίτιμο που απαιτείται. Όμως οι έκδηλες δεσμεύσεις που διασφαλίζονται μ' αυτό τον τρόπο, ιδίως όταν έχουν τη μορφή αύξησης του ανδρικού μεροκάματου, μπορεί να αποκρύπτουν μια μακροπρόθεσμη ζημιά σε σχέση με λιγότερο έκδηλα ζητήματα που αφορούν τον έλεγχο και την ιδιοκτησία. Είναι δυνατόν να ικανοποιηθούν βίαιες, ακόμη και τρομαχτικές διεκδικήσεις μέσα από βραχυπρόθεσμες, ορατές και άμεσες δεσμεύσεις, χωρίς να αλλάξει καμία από τις βασικές συμφωνίες που φαίνονται ενδεχομένως να απειλούνται μέσα από τη βία. Φυσικά υπάρχουν και πολλοί άλλοι σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να αναδειχθούν πρωτίστως όπως οι μακροπρόθεσμες και οι ιστορικές συνθήκες, αν και αυτό που προτείνω δεν αποτελεί παρά μια υπόθεση. Ωστόσο, ο ιδιαίτερος συνδυασμός της αποδοχής της χειρωνακτικής εργασίας μ' έναν αντρίκειο και άμεσο τρόπο ενδέχεται να παίζει έναν σημαντικό, αν και ανεξερεύνητο ρόλο στη συγκεκριμένη βραχυπρόθεσμη σοσιαλδημοκρατική οικονομική πολιτική, που είναι τόσο χαρακτηριστική του εργατικού κινήματος στη Βρετανία.

[6] Κάτω από αυτό το πρίσμα, το ζήτημα της ανάδυσης νέων κοινωνικών τάξεων σε συνθήκες καπιταλισμού είναι λιγότερο ενδιαφέρον από το ζήτημα της αναπαραγωγής των παλαιών τάξεων μέσα σε νέες συνθήκες. Το συνολικό μου επιχείρημα ενέχει περισσότερες θεωρητικές επιπτώσεις για τη σημασία που έχει η διάκριση πνευματικής / χειρωνακτικής εργασίας στη διαμόρφωση "νέων" κοινωνικών τάξεων από ό,τι δύναται να αναπυχθεί στον βασικό κορμό του κειμένου.

Κατά την άποψή μου είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τις εξής κατηγορίες: την ιδεολογική διάκριση πνευματικής / χειρωνακτικής εργασίας, ότι δηλαδή αυξάνονται προοδευτικά οι δεξιότητες και ο έλεγχος των παραγωγικών δυνάμεων όσο κατευθυνόμαστε στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα τον ιδεολογικό διαχωρισμό των κοινωνικών τάξεων και τις πραγματικές ταξικές διακρίσεις. Η συγκέντρωση των δεξιοτήτων στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αποτελεί μια πραγματικότητα του καπιταλισμού. Πέραν του τι σημαίνει αυτό ιδεολογικά, πρόκειται για ένα αντικειμενικό και αναγκαίο γνώρισμα του καπιταλισμού, που χαλαρώνει ακόμη περισσότερο τα όρια σε σχέση με την παραγωγή. Αφαιρεί τους περιορισμούς που δημιουργούν οι ρητές επιθυμίες και η άμεση εκπλήρωσή τους, και δημιουργεί τη δυνατότητα το μεταβαλλόμενο δυναμικό της εργατικής δύναμης να παράγει μέχρι και τα όρια που θέτει η κοινωνική αντίσταση ή η τεχνολογική επάρκεια. Το ότι στο πλαίσιο του καπιταλισμού περιορίζεται το φάσμα όσων διαθέτουν τεχνολογική επάρκεια σημαίνει ότι οδηγούμαστε στην προοδευτική συγκέντρωση του ελέγχου και του σχεδιασμού της παραγωγής στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, και στην εντατικοποίηση της χειρωνακτικής εργασίας.

Αυτή η υπαρκτή τάση στον παραγωγικό καπιταλισμό παρέχει ένα πλαίσιο για μια πολιτισμική και κοινωνική ερμηνεία της διάκρισης μεταξύ πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας. Μπορούμε κλασικά να παρατηρήσουμε ότι τα συλλογικά γνώρισμα ενός συστήματος αποδίδονται σε ατομικές διαφορές και χαρακτηριστικά. Εδώ είναι που διαμορφώνεται πραγματικά το πεδίο για την άμβλυση των κοινωνικών περιορισμών στην παραγωγική διαδικασία. Έτσι εγκαθιδρύεται η δυνατότητα να γίνονται διακρίσεις.

Για την εργατική τάξη που δουλεύει για το μεροκάματο, οι αντικειμενικές διακρίσεις που παράγονται μέσα από την προοδευτική συγκέντρωση του ελέγχου και του σχεδιασμού της παραγωγής στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, συνεπάγονται μικρές διακρίσεις στο εσωτερικό της. Στην πράξη η εμπειρία που έχουν οι περισσότεροι χειρώνακτες από την εργασία τους είναι παρεμφερής. Εξαιτίας της απο-ειδίκευσης, του συγκεντρωτισμού και του εξορθολογισμού, τελικά υπάρχει πολύ μικρή διαφορά ανάμεσα στην εργασία σε ένα συγκεκριμένο μηχάνημα στο μηχανουργείο και την εργασία στο ίδιο μηχάνημα στη γραμμή παραγωγής. Η κοινοτοπία της συγκεκριμένης εμπειρίας διατηρείται παρόλο που πολλαπλασιάζονται οι διαφοροποιήσεις ως προς τις εργασιακές συνθήκες. Ακόμη και προφανείς διαφορές (για παράδειγμα ανάμεσα σε λευκές και μπλε φόρμες εργασίας) φαίνονται ασήμαντες συγκριτικά με την απόδοση ανά λεπτό και την τυποποίηση της εργασιακής διαδικασίας. Για την εργατική τάξη, οι αντικειμενικές διαφορές που αντιμετωπίζουν έχουν πολύ μικρότερη σημασία από τις ιδεολογικές συνδηλώσεις που αυτές έχουν. Αυτές οι συνδηλώσεις σχετίζονται, τουλάχιστον εν μέρει, με μια μορφή σεξισμού που αποδίδεται στη διάκριση μεταξύ της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Η μορφή που παίρνει η διάκριση πνευματικής / χειρωνακτικής εργασίας όταν επιστρέφει στην παραγωγική διαδικασία είναι επομένως ριζικά διαφορετική από την υλική βάση στην οποία θεμελιώνεται το νόημά της - ειδικά ως προς τα πατριαρχικά και σεξιστικά της υπονοούμενα. Βέβαια το γεγονός ότι ο καπιταλισμός έχει ανάγκη και μπορεί να ωφεληθεί από τέτοιου είδους ιδεολογικές διαστρεβλώσεις και διακρίσεις, δεν σημαίνει κιόλας ότι θα του παραχωρηθεί η δυνατότητα να τις αξιοποιήσει.

Η διάκριση πνευματικής / χειρωνακτικής εργασίας είναι επομένως τεχνητή: κτίζεται πάνω στην πραγματικότητα, αλλά αποκόβεται από την πρωταρχική δομή από όπου προήλθε, τροποποιείται και αποκτά μια νέα σημασία. Ωστόσο, κατασκευάζεται ώστε να επωμιστεί εν μέρει το βάρος των ταξικών διακρίσεων. Αυτές οι διακρίσεις είναι δύο ειδών: (α) διακρίσεις σε επίπεδο ταξικής συνείδησης στο εσωτερικό της εργατικής τάξης, οι οποίες συντελούν ώστε τα άτομα που κάνουν κατά βάση την ίδια δουλειά να θεωρούν ότι διαφέρουν κοινωνικά και (β) πραγματικές ταξικές διακρίσεις, που μέσα από το διαχωρισμό πνευματικής / χειρωνακτικής εργασίας προβάλλονται αποκλειστικά ως διαφορά ανάμεσα στις ικανότητες των ατόμων. Η μεσαία τάξη νομιμοποιεί σε κάποιο βαθμό τη θέση της, εφόσον σε τελική ανάλυση η αξία της επικυρώνεται μέσα από μια αντικειμενική τάση των παραγωγικών δυνάμεων. Η πραγματική τάση, που συνίσταται στη συγκέντρωση των δεξιοτήτων και του ελέγχου της παραγωγικής διαδικασίας στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, αποπλαισιώνεται και χρησιμοποιείται για να θεμελιώσει ιδεολογικά τις ταξικές διακρίσεις. Οι κοινωνικές διακρίσεις παρουσιάζονται και δικαιολογούνται ως παραγωγικές διακρίσεις, και σε μια κοινωνία όπου η παραγωγή και η οικονομία αποτελούν την κυρίαρχη ιδεολογία, αυτή η μετάθεση της τεκμηρίωσης των διακρίσεων αποδεικνύεται σχεδόν αδιάσειστη.

Η καθοριστική κίνηση σε όλα αυτά είναι ο ιδεολογικός μετασχηματισμός των πραγματικών παραγωγικών τάσεων σε σεξουαλικά διαποτισμένες διακρίσεις της πνευματικής/χειρωνακτικής εργασίας. Αυτό δεν επιτυγχάνεται χάρη στους εσωτερικούς κανόνες που διέπουν το κεφάλαιο, ούτε και χάρη στην επίδραση κάποιων ασαφών και δι-ιστορικών δομικών παραγόντων, αλλά με τη βοήθεια αντιφατικών, και μονάχα μερικώς ορθολογικών πολιτισμικών και υποκειμενικών διαδικασιών.

Οι ταξικές διακρίσεις που θεμελιώνονται στη βάση του διαχωρισμού μεταξύ πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας αποτελούν, επομένως, μια ψευδαίσθηση που βασίζεται σε μια άλλη ψευδαίσθηση. Ακόμη και αν η διάκριση πνευματικής /



χειρωνακτικής εργασίας είναι θεμιτή, αναδύεται αυστηρά στο εσωτερικό της εργατικής τάξης. Οι όποιες διανοητικές όψεις της χειρωνακτικής εργασίας (που στο πλαίσιο αυτής της ψευδαίσθησης παίρνουν τη μορφή συγκεκριμένης πνευματικής εργασίας), οι οποίες εμπλέκονται στην επέκταση της καπιταλιστικής παραγωγής μέσα από τον συγκεντρωτισμό και την εντατικοποίηση, στην πραγματικότητα συνεισφέρουν στην διεύρυνση, και όχι στην απορρόφηση του πλεονάσματος [δηλ. δεν ανήκουν στη μεσαία τάξη]. Το γεγονός ότι κάποιοι αναλαμβάνουν αυτού του είδους την εργασία, την απλοποιούν και να την επανεννοιολογούν - ειδικά γνωρίζοντας καλά τι σημαίνει χειρωνακτική εργασία σε κάποιους άλλους κύκλους - είναι κάτι που δε συμβαίνει από μόνο του. Πόσο μάλλον, όταν χρησιμοποιείται για τη διατήρηση και τη νομιμοποίηση των ταξικών διακρίσεων. Η αντικειμενική συγκέντρωση στα ανώτερα στρώματα του ελέγχου και των δεξιοτήτων της παραγωγικής διαδικασίας δεν είναι άμεση, αλλά περνάει μέσα από το πολιτισμικό και το υποκειμενικό πεδίο, ενώ συμπληρώνεται επίσης με νέα και πολύ συγκεκριμένα νοήματα (σεξισμός και σχολικοί συνειρμοί για την “πνευματική” εργασία) πριν πάρει τη μορφή της κοινωνικής διάκρισης μεταξύ πνευματικής / χειρωνακτικής εργασίας.

Είναι λάθος, ωστόσο, να αποδώσουμε το ρόλο της διατήρησης των κοινωνικών σχέσεων της παραγωγής αποκλειστικά στο πεδίο της ιδεολογίας. Αντιστοίχως, δεν θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η λογική του καπιταλισμού αποσκοπεί αποκλειστικά στη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων που διέπουν την παραγωγική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται, και μάλιστα την ίδια ώρα (καθώς δεν θα μπορούσε να λάβει χώρα δίχως αυτήν) που η λογική της διεύρυνσης της παραγωγής επιβάλλει τη διαρκή αναδιοργάνωση της παραγωγικής διαδικασίας, τη συγκέντρωση δεξιοτήτων και ελέγχου στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και την εντατικοποίηση της εργασίας. Υπάρχει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους.

Όλα αυτά δεν σημαίνουν ότι αμφισβητούμε πως η εργασία την οποία θα χαρακτηρίζαμε χαλαρά ως “πνευματική” δεν συνδέεται με τη μεσαία τάξη. Είναι φανερό πως η διαχείριση του κεφαλαίου, η κατανομή της υπεραξίας (ακόμη και όταν ένα μέρος της επιστέφει στην εργατική τάξη), και η διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής περιλαμβάνει διανοητικές διεργασίες. Είναι δύσκολο, ωστόσο, να ξεχωρίσει κανείς εκείνες τις δραστηριότητες που φαίνονται να μοιάζουν μεταξύ τους, αλλά κατά βάση διαφέρουν έχοντας είτε κοινωνική είτε παραγωγική λειτουργία. Η προηγούμενη ανάλυση δεν επιλύει το πρόβλημα της αντικειμενικής διαφοροποίησης μεταξύ των τάξεων, ούτε και της ενδοταξικής διαστρωμάτωσης.

Διαπιστώσαμε ότι η διάκριση μεταξύ πνευματικής / χειρωνακτικής εργασίας δεν απορρέει αποκλειστικά μέσα από την παραγωγή, αλλά από εξωτερικές διεργασίες, οι οποίες επικαλύπτουν και σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με τις πραγματικές τάσεις στην παραγωγική διαδικασία, αν και διαφοροποιούνται απ’ αυτές. Επομένως, δεν είναι ανάγκη να επικαλεστούμε τις πραγματικές διακρίσεις στην παραγωγική διαδικασία, όπως κάνει ο Πουλαντζάς στην απόπειρά του να κατανοήσει τη λειτουργία της ιδεολογίας. Αν τυχόν η ιδεολογία, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, αναδύεται από κάπου αλλού, μπορούμε να πάψουμε να αισθανόμαστε ενοχές επειδή διακρίνουμε πραγματικά όρια στην παραγωγική διαδικασία. Αυτό θα μας βοηθήσει να αναγνωρίσουμε τις πραγματικές ταξικές διαστρωματώσεις. Βλέπε Ν. Πουλαντζάς, *Classes in Contemporary Capitalism* [Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό], ΝΛΒ, 1975.

[7] Αυτό ισχύει επίσης όσον αφορά την προετοιμασία των κοριτσιών της εργατικής τάξης για την εργασία. Μπορούμε να πούμε ότι συγκεκριμένες ιδεολογίες που αφορούν τους έμφυλους ρόλους - από τα οικογενειακά μοντέλα

μέχρι τα στερεότυπα που προβάλλονται από τα Μ.Μ.Ε. - υιοθετούνται στο συμφραζόμενο του σχολείου μέσα από διάφορων ειδών πρακτικές, οι οποίες έχουν ορισμένες συνέπειες ως προς την αποτελεσματικότητα της πολιτισμικής συνειδητοποίησης και την υποκειμενική και συλλογική ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης αντίληψης και ενός συγκεκριμένου ορισμού της εργατικής δύναμης. Το να καλοπιάνουν τους άνδρες καθηγητές ή να προκαλούν τόσο τους καθηγητές όσο και τις καθηγήτριες με μια άμεση σεξουαλικότητα, για παράδειγμα, μπορεί να συντελέσει ώστε τα κορίτσια να αντιληφθούν ότι οι πραγματικές τους δεξιότητες είναι κατάλληλες για να τις χρησιμοποιήσουν, όχι για να “εργαστούν” στη “βιομηχανία”, αλλά για τη σύνθετη και αντιφατική σεξουαλική χειραγώγηση των άλλων και την δημιουργία της οικογενειακής θαλπωρής του “σπιτιού”.

Παρόλο που δεν μπορούσα να συμπεριλάβω τα κορίτσια στο επίκεντρο αυτής της έρευνας, η προσέγγιση που περιγράφεται είναι εξίσου εφαρμόσιμη, τουλάχιστον σε ένα θεσμικό επίπεδο, για τη μελέτη των κοριτσιών στο σχολείο.

## 7 Ο ρόλος της ιδεολογίας

Μέχρι τώρα έχουμε εντοπίσει συγκεκριμένες μορφές πολιτισμικής συνειδητοποίησης και έχουμε δείξει πώς, μέσα από εσωτερικούς “περιορισμούς”, οδηγούν σε μια απρόσμενη αποδοχή της χειρωνακτικής εργατικής δύναμης.

Αυτό έγινε, φυσικά, με το ρίσκο να αποδώσουμε λιγότερη σημασία από ότι θα έπρεπε στην επίδραση που ασκούν οι εξωτερικοί παράγοντες, οι κρατικοί θεσμοί και οι κυρίαρχες ιδεολογίες πάνω στα παιδιά της εργατικής τάξης. Ενώ είναι αδύνατον στο πλαίσιο μίας και μοναδικής έρευνας να περιγράψουμε το πολιτισμικό πεδίο σε όλη του την πολυπλοκότητα λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των εξωτερικών παραγόντων και τις δομές που το καθορίζουν, μπορούμε, ωστόσο, να υποθέσουμε πως υπάρχει μια σημαντική μορφή διασύνδεσης μεταξύ κουλτούρας και ιδεολογίας. Κατά βάση αυτή η διασύνδεση συνίσταται στο ότι η ιδεολογία επιδρά πάνω και διαμέσου της κουλτούρας και εν μέρει παράγεται απ’ αυτήν. Η ίδια η ιδεολογία επηρεάζεται μερικώς από την πολιτισμική παραγωγή, και γι’ αυτό το λόγο παίζει κάποιο ρόλο και έχει επίδραση στις πολιτισμικές διαδικασίες.

Στο κεφάλαιο για την εθνογραφία είδαμε ότι πολλές όψεις της συμβατικής κυρίαρχης ιδεολογίας - ιδίως όταν διαμεσολαβούνται από το σχολείο - διαλύονται, αντιστρέφονται ή απλώς ηττώνται από την αντι-σχολική κουλτούρα. Οι κρίσιμες διακρίσεις, διαστρεβλώσεις και μεταθέσεις που εξετάσαμε, πολύ συχνά δεν απορρέουν από ιδέες και αξίες που επιβάλλονται *άνωθεν* από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, αλλά μέσα από εσωτερικές σχέσεις στο πλαίσιο της κουλτούρας. Ορισμένες όψεις της πολιτισμικής αποδοχής της χειρωνακτικής εργασίας από την εργατική τάξη που εξετάσαμε εδώ έχουν εξαιρετική σημασία, τόσο ιδεολογική όσο και υλική. Επιπλέον, αν θεωρήσουμε ότι έχουν κάποιον ιδεολογικό προσανατολισμό αυτός θα είναι προς τα πάνω, δηλαδή προς την κατεύθυνση του επίσημου ιδεολογικού μηχανισμού, ο οποίος μάλιστα, ως επί τω πλείστον, αδυνατεί να τις κατανοήσει. Η διάκριση, ο σεξισμός, ο ρατσισμός και η έκφραση μέσα από τη χειρωνακτική εργασία παρατηρούνται πολύ πιο έντονα στο πλαίσιο της κοινωνίας των πολιτών, παρά σε οποιοδήποτε κρατικό θεσμό. Μάλιστα, η φιλελεύθερη δημοκρατία φαίνεται να στρέφεται ενάντια στα φαινόμενα αυτά. Οι φορείς της τα αντιμετωπίζουν ως δεινά τα οποία πρέπει να εξαλειφθούν, και όχι ως τις συνθήκες της ίδιας τους της ύπαρξης. Αυτό δεν εμποδίζει, φυσικά, το κράτος να χρησιμοποιήσει τις ιδεολογικές παραμέτρους που αντλούνται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ούτε και το αποτρέπει από το να συντελέσει στην αναπαραγωγή τους μέσα από αντιφατικούς και ακούσιους τρόπους. Μάλιστα, η καλή πίστη των κρατικών φορέων σε διάφορους θεσμούς ίσως αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για αυτή την αναπαραγωγή υπό το καθεστώς “ελευθερίας” και “ισότητας” της καπιταλιστικής τάξης πραγμάτων.

Δεν μπορούμε, ωστόσο, να αντιστρέψουμε πλήρως την κλασική ροή της ιδεολογίας και να ισχυριστούμε ότι η κυρίαρχη ιδεολογία, οι κρατικοί οργανισμοί και θεσμοί δεν παίζουν κανέναν ενεργό ρόλο στις πολιτισμικές διαδικασίες πέραν από το να παρέχουν το συμφραζόμενο μέσα στο οποίο αυτές λειτουργούν.

Τα πιο άμεσα ή “κυρίαρχα” αποτελέσματα οφείλονται στην κοινά αποδεκτή έννοια της “ιδεολογίας”. Αυτά παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στον περαιτέρω περιορισμό της πολιτισμικής συνειδητοποίησης. Αναδύονται εν μέρει από τις “επικρατούσες ιδέες” μιας εποχής που εκφράζεται μέσα από επίσημους θεσμούς, αλλά και πιο ανεπίσημα μέσα (τηλεόραση, ραδιόφωνο, τύπος, κινηματογράφος). Οι ιδέες αυτές μπορούν να ενσωματωθούν σε κοινά αποδεκτούς τόπους - στο σχολείο

για παράδειγμα. Και τα δύο, αλλά ιδίως τα M.M.E., επηρεάζονται και χρησιμοποιούν νοήματα (που ανάλογα με την περίπτωση οδηγούν σε διαφορετικού τύπου διαστρεβλώσεις) καθώς και αναλυτικές κατηγορίες που αναδύονται μέσα από εντοπισμένες ταξικές πολιτισμικές διαδικασίες.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, οι πιο σημαντικές συνέπειες της κάθετης επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας πάνω στην αντι-σχολική κουλτούρα είναι η επιβεβαίωση και η εξάρθρωση. Αυτές επικυρώνουν (μέσα από μια κυκλική, τρόπον τινά, διαδικασία) εκείνες τις απόψεις και τις προτάσεις των πολιτισμικών διαδικασιών που είναι πιο θετικά διακειμένες ως προς την τρέχουσα κοινωνική οργάνωση των συμφερόντων και της παραγωγής, και εξαρθρώνουν (εισάγοντας κάποιο νέο στοιχείο στο τοπικό σύστημα) εκείνες τις όψεις της κουλτούρας που διαθέτουν έναν βαθμό κριτικής συνειδητοποίησης του τι κρύβεται πίσω από το σύστημα αυτό. Παρόλο που δεν επεμβαίνουν άμεσα στην υποκειμενική και πολιτισμική προετοιμασία της εργατικής δύναμης, αναπαράγουν, επεξεργάζονται και εφιστούν την προσοχή στις πραγματικές εμπειρικές διαδικασίες. Δεν ενυπάρχει κάποια μακιαβελική βούληση σ' αυτό, και τα στοιχεία της κυρίαρχης ιδεολογίας αξιοποιούνται μονάχα σε άμεση συνάρτηση με τις πραγματικές δραστηριότητες της κουλτούρας της εργατικής τάξης, που, όπως έχουμε δει, σπάνια γίνονται κατανοητές από αυτούς που βρίσκονται στις ανώτερες κοινωνικές θέσεις. Παρόλο που η σημασία και η λογική της ιδεολογίας μπορεί να είναι ξένες προς την πολιτισμική διαδικασία, ιδίως εφόσον συγκρούονται με τα νοήματα που παράγονται στο εσωτερικό της κουλτούρας, χρησιμοποιούνται [στο πλαίσιο της επιβεβαίωσης και της εξάρθρωσης] μονάχα σε κάποιες περιπτώσεις και με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το συμφραζόμενο και τη λογική που διέπει τα εκάστοτε πολιτισμικά μορφώματα.

## **Επιβεβαίωση**

Το μάθημα και η συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού αποτελεί την πιο ξεκάθαρη ιδεολογική εξουσία που επιβάλλεται στους "μάγκες" κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους για την αγορά εργασίας. Είδαμε νωρίτερα ότι οι καταδηλούμενες όψεις των επαγγελματικών συμβουλών και η ίδια η εργασία σε σημαντικό βαθμό αγνοούνται και επενδύονται μ' ένα διαφορετικό νόημα. Παρόλα αυτά, κάποια από τα συνδηλούμενα μηνύματα που κρύβονται από πίσω βρίσκουν γόνιμο έδαφος, ιδίως όσον αφορά την ενδυνάμωση των φυσικοποιημένων κοινωνικών διακρίσεων, τον σεξισμό και το αναπόφευκτο ορισμένων επαγγελματικών επιλογών, που έχουν ήδη διαμορφωθεί στο πλαίσιο της κουλτούρας. Συχνά ο επαγγελματικός προσανατολισμός δεν έχει καν την πρόθεση να προάγει αυτού του τύπου τις πληροφορίες. Αφορά ζητήματα όπως το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον, το ενδιαφέρον για τις διαδικασίες παραγωγής και τα μηχανήματα, τη διάκριση ανάμεσα σ' αυτούς που εργάζονται με τα χέρια κι εκείνους που δουλεύουν με το πνεύμα, τη φαινομενική μονιμότητα και αναγκαιότητα της βιομηχανικής οργάνωσης, την εξατομικευμένη και πανταχού παρούσα ανταγωνιστική φύση του κόσμου της εργασίας, τις κακουχίες και το αναπόφευκτο της βιομηχανικής εργασίας. Αυτό δεν υποτίθεται ότι αποτελεί μέρος ενός γενικευμένου μοντέλου το οποίο προβάλλεται ως ορθολογική επαγγελματική επιλογή, ούτε και γίνεται αντιληπτό ως τέτοιο. Προέρχεται μέσα από την απλή έκθεση σ' ένα απέραντο κινηματογραφικό υλικό που δείχνει τα μέλη της εργατικής τάξης να εργάζονται, από την υποτιθέμενη τεράστια ποικιλία διαθέσιμων επαγγελμάτων, από ταινίες που προβάλουν την λειτουργία της μηχανής από μια οπτική γωνία που την παρουσιάζει ως αναγκαία και από την απόλυτη ανάληψη της

εξουσίας από εργαζόμενους γραφείου, οι οποίοι διευθύνουν τους χειρώνακτες εργάτες.

Ίσως το πιο ξεκάθαρο παράδειγμα είναι αυτό της διαφοροποίησης έμφυλων ρόλων στις ταινίες επαγγελματικού προσανατολισμού. Δεν υπάρχουν εμφανείς διακρίσεις και τα έμφυλα στερεότυπα δεν αποτελούν ποτέ αντικείμενο σχολιασμού σε αυτού του είδους τις ταινίες. Η όποια ρητή αναφορά σχετικά με το φύλο, εάν υπάρχει, αφορά στην ανάπτυξη περισσότερων ίσων ευκαιριών, αλλά οι οπτικές απεικονίσεις και οι άδηλες παραδοχές του φιλμ εξακολουθούν να αναπαράγουν την έμφυλη διαφορά και να ενισχύουν τον σεξισμό που χαρακτηρίζει τους “μάγκες”.

Σ’ ένα εργοστάσιο που παράγει κέικ παρουσιάζονται να εργάζονται μονάχα κορίτσια και, ενώ βλέπουμε ένα κορίτσι να αλείφει με γλάσο ένα κέικ, ακούμε μια φωνή σε voice over<sup>55</sup> να λέει: “Ναι, το κάνει πραγματικά πολύ γρήγορα αυτό, δεν είναι επιταχυμένο το φιλμ”. Οι γυναίκες διαρκώς κάνουν λεπτομερείς εργασίες που απαιτούν ντελικάτους χειρισμούς. Η μοναδική τους σχέση με πιο ηρωικές μορφές απασχόλησης είναι μέσα από το φόβο και την ανησυχία για τους άνδρες τους. Σε μια ταινία για την αλιεία παρουσιάζεται να φεύγει ένας νεαρός ναυτικός, ενώ η ανήσυχη και αβέβαιη μητέρα του τον αποχαιρετά γνέφοντάς του από την πόρτα της δικής της επικράτειας, του σπιτιού. Μόλις εκείνος χάνεται από το οπτικό της πεδίο, εκείνη εξαφανίζεται στο εσωτερικό του σπιτιού, αδημονώντας να τον δει να επιστρέφει ασφαλής. Σε αντιπαράθεση με αυτή την καταφανή επίδειξη συναισθημάτων, ο άνδρας καπετάνιος του αλιευτικού παρουσιάζεται ως μια απόμακρη και ισχυρή φιγούρα “που δεν έχει την πολυτέλεια να δείχνει συναίσθημα”. Η δική του μέριμνα αφορά το μέγεθος της ψαριάς - όχι την ποιμενική φροντίδα του καινούργιου μέλους του πληρώματός του.

Σε μια άλλη ταινία που αφορά τη γεωργία δεν αποσιωπώνται οι σκληρές συνθήκες και οι κακουχίες που συνδέονται με τον συγκεκριμένο τρόπο ζωής, αλλά δεν κρύβεται ούτε και η αξιοπρέπεια και το απαιτούμενο σθένος, χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται αποκλειστικά σε συνάρτηση με ανδρικές υποθέσεις. Η φωνή σε voice-over μας ενημερώνει ότι “το να οδηγείς τρακτέρ δεν είναι τόσο εύκολο όσο φαίνεται”, παρόλο που ο Τομ στο φιλμ το θεωρεί εύκολο διότι “οδηγούσε βαρέα οχήματα στον πόλεμο”. Η τελική σύνοψη που απευθύνεται άμεσα στο κοινό, το οποίο υπονοείται πως αποτελείται αποκλειστικά από άνδρες, αναφέρει ότι “είναι μια σκληρή ζωή, όχι όμως για όποιον την επέλεξε επειδή το λέει η καρδιά του”.

Μια από τις πιο σημαντικές γενικές λειτουργίες της ιδεολογίας είναι ο τρόπος με τον οποίο φυσικοποιεί τις επισφαλείς και εύθραυστες πολιτισμικές συμβάσεις και τα αποτελέσματα που παράγουν. Η ιδεολογία παρέχει πλείστα παραδείγματα προκειμένου να τεκμηριώσει τη φυσικοποίηση ενός συγκεκριμένου προτύπου. Τα λιγότερο απαιτητικά και περισσότερο ασαφή πολιτισμικά προϊόντα των κατώτερων στρωμάτων σχηματίζονται, συγκεκριμενοποιούνται και υποστηρίζονται προκειμένου να λειτουργήσουν σαν ένας πραγματικός και βιωμένος κοινός παρονομαστής, που να επιτρέπει σε όλες τις κοινωνικές τάξεις να καταλήξουν σε κάποια μορφή συναίνεση, που να αποτελεί τη βάση για την αναπαραγωγή του κατεστημένου και της δημόσιας εικόνας ισχύος της δημοκρατίας. Πρόκειται για μια συναίνεση που ενδέχεται στην πραγματικότητα να λειτουργεί σε βάρος κάποιων όψεων της επίσημης ιδεολογίας. Ωστόσο, αυτό αποτελεί μικρό τίμημα όταν πρόκειται για τη διασφάλιση της σταθερότητας, και παίρνει τη μορφή μιας συγχυσμένης ιδεολογικά παραχώρησης, η οποία μοιάζει

---

<sup>55</sup> Σ.τ.Μ. Το “voice over” λειτουργεί ως παράλληλη λεκτική δομή με το μάτι της κάμερας. Συνίσταται στο να ακούγεται η φωνή κάποιου που μπορούμε να πούμε ότι βρίσκεται στην θέση της κάμερας, διότι δεν βρίσκεται ούτε στο πλάνο, αλλά ούτε στον αφηγηματικό χώρο γενικότερα (ή ανήκει στον αφηγηματικό χώρο, αλλά ακούγονται οι σκέψεις του).

περισσότερο με τις πιο απτές παραχωρήσεις προς τα εργατικά και σοσιαλδημοκρατικά αιτήματα που προβάλλονται από τα κατώτερα στρώματα. Για την εργατική τάξη σηματοδοτεί συχνά τη ρήξη με μια μορφή απολυταρχίας, την αστική ιδεολογία, για να παγιδευτεί σε μια πιο απόλυτη μορφή: το νόμο της φύσης, τον κανόνα του κοινού νου.

Οι “μάγκες” περιβάλλονται διαρκώς από αυτή την ηγεμονία του κοινού νου. Την ηγεμονία αυτή εν μέρει την δημιουργούν οι ίδιοι και εν μέρει παράγεται μέσα από ιδεολογικά μηνύματα που την επιβεβαιώνουν και τα οποία απευθύνονται στα κατώτερα στρώματα. Αποτελεί τη φαινομενική βάση για τη δράση όλων όσων τους περιβάλλουν. Παρέχει φυσικοποιημένες κοινωνικές διακρίσεις και έναν πανταχού παρόντα σεξουαλικό σοβινισμό. Αυτό που είναι ίσως το πιο σημαντικό και αποτελεί μια διαστρέβλωση που επιβεβαιώνει την ήδη στρεβλή εικόνα που έχουν για την εργατική τους δύναμη, είναι ότι τους παρέχει το ακαταμάχητο συναίσθημα ότι οι αρχές που κατευθύνουν τον κόσμο είναι οι αρχές της εργασίας· ενός ορισμένου τύπου εργασίας, που είναι άμεση και συγκεκριμένη. Ακόμη και στις πράξεις ανυπακοής και παραβατικότητας πάντοτε ενυπάρχει η υπόμνηση αυτών των αρχών. Καθώς φεύγουν τρέχοντας από ένα μαγαζί μ’ ένα κλεμμένο γλυκό, ο μαγαζάτορας τους φωνάζει, “Εγώ χρειάστηκε να δουλέψω για να βγάλω αυτά τα τέσσερα σελίνια” αν τυχόν σπάσουν μια καρέκλα στο σχολείο τους λένε, “Ο πατέρας σου δούλεψε γι’ αυτό” και στο σπίτι τους δηλώνουν και τους δείχνουν με ποικίλους τρόπους ότι “αν δε δουλέψεις, δε θα φας”.

Ενώ η δουλειά στον κόσμο πρέπει να γίνει, υπάρχουν πολλοί τρόποι για την οργάνωσή της. Οι θαμμένες μορφές πολιτισμικής συνειδητοποίησης αποκαλύπτουν περισσότερα στους “μάγκες” για την πραγματική κοινωνική οργάνωση της εργασίας, παρά η καθαυτή αποδοχή της ρητής αναγκαιότητας της δουλειάς. Η αποδοχή αυτή συγκεκριμενοποιεί τις πιο υποκειμενικές και περιορισμένες διαπιστώσεις της πολιτισμικής τους “διορατικότητας”. Επίσης παρεμποδίζει τη διεύρυνση της πολιτισμικής συνειδητοποίησης, που θα οδηγούσε στην αναζήτηση πιο δίκαιων και ορθολογικών τρόπων οργάνωσης της παραγωγής.[1]

Η ανατροπή του οργανωμένου και γραμμικού χρόνου που ενυπάρχει στο ρυθμό της αντι-σχολικής κουλτούρας, ενώ είναι δύναμη ριζοσπαστική ως προς τις συνέπειές της, και παρόλο που αποφεύγει την τυραννία του “τι θα ακολουθήσει έπειτα”, αδρανοποιείται και υποτάσσεται εξαιτίας της βαθιάς φυσικοποίησής του. Ο χρόνος μπορεί να μην είναι ο κατασκευασμένος χρόνος της βιομηχανοποίησης, δεν είναι όμως ούτε και ο χρόνος της επαναστατικής επιλογής. Ο αστικός χρόνος αντιπαράκειται (μέσα από τις βιωμένες κουλτούρες) όχι με το σχετικισμό και την ενδεχομενικότητα, αλλά με το αδρανές πέρασμα του χρόνου της αμετάβλητης φύσης. Η ρήξη με τον αστικό χρόνο πραγματοποιείται υπέρ ενός πιο απόλυτου χρόνου. Η “μερική συνειδητοποίηση” του τι κρύβεται πίσω από τον αστικό χρόνο, όπως συμβαίνει και μ’ άλλες μορφές πολιτισμικής “διορατικότητας”, παίρνει τη μορφή της οπισθοχώρησης από τον πολιτισμικό και σχετικά τυχαία καθορισμένο χρόνο, προς όφελος του “φυσικού” χρόνου, αντί για την προοδευτική αξιοποίηση αυτής της συνειδητοποίησης προς την κατεύθυνση νέων εννοιολογήσεων του χρόνου. Πρόκειται για άρνηση της ιστορικότητας και όχι για διεκδίκηση ενός ενεργητικού ρόλου στην ιστορία, παρόλο που ενέχει την υπόσχεση μιας ρήξης.

## **Εξάρθρωση**

Μία από τις βασικές εξαρθρωτικές τάσεις της ιδεολογίας, όπως εκφράζεται μέσα από το σχολείο και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, είναι χαρακτηριστικά ακούσια.

Όπως είδαμε, η κυρίαρχη μορφή της διδασκαλίας του επαγγελματικού προσανατολισμού και της “διδασκαλίας για τη ζωή” δίνει έμφαση στην πραγματική ποικιλομορφία των επαγγελματικών ευκαιριών και τη δυνατότητά τους να ικανοποιήσουν όλο το φάσμα των ανθρώπινων φιλοδοξιών και προσδοκιών, τόσο σε οριζόντια όσο και σε κάθετη κατεύθυνση. Αυτή η ρητή προσπάθεια σε σημαντικό βαθμό παρεμποδίζεται, και η ψευδής λογική που τη διέπει γίνεται αντιληπτή από την αντι-σχολική κουλτούρα. Όσον αφορά τους “μάγκες”, όλες οι δουλειές είναι κατά βάση ίδιες. Η ιδεολογική διεισδυτικότητα είναι πολύ ισχυρή ωστόσο, και συντελεί στην εξάρθρωση των διαφόρων μορφών πολιτισμικής συνειδητοποίησης.

Εφόσον η ιδεολογική τάση για διαφοροποίηση μεταξύ των επαγγελμάτων είναι τόσο ισχυρή, και αφού δεν είναι ικανή να τα άτομα στα οποία απευθύνεται, τα αποτελέσματα της αντιστρέφονται και επιστρέφουν στο εσωτερικό της, όχι με σκοπό να εισάγει ποικιλία στα διάφορα επαγγέλματα, αλλά να εκτρέψει την προσοχή από τα αίτια της ομοιομορφίας τους. Η απουσία ποικιλίας στην εργασία δεν φαίνεται να έχει ένα μονοσήμαντο αίτιο (την παραγωγική λογική του καπιταλισμού). Η υπερπληθώρα επιμορφωτικών ταινιών, η διαδοχή των ομιλητών και η συνεχόμενη πίεση του προσωπικού οι μαθητές να κάνουν μια “επιλογή” μέσα από πιθανές επαγγελματικές “επιλογές”, αντί να τους ενημερώνει για το εύρος των επαγγελμάτων που υπάρχουν στον κόσμο, ουσιαστικά επιβεβαιώνει την εκπληκτική ομοιότητα που χαρακτηρίζει την εργασία σ’ όλο το φάσμα της απασχόλησης, καθώς και της ευρύτατης γκάμας παραγόντων και στόχων που την καθορίζουν.

Επομένως, δεν φταίει κανείς που η δουλειά είναι βαρετή, κουραστική και ως επί τω πλείστον δίχως νόημα. Δεν μπορεί κανένας να κατηγορηθεί, τίποτα που να μπορεί να γίνει, ούτε υπάρχουν σύντροφοι ομοιοπαθούντες που το δράμα τους να οφείλεται στο *ίδιο* αίτιο. Φαίνεται εντελώς φυσιολογικό που διάφοροι τομείς απασχόλησης όπως είναι η γεωργία, η διανομή γάλακτος και η δουλειά στο εργοστάσιο χαρακτηρίζονται όλοι από την ανάσα του αφεντικού στο σβέρκο του εργάτη και την υποχρέωση να επιτελέσει κανείς μια βαρετή εργασία προκειμένου να παραλάβει το μαγικό καφετί φάκελο [το φάκελο με τα ημερομίσθια της εβδομάδας]. Όλα αυτά τροφοδοτούν αλλά και ενισχύονται από τη φυσικοποίηση που εξετάσαμε νωρίτερα. Αντί για έναν κόσμο όπου η καταπίεση απορρέει κεντρικά από ένα επακριβώς προσδιορισμένο σύστημα κοινωνικής οργάνωσης της σκέψης, της παραγωγής και των συμφερόντων, έχουμε έναν φυσικοποιημένο κόσμο όπου η καταπίεση έχει αμέτρητα διαφορετικά και αμετάβλητα αίτια. Αυτή η πολλαπλότητα καθοριστικών παραγόντων επιφέρει δυστυχία και συνοψίζει την ανθρώπινη κατάσταση. Είναι δυνατόν να αντιμετωπίσει κανείς έναν και μοναδικό εχθρό, ποτέ όμως εκατομμύρια μικρούς εχθρούς που εισβάλλουν διαρκώς στα όρια της ανθρώπινης ύπαρξης.

Μια πιο άμεση εξάρθρωση της άτυπης ομάδας που συντελεί στον αποπροσανατολισμό και την καταστολή των διαδικασιών πολιτισμικής συνειδητοποίησης ενίοτε επιτυγχάνεται διαμέσου του επαγγελματικού προσανατολισμού, μέσα από τη ρητή έμφαση που αποδίδεται στον ατομισμό. Στο σχολείο του Χάμερταουν είναι κοινή πρακτική η χρήση της απειλής του τι επιφυλάσσει το μέλλον και του ανταγωνισμού που χαρακτηρίζει την αγορά εργασίας, προκειμένου να καμφθεί η αλληλεγγύη στο εσωτερικό της ομάδας:

Καθηγητής επαγγελματικού προσανατολισμού στην

πέμπτη τάξη Σας το έχω ξαναπεί, δεν υποστηρίζω συχνά ότι θα πρέπει να φέρεστε εγωιστικά, αλλά στην προκειμένη περίπτωση πρέπει να το κάνω. Ξεχάστε τους φίλους σας που κάθονται τριγύρω σας τώρα, αυτούς με τους οποίους κάνετε παρέα αυτή τη στιγμή και κάνετε πλάκα, στη

συγκεκριμένη περίπτωση δεν πειράζει. Διότι όλοι οι φίλοι του κόσμου δεν έχουν σημασία όταν πρόκειται για την εύρεση εργασίας. Όταν πρόκειται γι' αυτό είστε μόνοι σας, πρέπει να τα κάνετε όλα μόνοι σας και κανείς δεν μπορεί να σας βοηθήσει (...). Έτσι, μονάχα αυτή τη φορά, να είστε εγωιστές, να μη σας απασχολεί τι κάνουν οι φίλοι σας, να βγείτε έξω και να διεκδικήσετε την πρώτη σας επιλογή, βρείτε τις δικές σας δουλειές και μην περιμένετε τους κολλητούς σας.

Φυσικά, δεδομένων των συνθηκών αυτή είναι μια καλή συμβουλή, ιδίως σε ατομικό επίπεδο - και ενέχει ειλικρινείς προθέσεις και γνήσιο ενδιαφέρον. Ο αγώνας δρόμου εν όψει της λήξης της τελευταίας σχολικής χρονιάς με τη μισή πέμπτη τάξη δίχως δουλειά, είναι μια ιδιαίτερα τρομακτική προοπτική για όλους τους εμπλεκόμενους: χρειάζεται να πάρει κανείς πραγματιστικές ατομικές αποφάσεις. Η πίεση για την εύρεση εργασίας είναι πολύ χειρότερη τώρα από ότι ήταν πριν. Παραμένει γεγονός, ωστόσο, ότι η ιδεολογία πάντοτε εκμεταλλευόταν την ανάγκη για τους δικούς της σκοπούς, και χρησιμοποιούσε την έλλειψη χρόνου για να υπονομεύσει άλλες προοπτικές και δυνατότητες.

Αυτή η δύναμη που αποσκοπεί στη διάλυση της ομάδας και της κοσμοθεώρησής της, ή μάλλον στην υπονόμηση της δημιουργίας της, μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τη συνέντευξη με τον υπεύθυνο επαγγελματικού προσανατολισμού. Συχνά, ακόμη και χωρίς να έχει ιδιαίτερη επιρροή στους "μάγκες", η ατομικιστική και ενίοτε αξιοκρατική λογική μπορεί - παρά τις αντιτιθέμενες πολιτισμικές δυνάμεις - να σπείρει τους σπόρους της διχόνοιας, οι οποίοι ανθούν ως συγκεκαλυμμένες μορφές ατομισμού και οριοθέτησης από τους άλλους.

Σαφώς προς το τέλος της τελευταίας σχολικής χρονιάς, όταν η προοπτική της επαγγελματικής αποκατάστασης διαφαίνεται απειλητικά, η ατομικιστική διαφοροποίηση που προβάλλει η κυρίαρχη ιδεολογία εμφανίζεται να έχει εδραιωθεί σταθερά μέσα από την πολιτισμική της αντινομία:

[Σε μια ομαδική συζήτηση]

- Φαζ Μπήκα μέσα [στη συνέντευξη επαγγελματικού προσανατολισμού], αυτό που έγινε ήταν... αυτή προσπάθησε να μου φορτώσει οτιδήποτε, "Θες να γίνεις πλακάς", μου λέει (...) "Θες να επισκευάζεις γραφομηχανές", εγώ δεν ανέφερα τίποτα για γραφομηχανές [γέλια]. Μετά αυτή μου λέει, "Λοιπόν, θα προσπαθήσω να σου βρω κάποιες θέσεις εργασίας, και θα σ' ενημερώσω".
- Τζόουι Αυτή ξέρει τι μπορείς να κάνεις, δεν παίρνει, πόσο είναι, τριάντα λίρες την εβδομάδα, για το τίποτα. Θα πρέπει να ξέρει πού θα ήσουν καλός, υποθέτω ότι ξέρει τι είσαι ικανός να κάνεις (...)
- Φαζ Βασικά, αυτό που κάνει είναι να προσπαθεί να σε αποτρέψει από τη δουλειά που θες να κάνεις.
- Φρεντ Εσύ θέλεις..., πες ότι έχεις αποφασίσει για κάτι, αυτή θα σε αποτρέψει. Να, εγώ σκεφτόμουν να γίνω μηχανικός και αυτή με απέτρεψε (...) μου λέει ότι δε θα καταφέρω να πάρω αυτή τη δουλειά γιατί χρειάζεται να ξέρεις φυσική κι όλα αυτά.
- Τζόουι Λοιπόν, αυτό είναι, αυτό είναι που ξέρει, ξέρει ότι δε θα την έπαιρνες τη δουλειά.
- Σπάικ Γιατί αν έκανες αίτηση για μια τέτοια δουλειά, ξέροντας ποια είναι τα απαιτούμενα προσόντα, αφού αυτή σου λέει ότι πρέπει να ξέρεις



φυσική, τότε... θα ήταν απλώς χάσιμο χρόνου, εκτός αν είσαι πρόθυμος να κάτσεις να μάθεις (...)

Γουιλ Σε βάζει στο σωστό δρόμο, σε γλιτώνει από το να χάσεις ένα χρόνο, πες, στον οποίο θα έκανες εκπαίδευση και μετά θα σε πετούσαν έξω. Ξέρεις τι εννοώ, αν δεν ήσουν κατάλληλος για τη θέση, και τέτοια.

Αυτές είναι οι βασικές εξαρθρωτικές συνέπειες της δυναμικής του επαγγελματικού προσανατολισμού πάνω στη συνειδητοποίηση που διαμορφώνεται στο επίπεδο της κουλτούρας. Η ιδεολογική επιρροή που ασκείται στον πολιτισμικό ριζοσπαστισμό, σε συνδυασμό με τις εσωτερικές αδυναμίες που επεκτείνονται και επιβεβαιώνονται μέσα από τη φυσικοποίηση, επιδρούν προσθετικά στην παραγωγή μιας στατικότητας, που είναι γενικά χαρακτηριστική της εργατικής τάξης. Παρόλο που οι ανισότητες γίνονται συχνά αντιληπτές, αναγνωρίζεται η εκμετάλλευση, ενώ αδικίες και αντιφάσεις βιώνονται κάθε μέρα, κανένα από όλα αυτά δεν μοιάζει να έχει την ίδια αφετηρία. Δεν έχουν κοινό στόχο. Αν κάποιος εκμεταλλεύεται και κάποιος άλλος γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης, αν κάποιος είναι ίσος και κάποιος άλλος άνισος, αυτό δεν συμβαίνει μέσα από τη συστηματοποίηση των τάξεων. Όλοι έχουν την ευκαιρία να εκμεταλλευτούν τους άλλους, όπως και να γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης. Ούτε και μπορεί ποτέ κανένα σύστημα να ελπίζει ότι θα το αλλάξει αυτό. Η συγκυρία, η μοίρα και η τύχη είναι αυτές που κατά βάση μοιράζουν την τράπουλα σε κάθε παιχνίδι. Ένας εύλογος βαθμός απογοήτευσης από το κυρίαρχο σύστημα και ένας βαθμός επίγνωσης της εκμετάλλευσης, σε συνδυασμό με κάποιες πολιτισμικά διαμεσολαβημένες (αν και παραμορφωμένες) και μερικώς βιωμένες μορφές συνειδητοποίησης του τι κρύβεται πίσω από το καπιταλιστικό σύστημα, μπορούν να συνυπάρξουν με μια ήρεμη αποδοχή του συστήματος και την πεποίθηση ότι δεν υπάρχει συστηματική καταπίεση των προσωπικών ευκαιριών στη ζωή του καθενός. Ναι μεν η καταπίεση αναγνωρίζεται, αλλά ως τίποτα παραπάνω από μια τυχαία όψη της ανθρώπινης κατάστασης. Η παγίδα είναι η ανθρώπινη φύση και όχι ο καπιταλισμός. Η ιδεολογία έχει συνεισφέρει ώστε να παραχθεί αυτό - ωστόσο, όχι μονάχα με τα δικά της μέσα: είναι πιστευτή διότι εν μέρει την έχουν κατασκευάσει τα ίδια τα υποκείμενα.

[Σε μια ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Τζον (εργαζόμενος σε ένα μικρό εργοστάσιο που παράγει μια σειρά από αξεσουάρ

αυτοκινήτου) Πάντοτε υπάρχουν κι άλλα πράγματα που περιμένουν [που πρέπει να γίνουν στη δουλειά] αλλά βασικά, ακόμη κι εγώ, θέλω να πω κι εγώ δουλεύω με δώδεκα λίρες την εβδομάδα. Σε μια μέρα θα μπορούσα να τους αποφέρω χίλιες λίρες. Εννοώ πως οτιδήποτε κάνεις είναι χρήμα.

Π.Γ. Εσύ πώς το αντιλαμβάνεσαι αυτό;

Τζον Εγώ πιστεύω ότι παντού η διοίκηση είναι σε πολύ καλύτερη θέση... παντού θα βρεις τα ίδια (...)

Π.Γ. Παρόλα αυτά λες ότι, σε γενικές γραμμές, είναι δίκαια τα πράγματα.

Τζον Συνολικά είναι δίκαια, αλλά προφανώς υπάρχουν κάποια σημεία που δεν είναι δίκαια, όπως είναι η διοίκηση, αλλά δε νομίζω ότι φταίει κάποιος γι' αυτό, απλώς είναι όλοι υπερβολικά άπληστοι, αυτό είναι

όλο. Θέλω να πω, ότι ακόμη και οι πιο φτωχοί άνθρωποι, αν κέρδιζαν, φερ' ειπείν, ένα εκατομμύριο λίρες, θα άρχιζαν... θα ήθελαν ακόμη παραπάνω χρήματα παρόλο που θα ήξεραν ότι υπάρχει κόσμος που δεν έχει να φάει, και δε θα άρχιζαν να μοιράζουν λεφτά στους πιο φτωχούς. Όλος ο κόσμος γενικά έχει γίνει άπληστος. Αλλά νομίζω ότι τα πράγματα είναι όσο δίκαια γίνεται.

[Σε μια ατομική συνέντευξη στη δουλειά]

Π.Γ. Αυτό που εννοώ είναι αν ποτέ αισθάνεσαι ότι (...) με τη δική σου δουλειά βγαίνει (...) ο μισθός ή το κέρδος του διευθυντή;

Μπιλ (μαθητευόμενος χειριστής σε ένα εργοστάσιο μηχανημάτων ξυλείας)

Βασικά αυτό συμβαίνει σ' όλους, πρέπει να συμβαίνει, τουλάχιστον έτσι νομίζω. Αλλά δεν υπάρχει τίποτα που να μπορείς να κάνεις γι' αυτό, συμβαίνει στον καθένα που δουλεύει σ' εργοστάσιο, όχι μονάχα σ' αυτό το εργοστάσιο (...) Θα ευχόμουν να μπορούσα να ανεβώ κι εγώ εκεί πάνω, χωρίς οι άλλοι να σκεφτούν για μένα, ξέρεις...

## Ο εσωτερικός συνομιλητής

Η κύρια σημασία της "ιδεολογίας" σύμφωνα με το επιχείρημα του συγκεκριμένου βιβλίου ίσως να μη βρίσκεται τόσο στην άμεση παρέμβασή της (ζήτημα που διερευνάται μόνο εν μέρει εδώ), στα θεσμικά της υποστηρίγματα, ή στο πολιτικό της συμφραζόμενο παρόλο που όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά, όσο στον συνολικό τρόπο με τον οποίο επεμβαίνει στην πολιτισμική διαδικασία. Στο πλαίσιο της σύγχρονης κουλτούρας της εργατικής τάξης, η ιδεολογία μπορεί να θεωρηθεί ως συμπλήρωμα των άτυπων πολιτισμικών διαδικασιών.

Η θεμελιώδης αδυναμία που έχουν οι διάφορες κουλτούρες είναι η *διαμεσολαβημένη* φύση της προσωπικής εμπειρίας και αξιολόγησης της εκάστοτε περίπτωσης, καθώς επικαλύπτονται και επηρεάζονται από τις διαδικασίες πολιτισμικής συνειδητοποίησης. Αν και οι τελευταίες συνιστούν τη θεμελιώδη βάση για τη συνάφεια και τη ζωτικότητα μιας κουλτούρας, ουδέποτε διατυπώνονται ρητά. Δεν αποτελούν άμεση αφετηρία για αντίσταση, απλώς εμφανίζουν μια ομοιότητα *στο επίπεδο της ανάλυσής μας* με την διατύπωση μιας ρητής πολιτικής θέσης: δεν αντικαθιστούν τις πολιτικές πρακτικές ή το επίπεδο της συνειδητής ανάλυσης. Ο χειροπιαστός χαρακτήρας, η πυκνότητα, ο θαμμένος ριζοσπαστισμός, και η συνάφεια των άτυπων πολιτισμικών διαδικασιών, όπως και οι ίδιες οι διεκδικήσεις τους πάνω στα άτομα, αποτελούν την μεγαλύτερή τους αδυναμία μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό συμφραζόμενο. Το χαρακτηριστικό των άτυπων πολιτισμικών διαδικασιών ως μορφών αντίστασης στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνίας είναι ότι προβάλλονται ως η εξαίρεση στον κανόνα. Η άτυπη κουλτούρα δεν μπορεί να διακρίνει καμιά από τις άλλες εξαιρέσεις, που όλες μαζί θα μπορούσαν να ανατρέψουν τον κανόνα αυτό. Δεν αντιλαμβάνεται ότι και η ίδια διέπεται από τους δικούς της "κανόνες". Η ανάλυση του κόσμου εκείνου που καθοδηγεί στην πραγματικότητα τους ιδιαίτερους αυτούς τρόπους πολιτισμικής αντίδρασης απουσιάζει. Αυτή η απουσία είναι που επιτρέπει την επέλαση της ιδεολογίας. Ανεξάρτητα από το αν η ιδεολογία είναι σωστή ή τα άτομα

συνειδητοποιούν τι κρύβεται από πίσω, αυτή αποτελεί τον κανόνα, είναι η φωνή που καθοδηγεί το πράττειν. Η φωνή αυτή παίρνει τη μορφή ενός εσωτερικού συνομιλητή που εκθέτει τις αδυναμίες της εκάστοτε κουλτούρας. Οι ισχυρές ιδεολογίες, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους, έχουν πάντοτε το χάρισμα της επισημότητας, της δημοσιότητας και της κατηγορηματικότητας. Μπορούν να λειτουργήσουν μέσα στο φάσμα της συναίνεσης και της αποδοχής επειδή καμιά από τις αντιθετικές πολιτισμικές διαδικασίες δεν μπορεί να τις ανταγωνιστεί σε επίπεδο δράσης και αποτελεσματικότητας.

Στην περίπτωση των “μαγκών” και της αντι-σχολικής κουλτούρας παρατηρείται μια εντυπωσιακή ένταση και σύγκρουση ανάμεσα σε εκείνες τις μη-κομφορμιστικές και αντιθετικές αντιλήψεις που απορρίπτουν το σχολικό θεσμό και τη συμβατική ηθική. Αυτή η σύγκρουση δεν είναι πάντοτε φανερή. Η υπόγεια παρουσία της, ωστόσο, ενδυναμώνει τους φραγμούς που τίθενται στην πολιτισμική συνειδητοποίηση, που είναι ήδη περιορισμένη, και συντελεί στην περαιτέρω αποδιοργάνωσή της και την προβολή των διαπιστώσεών της πάνω σε απίθανα αντικείμενα.

Είναι σαφές ότι ο καθένας από τους “μάγκες” εκφράζει αυτή την σύγκρουση με το δικό του τρόπο, μέσα από διαφορετικής έντασης συναισθήματα και διαφορετική αποτίμηση της κατάστασης. Είναι *το ίδιο* το πεδίο της κουλτούρας, το οποίο παρουσιάζει αυτή την εκπληκτική και διαρκή αμφισημία. Η λογική του μη-κομφορμισμού, της απόρριψης και της εργαλειακότητας οπωσδήποτε αποτελεί αφετηρία πολλών δραστηριοτήτων, επιλογών και συμπεριφορών. Αλλά αυτή η λογική πάντοτε κινδυνεύει να γίνεται αντιληπτή ως εξαιρεση από την ευρύτερη ηθική: τη λογική που ισχύει για όλους τους άλλους. Η δύναμη της προσωπικής εμπειρίας - το να ξέρεις πώς είναι στ’ αλήθεια τα πράγματα - είναι πιθανό να επικρατήσει της γενικότερης λογικής όταν πρόκειται για την επίτευξη καθημερινών στόχων, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να την εξουδετερώσει. Ενώ η κουλτούρα λέει στο άτομο, “Αυτό είναι το σωστό για μένα”, ενδέχεται να μοιάζει να προσθέτει, “παρόλο που είναι λάθος γενικά”. Η άτυπη κουλτούρα καθοδηγεί και δίνει αξία στην πραγματική συμπεριφορά, αλλά σε τελική ανάλυση παραμένει μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της επίσημης κουλτούρας. Ακόμη και όταν η επίσημη κουλτούρα απορρίπτεται ρητά μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες, η ταξινόμια που επιβάλλει εξακολουθεί να ισχύει. Η αντιπαράθεση και η εναλλακτική ερμηνεία περιθωριοποιούνται εσαεί ως εξαιρέσεις στον κανόνα.

[Σε μια ομαδική συζήτηση στο σχολείο κοντά στο τέλος της τελευταίας σχολικής χρονιάς]

- Σπάνκι      Οι φυτόυλες [τα “φυτά”] είναι αυτοί που ορίζουν τον κόσμο που ζούμε, όχι εμείς.
- Φαζ          Η πλειονότητα του κόσμου είναι σαν τους φυτόυλες, έτσι δεν είναι; Αν αφήνανε τα πράγματα σε μας (...) τα πράγματα θα αγρίευαν πραγματικά και δε θα μπορούσαμε να τα βγάλουμε πέρα.
- Π.Γ.        (...) θα το θέλατε να ήταν έτσι τα πράγματα;
- Φαζ          Όχι, γιατί σκέψου, δε θα μπορούσε να σου ανήκει τίποτα, κάποιος θα ερχόταν και θα σου τα βουτούσε όλα.
- Σπάικ       Βγάζεις τα ίδια σου τα μάτια τώρα.
- Φαζ          Όχι, δε το κάνω.
- Τζόουι      Πώς δεν το κάνεις; Αφού λες ότι αν ήταν στο χέρι σου, τα πράγματα θα βγαίνανε εκτός ελέγχου.
- Φαζ          Μα, αυτό θα γινόταν.
- Τζόουι      Όμως δεν θα επέτρεπες να ξεφύγουν όλα εκτός ελέγχου. Τότε προφανώς θα ήταν στο χέρι σου να το σταματήσεις.

Π.Γ. Αυτό σημαίνει ότι θα 'θελες να ήσουν φυτό;  
Τζόουι Δε θέλω να είμαι φυτό, απλώς θέλω να είμαι ο εαυτός μου.

(...)

Τζόουι Λες ότι δε θες να ακούς [τους καθηγητές], αλλά πρέπει να ακούς που και που. Άμα περπατάς και υπάρχει μια τεράστια γαμημένη τρύπα στο έδαφος, τότε άμα δεν ακούσεις τι σου λένε και προχωρήσεις, τότε θα πέσεις και θα σπάσεις το λαιμό σου, θα σκοτωθείς.

Σπάνκσι [Με ένταση] Θα έκανα τέτοιο πράγμα; Σιγά μη το έκανα!

Τζόουι Γιατί όχι; Αφού λες ότι δε θα άκουγες (...)

Π.Γ. Εφόσον τα λέτε όλα αυτά (...) και είστε αρκετά έξυπνοι ώστε να τα καταλάβετε, γιατί δεν είστε αρκετά έξυπνοι για να το κάνετε; [να ακούσουν τους καθηγητές και να συμβιβαστούν];

Τζόουι Δεν λέω ότι εγώ είμαι έξυπνος. Λέω ότι κανένας από μας δεν είναι αρκετά έξυπνος για να το κάνει.

Π.Γ. Μα αφού είσαι αρκετά έξυπνος ώστε να το διαπιστώσεις (...) γιατί δεν το κάνεις;

Τζόουι Γιατί δεν το κάνει κανείς άλλος. Θα έμενα εκτός παρέας και δε θα 'μουν ένας από αυτούς αν σταματούσα να κάνω πλάκες και να πίνω. Είμαι συστατικό στοιχείο της παρέας τώρα. Δε μπορώ να βγω απ' αυτήν.

Γουιλ Οι καθηγητές προσπαθούν να μας κάνουνε φυτά, αυτό θέλουνε να γίνουμε, μας μαθαίνουν όλα αυτά τα πράγματα, κι εμείς δεν τα γουστάρουμε τα φυτά κι έτσι σκεφτόμαστε πως άμα γίνουμε σαν κι αυτούς, δε θα μας αρέσει ούτε κι ο εαυτός μας, κι έτσι προτιμούμε να μείνουμε όπως είμαστε.

Ο αντιθετικός κώδικας που προβάλλει τα λιγότερο κοινωνικά “επιθυμητά” γνωρίσματα της “μάγκικης” κουλτούρας είναι ο περισσότερο εκτεθειμένος στην κυρίαρχη ιδεολογία. Όταν τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με τον εσωτερικό συνομιλητή [δηλαδή με την κυρίαρχη ιδεολογία], η αντιθετική εσωτερική ζωή είναι η μοναδική απάντηση που μπορούν να δώσουν. Το ζήτημα εδώ δεν είναι αν η συμπεριφορά που υιοθετούν οι “μάγκες”, όπως για παράδειγμα η βία, είναι σωστή ή λάθος - αφού η ωμότητα που τη διακρίνει, στην πραγματικότητα αντανακλά κατά κάποιον τρόπο τον ανταγωνιστικό ατομισμό του καπιταλισμού -, αλλά ότι χρειάζεται τα ίδια τα άτομα να τη δικαιολογήσουν μέσα τους. Παρόλο που η κυρίαρχη ιδεολογία διαπερνάται, ανατρέπεται ή αντιστρέφεται από τις διάφορες μορφές κουλτούρας και το διαμεσολαβημένο “ορθολογισμό” συγκεκριμένων τρόπων δράσης, εξακολουθεί να θέτει ερωτήματα, που η ίδια τους η μορφή σφραγίζει το πολιτικό πεδίο έξω από το πολιτισμικό.

[Σε μια ομαδική συζήτηση]

Σπάνκσι Όλοι το παθαίνουν πάντως. Εγώ το 'παθα μόνος μου, αυτόν τον χτύπησαν ενώ ήταν μόνος του, γιατί κι αυτός να μην το κάνει σε κάποιον άλλο;

Τζόουι Και τι γίνεται με τους πολέμους; Καταλήγεις να πυροβολείς έναν ταλαίπωρο χοντρό σχιζομάτη. Κι αυτός μπορεί να έχει δέκα παιδιά και να μην έχει γυναίκα να τα μεγαλώσει.

Πιτ Ναι, αυτό δεν είναι σωστό, έτσι δεν είναι;

Μπιλ Δεν πρόκειται να κάτσεις να το σκεφτείς αυτό διότι την ώρα που θα στέκεσαι και θα το σκέφτεσαι, θα σε σκοτώσει αυτός.

- Τζόουι Άμα δεν είναι αρκετά άντρας για να φροντίσει τον εαυτό του, ή άμα δεν είναι εε...
- Σπάνκι 'Η άμα εμείς είμαστε τέσσερις κι αυτός είναι ένας...
- Τζόουι 'Η άμα δεν είναι αρκετά γρήγορος, ώστε να τρέξει (...)
- Ντέρεκ Και τι γίνεται με τον Ρόμπερτς [ένα "φυτό"], άμα μεγαλώσει και του τη πέσει κάποιος;
- Τζόουι Θα είναι δικό του το φταίξιμο, θα φταίει διότι μεγαλώνοντας δεν έγινε αρκετά σκληρός.
- Ντέρεκ Δε φταίει αυτός, είναι μάλλον η μητέρα κι ο πατέρας του που...
- Τζόουι Αυτός φταίει...
- Μπιλ Οι δικοί μας οι γονείς, σε πάω στοίχημα ότι οι δικοί μας οι γονείς...
- Τζόουι [Με ένταση] Εντάξει, εντάξει τότε... Φταίει η μάνα του κι ο πατέρας του που τον μεγάλωσαν σαν αδερφάρα.
- Ντέρεκ "Φταίει η μάνα του και ο πατέρας του"! Μόλις τώρα είπες ότι είναι δικό του το φταίξιμο.
- Τζόουι 'Η, αν η μάνα κι ο πατέρας του τον μεγαλώνουνε σαν αδερφή, τότε φταίνε αυτοί. Πάντοτε φταίει κάποιος, πάντοτε σε κάποιον οφείλεται... γιατί ανεξάρτητα από την ηλικία μου, θα 'θελα να δω ποιο γαμημένο δεκαπεντάχρονο θα τολμήσει να μου τη πέσει εμένα (...)
- Π.Γ. (...) το πιστεύεις πραγματικά αυτό ή προσπαθείς να δικαιολογήσεις αυτό που κάνετε με κάποιο τρόπο;
- Τζόουι Στ' αλήθεια προσπαθώ να το δικαιολογήσω.
- Π.Γ. (...) Είναι σημαντικό να έχεις τη δική σου εκδοχή της ιστορίας, γιατί συμβαίνει αυτό;
- Τζόουι Δεν ξέρω, πάντοτε πρέπει να δικαιολογήσεις τη συμπεριφορά σου. Φαίνεσαι λίγο μαλάκας άμα το κάνεις απλώς έτσι, εε... Δε μπορώ να το εξηγήσω, πραγματικά πρέπει να υπάρχει δικαιολογία, πάντοτε πρέπει να το κάνεις να φαίνεται πως είναι εντάξει, και ότι υπάρχει λόγος που το κάνεις (...) Αυτή η αιτιολόγηση είναι για μένα, όχι για την αστυνομία. Στην αστυνομία απλώς θα έλεγα, "Δεν το ήθελα" και θα άρχιζα να κλαίω κι όλες αυτές τις μαλακίες, προσπαθώντας να τη βγάλω καθαρή... Ξέρεις, πρέπει να έχεις κάποιο λόγο για να το δικαιολογήσεις, βασικά. Πάντοτε αισθάνομαι ότι μια μέρα θα κληθώ να λογοδοτήσω, σ' αυτή τη ζωή ή στην επόμενη. Πάντοτε λογοδοτείς για τα πράγματα που κάνεις.
- Π.Γ. Ναι, αλλά άμα δεν το πιστεύεις ούτε ο ίδιος, τότε βοηθάει;
- Τζόουι Βοηθάει σε κάποιο βαθμό. Σε κάποιες περιπτώσεις, ας πούμε, μπορείς πραγματικά να δικαιολογήσεις τη συμπεριφορά σου και έτσι καταφέρνεις και το βγάλεις από το μυαλό σου, ενώ σ' άλλες (...) πρέπει να προσπαθήσεις να επινοήσεις κάτι, να προσπαθήσεις να δικαιολογήσεις αυτό που έκανες, και στην επιφάνεια το δικαιολογείς, αλλά όχι βαθιά μέσα σου. Βαθιά μέσα σου ξέρεις ότι δεν είναι σωστό. Είναι απλώς για να μπορείς, όταν όλοι το συζητάνε, να πεις, "Εε, εντάξει, υπήρχε λόγος που το έκανα. Δεν είχα στο νου μου να κάνω κάτι κακό".

Μια από τις επικρατέστερες αρχές της πολιτισμικής και κοινωνικής οργάνωσης σ' αυτή τη χώρα, όπως θεσπίζεται και γίνεται κατανοητή σε υποκειμενικό επίπεδο, είναι αυτή ανάμεσα σ' "αυτούς" και σ' "εμάς".[3] Το γεγονός ότι "αυτοί" ζούνε μέσα "μας" συνήθως παραγνωρίζεται. Αυτός ο εσωτερικός

διαχωρισμός δε θα πρέπει να μας ξαφνιάζει. Σε μια ειρηνική δημοκρατική κοινωνία με πραγματικούς ταξικούς διαχωρισμούς, αυτό που συνιστά “αυτούς” μέσα “μας” δε μπορεί ποτέ να οριστεί ξεκάθαρα. Αυτή η θεμελιώδης διάκριση πρέπει να δοκιμαστεί, να διαμεσολαβηθεί και να περάσει από τις ευρύτερες κοινωνικές ομάδες στο άτομο. Ακόμη και εκείνη η ομάδα ή το άτομο που ανταποκρίνεται περισσότερο σ’ αυτό που ορίζεται ως “εμείς”, εξακολουθεί να έχει κάτι από τους “άλλους” μέσα του. Αυτό είναι που επιτρέπει στο “εμείς” να προδώσει τον εαυτό του. Η ιδεολογία αποτελεί “αυτούς” που ενυπάρχουν μέσα στο “εμείς”. Έχει προσκληθεί. Την προσκαλεί το πεδίο της άτυπης κουλτούρας και η δύναμη της προσωπικής αξιολόγησης που παραμένει ασύνδετη με την πολιτική δράση. Την προσκαλεί η ίδια η δύναμη της πολιτισμικής πάλης. Άπαξ και είναι παρούσα, επιβεβαιώνει εν μέρει και εξαρθρώνει την πολιτισμική συνειδητοποίηση. Εμποδίζει το “εμείς” να μετατραπεί σε μια συλλογική και διεκδικητική ενότητα. Απεναντίας η ιδεολογία αφήνεται να μετατραπεί σε μια ψευδή ενότητα, μια απατηλή συλλογικότητα μέσα από την οποία όλοι εξασφαλίζονται ατομικά, αλλά υποκύπτουν σε μια μορφή κυριαρχίας στο όνομα όλων των άλλων. Η αίθουσα με τους καθρέφτες της εθνικής βούλησης έχει ανάγκη τον κάθε μικρό ατομικό καθρέφτη. Εδώ εξετάσαμε την κατασκευή και το σημείο επαφής μονάχα μ’ έναν από αυτούς.

## Σημειώσεις

[1] Προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση δεν χρησιμοποιώ τον όρο ηγεμονία, αλλά για πολλούς λόγους θα ήταν χρήσιμο να καταδείξουμε εδώ την ακριβή μορφή της *σχέσης* ανάμεσα στην ιδεολογία και τα εντοπισμένα πολιτισμικά μορφώματα. Με αυτή την έννοια δανείζομαι τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί τον όρο ο Γκράμσι, παρόλο που αποφεύγω να τον χρησιμοποιήσω ο ίδιος εξαιτίας της ήδη υπάρχουσας ασάφειας που επικρατεί ως προς το ακριβές του νόημα. Βλέπε Α. Γκράμσι, *Prison Notebooks* [Τα ημερολόγια της φυλακής], Penguin, 1973 και Π. Άντερσον, “Antinomies in Gramsci’s Thought” [Αντινομίες στη σκέψη του Γκράμσι], *LNR*, τχ. 100.

[2] Ακόμη και μεταξύ κάποιων δυνητικά ριζοσπαστικών εργατών με ξεκάθαρη πολιτική θέση, κάτω από τη συνειδητοποίηση ορισμένων θεμελιωδών ζητημάτων για τη φύση του καπιταλιστικού συστήματος συχνά ελλοχεύει μια κοινότοπη, απόλυτη αντίληψη για τις (δυσάρεστες) αμετάβλητες παραμέτρους της ανθρώπινης φύσης, στην οποία δεν αναγνωρίζεται καμιά δυνατότητα διαλεκτικής σχέσης με όλους εκείνους τους παράγοντες που καθορίζουν και μεσολαβούν στη διαμόρφωση της εκάστοτε κουλτούρας. Από μια τέτοια αφετηρία η κοινωνική πρόοδος απεικονίζεται ως η αναγκαιότητα μιας εξουσίας ευρύτερης από τον καπιταλισμό να κατευθύνει κεντρικά τα άτομα - ακόμη και παρά τη θέλησή τους - για το καλό του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Αυτός είναι ένας εξειδικευμένος “αυτοδίδακτος” εργάτης σ’ ένα εργοστάσιο μηχανολογικών κατασκευών με ξεκάθαρες αριστερές αντιλήψεις, αν και χωρίς κάποια κομματική δέσμευση:

Θα σ’ αφήσω μ’ έναν συλλογισμό. Έχεις πάει ποτέ για ψάρεμα; Λοιπόν, ξέρεις τα σκουλήκια σε κονσέρβα; Λοιπόν, οι άνθρωποι όπως είναι όλοι μαζί, με το πείσμα τους και με την υποβόσκουσα απληστία τους, ή άμα θες με τη βρομιά και την κακία τους, είναι ακριβώς έτσι. Δεν μπορείς να το αλλάξεις. Μπορεί να καταφέρεις να τους κάνεις να τρέχουν σε μια ευθεία [γέλια], ή να τους βάλεις μέσα σε διαμερίσματα, ας πούμε, αλλά εξακολουθούν να είναι σαν τα σκουλήκια (...) Ο καπιταλισμός λαμπυρίζει, ξέρεις, κι αυτοί [οι άνθρωποι] θα κάνουν ότι μπορούν για να κερδίσουν κάτι από τη λάμψη του. Αυτοί [οι

καπιταλιστές] το ξέρουν αυτό, τη γνωρίζουν τη λάμψη, τις διακοπές στις Βερμούδες, τις διαφημίσεις στην τηλεόραση. Αυτοί [ο άνθρωποι] όλοι νομίζουν ότι αυτοί θα είναι οι τυχεροί, και εν πάσει περιπτώσει, τους αρέσει η λάμψη, παρόλο που κανένας τους δε θα απολαύσει τίποτα από όλα αυτά. Οι καπιταλιστές το ξέρουν αυτό, και ξέρουν ότι δεν θα αλλάξει ποτέ. Το ξέρουν ότι ο κόσμος είναι άπληστος και ότι το μόνο που έχουν να κάνουν είναι να τους πουλήσουν λίγη... “γκλαμουριά”. Δε ζητούν από τους εργάτες να ανεβούν, λένε ότι φταίνε οι ίδιοι για τη θέση τους, “Δε φταίμε εμείς, αυτοί το θέλησαν...” Αλλά εξακολουθούν να το δείχνουν. Ποτέ δε θα αλλάξει. \*

[3] Βλέπε για παράδειγμα το κλασικό έργο του Ρίτσαρντ Χόγκαρτ, *The Uses of Literacy* [Οι χρήσεις του αλφαριθμητισμού], Chatto & Windus, 1957.

## 8 Σημειώσεις για μια θεωρία της κουλτούρας και της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Παρόλο που εξετάσαμε μονάχα έναν συγκεκριμένο τρόπο αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης και των υποκειμενικών στάσεων που επιτρέπουν την εκμετάλλευσή της από την παραγωγική διαδικασία, παρέχονται κάποιες ευρύτερες κατευθύνσεις μέσα από την παρούσα έρευνα για την ανάπτυξη μιας γενικότερης θεωρίας για τις κουλτούρες και το ρόλο που παίζουν στην κοινωνική αναπαραγωγή, ή ακριβέστερα για τον ρόλο τους στη διατήρηση των συνθηκών που διασφαλίζουν τη συνέχιση της υλικής παραγωγής με καπιταλιστικούς όρους.

Καταρχάς η έρευνα μας προειδοποιεί για τον κίνδυνο μιας υπερβολικά αναγωγικής ή χονδροειδούς υλιστικής αντίληψης για το πολιτισμικό πεδίο.[1] Δεν είναι αλήθεια, για παράδειγμα, ότι οι ανάγκες της βιομηχανίας σε εργατικό δυναμικό καθορίζουν με οποιονδήποτε άμεσο τρόπο τον υποκειμενικό και πολιτισμικό σχηματισμό συγκεκριμένων μορφών εργατικής δύναμης.[2] Επίσης δεν αληθεύει ότι καθορισμένοι θεσμοί όπως το σχολείο παράγουν - ή θα μπορούσαν να παράγουν, αν με κάποιο τρόπο λειτουργούσαν καλύτερα - αταξικά, τυποποιημένα πακέτα εργατικής δύναμης. Μέσα από την επιθυμία για συγκεκριμένου τύπου εργάτες, η ακτίνα δράσης της παραγωγικής διαδικασίας πρέπει να περάσει μέσα από το ημι-αυτόνομο πολιτισμικό πεδίο, το οποίο καθορίζεται μόνο εν μέρει από την παραγωγή, και αυτό με τους δικούς του ιδιαίτερους όρους. Οι όροι αυτοί περιλαμβάνουν τη συνείδηση, τη δημιουργικότητα στη συλλογική οργάνωση, τον ορθολογισμό, τον περιορισμό, την έλλειψη σκοπιμότητας και τη διάκριση. Για παράδειγμα, η ιδιαίτερη συνεισφορά του πολιτισμικού πεδίου στη διαμόρφωση της χειρωνακτικής εργατικής δύναμης συνίσταται σ' ένα ιδιόμορφο είδος αποδοχής της χειρωνακτικής δραστηριότητας από τα άτομα, στη συνειδητοποίηση πως υπάρχουν διακρίσεις και τη μετάθεση αυτών των διακρίσεων από το ένα σύστημα διαφορών στο άλλο (κατεξοχήν χειρωνακτική / πνευματική εργασία, αρσενικό / θηλυκό).[3]

Γενικότερα, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε πως οι κουλτούρες είναι κατά κάποιον τρόπο *προκαθορισμένες*, λες και πρόκειται για αυτόματη αντανάκλαση μακροδομικών παραγόντων όπως είναι η ταξική θέση, η περιοχή και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Φυσικά είναι σημαντικές οι συγκεκριμένες μεταβλητές και δεν μπορούμε να τις παραβλέψουμε. Αλλά το θέμα είναι πώς επενεργούν στη συμπεριφορά, την ομιλία και τη συμπεριφορά; Πρέπει να κατανοήσουμε πώς οι δομές μετατρέπονται σε πηγή νοήματος και καθορίζουν τη συμπεριφορά στο πολιτισμικό πεδίο, *στην ιδιαιτερότητά του*. Μόνο και μόνο επειδή υπάρχουν οι λεγόμενοι δομικοί και οικονομικοί παράγοντες, δεν σημαίνει ότι τα άτομα τους αποδέχονται αβίαστα. Σε κάποιες κοινωνίες οι άνθρωποι υποχρεώνονται υπό την απειλή ενός πολυβόλου όπλου να συμπεριφερθούν κατά έναν ορισμένο τρόπο. Στη δική μας κοινωνία αυτό επιτυγχάνεται μέσα από φαινομενικές ελευθερίες. Προκειμένου να βρούμε μια ικανοποιητική εξήγηση, θα πρέπει να δούμε τι συμβολική ισχύ ασκεί ο δομικός επικαθορισμός που μεσολαβεί ανάμεσα στο ανθρώπινο και το πολιτισμικό πεδίο. Χάρη στο συγκεκριμένο πεδίο τα άτομα λαμβάνουν αποφάσεις που οδηγούν σε ηθελημένα αποτελέσματα, και έχουν τη λειτουργία να διαφυλάσσουν την δομή της κοινωνίας και το κοινωνικό κατεστημένο. Παρόλο που αυτό αποτελεί μια απλούστευση για τους σκοπούς μας εδώ, και αγνοώντας σημαντικούς σχηματισμούς και δυνάμεις όπως είναι το κράτος, η ιδεολογία και διάφοροι θεσμοί, μπορούμε να πούμε ότι οι μακρο-δομικοί



παράγοντες είναι αναγκαίο να περάσουν μέσα από το πεδίο της κουλτούρας, προκειμένου να μπορέσουν καν να αναπαραχθούν.

Στην περίπτωση της επαγγελματικής επιλογής από τα ανειδίκευτα μέλη της εργατικής τάξης, για παράδειγμα, μπορούμε να προβλέψουμε αρκετά καλά σε τι είδους απασχόληση θα καταλήξουν, κρίνοντας από το υπόβαθρο, τη γεωγραφική τοποθεσία, την τοπική δομή των ευκαιριών απασχόλησης και το μορφωτικό τους επίπεδο.[4] Φυσικά αυτοί οι παράγοντες μπορούν να μας καθοδηγήσουν πολύ πιο σωστά από τις δηλωμένες προθέσεις των ατόμων κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού. Αλλά τι σημαίνει, υπό οποιαδήποτε έννοια, το να λέμε ότι αυτές οι μεταβλητές *προκαθορίζουν* την επαγγελματική επιλογή; Παραμένει το ζήτημα της λήψης αποφάσεων που βασίζονται στη φαινομενικά οικειοθελή αποδοχή των περιορισμένων επιλογών που παρέχονται στα άτομα. Το να αναφέρουμε τα ευρύτερα δομικά αίτια στην ουσία δεν αποτελεί κανένος είδους εξήγηση. Δεν προσδιορίζει μια λογική αλυσίδα ή κάποιο σύστημα αιτιακών σχέσεων, που να μας οδηγούν σε κάποιες πιθανές εξηγήσεις μέσα από μια σειρά από ενδεχόμενα. Απλώς σκιαγραφεί περαιτέρω μια κατάσταση που εξακολουθεί να χρήζει εξήγησης: *πώς και γιατί* νέοι άνθρωποι αποδέχονται τις περιορισμένες και συχνά ανούσιες διαθέσιμες δουλειές με τρόπους που, στο πλαίσιο του οικείου τους κόσμου όπως τον βιώνουν, τους φαίνονται λογικοί. Προκειμένου να βρούμε μια ικανοποιητική απάντηση σ' αυτές τις ερωτήσεις θα πρέπει να στραφούμε στο πεδίο της κουλτούρας, το οποίο μελετήσαμε στο συγκεκριμένο βιβλίο, και να αποδεχτούμε μια σχετική αυτονομία των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σ' αυτό το επίπεδο. Μια τέτοια προσέγγιση αφενός απορρίπτει οποιαδήποτε απλοϊκή θεώρηση που να θεμελιώνεται σε μια μηχανιστική αιτιακή σχέση, και αφετέρου αναγνωρίζει στους εμπλεκόμενους κοινωνικούς δρώντες κάποια ουσιαστική δυνατότητα να αντιλαμβάνονται, να βιώνουν και συγκροτούν το δικό τους κόσμο, κατά τρόπο που να είναι αναγνωρίσιμα ανθρώπινα και όχι να αποτελεί απλώς έναν θεωρητικό αναγωγισμό. Ο συμβιβασμός με τη χειρωνακτική εργασία δεν συνιστά μια απόλυτα ακατανόητη επιλογή, που λαμβάνεται μακριά από κακές πολιτισμικές επιρροές, ούτε και χαρακτηρίζεται από μια αρχέγονη αθωότητα, βαθιά θεμελιωμένη σε προϋπάρχουσες ιδεολογίες. Διαθέτει τον δικό της καθημερινό χαρακτήρα, που δεν είναι ούτε κενός νοήματος, ούτε και δανείζεται το νόημά του από κάπου αλλού. Η επιλογή της χειρωνακτικής εργασίας βιώνεται από τα υποκείμενα με αυτό τον τρόπο αποκλειστικά επειδή είναι εγγενώς αυθεντική και αυτοδημιούργητη. Βιώνεται υποκειμενικά, ως μια καθημερινή μαθησιακή διαδικασία: πρόκειται για τη διαμόρφωση του εαυτού σε σχέση με το μέλλον.

Αν πρόκειται να υποστηρίξουμε πως υπάρχει ένα διακριτό πολιτισμικό πεδίο, τότε πώς μπορούμε να προσδιορίσουμε το φάσμα της επιρροής και το χαρακτήρα του; Κατά την άποψή μου είναι παραπλανητική μια περιγραφή που να βασίζεται σε μηχανιστικούς και δομικούς όρους. Η κουλτούρα δεν είναι στατική, ούτε και συντίθεται από μια σειρά αναλλοίωτων στοιχείων, που εντοπίζονται ομοιόμορφα σε κάθε είδους κοινωνία. Η ουσία του πολιτισμικού πεδίου και των διάφορων κουλτούρων στην καπιταλιστική μας κοινωνία συνίσταται στη συνεισφορά τους στη δημιουργική, αβέβαιη και τεταμένη κοινωνική αναπαραγωγή συγκεκριμένου τύπου σχέσεων. Συγκεκριμένα, η πολιτισμική αναπαραγωγή πάντοτε ενέχει τη *δυνατότητα* να παράγει - και υπό μια έννοια πραγματικά ενσωματώνει- εναλλακτικά σενάρια. Οι κύριες σχέσεις που αναπαράγονται με τη συνδρομή των διάφορων κουλτούρων είναι αυτές των μελών τους με τις βασικές ταξικές ομάδες της κοινωνίας και με την παραγωγική διαδικασία. Παρόλο που η κάθε περίπτωση διαφέρει σημαντικά, δεν θεωρώ ότι οι βασικές ταξικές κουλτούρες διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που γίνονται αντιληπτές σ' αυτό το τυπικό επίπεδο.

Στο πλαίσιο αυτού του ευρύτερου ορισμού της διαδικασίας κοινωνικής αναπαραγωγής μπορούμε να διακρίνουμε τρία ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πολιτισμικού πεδίου της κοινωνίας μας που βοηθούν στην επίτευξη αυτού του σκοπού. Καταρχάς το πολιτισμικό πεδίο αποτελείται από μια ποικιλία συμβολικών συστημάτων και τρόπων έκφρασης. Η ποικιλία αυτή εκτείνεται από τη γλώσσα μέχρι συγκεκριμένους τρόπους σωματικής αλληλεπίδρασης, από συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς, αντίδρασης, δράσης και τελετουργικής συμπεριφοράς μέχρι εκφραστικά τεχνουργήματα και συγκεκριμένα αντικείμενα. Είναι πιθανό να υπάρχουν διαφοροποιήσεις και αντιφάσεις ανάμεσα σ' αυτές τις μορφές έκφρασης έτσι, ώστε, για παράδειγμα, οι πράξεις να διαψεύδουν τα λόγια ή η λογική που ενυπάρχει στις πολιτισμικές πρακτικές και τελετουργίες να είναι πολύ διαφορετική από συγκεκριμένα νοήματα που εκφράζονται στο επίπεδο της άμεσης συνείδησης. Αυτές οι αντιφάσεις και οι εντάσεις παρέχουν το υλικό για μια περισσότερο ερμηνευτική ανάλυση "πέρα" από την εθνογραφία, η οποία αποτελεί προϋπόθεση εφόσον θέλουμε η περιγραφή μιας κουλτούρας να είναι συνολική υπό οποιαδήποτε έννοια.

Δεύτερον, θεωρώ ότι όλα αυτά παράγονται, τουλάχιστον εν μέρει, μέσα από πραγματικές μορφές πολιτισμικής παραγωγής, που είναι κατά κάποιον τρόπο συγκρίσιμες με την υλική παραγωγή. Πράγματι, σε περιπτώσεις όπως η διαμόρφωση ενός ιδιαίτερου στιλ ντυσίματος ή οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στο υλικό περιβάλλον, η πολιτισμική παραγωγή είναι υλική παραγωγή. Η βάση και το κίνητρο για αυτού του είδους την παραγωγή είναι η άτυπη κοινωνική ομάδα και οι συλλογικές δυνάμεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της. Αυτή η δυναμική θεωρώ ότι εκφράζεται με δύο αλληλένδετους τρόπους. Ο ένας είναι άμεσος. Πρόκειται για την προσπάθεια των μελών της εκάστοτε κουλτούρας να κατανοήσουν και να αναπαραστήσουν τον κόσμο (συχνά με μη- ή έξω-γλωσσικούς τρόπους) και της θέσης που καταλαμβάνουν μέσα σ' αυτόν, αλλά και να πειραματιστούν με τις δυνατότητες που παρέχονται, ώστε να αντλήσουν κάποιες συγκινήσεις ή κάποιες μορφές ψυχαγωγίας από αυτόν. Ο άλλος τρόπος είναι η καθημερινή διερεύνηση, η ασυνείδητα αποκαλυπτική αμφισβήτηση του κόσμου και των θεμελιωδών οργανωτικών κατηγοριών του, που διαμορφώθηκαν κατά την πρώτη διαδικασία [δηλαδή μέσα από την προσπάθεια των ατόμων να κατανοήσουν και να αναπαραστήσουν τον κόσμο τους]. Η συμβολική κατασκευή του κόσμου της κουλτούρας και των δυνατοτήτων που παρέχονται στο εσωτερικό του [η πρώτη διαδικασία], περιλαμβάνει συστατικά που - ιδίως στις περιπτώσεις που είναι καινούργια, χρησιμοποιούνται μερικώς ή δεν έχουν ενσωματωθεί σωστά στο πλαίσιο της κυρίαρχης ιδεολογίας - μπορούν να επιφέρουν πραγματικά και απρόσμενα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά απορρέουν σε σημαντικό βαθμό από τη φύση των συστατικών που χρησιμοποιούνται και από τον τρόπο κατασκευής του κόσμου, καθώς διαμορφώνονται μέσα από την υποκειμενική δράση των ατόμων για την επίτευξη των δικών τους σκοπών. Η πρώτη αυτή διαδικασία γίνεται σχετικά σκόπιμα - παρόλο που αυτό δεν ισχύει σε ατομική βάση. Η δεύτερη ενδέχεται να μην επικεντρώνεται και πολύ στην συγκεκριμένη κουλτούρα και δεν υπαινίσσεται καμιά ιδιαίτερη τελεολογία. Παρόλα αυτά, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την άμεση δραστηριότητα της κουλτούρας, και αποτελεί τη βάση για τη μακροπρόθεσμη διατήρηση της σπουδαιότητας και της απήχυσής της στα μεμονωμένα άτομα.

Τέλος, θεωρώ ότι οι διάφορες κουλτούρες παρέχουν τα συστατικά καθώς και το άμεσο πλαίσιο μέσα στο οποίο συγκροτούνται οι υποκειμενικότητες και επικυρώνονται οι ταυτότητες των ατόμων. Είναι λες και παρέχουν στα άτομα τα πιο πειστικά και ικανοποιητικά σενάρια για τη ζωή τους, το μέλλον τους και τη διοχέτευση των ζωτικών τους δυνάμεων. Φαίνεται να "νοηματοδοτούν" και να

“ερμηνεύουν” τα πράγματα. Ειδικότερα, θεωρώ ότι η ατομική ταυτότητα διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό με βάση την πολιτισμικά διαμορφωμένη γνώση για το νόημα της εργατικής δύναμης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή από τα υποκείμενα. Από την άλλη μεριά, πιστεύω ότι και οι ίδιες οι κουλτούρες διαμορφώνονται, στηρίζονται και οργανώνονται σε σημαντικό βαθμό πάνω στην ιδιαίτερη αντίληψη των μελών τους για την εργατική δύναμη και την συλλογικότητα που χαρακτηρίζει τη δράση τους.

Αυτές είναι ορισμένες από τις βασικές μορφές, τις λειτουργίες και τις ιδιαίτερες πρακτικές που εντοπίζονται στο πολιτισμικό πεδίο. Ωστόσο, ο θεμελιώδης χαρακτήρας και η ίδια η πλήρης αναπαραγωγή τους μπορεί να γίνει μονάχα κατανοητή σε συνάρτηση με τον τρόπο με τον οποίο συντελούν οι ίδιες στην αναπαραγωγή των βασικότερων σχέσεων της κοινωνικής ομάδας με τον εαυτό της, με τις άλλες κοινωνικές τάξεις και με την παραγωγική διαδικασία. Μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αυτή η αναπαραγωγική διαδικασία απαρτίζεται από δύο βασικές “στιγμές”. Σε πρώτη φάση, οι εξωτερικές δομές και οι θεμελιώδεις ταξικοί συσχετισμοί ενσωματώνονται ως συμβολικές και εννοιολογικές σχέσεις στο ειδικότερο πεδίο της κουλτούρας. Αυτή η διαδικασία παίρνει τη μορφή πολιτισμικής συνειδητοποίησης (δεν επικεντρώνεται δηλαδή σε ατομικές ή συνειδητές πρακτικές) των συνθηκών ύπαρξης της κοινωνικής ομάδας που στηρίζει την εκάστοτε κουλτούρα. Οι δομικοί επικαθορισμοί λειτουργούν, όχι με έναν άμεσα μηχανιστικό τρόπο, αλλά μέσα από τη διαμεσολάβηση του πολιτισμικού πεδίου, όπου οι ίδιες οι μεταξύ τους σχέσεις γίνονται αντικείμενο ποικίλων μορφών δημόσιας έκθεσης και ερμηνείας. Κατά τη δεύτερη “στιγμή” αυτής της διαδικασίας, οι δομές που έχουν πλέον μετατραπεί σε πηγές νοήματος, εννοιολόγησης και συγκρότησης της ταυτότητας, παρέχουν το πλαίσιο και τη βάση για αποφάσεις και επιλογές ζωής - που πραγματοποιούνται “ελεύθερα” στο πλαίσιο της φιλελεύθερης δημοκρατίας μας - οι οποίες, όταν λαμβάνονται συστηματικά και συλλογικά από μεγάλο αριθμό ατόμων, ουσιαστικά συντελούν στην αναπαραγωγή των βασικών δομών και λειτουργιών της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει: τα εργοστάσια είναι γεμάτα τη Δευτέρα το πρωί και κάθε Δευτέρα πρωί με εργάτες που απεικονίζουν την απαραίτητη ορατή ιεράρχηση μεταξύ πνευματικών και χειρωνακτικών ικανοτήτων, σε συνδυασμό με αντίστοιχες συμπεριφορές, που είναι αναγκαίες για τη διατήρηση, σ’ ένα ευρύτερο πλαίσιο, της παρούσας ταξικής και παραγωγικής δομής. Εκείνες τις διαδικασίες που παρεμβάλλονται στη συνειδητοποίηση του τι κρύβεται πίσω από την πρώτη “στιγμή” της κοινωνικής αναπαραγωγής, κατά τρόπο που να παράγεται ένα πολιτισμικό πεδίο που να εξωθεί τα άτομα να κάνουν επιλογές στη ζωή τους οι οποίες αναπαράγουν, αντί να ανατρέπουν τις υπάρχουσες δομές, τις ονομάζω περιορισμούς. Όποτε η πολιτισμική συνειδητοποίηση τείνει να αποκαλύψει την ανισότητα και τις καπιταλιστικές σχέσεις που την προκαλούν, και κλίνει προς τη δημιουργία μιας πιθανής βάσης για συλλογική δράση που αποσκοπεί σε αλλαγές από πλευράς της εμπλεκόμενης κοινωνικής ομάδας, οι περιορισμοί διασπούν και διαστρεβλώνουν αυτού του είδους τις τάσεις και τις χρησιμοποιούν για αλλότριους σκοπούς. Αυτοί οι περιορισμοί χαρακτηρίζουν αποκλειστικά το πολιτισμικό πεδίο και εμποδίζουν τις διάφορες κουλτούρες να προσεγγίσουν την ουσία των πραγμάτων. Επίσης, δεν ανάγονται στην καθαυτή παραγωγική διαδικασία και φέρουν τόσο τις εγγενείς λειτουργικές αδυναμίες της πολιτισμικής διαδικασίας όσο και τις συνέπειες που προκαλούν σχετικά ανεξάρτητα νοηματικά συστήματα όπως ο ρατσισμός και ο σεξισμός, αλλά και οι ισχυρές εξωτερικές ιδεολογίες. Στην περίπτωση που μελετήσαμε, η πολιτισμική συνειδητοποίηση της ιδιαίτερης φύσης της εργασίας στο πλαίσιο του σύγχρονου καπιταλισμού μετατρέπεται σε μια καταπιεσμένη και φιμωμένη έκφραση ανδρισμού μέσα από την εργατική δύναμη. Η πολιτισμική συνειδητοποίηση δεν φτάνει μέχρι την εκδήλωση μιας συγκεκριμένης

αντίστασης ή τη διαμόρφωση εναλλακτικών πολιτικών. Αυτό είναι αποτέλεσμα μίας πραγματιστικής αποδοχής των διαθέσιμων επαγγελματικών ρόλων και την μυθοποίησή τους στο πλαίσιο της κουλτούρας για την εξασφάλιση πολιτισμικής υπεροχής και απήχησης - ιδίως όσον αφορά το σεξισμό και την επίδειξη ανδρισμού. Δε θα πρέπει, ωστόσο, να υποτιμήσουμε το ποσοστό ορθολογισμού και πολιτισμικής αντιληπτικότητας που επιβιώνει εδώ. Ούτε το γεγονός ότι τα άτομα διαθέτουν ελάχιστο ουσιαστικό ενδιαφέρον για την εργασία τους, και επενδύουν τη μικρότερη δυνατή προσπάθεια σ' αυτήν. Τουλάχιστον τα άτομα απορρίπτουν την πλάνη ότι οι καθημερινές σχέσεις υποτέλειας είναι ισότιμες, όπως υποστηρίζει η επίσημη ιδεολογία, εφόσον βλέπουν και βιώνουν καθημερινά τα τεκμήρια περί του αντιθέτου.

Το ζήτημα, επομένως, είναι ότι δεν μπορούμε να μειώνουμε τη σημασία διάφορων κουλτούρων ή να τις αντιμετωπίζουμε απλώς ως δευτερεύουσα απόρροια των βασικών δομικών παραγόντων. Δεν αποτελούν απλώς τυχαίες ή αόριστες μεταβλητές στο δίπολο δομή / κουλτούρα. Αποτελούν μέρος μιας αναπόφευκτης διαδικασίας, όπου κανένας από τους όρους της δεν είναι νοητός χωρίς τον άλλον. Περνώντας μέσα από το πολιτισμικό πεδίο, οι διάφορες όψεις των πραγματικών δομικών σχέσεων της κοινωνίας μετασχηματίζονται σε εννοιολογικές σχέσεις και το αντίστροφο. Το πολιτισμικό πεδίο είναι μέρος της αναγκαίας διαλεκτικής της κοινωνικής αναπαραγωγής.[5]

Αυτή η προσέγγιση της κουλτούρας και της κοινωνικής αναπαραγωγής είναι ταυτόχρονα απαισιόδοξη και αισιόδοξη. Είναι απαισιόδοξη εφόσον καταδεικνύει την ειρωνεία του γεγονότος ότι, μέσα από τη συγκεκριμένη μορφή δημιουργικότητας που διακρίνει την πολιτισμική συνειδητοποίηση, οι διάφορες κουλτούρες υπογράφουν την ίδια τους την καταδίκη και ότι, για παράδειγμα, ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών της εργατικής τάξης καταδικάζουν τον εαυτό τους σ' ένα μέλλον χειρωνακτικής εργασίας. Είναι και αισιόδοξη, ωστόσο, διότι μας δείχνει ότι τα πράγματα δεν είναι προδικασμένα. Η υποτέλεια και η αποτυχία δεν είναι αναπόφευκτες. Εφόσον υπάρχουν στιγμές που οι διάφορες κουλτούρες συνειδητοποιούν πραγματικά τι συμβαίνει στον κόσμο, τότε όσες διαστρεβλώσεις και να επακολουθήσουν, υπάρχει πάντοτε η δυνατότητα της ενδυνάμωσης και της δράσης από αυτή τη βάση. Ακόμη και αν έχουν διαμορφωθεί κάποιες ριζικά συντηρητικές συνθήκες στο πλαίσιο της κουλτούρας, τουλάχιστον υπάρχει η *δυνατότητα* για αντίσταση. Υπάρχει πάντα η λογική πιθανότητα για ριζοσπαστισμό. Οι δομιστικές θεωρίες της αναπαραγωγής [6] παρουσιάζουν την κυρίαρχη ιδεολογία (στην οποία υπάγεται και η κουλτούρα) ως κλειστό σύστημα. Όλα ταιριάζουν άψογα. Η ιδεολογία πάντοτε προϋπάρχει και προκαταλαμβάνει κάθε αυθεντική κριτική. Δεν υπάρχουν καθόλου ρωγμές στη διαδικασία αυτή, που είναι στυλπη και αδιαπέραστη σαν μπάλα του μπιλιάρδου. Όλες οι συγκεκριμένες αντιφάσεις και συγκρούσεις εξομαλύνονται μέσα από τις καθολικές αναπαραγωγικές λειτουργίες της ιδεολογίας. Αυτή η μελέτη υποστηρίζει αντίθετα, και κατά την άποψή μου πιο αισιόδοξα, ότι υπάρχουν βαθιές διαφοροποιήσεις και σοβαρότατες εντάσεις στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής. Οι κοινωνικοί δρώντες δεν είναι παθητικοί φορείς της ιδεολογίας, αλλά υποκείμενα που οικειοποιούνται και αναπαράγουν την υπάρχουσα δομή μόνο μέσα από αγώνες, αμφισβήτηση και μια μερική συνειδητοποίηση του τι κρύβεται πίσω από αυτές τις δομές.[7] Ανεξάρτητα από τα δομικά χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, αυτού του τύπου ο συμβιβασμός που επιτυγχάνεται μέσα από διαπραγμάτευση είναι αυτός που της δίνει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της. Μια κοινωνία, για παράδειγμα, σημαδεύεται βαθιά από τους ιδιαίτερους τρόπους με τους οποίους προετοιμάζεται η εργατική της δύναμη.

Αυτή η προειδοποίηση ενάντια σε μια υπερβολικά κλειστή ή προκαθορισμένη αντίληψη για την κουλτούρα και την κοινωνική αναπαραγωγή έχει επίσης να κάνει με την αναγνώριση μιας αναγκαίας αβεβαιότητας. Πολύ συχνά θεωρείται ότι ο καπιταλισμός έχει τη δυνατότητα να ελέγξει εξ ολοκλήρου την κυριαρχούμενη τάξη. Τουναντίον, ο καπιταλισμός στη σύγχρονη, φιλελεύθερη δημοκρατική μορφή του είναι μια μόνιμη πάλη. Τα στοιχεία της κουλτούρας της εργατικής τάξης που είναι καλοδεχούμενα από τον καπιταλισμό, είναι τα ίδια που αντιστέκονται σε αυτόν έτσι, ώστε να μην είναι ποτέ ασφαλής. Ποτέ δεν θα καταφέρει να αναδειχθεί σε απόλυτο δυνάστη. Στο βαθμό που διαθέτει κάποια σταθερότητα, αυτή είναι μια δυναμική σταθερότητα που ριψοκινδυνεύει να εκπέσει σε αστάθεια εξαιτίας της παραχώρησης κάποιων σχετικών ελευθεριών σε κύκλους απρόθυμων να συνεργαστούν, με την ελπίδα να αποκομίσει ως αντάλλαγμα έναν ελάχιστο βαθμό συναίνεσης στην εξουσία του. Επομένως υπάρχει μια βαθιά αβεβαιότητα και μια ευμετάβλητη ισορροπία των ολοένα και αυξανόμενων αντιθέσεων στην καρδιά του καπιταλισμού. Η άμεση διαπραγμάτευση σε επίπεδο πολιτισμικής αναπαραγωγής είναι πιο σημαντική για τον καπιταλισμό από ότι για οποιοδήποτε άλλο σύστημα, αλλά οι προϋποθέσεις για την επιβίωσή του είναι επίσης και οι προϋποθέσεις για την αντικατάστασή του.

Οι καπιταλιστικές ελευθερίες είναι δυνητικά πραγματικές ελευθερίες και ο καπιταλισμός ποντάρει στο ενδεχόμενο, που αποτελεί την προϋπόθεση για την αναπαραγωγή του, ότι τα άτομα θα χρησιμοποιήσουν τις ελευθερίες αυτές για την αυτοκαταδίκη τους. Η κυρίαρχη τάξη δεν θα μπορούσε ποτέ να κλείσει τη μπουκαπόρτα που ανοίγουν αυτές οι ελευθερίες χωρίς βοήθεια από τα κατώτερα στρώματα. Και αν αυτή τη φορά οι ελευθερίες αυτές δεν χρησιμοποιηθούν κατά τρόπο που να αξιοποιηθεί το πλήρες δυναμικό τους για την επίτευξη ανατρεπτικών, αντιθετικών και ανεξάρτητων στόχων, αυτό δεν αποτελεί ευθύνη του καπιταλισμού. Ο καπιταλισμός ποντάρισε στην αβεβαιότητα, επομένως μπορούν και οι άλλοι να δοκιμάσουν την τύχη τους.

Η θεμελιώδης - αν και όχι απεριόριστη - αβεβαιότητα που φωλιάζει στην καρδιά του συστήματος θα πρέπει επίσης να μας αποτρέψει και από μια υπερβολικά λειτουργιστική ερμηνεία των ταξικών πολιτισμικών διαδικασιών. Είναι προφανές, για παράδειγμα, ότι οι κύκλοι των αντιφάσεων και της ακούσιας δράσης που περιγράφονται στο βιβλίο αυτό, στην παρούσα φάση “δουλεύουν” υπέρ του καπιταλισμού. Αλλά έτσι οφείλει να “δουλεύει” το οποιοδήποτε σύστημα, το οποίο είναι αρκετά σταθερό ώστε να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης. Πρέπει, επομένως, να υπάρχει πάντοτε ένα λειτουργικό επίπεδο στην ανάλυση της αναπαραγωγής του συστήματος. Αλλά δεν πρέπει να επιτρέψουμε σε αυτή τη διάσταση να επισκιάσει όλους αυτούς τους αγώνες, που μέσα από την αβεβαιότητα κινούν τα λειτουργικά μέρη του συστήματος. Πολλές όψεις της “μάγκικης” κουλτούρας, για παράδειγμα, αποτελούν πρόκληση, είναι ανατρεπτικές και παραμένουν απειλητικές. Υπάρχουν πολλές ρήξεις, καθυστερήσεις, ανταγωνισμοί, εκτεταμένοι αγώνες και πραγματικά ανατρεπτικές λογικές μέσα και πίσω από τις πολιτισμικές διαδικασίες αναπαραγωγής του καπιταλισμού, που μάχονται για σκοπούς τελείως διαφορετικούς από εκείνους που εξυπηρετούν το σύστημα τη δεδομένη στιγμή.

Αυτή η αβεβαιότητα μας προειδοποιεί επίσης ενάντια στην υιοθέτηση μιας απλοϊκής τελεολογικής αντίληψης για την καπιταλιστική ανάπτυξη. Η κολοσιαία ανάπτυξη του κράτους ως προς την πρόνοια και την εκπαίδευση, για παράδειγμα, δεν εξυπηρετεί αναγκαστικά τα συμφέροντα του καπιταλισμού με τον “καλύτερο” δυνατό τρόπο. Σε κάποιο βαθμό αυτή η ανάπτυξη έχει επιβληθεί στον καπιταλισμό από ανταγωνιστικές ομάδες, που χρησιμοποιούν τις πραγματικές ελευθερίες που διαθέτουν για την προαγωγή των συμφερόντων τους, όπως τα αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Φυσικά οι κρατικοί θεσμοί έχουν χρησιμοποιηθεί και έχουν τροποποιηθεί,

ώστε να συντελέσουν στην εκτόνωση ή αποσόβηση των προβλημάτων που παράγει ο καπιταλισμός αλλά δεν μπορεί να τα επιλύσει. Αλλά, ενώ βοηθούν στην επίλυση των προβλημάτων του, οι θεσμοί αυτοί δεν μπορούν να ενσωματωθούν ολοκληρωτικά από τον καπιταλισμό. Διατηρούν κάποιους χώρους και κάποιους δυνητικούς πόλους αντίστασης, διατηρούν ζωντανά συγκεκριμένα ζητήματα, και χτυπούν κάποια ευαίσθητα νεύρα, των οποίων την ύπαρξη ο καπιταλισμός θα προτιμούσε να ξεχάσει. Το προσωπικό τους δεν αποτελεί απλώς τους υπηρέτες του καπιταλιστικού συστήματος. Πολύ συχνά το προσωπικό επιλύει, περιπλέκει ή αναβάλλει βραχυπρόθεσμα τα προβλήματα, εξαιτίας της αφοσίωσής του σε επαγγελματικούς στόχους που σε τελική ανάλυση παραδόξως δεν σχετίζονται με τις λειτουργικές ανάγκες του καπιταλισμού. Μπορεί ασυνείδητα και με άδηλους τρόπους οι θεσμικοί φορείς να εξυπηρετούν την ταξική αναπαραγωγή, αλλά την ίδια στιγμή ενδέχεται να συντελούν στην ενίσχυση μορφών αντίθεσης και κριτικής, που η κυρίαρχη τάξη θα προτιμούσε να λείπουν. Οι κρατικοί θεσμοί και φορείς πολύ συχνά διευρύνουν και επιταχύνουν τις συγκρούσεις και τους προσδίδουν μια πιο ιδιόμορφη, άτοπη και αποπροσανατολισμένη μορφή, από ότι θα ονειρευόταν και ο ίδιος ο καπιταλισμός στην πιο καθαρή του μορφή. Εν μέρει θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε τον γραφειοκρατικό μηχανισμό του κράτους πρόνοιας, που είναι τόσο χαρακτηριστικός στον Δυτικό καπιταλισμό, σαν μια κρούστα που έχει επικαθίσει συσσωρευτικά πάνω στο σύστημα, την οποία το σύστημα κατορθώνει να αξιοποιήσει προς όφελός του, αντί να αποτελεί έκφραση της βούλησης και της άμεσης κυριαρχίας του. Η ίδια του η αβεβαιότητα καθιστά το σύστημα επιρρεπές σε μετάλλαξη, αλλά ταυτόχρονα εξασφαλίζει τη βιωσιμότητά του μέσα από τη δυνατότητά του να μεταλλάσσεται.

## **Αναπαραγωγή και κρατικοί θεσμοί**

Η μελέτη αυτή παρέχει κάποιες πιο ακριβείς προτάσεις, ιδίως ως προς τη σημασία της συστηματικής παραγνώρισης και των ακούσιων συνεπειών της, για την κατανόηση του ρόλου των θεσμών στην κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή.

Καταρχάς, δεν θα πρέπει να αναμένουμε ότι συγκεκριμένα είδη κοινωνικής αναπαραγωγής λαμβάνουν χώρα τακτοποιημένα στο πλαίσιο των εκάστοτε θεσμών. Όπως το σχολείο και το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα του αποκλίνουν από τις πραγματικές μαθησιακές διαδικασίες και από την προετοιμασία της χειρωνακτικής εργατικής δύναμης, έτσι και άλλοι θεσμοί μπορεί να έχουν μια επισφαλής σχέση με τις πραγματικές κοινωνικές λειτουργίες. Το ακριβές νόημα και ο ρόλος που παίζουν οι θεσμοί στην αναπαραγωγή του συστήματος ενδέχεται να σχετίζεται λιγότερο με τον επίσημο χαρακτήρα και το έκδηλο περιεχόμενό τους, και περισσότερο με τα ακούσια και συχνά αθέατα αποτελέσματα της σχέσης και της σταθερής αλληλεπίδρασής τους με κάποιες συγκεκριμένες άτυπες κουλτούρες. Επιπλέον, ο ίδιος θεσμός ενδέχεται να παίζει πολύ διαφορετικό ρόλο σε διαφορετικά είδη αναπαραγωγής, έτσι ώστε, για παράδειγμα, το σχολείο να είναι πιο σημαντικό για την προετοιμασία της διανοητικής εργατικής δύναμης, παρά της χειρωνακτικής.

Δεύτερον, η παρούσα έρευνα υποστηρίζει ότι οι θεσμοί δεν μπορούν να μελετηθούν απλώς ως ενιαίες ενότητες. Περιλαμβάνουν τουλάχιστον τρία επίπεδα, τα οποία μπορούμε να τα περιγράψουμε ως το επίσημο, το πραγματιστικό και το πολιτισμικό. Στο επίσημο επίπεδο είναι πιθανό ένας θεσμός να διαθέτει μια τυπική περιγραφή του σκοπού του ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα βασικά δομικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας, και πώς αυτά διαπλέκονται μεταξύ τους (ή μπορεί κανείς να τα κάνει να διαπλεκούνται). Σε μια φιλελεύθερη δημοκρατική κοινωνία σαν τη δική μας, θα ήταν μεγάλο λάθος να υποθέσουμε ότι κρατικοί

θεσμοί όπως το σχολείο διευθύνονται με κάποιον προφανή ή προσχεδιασμένο τρόπο, που να εξυπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης (όπως συμβαίνει με τα ιδιωτικά σχολεία, για παράδειγμα). Ο συνειδητός και κεντρικά κατευθυνόμενος στόχος δεν είναι να προάγουν δύο διαφορετικά είδη ιδεολογίας που να ταιριάζουν στις ανάγκες των αναγνωρισμένα κατώτερων και ανώτερων τάξεων. Οι μορφωμένοι, υπεύθυνοι και τίμιοι φιλελεύθεροι φορείς τους ποτέ δεν θα ανέχονταν κάτι τέτοιο. Επιπροσθέτως, αυτό το επίπεδο θεσμικής πρακτικής είναι εκείνο που σχετίζεται πιο άμεσα με το καθαυτό πολιτικό πεδίο και όλους τους καθοριστικούς παράγοντες και τα συμφέροντα που λαμβάνουν χώρα εκεί. Μέρος της κυρίαρχης σοσιαλδημοκρατικής πίεσης που ασκείται μεταπολεμικά ήταν να εξισωθεί η πρόνοια, ή τουλάχιστον να εξισωθεί η πρόσβαση στην πρόνοια μέσα από τη μεταρρύθμιση και την ανάπτυξη των θεσμών. Η σύγκλιση και όχι η απόκλιση υπήρξε η κυρίαρχη επίσημη τάση.

Αποτελεί, φυσικά, απόλυτη αναγκαιότητα για το υπάρχον κοινωνικό σύστημα τα ίδια πρότυπα και οι ίδιες ιδεολογίες και προσδοκίες να μη μεταβιβάζονται σ' αλήθεια σ' όλους. Η επιτυχία της επίσημης ιδεολογίας ή η καταστολή της αναπαραγωγής αντιθετικών κουλτούρων, που είναι ουσιαστικά το ίδιο πράγμα, θα ήταν καταστροφική για πολλούς θεσμούς και για την κοινωνική αναπαραγωγή του συστήματος γενικότερα. Για παράδειγμα, η "μετάβαση" από το σχολείο στη εργασία παιδιών της εργατικής τάξης, που θα είχαν εσωτερικεύσει πραγματικά το ιδεολόγημα της ατομικής προόδου, της εργασιακής ικανοποίησης και του ενδιαφέροντος για τη δουλειά θα προκαλούσε τρομερή μάχη. Στρατιές παιδιών εξοπλισμένων με τις "αυτο-εικόνες" τους θα πολεμούσαν για την απόκτηση των ελάχιστων διαθέσιμων θέσεων εργασίας που έχουν κάποιο νόημα, ενώ τα πλήθη των εργοδοτών θα πάλευαν να τα αναγκάσουν να εκτελέσουν ανούσιες δουλειές. Κάτω από αυτές τις συνθήκες θα υπήρχε πράγματι ένα πολύ μεγαλύτερο "πρόβλημα" στον "επαγγελματικό προσανατολισμό" από ότι έχουμε τώρα. Θα χρειαζόταν είτε μια προπαγάνδα γιγαντιαίων διαστάσεων, ανάλογη μ' αυτές που επιστρατεύονται σε περιόδους πολέμου, είτε η επιβολή άμεσης φυσικής βίας προκειμένου να οδηγηθούν τα παιδιά στα εργοστάσια. Εφόσον κάτι τέτοιο δεν απαιτείται προς το παρόν, και καθώς η κοινωνική αναπαραγωγή της ταξικής κοινωνίας συνεχίζεται γενικότερα, παρά τις παρεμβάσεις του φιλελεύθερου κράτους και των θεσμών του, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ορισμένες από τις πραγματικές λειτουργίες των θεσμών αυτών δουλεύουν σε αντίθετη κατεύθυνση από τους δηλωμένους τους στόχους. Αυτή η παραγνώριση, μπορούμε να πούμε ότι, βοηθά στη διατήρηση πολλών πολιτισμικών διαδικασιών που πραγματοποιούνται στο εσωτερικό συγκεκριμένων θεσμών και συντελούν στην κοινωνική αναπαραγωγή.

Στο δεύτερο, το πραγματιστικό επίπεδο, οι επίσημες ιδεολογίες και στόχοι μεταβιβάζονται στους φορείς και τους λειτουργούς των εκάστοτε θεσμών. Αυτοί είναι πιθανό να αποδέχονται ένα μέρος του θεωρητικού σκεπτικού που διέπει την επιβαλλόμενη "επίσημη" ιδεολογία, επίσης όμως ενδιαφέρονται κατά κύριο λόγο για τα διαπροσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τον έλεγχο και την καθοδήγηση των υποκειμένων, καθώς και για την καθημερινή πίεση που υφίστανται ως προς την ίδια τους την επιβίωσή στο εσωτερικό του θεσμού όπου ανήκουν. Ο ρόλος τους είναι να διασφαλίζουν την πρακτική λειτουργία της "επίσημης" ιδεολογίας. Θα υιοθετήσουν, για παράδειγμα, τις νεοπαγείς ιδεολογίες μόνο εφόσον αυτές δείχνουν πραγματικά να έχουν κάποιο πρακτικό όφελος - αν και θα μπορούσαν κάλλιστα να δικαιολογήσουν την αλλαγή, ακόμη και στον εαυτό τους, υπό το πρίσμα ότι αποτελεί μια πιο καθαρή έκφραση της δοθείσας ιδεολογίας. Είναι η ενασχόλησή τους με πρακτικά ζητήματα που συχνά εμποδίζει τους φορείς από το να δουν τι συμβαίνει στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Στο τρίτο επίπεδο, “κάτω” από τα άλλα δύο, βρίσκονται οι τρόποι πολιτισμικής προσαρμογής των πελατών του θεσμού, καθώς οι εξωτερικές ταξικές τους εμπειρίες αλληλεπιδρούν με πρακτικά γεγονότα και διαδικασίες στο εσωτερικό του εκάστοτε θεσμού, τη στιγμή που έρχονται σε επαφή μαζί του. Μία από τις σημαντικότερες παραλλαγές αυτής της προσαρμογής ενδέχεται να είναι μια άτυπη αντιθετική κουλτούρα η οποία, ενώ η επίσημη πολιτική προσπαθεί να την κατανικήσει ή να την αλλάξει, τελικά μπορεί να συντελεί στην επίτευξη της ευρύτερης κοινωνικής αναπαραγωγής. Όπως είδαμε σ’ αυτό το βιβλίο, όποτε στο πολιτισμικό επίπεδο παρατηρείται καταστροφή των επίσημων μύθων και ψευδαισθήσεων και επιτυγχάνεται μια οξυδερκής αποτίμηση του κόσμου, αυτή η οξυδέρκεια δεν αρκεί, ώστε να αποτραπεί η ενσωμάτωση από τον κόσμο αυτό. Μπορεί μονάχα να συντελέσει σ’ αυτή την ενσωμάτωση. Εφόσον η ιδιαιτερότητα ενός θεσμού και η ευαλωτότητα της ιδεολογίας του συνεισφέρουν στην προώθηση συγκεκριμένων αντιθετικών κουλτούρων καθώς και των ιδιαίτερων τρόπων πολιτισμικής συνειδητοποίησης που τις χαρακτηρίζουν, συντελούν παράλληλα και στον αποπροσανατολισμό τους οδηγώντας τες σε συμβιβασμό μέσα από τη δημιουργία ή την ενίσχυση ισχυρών περιορισμών. Συγκεκριμένα, είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθούν διακρίσεις, ιδιαίτερα στο πεδίο των ζητημάτων που απασχολούν την εκάστοτε κουλτούρα, καθώς και μεταξύ του επίσημου και του άτυπου πεδίου. Παρόλο που το σχολείο δεν είναι αποτελεσματικό με τον τρόπο που θα ήλπιζε, αποτελεί έναν εξαιρετικά σημαντικό χώρο, και έναν άμεσο λόγο για την αναγέννηση της αντιθετικής ταξικής κουλτούρας, την οποία έχει ζήσει ένα σημαντικό ποσοστό των αγοριών της εργατικής τάξης κατά τη διάρκεια της τρίτης, της τετάρτης και της πέμπτης τάξης στο σχολείο. Αυτό το ανανεωμένο ενδιαφέρον οδηγεί σε αλλαγές και τελειοποιήσεις του υποκειμενικού τρόπου αντίληψης της εργατικής δύναμης, ο οποίος οδηγεί σε πολύ συγκεκριμένα αποτελέσματα. Μέσα από αντιφατικούς και ακούσιους τρόπους η αντι-σχολική κουλτούρα στην πραγματικότητα επιτυγχάνει για λογαριασμό της εκπαίδευσης έναν από τους πιο παραγνωρισμένους της στόχους - την ώθηση μιας μερίδας παιδιών της εργατικής τάξης να στραφούν “εθελοντικά” στην ειδικευμένη, ημι-ειδικευμένη και ανειδίκευτη χειρωνακτική εργασία. Πράγματι, αντί να προκαλέσει την παρούσα “κρίση” στην εκπαίδευση, η αντι-σχολική κουλτούρα και οι διαδικασίες που ενθαρρύνει συντέλεσαν στην αποφυγή μιας πραγματικής κρίσης.

Υποστηρίζω ότι, όλες τις σημαντικές αλλαγές στην θεσμική οργάνωση μπορεί να τις μελετήσει κανείς σύμφωνα μ’ αυτά τα τρία επίπεδα. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, ο “προοδευτισμός” αναπτύχθηκε και θεωρητικοποιήθηκε ως επίσημη ιδεολογία από τους ακαδημαϊκούς σε συνδυασμό με τα ευρύτερα σοσιαλδημοκρατικά, πολιτικά και θεσμικά κινήματα για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πρόνοιας και την πρόσβαση της εργατικής τάξης στην εκπαίδευση. Στο πραγματιστικό επίπεδο, ωστόσο, ο “προοδευτισμός” υιοθετείται στο σχολείο κυρίως ως μια πρακτική λύση για πρακτικά προβλήματα, χωρίς καμιά ουσιαστική μετατόπιση ως προς τη βασική φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Στο πολιτισμικό επίπεδο, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι, συχνά ο “προοδευτισμός” είχε το αντιφατικό και ακούσιο αποτέλεσμα να συντελεί στην ενδυνάμωση διαδικασιών στο πλαίσιο της αντι-σχολικής κουλτούρας, οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη συγκεκριμένη υποκειμενική προετοιμασία της εργατικής δύναμης και την αποδοχή του μέλλοντος που προδιαγράφεται για την εργατική τάξη, κατά τρόπο εξ ολοκλήρου αντίθετο προς τις προοδευτικές προθέσεις της εκπαίδευσης. Η ενδυναμωμένη πολιτισμική αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων στο πλαίσιο του σχολείου, είναι αυτή που φυσικά εγγυάται το μέλλον του παιδαγωγικού πειράματος μέσω του διαρκούς περιορισμού του φάσματος της επιτυχίας του.



Αυτό δεν αποτελεί ένα απλοϊκό επιχείρημα ή μια κριτική σε βάρος του “προοδευτισμού” ή άλλων μορφών εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Κάθε είδους εκπαιδευτική ή άλλη αλλαγή είναι δεδομένο ότι θα συναντήσει τις δικές της ακούσιες, αντιφατικές και αθέατες μορφές αναπαραγωγής που συνδέονται με σύνθετους τρόπους με τις ταξικές κουλτούρες και τις αντικειμενικές απαιτήσεις του εξωτερικού συστήματος. Ουσιαστικά, αυτό είναι το ζήτημα: ότι κανένας θεσμικός στόχος και καμιά ηθική ή παιδαγωγική πρωτοβουλία δεν πλέει στα ατάραχα πελάγη των καλών προθέσεων και της νευτώνιας πολιτισμικής μηχανικής. Κάθε επιλογή θα πρέπει να εξετάζεται στο συμφραζόμενο της και ως προς την πιθανή αποτελεσματικότητά της μέσα στην άβυσσο του πολιτισμικού πεδίου της αναπαραγωγής (έτσι γίνεται, συνήθως, αντιληπτή από θεσμική σκοπιά), και στον κυρίως κόσμο των ταξικών κοινωνικών σχέσεων.

Ο “προοδευτισμός” και το ελάχιστο όριο υποχρεωτικής φοίτησης στο σχολείο (RLSA), για παράδειγμα, πράγματι θεσμοθετήθηκαν για να αντιμετωπίσουν αληθινά προβλήματα, προστάτευσαν για λίγο μεγαλύτερο διάστημα τα παιδιά από τις κακουχίες και την ανισότητα της βιομηχανίας και συντέλεσαν ώστε να αποκτήσουν - με ακούσιους και απρόβλεπτους τρόπους φυσικά - μια σαφή κατανόηση του τι συμβαίνει και ένα πολιτισμικό απόθεμα που δεν διέθεταν οι γονείς τους. Απλώς, δεν θα πρέπει να είμαστε αφελείς σχετικά με το τι εννοείται ως πρόοδος. Θα πρέπει να αναρωτηθούμε υπό ποια μορφή, για ποιον, σε ποια κατεύθυνση, καθώς και μέσα από ποια ακούσια κανάλια και με τι συνέπειες για την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος γενικότερα, πραγματοποιούνται συγκεκριμένες πρόοδοι.

Φυσικά υπάρχει ο κίνδυνος της γενίκευσης και του αναγωγισμού. Οι εκάστοτε φορείς και θεσμοί ενέχουν διαφορετικές σχέσεις μεταξύ κυριαρχίας και υποτέλειας ή μεταξύ ειδήμονα και πελάτη. Επίσης υπάρχει διαφορά φάσης, ρήξεις και αντιστροφές στην επιβολή της ιδεολογίας, διαφορετικές στιγμές και σημεία στα οποία επικεντρώνεται η αγωνιστική δράση, διαφορετικές διασυνδέσεις με το ταξικό σύστημα και διαφορετικοί τρόποι αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων στο πολιτισμικό επίπεδο. Είναι πιθανό να υποθέσουμε, ωστόσο, ότι, αν μη τι άλλο, πολλοί θεσμοί μοιράζονται με κάποιο τρόπο και σε κάποιο βαθμό, μια ψευδή πίστη στη συνοχή της ίδιας τους της επίσημης ιδεολογίας. Αυτό που είναι βέβαιο είναι πως μια τέτοια ιδεολογία δεν διοχετεύεται άκριτα προς τα κάτω μέχρις ότου αυτοί που βρίσκονται στον πάτο της ιεραρχίας να καταλήξουν να μην διαθέτουν ούτε παροχές, ούτε πόρους, ούτε υπόσταση. Σε κάποιο σημείο υπάρχει κάποια τομή και μια αντιστροφή αυτής της ιδεολογικής αλυσίδας, η οποία έχει εξαιρετικά σημαντικούς δεσμούς και κρίσιμες αναπαραγωγικές λειτουργίες σε σχέση με το υπόλοιπο κοινωνικό σύστημα. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι στο πλαίσιο πολλών θεσμών η χαρακτηριστική αντιληπτικότητα που προσφέρει η πολιτισμική συνειδητοποίηση (η οποία υπονομεύεται από περιορισμούς) είναι αυτή που κινητοποιεί στην πραγματικότητα τα μέλη μιας κουλτούρας να δράσουν με συγκεκριμένους τρόπους, και ότι είναι συχνά μέσα από την Παρθία νίκη της άτυπης κυριαρχίας και του άτυπου έλεγχου που επισφραγίζεται αποφασιστικά η κοινωνική αναπαραγωγή.

## Σημειώσεις

[1] Ο Μαρξ, για παράδειγμα, ποτέ δεν εξηγεί πώς διαμορφώνεται η εργατική δύναμη, με ποιο τρόπο την αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα και με ποιο τρόπο διατίθεται και αξιοποιείται στην παραγωγική εργασία. Είναι σχεδόν ταχυδακτυλουργικός ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί την έννοια του εφεδρικού στρατού των ανέργων, μέσα από την οποία εξηγεί την ιδεολογική

υπακοή των εργατών. Ανεξάρτητα από τις άμεσες μορφές πίεσης και την πρόσθετη απειλή του ανταγωνισμού, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να κατανοήσουμε εκείνες τις διαδικασίες που παράγουν μεγάλο όγκο εργατικής δύναμης συγκεκριμένου τύπου - είτε πρόκειται για ανέργους είτε όχι.

[2] Παρόλο που υποστήριξα ότι η παραγωγή δεν καθορίζει μηχανιστικά το πολιτισμικό πεδίο, ούτε και τις πολιτισμικές διαδικασίες που συντελούν στη διαμόρφωση της εργατικής δύναμης που απαιτεί, εντούτοις είναι σαφές ότι οι εργαζόμενοι, ανεξάρτητα από τον τρόπο που παράγονται, θα πρέπει σε γενικές γραμμές να ικανοποιούν τις παγκόσμιες ανάγκες της παραγωγής την κάθε στιγμή. Αυτές οι απαιτήσεις επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από τους τρόπους ικανοποίησής τους, και αντίστροφα. Ωστόσο, μένει να δούμε πώς εκφράζεται η σχετικά αυτόνομη λογική που διέπει το σχηματισμό τους. Από τα στοιχεία που μας παρέχει η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσαμε να κάνουμε μερικά προκαταρκτικά σχόλια όσον αφορά το σύνθετο αυτό πεδίο.

Η ανάδυση του μονοπωλιακού καπιταλισμού σηματοδοτεί μια πρωτόγνωρη μετακίνηση προς την κατεύθυνση του ελέγχου και της εντατικοποίησης της παραγωγικής εργασίας. Ο ανταγωνιστικός καπιταλισμός με τον περισσότερο κεντρικό ρόλο της αγοράς στην ανταλλαγή αγαθών λειτούργησε ως φρένο στον έλεγχο αυτό. Παρείχε τη δυνατότητα χειροπιαστών εναλλακτικών για τον εκάστοτε εργάτη, στην περίπτωση που κάποια εργασία γινόταν υπερβολικά επαχθής. Επίσης, είχε την τάση να θέτει κάποιο όριο στο ρυθμό της τεχνολογικής προόδου και της καινοτομίας, διότι η επένδυση σ' αυτούς τους τομείς ενείχε το ρίσκο να καθυστερήσει υπερβολικά η απόσβεση (ή ακόμη και η απόσβεση να είναι ανεπαρκής, εφόσον η επένδυση δεν αποσκοπούσε σε μεγιστοποίηση του κεφαλαίου, αλλά στην ανταγωνιστικότητα του προϊόντος), ώστε να είναι βιώσιμη σε σχέση με τα βραχυπρόθεσμα συμφέροντα που κυριαρχούν στην ελεύθερη αγορά. (Αυτή είναι η ίδια λογική που αποτρέπει τους μεμονωμένους καπιταλιστές από το να εισαγάγουν την πιο ολιγώρη εργάσιμη ημέρα: βλέπε Μαρξ, *Capital* [Το Κεφάλαιο], Aveling and Moor (μεταφράσεις, σελ. 256). Η σύγχρονη εταιρία είναι σχετικά προστατευμένη από αυτού του είδους τις πιέσεις της αγοράς και μπορεί να συνεχίσει την επιβολή ελέγχου και την εντατικοποίηση της εργασίας της εργατικής δύναμης που αγοράζει σε τιμή χαμηλότερη από την αξία της, σύμφωνα με τη δική της εσωτερική λογική περί παραγωγής. Υπάρχει μια πραγματική τάση αύξησης της εντατικοποίησης στην παραγωγική διαδικασία, περαιτέρω περιορισμού του ελέγχου που ασκούν οι εργαζόμενοι πάνω στην εργασία τους και ευρύτερης απαξίωσης των δεξιοτήτων τους (για περαιτέρω βλέπε Μπρέιβμαν, *Labor and Monopoly Capital* [Εργατική δύναμη και μονοπωλιακός καπιταλισμός], Monthly Review Press). Ο έλεγχος έχει μετακινηθεί κεντρικά και προς τα πάνω για τον εξειδικευμένο και εξορθολογισμένο έλεγχο της παραγωγής σε μεγάλη κλίμακα. Υπάρχει, επομένως, μία γενικότερη ανάγκη (αυτό ισχύει εκτός από την ακόμη μικρή και εξαιρετικά εξειδικευμένη μερίδα στην οποία μεταβιβάζεται ο έλεγχος) για μια λιγότερο εξειδικευμένη εργατική δύναμη που είναι πρόθυμη να αποδεχθεί μεγαλύτερη συστηματοποίηση και υψηλότερους ρυθμούς εργασίας, και διαθέτει έναν βαθμό ελαστικότητας που επιτρέπει τη μετακίνηση μεταξύ ολοένα και πιο τυποποιημένων διαδικασιών. Με δυο λόγια, ο μονοπωλιακός καπιταλισμός απαιτεί μια ταχύτερη μετατόπιση της εργατικής του δύναμης μακριά από την "υπερβολική" εξειδίκευση, την περηφάνια για μια συγκεκριμένη δουλειά και την προσωπική επένδυση στην επαγγελματική δραστηριότητα.

Οι πολιτισμικές και θεσμικές διαδικασίες που περιγράφονται σ' αυτό το βιβλίο - εξετάζοντάς τες συνολικά - τείνουν να παράγουν μεγάλο αριθμό εργατών που προσεγγίζουν αυτό τον τύπο εργαζομένου. Ο χαρακτήρας της "μερικής πολιτισμικής συνειδητοποίησης" που εξετάσαμε αποσκοπεί ακριβώς στην απαξίωση

και την υπονόμευση παλαιότερων στάσεων απέναντι στην εργασία καθώς και του αισθήματος του ελέγχου και της ύπαρξης κάποιου νοήματος στη δουλειά. Από κάποιες απόψεις αυτές οι εξελίξεις είναι προοδευτικές για το μονοπωλιακό κεφάλαιο, και είναι πιθανό να παρέχουν τους εργαλειακούς, ευέλικτους, δίχως ψευδαισθήσεις, “ξύπνιους”, ανειδίκευτους αλλά κατάλληλα κοινωνικοποιημένους εργάτες που χρειάζονται για να συμμετέχουν σ’ αυτές τις ολοένα και πιο ελεγχόμενες εργασιακές διαδικασίες.

Ο “προοδευτισμός” των προλετάρων εργατών δε θα πρέπει, φυσικά, να φτάνει πολύ μακριά. Η εγκατάλειψη παλιών δεξιοτήτων, τελετουργιών και προστατευτικών συμπεριφορών δε θα πρέπει να πάρει τη μορφή της απόρριψης της σύγχρονης εργασίας ή της πλήρους συνειδητοποίησης της απουσίας νοήματος που τη χαρακτηρίζει. Η ελευθερία, η ανεξαρτησία και η θέληση για αλλαγή των νέων εργαλειακών εργαζομένων δε θα πρέπει να εκφυλιστεί με κανέναν τρόπο σε απώλεια της αφοσίωσης και μείωσης των κινήτρων τους. Το σημαντικότερο από όλα είναι η αντικειμενική κοινωνική ανεξαρτησία αυτών των εξελιγμένων προλετάρων εργατών - που έχουν λιγότερες προκαταλήψεις, λιγότερη αδυναμία να δουν τι συμβαίνει και λιγότερους περιορισμούς από ότι ποτέ στο παρελθόν - να μην μετατραπεί σε συνειδησιακή ανεξαρτησία και αλληλεγγύη, και συνεπώς σε πολιτική στόχευση.

Οι απαιτήσεις που αναδύονται από τα σύγχρονα μονοπώλια είναι επομένως αντιφατικές μεταξύ τους. Η ανάγκη τους για ένα πιο εξελιγμένο (ή λιγότερο εξειδικευμένο και εξαρτημένο από κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα) είδος εργαζόμενου, εγκαλεί επίσης έναν εργάτη δίχως αφοσίωση και κίνητρα, κάποιον που είναι δυνάμει επιρρεπής να παρασυρθεί σε μαζικά κριτικά πολιτικά οράματα.

Αυτή η αντίφαση, ωστόσο, θεωρώ ότι επιλύεται εν μέρει από τις κουλτούρες όπου προετοιμάζεται η εργατική δύναμη. Οι ανάγκες της βιομηχανίας για έναν πιο ευέλικτο και δίχως ψευδαισθήσεις εργάτη ικανοποιούνται κυρίως μέσα από συγκεκριμένου τύπου πολιτισμικές διεργασίες της εργατικής τάξης (που φυσικά η σχέση της με τις ανάγκες αυτές είναι διαμεσολαβημένη). Αντίστοιχα, και η συγκεκριμένη κουλτούρα της εργατικής τάξης παρέχει με τη σειρά της (πάλι με τρόπο διαμεσολαβημένο) κάποιες άλλες διαδικασίες που παράγουν ορισμένους δεσμούς, διακρίσεις και απρόσμενα κίνητρα, τα οποία σε κάποιο βαθμό καλύπτουν τόσο την ανάγκη κάποιου είδους αφοσίωσης των εργαζομένων, όσο και το αίτημα για πολιτική εξάρθρωση. Οι πολιτισμικές εκδοχές της προετοιμασίας των κομφορμιστών για την εργασία, ιδιαίτερα σε σχέση μ’ αυτές των μη-κομφορμιστών, είναι πιθανό να παράγουν εργάτες που είναι αφοσιωμένοι σ’ αυτό που κάνουν, καθώς επίσης και να πιστεύουν στην εγγενή αξία της εργασίας και των προσόντων που συνδέονται μ’ αυτή, ακόμη και παρά το επουσιώδες αντικειμενικό τους περιεχόμενο. Επιπλέον, ακόμη και η ίδια η ύπαρξη αυτών των αντιτιθέμενων τρόπων εμπλοκής με την εργασία παράγει τη βάση για ιεραρχίες και διαχωρισμούς στο εσωτερικό της εργατικής δύναμης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διασπάσουν την αλληλεγγύη και επίσης να νομιμοποιήσουν ιδεολογικά τις πραγματικές ταξικές διακρίσεις. Αυτά τα πολιτισμικά δίπολα και οι διαστρεβλώσεις που αναδύονται από το σχετικά αυτόνομο πολιτισμικό πεδίο, καθιστούν πράγματι πολύ δύσκολο το να δει κανείς “τι κρύβεται κάτω από την επιφάνεια”, ώστε να αξιολογήσει στην πράξη τις πραγματικές αλλαγές στην παραγωγική διαδικασία. Παρόλα αυτά, μπορούμε να πούμε ότι, προς το παρόν, οι ανάγκες της βιομηχανίας και οι πολιτισμικές μορφές αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης φαίνονται να χαρακτηρίζονται από μια δύσκολη αν και αντιφατική αρμονία. Η αντίφαση, ωστόσο, δεν μπορεί να επιλυθεί στη μακρά διάρκεια. Οι ιδεολογικές και οι υλικές διαδικασίες κινούνται σε θεμελιωδώς αντίθετες κατευθύνσεις. Η ίδια η παραγωγική διαδικασία γίνεται λιγότερο εξειδικευμένη και περισσότερο προλεταριοποιημένη,

ενώ στα επαγγέλματα που σχετίζονται μ' αυτή φαίνεται να υπάρχει όλο και μεγαλύτερη διαστρωμάτωση και διαφοροποίηση - ιδίως όσον αφορά τα προσόντα. Πρέπει να παραμείνει ανοιχτό το ερώτημα κατά πόσο οι θεμελιώδεις διακρίσεις μεταξύ χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας και οι διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα στην εργατική τάξη θα συνεχίσουν να αναπαράγουν και να διευρύνουν τους διαχωρισμούς, στο βαθμό που οι αντικειμενικοί τεχνικοί διαχωρισμοί της παραγωγικής διαδικασίας συνεχίζουν να μειώνονται.

Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες διοικητικές καινοτομίες ως προς τον έλεγχο και τη διεύθυνση μιας μεταβαλλόμενης εργατικής δύναμης είναι οι "νέες" ανθρώπινες σχέσεις: οι τεχνικές αναδιαμόρφωσης της εργασίας, η εργασιακή ικανοποίηση και οι αυτόνομες επαγγελματικές ομαδοποιήσεις.\* Έχει υπάρξει μεγάλη σύγχυση ως προς την εσωτερική λογική αυτών των τεχνικών σε σχέση με τις διάφορες μορφές εργατικής συνείδησης και αντίστασης. Κατά την άποψή μου, ο πιο διαφωτιστικός τρόπος για να ερμηνεύσουμε αυτές τις εξελίξεις είναι να τις δούμε ως απάντηση (υπό μορφή αντίθεσης) στην προώθηση της προλεταριακής συνείδησης. Ο αυστηρός καταμερισμός της εργασιακής διαδικασίας, το υψηλό ηθικό και η αφοσίωση στην εταιρία καθίστανται ολοένα και πιο δύσκολο να επιβληθούν, καθώς βλέπουμε τις κουλτούρες της εργατικής τάξης και τις δραστηριότητες που συνδέονται μ' αυτές να διαπερνούν τα όρια που θέτει η διάκριση πνευματικής/χειρωνακτικής εργασίας την οποία έχουν επιβάλλει τα ίδια τα άτομα στον εαυτό τους. Η κατανόηση αυτή περνά μέσα από τα έμφυλα όρια στο εσωτερικό της ταξικής κουλτούρας και οδηγεί στη συνειδητοποίηση της ρητής απουσίας νοήματος της δουλειάς, στον αυξημένο άτυπο έλεγχο της εργασίας και στην μεγαλύτερη αλληλεγγύη στην αντίσταση - τουλάχιστον μέσα στο φάσμα επιρροής του τοπικού και του άτυπου πεδίου. Οι "νέες" ανθρώπινες σχέσεις σηματοδοτούν μια προκαταβολική προσπάθεια της διοίκησης να ενσωματώσει αυτή την αναπτυσσόμενη συνείδηση, και να την αξιοποιήσει για τη διαμόρφωση μεγαλύτερης ευελιξίας και ισχυρότερων κινήτρων για τους εργαζόμενους.

Σε τελική ανάλυση το τίμημα για μια τέτοια στρατηγική διεύθυνση μπορεί να είναι αρκετά υψηλό, τόσο υπό την έννοια ότι η αυστηρά παραγωγική λογική της μέγιστης απόδοσης (μια θεμελιώδης αρχή για την σταθερότητα του καπιταλισμού) έχει εγκαταλειφθεί, όσο και επειδή έχουν διαμορφωθεί περισσότερο πρόσφορες συνθήκες για την ανάπτυξη πιο κριτικών και προκλητικών απόψεων στο εσωτερικό της εργατικής δύναμης. Βραχυπρόθεσμα είναι πιθανό να αυξηθεί η παραγωγικότητα εξαιτίας των λιγότερων αναταραχών και της κάμψης των αντιστάσεων που θα προκαλέσει η σχετική εξατομίκευση της εργατικής δύναμης. Ωστόσο, αν περιγράψουμε τη συνολική στρατηγική ως την ενθάρρυνση - υπό προϋποθέσεις - του προϊστάμενου να ενσωματωθεί στην άτυπη κουλτούρα, πρακτική που σ' άλλη περίπτωση θα αποτελούσε άναρχο σφετερισμό της θέσης του και θα υπονόμει το ρόλο του, καταλαβαίνουμε ότι υπάρχει κάποιο όριο στις δυνατότητες που έχει, για παράδειγμα, ο διευθυντής προκειμένου να διαχειριστεί την αντίδραση των εργαζομένων. Η εκχώρηση της θεσμικής εξουσίας στην άτυπη κουλτούρα και η υποτίμησή της είναι μια επικίνδυνη στρατηγική, και η κάθε μορφή εμπλοκής έχει δύο όψεις. Το στοίχημα για τον καπιταλισμό συνίσταται στο κατά πόσο μπορεί να επιτύχει μια νέα, σταθεροποιημένη διάκριση ανάμεσα στον έλεγχο και την υπακοή, ή αν έχει παγιδευτεί σε μια ήπια καθοδική πορεία συνεχών ελασσόνων παραχωρήσεων. Σ' ένα μεταγενέστερο στάδιο θα πρέπει μάλλον να αναμένουμε την ενίσχυση των διακρίσεων και τη νομιμοποίησή τους μέσα από την ιδεολογία, προκειμένου να κατασταλούν οι υπέρμετρες φιλοδοξίες των εργαζομένων να αποκτήσουν τον έλεγχο στο χώρο εργασίας.

Ένας άλλος τρόπος εννοιολόγησης αυτών των αλλαγών στις τεχνικές διοίκησης είναι να παρατηρήσουμε πώς μετατοπίζεται το επίκεντρο της συνειδητής

διοικητικής προσπάθειας από τις παραγωγικές δυνάμεις στις παραγωγικές σχέσεις. Ενώ προηγουμένως οι σχέσεις θεωρούνταν απλώς ότι παρέχουν τις προϋποθέσεις για τη λειτουργία των παραγωγικών δυνάμεων, τώρα γίνονται οι ίδιες αντιληπτές ως τέτοιες δυνάμεις.

Ο Τείλοριζμός και ο Φορντισμός αποσκοπούν στη διεύρυνση της αποδοτικής και ορθολογικής διαχείρισης των παραγωγικών δυνάμεων. Αυτό εμπρικλείει την αντικειμενική θεμελίωση της παραγωγής σε κοινωνική βάση που είναι πιθανό, με τη σειρά της, να επιφέρει αυτό που αντιλαμβανόμαστε ως θεμελίωση της κοινωνικής συνείδησης. Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζεται σε σημαντικό βαθμό η ανεξαρτησία των ατόμων, γεγονός που χρησιμοποιείται από τους εργάτες για να ελέγξουν την παραγωγή. Ο Τείλορ στην εποχή του επιδίωκε, εν μέρει, να αντιμετωπίσει το “χασομέρι” και τη “συστηματική κωλυσιεργία”, αλλά ο ίδιος ο εξορθολογισμός και η διεύρυνση της παραγωγής που ήταν το αποτέλεσμα των μεθόδων του διαμόρφωσαν τις συνθήκες για μεγαλύτερο άτυπο έλεγχο της παραγωγικής διαδικασίας. Επομένως, η χειραγώγηση και ο έλεγχος των παραγωγικών δυνάμεων επιφέρουν πραγματικές ορατές συνέπειες στις κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο της παραγωγής, και αυτές με τη σειρά τους επιδρούν στις παραγωγικές δυνάμεις.

Μπορούμε να κατανοήσουμε το πρώτο κύμα τεχνικών διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων που απορρέει από το έργο του Έλτον Μάγιο, ως μια προσπάθεια απονέκρωσης και αναστολής των αντιπαραγωγικών τάσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο της παραγωγής. Αυτές οι “πρώτου βαθμού” τεχνικές διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων σε καμιά περίπτωση δεν αναδιαμορφώνουν τις παραγωγικές δυνάμεις κατά τρόπο, που να λαμβάνονται υπόψη οι ανθρώπινες σχέσεις. Λειτουργούν στο εσωτερικό της ίδιας της ομάδας - στο επίπεδο του εποικοδομήματος, θα έλεγε κανείς -, ώστε να διαχειριστούν, να χειραγωγήσουν και να οικειοποιηθούν τις ομαδικές διαδικασίες, ιδιαίτερα διαμέσου της επιρροής του αρχηγού της ομάδας.

Η ανάδυση του δεύτερου κύματος τεχνικών διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων καταδεικνύει τα όρια αυτών των “ιδεαλιστικών” λύσεων. Χαρακτηρίζεται από μια περισσότερο υλιστική αντιμετώπιση της άτυπης ομάδας και των κουλτούρων που διαμορφώνονται στον εργασιακό χώρο. Αντί να προσπαθεί απλώς να περιορίσει τις ατυχείς συνέπειες των δραστηριοτήτων της άτυπης ομάδας στο πλαίσιο μιας παγιωμένης εργασιακής διαδικασίας, αναγνωρίζει ότι η ίδια η εργασιακή διαδικασία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της άτυπης ομάδας, και πως η χειραγώγησή της [της εργασιακής διαδικασίας] χρησιμοποιείται ως μέσο για τον έλεγχο της εκάστοτε κουλτούρας. Η επιτυχία ή η αποτυχία αυτού του περιορισμένου, μέχρι στιγμής, πειράματος που μελετά σε μικρο-επίπεδο έναν ελεγχόμενο “σοσιαλισμό του δοκιμαστικού σωλήνα”, είναι ίσως λιγότερο σημαντική από την αναγνώριση από πλευράς του καπιταλισμού ότι, ως προς κάποια κομβικά σημεία, είναι οι κοινωνικές σχέσεις της παραγωγικής διαδικασίας εκείνες που περιορίζουν την παραγωγικότητα, και όχι η ανεπαρκής ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων. Παρατηρούμε εδώ την απεριόριστη ποικιλία δυνατοτήτων και την ευελιξία που χαρακτηρίζει τον καπιταλισμό, καθώς δε φοβάται να στρέψει τα όπλα του ακόμη και ενάντια στις συνθήκες που διασφαλίζουν την ανωτερότητά του. Θα μπορούσαμε ακόμη και να υποθέσουμε ότι η σύγχυση που διακρίνει τον ριζοσπαστισμό της εργατικής τάξης επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο μέσα από μια ελεύθερη εκχώρηση εξουσιών, και ότι μια νέα ισορροπία μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο ενός περαιτέρω μεταλλαγμένου καπιταλιστικού συστήματος.

\*Βλέπε για παράδειγμα, Μαίρη Βέιρ (επιμέλεια), *Job Satisfaction* [Εργασιακή ικανοποίηση], Fontana, 1976, Π. Γουόρ και Τ. Γουόλ, *Work and Well-Being* [Εργασία

και ευημερία], Penguin, 1975, N. A. M. Γουίλσον, *On the Quality of Working Life: A Report Prepared for the Department of Employment* [Για την ποιότητα της εργασιακής ζωής: Έκθεση που συντάχθηκε για το Υπουργείο Εργασίας], Manpower Papers, No 7, HMSO, 1973, Έκθεση Ειδικής Επιτροπής για τον Υπουργό Υγείας, Εκπαίδευσης και Πρόνοιας, *Work in America* [Η εργασία στην Αμερική], MIT Press, 1973, Γ. Ι. Πολ και Κ. Μ. Ρόμπερτσον, *Job Enrichment and Employee Motivation* [Εμπλουτισμός της εργασίας και παροχή κινήτρων για τους εργαζόμενους], Gower Press, 1970, Ε. Χέρτσμπεργκ, *Work and the Nature of Man* [Εργασία και ανθρώπινη φύση], Staple Press, 1968.

[3] Τα στοιχεία που διαμορφώνουν την παραγωγή αναγκαστικά φέρουν το βάρος των ιδεολογικών κατασκευών που επιβάλλονται στην παραγωγική διαδικασία, τις αναπαράγουν με κάποια μορφή και τις ξαναστρέφουν στην αφετηρία τους.

[4] Πρόκειται για ένα εύγλωττο επιχείρημα του Κεν Ρόμπερτς στην κριτική που ασκεί στην υπηρεσία επαγγελματικής αποκατάστασης και τον κεντρικό ρόλο που παίζει ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο σχολείο σ' αυτό το πλαίσιο, "Where is the careers service heading" [Που οδηγεί η υπηρεσία επαγγελματικού προσανατολισμού], *Careers Bulletin*, DE, 1976.

[5] Μέσα από αυτή την προσπάθεια να ασκήσω κριτική σε μια αναγωγική και δευτερογενή ερμηνεία της κουλτούρας, δεν υπαινίσσομαι ούτε ότι οι δομές μεταμορφώνονται ολοκληρωτικά σε ιδέες και σύμβολα - αυτό θα σήμαινε ότι υποστηρίζω πως οι κουλτούρες διακρίνονται από ιστορική καθαρότητα, την οποία έχω απορρίψει -, ούτε ότι δεν υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι αποτελεσματικής αναπαραγωγής τους είτε στο πολιτισμικό, είτε σε άλλα πεδία διαμέσου της ιδεολογίας, του κράτους και των θεσμών. Υπάρχουν και άλλοι τρόποι κοινωνικής αναπαραγωγής πέρα από τον πολιτισμικό, και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο διαχώρισα τους συγκεκριμένους όρους.

[6] Βλέπε για παράδειγμα, Λ. Αλτουσέρ, "Ideology and Ideological State Apparatuses" [Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους] στο Μ. Ρ. Κόζιν (επιμέλεια), *Education: Structure and Society* [Εκπαίδευση: δομή και κοινωνία], Penguin, 1972.

[7] Και η κλασική κοινωνιολογία, μέσα από την έννοια της κοινωνικοποίησης και την παθητική μεταβίβαση που αυτή συνεπάγεται, αδυνατεί να αντιληφθεί την ένταση και την αβεβαιότητα αυτής της διαδικασίας. Δεν ισχύει ότι η εργατική τάξη είναι εξ ορισμού και διά παντός διαφορετική από τη μεσαία τάξη (για τον οποιονδήποτε λόγο) και μεταβιβάζει τη μειονεξία της εσαεί και αδιάκοπα στις επόμενες γενιές (βλ. αντίστοιχα τον κύκλο της φτώχειας και άλλες παρεμφερείς θεωρίες) μέσα από τους απαρέγκλιτους νόμους της κοινωνικοποίησης.

Τα πολιτισμικά μοντέλα, οι δραστηριότητες και οι συμπεριφορές αναπτύσσονται σε άμεση συνάρτηση με πραγματικά αιτήματα, και παράγονται και αναπαράγονται από κάθε γενιά για τους δικούς της ιδιαίτερους λόγους. Τα διάφορα πρότυπα για τη διαμόρφωση της εργατικής δύναμης, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί με συγκεκριμένο τρόπο στη βιομηχανία, θα πρέπει να διαμορφώνονται, να αναπτύσσονται και να επιτυγχάνονται εκ νέου από την κάθε γενιά, μέσα από αγώνες και αμφισβήτηση. Αν κάποια από τα προφανή χαρακτηριστικά αυτής της διαρκούς αναπαραγωγής και της πάντοτε νέας διευθέτησης εμφανίζουν έναν βαθμό ορατής συνέχειας στο χρόνο, αυτό δεν θα πρέπει να μας οδηγήσει στη διατύπωση σιδερένιων νόμων για τη δυναμική της κοινωνικοποίησης, απλώς και μόνο βάσει της απλής διαδοχής παρεμφερών γεγονότων. Οι υπόγειες διεργασίες αυτών των συνεχειών είναι πολύ σύνθετες, αβέβαιες, εξαρτώμενες από εξωτερικούς παράγοντες και επιρρεπείς σε αλλαγές, ώστε να μπορούν να ερμηνευτούν αποκλειστικά και μόνο μέσα από την έννοια της κοινωνικοποίησης.

## 9. Η επόμενη μέρα και το μέλλον

Το να κάνει κανείς μια μάζα ανθρώπων να σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο (...) για τον πραγματικό, σημερινό κόσμο, αποτελεί ένα “φιλοσοφικό” γεγονός πολύ πιο σημαντικό και “πρωτότυπο” από την ανακάλυψη μιας αλήθειας που παραμένει κτήμα μονάχα κάποιων μικρών ομάδων διανοουμένων από μια φιλοσοφική “ιδιοφυΐα” (...) το ζήτημα δεν είναι να εισαγάγει κανείς στην ατομική ζωή του καθενός ένα επιστημονικό μοντέλο σκέψης εκ του μηδενός, αλλά να ανανεώσει και να καταστήσει “κριτική” μια ήδη υπάρχουσα δραστηριότητα.

Αντόνιο Γκράμισι,  
από το *Prison Notebooks* [ελλ. τίτλος: Γράμματα από τη Φυλακή]  
σελ. 325 και 330

Στην εισαγωγή τέθηκε το ερώτημα πώς και γιατί οι νεαροί εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης φαινομενικά οικειοθελώς. Μπορούμε να πούμε ότι για ένα μεγάλο ποσοστό αυτών που είναι δυσαρεστημένοι - σε σχέση με τους οποίους μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την περίπτωση των κομφορμιστών - η επιλογή αυτή παίρνει τη μορφή μιας μερικής πολιτισμικής συνειδητοποίησης του τι κρύβεται πίσω από της πραγματικές συνθήκες της ύπαρξής τους, καθώς και της μυθοποίησης της χειρωνακτικής εργασίας, που εντούτοις διέπεται από κάποιου είδους συλλογική, συγκροτημένη, αν και ελλιπή λογική. Υποστήριξα ότι αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό ως μια μορφή πολιτισμικής αναπαραγωγής, η οποία συντελεί στην γενικότερη κοινωνική αναπαραγωγή του συστήματος. Κάποιες από τις θεωρητικές συνέπειες αυτής της τοποθέτησης εξετάστηκαν διεξοδικά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Τελειώνοντας, θα ήθελα να μελετήσω κάποιες από τις επιπτώσεις αυτής της έρευνας στο πρακτικό / πολιτικό επίπεδο και ιδιαίτερα στους δύο τομείς που συνδέονται πιο ξεκάθαρα με τους προβληματισμούς της συγκεκριμένης μελέτης: τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την εκπαίδευση των δυσαρεστημένων νεαρών της εργατικής τάξης.

Μέσα από τη συνολική παρουσίαση, την ανάλυση και τον προσδιορισμό της κουλτούρας, που αποτέλεσε το αντικείμενο μελέτης του συγκεκριμένου βιβλίου, καταδεικνύεται η γενικότερη δυνατότητα αποτελεσματικής παρέμβασης των ατόμων στο πολιτισμικό πεδίο. Όπως υποστηρίζω, αυτό γίνεται ιδιαίτερα φανερό κάποιες στιγμές όταν, μέσα από τις πολιτισμικές διαδικασίες αναπαραγωγής του συστήματος, τα άτομα συνειδητοποιούν πραγματικά τι συμβαίνει και αναπτύσσουν δυναμικά μια ριζοσπαστική αλληλεγγύη. Με τη συχνότητα που οι τρέχουσες κουλτούρες αναπαράγουν προγενέστερα πολιτισμικά πρότυπα, κατά βάση θέτουν υπό αμφισβήτηση τις παλαιότερες κουλτούρες. Μια αφελής ανάγνωση αυτής της τοποθέτησης θα οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι μπορεί απλά να παρέμβει κάποιος στο πολιτισμικό πεδίο και να διαμορφώσει πρότυπα, ή ότι υπάρχει η δυνατότητα μιας σαφούς διάκρισης ανάμεσα σε προοδευτικές και συντηρητικές πρακτικές. Το πρόβλημα μ' αυτή την ερμηνεία είναι, φυσικά, ότι παραβλέπει πως στο πολιτισμικό πεδίο τα διάφορα πρότυπα και οι πρακτικές διαπλέκονται θεμελιωδώς μεταξύ τους και είναι ανέφικτος ο ριζικός διαχωρισμός τους (γεγονός στο οποίο εμμένει η εθνογραφική έρευνα, για παράδειγμα), και αγνοεί διάφορες εσωτερικές αδυναμίες της εκάστοτε κουλτούρας, που είναι εγγενείς και επιρρεπείς στη διεΐσδυση της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Επιπλέον, το πολιτισμικό πεδίο δεν είναι σε καμία περίπτωση αυτόνομο. Διαμεσολαβείται από δομικούς παράγοντες και συχνά διαθέτει ένα ακριβές υλικό και οργανωτικό θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή στοιχεία που παγιώνουν συγκεκριμένου είδους σχέσεις, ισορροπίες και μοντέλα συμπληρωματικότητας. Οι όροι που απαρτίζουν το δίπολο συμμόρφωση / αντίσταση είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους. Σπάνια θα δούμε τον ένα όρο ανεξάρτητα από τον άλλο και δεν μπορούμε απλά να τους διαχωρίσουμε μεταξύ τους στα λόγια.

Με όρους παιδαγωγικής ή συμβουλευτικής θα ήταν λάθος να υποθέσουμε ότι υπάρχουν τεχνικές αποκλειστικά και μόνο στο πλαίσιο της κουλτούρας, μέσα από τις οποίες μπορούν να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Το θεμελιώδες νόημα της ανάλυσης στο δεύτερο μέρος ήταν ακριβώς ότι οι διάφορες κουλτούρες δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές αν εξεταστούν αυτόνομα και μονάχα στο δικό τους πλαίσιο. Προκειμένου να κατανοήσουμε την αντι-σχολική κουλτούρα χρειάστηκε να εκκινήσουμε από διαφορετικές αφετηρίες και να την ανακατασκευάσουμε εν μέρει απ' έξω: μέσα από τη φύση της εργασίας στον σύγχρονο καπιταλισμό, μέσα από τη γενική και αφηρημένη εργασία, μέσα από τον σεξισμό, μέσα από την ιδεολογία. Τώρα δεν μπορούμε αφελώς να επιστρέψουμε στις διακριτές κουλτούρες και στις ανεξάρτητες πολιτισμικές πρωτοβουλίες προκειμένου να διαμορφώσουμε ένα πλήρες και πραγματικά λειτουργικό πρόγραμμα για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την εκπαίδευση της δυσαρεστημένης εργατικής τάξης. Οι παρεμβάσεις και οι μεταρρυθμίσεις περνούν από όλο το φάσμα των ακούσιων και αντιθετικών πρακτικών, και από τις διαδικασίες πολιτισμικής αναπαραγωγής, σε συνάρτηση με τους δομικούς παράγοντες που εντοπίσαμε σ' αυτό το βιβλίο.

Από την άλλη μεριά, οι εμπλεκόμενοι φορείς αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της "επόμενης μέρας". Αν δεν υπάρχει καμιά πρόταση για το τι μπορούμε να κάνουμε την επόμενη μέρα, τότε όλα ανάγονται σε μια αφαιρετική, δομιστική, απλουστευτική ταυτολογία που σε ακινητοποιεί: δεν μπορεί να γίνει τίποτα μέχρι να αλλάξουν οι βασικές δομές της κοινωνίας, αλλά οι ίδιες αυτές κοινωνικές δομές μας εμποδίζουν να κάνουμε οποιαδήποτε αλλαγή. Δεν υπάρχει καμιά αντίφαση στο αίτημα να εργαστούν οι εμπλεκόμενοι επαγγελματίες σε δύο επίπεδα ταυτόχρονα - να αντιμετωπίζουν τα άμεσα προβλήματα (στο βαθμό που μπορούν να τα εντοπίσουν) κάνοντας το "καλύτερο δυνατό" για τους πελάτες τους, έχοντας πάντοτε κατά νου ότι οι ίδιες αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να συντελέσουν στην αναπαραγωγή των δομών από τις οποίες αναδύονται τα προβλήματα. Παρά το γεγονός ότι το δεύτερο επίπεδο φαίνεται να καταδικάζει κάθε προσπάθεια που επιτελείται στο πρώτο, υπάρχουν οι χώροι και οι δυνατότητες για να αλλάξουν οι εύθραυστες ισορροπίες που αναπαράγουν την υπάρχουσα κοινωνία. Η αποφυγή της δυσκολίας αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων αποτελεί και μια άρνηση του ενεργητικού και διαμφισβητούμενου χαρακτήρα της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής: σημαίνει τον υποβιβασμό πραγματικών ανθρώπων στο στάτους παθητικών ανδρείκελων, πράγμα που ακυρώνει εξ ορισμού κάθε προοπτική για το μέλλον. Το να αρνηθεί κανείς τις προκλήσεις της καθημερινότητας - εξαιτίας της αναδρομικής επιρροής μιας καταπιεστικής επίγνωσης των δομικών περιορισμών - αποτελεί άρνηση της ίδιας της συνέχειας της ζωής και της κοινωνίας. Αυτό συνιστά τόσο θεωρητική όσο και πολιτική αποτυχία. Αρνείται τη διαλεκτική βάση της αναπαραγωγής του συστήματος. Η αναγκαία ένταση ανάμεσα σε βραχυπρόθεσμους στόχους που υλοποιούνται καλή τη πίστει σε συνάρτηση με τους σχεδόν ακατανόητους νόμους της κοινωνικής ανάπτυξης και της αλλαγής, και τις απρόβλεπτες μακροπρόθεσμες συνέπειές τους, αποτελεί ένα κοινό γνώρισμα στη ζωή κάθε κοινωνικού δρώντα: είναι αυτό στο οποίο εξασκούνται κάθε μητέρα και πατέρας καθημερινά. Δεν υπάρχει λόγος να μην ζητήσουμε από εκείνους των



οποίων η κοινωνικοποίηση και η φροντίδα είναι η δουλειά τους, να αποδεχθούν και να λειτουργήσουν κάτω από αυτή την ένταση και την ειρωνεία που επικρατεί ανάμεσα στα δύο επίπεδα της δραστηριότητάς τους.[1]

Στο σύνολό της η συγκεκριμένη μελέτη μας αποκάλυψε τόσο έναν βαθμό αποτελεσματικότητας των κοινωνικών δομών όσο και έναν βαθμό μη-ανταπόκρισης (στις κοινωνικές δομές) στο επίπεδο της κουλτούρας. Παρά τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, αυτό καταδεικνύει πως υπάρχει *κάποιος* χώρος για δράση στο επίπεδο αυτό, και κυρίως ότι στο πολιτισμικό πεδίο υπάρχει η δυνατότητα να αναδειχθούν πιο ξεκάθαρα όσα οι εκάστοτε κουλτούρες “λένε” στα μέλη τους σχετικά με το ποια είναι η δομική και κοινωνική τους θέση. Τουλάχιστον έτσι είναι δυνατόν να αποκαλυφθούν οι πλάνες των επίσημων ή άλλων ιδεολογιών. Επίσης, καθίσταται δυνατή μια προσέγγιση η οποία ούτε προσβάλλει ούτε και αγνοεί την εργατική τάξη, και ταυτόχρονα αναγνωρίζει τη σημασία των δομικών παραγόντων - χωρίς, ωστόσο, να θεωρεί ότι αποτελούν αναπόφευκτα κλειστό σύστημα. Θα ήταν λάθος να προτείνουμε κάποια λεπτομερή προγράμματα δράσης εδώ. Όμως, το συγκεκριμένο βιβλίο παρέχει μια ανάλυση που μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικά πεδία μελέτης από κάποιους άλλους. Μπορούμε, παρόλα αυτά, να αναφέρουμε κάποιες γενικές αρχές, και κάποιες από τις προφανείς επιπτώσεις τους, προσαρμοσμένες στα δύο βασικά επαγγελματικά πεδία τα οποία συναντήσαμε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης.

- Αναγνωρίζουμε ότι το πεδίο της κουλτούρας είναι σχετικά συνεκτικό, αντί να μας επηρεάζουν αρνητικά τα πιο προφανή, εξωτερικά, ενδεχομένως και προσβλητικά για κάποιους στοιχεία του.
- Αναγνωρίζουμε τα δυνητικά ή κρυμμένα νοήματα πίσω από στάσεις και συμπεριφορές που, από μόνες τους, θα τις καταδικάζαμε αυστηρά.
- Προσπαθούμε να καταλάβουμε ποιες αναπαραγωγικές λειτουργίες ενδέχεται να επιτυγχάνονται διαμέσου του πολιτισμικού πεδίου, αντί να επιχειρηματολογούμε αφελώς είτε για την ισοτιμία είτε για την ανωτερότητα συγκεκριμένων κουλτούρων σε σχέση με τις κυρίαρχες.[2]
- Μαθαίνουμε από τις εκάστοτε κουλτούρες και προσπαθούμε να διακρίνουμε ανάμεσα στις μορφές πολιτισμικής συνειδητοποίησης και τους περιορισμούς της - ιδίως σε σχέση με τις κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές. Εξετάζουμε πώς η πολιτισμική συνειδητοποίηση μπορεί να επεκταθεί σε συστηματικές αναλύσεις της κοινωνίας.
- Δραστηριοποιούμαστε προκειμένου να εκθέσουμε, όχι να μυθοποιήσουμε ή να ενδυναμώσουμε τις πρακτικές της εκάστοτε κουλτούρας.
- Αναγνωρίζουμε τους δομικούς περιορισμούς της δράσης στο επίπεδο της κουλτούρας και οργανωνόμαστε πολιτικά, ώστε να δράσουμε για λογαριασμό, καθώς και στο πλαίσιο, του δικού μας πεδίου επιρροής, εφόσον επιθυμούμε τη δομική αλλαγή.

Το συνολικό πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού περνάει από εξονυχιστική εξέταση τώρα - ιδιαίτερα σε σχέση με τους ανειδίκευτους (ή τα άτομα με χαμηλή ειδίκευση).[3] Υπό μία έννοια φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερο πεδίο δράσης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, παρά την καθαυτή εκπαίδευση, τουλάχιστον από πλευράς των υπευθύνων επαγγελματικής συμβουλευτικής, διότι οι σύμβουλοι δεν δεσμεύονται τόσο πολύ από τους παγιωμένους θεσμούς: στην προκειμένη περίπτωση το καθημερινό συμφραζόμενο του σχολείου και το εκπαιδευτικό παράδειγμα. Από την άλλη πλευρά, οι υπεύθυνοι επαγγελματικής συμβουλευτικής σχετίζονται άμεσα με τον πραγματικό κόσμο, με την ανισότητα και με τον ρόλο που παίζουν η γνώση και τα προσόντα στην κατανομή των

επαγγελματικών ευκαιριών μέσα από εκείνου του είδους τις ανταλλαγές, που συντέλεσαν εξ αρχής στη διαμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού παραδείγματος. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού συχνά διαθέτουν μια ακριβέστατη, αν και καταχωνιασμένη γνώση του πολιτισμικού πεδίου. Υπό μια έννοια, το πολιτισμικό περιβάλλον και οι τρόποι που αυτό επιδρά σε άλλους τομείς αποτελούν το βασικό υλικό που έχουν στα χέρια τους. Σε τελική ανάλυση αποτελεί την αφετηρία με βάση την οποία κατανοούν τα διάφορα πρότυπα μετάβασης των νέων στο χώρο της εργασίας. Σαφώς και δείχνουν συχνά πολύ μεγαλύτερη κατανόηση από ότι οι καθηγητές για περιπτώσεις όπως είναι οι “μάγκες”, και συχνά χρησιμοποιούν τη συστηματική αντιστροφή ή την επανεννοιολόγηση του τρόπου που αξιολογούνται τα άτομα που συμμετέχουν στην αντι-σχολική κουλτούρα από το σχολείο. Αυτός ο διαφορετικός τρόπος συντονισμού με τις αντιθετικές όψεις της κουλτούρας της εργατικής τάξης αποτελεί μια από τις συνηθισμένες πηγές εντάσεων ανάμεσα στο σχολείο και τους συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Καταβάλλεται πραγματικά προσπάθεια να ληφθούν υπόψη οι κατεξοχήν πολιτισμικές αξίες και τα ενδιαφέροντα των εκάστοτε υποκειμένων στο όνομα της ατομικής τους ιδιαιτερότητας, αντλώντας από το ευρύτερο φάσμα των ενδεχόμενων ταλέντων τους πέρα από την απλή σχολική επίδοση, όπως εκδηλώνονται μέσα από τον “τρόπο ζωής” και τη “διαχείριση του ελεύθερου χρόνου” τους.

Το πρόβλημα είναι ότι οι πραγματικοί τρόποι πολιτισμικής κατανόησης διασπώνται και διαστρεβλώνονται από μια πανταχού παρούσα ατομικιστική ιδεολογία. Κάποιες αξίες αποσπώνται από το πολιτισμικό πεδίο και προβάλλονται πάνω στα ατομικά υποκείμενα και στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, ενώ άλλες όψεις του πολιτισμικού πεδίου αφαιρούνται από το συμφραζόμενο τους, εξατομικεύονται και συνδέονται με τα εγγενή χαρακτηριστικά συγκεκριμένων επαγγελμάτων. Με αυτό τον τρόπο καθίσταται φαινομενικά δυνατό να χρησιμοποιηθεί το βασικό ατομικιστικό παράδειγμα της αντιστοίχισης των εκάστοτε υποκειμένων με κάποια δουλειά, το οποίο ουσιαστικά έχει κάποια αξία μονάχα σε σχέση τις επιλογές της μεσαίας τάξης. Έτσι, εισάγεται η συνολική ιδεολογία και η γλώσσα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, που επικεντρώνεται στο άτομο και στις ουσιαστικές επιλογές που υποτίθεται ότι του παρέχονται. Αποδίδεται αξία σε έννοιες όπως η “ατομική εξέλιξη”, η “αυτο-αντίληψη”, η “επαγγελματική επιλογή”, ενώ δεν αποτελούν παρά μια ταυτολογική και εξατομικευμένη διαστρέβλωση του πολιτισμικού πεδίου, που θεμελιώνεται στη βάση μιας επίπλαστης διαφορετικότητας - τόσο των ατόμων όσο και των διαθέσιμων θέσεων εργασίας.

Ίσως η πιο βασική συνέπεια της συγκεκριμένης μελέτης για την πρακτική του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι ότι το πολιτισμικό επίπεδο αναγνωρίζεται ως ένα σχετικά διακριτό πεδίο, το οποίο διαθέτει τη δική του λογική και τους δικούς του τρόπους - διαστρεβλωμένης - συνειδητοποίησης των πραγματικών συνθηκών ύπαρξης των εμπλεκόμενων κοινωνικών δρώντων.

Θα μπορούσαμε να κάνουμε μια σειρά βραχυπρόθεσμων, ας πούμε, προτάσεων που διατυπώνονται, ωστόσο, σε μια ηθική βάση. Προκειμένου να συνεισφέρουμε σε μια μακροπρόθεσμη δομική αλλαγή, και στη θεμελιώδη βελτίωση των ευκαιριών για τα παιδιά της εργατικής τάξης και της ποιότητας εργασίας που αντιμετωπίζουν, είναι απαραίτητη η επίτευξη καλύτερης πολιτικής οργάνωσης τόσο από τους επαγγελματίες του σχολικού χώρου όσο και στο πλαίσιο άλλων οργανισμών, για λογαριασμό εκείνων των δυνάμεων που αποκαλύπτονται και εξετάζονται βραχυπρόθεσμα.

- Χρησιμοποιούμε ένα πολιτισμικό πρίσμα προκειμένου να αναγνωρίσουμε τις “προβληματικές περιπτώσεις” - άτομα που είναι απομονωμένα ή στη διαδικασία μετάβασης από τη μία πολιτισμική κατηγορία στην άλλη.
- Ενθαρρύνουμε την επανένταξη στην εκπαίδευση εκείνων των παιδιών της εργατικής τάξης, για τα οποία φθίνει ο “ενθουσιασμός για την συμμετοχή στην κουλτούρα τους”, με αποτέλεσμα να αισθάνονται εγκλωβισμένα. Εργαζόμαστε για την επίτευξη υψηλότερων επιχορηγήσεων για τη συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία.
- Αναγνωρίζουμε ότι οι συγκεκριμένες προτάσεις θα έχουν θετικό αποτέλεσμα μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις, και ότι οι ευκαιρίες που παρουσιάζει η οικονομία κατά τη δεδομένη στιγμή δεν φτάνουν για όλους. Εφόσον κάποια παιδιά αξιοποιήσουν τις περιορισμένες διαθέσιμες ευκαιρίες, κάποια άλλα θα μείνουν απ’ έξω. Θα πρέπει να προσεγγίσουμε τη λογική που διέπει την κουλτούρα των αποκλεισμένων και των δυσारेστημένων, όχι με τρόπο που να την εξιδανικεύει και να καλλιεργεί ψευδαισθήσεις, αλλά με ειλικρίνεια και ρεαλισμό.

Συγκεκριμένα, πρέπει:

- να αναγνωρίσουμε την ξεκάθαρη απουσία νοήματος και τη σύγχυση που προκαλεί ο σημερινός πολλαπλασιασμός άχρηστων τίτλων ειδίκευσης.
- να αναγνωρίσουμε την ενδεχόμενη εγγενή πλήξη και απουσία νοήματος των περισσότερων ανειδίκευτων ή ημι-ειδικευμένων εργασιών.
- να αναγνωρίσουμε την αντίφαση που διέπει την αξιοκρατική κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου αναγκαστικά οι περισσότεροι βγαίνουν χαμένοι, αλλά παρόλα αυτά απαιτείται από όλους να αποδεχθούν κατά κάποιον τρόπο την ίδια ιδεολογία.
- να αναγνωρίσουμε το ενδεχόμενο της ανεργίας, τόσο ως επιβεβλημένη όσο και ως οικειοθελή επιλογή σε σχέση με τις πραγματικές παρεχόμενες ευκαιρίες και το πραγματικό νόημα της εργασίας - με ή χωρίς το πεδίο της κουλτούρας.
- να χρησιμοποιήσουμε συλλογικές πρακτικές, ομαδικές συζητήσεις και προγράμματα, [4] προκειμένου να αποκαλύψουμε και να μελετήσουμε τον πολιτισμικό χάρτη της απασχόλησης. Η ομαδική λογική που προβάλλουν οι εκάστοτε κουλτούρες ενδέχεται να σχετίζεται επίσης με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο επαγγελματικός προσανατολισμός.

Η δυνατότητα για τη διαμόρφωση μιας ηθικής παιδαγωγικής πρακτικής για τους δυσारेστημένους νέους της εργατικής τάξης συναντά σοβαρότατες δυσκολίες και θα πρέπει να διατυπωθεί με μεγάλη προσοχή. Η συγκεκριμένη μελέτη μας προειδοποιεί ότι τα δυσारेστημένα παιδιά της εργατικής τάξης δεν ανταποκρίνονται τόσο στον τρόπο διδασκαλίας των μεμονωμένων καθηγητών ή στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, όσο στη δομή του σχολείου και στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό παράδειγμα, όπως γίνεται αντιληπτό στο πλαίσιο της συνολικής ταξικής πολιτισμικής τους εμπειρίας και προέλευσης. Αυτές οι δομές και τα βασικά πρότυπα των σχέσεων που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού παραδείγματος αλλάζουν πολύ πιο δύσκολα από ότι το προσωπικό στίλ διδασκαλίας ή το περιεχόμενο του μαθήματος. Παρόλα αυτά, παραμένει το πρόβλημα ότι οι μεμονωμένοι καθηγητές είναι αναγκασμένοι να συνεχίσουν να επικοινωνούν κατά τρόπο αμήχανο και αποκαρδιωτικό με τους δυσारेστημένους μαθητές τους, μέσα σε σχολεία όπως είναι διαμορφωμένα σήμερα, και προσπαθούν να εντάξουν αυτή την καθημερινή επικοινωνία σε μια ευρύτερη προοπτική. Η πολιτισμική οπτική που περιγράφεται στο βιβλίο αυτό, ωστόσο, έχει και ορισμένες επιπτώσεις για την παιδαγωγική της σχολικής τάξης.

Αυτή τη στιγμή υπάρχει “κρίση” στην εκπαίδευση.[5] Αυτή επικεντρώνεται στα βασικά εκπαιδευτικά πρότυπα και την καταλληλότητα των προοδευτικών μεθόδων διδασκαλίας. Η αντίφαση που αναπτύσσεται (και που γίνεται περισσότερο αντιληπτή μέσα από την ουσιαστική απουσία των απόψεων των καθηγητών και την ολοκληρωτική απουσία των απόψεων των παιδιών) είναι στην πραγματικότητα μια κατεξοχήν ιδεολογική σύγκρουση, η οποία αναπαριστά μονάχα εν μέρει, και μέσα από πολλαπλές διαστρεβλώσεις, τις πραγματικές διαδικασίες ταξικής σύγκρουσης, την αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης, και τις πολιτισμικές και γενικότερες διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής του συστήματος, που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου. Αυτό δεν σημαίνει ότι η σύγκρουση αυτή δεν είναι υπαρκτή ή ότι δεν πρέπει να επιλέξουμε στρατόπεδο. Ωστόσο, οι στόχοι και η μορφή μιας παιδαγωγικής για τα δυσαρεστημένα παιδιά της εργατικής τάξης θα πρέπει να διαμορφωθούν κατά κάποιον τρόπο ανεξάρτητα από τους όρους που θέτει η “μεγάλη συζήτηση” για την παιδεία. Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε, για παράδειγμα, ότι υπάρχει ένα ισχυρό ιδεαλιστικό στοιχείο στις προοδευτικές τεχνικές, ενώ αποτελεί ειρωνεία ότι οι τεχνικές αυτές εμπλέκονται στις διαδικασίες αναπαραγωγής του συστήματος. Απεναντίας, θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι αποτελεί προϋπόθεση για την διαμόρφωση της εργατικής τάξης το γεγονός ότι πράγματι τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν συγκεκριμένες εκμαθημένες δεξιότητες που σχετίζονται με την τους τρόπους έκφρασης και τον χειρισμό του συμβολικού πεδίου.[6]

Όπως στην περίπτωση του επαγγελματικού προσανατολισμού, οι βασικές δομικές διευθετήσεις της κοινωνίας που κατά κύριο λόγο προκαλούν τα προβλήματα που προσπαθεί να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση, δεν μπορούν να τροποποιηθούν μονάχα σε εκπαιδευτικό επίπεδο - αν και πιστεύω ότι η κατάλληλη αξιοποίησή του θα μπορούσε να αποτελέσει προϋπόθεση για μια τέτοια αλλαγή. Αυτού του είδους η δομική αλλαγή μπορεί να επέλθει μονάχα μέσα από μια ρητά πολιτική παρέμβαση - ενδεχομένως από πλευράς των καθηγητών, μέσα από τους επαγγελματικούς τους φορείς ή άλλους συλλογικούς οργανισμούς - υπέρ των συμφερόντων της εργατικής τάξης.

Μια μεσοπρόθεσμη και πιο ρητά παιδαγωγική δυνατότητα είναι η άσκηση συλλογικής πολιτικής πίεσης για την πραγματοποίηση δομικών αλλαγών μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ακόμη και αν οι ευρύτερες δομές παραμείνουν σε γενικές γραμμές αμετάβλητες, θα ήταν ίσως δυνατό να ενθαρρύνουμε τη διαμόρφωση κάποιων ανεξάρτητων εκπαιδευτικών θεσμών για την εργατική τάξη. Ενώ οι οικονομικές σχέσεις και οι βασικές δομές της ευρύτερης κοινωνίας τελικά ενδυναμώνουν τον θεσμό της κρατικής εκπαίδευσης και το κυρίαρχο εκπαιδευτικό παράδειγμα που επικρατεί εκεί, ίσως οι ανεξάρτητοι εκπαιδευτικοί θεσμοί για την εργατική τάξη θα μπορούσαν να αποφύγουν σε κάποιο βαθμό το φαύλο κύκλο των ακούσιων συνεπειών και της αναπαραγωγής του συστήματος, μέσα από την απόρριψη ή την άμβλυση της κυρίαρχης ανταλλακτικής λογικής που επικρατεί στην εκπαίδευση. Ο κυρίαρχος ορισμός του καθηγητή μπορεί να αλλάξει μέσα από την ενθάρρυνση των εργατών να συμμετάσχουν σε κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα. Η σημασία του άτυπου πεδίου για την κουλτούρα της εργατικής τάξης, και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες συμμετέχει στην αναπαραγωγή του συστήματος, γίνονται αντιληπτές μέσα από μια μη-δομημένη και αφηρημένη προσέγγιση της συλλογικής εργασίας. Ο ανταλλακτικές σχέσεις που χαρακτηρίζουν το κυρίαρχο εκπαιδευτικό πρότυπο θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από μια σχέση αλληλεγγύης και κατανόησης του εαυτού. Η πίστη στα ψευδή “ανταλλάγματα” που προσφέρει η εκπαίδευση θα μπορούσε να αντικατασταθεί από τη συνεργασία και την αναγνώριση της *κοινωνικής* και όχι της ατομικής αξίας της γνώσης. Μέσα σ’ ένα τέτοιο μη-ανταγωνιστικό θεσμικό περιβάλλον θα ήταν ίσως

πιθανό να εισαχθούν στην παιδαγωγική πρακτική κάποια ειδικά θέματα που να αφορούν την εργατική τάξη, προκειμένου να αλλάξουν τις παγιωμένες αντιλήψεις για τα διάφορα εργασιακά αντικείμενα και τις μορφές εξειδίκευσης. Στο πλαίσιο αυτό θα διερευνάται ο χαρακτήρας και η λογική που διέπει διάφορες τυπικές και άτυπες κουλτούρες της εργατικής τάξης και - γεγονός που είναι πολύ σημαντικό - τον αντιφατικό ρόλο που παίζουν αυτές οι κουλτούρες στην πολιτισμική και κοινωνική αναπαραγωγή του συστήματος. Έχουν υπάρξει και στο παρελθόν κάποιες ριζοσπαστικές ανεξάρτητες μορφές εκπαίδευσης για την εργατική τάξη [7], και μια μεγάλη ποικιλία θεσμών που υφίστανται σήμερα στο πλαίσιο της εργατικής τάξης, με σημαντικότερο τα συνδικάτα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ορισμένοι, μάλιστα, διαθέτουν ήδη ορισμένες τέτοιες αρμοδιότητες. Λαμβάνοντας υπόψη το ύψος του προϋπολογισμού που διατίθεται για την εκπαίδευση (πέντε εκατομμύρια στερλίνες στο Ηνωμένο Βασίλειο) και την επικρατούσα πεποίθηση - όσο και αν η προσέγγιση αυτή είναι λανθασμένη - ότι μεγάλα ποσά σπαταλώνται ή επενδύονται αναποτελεσματικά σε σχέση με τα δυσαρεστημένα παιδιά της εργατικής τάξης, δεν θα ήταν παράλογο να υποστηρίξει κανείς την εκχώρηση κάποιων κρατικών πόρων σε ανεξάρτητους οργανισμούς. Σ' αυτή την περίπτωση, θα ήταν δυνατόν να αξιοποιήσει κανείς την σύγχυση που επικρατεί στην τρέχουσα συζήτηση, για να υποστηρίξει με αυστηρά παιδαγωγικά επιχειρήματα και εκπαιδευτικά "ανταποδοτικούς" όρους ορισμένους θεσμούς και πρακτικές που σ' άλλους, κατά τραγική ειρωνεία πιο φιλελεύθερους, καιρούς θα θεωρούνταν πιθανότατα οπισθοδρομικοί ή αντιδραστικοί.

Όλα αυτά είναι σύνθετα ζητήματα και έτσι, αντί να εξοκείλω υπερβολικά και αφελώς σε εξειδικευμένα πεδία, προσπαθώ απλώς να παράσχω και να τονίσω τη σημασία μιας ανάλυσης του πολιτισμικού πεδίου. Καταλήγοντας, θα κάνω κάποιες βραχυπρόθεσμες προτάσεις (που ωστόσο σχετίζονται με κάποιες μακροπρόθεσμες προοπτικές) που είναι σύμφωνες με τις ηθικές αρχές που τέθηκαν, για τα άμεσα και βασανιστικά προβλήματα της επόμενης μέρας. Το βασικότερο είναι ότι θεωρώ πως θα πρέπει να αναγνωρίσουμε το πολιτισμικό πεδίο ως κάτι αυτοτελές, να αναζητήσουμε την ιδιαίτερη λογική που το διέπει και να κατανοήσουμε τις υλικές συνέπειες που επιφέρει. Οι διδάσκοντες μπορούν να δουν με κριτικό, ψυχρό και πραγματιστικό μάτι τις βιομηχανικές, οικονομικές και ταξικές πολιτισμικές διαδικασίες. Αντί να τους πιάνει ηθικός πανικός για την "διαταραχή και τη βία στην τάξη" (που συντελούν με τον δικό τους τρόπο στην αναπαραγωγή της συντηρητικής ιδεολογίας), οι διδάσκοντες πρέπει να εντάξουν την αντι-σχολική κουλτούρα μέσα στο κοινωνικό της συμφραζόμενο και να λάβουν υπόψη τις επιπτώσεις που έχει για τα μέλη της μακροπρόθεσμα - ανεξάρτητα από τα προβλήματα που δημιουργεί για την δική τους επιβίωση μέσα στην τάξη. Σ' αυτό το πλαίσιο μπορούμε να κάνουμε κάποιες πιο συγκεκριμένες προτάσεις.

- Πρέπει να έχουμε κατά νου το διπλό νόημα που αποδίδεται σ' έννοιες που σχετίζονται με την τάξη και το σχολικό θεσμό έτσι, ώστε οι αντιδράσεις και η επικοινωνία στο πλαίσιο της διδασκαλίας να μην παρερμηνεύονται ως προσβλητικές για την κοινωνική τάξη και ταυτότητα.
- Πρέπει να αναγνωρίσουμε τα όρια που θέτουν οι δομικοί παράγοντες και το κυρίαρχο εκπαιδευτικό παράδειγμα στην παιδαγωγική πρωτοβουλία και τον τρόπο διδασκαλίας. Προσπαθούμε να περιορίσουμε την εμβέλεια του αναπόφευκτου φαύλου κύκλου που διαμορφώνεται στις σχέσεις των μαθητών με τον διδάσκοντα, μετά τη διαφοροποίησή τους από το κυρίαρχο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου. Αν και αυτό θα έπρεπε να αποτελεί κατεξοχήν παιδαγωγικό ζήτημα, η καλύτερη εναλλακτική πρόταση που αναδύεται από τη συγκεκριμένη έρευνα,

είναι η στρατηγική υποχώρηση από τη σύγκρουση με την αντι-σχολική κουλτούρα, η οποία, ωστόσο, θα αποφεύγει κάθε απλουστευτική έκφραση συμπάθειας και θα διαφυλάσσει σε κάποιο βαθμό τη θεσμική εξουσία. Παρόλο που η θεσμική εξουσία παράγει όλες αυτές τις ακούσιες συνέπειες που εξετάσαμε στο συγκεκριμένο βιβλίο, είναι σημαντικό να διατηρήσουμε ένα επίπεδο πειθαρχίας στο σχολείο, όπως διαμορφώνεται πρακτικά αυτή την στιγμή, εφόσον θέλουμε να διαφυλάξουμε έστω κάποιο βαθμό προσωπικής πρωτοβουλίας στη διαχείριση της δραστηριότητας στην τάξη και μια ορισμένη - περιορισμένη πράγματι - επιρροή ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος. Τα πιο ριζοσπαστικά στιλ διδασκαλίας μπορούν να υιοθετηθούν και να γίνουν κατανοητά όταν απευθύνονται σε πολιτικά συνειδητοποιημένους και οργανωμένους μαθητές (όπως είναι τα μέλη του Εθνικού Μαθητικού Συνδικάτου), αλλά είναι απολύτως σαφές ότι οι δυσαρεστημένοι από το σύστημα μαθητές είναι αυτοί που είναι λιγότερο πιθανό να ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία. Η πλήρης απόσυρση από τη σύγκρουση και από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό παράδειγμα, λόγου χάρη, γίνεται αντιληπτή από τους "μάγκες", σύμφωνα με τους όρους της δικής τους κουλτούρας, απλώς ως ήττα και ταπείνωση του "εχθρού" - γεγονός που επιφέρει τις δικές του ιδιαίτερες συνέπειες για την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος. Μια τέτοια απόσυρση μπορεί πράγματι να γίνει αντιληπτή ως παραίτηση από μια σύνθετη και αντιφατική ευθύνη.

- Όποτε αυτό είναι εφικτό, επιδιώκουμε να εργαζόμαστε σε μικρές τάξεις (γεγονός που υπαινίσσεται, φυσικά, έναν αγώνα για επιπλέον πόρους - και δεν αποτελεί με κανέναν τρόπο επιχείρημα υπέρ της αποχώρησης μαθητών από το σχολείο) και να χρησιμοποιούμε τις παιδαγωγικές τεχνικές της συλλογικής συζήτησης και των ομαδικών εργασιών. Τέτοιου είδους τεχνικές έρχονται σε σύγκρουση με το συμβατικό ατομικιστικό διδακτικό παράδειγμα, αλλά τουλάχιστον κινούνται προς την κατεύθυνση κάποιας οργανωτικής δομής, που έχει κάποιες αναλογίες με τις συλλογικές διαδικασίες και τις κουλτούρες που καλούμαστε να διερευνήσουμε.
- Ενίοτε χρησιμοποιούμε τις κουλτούρες, τις σημαντικότερες κοινωνικές μεταβάσεις και τις κοινωνικές στάσεις ως το πρωταρχικό μας "υλικό" για την εργασία στην τάξη. Προσπαθούμε να προωθήσουμε τις πραγματικές δεξιότητες και την πειθαρχία στο πλαίσιο μιας προσπάθειας κοινωνικής αυτο-ανάλυσης. Ωστόσο, δεν πρόκειται απλώς για "συνάφεια" του περιεχομένου της εκπαίδευσης με την καθημερινότητα των μαθητών με τον τρόπο που την γνωρίζουμε, διότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν υπαινίσσεται αντιστοιχία με το περιεχόμενο της εκάστοτε κουλτούρας, ούτε άκριτη αποδοχή όλων των όψεων της πολιτισμικής δραστηριότητας. Η προσέγγιση που προτείνεται διαχωρίζει τις μορφές πολιτισμικής συνειδητοποίησης από τους περιορισμούς της, και μελετά και τα δύο σε σχέση με την κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία. Υπό μία έννοια, η έμφαση στα ζητήματα αυτά μπορεί να θεωρηθεί αποτυχία: εστιάζει στην αναπαραγωγή από την ίδια την εργατική τάξη της υποτέλειάς της και της συμμετοχής της στην αναπαραγωγή του συστήματος. Συγκεκριμένα θέματα προβληματισμού (που αφορούν ιδίως ομάδες λευκών αγοριών, αν και αναμφίβολα θα ήταν παρόμοια και για τα κορίτσια καθώς και τις άλλες εθνοτικές ομάδες) θα μπορούσαν να είναι:
  - τι υπαινίσσεται η αντι-σχολική κουλτούρα αναφορικά με τα προσόντα, το νόημα της εργασίας, τη φύση και τον ρόλο της εργατικής δύναμης στη σύγχρονη κοινωνία;
  - πώς υπεισέρχεται η διάκριση πνευματικής / χειρωνακτικής εργασίας στο πεδίο της κουλτούρας και με τι κόστος;
  - για ποιον λόγο συνδέεται η χειρωνακτική εργασία με τον ανδρισμό και η πνευματική εργασία με τη θηλυκότητα;
  - ποιο είναι το κόστος και οι μορφές του σεξισμού;

- τι προσπαθούν να εκφράσουν οι καβγάδες, οι κλοπές και οι εκφοβισμοί;
- ποια είναι η φύση της φιλίας και των άτυπων σχέσεων; Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποιο το κόστος των άτυπων δραστηριοτήτων και αντιδράσεων στο πλαίσιο της κουλτούρας; Ποιες άλλες μορφές φιλίας θα ήταν πιθανές;
- πώς αποκωδικοποιούνται τα θεσμικά νοήματα στο πλαίσιο της κουλτούρας των μαθητών και πώς γίνονται αποδεκτά ή απορρίπτονται τα επίσημα και ιδεολογικά νοήματα; Η διαδικασία αυτή είναι ορθολογική ή όχι;
- ποια είναι τα πραγματικά αποτελέσματα και οι πραγματικές συνέπειες της συσσώρευσης των αποφάσεων που λαμβάνονται στο πλαίσιο των άτυπων κουλτούρων;

Μέσα από την αποδοχή όλων των δομικών περιορισμών και έχοντας κατά νου τον τρόπο που οι διάφορες κουλτούρες συνδέονται μεταξύ τους, βλέπουμε ότι η βασική αιχμή αυτών των συμπερασμάτων, και του βιβλίου γενικότερα, συνίσταται στη διερεύνηση της ενότητας μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η αναγνώριση και η κατανόηση του πολιτισμικού πεδίου αποτελεί μια δραστηριότητα που αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση του ίδιου του του ρόλου και επομένως της πολιτικής του σημασίας. Έτσι βοηθά την εκάστοτε κουλτούρα να αντιληφθεί, μέσα από τις υλικές συνέπειες που επιφέρει, τη δυνατότητα να μετατραπεί σε υλική/πραγματική δύναμη. Μια τέτοια πολιτικοποίηση της κουλτούρας ουσιαστικά αποτελεί μια από τις προϋποθέσεις, καθώς και οργανικό στοιχείο της μακροπρόθεσμης δομικής αλλαγής.[8] Ειδικά στο πολιτισμικό πεδίο και τον χαρακτηριστικό τρόπο με τον οποίο σχετίζεται με την ιδεολογία, αναδύεται πραγματικά μια πιθανότητα να αποδειχθεί αποτελεσματική η παιδαγωγική πρακτική σε επίπεδο κουλτούρας. Η αναγνώριση της κοινοτοπίας που χαρακτηρίζει διάφορες μορφές κουλτούρας και η κατανόηση των διαδικασιών στο εσωτερικό τους, υποτίθεται ότι έχει ενισχύσει τις εγγενείς τους αδυναμίες, έχει συντελέσει στην επικράτηση του θεσμικού πεδίου πάνω στο άτυπο και να έχει οδηγήσει τις κουλτούρες να μεταμορφωθούν κατά κάποιον τρόπο. Αυτό μπορεί να μην είναι το μέλλον, αλλά θα μπορούσε να είναι η επόμενη μέρα. Και η μορφή που θα πάρει η επόμενη μέρα δεν χρειάζεται να προκαταλαμβάνει ότι όλες οι επόμενες μέρες που θα ακολουθήσουν θα είναι παντοτινά οι ίδιες.

## Σημειώσεις

[1] Μέσα από τον διαχωρισμό ή τη χαλάρωση της σχέσης ανάμεσα σ' αυτά τα επίπεδα διαμορφώνεται η πραγματική βάση για τη διατύπωση κάποιων πρόσφατων προτάσεων από την κοινωνιολογία για μια συναφή πρακτική στην κοινωνική εργασία. Βλέπε για παράδειγμα, Σ. Κοέν, "It's All Right for You to Talk: Political and Sociological Manifestos for Social Work Action" [Μπορείς να μιλήσεις, αν θέλεις: Πολιτικά και κοινωνιολογικά μανιφέστα για την ανάληψη δράσης στην κοινωνική εργασία], στο Ρ. Μπέιλι και Μ. Μπρέικ (επιμέλεια), *Radical Social Work* [Ριζοσπαστική κοινωνική εργασία], Arnold, 1975.

[2] Μια κυρίαρχη, αν και έμμεση, τάση στην "νέα" κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Βλέπε για παράδειγμα, Ν. Κέντι, *Tinker, Taylor: The Myth of Cultural Deprivation* [Μάστορας, ράφτης: Ο μύθος της πολιτισμικής υστέρησης], Penguin, 1973.

[3] Βλέπε για παράδειγμα την πρόσφατη κριτική έκθεση του Κεν Ρόμπερτς για την υπηρεσία επαγγελματικής συμβουλευτικής ("Where is the careers service heading" [Που οδηγεί η υπηρεσία επαγγελματικού προσανατολισμού], *Careers Bulletin*, DE, Άνοιξη 1976) και τις κυβερνητικές δηλώσεις για την επαγγελματική

προετοιμασία (*Unified Vocational Preparation: A Pilot Approach* [Ενοποιημένη επαγγελματική προετοιμασία: Μια πιλοτική προσέγγιση], HMSO, 1976), η οποία οδήγησε στο σχηματισμό της Επιτροπής για την Επιθεώρηση και τη Διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών Επιμόρφωσης από το Υπουργείο Παιδείας, με στόχο να κατευθύνει και να υλοποιήσει συγκεκριμένες μελέτες και πειραματισμούς γύρω από το πρόγραμμα σπουδών. Το μοναδικό πρωτότυπο κείμενο της επιτροπής που είναι διαθέσιμο μέχρι στιγμής, αναγνωρίζει την πλήρη απουσία παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής μέριμνας για το 40 τοις εκατό των νεαρών εργατών, και καλεί σε από κοινού σχεδιασμό και παροχή εκπαίδευσης και περαιτέρω επιμόρφωσης. Το κείμενο δεν αναλύει, ωστόσο, το ζήτημα της *στάσης των νεαρών* απέναντι σε διαφόρων ειδών παροχές, ούτε και εξετάζει τις εγγενείς αντιφάσεις εκείνων των προσεγγίσεων που ζητούν “αφοσίωση” και καλύτερη “επικοινωνία” στο πλαίσιο εργασιακών συνθηκών που είναι ούτως ή άλλως ανούσιες. Η κριτική που ασκεί ο Κεν Ρόμπερτς στην υπηρεσία επαγγελματικής αποκατάστασης είναι ενδιαφέρουσα και συμφωνώ με τα όσα γράφει γύρω από την έννοια της “επαγγελματικής επιλογής”, αλλά είναι εύκολο να στρέψει κανείς το ίδιο του το επιχείρημα εναντίον του. Μια καλή υπηρεσία “επαγγελματικής ανταλλαγής” [δηλαδή τα προσόντα που αποκτήθηκαν στο σχολείο “ανταλλάσσονται” με καλές ευκαιρίες απασχόλησης στον επαγγελματικό στίβο] και μια “συναφής υπηρεσία” για εκείνους που μειονεκτούν στο σχολείο δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα ως προς την αύξηση των συνολικών επαγγελματικών ευκαιριών σε συγκεκριμένους τομείς, κι έτσι θα πρέπει να αναμένουμε ότι θα αναδυθούν ανάλογα προβλήματα και στο όποιο νέο συμφραζόμενο. Επίσης, αγνοώντας το επίπεδο της κουλτούρας και το φάσμα των πραγματικών εμπειρικών αντιδράσεων σ’ αυτές τις περιορισμένες ευκαιρίες, ο Ρόμπερτς αδυνατεί να κάνει οποιεσδήποτε προτάσεις σχετικά με το τι μπορούμε να κάνουμε πρακτικά στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού - ανεξάρτητα από το πεδίο εφαρμογής του.

[4] Η έρευνα για τον Συμβουλευτικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την Επαγγελματική Καθοδήγηση στα Σχολεία (υλικό που έχει ελεγχθεί, αλλά δεν έχει δημοσιευθεί ακόμη) φιλοξενεί κάποιες ενδιαφέρουσες προτάσεις για τη συλλογική δουλειά στο σχολείο και το εκπαιδευτικό υλικό για ομαδικές εργασίες. Παρόλα αυτά μένουν προσκολλημένες σε μια ψευδή αντίληψη για την δυνατότητα ατομικής επιλογής ή ακόμη και για τον έλεγχο που μπορεί να ασκήσει το άτομο πάνω στις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στην αγορά εργασίας.

[5] Η υπόθεση Τίντεϊλ, κάποιες πρόσφατες έρευνες (βλέπε την έρευνα του Μπένετ, *Teaching Styles and Pupil Progress* [Τρόποι διδασκαλίας και μαθητική πρόοδος]) και το ενδιαφέρον του πρωθυπουργού όπως εκφράζεται στην ομιλία του στο Κολέγιο του Ράσκιν (11 Οκτωβρίου 1976) σχετικά με τις ανησυχίες των γονέων για τις “νέες” διδακτικές μεθόδους, σε συνδυασμό με τη συνεχή πίεση όσων αντιτίθενται στις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση έθεσαν υπό σοβαρή αμφισβήτηση τον “προοδευτισμό”, την εκπαιδευτική “συνάφεια” και τις νέες διδακτικές μεθόδους.

[6] Αφήνω ανοιχτό το ερώτημα που αφορά τη *μορφή* αυτών των δεξιοτήτων καθώς, όπως υποστήριξα, οι κουλτούρες στις οποίες, και εν μέρει μέσα από τις οποίες, μπορεί να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες είναι υπό μία έννοια ασύμβατες με την παγιωμένη, κυρίαρχη γλώσσα. Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οσοδήποτε και αν σχετίζονται με την κουλτούρα από την οποία προέρχονται, εξακολουθεί να είναι απαραίτητη η πειθαρχία και η αυστηρότητα, όπως άλλωστε και η επίγνωση για το πώς μπορεί να φανούν αποτελεσματικές ενάντια στις κυρίαρχες μορφές έκφρασης.

[7] Βλέπε Ρ. Τζόνσον, “Really Useful Knowledge” [Πραγματικά χρήσιμη γνώση], στο *Radical Education* [Ριζοσπαστική Εκπαίδευση] τχ. 7 και 8, Χειμώνας και Άνοιξη, 1976.



[8] Δεν υπάρχει κανένας λόγος να εντάξει κανείς αυτή την οπτική μέσα σε κάποιον ιστορικισμό ή σε μια διαδικασία εξέλιξης από μια “τάξη καθαυτήν” σε μια “τάξη για τον εαυτό της”. Αυτό επισημαίνεται απλώς διότι, αν πρόκειται να επέλθει κάποια αλλαγή για την εργατική τάξη, η οποία θα είναι αναπτυξιακή και όχι καταπιεστική, τότε, ανεξάρτητα από το ποιοι είναι οι παράγοντες και η αποτελεσματικότητα σε κάθε επίπεδο, θα πρέπει σε κάποιο στάδιο της μελέτης μας να προβούμε σε μια συμπληρωματική ριζοσπαστική ανάλυση αρκετών από αυτούς του παράγοντες. Το αναφέρω επίσης, προκειμένου να επισημάνω ότι αυτή η αλλαγή για την εργατική τάξη, δεν είναι αναγκαστικά θετική, αλλά αρνητική, διότι λειτουργεί σαν τροχοπέδη για ορισμένες μορφές “προόδου” - πέρα από το αν ενσωματώνει το πνεύμα της. Αν πρέπει το πολιτισμικό πεδίο να γίνει περισσότερο πολιτικό, τότε και το πολιτικό πρέπει να γίνει περισσότερο πολιτισμικό.

## Παράρτημα

Στην καλύτερη περίπτωση η καθημερινότητα, όπως και η τέχνη, είναι επαναστατική. Στη χειρότερη, είναι μια φυλακή. Στη χειρότερη περίπτωση η σκέψη, όπως η άσκηση κριτικής, είναι αντιδραστική. Στην καλύτερη, διαμορφώνει σχέδια διαφυγής. Η συμμετοχή σε κάθε έκφανση της ζωής με σκοπό να στοχαστεί κανείς πάνω σ' αυτήν μπορεί να συνδυάζει τις χειρότερες όψεις και των δύο. Αφαιρεί κάθε αθωότητα από τον τρόπο που ζει κανείς τη ζωή του και γεμίζει το νου με ενοχές.

Μου απαγορεύεται αυστηρά, λόγω έλλειψης χώρου, να αναφερθώ εκτεταμένα σε ζητήματα μεθοδολογίας ή τον τρόπο που αυτή σχετίζεται με τη θεωρία και την πράξη. Η ευρύτερη προσέγγισή μου ως προς τα ζητήματα αυτά αναλύεται αλλού.[1]

Θα ήθελα απλώς να επισημάνω εδώ ότι, ανεξάρτητα από τις τροποποιήσεις που μπορεί να κάνει κανείς, η συμμετοχική παρατήρηση και οι συναφείς μεθοδολογίες παρουσιάζουν μια επιρρέπεια προς τον νατουραλισμό, και ως εκ τούτου τείνουν στο συντηρητισμό. Η εθνογραφική αφήγηση είναι ένα θαυμάσιο *ex post facto*<sup>56</sup> προϊόν, που έρχεται να απαντήσει στην αβεβαιότητα που εξ ορισμού χαρακτηρίζει τη ζωή μας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται, άθελα, μια ψευδής ενότητα των πραγμάτων μέσα από την οποία αναδύεται το ερώτημα, "Και μετά τι γίνεται;", "Πώς τελειώνει η ιστορία;", "Τι νόημα βγάζουν όλα αυτά;" Τα υποκείμενα παρουσιάζονται πολύ συμβατικά μέσα στον αυτοαναφορικό τους κόσμο. Επίσης η μέθοδος είναι πολύ πατερναλιστική και συγκαταβατική - μπορούμε να φανταστούμε την εθνογραφική έρευνα να μελετά υποκείμενα των ανώτερων στρωμάτων σε μια ταξική κοινωνία;

Δεν αρνούμαι την ύπαρξη ή την αναγκαιότητα μιας σχετικής ανεξαρτησίας της μελέτης και της έρευνας ως δραστηριότητας. Είναι όμως πιθανό η όποια εφαρμογή της γνώσης που αποκτήθηκε αυτό τον τρόπο να προϋποθέτει την αντιστροφή κάποιων όψεων του κυρίαρχου πολιτικού παραδείγματος. Οι σιωπές και η επιβεβλημένη μυστικοπάθεια που χαρακτηρίζουν τη εθνογραφική μέθοδο είναι, σε τελική ανάλυση, πολιτικές σιωπές, όπως είναι και αποσιώπηση μιας *δυνατότητας*. Η εθνογραφική μέθοδος αποτελεί ταυτόχρονα άρνηση και ευκαιρία έκφρασης.

Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να εφεύρουμε μια φόρμα αν δεν είναι ώριμες οι συνθήκες. Πάνω απ' όλα είναι αναγκαίο να προσεγγίσουμε το αληθινό *παρόν* με τον έναν ή τον άλλο τρόπο - μονόπλευρα, ελλειπτικά ή όχι. Η εθνογραφική αφήγηση, παρά τα μειονεκτήματά της, καταγράφει το κρίσιμο επίπεδο της εμπειρίας, και παρόλες τις προκαταλήψεις της εμμένει στη σημασία της υποκειμενικής δράσης, ή οποία ενώ αγνοείται ή απορρίπτεται συστηματικά, αποκτά ολοένα μεγαλύτερη σημασία για τη μελέτη άλλων πεδίων της συνολικής κοινωνίας. Παρόλο που ο κόσμος ποτέ δεν μπορεί να γίνει άμεσα "γνώσιμος" (δηλαδή δεν γίνεται να γνωρίσουμε τον κόσμο αδιαμεσολάβητα), και δεν μπορεί να παρουσιάσει εμπειρικά τον εαυτό του με τον τρόπο που ενίοτε φαίνεται να υποστηρίζει η εθνογραφική αφήγηση, θα πρέπει, ωστόσο, να μπορεί να αποτυπωθεί με κάποιον τρόπο μέσα από τη θεωρία, εφόσον η θεωρία αξιώνει να έχει την όποια σημασία. Σε τελική ανάλυση οι θεωρίες θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την επάρκειά τους να συνεισφέρουν στην κατανόηση των φαινομένων που φέρονται να εξηγούν - όχι του εαυτού τους. Το βιβλίο αυτό, ιδιαίτερα στο δεύτερο μέρος, προσπάθησε να

---

<sup>56</sup> Σ.τ.Μ. Αυτό που έχει αναδρομική ισχύ.

εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα που εξακολουθεί να προσφέρει η ποιοτική μέθοδος, προκειμένου να ανταποκριθεί στην περιγραφή και τη θεωρητικοποίηση ενός πραγματικά δύσκολου πεδίου της κοινωνικής ύπαρξης, αντιστεκόμενο ταυτόχρονα στην ροπή προς τον εμπειρισμό, τον νατουραλισμό και την αντικειμενικοποίηση του υποκειμένου.

Ακολουθεί η επιμελημένη μεταφορά μιας ομαδικής συζήτησης που καταγράφηκε τον Ιανουάριο του 1977 στο πανεπιστήμιο, με κάποιους από τους “μάγκες” από το Σχολείο Αρρένων του Χάμερταουν, που είχαν διαβάσει ορισμένα πρώιμα προσχέδια του συγκεκριμένου βιβλίου. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο πώς είχαν αντιληφθεί τότε τον ρόλο μου ως ερευνητή, και τι σήμαιναν γι’ αυτούς τα “αποτελέσματα” της έρευνας.

(...)

Μπιλ Τα κομμάτια που αφορούσαν εμάς, ήταν αρκετά απλά.

Τζον Είναι τα κομμάτια ενδιάμεσα.

Τζόουι Λοιπόν, εγώ άρχισα να το διαβάζω, ξεκίνησα από την αρχή, ξέρεις. Σκόπευα να διαβάσω όσο περισσότερο μπορούσα, και μετά απλώς το παράτησα, άρχισα να διαβάζω μόνο τα κομμάτια που αφορούσαν εμάς και μετά κάποια μικρά κομμάτια από τη μέση (...)

Σπάνκσι Τα σημεία όπου γράφει για μας, αυτά τα διάβασα, αλλά ήταν, ξέρεις, τα κομμάτια που ουσιαστικά περιέγραφαν το βιβλίο δεν τα διάβασα...

(...)

Περκ Νομίζω ότι τελικά αρχίσαμε να σε αντιπαθούμε.

Π.Γ. Αλήθεια;

Περκ Ειλικρινά είχα αρχίσει να σε μπουχτίζω λίγο.

Μπιλ Να μιλάς για τον εαυτό σου και να λες “εγώ”, όχι “εμείς”.

Τζόουι Όχι “εμείς”.

Σπάνκσι Ήταν ωραίο που χάναμε κάποια μαθήματα.

Περκ Ωω, ναι, αυτό ήταν που άξιζε τελικά, ωραία ήτανε να χάνεις μάθημα.

Σπάνκσι Μη λες ότι αυτό ήταν που άξιζε και μετά να κοιτάς εμάς περιμένοντας να συμφωνήσουμε.

Τζόουι (...) Νόμιζα, ξέρεις, νόμιζα ότι δεν το κάνεις για τον εαυτό σου, νόμιζα ότι το έκανες επειδή κάποιος σου ανέθεσε να το κάνεις, ο οποίος ήθελε να μάθει γιατί το κάνουμε, ξέρεις, γιατί κάνουμε πράγματα από το 1987 [sic]<sup>57</sup> και κόβουμε κομμάτια από τον εγκέφαλό μας και... (...) Στην πραγματικότητα ήσουν η απάντηση στις προσευχές μας, γιατί θυμάσαι, συνηθίζαμε να κάνουμε αόριστες προσπάθειες να καταγράψουμε τα πράγματα που κάναμε στο σχολείο, ξέρεις τι εννοώ, έπρεπε να γράψουμε μια έκθεση... (...) Εγώ πίστευα ότι ήμασταν οι καλλιτέχνες του σχολείου, εξαιτίας των πραγμάτων που κάναμε, πίστευα πραγματικά ότι δημιουργούσαμε μια δική μας μορφή τέχνης μέσα από αυτά που σκαρώναμε. Και ήμασταν σίγουρα οι αρχηγοί του σχολείου... και όταν μας έβαζαν ανάμεσα στους... όταν μας χώριζαν και μας τοποθετούσαν σε ομάδες μαζί με τα φυτά, μπορούσαμε να είμαστε και αυτόνομα οι αρχηγοί (...) κάτι έπρεπε να γίνει με μας, εννοώ πως υπήρχε τόσο ταλέντο που πήγε όλο χαμένο, ρε γαμώτο. Θέλω να πω, δες τον Χ, που ήτανε τελείως βλάκας, αλλά κάποιος τον πήρε και του έκανε φροντιστήριο... είχε τόσο

<sup>57</sup> Σ.τ.Μ.. Ο συνεντευξιζόμενος αναφέρεται στο βιβλίο του Τζον Όργουελ, 1984 και προφανώς μπερδεύτηκε.

πολλή φαντασία. Για να τα κάνει αυτά που έκανε, ο Χ δούλευε τον κόσμο καλύτερα από τους περισσότερους από μας, θα πρέπει να ήταν πολύ πιο έξυπνος από την εικόνα του πανίβλακα που έβγαζε προς τα έξω.

Τζον

Δεν ξέρω πάντως.

[Γέλια]

Μπιλ

(...) Εγώ νόμιζα, ξέρεις, πως έπρεπε να έχουμε το νου μας μ' εσένα, ξέρεις. Μην τυχόν ενημερώσεις τον Πίτερς και όλους αυτούς τι γίνεται, αλλά μετά από λίγο κατάλαβα, ξέρεις, ότι δεν ήταν έτσι και το διασκέδαζα γιατί ήταν σαν κοπάνα, ξέρεις, να λείπεις από τα μαθήματα. Στην αρχή δεν με ενδιέφερε και πολύ, ξέρεις. Απλώς μπορούσα να φεύγω από τα μαθήματα, να πηγαίνω να καπνίζω καμιά ώρα και τέτοια. Μετά, όμως, όταν άρχισα σιγά σιγά να συμμετέχω σ' αυτό, πραγματικά το διασκέδαζα.

Περκ

Εγώ ήθελα να έρχομαι σε σένα.

Π.Γ.

Παρόλο που με αντιπαθούσες.

Περκ

Μ' αρέσει να μιλάω με κόσμο, απλώς καμιά φορά σκεφτόμουν, ξέρεις, αυτός με ρωτάει κάποια γαμημένα σωστά πράγματα. Πίστευα ότι ρωτάς κάποια υπερβολικά προσωπικά πράγματα, ξέρεις.

Π.Γ.

Αναφέρεσαι στις ομαδικές ή στις ατομικές συζητήσεις;

Περκ

Στις ατομικές συνεντεύξεις, ξέρεις, δε με πείραζε να σου μιλάω για τον εαυτό μου, ξέρεις... όταν είσαι με τους κολλητούς σου, λες πολλά πράγματα που δεν συμβαίνουν στ' αλήθεια, και τώρα σκέφτομαι πολλά από αυτά που ειπώθηκαν...

Μπιλ

Θέλεις να πεις ότι πολλά από αυτά τα είχαμε φανταστεί;

Τζούρι

Λοιπόν, μπορώ να σου πω, στο λόγο της τιμής μου, ότι τίποτα από όλα αυτά δεν ήταν ψέματα.

Κρις

Σχεδόν το 90 τοις εκατό από αυτά που διάβασα εδώ ήταν,... ακόμη τα θυμάμαι.

Περκ

Ωω, ναι, κι εγώ θυμάμαι πολλά από τα πράγματα που διάβασα.

Τζούρι

(...) Ακόμη και αν τα μεμονωμένα περιστατικά είχαν κάποιες υπερβολές, το νόημα παραμένει το ίδιο (...) το νιώθαμε αυτό που κάναμε.

Τζον

Στο βιβλίο φαίνονται πολύ πιο ζόρικα από ότι ήταν στην πραγματικότητα.

Σπάνκσι

Μόνο σ' εμάς μας φαίνονται έτσι.

Τζον

Όταν είσαι με τους κολλητούς σου, όλοι αλλάζουν, όλοι είναι διαφορετικοί, κάνουν πιο σπουδαία πράγματα, όλοι φαίνονται πολύ πιο σκληροί (...) όταν συζητάνε για τα κατορθώματά τους.

Π.Γ.

Ήταν αλήθεια;

Τζον

Ναι, όσα λέγανε ήταν αλήθεια, απλώς εμένα δε μου φαινόταν τόσο ζόρικα όσο ακουγόταν.

Σπάνκσι

Είναι επειδή τους ξέραμε όλους. Εγώ δεν πήγα ποτέ σε άλλο σχολείο, ξέρω περιοχές κάτω στο Νιούταουν, όπου θα με τρώγανε ζωντανό, έχει κάτι απίστευτα μέρη εκεί, είναι τρομακτικά... Δούλευα σ' ένα σχολείο εκεί και έρχονται τέσσερα παιδιά που ήτανε μωρά ακόμη και μου λένε, "Είσαι καινούργιος μαθητής;". Εγώ τους απαντάω, "Όχι, όχι". Κι αυτά λένε... έρχονταν κατά πάνω μου με σφιγμένες τις γροθιές τους. Αυτό που έκανα εκεί ήταν να φέρνω κάτι μεγάλα τούβλα για να στηρίξω ένα τεράστιο καλοριφέρ, ξέρεις για τον κολλητό μου, και κρατούσα αυτά τα τούβλα, βασικά, ξέρεις... Ήμουν σ' αυτό το σχολείο μόνο δεκαπέντε λεπτά και έχω παιδιά να έρχονται κατά πάνω μου και να με κυνηγάνε.

(...)

- Μπιλ Σε βλέπαμε σαν να ήσουν σχολικό προσωπικό (στην αρχή), μετά ήσουν κάτι ενδιάμεσο, αργότερα σε αποδέχτηκα σαν κάποιον από μας.
- Τζόουι (...) ήσουν κάποιος στον οποίο μπορούσαμε ν' ανοίξουμε την καρδιά μας. Προφανώς είχες την ίδια ηλικία με τους περισσότερους από το προσωπικό, αλλά και πάλι δεν ήσουν ένας απ' αυτούς... αυτοί αντιπροσώπευαν... ήταν τόσο μακριά από μας. Συνήθιζαν να κάθονται στο τραπέζι μαζί μας την ώρα του φαγητού, αλλά ουσιαστικά δεν μπορούσες να τους μιλήσεις μόνο και μόνο επειδή ανήκαν στο προσωπικό του σχολείου.
- Τζον (...) Βασικά εσύ μπορούσες να καταλάβεις αυτά που λέγαμε και αυτά που κάναμε. Οτιδήποτε και να συνέβαινε, το καταλάβαινες, αν για παράδειγμα κάποιος είχε κάνει κάτι κακό το προηγούμενο βράδυ, απλώς θα άκουγες τι είχε να πει, θα καταλάβαινες. Ενώ οι καθηγητές... ξέρεις, αυτοί απλώς θα λέγανε, "Αυτό είναι λάθος" έτσι κι αλλιώς, και μετά λες στον εαυτό σου, "Μην πεις τίποτα άλλο πάνω σ' αυτό".
- Μπιλ Η βασική διαφορά είναι ότι εσύ μας ακούς, θέλεις να μάθεις τι έχουμε να πούμε, ενώ αυτοί δεν θέλουν, κανέναν τους.
- Τζον Θέλουν να μάθουν, ώστε να τα 'χουν καλά μαζί σου.
- Περκ Το μόνο που κάνουν, είναι να κάνουν τη δουλειά τους. Αυτό είναι όλο.
- Σπάνκσι Προσπαθούν να βελτιώσουν τη θέση τους... το μόνο που προσπαθούν να κάνουν είναι να μας πάρουν με το μέρος τους, για να πάνε μετά στο διευθυντή και να του πούνε, "Εγώ τα βγάζω πέρα μαζί τους, όταν είναι στη δική μου την τάξη είναι μια χαρά".
- Τζόουι Όταν πρωτάρχισης να κάνεις ερωτήσεις, όλο και κάτι παράνομο πρέπει να αποκαλύφθηκε και σου είπαμε πράγματα που κάναμε λάθος και ποτέ δεν είχαμε καμία κύρωση από τα άλλα μέλη του προσωπικού, που σημαίνει ότι προφανώς δεν είχες πει τίποτα σε κανέναν.
- (...)
- Π.Γ. Τι σημαίνει εγγύτητα; Πάρτε για παράδειγμα τον Τζένκινς [γέλια] που προσπαθούσε να είναι κοντά σας και πραγματικά ενδιαφερόταν, αλλά ως προς τι διέφερε από τους άλλους;
- Τζόουι Ο συνολικός του τρόπος, ο τρόπος που κινούνταν... Νομίζω ότι η εγγύτητα πρέπει να μετριάζεται από τον κατάλληλο βαθμό πειθαρχίας.
- Π.Γ. Μα εγώ δεν σας πειθαρχούσα καθόλου.
- Τζόουι Νομίζω ότι αν μας έλεγες να κάνουμε κάτι, αν για παράδειγμα κάναμε πλάκα και εσύ μας έλεγες να σταματήσουμε, θα σταματούσαμε.
- Περκ Πράγματι.
- Τζόουι Γιατί εσύ ήσουν κοντά σε μας και εμείς θα σε ακούγαμε σαν να ήσουν ένας από μας... ξέρεις τι εννοώ. Αυτό που χρειαζόμασταν ήταν κάποιος σαν κι εμάς, αλλά μεγαλύτερος, πιο υπεύθυνος.
- Σπάνκσι (...) Αν οποιοσδήποτε από τους κολλητούς μου μου έλεγε, "Ελα ρε Σπάνκσι, το παρακάνεις τώρα, φίλε", θα του έλεγα, "Εντάξει, μέχρι εδώ φτάνει". Αν εκείνη την εποχή μου το έλεγες εσύ, θα ήταν σαν να το έλεγε ένας από αυτούς.
- Π.Γ. Αισθανόσασταν ότι θα έπρεπε να σας είχα πει κάτι;
- Σπάνκσι Όχι, δεν το σκεφτήκαμε ποτέ, τώρα είναι η πρώτη φορά που το συζητάμε, δεν το είχαμε σκεφτεί.

(...)

Π.Γ. Σήμερα εξακολουθείτε να θεωρείτε ότι η “μάγικη” κουλτούρα ήταν καλή ιδέα εφόσον, για παράδειγμα, σας απέτρεψε από το να έρθετε εδώ;  
Σπάνκσι Ποτέ δε θα μπορούσα να έρθω εδώ [στο πανεπιστήμιο], δε θα το άντεχα να κάθομαι σ’ ένα θρανίο, δε θα άντεχα να γράφω, δε μπορώ να κάθομαι σ’ ένα θρανίο και να γράφω όλη μέρα, δε μπορώ.

Τζόουι Δεν ήταν ορθολογικό [να κάνεις χαβαλέ στο σχολείο], ήταν το μόνο πράγμα που μπορούσες να κάνεις... ήταν πιο διασκεδαστικό από το να μην κάνεις απολύτως τίποτα (...) Μας δίνανε την ευθύνη αλλά εμείς πολύ απλά δεν ξέραμε, όσο κι αν μας το λέγανε, ακόμη κι αν με υπνωτίζανε, και πάλι δε θα θεωρούσα ότι χρειάζονται πραγματικά [οι εξετάσεις για το απολυτήριο], γιατί το διαβάζω και στο βιβλίο, όλοι πιστεύαμε ότι θα τα καταφέρουμε χωρίς τις εξετάσεις για το απολυτήριο. Τα καταφέρνουμε, ξέρεις, αλλά θα ήταν πολύ πιο εύκολο αν τις είχαμε δώσει.

(...)

Π.Γ. Εφόσον δεν σας δίνονται ευκαιρίες, πιστεύετε ότι είναι προσωπικό ζήτημα ή ότι σχετίζεται με την εργατική τάξη (...) δεν είναι κάτι που είναι πολιτικό ζήτημα; Κανείς δεν χρειάζεται να έρθει και να σας υποχρεώσει να πάτε να δουλέψετε στα εργοστάσια, διότι σπεύδετε να πάτε από μόνοι σας.

Τζόουι Απλώς αναγκαστήκαμε να ενταχθούμε στην κοινωνία από πολύ νωρίς, μεγαλώσαμε με τρόπο, ώστε να γίνουμε πολύ εγωιστές (...) είμαστε υπερβολικά εγωιστές, δεν μας νοιάζει καθόλου, βλέπεις στην τηλεόραση τόσο κόσμο που είναι γαμημένα ευκατάστατος, και το μόνο που θέλεις είναι να προσπαθήσεις να γίνεις κι εσύ, να τα καταφέρεις, να βγάλεις λεφτά, δεν σε νοιάζουν οι άλλοι, δεν σε ενδιαφέρει η εργατική τάξη.

(...)

Μπιλ Το μόνο που θέλω για τα παιδιά μου, είναι όσα ήθελα κι εγώ.

Π.Γ. Και πώς θα το καταφέρεις;

Μπιλ Με θεμιτά ή αθέμιτα μέσα.

Π.Γ. Εσύ προσωπικά ή μαζί μ’ άλλους;

Μπιλ Απλώς θέλω να τους εξασφαλίσω αυτά τα πράγματα και θα το κάνω, ίσως όχι όλα.

Π.Γ. Το ερώτημα παραμένει, πώς θα το κάνεις;

Τζόουι (...) Τα πράγματα είναι έτσι εδώ και πάρα πολύ καιρό (...) πρέπει να βοηθήσεις τον εαυτό σου, πόσες επαναστάσεις υπήρξαν που ήταν πραγματικά αποτελεσματικές; Και μετά την επανάσταση, κάποιος θα πρέπει να βρεθεί στην κορυφή... και τελικά θα ανελιχθεί στη μεσαία τάξη (...)

Τζον Το μόνο που θέλω για τα παιδιά μου είναι να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούνε. Δεν έχει νόημα να υποχρεώσεις κάποιον να κάνει κάτι που δεν θέλει.

(...)

Π.Γ. Οι πνευματικές σου δυνατότητες μπορεί να παρεμποδίζονταν από την ίδια σου την πεποίθησή ότι έπρεπε να γίνεις πολύ άντρας.

Τζόουι Δεν ήταν αυτό, ήταν απλώς ότι η πνευματική εργασία ήταν αυτή που απαιτούσαν οι καθηγητές. Θα σήμαινε ότι θα κάναμε αυτό που ήθελαν

- αυτοί. Όποτε οι καθηγητές προσπαθούσαν να μας πείσουν να κάνουμε κάτι, μας έλεγαν για παράδειγμα “Εμπρός, κάντε το”, εμείς θέλαμε να κάνουμε το αντίθετο, δηλαδή οτιδήποτε μας λέγανε να μην κάνουμε (...).
- Περκ Όλοι θέλουν να το παίζουν σκληροί στο σχολείο, όλοι θέλουν να πιστεύουν ότι οι άλλοι τους θαυμάζουν. “Είναι σκληρό παιδί αυτός”.
- Π.Γ. Αλλά αυτό σας βοηθάει στο τέλος; Ή την εργατική τάξη;
- Σπάνκσι Σε βοηθάει στο δρόμο.
- Μπιλ Σε βοηθάει να τη βολέψεις όταν είσαι νέος (...) προς το παρόν είμαστε βέβαιοι ότι κανένας δε θα μας κοροϊδέψει.
- Τζόουι Δεν πρόκειται να μας εκμεταλλευτούν, να μας εκμεταλλευτούν όπως το καταλαβαίνουμε εμείς, ξέρεις, δεν πρόκειται ποτέ να μας κοροϊδέψουν μέσα σ’ όλα αυτά τα χρόνια γιατί είμαστε πολύ άντρες, αυτό είναι το μόνο που βλέπω εγώ. Αν είχα ακολουθήσει τον ίδιο δρόμο με τα “φυτά”, όλη η βία μέσα μου μπορεί να είχε μετριαστεί λίγο, ξέρεις τι εννοώ, μπορεί να είχα ηρεμήσει λίγο... και μετά οι “μάγκες” που θα ήταν ακόμη δραστήριοι θα με εκμεταλλεύονταν, ποτέ δε θα μπορούσα να το κάνω αυτό.
- Π.Γ. Η φήμη, η ανδρική ικανότητα να παλεύεις.
- Τζόουι Είναι η προγενέστερη ζωή μας, οι πατεράδες μας ανήκαν στην εργατική τάξη, ασχολούνταν με σωματικές δραστηριότητες, αυτή η σωματικότητα έχει περάσει και σε μας.
- Τζον Αυτοί που έχουν το μυαλό, αυτοί θα είναι τα αφεντικά στο μέλλον και οι άνθρωποι σαν κι εμάς θα είναι οι εργάτες.
- Π.Γ. Αν ο Τζόουι τον χτυπάει “επειδή χορεύει αστεία” [νωρίτερα ο Τζόουι είχε περιγράψει πώς είχε επιτεθεί σε κάποιον σ’ ένα νυχτερινό μαγαζί το προηγούμενο Σάββατο, υποτίθεται για τον συγκεκριμένο λόγο] βγαίνει κερδισμένος;
- Τζον Ναι, βγαίνει κερδισμένος κατά κάποιον τρόπο. Αν ο Τζόουι είχε ένα πλούσιο αφεντικό και συναντούσε το γιο του σε κάποιο μαγαζί και τον πλάκωνε στο ξύλο θα ήταν μεγάλη προσωπική ικανοποίηση για τον Τζόουι.
- Π.Γ. Αυτό ακυρώνει τη βαρύτητα της πράξης, έτσι δεν είναι;
- Τζον Ναι, κατά κάποιον τρόπο.
- Τζόουι (...) Το ήξερα ότι έπρεπε να είμαι βίαιος, αλλιώς δε θα μπορούσα να βγω έξω στους δρόμους. Ανεξάρτητα από το πόσα μπορεί να παίρνω στο μέλλον, θα συνεχίσω να γουστάρω εκεί έξω στους δρόμους, ξέρεις τι εννοώ (...).
- Π.Γ. Μα θα μπορούσες να γυρίσεις στο κολέγιο.
- Τζόουι Δεν ξέρω, το μόνο πράγμα που με ενδιαφέρει είναι να γαμάρω όσο γίνεται περισσότερες γυναίκες, αν θες πραγματικά να ξέρεις.

## Σημειώσεις

[1] Για μια γενικότερη συζήτηση, βλέπε “The Man in the Iron Cage” [Ο άνθρωπος στο σιδερένιο κλουβί], *Working Papers in Cultural Studies* [Φύλλα εργασίας στις πολιτισμικές σπουδές], No 9, και το θεωρητικό παράρτημα στο *Profane Culture* [Καθημερινή κουλτούρα], Routledge και Kegan Paul, 1978. Κάποια από τα προβλήματα που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας περιγράφονται στην τελική έκθεση προς την Επιτροπή Ερευνών στις Κοινωνικές Επιστήμες (SSRC) με τίτλο “The Main Reality” [Η κύρια πραγματικότητα], που

υπάρχει διαθέσιμη σε αντίγραφο στο Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Μπέρμινγκχαμ.



## Επίμετρο για την πρώτη έκδοση (Morningside Edition)

Οι μόδες παρέρχονται. Οι καιροί περνούν. Οι κυρίαρχοι αλλάζουν. Οι χώρες διαφέρουν ούτως ή άλλως. Η απόσταση μπορεί να κάνει τα πράγματα να φαίνονται πιο γοητευτικά. Αλλά το κόστος αυτής της γοητείας είναι στην πραγματικότητα η αποσύνδεση. Δεν είναι αυτός ο λόγος για τον οποίο ο κόσμος διαβάσει κοινωνικές επιστήμες. Τι μπορεί να προσφέρει η ζωή και κάποια στιγμιότυπα από τη ζωή ορισμένων αγοριών από την Αγγλία στα μέσα της δεκαετίας του εβδομήντα σε κάποιον που ζει χιλιάδες μίλια μακριά από την πατρίδα τους;

Μια αμερικανική ματιά σε αυτό το αγγλικό κείμενο είναι σίγουρα ιδιαίτερα ευπρόσδεκτη. Αλλά ακόμη και εδώ στο Ηνωμένο Βασίλειο οι καιροί έχουν αλλάξει. Η ανεργία έχει ξεπεράσει το δέκα τοις εκατό και σύντομα θα φτάσουμε τους τρία εκατομμύρια ανέργους (1). Περισσότερο πλήττονται οι νέοι, ανειδίκευτοι και με χαμηλά προσόντα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Εξαιτίας των δομικών αλλαγών στην οικονομία που αναπτύσσεται ταχύτατα, πολλές δουλειές για τους νέους μπορεί να μην επανεμφανιστούν ποτέ. Οι περικοπές σε κρατικές δαπάνες έχουν πλήξει το επίπεδο διαβίωσης της εργατικής τάξης σε όλα τα επίπεδα: οι περικοπές στην εκπαίδευση και μια σκληρή, δεξιά, πιο “ρεαλιστική” εκπαιδευτική πολιτική οδήγησε στην περαιτέρω μείωση των ήδη πενιχρών παροχών για τα παιδιά της εργατικής τάξης. Οι “μάγκες” στο βιβλίο αυτό μπορούσαν να βρουν δουλειά εφόσον το ήθελαν, αλλά αυτό δεν ισχύει πάντοτε σήμερα. Μέχρι και 50% από τους μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο θα πάνε κατευθείαν στα κρατικά επιδοτούμενα “Προγράμματα Ευκαιριών για Νέους”, που προσφέρουν ένα μίγμα εργασιακής εμπειρίας και εκπαίδευσης σε διάφορες “κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες διαβίωσης” - μια μορφή ημι-υποχρεωτικής παράτασης της σχολικής ζωής, που υποτάσσεται πλήρως στις “ανάγκες” της βιομηχανίας, δίχως κανένα φιλελεύθερο ή παιδαγωγικό πρόσχημα.

Θα ήθελα αυτό το νέο, τελικό κεφάλαιο να συμπληρώσει τον πρόλογο του Στάνλεϊ Αρονόφσκι στην αμερικανική έκδοση (εκδόσεις Morningside), καταδεικνύοντας με ποιον τρόπο το συγκεκριμένο βιβλίο και το αντικείμενό που διαπραγματεύεται αφορούν και το αμερικανικό αναγνωστικό κοινό.

Η πραγματική χρησιμότητα αυτού του βιβλίου δε θα μπορούσε ποτέ να έγκειται στην ομοιότητα των συνθηκών που περιγράφει με τις συνθήκες στη Βόρεια Αμερική ή τον όποιο άμεσο συσχετισμό μεταξύ τους. Η επιβεβλημένη χρονική και χωρική απόσταση δεν είναι και τόσο μεγάλη<sup>58</sup>, και η “γοητεία” που ασκεί ένα κείμενο δεν εξαρτάται ποτέ από τέτοιου είδους λεπτομέρειες. Όμως κάποιου είδους απόσταση μπορεί να βοηθήσει σε ορισμένους συσχετισμούς: η σημασία του να έχει μια κάποια ποιότητα η ανθρώπινη δραστηριότητα ορισμένες φορές υποτιμάται εξαιτίας της οικειότητας. Ο στόχος αυτού του επίμετρου είναι να σκιαγραφήσει εν συντομία τα δύο βασικά επίπεδα σε σχέση με τα οποία αυτό το βιβλίο διατηρεί, κατά την άποψή μου, τη σημασία του, ακόμη και μέσα σε μεταβαλλόμενες και διαφορετικές συνθήκες: το πρώτο αφορά την επιμονή στην ανάδειξη ορισμένων ευρύτερων θεμάτων, που κατά την άποψή μου, πρέπει να αποτελούν μέρος κάθε σοβαρής και ευαίσθητης κοινωνικής ανάλυσης· το δεύτερο αφορά την πιο εστιασμένη συνδρομή του στην τρέχουσα συζήτηση για την

---

<sup>58</sup> Σ.τ.Μ. Η μετάφραση βασίζεται στην αναθεωρημένη έκδοση του 1981, δηλ. κυκλοφόρησε τέσσερα χρόνια μετά την πρώτη έκδοση.

εκπαίδευση, ως προς ένα τουλάχιστον σημαντικό ζήτημα. Έπειτα θα εξετάσω κάποιες από τις συνέπειες που έχει για την επιχειρηματολογία αυτού του βιβλίου το πέρασμα στη μαζική ανεργία, και θα καταλήξω απαντώντας σε κάποιες κριτικές. Υπό αυτό το πρίσμα θα κάνω και κάποια πρόσθετα σχόλια για την σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης.

### *Το σχετικά αυτόνομο πεδίο της “Κουλτούρας”*

Ως προς το πρώτο από τα βασικά επίπεδα που θα εξετάσω, που αναφέρεται στα ευρύτερα θέματα που θεωρώ πως είναι αναγκαίο να αποτελούν τμήμα κάθε κοινωνικού συλλογισμού, είναι προφανές ότι η ανάλυση που ακολουθεί δεν μπορεί να αποτελέσει μια ενδελεχή παρουσίαση της κοινωνικής θεωρίας. Εν μέρει είναι ζήτημα χώρου, εν μέρει αποτέλεσμα της δικής μου αντιπάθειας για τη “βίαιη” και “θεωρητικά αδύναμη” αφαίρεση, και εν μέρει διότι τα στοιχεία της θεωρίας που επεξεργάζομαι καταδεικνύουν τα ίδια τον *μη αναγωγισμό* και την *μη προβλεψιμότητα* συγκεκριμένων κοινωνικών μηχανισμών και μορφών κοινωνικής εμπειρίας. Ίσως οι αναγνώστες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν ό,τι ακολουθεί ως μια γενική έκκληση, αλλά και ως μια αφετηρία από την οποία μπορούν να προσεγγίσουν το βιβλίο, ως μια μέθοδο για να διαβάσουν ένα σύνθετο κείμενο, καθώς και ως μια υπόδειξη εκείνων των στοιχείων του έργου, τα οποία επιθυμώ περισσότερο να διατηρηθούν ζωντανά και να συνεχίσουν να ασκούν επιρροή. Καταρχάς, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι τα συγκεκριμένα βιβλίο ουδέποτε αποσκοπούσε, ακόμη και όταν απευθυνόταν στην εγχώρια κοινωνία, να παράσχει μια συνολική ανάλυση, αποδίδοντας με ακρίβεια το οικονομικό, πολιτειακό και πολιτικό συμφραζόμενο. Η εθνογραφική μέθοδος επιλέχτηκε προκειμένου να υποστηρίξει και να καταδείξει πώς συγκεκριμένα ζητήματα και κουλτούρες της εργατικής τάξης έχουν τη δική τους αυτόνομη καθημερινή ύπαρξη και τους δικούς τους ρυθμούς, έξω από επίσημες πολιτικές πρακτικές και λόγους: τα πολιτικά και οικονομικά φύλλα των εφημερίδων, η Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Hansard) (2), και η δημόσια ζωή των κοινοτήτων. Το βιβλίο αποσκοπεί σε μια *οργανική*, και όχι σε μια *συνδυαστική* ανάλυση αυτών των διεργασιών, των νοημάτων, των προϊόντων και των τρόπων δημιουργίας, που διαθέτουν μια σχετική σταθερότητα και μια δική τους λογική, και δεν σχετίζονται με τα “μπρος - πίσω” της εκάστοτε πολιτικής και κομματικής γραμμής, αλλά με κάποια θεμελιώδη γνωρίσματα της ίδιας της προλεταριακής κατάστασης: στην προκειμένη περίπτωση, τη σχέση με την υποχρεωτική εκπαίδευση και την εργασία για το μεροκάματο<sup>59</sup> στο πλαίσιο μιας ταξικής κοινωνίας. Ενώ κάποιες από αυτές τις διεργασίες ενδέχεται να είναι αόρατες στην επίσημη δημόσια ζωή (καθώς και στο πλαίσιο πολλών από τις κοινωνικές μας αναλύσεις) - ή όποτε είναι ορατές, είναι κατακερματισμένες, στιγματισμένες και τους καταλογίζεται πως είναι “αντικοινωνικές” ή “αδαείς” -, παρόλα αυτά παρέχουν κάποια από τα θεμελιώδη μεταβαλλόμενα πολιτισμικά και δομικά πλαίσια και υποστηρίγματα, που καθιστούν εφικτή τη δημόσια ζωή με τη σημερινή της μορφή. Διαμορφώνουν κάποιες από τις θεμελιώδεις συνθήκες για την ίδια τη διατήρηση των καταπιεστικών ελίτ και των κυβερνώντων, που πραγματικά

---

<sup>59</sup> Σ.τ.Μ. Η κάπως ανορθόδοξη διατύπωση “εργασία του μεροκάματου” έχει επιλεγεί προκειμένου να γίνει ορατή η διάκριση ανάμεσα στη μισθωτή εργασία στην οποία οι εργαζόμενοι λαμβάνουν τις μηνιαίες αποδοχές τους σε έναν μισθοδοτικό τραπεζικό λογαριασμό, και στην εργασία στην οποία αμείβονται με έναν φάκελο που περιλαμβάνει τα μεροκάματά τους (wage labour) στο τέλος της εβδομάδας.

πιστεύουν ότι, κατά κάποιον τρόπο, σχεδιάζουν και εξασφαλίζουν τη λειτουργία του συστήματος στο οποίο κυριαρχούν.

Το ιδιαίτερο πεδίο που αναδύεται μέσα από αυτή την οπτική και το ενδιαφέρον για τα συγκεκριμένα ζητήματα είναι πράγματι, υπό μία έννοια, διαχρονικό και δεδομένο - τουλάχιστον για όσους συμμετέχουν σε αυτό. Πρόκειται για το πεδίο της καθημερινής ύπαρξης και του κοινότοπου φάσματος των κοινών προβληματισμών, δραστηριοτήτων και αγώνων που την χαρακτηρίζει. Είναι επίσης το πεδίο των νοημάτων, των αντικειμένων, των τεχνουργημάτων, και των συμβολικών συστημάτων που βοηθούν τόσο στη συγκρότηση όσο και στην ερμηνεία αυτών των πραγμάτων. Όλα αυτά συναντιούνται στο επίπεδο της “εμπειρίας” και των τρόπων που η εμπειρία διαπλέκεται στενά με τις κοινωνικές δομές και τις αντιφάσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι κοινωνικοί δρώντες. Αυτό το ευρύτερο επίπεδο της κοινωνικής ύπαρξης το ονομάζω “πολιτισμικό πεδίο”. Το παρόν βιβλίο παρουσιάζει την πολιτισμική εθνογραφία μίας συγκεκριμένης “κουλτούρας” της εργατικής τάξης που αναδύεται στο πεδίο αυτό: την αντι-σχολική κουλτούρα των αγοριών (3). Θεωρώ ότι πρόκειται για μια ειδικότερη κατηγορία στο εσωτερικό της ευρύτερης εργατικής ταξικής κουλτούρας, που και η ίδια δεν είναι τίποτα παραπάνω από έναν χαλαρό σχηματισμό από διάφορες “κουλτούρες”, που μοιράζονται από κοινού κάποια στοιχεία που αφορούν τη θέση που κατέχει η εργατική τάξη στην κοινωνική δομή.

Ωστόσο, εδώ το κεντρικό ζήτημα δεν είναι να επιδιώξουμε μια ακριβή ταξινόμια των “κουλτούρων” ή έναν αυστηρό θεωρητικό ορισμό του “πολιτισμικού πεδίου”. Αυτό που θέλω να τονίσω προσεγγίζοντας γενικότερα αυτό το βιβλίο, είναι ότι οι συμβολικές και υλικές βιωμένες σχέσεις θα πρέπει να παρουσιάζονται στην ιδιαιτερότητά τους, μέσα στο δικό τους συμφραζόμενο, και δε θα πρέπει διαρκώς να τις ανάγουμε μηχανιστικά στις βασικές διαρθρωτικές δομές του συστήματος. Η κοινωνική αναπαραγωγή και οι κοινωνικές αντιφάσεις δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αφηρημένες ενότητες, αλλά να αναγνωρίζεται ότι ενσωματώνονται δυναμικά μέσα στις πραγματικές ζωές αληθινών ανθρώπων, κατά τρόπο που δεν αποτελεί απλή “αντιστοιχία” ή “αντανάκλαση” αμετάβλητων και, υπό μία έννοια, “βαθύτερων” δομών. Αυτό δεν σημαίνει ότι απορρίπτουμε κάθε επικαθοριστικό ρόλο αυτών των δομών. Οι κουλτούρες που βλέπουμε εδώ δεν είναι πλήρεις, ομοιόμορφες, διαφανείς για τον εαυτό τους ή για τους άλλους, υπακούοντας μονάχα τους δικούς τους κανόνες και τις ξεκάθαρες προθέσεις των δρώντων υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτές. Υπάρχουν δομές, όρια και επικαθορισμοί, που δεν τους επιτρέπουν να προσλάβουν ελεύθερα την οποιαδήποτε μορφή. Οι προθέσεις των δρώντων υποκειμένων δεν αναδύονται αυτόνομα, αλλά συνδέονται με σύνθετους τρόπους με τις κοινωνικές δομές, στις οποίες εντάσσονται τα άτομα μέσα από τις εκάστοτε “κουλτούρες”. Όμως η κουλτούρα και η υποκειμενική δράση διαθέτουν ένα πραγματικό φάσμα επιρροής και δημιουργικότητας, το οποίο δεν μπορεί ποτέ να προκαθοριστεί εκ των προτέρων. Πρέπει να τις μελετάμε καθαυτές, όχι απλώς για να καταλάβουμε πώς λειτουργούν, αλλά, πιο απροσδόκητα, για να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί αυτό το πράγμα που ονομάζουμε “δομή”. Τα διάφορα “πεδία” και η σχέση μεταξύ τους, δεν είναι αποτέλεσμα άμεσου επικαθορισμού, σαν μπάλες μπιλιάρδου που όταν συγκρούονται, καθορίζει η μία την κίνηση της άλλης, αλλά διαμορφώνονται μέσα από τους απρόσμενους, ακούσιους και ειρωνικούς τρόπους που ένα σύστημα κανόνων και δεδομένων - στην *πληρότητά* του - επηρεάζει εξ ορισμού τα υπόλοιπα. Ο τρόπος που σχετίζονται αυτά τα πράγματα δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ούτε ως αποτέλεσμα θετικιστικών “νόμων”, ούτε και ως προϊόν ελεύθερης βούλησης, αλλά ως ένα αντιφατικό πεδίο που διέπεται απλώς από “τάσεις”.

Οι στιγμές της βιωμένης δημιουργικότητας των “κουλτούρων” και η στιγμή του τελικού δομικού επικαθορισμού διασταυρώνονται, κατά την άποψή μου, με τον πιο κρίσιμο και καθοριστικό τρόπο σε εκείνες τις καμπές στη ζωή των ατόμων, όταν καλούνται να κάνουν κάποιες “επιλογές”, καθώς και σε μεταβατικές περιόδους όπου πρέπει να υλοποιηθούν συγκεκριμένες δομικές προϋποθέσεις, όπως είναι η διάθεση διαβαθμισμένης εργατικής δύναμης στην καπιταλιστική οικονομία (που, όμως, στο πλαίσιο μιας φιλελεύθερης δημοκρατίας θα πρέπει να επιτευχθεί μέσα από την “ελεύθερη” επιλογή των δρώντων υποκειμένων της). Το συλλογικό “πολιτισμικό επίπεδο” αποκτά κρίσιμη σημασία εδώ: αν παρουσιάζεται, όπως συμβαίνει στις περισσότερες αναλύσεις, από τη μία μεριά αποκλειστικά η κοινωνική δομή και οι προϋποθέσεις της, και από την άλλη το υποκείμενο, τότε είναι πολύ δύσκολο να κατανοήσουμε πώς επιτυγχάνεται η συμμόρφωση με τις δομικές απαιτήσεις - εκτός κι αν έχουμε να κάνουμε με μια ολοκληρωτικά κατασταλτική λειτουργία των κρατικών θεσμών για λογαριασμό του Κεφαλαίου, ή την πλήρη μυθοποίηση και την καλλιέργεια ψευδαισθήσεων διαμέσου της ιδεολογίας, που καθιστούν εντελώς φανταστική την πεποίθηση των ατόμων ότι έχουν δυνατότητα επιλογής και ότι είναι ελεύθερα (4).

Όμως μια συλλογική, κοινή αντίληψη της κουλτούρας, όπως περιγράφεται στο συγκεκριμένο βιβλίο, με τις ιδιαιτερότητες και τον ενεργητικό, διαρκώς μεταβαλλόμενο χαρακτήρα της (αντί να αντιμετωπίζεται ως μια εξωτερική ταξινομητική κατηγορία), παρουσιάζει, στη συνθετότητά της, την πιθανότητα να υπάρχουν κάποια πραγματικά όρια, ματαιώσεις, καθώς και μορφές “συνειδητοποίησης” του τι κρύβεται πίσω από τις ιδεατές απαιτήσεις της “δομής” - με δυο λόγια, εμπρικλείει το ενδεχόμενο αντίστασης. Παρουσιάζει τις ατομικές αντιλήψεις για την επιλογή, την ελευθερία και την αντιστροφή της εξουσίας και της κατεστημένης τάξης πραγμάτων, αλλά και την πιθανότητα ενός οριστικού και στοιχειώδους συμβιβασμού με ορισμένες από τις βασικές “προϋποθέσεις” της οικονομίας. Όμως, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η συμμόρφωση με τις δεδομένες “προϋποθέσεις”, γίνεται με τρόπο που αλλάζει θεμελιωδώς τις απαιτήσεις που τίθενται στα άτομα. Όλα αυτά δεν γίνεται να τα αντιμετωπίσει μόνο του το κάθε μεμονωμένο καταπιεσμένο άτομο που υφίσταται αυτό τον “δομικό επικαθορισμό”. Χωρίς την έννοια της κουλτούρας και την σχετική ανεξαρτησία που τη διέπει, επιστρέφουμε και πάλι στην καταστολή ή την μυθοποίηση, την επιβολή ή τη μαγεία.

Εν μέρει αυτό το επισημαίνουμε για να τονίσουμε τον ενεργητικό χαρακτήρα των κουλτούρων στην αναδιαμόρφωση της πραγματικότητας, και τη συλλογική ικανότητα των κοινωνικών δρώντων, όχι απλώς να σκέφτονται σαν θεωρητικοί, αλλά και να δρουν σαν ακτιβιστές, ως αναγκαίοι και θεμελιώδεις παράγοντες της κοινωνικής διαδικασίας. Οι εμπειρίες από τη ζωή, οι ατομικές και οι ομαδικές δράσεις, η μυστική, παράνομη και άτυπη γνώση, οι προσωπικοί φόβοι και οι φαντασιώσεις, η απειλητική αναρχική εξουσία που αναδύεται μέσα από κακές συναναστροφές, καθώς και οι “βρόμικες”, υλικές συνέπειες όλων αυτών, δεν αποτελούν απλώς ενδιαφέρουσες εκδηλώσεις, ή αόριστες συνέπειες της “δομικής θέσης” που κατέχει κάποιος, ούτε καν αποτελούν μια προσωπική αναγνώριση της δομής όπως περιγράφεται στις “προσωπικές δυσκολίες” του Ράιτ.<sup>60</sup> Αυτά είναι κεντρικά ζητήματα, που καθορίζονται, αλλά και καθορίζουν την κοινωνική δομή. Πρέπει να αναγνωριστούν στην ιδιαιτερότητά τους και να καταλάβουν κεντρική θέση στη θεωρητική και πολιτική ανάλυσή μας λόγω της κοινωνικής

---

<sup>60</sup> Σ.τ.Μ. Ο συγγραφέας αναφέρεται στον Charles Wright Mills (1916-1962), που αποτέλεσε έναν από τους ριζοσπαστικούς κοινωνικούς επιστήμονες με τη μεγαλύτερη επιρροή στην Αμερική του 20ου αιώνα, και στο κείμενό του “Power, Craftsmanship, and Private Troubles and Public Issues” [Εξουσία, χειρωνακτική εργασία και προσωπικές δυσκολίες, και δημόσια ζητήματα].

μετασχηματιστικής δυναμικής τους. Ο ρόλος της εθνογραφίας έγκειται στο να καταδείξει την σκοπιά των καταπιεσμένων μέσα από την κουλτούρα τους, τις “κρυμμένες” γνώσεις και τους τρόπους αντίστασής τους, καθώς και σε ποια βάση παίρνουν, κατά κάποιον τρόπο, ελεύθερα τις “αποφάσεις” που τελικά τους παγιδεύουν, και που ούτως ή άλλως συντελούν στην αναπαραγωγή της “δομής”. Αυτό αποτελεί, εν μέρει, μια προσπάθεια να αναδείξουμε την ικανότητα της εργατικής τάξης να διαμορφώσει, αν και με αμφίσημο τρόπο, κάποιες σύνθετες και συχνά ειρωνικές, συλλογικές και πολιτισμικές μορφές γνώσης, που δεν μπορούν να αναχθούν στην αστική κουλτούρα - και να αναδείξουμε τη σημασία του γεγονότος αυτού ως μία από τις προϋποθέσεις για πολιτική αλλαγή.

### *Θεωρίες της Κοινωνικής Αναπαραγωγής*

Ορισμένες πρόσφατες ευρωπαϊκές και αμερικανικές μελέτες (5) που ομαδοποιούνται χαλαρά κάτω από την ομπρέλα των “Θεωριών Αναπαραγωγής”, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο να καταδείξουν τις αντιφάσεις και τις αυταπάτες της σοσιαλδημοκρατικής “διευθέτησης” στην εκπαίδευση, που είναι χαρακτηριστική των περισσότερων δυτικών κοινωνιών μεταπολεμικά. Στην Αμερική και το Ηνωμένο Βασίλειο, για παράδειγμα, αυτή η διευθέτηση αποδέχτηκε ότι η μετα-πολεμική, διευρυνόμενη καπιταλιστική οικονομία ήταν κατά βάση ένα καλόηδες φαινόμενο. Οδηγούσε τους περισσότερους ανθρώπους προς έναν πιο εύπορο και μεσοαστικό τρόπο ζωής. Δυστυχώς, εξακολουθούσαν να υπάρχουν προβλήματα. Υπήρχαν περιπτώσεις φτώχειας, ανισότητας και αποτυχίας. Αυτά ήταν υπολείμματα του σκληρότερου και πιο ακατέργαστου προ-κεϋνσιανού καπιταλιστικού συστήματος, αλλά τέτοιου είδους αναχρονισμοί θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν χωρίς να αμφισβητηθεί κατά βάση η φύση του καπιταλισμού. Μέσα από την υψηλότερη φορολογία, θα ήταν βέβαιο ότι ένα διευρυνόμενο καπιταλιστικό κράτος θα μπορούσε να διορθώσει αυτά τα προβλήματα. Η κρατική εκπαίδευση αποτελούσε το προνομιακό εργαλείο για τέτοιου είδους μεταρρυθμίσεις. Ακόμη και δυνητικά αντιθετικές ομάδες, όπως αυτές που συναντώνται στο πλαίσιο του εργατικού κινήματος, συμφώνησαν πως δεν ήταν αναγκαία μια ξεχωριστή, μη-κρατική παρέμβαση.

Η εκπαίδευση έδειχνε να προσφέρει την προοπτική μιας ατομικής, ανθρωπιστικής ανάπτυξης - η ουσία του αδιαπραγμάτευτου δικαιώματος για τη διεκδίκηση της ευτυχίας -, σε συνδυασμό με την υπόσχεση για μεγαλύτερη κοινωνική ισότητα (όλοι φέρονται να έχουν την ευκαιρία να ανελιχθούν κοινωνικά). Η ευτυχής σύμπτωση σε όλα αυτά ήταν πως όλοι αυτοί οι κοινοί στόχοι - προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική ισότητα - ήταν συμβατοί, αφού έτσι κι αλλιώς υπήρχε και το ενδεχόμενο να καταστήσουν πιο αποδοτικό το οικονομικό σύστημα: *υπήρχε πράγματι* η αναγκαιότητα για πιο εξειδικευμένους εργάτες μέσα σε αυτήν την διευρυνόμενη και τεχνολογικά πιο εξελιγμένη οικονομία. Το να παρέχεις ισότητα ευκαιριών σήμαινε επίσης να “φέρεις στην επιφάνεια τα ταλέντα” από τις κοινωνικές κατηγορίες που ήταν μέχρι πρότινος αποκλεισμένες. Αυτό θα απελευθέρωνε νέες δυνάμεις και δεξιότητες, τις οποίες χρειαζόταν αυτή η διευρυνόμενη και τεχνολογικά πιο εξελιγμένη οικονομία. Η συμβατότητα και η επιτυχία αυτών των στόχων θα βοηθούσε την εκπαίδευση και στον άλλο της στόχο, που ήταν να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση. Η “δικαιοσύνη” των δημοκρατικών θεσμών της κοινωνίας θα ήταν σε όλους ορατή.

Τέτοια ήταν η φαινομενικά εγγενής συμβατότητα αυτών των στόχων, που κάθε εκπαιδευτική αποτυχία (6) θεωρούνταν ευθύνη των ατόμων στα οποία απευθυνόταν. Εφόσον, κατά βάση, δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα με την

εκπαίδευση (απεναντίας ήταν ο ιππότης με τη γυαλιστερή πανοπλία που *πολεμούσε* την αδικία), τότε για την αποτυχία έφταιγαν αποκλειστικά οι αποδέκτες της, το περιβάλλον τους, η προέλευσή τους, οι πρώιμες παιδικές τους εμπειρίες ή η κουλτούρα που τους περιέβαλλε. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση, το ενδιαφέρον για την “πολιτισμική υστέρηση”, ο πόλεμος ενάντια στην φτώχεια στις Η.Π.Α. αποσκοπούσαν όλα στην βελτίωση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των φτωχότερων παιδιών έτσι, ώστε οι “δυσπραγούσες τάξεις” θα μπορούσαν να έχουν κοινή αφετηρία με όλους τους άλλους στο στίβο της ζωής (7). Στα χέρια όσων καθόριζαν την κυβερνητική πολιτική, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έσκαβε όλο και πιο βαθιά για να ανακαλύψει τις ρίζες του προβλήματος στην οικογένεια, την παιδική ηλικία, την ατομική ψυχολογία και τις μεμονωμένες πολιτισμικές επιδράσεις, προκειμένου να εντοπίσει την πηγή της “αποτυχίας”. Η κοινωνική τάξη (και η ταξική ανάλυση) στην πραγματικότητα ερχόταν στο προσκήνιο μονάχα για να αναδείξει μια τεράστια ταυτολογία: τα άτομα της εργατικής τάξης μειονεκτούν σε εκπαιδευτικό και πολιτισμικό επίπεδο· όσα άτομα μειονεκτούν σε εκπαιδευτικό και πολιτισμικό επίπεδο, ανήκουν στην εργατική τάξη. Δεν παρέχεται καμία *εξήγηση* γι’ αυτό το φαινόμενο, ούτε γίνεται κάποια υπόθεση για το πώς θα μπορούσε να συνδέεται θεμελιωδώς με την ταξική ανισότητα και την καπιταλιστική παραγωγή. Εν ολίγοις, η Παραγωγή απλώς παρέχει όλα τα “αγαθά”, και οι ουδέτεροι κοινωνικοί ρόλοι διατίθενται για να αναληφθούν “δίκαια” από τα άτομα.

Φυσικά, η οικονομική κρίση, η ουσιαστική απο-ειδίκευση στο πλαίσιο της οικονομίας και η ελαχιστοποίηση ευκαιριών για όλους, έθεσαν υπό σοβαρή αμφισβήτηση τις φιλελεύθερες προσδοκίες και τα θεμέλια της εκπαίδευσης. Επιπλέον, δεν χρειάζεται και πολύ σκέψη για να αντιληφθεί κανείς ότι σε μια άνιση ταξική κοινωνία δεν υπάρχει καμία ελπίδα η προσωπική ανάπτυξη να είναι συμβατή με την ισότητα, όταν είναι προφανές ότι η “προσωπική ανάπτυξη” κάποιους δεν τους οδηγεί πουθενά και άλλους τους οδηγεί σε εξαιρετικά προνομιούχες θέσεις, ενώ υπάρχουν και εκείνοι που διαθέτουν προνομιακή θέση χωρίς να έχουν κανένα άλλο προσόν, πέραν από την καταγωγή τους. Επίσης, υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στην πραγματική ισότητα στη ζωή των ατόμων, τη δυνατότητα έκφρασης και το δυναμικό που διαθέτουν, και την απλή ισότητα *ευκαιριών*. Η τελευταία, στην καλύτερη περίπτωση, υπόσχεται μονάχα την πιθανότητα να ανήκει κανείς στην μειονότητα που απολαμβάνει τους καρπούς που αποδίδει ο “στίβος” της ζωής. Αλλά τι γίνεται με την “ισότητα” για την πλειοψηφία άπαξ και έχει ξεκινήσει η κούρσα; Θα τους νοιάζει τότε σε ποια θέση βρίσκονταν κατά την εκκίνηση;

Οι θεωρητικοί της “αναπαραγωγής” το τόνισαν σθεναρά αυτό. Αλλά, στην αναγνώριση των εσωτερικών αντιφάσεων και την αποτυχία των φιλελεύθερων στόχων της εκπαίδευσης - στοιχεία που μερικώς τα αναγνώριζε ήδη η κλασική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αλλά διαρκώς μετρίαζε τη σημασία τους τροφοδοτώντας τις ελπίδες να “αποζημιωθεί” κανείς και “να τα πάει καλύτερα την επόμενη φορά” - οι θεωρητικοί της “αναπαραγωγής” έρχονται να προσθέσουν την εκρηκτική και ανατρεπτική υπόθεση ότι οι φιλελεύθεροι στόχοι έχουν αποτύχει, όχι εξαιτίας κάποιας ανεπάρκειας των ίδιων των ατόμων, αλλά επειδή τα παιδιά της εργατικής τάξης *έπρεπε* να αποτύχουν. Στόχος της εκπαίδευσης δεν ήταν η ισότητα, αλλά η ανισότητα! Χάρη στη μεγαλύτερη απόστασή τους από τους διαμορφωτές της κυβερνητικής πολιτικής, αυτοί οι θεωρητικοί (8) πρότειναν μια συστηματική αντιστροφή των φιλελεύθερων στόχων της εκπαίδευσης. Ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης, δηλαδή η κοινωνική ένταξη σε μια ταξική κοινωνία, θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσα από την προετοιμασία των περισσότερων παιδιών για ένα μέλλον *ανισότητας*, και διασφαλίζοντας την προσωπική *μη-εξέλιξη* τους. Απέχοντας μακράν από την άποψη ότι οι παραγωγικοί ρόλοι στην οικονομία απλά περιμένουν να “αναληφθούν” δίκαια από τα άτομα-προϊόντα του

εκπαιδευτικού συστήματος, η προσέγγιση της “αναπαραγωγής” αντέστρεψε αυτή την αντίληψη και υποστήριξε ότι η καπιταλιστική παραγωγή και οι ρόλοι της *προϋποθέτουν* συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Για να το θέσουμε πιο ξεκάθαρα, η Παραγωγή και οι ρόλοι σε αυτήν καθορίζουν την εκπαίδευση, και όχι το αντίστροφο. Η “ευρύτερη κοινωνία” και η Παραγωγή δεν κατέχουν απλώς μια ουδέτερη θέση παρέχοντας ευκαιρίες, αλλά συντελούν καταρχάς στον περιορισμό και τον προκαθορισμό των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Το βιβλίο *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* έπαιξε και αυτό έναν ρόλο στην ανάπτυξη αυτής της προσέγγισης και επίσης προσθέτει, κατά τη γνώμη μου, μια επιπλέον σημαντική παράμετρο. Ο ρόλος του βιβλίου στην διαμόρφωση της θεωρίας για την “αναπαραγωγή” συνίσταται στο να προσθέσει μια ποιοτική διάσταση στην κριτική του φιλελεύθερου και σοσιαλδημοκρατικού προγράμματος για την εκπαίδευση. Οι στατιστικές καταδεικνύουν ξεκάθαρα το τεράστιο φάσμα ανισοτήτων στις εκπαιδευτικές παροχές και στο μορφωτικό επίπεδο μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Αλλά, όπως είδαμε, αυτό εξηγείται με τρόπο που δεν υπονομεύει τη λογική της αρχικής προσέγγισης: φταίνε τα παιδιά της εργατικής τάξης και οι οικογένειές τους. Το *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* πρόσθεσε δύο πράγματα: πρώτον, ότι είναι ακριβώς *εκείνη* η ομάδα παιδιών - αυτά που αποτελούν το στόχο μιας ρεφορμιστικής, φιλελεύθερης προσέγγισης, και έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για πρόσβαση στις νέες ευκαιρίες, εφόσον η εκπαίδευση θέλει να δικαιολογήσει το ρόλο της - που απορρίπτουν την εκπαίδευση πιο ενεργά και μεγαλόφωνα. Δεύτερον, συντελεί ώστε να γίνει φανερό πως αυτές οι μορφές πολιτισμικής αντίδρασης όχι απλώς δεν είναι “αδαείς”, “αναχρονιστικές”, “παθολογικές” και πρέπει να εξοντωθούν, αλλά αντίθετα ενδέχεται να *προηγούνται* ως προς την κατανόηση των φιλελεύθερων φορέων. Η “μάγκικη” κουλτούρα, για παράδειγμα, προσπαθεί να αξιολογήσει από τη δική της σκοπιά ποιες είναι οι καλύτερες δυνατές ευκαιρίες στο πλαίσιο μιας ταξικής κοινωνίας και πώς να προσεγγίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το μέλλον της εξαθλίωσης που επιφυλάσσει η χειρωνακτική εργασία. Στο μεταξύ οι σύμβουλοί τους αυτοπαγιδεύονται σε μια ανθρωπιστική, αναπτυξιακή προσέγγιση, που έχει ελάχιστη σχέση με το πραγματικό μέλλον των μαθητών τους ως χειρωνακτών. Αυτό καταδεικνύει πόσο πολύ απέχουν οι φιλελεύθερες, ανθρωπιστικές και γενικότερα “αριστερές” ψευδαισθήσεις από την πραγματικότητα των καταπιεσμένων και τις πραγματικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Το *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* συντέλεσε ώστε να κλείσει η δυνατότητα διαφυγής που πρόσφερε το επιχείρημα της “πολιτισμικής υστέρησης” και να επαναξιολογηθούν οι φιλελεύθεροι στόχοι της εκπαίδευσης.

Όμως πιστεύω ότι η πραγματική και διαχρονική αξία του βιβλίου έγκειται στην σημαντική συνεισφορά του στην εξέλιξη του επιχειρήματος για την “Αναπαραγωγή” - πώς η εκπαίδευση *πραγματικά εμπλέκεται* στην παραγωγή του αντίθετου της “φιλελεύθερης ελπίδας” για ισότητα, παράγοντας τελικά ανισότητα. Δικαιολογημένα, ίσως, να επικρατεί σκεπτικισμός ως προς τους φιλελεύθερους στόχους της εκπαίδευσης, όμως η προσέγγιση της κοινωνικής “αναπαραγωγής” οδηγείται πολύ βιαστικά προς μια απλοϊκή απόρριψή τους. Φαινομενικά, η εκπαίδευση υπηρετεί απροβλημάτιστα το χρέος της απέναντι στην καπιταλιστική οικονομία, προσφέροντας άνισες προοπτικές για το μέλλον στα δρώντα υποκείμενα της εργατικής τάξης. Αυτός είναι ο κύριος και απρόσκοπτος στόχος της. Επιστρέψαμε, έτσι, στους κινδύνους που συζητήσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, που αναδύονται στο ειδικότερο πεδίο της εκπαίδευσης. Η μαθητική εμπειρία και δράση μετατρέπονται σε αντανάκλαση της δομής. Το ποικιλόμορφο, σύνθετο και δημιουργικό πεδίο της ανθρώπινης συνείδησης, κουλτούρας και ικανότητας, μειώνεται σε στείρο αποτέλεσμα του δομικού επικαθορισμού. Το κεφάλαιο απαιτεί,

και επομένως τα σχολεία πράττουν. Οι άνθρωποι μετατρέπονται σε ανδρείκελα, σε άβουλα όντα ή σε ζόμπι. Οι πιο μύχιες ευαισθησίες τους γίνονται ελεύθερα αντικείμενο εκμετάλλευσης. Μάλιστα, το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο αυτού του κοσμικού σχεδιασμού σύμφωνα με όσα μας λένε για το πώς συμβαίνει αυτό, τα σχολεία αποτελούν “μαύρα κουτιά” (9). Αυτό όμως δεν μας καλύπτει θεωρητικά. Επίσης, σίγουρα δεν μας καλύπτει πολιτικά. Η απαισιοδοξία κυριαρχεί στη εκπαίδευση, διότι είναι το πεδίο όπου είναι πιο ευδιάκριτος ο δομικός προκαθορισμός των καθημερινών σχέσεων.

Παρόλο που το *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* συνδέεται εν μέρει με την οπτική των θεωριών της “Αναπαραγωγής”, και αναφέρεται αποκλειστικά στη σημασία των πραγματικών επιπτώσεων της εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα επικεντρώνεται περισσότερο σε ερωτήματα πολιτισμικής παραγωγής (10). Οι συνέπειες της “Αναπαραγωγής”, που αναφέρω, απορρέουν μονάχα εν μέρει μέσα από τη δραστηριότητα που αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι “μάγκες” στο πλαίσιο της κουλτούρας τους. Έτσι οδηγούμαστε στο πεδίο της “κουλτούρας”, το οποίο εξετάσαμε νωρίτερα. Το βιβλίο εξετάζει ένα σημαντικότατο μεταβατικό στάδιο, την είσοδο στην εργασία, ως ένα από τα κλασικά “σημεία επιλογής”, στα οποία διασταυρώνονται καθοριστικά η “δομή” και η “υποκειμενική δράση” - και όχι ένα σημείο όπου η “δομή” επιβάλλεται στην “υποκειμενικότητα”. Ο στόχος των εθνογραφικών κεφαλαίων του βιβλίου δεν είναι απλώς και μόνο να προετοιμάσει τους αναγνώστες για τη μαγική “Αναπαραγωγή”, αλλά να παρουσιάσει και να ανακατασκευάσει σε κάποιο βαθμό την πυκνότητα και τη δημιουργικότητα μιας κουλτούρας που επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό, αλλά σε καμία περίπτωση δεν επικαθορίζεται από τη θέση που κατέχει στην κοινωνική δομή. Τα κεφάλαια αυτά αποσκοπούν επίσης, σε κάποιο βαθμό, να καταδείξουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ορισμένα γενικότερα ζητήματα και συζητήσεις γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας, ώστε να πάρουν τη μορφή μιας “κουλτούρας”, η οποία προσαρμόζεται στην ιδιαιτερότητα και την υλικότητα του θεσμού στον οποίο εντάσσεται. Οι υλικές υποδομές, η κοινωνική οργάνωση και το εκπαιδευτικό παράδειγμα του σχολείου είναι τα στοιχεία εκείνα που συντελούν στη διαμόρφωση της ιδιαίτερης δυναμικής και δομής της αντι-σχολικής κουλτούρας - με τον ίδιο τρόπο που μπορούμε να πούμε ότι σημαντικές όψεις της σχολικής οργάνωσης επηρεάζονται, όχι από κάποιες αφηρημένες ανάγκες του Κεφαλαίου, αλλά από τα πραγματικά προβλήματα της ενσωμάτωσης, του ελέγχου και της ρύθμισης αυτής της κουλτούρας.

Ελπίζω ότι, εστιάζοντας στο “πολιτισμικό πεδίο” σε αυτό το συμφραζόμενο, να ενδυναμώνω το γενικότερο επιχείρημά μου για τη συνθετότητα και το δυναμισμό του σχηματισμού της συλλογικής και ατομικής ταυτότητας, μέσα από την κατασκευή της υλικής και κοινωνικής τους ζωής από τα ίδια τα υποκείμενα. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή κάνει ορισμένες αρκετά αιχμηρές επισημάνσεις για τη θεωρία της “Αναπαραγωγής”. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της αντι-σχολικής κουλτούρας των αγοριών της εργατικής τάξης είναι, φυσικά, η αντίσταση. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι υπάρχουν και άλλες έμφυλες, φυλετικές ή ακόμη και εναλλακτικές ταξικές κουλτούρες που μοιράζονται το ίδιο γνώρισμα, αλλά ένα παράδειγμα είναι αρκετό για να καταστήσει σαφές το επιχείρημα ότι η κυριαρχία και η πνευματική καθοδήγηση του σχολείου δεν είναι σε καμία περίπτωση αυτόματες ή άμεσες. Αν ο ιδεολογικός επικαθορισμός υποτίθεται ότι επιτυγχάνεται μέσα από τη μεταβίβαση συγκεκριμένων μηνυμάτων και αυτά τα μηνύματα απορρίπτονται, τότε πώς υποτίθεται ότι λειτουργεί αυτός ο επικαθορισμός; Το γεγονός ότι τα παιδιά που συμμετέχουν στην αντι-σχολική κουλτούρα, ούτως ή άλλως, εντάσσονται σχετικά οικειοθελώς στη χειρωνακτική μισθωτή εργασία - η τελευταία συνέπεια της “Αναπαραγωγής” που αποδέχομαι - υποδηλώνει πως τα



σχολεία λειτουργούν κυρίως διαμέσου της αντίθεσης και τη *διαφοράς* από άλλους κοινωνικούς χώρους, και όχι διαμέσου μιας σχέσης αντανάκλασης, αντιστοίχισης, ομοιότητας ή κάτι τέτοιο.

Το *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* παρέχει επίσης κάποιες ερμηνείες για τα ζητήματα που η θεωρία της “Αναπαραγωγής” παρουσιάζει απλώς ως το “μαύρο κουτί” της σχολικής εκπαίδευσης. Από τη μία μεριά έχουμε κάποια από τα γενικά χαρακτηριστικά του “πολιτισμικού πεδίου” τα οποία έχω ήδη τονίσει - τις διαβαθμίσεις στην υποκειμενική δράση, τη “συνειδητοποίηση” και την εμπειρία των ποικίλων μεταβάσεων στη ζωή των ατόμων, τις οποίες αντιμετωπίζουν, κατά κάποιον τρόπο, ως διεύρυνση των οριζόντων τους, ως απελευθέρωση και ως πεδίο έμπρακτων “επιλογών”. Από την άλλη μεριά, εξετάζονται ορισμένοι από τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιλαμβάνονται αυτό το πεδίο. Ειρωνικά, αυτοί οι τρόποι αντίληψης διαμεσολαβούνται από περιοριστικούς λόγους, διαδικασίες και ιδεολογίες που οδηγούν τα άτομα σε αποφάσεις που θα τα παγιδέψουν. Αυτού του είδους οι αποφάσεις αρκούν για να ικανοποιηθούν οι “δομικές” απαιτήσεις και να εξασφαλιστεί η δομική αναπαραγωγή - ακόμη και αν απέχουν μακράν από τις “ιδεατές”, αφηρημένες απαιτήσεις του Κεφαλαίου.

Κάποια από τα πράγματα που περιγράφει το βιβλίο, τα οποία προκαλούν τη μεγαλύτερη έκπληξη είναι: η εντυπωσιακή διαπλοκή του σχολείου και των κουλτούρων του με τη διάκριση της εργασίας σε πνευματική και χειρωνακτική· το ενδεχόμενο να διαμορφωθεί πολιτισμικά, δίχως “επίσημη καθοδήγηση”, μια θεμελιώδης “αντι-διανοητικότητα” - που αποτελεί πράγματι ακρογωνιαίο λίθο της ταξικής κοινωνίας, αλλά που δεν παράγεται πάντοτε μέσα από την *άμεση* καταπίεση· οι σύνθετοι και απρόσμενοι τρόποι με τους οποίους η διανοητική “υστέρηση” των παιδιών της εργατικής τάξης συνδέεται με μια πρόωρη ανάπτυξη τους ως προς τις εμπειρίες της ζωής, η οποία *ωθεί* τα άτομα να εμπλακούν σε ενήλικες σχέσεις εκμετάλλευσης (δείχνοντας τους ακούσιους και σύνθετους τρόπους με τους οποίους η εργασιακή κουλτούρα της εργατικής τάξης συμμετέχει στην αναπαραγωγή μιας ταξικής κοινωνίας). Αυτό το βιβλίο παρουσιάζει επίσης εκείνους τους αθέατους, αλλά θεμελιώδεις τρόπους με τους οποίους κάποιες όψεις του ανδρισμού ταυτίζονται εμπειρικά με συγκεκριμένες μορφές εργατικής δύναμης, καθώς και με τους τρόπους που εκφράζονται σωματικά. Αυτό δεν σημαίνει πως οι διάφορες μορφές “Αναπαραγωγής” είναι αυτόνομες, αλλά απεναντίας ότι υπάρχει μια ζωτική ενότητα ανάμεσα στις διάφορες μορφές καταπίεσης και τους συναφείς λόγους (discourses), που αφορούν τον τρόπο που τα άτομα σκέφτονται και αισθάνονται για την κοινωνία. Οι προσεγγίσεις της “Αναπαραγωγής” δεν απαντούν σε κανένα από αυτά τα ζητήματα. Μια σημαντική συνέπεια αυτών που λέω είναι ότι, ενώ σύμφωνα με τη φιλελεύθερη οπτική, τα κοινωνικά και πολιτισμικά μορφώματα των καταπιεσμένων αντιμετωπίζονται ως “το πρόβλημα” που χρήζει ριζικής αντιμετώπισης και επανόρθωσης, και ενώ η προσέγγιση της κοινωνικής “Αναπαραγωγής”, ως επί τω πλείστον, τα αγνοεί ή τα θεωρεί απλώς “ιδεολογία”, η πολιτισμική προσέγγιση προσπαθεί να τα κατανοήσει ως φαινόμενα που κατέχουν κεντρική θέση στη θεωρία. Αφενός επιδιώκει να μάθει από αυτά και να διδαχθεί από την ίδια τη ζωή, και αφετέρου να τοποθετηθεί απέναντί τους τόσο θετικά όσο και κριτικά, με τρόπο που να είναι ανοιχτός και να παράγει θεωρητικές προκλήσεις. Αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο το *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* απελευθερώνεται από την απαισιοδοξία που χαρακτηρίζει την προσέγγιση των δομών ως κλειστών συστημάτων, πράγμα αδύνατο όσο κανείς απλώς τοποθετεί τα μοναχικά, απογυμνωμένα υποκείμενα απέναντι σε έναν ανίκητο κοινωνικό επικαθορισμό.

Ελπίζω ότι ο γενικότερος τόνος αυτού του επιχειρήματος θα βοηθήσει τους αναγνώστες να με απαλλάξουν κάπως από την (όχι εντελώς αδικαιολόγητη)

κατηγορία ότι σε αυτό το βιβλίο έχω αγνοήσει, και έχω παρουσιάσει ουσιαστικά ως παθητικές, κάποιες άλλες σημαντικές κοινωνικές ομάδες - τα “φυτά” (τους κομφορμιστές) και τα κορίτσια.

Εφόσον εστίασα στην κουλτούρα που ανέπτυξαν οι “μάγκες”, τα “φυτά” αναγκαστικά αποτέλεσαν κάτι σαν τον αντίποδα για τη δραστηριότητα και τη δημιουργικότητά τους. Και φυσικά, όσοι ανήκαν στην κουλτούρα των κομφορμιστών στο σχολείο ήταν κατά κάποιον τρόπο πιο κοντά στο “ιδανικό” πρότυπο μαθητή. Όπως κι αν έχει, το γενικότερο επιχείρημά μου συνίσταται στο ότι, με διάφορους τρόπους, όλα τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν το πεπρωμένο τους μέσα από τη συλλογική δράση. Αυτό το κάνουν με έναν τρόπο που δεν επικαθορίζεται απλώς έξωθεν, και που συχνά χαρακτηρίζεται από τη δαιδαλώδη συνθετότητα κάποιας “κουλτούρας”. Αλλά αυτά δεν μπορούν να ειπωθούν όλα μαζί! Και αν η εθνογραφική δραστηριότητα για να “δώσει ζωή” σε μια συγκεκριμένη “κουλτούρα” μοιάζει να αφαιρεί τη ζωτικότητα από όλες τις άλλες, και τις κάνει να φαντάζουν αναιμικές, αυτό δεν σημαίνει ότι η “κοινωνική θεωρία” ισχύει αποκλειστικά για αυτή τη μία συγκεκριμένη κουλτούρα. Ένα στοιχείο στο οποίο δίνεται έμφαση σε μία περίπτωση, δεν μπορεί να μην λαμβάνεται υπόψη σε μια άλλη. Σκοπός αυτού του βιβλίου δεν είναι να οδηγήσει στην απόρριψη ή την περιθωριοποίηση αυτών που υιοθετούν μια πιο κομφορμιστική στάση στο σχολείο, αλλά να ενθαρρύνει την πιο συστηματική μελέτη τους μέσα από αντίστοιχες προσεγγίσεις, προκειμένου να αποκαλυφθεί η συνθετότητα και η προοπτική που ενέχει η κοινωνική τους ύπαρξη. Στο *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* δεν ενυπάρχει πουθενά η αντίληψη πως το “πολιτισμικό πεδίο” έχει λιγότερη σημασία για αυτούς, ή ότι οι απλές μηχανιστικές μορφές ιδεολογίας ασκούν μεγαλύτερη επίδραση πάνω τους. Αυτού του είδους οι κουλτούρες μπορεί μεν να έχουν διαφορετική σχέση με την ιδεολογία, και πιθανότατα να είναι πιο ευάλωτες ως προς τις “υποσχέσεις” της φιλελεύθερης δημοκρατίας και εκπαίδευσης, και να οδηγούνται στις δικές τους, ίσως πιο εργαλειακές, μορφές “συνειδητοποίησης” ως προς το τι προσφέρει το σχολείο στο πλαίσιο μιας “αξιοκρατικής” κοινωνίας. Επίσης, όσοι βρίσκονται κάτω από την επιρροή της είναι πιθανότερο να απογοητευτούν περισσότερο, όταν ορισμένες προοπτικές αποδειχθούν ψευδείς.

Μια φεμινιστική κριτική του συγκεκριμένου βιβλίου προχωράει κάπως πιο πέρα από αυτό. Κάνει, επίσης, την προφανή παρατήρηση ότι μια άλλη ομάδα, τα κορίτσια, αποκλείστηκαν από τη συγκεκριμένη έρευνα (κατηγορία στην οποία θα δώσω την ίδια απάντηση), αλλά προσθέτει πως η αντι-σχολική κουλτούρα των αγοριών παρουσιάζεται με έναν τρόπο που αποδέχεται άκριτα, και ουσιαστικά αναπαράγει, την πατριαρχική κυριαρχία και καταπίεση που ασκούν οι “μάγκες”, και μάλιστα με τρόπο που αποτυγχάνει να αναγνωρίσει ότι απορρέει ως επί τω πλείστον από την οικογένεια. Μία κριτικός θεωρεί ότι το κείμενο “είναι γεμάτο με αναφορές χειρίστης βαναυσότητας” απέναντι στις γυναίκες και διαμαρτύρεται ότι δεν κάνω τίποτα για να αντιμετωπίσω “τη βία που κρύβεται πίσω από αυτές τις αναπαραστάσεις” (11). Είναι πολύ πιθανό η εθνογραφία να μην αναγνωρίζει αρκετά ξεκάθαρα τις καταπιεστικές συνέπειες της συγκεκριμένης κουλτούρας για τις γυναίκες - παρόλο που υπάρχει ένα κεφάλαιο που τιτλοφορείται “σεξισμός”, το οποίο προσπαθεί να μελετήσει και να εξηγήσει τη γυναικεία εμπειρία και όχι να την απορρίψει. Επίσης αναφέρομαι στην κυριαρχία και στη “ρητά εργαλειακή συμπεριφορά και την πρόθεση εκμετάλλευσης” των γυναικών από τους “μάγκες”. Σαφώς και εξετάζεται πολύ επιφανειακά ο ρόλος της οικογένειας ως προς την αναβίωση των προτύπων της εργατικής τάξης στο πλαίσιο της αντι-σχολικής κουλτούρας των αγοριών - που άλλωστε ορίζεται ως το επίκεντρο του συγκεκριμένου κειμένου. Αν, παρόλα αυτά, οι φεμινίστριες αισθάνονται ότι η ανάγνωση των παρατιθέμενων συμπεριφορών και η γλώσσα που χρησιμοποιείται τις

προσβάλλει, τότε δεν βοηθά το να προσπαθήσω να τις διαψεύσω. Δεν προέβλεψα το ενδεχόμενο η δευτερογενής απόδοση αυτών των λεγομένων να προσβάλουν κάποιον. Ενδέχεται, επίσης, η ίδια η ικανότητά μου να κάνω επιτόπια έρευνα και η συνειδητή προσπάθεια να μεταφέρω κάποιας μορφής δημιουργικότητα και ζωντάνια στο γραπτό κείμενο ως θεωρητικό και πολιτικό εργαλείο, να βασίζονται σε ορισμένες ασυνείδητες ανδρικές δομές που μοιράζομαι από κοινού με τους “μάγκες”, οι οποίες είναι γενικά καταπιεστικές για τις γυναίκες. Τέτοια εξακολουθεί να είναι η ανικανότητα ακόμη και των ευαισθητοποιημένων ανδρών να δουν τις βαθιά εδραιωμένες και σχετικά γενικευμένες δομές της πατριαρχίας στην κοινωνία. Μόλις πρόσφατα έχουμε αρχίσει να το αντιλαμβανόμαστε και να προσπαθούμε να το αντιμετωπίσουμε.

Η απάντησή μου στο συγκεκριμένο επιχείρημα δεν είναι να αποφύγω αυτή την ευθύνη, αλλά να τη δω σε σχέση με άλλες παρεμφερείς ευθύνες και ζητήματα. Ίσως να υιοθέτησα πολύ εύκολα τις πατριαρχικές δομές στο πλαίσιο της εθνογραφίας, αλλά η συνειδητή αφαίρεσή τους, μαζί με την αφαίρεση άλλων δομών όπως ο ρατσισμός και ο ταξικός αποκλεισμός, για παράδειγμα, θα μετέτρεπε αυτό το κείμενο σε κάτι τελείως διαφορετικό. Είναι καν δυνατό μια εθνογραφία να περιγράφει με φυσικότητα τα γεγονότα που εξετάζει, αν αποφύγουμε κάθε συνειδητή ή ασυνείδητη αναπαραγωγή των καταπιεστικών δομών και ιδεολογιών; Επιπλέον, ο σεξισμός της αντι-σχολικής κουλτούρας της εργατικής τάξης παρουσιάζεται εν μέρει προκειμένου να καταδειχθεί ο δυναμικός του ρόλος στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι “μάγκες” κατασκευάζουν τη ζωή και την υλική τους κουλτούρα. Ο στόχος μιας τέτοιας επιλογής ήταν να δείξω πώς οι άνδρες, μέσα από μια συγκεκριμένη έμφυλη συγκρότηση του εαυτού, αυτοπαγιδεύονται σε έναν τρόπο παραγωγής της υλικής ζωής. Αυτό ήταν, και είναι, για μένα το ένα φεμινιστικό επιχείρημα που ήθελα να προβάλλω.

Μια εθνογραφική προσέγγιση του “πολιτισμικού πεδίου” αναδεικνύει επίσης ένα επιχείρημα, το οποίο προσπάθησα να ενισχύσω στο θεωρητικό μέρος: ότι στην πραγματική ζωή τα διάφορα συστήματα καταπίεσης δεν υπάρχουν αυτόνομα. Συνυπάρχουν και διαπλέκονται με απρόσμενους και σύνθετους τρόπους, που άλλοτε αλληλοενισχύονται, και άλλοτε συγκρούονται μεταξύ τους. Ενδεχομένως να είναι πολύ εύκολο και καμιά φορά ανειλικρινές από πλευράς ενός λευκού άνδρα της μεσαίας τάξης (που δεν καταπιέζεται άμεσα από καμία από αυτές τις δομές, και αντικειμενικά επωφελείται από ορισμένες από αυτές) να μιλάει μεγαλόστομα για αυτά τα ζητήματα, αλλά σίγουρα είναι απαραίτητη μια κάπως αποστασιοποιημένη ανάλυση του τρόπου που ο κόσμος αρθρώνει κάποιους λόγους, και προσεγγίζει τα συμβολικά συστήματα και το καθεστώς εξουσίας και πειθαρχίας. Η συμμόρφωση των ατόμων με κάποιες δομές μπορεί να τα οδηγήσει να αντισταθούν σε κάποιες άλλες, και η αντίσταση αυτή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή της αρχικής δομής ή τη διαμόρφωση κάποιων νέων. Μονάχα αν κατανοήσουμε αυτούς τους τεταμένους πολιτισμικούς συνδυασμούς στο εσωτερικό διαφορετικών ομάδων, μπορούμε να αναλύσουμε σωστά τι ομοιότητα έχουν οι διάφορες κατηγορίες και ομάδες συμφερόντων (και με ποιον τρόπο), και πώς μπορούν να κινητοποιηθούν σε γενικές γραμμές για την επίτευξη συμμαχιών απέναντι σε κοινά μέτωπα. Το *Μαθαίνοντας να δουλεύεις* προσπαθεί να αναλύσει, σε σχέση με μία κοινωνική ομάδα, πώς συνδέονται οι δομές του ανδρισμού με τον καταμερισμό εργασίας και τη διάκρισή της σε πνευματική και χειρωνακτική, και πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα άτομα αυτές οι δομές, προκειμένου να αντισταθούν σε άλλες μορφές θεσμικής και ταξικής καταπίεσης. Ακριβώς αυτό εννοούμε όταν λέμε ότι απο-φυσικοποιούμε την Πατριαρχία και την τοποθετούμε στο ιστορικό της συμφραζόμενο, δείχνοντας πώς διαμορφώνονται οι υλικές συνθήκες ύπαρξής της, με ποιον τρόπο διατηρεί τη σημασία της και πώς αναπαράγεται προσαρμοζόμενη σε

ένα ορισμένο πλαίσιο. Προσωπικά δεν διακρίνω τίποτα το αντι-φεμινιστικό σε αυτή τη διαδικασία, ακόμη και αν το κείμενο δεν αναγνωρίζει επαρκώς ή δεν καταδικάζει τις άμεσα καταπιεστικές συνέπειες που έχει αυτή η μετασχηματισμένη και αναπαραγόμενη Πατριαρχία για τις γυναίκες. Χρειαζόμαστε, ωστόσο, παραπάνω στοιχεία για τους σύνθετους τρόπους έκφρασης της πατριαρχίας στο πλαίσιο των “κουλτούρων”.

Ως προς την ιδιαίτερη περίπτωση των θηλυκών κουλτούρων στα σχολεία (αν και σίγουρα υπάρχουν παραλλαγές ανάλογα με την κοινωνική τάξη και τη φυλή), μπορεί κανείς, με βάση τους τρόπους ανάλυσης που περιγράφονται σε αυτό το βιβλίο, να υποστηρίξει ότι πιθανότατα και οι μαθήτριες υιοθετούν μορφές αντίστασης στο “πολιτισμικό επίπεδο”, και διαμορφώνουν μια συλλογική ταυτότητα που συγκροτείται αντιθετικά και υπερβαίνει τα “επίσημα” έμφυλα πρότυπα του σχολείου και του ίδιου του ενήλικου διδακτικού προσωπικού. Πρόκειται για δραστηριότητες που επιφέρουν κάποιες “ειρωνικές” και σε κάποιο βαθμό ακούσιες συνέπειες, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να αυτοπαγιδεύονται στο ίδιο τους το ταξικό και έμφυλο πεπρωμένο (12). Αυτό που έχει, ίσως, τη μεγαλύτερη σημασία είναι το ζήτημα της αντίστασης να διατυπωθεί πολύ πιο προσεκτικά από ότι στην περίπτωση των αγοριών, καθώς αποτελεί πιθανό ενδεχόμενο η αντίθεση στην ανδρική κυριαρχία να συνδυάζεται με την αντίθεση στην πνευματική και ταξική καταπίεση, ενώ τα προβαλλόμενα πρότυπα θηλυκότητας υπονομεύουν ούτως ή άλλως το ενδεχόμενο μια βίαιης έκφρασης της αντίστασης. Η θηλυκότητα φαίνεται να είναι ακόμη πιο αμφίσημη από τον ανδρισμό έτσι, ώστε κάποιοι στόχοι - που εξακολουθούν να συγκρούονται με εκείνους που θα αναμένονταν ιδανικά - να επιτυγχάνονται μέσα από τη συνειδητή εκμετάλλευση των φαινομενικά πειθήνιων και υποχωρητικών όψεων του κυρίαρχου στερεότυπου. Κάποιοι άλλοι στόχοι - όπως το να προκαλέσουν σοκ ή έκπληξη, για παράδειγμα - επιτυγχάνονται μέσα από ένα πιο “ζόρικο” στιλ, το οποίο είτε υιοθετεί “ευθαρσώς” ένα πιο ανδρικό εκφραστικό στιλ, ή υπερτονίζει “προκλητικά” τις έκδηλα σεξουαλικές συνδηλώσεις του κυρίαρχου στερεότυπου. Σε κάθε περίπτωση, η κουλτούρα της “καλύτερης φίλης” τα ρομαντικά ειδύλλια και συγκεκριμένες μορφές θηλυκότητας φαίνεται να προσφέρουν πολιτισμικά πιο χρηστικές ευκαιρίες και μεγαλύτερη ικανοποίηση για πολλά κορίτσια της εργατικής τάξης, από ότι η κυρίαρχη ταυτότητα της μαθήτριας.

Φυσικά, είναι επίσης πολύ πιθανό το σχολείο να υιοθετεί μια λιγότερο αθώα και προοδευτική στάση ως προς αυτά τα ζητήματα, σε σύγκριση με τη στάση που τηρεί απέναντι στα αγόρια, όπου η πεποίθηση ότι υπάρχει έστω κάποιο ενδεχόμενο επιτυχίας μέσα από τους τίτλους σπουδών, την κινητικότητα και την “ατομική πρόοδο” εξακολουθεί να ασκεί κάποια επιρροή. Στα κορίτσια υπάρχει συχνά πολύ μεγαλύτερος κυνισμός και η προετοιμασία τους “ανταποκρίνεται” άμεσα στους μελλοντικούς τους ρόλους: δακτυλογράφηση / μαγείρεμα / “οικιακή οικονομία” για τη μέλλουσα νοικοκυρά / γραμματέα (13). Επιπλέον, είναι πιθανότερο το σχολείο να συναινεί, παρά να αντιδρά στη διαμόρφωση θηλυκών “κουλτούρων”. Σε κάθε περίπτωση, δε θα πρέπει να υποτιμάμε τους τρόπους με τους οποίους οι δημιουργικές κουλτούρες της θηλυκότητας και του ρομαντικού έρωτα, μέσα από τις οποίες τα κορίτσια ζούνε τη ζωή τους, ενδέχεται να τις κατευθύνουν στους μελλοντικούς ρόλους της οικιακότητας και της μητρότητας, καθώς και στη διπλή εκμετάλλευσή τους στις περιόδους της ζωής τους κατά τις οποίες επωμίζονται διττούς κοινωνικούς ρόλους: την εργασία για το μεροκάματο στις λιγότερο εξειδικευμένες, πιο σκληρές και πιο κακοποιημένες δουλειές, μαζί με τα ατελείωτα οικιακά βάρη που ενέχει η “φροντίδα της οικογένειας”.

Με την εξαίρεση της Ιαπωνίας, όλες οι αναπτυσσόμενες χώρες φαίνεται να έχουν περιέλθει σε συνθήκες αυξημένης ανεργίας, όπου πλήττονται κυρίως οι νέοι εργαζόμενοι και όσοι έχουν εγκαταλείψει το σχολείο (14). Επιπλέον, ο μαρασμός των βιομηχανιών που βασίζονται ως επί τω πλείστον στην παραδοσιακή χειρωνακτική εργασία και η μονάχα πολύ μερική αντιστάθμιση μέσα από την διεύρυνση της ζήτησης για εργατικά χέρια στις νεότερες και διευρυνόμενες βιομηχανίες υπηρεσιών και υψηλής τεχνολογίας, καταδεικνύουν ότι ίσως έχουμε πλέον έναν *μη αντιστρέψιμο* υψηλό δείκτη ανεργίας και ένα *διαφοροποιημένο* μοντέλο απασχόλησης. Είναι, άραγε, η βάση για μια πιθανή μετάβαση προς τη λεγόμενη “κοινωνία της αναψυχής”; Τι συνέπειες έχει αυτό για τις βασικές, οργανικές διαδικασίες που περιγράφονται σε αυτό το βιβλίο; Είναι πιθανό να δούμε την ανάδυση νέων μαζικών “κουλτούρων” σε σχέση με αυτές τις “δομικές” αλλαγές, όπου, για παράδειγμα, η έννοια του ανδρισμού σε σχέση με την χειρωνακτική εργασία να χάσει έδαφος ως σημαντική πολιτισμική διάσταση, και οι έμφυλες σχέσεις στην οικογένεια να αλλάξουν;

Ως προς αυτά τα ζητήματα, μου φαίνεται ότι μπορεί να υπάρχει κίνδυνος να γιορτάσουμε την επανάσταση πριν καν πραγματοποιηθεί - ίσως και με τη χαιρετιστήρια ομοβροντία! Αυτή τη στιγμή βρισκόμαστε σε παγκόσμια ύφεση και οικονομική κρίση. Αυτό ίσως να οδηγεί σε υπερτίμηση κάποιων τάσεων, που θα χάσουν κάτι από το χαρακτήρα τους στο πλαίσιο μιας ανάκαμψης. Αλλά ακόμη και τώρα, όσο τρομακτικοί και ασυγχώρητοι και αν είναι οι επίσημοι δείκτες ανεργίας (οι πραγματικές τιμές είναι δεδομένο ότι είναι υψηλότερες), εξακολουθούν να δείχνουν μια *ποιοτική* διαφοροποίηση στο χαρακτήρα της κοινωνίας. Η ανεργία εμφανίζει μια συγκεντρωτική τάση στους παραδοσιακούς χώρους της βιομηχανίας που βρίσκονται σε κάμψη και στις υποβαθμισμένες περιοχές στο κέντρο της πόλης έτσι, ώστε να είναι πιο σωστό να μιλάμε για αλλαγή στις ισορροπίες, παρά για αλλαγή στο χαρακτήρα της κοινωνίας. Επιπλέον, από τις τρέχουσες συνολικές τιμές ανεργίας στο Ηνωμένο Βασίλειο, μόνο περίπου 15% ανταποκρίνεται στη μακροχρόνια ανεργία. Οι υψηλοί δείκτες κατά βάση αντιπροσωπεύουν ανθρώπους που είναι σποραδικά άνεργοι, αλλά με μεγάλο διάστημα αναμονής πριν από την πρώτη τους πρόσληψη ή ανάμεσα σε δύο δουλειές - σύμφωνα με μία εκτίμηση ο χρόνος αναμονής για αυτές τις περιπτώσεις έχει ανεβεί τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια από τις δύο εβδομάδες στους τρεις με τέσσερις μήνες (15). Για την πλειοψηφία όσων καταγράφονται ως άνεργοι σε οποιαδήποτε περίοδο της ζωής τους, στην πραγματικότητα πρόκειται μάλλον για μακράς διάρκειας αναμονή ανάμεσα σε δύο εργασίες ή για περιστασιακά διαστήματα ανεργίας, παρά για πραγματική ανεργία.

Ως προς τη γενικότερη μετακίνηση από την χειρωνακτική εργασία στην εργασία γραφείου, παρόλο που υπάρχει μια αναγνωρίσιμη τάση, ενδέχεται και αυτή να υπερτιμηθεί ή να οδηγήσει σε λάθος συμπεράσματα. Θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η εργατική δύναμη στην πλειοψηφία της εξακολουθεί να απασχολείται σε χειρωνακτικές εργασίες. Η πολυδιαφημισμένη “επανάσταση της πληροφορικής” είναι επίσης πιθανό να έχει πολύ βαθύτερες συνέπειες στις δουλειές γραφείου σε τομείς διαχείρισης πληροφοριών - υπαλληλικός, λογιστικός τομέας και διοικητικά επαγγέλματα στον ασφαλιστικό τομέα -, παρά στα χειρωνακτικά επαγγέλματα του κατασκευαστικού τομέα, όπου η βασική πίεση που ασκείται στους εργαζόμενους συνίσταται πιθανότητα σε μια μετεξέλιξη των παλιών πιέσεων - την “επιτάχυνση” και την εντατικοποίηση, και όχι τη συνολική κατάργηση ολόκληρων κρίκων στην αλυσίδα παραγωγής (16). Επίσης, ενδέχεται να μην παρατηρήσει κάποιος ότι πολλές από τις νέες βιομηχανίες παροχής “υπηρεσιών”, στο βαθμό που αφορούν υπηρεσίες που σχετίζονται με το σώμα ή με αντικείμενα και όχι με τα οικονομικά ή την

πληροφορική, είναι πιθανό να στηρίζονται στην εντατικοποίηση και τη χειρωνακτική εργασία. Οι “κουλτούρες” της εργατικής τάξης που σχετίζονται με την χειρωνακτική εργασία είναι απίθανο να εκλείψουν άμεσα, καθώς αποτελούν βασικό γνώρισμα της πολιτισμικής ζωής (17).

Ωστόσο, διαφαίνονται κάποιες αλλαγές, ίσως ιδιαίτερα όσον αφορά τα ζητήματα που εξετάζει το συγκεκριμένο βιβλίο, ως προς την αναλογική ποσότητα της διαθέσιμης εργασίας και τη μαζική εμφάνιση της ανεργίας στους νέους. Πρόκειται αυτό να αλλάξει ριζικά κάποιες από τις διαδικασίες που μελετήσαμε; Οι αναγνώστες μου ίσως να μπορούν να δώσουν μια καλύτερη απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα από μένα, διότι η Βόρεια Αμερική έχει αντιμετωπίσει για πολύ μεγαλύτερο διάστημα αυτό το ζήτημα, που αποτελεί σχετικά πρόσφατο φαινόμενο στην Ευρώπη. Εγώ θα απαντούσα πως ναι, αλλά όχι με ρητά ποιοτικούς όρους. Αυτό που, κατά την άποψή μου, είναι βέβαιο, είναι ότι η αυξημένη ανεργία των νέων δε θα επιφέρει μια κοινή, ομοιογενή πολιτισμική εμπειρία της νέας “κοινωνίας της αναψυχής”, αλλά αντίθετα θα συντελέσει στη διαμόρφωση μιας ακόμη πιο άνισης, αντιφατικής κοινωνίας, που θα χαρακτηρίζεται από κοινωνικές αντιθέσεις και ταυτόχρονα θα τις ενισχύει.

Και τι γίνεται με τις συνέπειες της ανεργίας για την αντι-σχολική κουλτούρα και τη σχέση της με το μεροκάματο; Πρώτα απ’ όλα, οι “μάγκες” στο συγκεκριμένο βιβλίο προσεγγίζουν την εργασία μόνο μέσω της ελάχιστης δυνατής αποδοχής της δουλειάς για το μεροκάματο. Υπάρχει ένας υψηλός βαθμός συνειδητότητας ως προς την πλήξη και την απουσία νοήματος της συγκεκριμένης απασχόλησης· ένας τρόπος να την αμβλύνει κανείς, είναι απέχοντας από αυτήν κατά περιόδους. Οι “μάγκες” στο σχολείο αναμένουν πως θα μεσολαβούν κάποια διαστήματα κατά τα οποία θα είναι άνεργοι, και αυτό είναι κάτι που ανταποκρίνεται και στην εμπειρία τους. Δεν υπάρχει κάποια “στενή” ανταπόκριση ανάμεσα στις υποτιθέμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τις πολιτισμικές διαδικασίες της σχολικής εκπαίδευσης, ούτως ή άλλως. Στο βαθμό που η ανεργία δεν γίνεται μόνιμη, η αύξησή της μπορεί απλώς να καταδεικνύει μια διαφοροποιημένη αναλογία στη σχέση ανεργίας και απασχόλησης, και όχι ένα νέο φαινόμενο στη βάση των πολιτισμικών διαδικασιών. Μπορεί στο μέλλον να δούμε τη συνεχιζόμενη παραγωγή εργαλειικών, ευέλικτων εργαζομένων χωρίς ψευδαισθήσεις, που πλέον θα είναι πρόθυμοι να αποδεχτούν μεγαλύτερα διαστήματα ανεργίας. Οι εργασιακοί ρόλοι είναι, ούτως ή άλλως, πιθανό να φτάσουν σε τέτοιο βαθμό απο-ειδίκευσης, που, χωρίς την υποκειμενική διαμεσολάβηση μιας “κλήσης” ή μιας “καριέρας”, το να είναι κανείς χωρίς δουλειά θα είναι, τουλάχιστον υπό μία έννοια, απλώς η αναμενόμενη ύστατη συνέχεια της εργασιακής διαδικασίας: η ανεργία ως το τελικό στάδιο της απο-ειδίκευσης! Δεν έχουμε να κάνουμε με το δέλεαρ της εργασίας σε αντίθεση με την “πλήξη” της ανεργίας. Η πλήξη είναι αυτή που περιμένει τους εργαζομένους και στις δύο περιπτώσεις. Η διαφορά είναι πως η μία είναι αμειβόμενη πλήξη, ενώ η άλλη όχι.

Εν ολίγοις, λοιπόν, έχουμε πιθανότατα να κάνουμε με την επέκταση αυτής της διαδικασίας, αντί για τον μετασχηματισμό της έτσι, ώστε οι αντίστοιχες διεργασίες στα σχολεία και οι στάσεις που διαμορφώνουν, να βρίσκουν εφαρμογή σε λιγότερες δουλειές. Την ίδια ώρα που η συνολική αξία της “εργασιακής εμπειρίας”, ή ίσως θα έπρεπε καλύτερα να πούμε της “εμπειρίας της εργασίας / ανεργίας” (για να αποδώσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια αυτό που ουσιαστικά αποτελούσε ανέκαθεν την πραγματικότητα του “κατώτερου προλεταριάτου” - που είναι πάντοτε διαθέσιμο να προσφέρει την εργασία του για το μεροκάματο, αλλά δεν διαθέτει πάντοτε εργασία) και οι προοπτικές για ικανοποίηση μέσα από την εργασία φθίνουν, ενώ η έμφαση στην κατοχή ασαφών προσόντων μεγαλώνει, βλέπουμε να αυξάνονται τα κίνητρα για τη διαμόρφωση των θεμελιωδών

πολιτισμικών διεργασιών που περιγράφονται σε αυτό το βιβλίο. Το γεγονός αυτό δε θα οδηγήσει στο μετασχηματισμό, αλλά στην ενίσχυση της “κουλτούρας” που εξετάζουμε, καθώς και σε υπερθεματισμό κάποιων βασικών της γνωρισμάτων. Η αντι-διανοητικότητα, η απογοήτευση από το σχολείο, καθώς και ένας αντιφατικός, γενικότερος προσανατολισμός προς τη χειρωνακτική εργασία ενδέχεται, όσο κι αν αυτό αποτελεί ειρωνεία, να *αυξηθούν*. Και ενώ η χειρωνακτική δραστηριότητα, για παράδειγμα, μπορεί να παραμείνει ο βασικός άξονας για τη συγκρότηση του ανδρισμού, η φθίνουσα προοπτική για την αξιοποίηση της στην αγορά εργασίας, σε συνδυασμό με τον αυξανόμενο βιωμένο παραλογισμό της επιμονής του σχολείου στην πνευματική εργασία, μπορεί να οδηγήσει σε μια αύξηση του φάσματος των βίαιων και αντικοινωνικών συμπεριφορών στο σχολείο και αλλού.

Επιπλέον, δεν μπορούμε να αφήσουμε το Κράτος έξω από τους υπολογισμούς μας. Οι εκπαιδευτικοί και οι κρατικοί φορείς που ασχολούνται με την οργάνωση της διάθεσης εργατικού δυναμικού δεν είναι τυφλοί. Το ενδεχόμενο να “επιδεινωθεί” η στάση των μαθητών απέναντι στην εργασία και η πιθανότητα ότι μια μακρά περίοδος “αδράνειας” μετά το σχολείο μπορεί να κάμψει την όποια πρόθεσή τους να δουλέψουν (μια πρόθεση που διαμορφώθηκε μέσα από διάφορες υπόγειες πολιτισμικές διεργασίες), έχει οδηγήσει σε διάφορων ειδών “τρόπους γεφύρωσης” ανάμεσα στη δουλειά και το σχολείο, όπως είναι οι διάφορες μορφές επέκτασης της μαθησιακής διαδικασίας, τα προγράμματα εργασιακής εμπειρίας, τα προγράμματα διαμόρφωσης “ευκαιριών” για τις δυσπραγούσες ομάδες, ή οι εθελοντικές και φιλανθρωπικές εκδοχές αυτών των προσπαθειών, προκειμένου να αποφευχθεί αυτή η νέα γενιά να μετατραπεί σε “χαμένη γενιά” (18). Με εξαιρετικά αντιφατικό τρόπο, και συχνά για τους “λάθος” λόγους, αυτά τα προγράμματα ενδέχεται να έχουν κάποια επιτυχία, αν μη τι άλλο επειδή προσφέρουν μια συνέχεια και ίσως στηρίζουν ή επεκτείνουν ορισμένες διεργασίες που είναι παρόμοιες με αυτές που περιγράφονται σε αυτό το βιβλίο.

Παρά τους προβληματισμούς και τα επιχειρήματα αυτά, είναι ξεκάθαρο ότι στο μέλλον θα υπάρχουν λιγότερες ανειδίκευτες και ημι-ειδικευμένες δουλειές για τους νέους. Υποδεικνύει, άραγε, το βιβλίο αυτό ποιος θα τις πάρει; Ποιες περαιτέρω πολιτισμικές αλλαγές, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο, μπορεί να συνδέονται με αυτό το μοτίβο; Οι σκληρότερες συνθήκες της αγοράς ενδέχεται να βάλουν σε πειρασμό τους εργοδότες να χρησιμοποιήσουν τον αυξημένο ανταγωνισμό για θέσεις εργασίας, και το φόβο της ανεργίας, ώστε να διευρύνουν τις προϋποθέσεις πρόσληψης για το ανειδίκευτο και το ελλιπώς ειδικευμένο εργατικό προσωπικό - να απαιτήσουν υψηλότερα “προσόντα” και καλύτερες “συμπεριφορές και δεξιότητες” (πράγμα που κατά βάση σημαίνει πως απαιτούν περισσότερη πειθαρχία από το εργατικό δυναμικό). Αυτό ενδέχεται να ευνοήσει τους πιο κομφορμιστές και έτσι να ενισχύσει τις διάφορες κομφορμιστικές κουλτούρες στο σχολείο, καθώς και το εκπαιδευτικό παράδειγμα που περιγράφεται σε αυτό το βιβλίο. Αλλά την ίδια στιγμή, η φύση της δουλειάς για την οποία προβάλλονται αυτές οι υψηλότερες απαιτήσεις είναι πιθανό να προκαλέσει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα, ιδίως σε επίπεδο πολιτισμικών συλλογικοτήτων (19). Μακροπρόθεσμα, οι περισσότερες χειρωνακτικές δουλειές πολύ απλά δε θα αντέξουν το βάρος αυτής της αυξημένης επένδυσης σε ανθρώπινο δυναμικό. Παρόλο που υπάρχει το αντιστάθμισμα του φόβου, το τελικό αποτέλεσμα ενδέχεται να είναι η ακόμη ταχύτερη μετάβαση από τη μία δουλειά στην άλλη ή η πρόκληση κοινωνικής και πολιτικής αναταραχής. Για αυτό το λόγο πιστεύω ότι η όποια φιλοδοξία να προσλάβει κανείς “υψηλότερης ποιότητας” εργατικό δυναμικό θα μετριάζεται μέσα από μια μορφή “πολιτισμικού ρεαλισμού”, και τελικά θα επιλέγονται άτομα που έχουν χαμηλές βλέψεις και μειωμένες προσδοκίες για προσωπική ικανοποίηση μέσα από την εργασία τους. Σε γενικές γραμμές, ένας

εργοδότης ίσως να προτιμάει έναν πιο πειθαρχημένο και φοβισμένο “μάγκα”, από έναν ζωηρό, ενθουσιώδη κομφορμιστή, που προσπαθεί να εκμεταλλευτεί όλη την γκάμα του ταλέντου που διαθέτει ως άτομο. Αυτό ενδέχεται να ισχύει ιδιαίτερα σε εκείνον τον τομέα, όπου η μη-μονιμότητα αποτελεί μέρος της συμφωνίας: η εποχιακή, σποραδική ή ευκαιριακή δουλειά είναι πιθανό να αυξηθεί μαζί με την ανάπτυξη της “οικονομίας των υπηρεσιών”. Επιπλέον, ίσως να διατηρηθούν κάποιες ευκαιρίες απασχόλησης για ανειδίκευτους ή ημι-ειδικευμένους άνδρες εργαζομένους, αλλά σε βάρος των γυναικών εργαζομένων αντίστοιχης ειδίκευσης - την κοινωνική ομάδα που σημειώνει τον ταχύτερα αυξανόμενο δείκτη ανεργίας, τουλάχιστον στο Ηνωμένο Βασίλειο. Φαίνεται να πραγματοποιείται μια σχετική μετατόπιση που λειτουργεί εναντίον των γυναικών, παρόλο που υπάρχει η νομοθεσία για τις ίσες ευκαιρίες, και δεν είναι τυχαίο ότι αυτή η τάση συνοδεύεται από μια αυξημένη συζήτηση στα Μ.Μ.Ε. και στο πλαίσιο του πολιτικού λόγου για την οικιακότητα, που υποτίθεται ότι αποτελεί γυναικείο ρόλο και πεπρωμένο (ο γάμος και η παροχή υπηρεσιών στο σύζυγο και τα παιδιά).

Συνοπτικά, είναι απίθανο να εξαντληθούν εντελώς όλες εκείνες οι θέσεις εργασίας που, μετά την αποχώρησή τους από το σχολείο, περιμένουν τους νέους άνδρες που δεν είναι κομφορμιστές, δεν διεκδικούν πιστοποιημένα προσόντα, ούτε και πιστεύουν ότι μπορούν να ανελιχθούν με αξιοκρατικούς όρους. Οι “κουλτούρες” που συνδέονται με αυτό το πέρασμα στην εργασία είναι, επομένως, απίθανο να αλλάξουν ριζικά. Αυτό που ενδέχεται να αλλάξει είναι ο χαρακτήρας των εντάσεων και των αντιφάσεων στο εσωτερικό τους.

Οι “μάγκες” που έχουν μόλις φύγει από το σχολείο, είτε για να δουλέψουν, είτε για να συμμετάσχουν σε κάποιο από τα διάφορα προγράμματα που γεφυρώνουν αυτή τη μετάβαση, μπορεί και πάλι να υιοθετούν την ίδια αμφίθυμη, αλλά ευέλικτη στάση απέναντι σε ένα ευρύ φάσμα μορφών απασχόλησης. Ίσως να μη θεωρούν ότι η ανάλογη επιβολή μειωμένων ευκαιριών περιορίζει σοβαρά τις ελευθερίες τους, στο βαθμό που κάποιου είδους δουλειά - νόμιμη, στα όρια της νομιμότητας, θεσμική, εξωθεσμική, επίσημη ή ανεπίσημη - θα είναι διαθέσιμη κάποια στιγμή (20). Παρόλο που η διανοητικότητα και η σχολική εκπαίδευση μπορεί να απορρίπτονται, το φάσμα των γεφυρώσεων, των συνδέσμων και των παιδαγωγικών προεκτάσεων μεταξύ του σχολείου και της δουλειάς - παρά το μερικό θεσμικό τους στάτους - μπορεί να αντιμετωπίζονται με μια απρόθυμη αποδοχή (που χαρακτηρίζεται από μια θεμελιώδη δυσαρέσκεια και την ετοιμότητα να εκμεταλλευθεί κανείς κάθε ευκαιρία για στιγμιαία διασκέδαση), καθώς θεωρείται ο πιο ρεαλιστικός δρόμος προς την απασχόληση, που συνήθως αποφέρει κάποιο εισόδημα λίγο παραπάνω από τα χρήματα που θα έδινε η πρόνοια. Στο Ηνωμένο Βασίλειο τουλάχιστον, πολλά από αυτά τα προγράμματα, ιδίως αυτά που αποσκοπούν στην “εργασιακή εμπειρία”, μετατράπηκαν στην πραγματικότητα σε κανάλι διοχέτευσης φτηνού εργατικού δυναμικού, όσο και σε μέθοδο φιλτραρίσματος των εργαζομένων από τους εργοδότες. Διάφορες κουλτούρες της εργατικής τάξης (όπως η αντι-σχολική κουλτούρα) παρέχουν στα άτομα κάποια από τα πολιτισμικά εφόδια και τις δεξιότητες που ενδεχομένως να επιτρέψουν στους “μάγκες” τόσο να εκμεταλλευτούν αυτές τις ευκαιρίες, όσο και να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι “ταιριάζουν” στον εκάστοτε χώρο εργασίας και έχουν προσαρμοστεί “επιτυχώς” στους “ενήλικους εργασιακούς ρόλους και τις προσδοκίες” των δυνητικών εργοδοτών τους.

Κατά κάποιον τρόπο, οι κομφορμιστές μπορεί να υποφέρουν περισσότερο στο πλαίσιο αυτής της “νέας” κατάστασης. Όντας περισσότερο επιλεκτικοί ως προς την εργασιακή τους απασχόληση και υιοθετώντας μια διαφορετική στάση απέναντι στις θεσμικές παροχές, είναι πιθανό να πάρουν πιο σοβαρά τις διευρυμένες μορφές εκπαίδευσης (και την απόκτηση αμφίβολων τίτλων σπουδών, καθώς και τα



προγράμματα που γεφυρώνουν το πέρασμα από το σχολείο στην εργασία), θεωρώντας ότι συνεισφέρουν πραγματικά στην εξέλιξη και την επιμόρφωσή τους, παρόλο που στην πραγματικότητα δεν προσφέρουν καμία τέτοια εγγύηση. Φυσικά, στο βαθμό που οι εργοδότες των ανειδίκευτων και ημι-ειδικευμένων εργατών επιθυμούν να προσλάβουν “καλύτερης ποιότητας” εργατικό δυναμικό, και εφόσον αντιμετωπίζουν τους τίτλους σπουδών, αν μη το άλλο, ως κάποια μορφή εγγύησης για έναν βαθμό πειθαρχίας και αφοσίωσης στη δουλειά, αυτό θεωρητικά ευνοεί την πρόσληψη των πιο κομφορμιστών. Σε αυτή την περίπτωση, οι κομφορμιστές μπορεί τελικά να μην βρουν καθόλου ικανοποιητική την εργασιακή τους “εμπειρία”, και μάλιστα για κάποιους να αποτελέσει τη βάση για μια ριζοσπαστικοποιημένη απογοήτευση, ενδεχόμενο απέναντι στο οποίο κάποιοι σαν τους “μάγκες” δείχνουν ανοσία. Η κατάσταση είναι σύνθετη και πάρα πολλά θα εξαρτηθούν από τις συνθήκες στις τοπικές αγορές εργασίας. Σε γενικές γραμμές, όμως, οι μορφές αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε αυτές και σε ορισμένες άλλες διεργασίες, που μοιάζουν πάνω κάτω με αυτές που περιγράψαμε στο συγκεκριμένο βιβλίο, πιθανότατα να διατηρηθούν και να γίνουν πιο ακραίες και αντιφατικές μέσα από τη γενικότερη επιδείνωση της θέσης του “κατώτατου προλεταριάτου”. Κάποιες βαθιά ριζωμένες διεργασίες που περιγράφονται σε αυτό το βιβλίο είναι πολύ δύσκολο να ανατραπούν· πολλοί νέοι μπορεί να εμπλέκονται ολοκληρωτικά σε αυτές, παρόλο που είναι άνεργοι, ακόμη και για εκτεταμένα χρονικά διαστήματα. Πολλοί νέοι μπορεί να χαρακτηρίζονται από μια ελάχιστη και δίχως ψευδαισθήσεις πρόθεση να δουλέψουν, εννοιολογώντας την εργασία μέσα από κατεξοχήν ανδρικά πρότυπα, που εξακολουθούν να βρίσκονται κοντά στο επίκεντρο του πολιτισμικού τους στιλ - ένα στιλ που θεωρώ ότι διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό συλλογικά και σε κάποιο βαθμό στο ιδιαίτερο πλαίσιο του σχολείου. Η ανεργία μπορεί να οδηγήσει κάποιες όψεις του αρρενωπού στιλ σε κρίση ή στασιμότητα, να προκαλέσει ντροπή, κατάθλιψη ή θυμό, αλλά δεν μπορεί μεταβάλλει την έμφαση που αποδίδεται στο χειρωνακτικό της προσανατολισμό, ή να οδηγήσει στο διαχωρισμό της έννοιας του ανδρισμού από τις αμφίσημες μορφές που προσλαμβάνει η δυναμική ικανότητα των ατόμων να εργαστούν. Ουσιαστικά, υποστηρίζω ότι στην πράξη υπάρχει κάποια σταθερή πολιτισμική συνέχεια ανάμεσα στην εργασία του μεροκάματου και την εφεδρική εργατική δύναμη (21). Η διαφοροποίηση της υπάρχουσας μεταξύ τους ισορροπίας, δεν συνεπάγεται αναγκαστικά και μια θεμελιώδη ρήξη αυτής της συνέχειας.

### *Πρόσληψη και Πρακτικές Συνέπειες*

Κατά τη δημοσίευσή του το 1977 στο Ηνωμένο Βασίλειο, το βιβλίο αυτό απέσπασε σημαντικό αριθμό θετικών κριτικών. Το συζήτησα επίσης με ομάδες καθηγητών, σε τάξεις εκπαίδευσης ενηλίκων, με ομάδες και εργαζομένους σε κοινωφελή ιδρύματα, με καθηγητές επαγγελματικού προσανατολισμού, με ριζοσπαστικές εκπαιδευτικές ομάδες και, φυσικά, σε σεμινάρια κοινωνιολογίας και κοινότητες φοιτητών κοινωνιολογίας. Ήδη εξετάσαμε κάποιες από τις βασικές κριτικές που αναδύθηκαν από τις αντιδράσεις απέναντι στο βιβλίο. Αξίζει να δούμε εν συντομία και κάποιες πιο λεπτομερείς κριτικές που έχουν διατυπωθεί ή που ενδέχεται να διατυπωθούν στις Η.Π.Α. Θα τελειώσω με κάποια επιπρόσθετα σχόλια υπό το φως αυτών των κριτικών, που αφορούν το πώς μπορούμε να στοχαστούμε πάνω στις πρακτικές επιπτώσεις αυτού του βιβλίου.

Στο κείμενο έχει ασκηθεί κριτική για έλλειψη μεθοδολογικής ανάλυσης και αυστηρότητας και έχει αμφισβητηθεί η “αξιοπιστία” των δεδομένων του. Σε κάποια συζήτηση κατηγορήθηκα ότι όλο το βιβλίο αποτελεί αποκύημα της φαντασίας μου, “επειδή ένας από τους ‘μάγκες’ διατυπώνει έναν τέτοιο ισχυρισμό στο

Παράρτημα” (22). Ένας κριτικός που συμεριζόταν αυτή την άποψη ειρωνεύτηκε την προσέγγισή μου, χαρακτηρίζοντάς την ως εθνογραφία του “fish ‘n chips”<sup>61</sup>, με τον ίδιο τρόπο που στο Σέρτζιο Λέονε αποδόθηκε το κινηματογραφικό είδος του “σπαγκέτι γουέστερν” (23). Σχολιάζει ότι η ιδιοσυγκρασιακή, κατά κάποιον τρόπο, εστίαση σε μια μικρή ομάδα, οι συζητήσεις, καθώς και η ενδελεχής εξέταση (ή η έμφαση σε ασήμαντες λεπτομέρειες;) της πολιτισμικής ζωής, πραγματοποιούνται σε βάρος μιας αυστηρότερης ανάλυσης ενός μεγαλύτερου δείγματος και μιας σειράς από συμβατικούς θεσμούς. Έχει υποστηριχθεί ευρέως ότι η γενίκευση των συμπερασμάτων ή η επανάληψη της έρευνάς μου είναι δύσκολη, και ότι δεν υπήρχαν αρκετές από τις αναμενόμενες πληροφορίες για το κοινωνικό συμφραζόμενο κατά την είσοδο στο πεδίο, κ.ο.κ. Έχω κάνει ατέρμονες συζητήσεις για την έκταση που προσλαμβάνει η αντι-σχολική κουλτούρα, για το ποσοστό των συμμετεχόντων επί το σύνολο του σχολικού πληθυσμού, ακόμη και για το κατά πόσο οι συγκεκριμένες ομάδες ή τα υποκείμενα που αναφέρονται στο πλαίσιο των συζητήσεών μας ανήκαν πράγματι στην αντι-σχολική κουλτούρα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί διαμαρτυρήθηκαν που το βιβλίο χωρίζεται στα δύο, και είπαν επίσης ότι κάποιες από τις προτάσεις στο τέλος φαίνονται μηχανιστικές. Κάποιοι βρίσκουν την ανάλυση στο σύνολό της απαισιόδοξη και περιοριστική για τους διδάσκοντες. Άλλοι είπαν ότι βρήκαν την ανάλυση πολύ “κολεκτιβιστική” και αναφέρονται στην αναγκαιότητα να δοθούν απαντήσεις σε ατομικό επίπεδο. Μια πιο δεξιά και ανησυχητική αντίδραση ήταν ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος να προσφέρεται οτιδήποτε στις δυσπραγούσες κοινωνικές ομάδες αφού πρόκειται να απορριφθεί, και πως εφόσον οι πολιτισμικές διεργασίες ούτως ή άλλως προετοιμάζουν τα παιδιά για την επίτευξη συγκεκριμένων κοινωνικών στόχων (σύμφωνα με μια λειτουργιστική ή δεξιά οπτική), θα πρέπει να τις αφήσουμε ήσυχες να κάνουν τη δουλειά τους ή - πράγμα που αποτελεί ακόμη μεγαλύτερο κυνισμό - να τις “διευκολύνουμε”, για να επιτευχθούν ακόμη καλύτερα οι στόχοι τους. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός, για παράδειγμα, μπορεί να εστιάσει στα “ανεπίσημα” κριτήρια που αναδύθηκαν μέσα από τις διάφορες “κουλτούρες” και να βελτιστοποιήσει τη διαδικασία της “αυτο-επιβολής” συγκεκριμένων “εργασιακών ρόλων”. Τα παιδιά της εργατικής τάξης *θέλουν* δουλειές της εργατικής τάξης! Ποιος ο λόγος που ανησυχούσαμε; Ας τα βοηθήσουμε!

Όσον αφορά το τελευταίο σημείο, υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος η “προοδευτική” γνώση και κατανόηση της πραγματικότητας να χρησιμοποιηθούν για αντιδραστικούς σκοπούς. Η γνώση έχει δύο όψεις. Κατά την άποψή μου, θα πρέπει να αναλάβουμε το ρίσκο που ενέχει αυτή η διττή διάσταση στο πλαίσιο του μακροπρόθεσμου αγώνα για την απελευθέρωση της γνώσης από τον ταξικό εκφοβισμό και τον επικαθορισμό του τι μπορεί να λεχθεί κάτω από συνθήκες αστικής ηγεμονίας. Έτσι κι αλλιώς, η ανάλυση που παρουσιάζεται στο σύνολό της εδώ, είναι μια ωρολογιακή βόμβα για εκείνους που την υιοθέτησαν μονάχα επιλεκτικά. Αυτοί έχουν ξεχάσει τον κομβικό ρόλο, που τονίστηκε σε όλη την έκταση αυτού του Επίμετρου, τον οποίο παίζει η αντίσταση και η δυναμική κινητοποίηση στο πλαίσιο των “κουλτούρων”. Επομένως, μια απλοϊκή προώθηση ορισμένων όψεων της αντι-σχολικής κουλτούρας θα είχε ως συνέπεια την προώθηση και αυτών των στοιχείων. Άλλωστε, ακόμη και οι χειρότερες ερμηνείες και αντιδράσεις απέναντι στο βιβλίο - όπως το παράδειγμα με την “διευκόλυνση” - που περιγράφουν μια κυνική αναγνώριση της *ύπαρξης* αυτών των κουλτούρων, είναι προτιμότερη από την επιδιωκόμενη εξάλειψή τους ως “παθολογικών” περιπτώσεων, ή τη χιμαιρική προβολή τους ως σοκαριστικών σατανικών

<sup>61</sup> Σ.τ. Μ. Πρόκειται για μπακαλιάρo με πατάτες τηγανητές, που σερβίρεται παραδοσιακά στις αγγλικές παμπ. Εδώ πρόκειται για ειρωνεία σε βάρος της Βρετανικής εθνογραφικής προσέγγισης.

περιστατικών που αναδύθηκαν από το πουθενά. Οι “λύσεις” που βασίζονται σε τέτοιους μύθους είναι πιθανόν να είναι πολύ σκληρές, ακριβώς επειδή οι αποδέκτες τους δεν αντιμετωπίστηκαν ποτέ ως πραγματικοί άνθρωποι.

Φυσικά, είμαι εναντίον κάθε αντίληψης περί “διευκόλυνσης”. Επιπλέον, η ανάλυσή μου σε καμία περίπτωση δεν στρέφεται εναντίον της σχολικής εκπαίδευσης, ούτε υπέρ της αποχώρησης από αυτήν. Υπάρχει κάποια ανοδική κοινωνική κινητικότητα χάρη στην εκπαίδευση. Θα πρέπει να ενθαρρύνουμε επιπλέον αυτή την κινητικότητα μέσα από περισσότερες παροχές, μεταρρυθμίσεις και την προοδευτική κατάργηση των προνομίων της μεσαίας τάξης και των θεσμικών ή άλλων τρόπων πολιτισμικής μεταβίβασης αυτών των προνομίων, που προλειαίνουν το δρόμο της εκπαίδευσης για τη μεσαία τάξη. Ακόμη και για τους δυσαρεστημένους μαθητές, το σχολείο είναι ένας καλύτερος και πιο προστατευμένος τόπος από την ανεργία ή την εκμετάλλευση στο χώρο εργασίας. Ούτε και θα πρέπει να πέσουμε στην παγίδα να προτείνουμε ένα διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών για τα παιδιά “χωρίς μορφωτικό κεφάλαιο”. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να νομιμοποιήσει μια πρακτική που εντέλει καταλήγει σε μια μορφή εκπαίδευσης δεύτερης διαλογής. Κατά τη γνώμη μου, όλες οι κοινωνικές ομάδες θα πρέπει να εκτίθενται, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, σε ενιαία πολιτισμικά και κοινωνικά περιεχόμενα, ως ένας τρόπος για να προσεγγίσουν δομικά, ιστορικά και πολιτικά ζητήματα. Αντίστοιχα, θα πρέπει και οι δυσαρεστημένοι μαθητές να διαθέτουν πάντοτε ανοιχτή την επιλογή και την οικονομική υποστήριξη, ώστε να διδάσκονται και θεωρητικά μαθήματα - ίσως και ως παρακαταθήκη για την περίπτωση που επιλέξουν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση.

Τίποτα από όλα αυτά δεν απαντά άμεσα στο ερώτημα του “τι θα πρέπει να κάνουμε” με τα δυσαρεστημένα παιδιά στην τάξη, που πιθανότατα να αδιαφορούν ακόμη και για τη διεύρυνση των ευκαιριών, για την οποία εμείς θα πρέπει να αγωνιστούμε. Θα ήταν πολύ αλαζονικό από πλευράς μου να υπαγορεύσω συγκεκριμένες προτάσεις στους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς. Ο στόχος μου είναι, κατά βάση, να κάνω διαθέσιμη μια ανάλυση, την οποία οι εμπλεκόμενοι μπορούν να υιοθετήσουν και να προσαρμόσουν, να ελέγξουν και να τροποποιήσουν υπό το φως των δικών τους ιδιαίτερων συνθηκών και σε σχέση με τη δικές τους αναλύσεις. Η έρευνα σε αυτό το πεδίο θα πρέπει πάντοτε να είναι τροποποιήσιμη, πειραματική και ευέλικτη, και να λαμβάνει υπόψη την συνθετότητα των πραγματικών σχολικών πληθυσμών και τις πιθανές συμμαχίες και πολιτικές στα εκάστοτε σχολεία. Όλα αυτά θα πρέπει να επιδιώκονται, κατά τη γνώμη μου, με βάση κάποιες γενικές αρχές. Τα σχόλιά μου δε θα πρέπει να ιδωθούν ως μια σειρά από αυστηρές οδηγίες, αλλά ως παρακίνηση προς μια γενικότερη ευαισθησία απέναντι σε μια “πολιτισμική πολιτική” της γνώσης (25). Εν μέρει αυτό αποσκοπεί ώστε να πάψουμε να βλέπουμε την εκπαίδευση ως ένα ουδέτερο εργαλείο που παρέχεται από το κράτος για να ξεριζώσει τις αναχρονιστικές, “αδαείς” κουλτούρες που παγιδεύουν τα μέλη τους μέσω της διαστρέβλωσης της πραγματικότητας και της παραπληροφόρησης. Κάτι τέτοιο θα αποτελούσε μια προσπάθεια να πληγεί και να καταστραφεί το “κακό”, που όμως αποδεικνύεται συχνά ο καλύτερος οδηγός των μαθητών σε σχέση με το πραγματικό τους μέλλον, καθώς συνδέεται στενά με αυτό, και με τον τρόπο που θα το βιώσουν στ’ αλήθεια. Μια ευρύτερη αντίληψη για την εκπαίδευση, μια αντίληψη που δεν ταυτίζεται με αυτό που ονομάζουμε σήμερα “σχολική εκπαίδευση”, θα πρέπει να αναγνωρίσει και να επαναξιολογήσει αυτές τις κουλτούρες (26).

Αλλά η συμβουλή για μια τέτοια γενικευμένη πολιτισμική ευαισθησία δεν σημαίνει ότι στη μελέτη άλλων περιπτώσεων τα παιδιά θα συμμετέχουν μαζικά στις ίδιες ακριβώς κουλτούρες που περιγράφονται στο συγκεκριμένο βιβλίο - αυτό αφορά ιδίως τους Αμερικανούς αναγνώστες. Περνώντας στην πράξη, θα πρέπει να

δώσουμε έμφαση στην ευελιξία και τη ρευστότητα, που σε κάποιο βαθμό ίσως να φαίνονται ασύμβατες με το σχετικά αυστηρό θεωρητικό πλαίσιο που απαιτείται για να ορίσουμε τις βασικές “πολιτισμικές πρακτικές”. Τα ανατυπωμένα Συμπεράσματα του βιβλίου τώρα φαντάζουν ως μια πολύ μηχανιστική “εφαρμογή”, αν “αποσπάσουμε” εκείνα τα στοιχεία που, για τους Αμερικανούς αναγνώστες, θα αποτελούσαν μια υπερβολικά αυστηρή και “εξιδανικευμένη” εκδοχή της αντισχολικής κουλτούρας των αγοριών. Πιθανότατα η πλειοψηφία των πραγματικών σχολικών πληθυσμών που θα συναντήσετε να δέχεται και πολλές άλλες επιρροές, οι οποίες να κυμαίνονται από τις γενικές ιδεολογικές διεργασίες, την εργαλειακότητα, τον ατομικισμό και την ιδεολογική ισχύ των πιστοποιημένων προσόντων ως προφανή σχεδόν προϋπόθεση για την ίδια την εργασία, μέχρι τις επιπτώσεις της μαζικής κουλτούρας και το φόβο της ανεργίας. Ίσως να έχει σημασία όλα αυτά να λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη όταν αναφερόμαστε στη Βόρεια Αμερική, όπου ο περιορισμένος ρόλος του κράτους και οι εθελοντικές πρωτοβουλίες “γεφύρωσης”, σε συνδυασμό με τον πολλαπλασιασμό των τίτλων σπουδών έχουν πολύ μεγαλύτερη ιστορία. Επίσης, φαίνεται να έχει δοθεί πολύ μεγαλύτερη έμφαση στον ατομοκεντρισμό και σε ένα είδος ψυχολογιοποίησης των “κοινωνικών προβλημάτων” στη Βόρεια Αμερική, που σίγουρα οδηγούν στη διάσπαση, την απόκρυψη ή τον κατακερματισμό ορισμένων από τις διεργασίες που περιγράφονται σε αυτό το βιβλίο. Όταν ο ίδιος δίδαξα ως επισκέπτης καθηγητής στα Πανεπιστήμια της Καλιφόρνια και του Τορόντο, μου είπαν ότι εκεί οι κουλτούρες της αντίστασης “δεν υπάρχουν” - για να ανακαλύψω έπειτα, μέσα από τα σεμινάρια με διδάσκοντες σε σχολεία, μια πληθώρα συλλογικών πολιτισμικών φαινομένων, τα οποία επέμεναν να αγνοούν, αντιμετωπίζοντάς τα εντελώς ατομοκεντρικά. Συχνά μου έλεγαν, για παράδειγμα, ότι παρατηρούνταν μια ανησυχητική αύξηση στον αριθμό των “ηλίθιων” στις σχολικές τάξεις, και ότι οι “ταραχοποιοί” συστηματικά τιμωρούνταν με αποβολή από το μάθημα - κατά την οποία κλειδώνονταν σε ένα σκοτεινό δωμάτιο “για αρκετή ώρα”! Σε μία από τις περιπτώσεις που μου ανέφεραν, σε κάποιο σχολείο τα “πειράγματα” σε βάρος ενός συγκεκριμένου “εσωστρεφούς” κοριτσιού (δηλαδή οι αναφορές επικεντρώνονταν στο κορίτσι, και όχι στην ομάδα που το κακοποιούσε), ανάγκασαν τους γονείς της να αλλάξουν γειτονιά. Φαίνεται ότι ο έλεγχος της σεξουαλικότητας μεμονωμένων κοριτσιών αποτελούσε πολύ διαδεδομένο “πρόβλημα” (δεν υπήρχε καμία αναφορά στις κοινωνικές ομάδες και στις θηλυκές κουλτούρες στο πλαίσιο των οποίων λειτουργούσαν), με αποτέλεσμα οι διευθυντές συχνά να στέλνουν κάποια άτομα στο σπίτι τους για να αλλάξουν ρούχα, επειδή φορούσαν “υπερβολικά αποκαλυπτικά” μπλουζάκια. Οι διάφορες “κουλτούρες” δεν χρειάζεται να προσδιοριστούν με το όνομά τους. Πρόκειται για τάσεις που εκδηλώνονται στο πλαίσιο κάποιων ευρύτερων συλλογικών διεργασιών και για τη λογική που ενίοτε συνδέει κάποια καθημερινά, φαινομενικά “ασύνδετα” γεγονότα. Και φυσικά η απώθηση λειτουργεί. Αν οι “ταραχοποιοί” κλειδώνονται κάπου, κάποιες από τις πολιτισμικές και κοινωνικές διεργασίες που συντέλεσαν στη διαμόρφωσή τους επίσης κλειδώνονται κάπου έξω από την κοινή θέα (αλλά δεν εξουδετερώνονται). Και αν δίνεται πρωτοκαθεδρία στα ατομικά γνωρίσματα και σε ορισμένες ψυχολογικές κατηγορίες (με αποτέλεσμα, ίσως, κάποια μέρα κάθε δυσारेσθημένο παιδί να έχει και τον προσωπικό του σύμβουλο), τότε και οι γενικότερες κοινωνικές πρακτικές μπορούν εύκολα να μετονομαστούν σε προσωπικές “αποτυχίες”. Τίποτα από όλα αυτά δεν υπονοεί ότι οι “κουλτούρες” δεν έχουν σημασία. Απεναντίας, συνηγορούν υπέρ της επιτακτικής ανάγκης να αναγνωρίσουμε την ποικιλία και τους τρόπους που συνδέονται μεταξύ τους - πριν οδηγηθούμε στη “ψυχολογιοποίηση” ολόκληρων τμημάτων του σχολικού πληθυσμού.

Επιπλέον, παρόλο που σίγουρα θα υπάρχουν κάποια παιδιά που είναι φανερό πως εντάσσονται ολοκληρωτικά στη μία ή την άλλη “κουλτούρα” - όπως συμβαίνει με τους “μάγκες” και την αντι-σχολική κουλτούρα που περιγράφεται σε αυτό το βιβλίο - υπάρχουν και πολλά άλλα παιδιά που δέχονται μόνο ορισμένες επιδράσεις από την αντι-σχολική κουλτούρα και επηρεάζονται από άλλες “κουλτούρες” (και πολλούς ακόμη παράγοντες) έτσι, ώστε σε κάποιες περιπτώσεις να δείχνουν δυσαρέσκεια και να απορρίπτουν το σχολείο, ενώ σε άλλες όχι. Παρόλο που επηρεάζει μια αξιοσημείωτη μειονότητα, οι διάφορες μορφές αντι-σχολικής κουλτούρας θα έπρεπε, ίσως, να ιδωθούν ως διέξοδος και για άλλες ομάδες, στην οποία στρέφονται κατά καιρούς, και όχι ως ένας αυστηρός θεσμός που απαιτεί υπακοή από τα άτομα στα οποία απευθύνεται. Στην κάθε εκάστοτε περίπτωση είναι σημαντικό να αναλύσουμε την ισορροπία δυνάμεων, να εξετάσουμε ποιοι τρόποι επικοινωνίας ενδέχεται να είναι αποτελεσματικοί και σε ποιες περιπτώσεις, και να δούμε ποιος είναι ο ελάχιστος κοινός παρονομαστής ανάμεσα σε συχνά αρκετά διαφορετικές “κουλτούρες” στο σχολείο - αρσενικές και θηλυκές εκδοχές του κομφορμισμού ή του μη-κομφορμισμού, καθώς και φυλετικές ή ταξικές μορφές αντίστασης -, προκειμένου να αναπτύξουμε μια απελευθερωτική, αλλά και ευέλικτη διδακτική πρακτική, που να βασίζεται σε διαφορετικές και σε κοινές εμπειρίες (27). Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να εκτιμήσουμε εκείνα τα στοιχεία μιας κουλτούρας που επιτρέπουν τη “συνειδητοποίηση” της πραγματικότητας, και να ασκήσουμε κριτική και να εκθέσουμε όσα είναι καταστροφικά και περιοριστικά, εξετάζοντας το χαρακτήρα των διάφορων “πρακτικών παγίδων” ή των “εμπειρικών αγκυλώσεων”. Γενικά, αυτό θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τις πιθανές συμμαχίες ανάμεσα στους μαθητές, καθώς και μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, για την επίτευξη προοδευτικών στόχων ή διεκδικήσεων στο πλαίσιο του σχολείου. Βέβαια, το συγκεκριμένο βιβλίο επεξηγεί μονάχα ορισμένες από τις πολιτισμικές αρχές και τις μορφές κοινωνικής δυναμικής που μπορεί να κρύβονται πίσω από μια σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα.

Έτσι επιστρέφω, εν μέρει, σε ένα από τα προηγούμενά μου ζητήματα - τη σχετική αυτονομία του πολιτισμικού “πεδίου” - για να υποστηρίξω ότι οι κουλτούρες δεν είναι απλώς σχετικά αυτόνομες σε σχέση με τις δομές και τους δομικούς επικαθορισμούς, αλλά, ορισμένες φορές, και σε σχέση με τα εκάστοτε υποκείμενα. Για παράδειγμα, παρόλο που είναι πλήρως ενταγμένοι στην αντι-σχολική κουλτούρα, οι “μάγκες” του συγκεκριμένου βιβλίου δεν περνούν τη ζωή τους κουβαλώντας την ταμπέλα του “μη-κομφορμιστή”. Κάποιοι, μάλιστα, έχουν γίνει ιδιαίτερα κομφορμιστές στη δουλειά τους και φαίνεται να έχουν καταλήξει σε κάποιες “καριέρες”, συχνά μέσα από μια τελείως τυχαία επιλογή στο πλαίσιο της τοπικής αγοράς εργασίας, που πραγματικά υπόσχονται κάποια κοινωνική ανέλιξη. Τουλάχιστον ένας από τα “φυτά” έχει γίνει ιδιαίτερα απείθαρχος και “σκληρός”, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης ικανοποίησης από τη δουλειά του. Αυτό το βιβλίο επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο είδος “κουλτούρας”, και όχι σε δώδεκα διακριτά υποκείμενα. Το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα άτομα ή οι ομάδες ατόμων στα σχολεία που έχετε υπόψη ή στα οποία εργάζεστε, μπορεί να μην αποδίδουν τόσο κεντρικό ρόλο, να μην προβάλλουν ή να μην κατασκευάζουν την “κουλτούρα” που περιέγραψα εγώ, δεν σημαίνει ότι η ανάλυση που θα κάνετε σε κάποιες λίγο διαφορετικές μορφές “κουλτούρας” δεν σχετίζονται με τα όσα συζητήσαμε.

Αυτό, κατά κάποιον τρόπο, απαντά επίσης στα μεθοδολογικά ζητήματα που μου τέθηκαν. Κατά τη συγγραφή του βιβλίου, καθώς και κατά τη διάρκεια της έρευνας, προσπαθούσα να δείξω κάποιες από τις συμβολικές και κατασκευασμένες μορφές μιας κουλτούρας, που διαμορφώθηκε από συγκεκριμένα άτομα, τα οποία ανήκαν, φυσικά, σε κάποιες ομάδες, και που την μεταβίβασαν με ζωντανό τρόπο. Οπωσδήποτε, αυτές οι πολιτισμικές μορφές είναι μοναδικές, είναι πιθανό να

Ξαναεμφανιστούν μαζικά σε παρόμοιες συνθήκες, και μπορούμε να τις αναλύσουμε καθαυτές, έχοντας κατά νου κάποιους συγκεκριμένους ευρύτερους στόχους: τη σχέση τους με την εργασία του μεροκάματου, τη διάκριση ανάμεσα στην πνευματική και τη χειρωνακτική εργασία, και τη συνεισφορά τους στην ένταξη των εργαζομένων στην αγορά εργασίας. Το βιβλίο αυτό δεν αποσκοπεί να προσκομίσει μια ολοκληρωμένη *ανθρωπολογική* ερμηνεία της κάθε έκφανσης της συνολικής πορείας ζωής και των δώδεκα ατόμων - απόπειρα που θα έπρεπε πράγματι να εμπερικλείει πολλά άλλα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης, τη σεξουαλικότητα, τις οικογενειακές τους εμπειρίες και τη λεπτομερή περιγραφή της ύπαρξής τους, στο πλαίσιο ολόκληρης της γειτονιάς και της ευρύτερης ζωής της κοινότητας. Εγώ επικεντρώθηκα σε *συγκεκριμένες* πολιτισμικές και συμβολικές διαδικασίες στο πλαίσιο μιας σχετικά διακριτής “κουλτούρας”, που εστιάζει κυρίως στο σχολείο και τη μετάβαση στην εργασία. Μια τέτοια κουλτούρα οπωσδήποτε σχετίζεται με πολλά από αυτά τα ζητήματα, αλλά δεν αποτελεί για αυτά μια ουδέτερη ταξινομητική αρχή. Ίσως τη συγκεκριμένη προσέγγιση θα έπρεπε να την ονομάσουμε “πολιτισμική εθνογραφία”, προκειμένου να τη διαχωρίσουμε από τις ανθρωπολογικές προσεγγίσεις.

Επίσης πιστεύω ότι οι “κουλτούρες” μπορούν να μελετηθούν με *εγκυρότητα* αποκλειστικά μέσα από την άμεση επιτόπια έρευνα. Είναι ο μόνος ικανοποιητικός τρόπος για να επιτευχθεί *αξιοπιστία* με την έννοια της “αντιπροσωπευτικότητας”, καθώς οι μέθοδοι που προσφέρουν “γενικευσιμότητα” - η έρευνα στάσεων και το ερωτηματολόγιο - απλούστατα δεν διαθέτουν το βάθος για να καταγράψουν και να καταδείξουν τη δημιουργική ζωή των εκάστοτε κουλτούρων. Δεν πρόκειται πρωτίστως για ζήτημα ποσοτικής τεκμηρίωσης ή ακρίβειας (αν και σε καμία περίπτωση δεν απορρίπτω αυτές τις διαστάσεις), αλλά αφορά περισσότερο το κατά πόσο η κουλτούρα, ή ο τρόπος ζωής, περιγράφονται σωστά και παρουσιάζονται κατά τρόπο που να αναπαράγει αυθεντικά κάποιες όψεις της πραγματικότητας. Οι απαντήσεις και οι εμπειρίες ενός ατόμου, ακόμη και μια μοναδική φράση, μπορούν να αποκαλύψουν περισσότερα για μια “κουλτούρα” από ότι μια ολόκληρη επιστημονική έρευνα για τη “συμπεριφορά”. Και οι αλήθειες που μπορεί να ενέχουν, συνίστανται, εν μέρει, στο πώς σχετίζονται με την υποκειμενική εμπειρία των άλλων που τις προσλαμβάνουν.

Επομένως, σας παρουσιάζω αυτό το βιβλίο, όχι ως έναν λεπτομερή επιστημονικό οδηγό για την αμερικανική αντι-σχολική κουλτούρα, ούτε ως μια λίστα συμπεριφορών που καθορίζει αν είναι καλό το “δείγμα” για μια έρευνα ή έναν μπούσουλα για το πώς πρέπει κανείς να αντιμετωπίζει τα δυσαρεστημένα παιδιά, αλλά ως παράδειγμα μιας ευέλικτης και ανοιχτής πολιτισμικής ανάλυσης. Με πρακτικούς όρους, μια τέτοια έρευνα μπορεί απλώς να υποδείξει κάποιες γενικές κατευθυντήριες γραμμές και κάποιες αντίστοιχες αφετηρίες. Προσπαθεί να εισαγάγει, κατά κάποιο τρόπο, τον καθημερινό χαρακτήρα του πραγματικού πολιτισμικού κόσμου στην κοινωνική ανάλυση, και να δείξει ότι η εκπαίδευση με την ευρύτερη έννοια, δηλαδή ως κάτι εκτενέστερο από ότι υπαινίσσεται ο κυρίαρχος στενός ορισμός της σχολικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να ακούσει και να συνομιλήσει σε κάποιο βαθμό με αυτή την όψη της ζωής.

Εγκατάλειψε τον αγώνα ή ξεπέρασε τους φόβους σου.

**Πολ Γουίλις**  
Μπέρμιγχαμ, Αγγλία  
Ιούνιος 1981

## Σημειώσεις

[1] Αυτό είναι συγκρίσιμο με τον τρέχοντα εθνικό δείκτη στις Η.Π.Α., που ανέρχεται “μόνο” στο 7½%, αν και αυτό το νούμερο αποκρύπτει τις μεγάλες διαφοροποιήσεις και την παρακμή παραδοσιακών κατασκευαστικών βιομηχανιών στα βορειοανατολικά. (Αναφέρθηκε στην εφημερίδα *Guardian* του Λονδίνου τον Μάιο του 1981).

[2] Πρόκειται για τα δημοσιευμένα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής.

[3] Το άλλο μου βιβλίο, *Λαϊκή Κουλτούρα* (Routledge & Kegan Paul, 1978), παρουσιάζει δύο νεανικές “κουλτούρες” που άνθισαν στα τέλη της δεκαετίας του '60, τους χίπηδες και τους μηχανόβιους.

[4] Όπως, για παράδειγμα, στο σχήμα του Αλτουσέρ. Βλέπε Λ. Αλτουσέρ, “Ideology and Ideological State Apparatuses” [Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους], στο Μπ. Κόζιν (επιμ.), *Education: Structure and Society* [Εκπαίδευση: δομή και κοινωνία], Penguin, 1972).

[5] Βλέπε: Σ. Μπόουλς και Χ. Γκίντις, *Schooling in Capitalist America* [Σχολική Εκπαίδευση στην Καπιταλιστική Αμερική] (Basic Books, 1972), Λ. Αλτουσέρ, ό.π., Π. Μπουρντιέ και Ζ. Πασερόν, *Reproduction* [Αναπαραγωγή] (Sage, 1972). Για μια επισκόπηση και για μια ολοκληρωμένη ιστορία της βρετανικής εμπειρίας, βλέπε CCCS Education Group [Εκπαιδευτικός Όμιλος του Κέντρου Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών], *Unpopular Education: Schooling and Social Democracy Since 1944* [Μη-δημοφιλής Εκπαίδευση: Σχολική Εκπαίδευση και Κοινωνική Δημοκρατία από το 1944] (Hutchinson, 1981).

[6] Βλέπε τη σειρά εκθέσεων που εξηγούν την “εκπαιδευτική αποτυχία” που αναφέρεται στην υποσημείωση (6) στο κεφάλαιο 3, για το Ηνωμένο Βασίλειο. Για τις Η.Π.Α., βλέπε, για παράδειγμα, Σ. Γουέμπστερ, *The Disadvantaged Learner* [Ο μαθητής που μειονεκτεί] (Chandler, 1966), Φ. Ρίσμαν, *The Culturally Deprived Child* [Το πολιτισμικά στερημένο παιδί] (Harper & Row, 1962).

[7] Δε θέλω να αρνηθώ την αξία ορισμένων από αυτά τα προγράμματα, ιδίως ως ριζοσπαστικής επιρροής για τους εκπαιδευτές και τις τοπικές κοινότητες, ούτε και να αμφισβητήσω τα κίνητρα των εν λόγω εκπαιδευτών. Απλώς ήταν υπερβολικό το καθήκον που τους ανατέθηκε. Το συγκεκριμένο ζήτημα μου το επισήμανε με ιδιαίτερη έμφαση η Όντρεϊ Γκόλντφιντς κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων στο Τορόντο το καλοκαίρι του 1980.

[8] Δεν έχω αρκετό χώρο για να εκθέσω ξεχωριστά την πολύ διαφορετική συνεισφορά των Αλτουσέρ, Μπουρντιέ, και των Μπόουλς και Γκίντις. Για μια περαιτέρω ανάλυση βλέπε το κείμενό μου “Cultural Production Is Different from Cultural Reproduction Is Different from Social Reproduction Is Different from Reproduction” [Η πολιτισμική παραγωγή διαφέρει από την πολιτισμική αναπαραγωγή, που διαφέρει από την κοινωνική αναπαραγωγή, που διαφέρει από την αναπαραγωγή], *Interchange* (Τορόντο) 1981, II:4.

[9] Μια πειστική παρατήρηση του Μάικλ Άπλ σε μια εξαιρετική κριτική του *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*. “What Correspondence Theories of the Hidden Curriculum Miss” [Τι διαφεύγει στις θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής για το κρυφό πρόγραμμα σπουδών], *The Review of Education* (Βοστόνη), Άνοιξη, 1979.

[10] Για μια συστηματοποίηση και επέκταση αυτού του επιχειρήματος, βλέπε το άρθρο μου “Cultural Production Is...”, ό.π.

[11] Βλέπε Άντζελα Μακ Ρόμπι, “Settling Accounts with Subcultures: A Feminist Critique” [Διευθετώντας τους λογαριασμούς με τις υποκουλτούρες: μια φεμινιστική κριτική] στο *Screen Education* 34 (Άνοιξη, 1980).

[12] Αυτή η ενότητα βασίζεται σε συζητήσεις με φεμινίστριες στο Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών και στο δημοσιευμένο έργο της Άντζελα Μακ

Ρόμπι. Βλέπε: Ά. Μακ Ρόμπι, "Working Class Girls and the Culture of Femininity" [Κορίτσια της εργατικής τάξης και η κουλτούρα της θηλυκότητας], στο Women's Study Group [Γυναικεία Ομάδα Μελέτης], *Women Take Issue* [Οι γυναίκες διαφωνούν] (Hutchinson, 1978), "Jackie: an Ideology of Adolescent Femininity" [Τζάκι: μια ιδεολογία της εφηβικής θηλυκότητας], CCCS [Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών], Αντίγραφο Άρθρου No. 53, και το προσεχές "Young Women and Leisure: How Working Class Girls Get Working Class Husbands" [Νεαρές γυναίκες και ελεύθερος χρόνος: πώς τα κορίτσια της εργατικής τάξης βρίσκουν συζύγους της εργατικής τάξης]. Βλέπε επίσης Κρις Γκρίφιν, "Report to the SSRC on the Transition from School to Work of Working Class Girls Project" [Έκθεση στην Επιτροπή Ερευνών για τις Κοινωνικές Επιστήμες που αφορά την έρευνα για τη μετάβαση των κοριτσιών της εργατικής τάξης από το σχολείο στη δουλειά], η οποία διατίθεται από το Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών.

[13] Αυτό το ζήτημα μου αναφέρθηκε πολύ συνοπτικά σε μια πρόσφατη συζήτηση με την Τζέιν Γκάσκελ στο Μπέρμιγχαμ.

[14] Τον Ιανουάριο του 1981, περίπου 40% από τους δηλωμένους ανέργους στο Ηνωμένο Βασίλειο ήταν κάτω από 25 χρονών. Αν δεν υπήρχαν τα "ειδικά προγράμματα", ιδιαίτερα το "Πρόγραμμα Ευκαιριών για Νέους" που απευθυνόταν στους μαθητές που εγκατέλειψαν πρόσφατα το σχολείο, ο καταγεγραμμένος αριθμός των ανέργων θα ήταν αυξημένος κατά 370.000. *Employment Gazette*, 1981, 89:4, σσ. 5 και 31.

[15] Βλέπε Γ. Γ. Ντάνιελ, "Why Is High Unemployment Still Somehow Acceptable?" [Γιατί η υψηλή ανεργία εξακολουθεί να είναι, κατά κάποιον τρόπο, αποδεκτή;], *New Society* 55:957 (Μάρτιος, 1981).

[16] Στο πλαίσιο του τεράστιου προβληματισμού στο Ηνωμένο Βασίλειο για την παρακμή του τομέα των κατασκευών, είναι πιθανό να παραγνωρίσει κανείς ότι και ο τομέας των υπηρεσιών βρίσκεται σε παρακμή. Κατά τη διάρκεια του 1980, παρατηρήθηκε απώλεια 250.000 θέσεων εργασίας στον συγκεκριμένο τομέα. *Employment Gazette*, 1981, 89:4, σ.6.

[17] Ένα τέτοιο επιχείρημα δεν αποσκοπεί να μειώσει τη σημασία των φεμινιστικών, οικολογικών, αστικών και εναλλακτικών αγώνων, αλλά απλώς να αντικρούσει την αντίληψη ότι μπορούμε να γενικεύσουμε την επίδραση που ασκούν προς τα κάτω αυτά τα κινήματα, ώστε να ανάγουμε σε αυτά μια *ολοκληρωτική* μεταμόρφωση των συνθηκών "στη βάση". Και η πολιτική διαθέτει μια σχετική αυτονομία.

[18] Παρατηρήστε τη θεαματική άνοδο της Επιτροπής Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού, που στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι υπεύθυνη για την εργασιακή τοποθέτηση και την εκπαίδευση ιδίως των νέων εργαζομένων διαμέσου του "Προγράμματος Ευκαιριών για Νέους". Τέτοιου είδους προγράμματα αποσκοπούν, για παράδειγμα, "στην προσαρμογή των εκπαιδευόμενων σε κανονικές εργασιακές συνθήκες, αποδίδοντας σημασία σε ζητήματα όπως η χρονομέτρηση, η πειθαρχία και η διατήρηση ικανοποιητικών σχέσεων με (α) τους άλλους εκπαιδευόμενους και (β) με τους προϊσταμένους τους" (παρατίθεται στο *Unpopular Education*, ό.π., σελ. 235). Υπάρχει ξεκάθαρα ο φόβος πως ο συνολικός προσανατολισμός των νέων προς την εργασία ενδέχεται να χαθεί. Αγνοώντας το πώς επακριβώς παράγεται αυτός ο προσανατολισμός εξ αρχής, και λαμβάνοντας υπόψη την κριτική που ασκείται για το "φθίνον επίπεδο" και την "έλλειψη πειθαρχίας" στα σχολεία, η γενικευμένη λύση που φαίνεται να προτείνεται, είναι η παροχή κάποιου είδους θεσμικής προέκτασης της εκπαίδευσης, η οποία, όμως, θα προσπαθεί τουλάχιστον να ανταποκριθεί περισσότερο στις φερόμενες ως "ανάγκες της Βιομηχανίας". Παρά την τεχνική και οργανωτική μορφή και την ορολογία που υιοθετούν αυτά τα προγράμματα, στην πραγματικότητα πρόκειται για *πολιτισμικές* τακτικές, που εισάγονται προκειμένου



να διατηρηθεί ο ρυθμός και η αποδοχή της χειρωνακτικής εργασίας, να ενισχυθεί η απόρριψη της διανοητικότητας, και να προαχθεί η εργασιακή πειθαρχία. Η αυξημένη παροχή μαθημάτων στο πλαίσιο του “Προγράμματος Ευκαιριών για Νέους” αποτελεί τον μοναδικό τομέα στις κρατικές δαπάνες στο Ηνωμένο Βασίλειο, στον οποίο δεν σημειώθηκαν περικοπές. Στον προϋπολογισμό του Μαρτίου του 1981, μάλιστα, παραχωρήθηκε στην Επιτροπή Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού ένα επιπλέον κονδύλι ύψους 200 εκατομμύρια λίρες για το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

[19] Για μια ανάλυση αυτών των ζητημάτων, βλέπε την εκτεταμένη υποσημείωση Νο (2) στο τέλος του κεφαλαίου 8.

[20] Ορισμένες τουλάχιστον από αυτές τις διεξόδους ενδέχεται να τις βρίσκουν τα άτομα στην “άτυπη” ή τη “μαύρη” οικονομία - δηλαδή σε μορφές παραγωγής και συναλλαγές που δεν καταγράφονται στα έσοδα του προϋπολογισμού. Στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1980, σύμφωνα με τον Τακτικό Γραμματέα Δημοσιονομικής Πολιτικής, αυτού του είδους η οικονομική δραστηριότητα υπολογίζεται ότι ανέρχεται επισήμως στο 7½% του ΑΕΠ. (Αναφέρεται στην εφημερίδα *Guardian* του Λονδίνου στις 7 Μαΐου του 1981).

[21] Πρόκειται, τουλάχιστον, για συνέχεια ανάμεσα σε αυτό που ο Μαρξ ονόμαζε “ρευστή” διαστρωμάτωση του “εφεδρικού στρατού” της εργατικής δύναμης και τη μισθωτή εργασία. Ο Μαρξ διαχωρίζει τη “ρευστή” διαστρωμάτωση από τη “λανθάνουσα διαστρωμάτωση” - δηλαδή διαχωρίζει τον “εφεδρικό στρατό” της εργατικής δύναμης από αυτούς που μόνο *δυναμικά* ενδέχεται να επιστρατευτούν στην εργατική δύναμη - καθώς και από τη “στάσιμη” διαστρωμάτωση - αυτούς που εργάζονται μονάχα περιστασιακά. Κ. Μάρξ, *Capital* [Το κεφάλαιο], τόμος 1, σε μετάφραση των Άβελιγκ και Μουρ (Allen & Unwin, 57η έκδοση, σσ. 656-64).

[22] Αυτό είναι το απόσπασμα στο οποίο γίνεται αναφορά:

Τζόουι      Λοιπόν, μπορώ να σου πω, στο λόγο της τιμής μου, ότι τίποτα από όλα αυτά δεν ήταν ψέματα.

Κρις         Σχεδόν το 90 τοις εκατό από αυτά που διάβασα εδώ ήταν,... ακόμη τα θυμάμαι.

Στην πραγματικότητα, αφού ο Κρις λέει “εδώ ήταν,” υπάρχει μια παύση και το σχόλιό του σχετίζεται με αυτά που *ακολουθούν*. Προσπαθεί να βρει τις κατάλληλες λέξεις για να πει ότι πράγματι έχει ζήσει τα γεγονότα αυτά, και όχι για να απαντήσει σε αυτό που ειπώθηκε λίγο νωρίτερα από τον Μπιλ: “Θέλεις να πεις ότι πολλά από αυτά τα είχαμε φανταστεί;”. Αυτός είναι αναμφίβολα ο κίνδυνος που ενέχει η ερμηνεία των διαλόγων μέσα από την απόδοσή τους στον γραπτό λόγο!

[23] Γκορντ Γουεστ, “Cries from the School Corridors of North York, Birmingham and Tynside” [Κραυγές στους διαδρόμους των σχολείων στο Βόρειο Γιόρκ, το Μπέρμιγχαμ και το Τινσάιντ], *This Magazine* (Τορόντο). Οκτώβριος, 1980.

[24] Αυτό το ζήτημα το επεξεργάζομαι πιο συστηματικά στο κείμενό μου “*Cultural Production Is...*” ό.π.

[25] Αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο βλέπω, εν μέρει, τη γενικότερη ευθύνη του ερευνητή απέναντι στο αντικείμενο της έρευνάς του. Παρόλο που προσπάθησα με πλήρη ευσυνειδησία να πάρω πίσω κάποια κείμενα και να συζητήσω τις συνέπειές τους με τα υποκείμενα και τις ομάδες (βλέπε το Παράρτημα), μια προοδευτική χρήση και αξιοποίηση της έρευνας σε ένα ευρύτερο πολιτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο θα πρέπει να αποτελεί τη βασική μορφή ανταπόδοσης και ανταμοιβής.

[26] Βλέπε επίσης τα σχόλιά μου για την “αποκωδικοποίηση” των “κουλτούρων” στα τελευταία κεφάλαια του *Profane Culture*, ό.π.

[27] Για μια επέκταση ορισμένων από αυτές τις προτάσεις βλέπε: Π. Γουίλις και Π. Κόριγκαν, “Cultural Forms and Class Mediations” [Κουλτούρες και ταξική διαμεσολάβηση], στο *Media, Culture and Society* (Λονδίνο) II:3 (1980) και Π. Γουίλις και Π. Κόριγκαν, “Orders of Experience: The Difference of Working Class Culture” [Οι τάξεις της εμπειρίας: η διαφορά της κουλτούρας της εργατικής τάξης], *Social Text* 4, 1981.