

## ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

## Οι έννοιες του «βιολογικού» και του «κοινωνικού» φύλου

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ στις σύγχρονες κοινωνίες –κυρίως στις οικονομικά και τεχνολογικά αναπτυγμένες χώρες της Δύσης, αλλά όχι μόνον– αναπτύσσονται δημόσιοι διάλογοι (*debates*) πάνω στο πόσο έχουν μειωθεί οι ανισότητες μεταξύ ανδρών και γυναικών, σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα, καθώς και στο ποια μέτρα ενδείκνυνται για τη βελτίωση της κατάστασης. Ταυτόχρονα, όμως, δίνεται αβασάνιστα μια νατουραλιστική νοηματοδότηση στο «φύλο», όπου αυτό ταυτίζεται με το βιολογικό φύλο (βλ. *sex, sexuality*), με αποτέλεσμα η ουσία της κοινωνικής ύπαρξης των γυναικών να παρουσιάζεται ως προερχόμενη από τη φυσιολογία τους. Αυτή η ερμηνεία όμως, πέρα από την προβληματική στήριξή της σε επιστημονικά ευρήματα όσον αφορά στην ιστορική μεταβλητότητα και σχετικότητα των ορίων των λεγόμενων *βιολογικών χαρακτηριστικών* (βλ. Αλεξιάς 2007· Foucault 1978· Κατή 2002), φαίνεται να αγνοεί την κοινωνική (συν)ύπαρξη και τις αντίστοιχες κοινωνικές διευθετήσεις που όριζαν και ορίζουν τη ζωή των ανδρών και γυναικών μέσα στην ιστορική εξέλιξη.

Κάτω από την παραπάνω οπτική, η έννοια του «θηλυκού» γένους, ως βιολογικής ταξινομητικής κατηγορίας, ταυτίζεται με την έννοια της «γυναίκας» και μετατρέπεται σε ένα φυσικό γεγονός, μια *εκ των προτέρων* δοσμένη (από ποιον άραγε;) κατάσταση. Ακολουθώντας την ιδεολογικά και πολιτικά ριζοσπαστική αυτή θέση, οι θεωρητικές απόψεις περί φύλου και περί ταυτότητας των φύλων που ανήκουν στην λεγόμενη φεμινιστική παράδοση –φανερά επηρεασμένες, φυσικά, από παλαιό-

τερες σχετικές κοινωνιολογικές και ψυχολογικές μελέτες και θεωρητικές αναλύσεις – αποδέχονται, στον έναν ή στον άλλον βαθμό, έναν σημαντικό διαχωρισμό: την έννοια του «βιολογικού φύλου» (*sex*), από τη μια, αλλά και την έννοια του «κοινωνικού φύλου» (*gender*), από την άλλη.

Αν και στόχος μας δεν είναι εδώ να κάνουμε μian ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη των επιστημονικών αναζητήσεων πάνω στην έννοια του «φύλου» ή πάνω στις διαφυλικές ανισότητες και τον κοινωνικό τους χαρακτήρα, αλλά ούτε και να παρουσιάσουμε μια εμπεριστατωμένη ανάλυση των φεμινιστικών θεωριών, θα ήταν καλό να συνοψίσουμε τις σημαντικότερες – κατά τη γνώμη μας – θεωρητικές απόπειρες να προσεγγιστούν οι διαφορές των φύλων και να επιχειρηθεί μια ιστορική αποτίμηση τόσο των κοινωνικών συνθηκών που τις γέννησαν, όσο και των κοινωνικών ανισοτήτων που συνδέθηκαν με τις διαφορές αυτές.

Κατόπιν, θα επιχειρηθεί μια σύνδεση μεταξύ των θεωρητικών αναζητήσεων και των γενικότερων εξελίξεων σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων αιώνων. Επίσης, θα επικεντρωθούμε στον βαθμό στον οποίον επηρεάστηκαν τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα από τις παραπάνω εξελίξεις, καθώς και στην κατεύθυνση που κινήθηκαν οι διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό – ελληνικό – επίπεδο.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές θεσμικές εξελίξεις και θεωρητικές προσεγγίσεις στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα, θα προσπαθήσουμε να διακρίνουμε ορισμένα επίκαιρα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζονται με το κοινωνικό φύλο και θα απασχολήσουν τον δημόσιο διάλογο στα προσεχή χρόνια.

**Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων και φεμινιστικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του παράγοντα «φύλο» στην «εκπαίδευση»**

**Ψυχολογικές ερμηνείες για τις διαφορές των φύλων**

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες που, σε θεωρητικό επίπεδο, προσπαθούν να εξηγήσουν τις διαφορές στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, στη συμπεριφορά και στην κοινωνική θέση

των δύο φύλων, ενώ σε ιστορικό επίπεδο –ή μάλλον σε επίπεδο ιστοριογραφίας– επιδιώκουν να καταγράψουν, όσο πιο αξιόπιστα γίνεται, την ιστορική πορεία της συνύπαρξης των δύο –βιολογικών– φύλων μέσα στους αιώνες, τη διαμόρφωση των κοινωνικών θεσμών και την κατανομή της εξουσίας μέσα στους διάφορους κοινωνικούς σχηματισμούς, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί αυτή η γνώση προκειμένου να σχεδιαστεί καλύτερα η εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει σε αυτό που αποκαλείται «ισότητα των δύο φύλων».

Στην μεν ψυχαναλυτική θεωρία τα στάδια της σεξουαλικής ωρίμανσης των παιδιών έχουν μεγάλη σημασία για την ταύτιση με συγκεκριμένους ρόλους. Για τα κορίτσια, σύμφωνα με τον Freud, ο δρόμος προς την θηλυκή ταυτότητα περνά από τη συνειδητοποίηση της διαφοράς του γεννητικού τους οργάνου, όταν το συγκρίνουν με αυτό των αγοριών (Freud 1925/1991). Η έλλειψη πέους τούς δημιουργεί αισθήματα κατωτερότητας και περιφρόνησης του φύλου τους. Βέβαια αυτή η απλουστευτική θέση έγινε η αφετηρία για κριτική ακόμα και από οπαδούς της ψυχανάλυσης, όπως η Karen Horney, η οποία παραθέτει την δική της γυναικοκεντρική άποψη στον ανδροκεντρισμό της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Η Horney, χωρίς να αρνείται την πιθανότητα ανάπτυξης του «φθόνου του πέους» και του «άγχους του ευνουχισμού» (για τα αγόρια), υποστήριξε ότι οι άνδρες αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στις γυναίκες, γιατί αυτές μέσω της αναπαραγωγής βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση (Δεληγιάννη 1993β: 46). Παρόμοια γυναικοκεντρική άποψη εξέφρασε αργότερα και η Nancy Chodorow (1978). Ο άξονας της κριτικής της Chodorow στα έως τότε (τέλη της δεκαετίας του '70) δεδομένα της ψυχανάλυσης είναι η άποψη ότι η διαμόρφωση της διαφορετικής προσωπικότητας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες έχει την αφετηρία της στις στενές σχέσεις μητέρας και παιδιού, και ειδικότερα στο γεγονός ότι η μητέρα είναι αυτή που αναλαμβάνει σχεδόν αποκλειστικά την ευθύνη της ανατροφής του παιδιού.

Μια άλλη προσέγγιση στις διαφορές ανδρών και γυναικών είναι εκείνη της Κοινωνιοβιολογίας, βασική παραδοχή της οποίας είναι ότι κύριος στόχος των ατόμων είναι να αυξήσουν την αποκλειστική τους ετοιμότητα (*exclusive fitness*), την ικανότητά τους δηλαδή να φθάσουν στην σεξουαλική ωριμότητα και να αφήσουν υγιείς απογόνους (Sayers 1983). Σε ό,τι αφορά στις διαφορές των δύο φύλων, υποστηρίζεται ότι αυτές οφείλονται σε «στρατηγικές που έχουν γενετική βάση και που

αναπτύχθηκαν από άνδρες και γυναίκες για να αυξήσουν την αναπαραγωγική τους ικανότητα» (Lips 1988).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι τα παιδιά διαμορφώνουν την ταυτότητα του φύλου και τον σχετικό ρόλο μέσα από μια διαδικασία μάθησης, η οποία απαιτεί παρατήρηση, μίμηση και ενίσχυση. Καθώς το περιβάλλον θυμίζει στο παιδί διαρκώς ότι είναι αγόρι ή κορίτσι και το ενισχύει αντίστοιχα να ασχολείται με ανδρικά ή γυναικεία πράγματα, αυτό καταλήγει να σκέφτεται για τον εαυτό του ως αγόρι ή κορίτσι. Με αυτό τον τρόπο, μέσα από την παρατήρηση, την ενίσχυση και τη μίμηση, η διαμόρφωση του κατάλληλου ρόλου του φύλου προηγείται σε σχέση με την απόκτηση της ταυτότητας του φύλου (Δεληγιάννη 1993β: 51-53).

Σύμφωνα πάλι με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, το παιδί δημιουργεί από μόνο του τις δικές του αξίες για τον ρόλο των φύλων, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής δομής που ευνοεί τα στερεότυπα, ενώ οι άλλες θεωρίες υποστηρίζουν ότι αυτές οι αξίες αποκτώνται με την εσωτερική των εξωτερικών πολιτισμικών αξιών, σε μια διαδικασία που απαιτεί σε μεγάλο βαθμό προσαρμογή.

### Φεμινιστικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για το φύλο στην εκπαίδευση

Η φεμινιστική σκέψη – και ιδιαίτερα η φεμινιστική κοινωνιολογία – ήταν εκείνη που έβαλε σε πρώτο πλάνο τον παράγοντα «φύλο», θεωρώντας τον κεντρικής σημασίας στο κοινωνικό γίγνεσθαι, μελέτησε τις σχέσεις των φύλων σε διαχρονικό και συγχρονικό επίπεδο και, φυσικά, κατέστησε τον διαχωρισμό «βιολογικού» από «κοινωνικό» φύλο ως βασική αφετηρία οποιασδήποτε επιστημονικής ανάλυσης (Oakley 1972). Βασική προϋπόθεση της συγκεκριμένης οπτικής είναι η άποψη ότι το φύλο αποτελεί κοινωνική κατηγορία και, ακόμη περισσότερο, κοινωνική κατασκευή. Έτσι, κυρίως στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, διαμορφώθηκε ο όρος «gender», για να δηλώσει την έννοια του «κοινωνικού φύλου», σε αντιπαράθεση με τον όρο «sex», ο οποίος δηλώνει το «βιολογικό φύλο» (Butler 2006, κεφ. 1· Δεληγιάννη 1993α· Oakley 1972· Παπαγεωργίου 2004, κεφ. 2). Επίσης, άλλο ένα βασικό στοιχείο των φεμινιστικών θεωριών – και ενοποιητικό μάλιστα, μια και συχνά υπάρχουν σημαντικές επιστημολογικές, μεθοδολογικές και ιδεολογικές

διαφορές ανάμεσα στις επιμέρους προσεγγίσεις— είναι το γεγονός ότι υπήρχαν, και υπάρχουν, τεράστιες ανισότητες, πάντα κοινωνικά προσδιορισμένες, ανάμεσα στα δύο βιολογικά φύλα, με τους άνδρες να υπερτερούν σε δύναμη και κύρος από τις γυναίκες, και ότι αυτές οι διαφορικές ανισότητες είναι εν πολλοίς ανεξάρτητες από άλλου είδους κοινωνικές ανισότητες. Με άλλα λόγια, όλες οι φεμινίστριες πιστεύουν, με λιγότερες ή περισσότερες επιφυλάξεις, ότι ανεξάρτητα από την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν— με βάση κριτήρια όπως η τάξη, η φυλή, το θρήσκευμα, η γλώσσα κ.λπ.—, οι γυναίκες βρίσκονται σε κατώτερη θέση από τους άνδρες και η ύπαρξη αυτής της ανισότητας είναι από μόνη της ένας σημαντικός λόγος για συλλογική αντίδραση— των γυναικών των ίδιων πρώτα απ’ όλα— στις σύγχρονες ανθρώπινες κοινωνίες (Millett 1977, Oakley 1972, 1982, 1986).

Στην Εκπαίδευση, η οποία είναι ένα από τα προνομιακά πεδία εφαρμογής της φεμινιστικής οπτικής, είναι πάντα χρήσιμο να έχουμε στον νου μας ότι, όπως και σε άλλα πεδία των λεγόμενων Ανθρωπιστικών ή Κοινωνικών Επιστημών, οι αναλύσεις πάνω στην έννοια του «φύλου» δεν είναι ούτε ομοιόμορφες ούτε στατικές αλλά ούτε και συγκλίνουσες ως προς τα πορίσματά τους.

Τέσσερις είναι οι κυριότερες φεμινιστικές τάσεις που επηρεάζουν σήμερα την έρευνα σχετικά με το φύλο στην εκπαίδευση (βλ. Δελγιάννη 1993α,β, Παπαγεωργίου 2004, κεφ. 2): ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο μαρξιστικός-σοσιαλιστικός φεμινισμός, ο ριζοσπαστικός φεμινισμός και οι μεταδομιστικές ή μεταμοντέρνες, καθώς και οι μεταφεμινιστικές προσεγγίσεις.

### Φιλελεύθερη φεμινιστική προσέγγιση:

#### Έμφαση στην τυπική ισότητα

Ο φιλελεύθερος φεμινισμός συνδέεται με την πρώτη φάση ανάπτυξης του φεμινιστικού—ή γυναικείου—κινήματος, ο οποίος έκανε την εμφάνισή του στην Δυτική Ευρώπη και στην Αμερική κατά το τέλος του 19ου αιώνα, και στηρίζεται στην ιδεολογία του καπιταλιστικού συστήματος, σύμφωνα με την οποία η θέση του καθενός στην κοινωνική ιεραρχία είναι αποτέλεσμα της προσωπικής του αξίας και δουλειάς. Ο φιλελεύθερος φεμινισμός προεκτείνει την φιλελεύθερη ιδεολογία και στις γυναίκες, θεωρώντας ότι οι γυναίκες είναι ίσες με τους άνδρες και γεννιού-

νται ελεύθερες, όπως κι αυτοί, και πως οι διαφορές των φύλων δεν έχουν βιολογική βάση, αλλά είναι αποτέλεσμα διαφορετικής εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης. Γι' αυτόν το λόγο διεκδίκησε, από τον 19ο αιώνα ήδη, ίση δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για άνδρες και γυναίκες, καθώς και νομικά κατοχυρωμένη ισότητα ευκαιριών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού το σχολείο θεωρήθηκε ως πρωταρχικής σημασίας μέσο για την αυτοβελτίωση των γυναικών, αλλά και «κλειδί» της αλλαγής. Η έννοια των «ίσων ευκαιριών» είναι, λοιπόν, η βασική σύλληψη του φιλελεύθερου φεμινισμού και η καθιέρωση της νομικής κατοχύρωσης και της τυπικής ισότητας η κυρίαρχη επιδίωξή του.

Στη βάση αυτών των παραδοχών ο φιλελεύθερος εκπαιδευτικός φεμινισμός έδωσε μεγάλη έμφαση στη μεταρρύθμιση που μπορεί να προέλθει *εκ των έσω*, με την εισαγωγή ενός ολοένα αυξανόμενου αριθμού μικρής κλίμακας καινοτομιών σε μεμονωμένες τάξεις και λίγα σχολεία, με στόχο, από τη μια μεριά, την άσκηση πίεσης για εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, κυρίως μέσα από την αλλαγή βιβλίων και αναλυτικών προγραμμάτων, και από την άλλη μεριά, την ενθάρρυνση των κοριτσιών για επιλογές που οδηγούν σε επαγγέλματα μη παραδοσιακά για το φύλο τους (Arnot, David & Weiner 1999).

### Μαρξιστικός-σοσιαλιστικός φεμινισμός:

#### Έμφαση στην κοινωνική τάξη

Ο μαρξιστικός-σοσιαλιστικός φεμινισμός έχει τις ρίζες του στην κλασική θεωρητική παράδοση των K. Marx (1818-1883) και F. Engels (1820-1895). Στηρίζεται στην «μαρξιστική ανάλυση για την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής μέσα στα καπιταλιστικά συστήματα όπου η κοινωνική τάξη αποτελεί το βασικό σημείο αναφοράς» (Δεληγιάννη 1993α: 29) και εστιάζει περισσότερο στις κοινωνικές σχέσεις παρά στα ατομικά δικαιώματα. Η κοινωνική θέση των γυναικών αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, με κυριότερες τους κεφαλαιούχους (τους ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής), δηλαδή, και τους προλετάριους (αυτούς που δεν έχουν άλλη ιδιοκτησία εκτός από την εργατική τους δύναμη, την οποίαν και προσφέρουν στους κεφαλαιούχους). Για την μαρξιστική-σοσιαλιστική προσέγγιση, η *οικονομική βάση* του κοινωνικού εποικοδομήματος και η *κοινωνική τάξη* αποτελούν τις λέξεις-κλειδιά (Sapiro 1990).

Οι φεμινίστριες που υιοθετούν την μαρξιστική οπτική θεωρούν το καπιταλιστικό σύστημα ως πρωταρχική πηγή καταπίεσης των γυναικών και συνδέουν την αποτίναξη της καταπίεσης αυτής με την ανατροπή του συστήματος, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεργασία ανδρών και γυναικών. Συνδέουν, επίσης, τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας με τον καταμερισμό της εργασίας κατά φύλο, ο οποίος καθιστά τις γυναίκες περιθωριοποιημένο εργατικό δυναμικό το οποίο εισάγεται και διώκεται από την αγορά εργασίας ανάλογα με τις ανάγκες του συστήματος (Hartman 1976, Arnot 2002, κεφ. 4).

Οι σοσιαλίστριες φεμινίστριες επέδρασαν σημαντικά στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, καθώς θεώρησαν το σχολείο ως χώρο αναπαραγωγής ενός ιεραρχικά διαστρωματωμένου κατά φύλο εργατικού δυναμικού, με τις γυναίκες να προορίζονται για τις χαμηλού κύρους θέσεις στο περιθώριο της αγοράς εργασίας. Όπως εξηγεί η Arnot (2002: 58), τα αγόρια της εργατικής τάξης μαθαίνουν να τρέφουν αντιφατικές προσδοκίες για το μέλλον, αφού στο σχολείο «αναμένουν τον έλεγχο και την πειθαρχία την οποία θα υποστούν όταν εισέλθουν στην αγορά εργασίας», αλλά ταυτόχρονα μαθαίνουν για «την αναμενόμενη κυριαρχία τους μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον», ενώ τα κορίτσια της εργατικής τάξης μαθαίνουν στο σχολείο πως στο μέλλον θα υποστούν ένα «διπλό είδος ελέγχου: ως εργαζόμενες και ως γυναίκες».

### Ριζοσπαστικός φεμινισμός:

#### Έμφαση στη συλλογική γυναικεία εμπειρία

Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός έχει τις ρίζες του στο αμερικανικό γυναικείο κίνημα του τέλους της δεκαετίας του 1960. Εκπρόσωποι του κινήματος αυτού θεωρούνται οι W. Reich, S. Firestone και K. Millet. Στη θεωρία του ριζοσπαστικού φεμινισμού η διαίρεση των φύλων θεωρείται εντελώς ανεξάρτητη από τη διαίρεση των κοινωνικών τάξεων, γιατί η πρώτη προηγήθηκε από τη δεύτερη. Ο όρος *πατριαρχία*, τον οποίον εισήγαγε η Millet το 1971 (Millet 1977), αποτελεί τη λέξη-κλειδί γι' αυτήν τη θεωρία. Η πατριαρχία θεωρείται ως η βασική αιτία της γυναικείας καταπίεσης, ο καπιταλισμός, δε, θεωρείται προϊόν της. Ο όρος αυτός δικαιώνεται από το γεγονός της παγκόσμιας καταπίεσης των γυναικών από τους άνδρες, καθώς η ανδρική κυριαρχία γίνεται αντιληπτή σε όλες τις κοινωνίες, σοσιαλιστικές και μη, αναπτυγμένες

και αναπτυσσόμενες, ανεξαρτήτως των διαφορών που μπορεί να παρουσιάζουν οι ζωές των γυναικών.

### Μεταμοντέρνες-μεταστρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις

Πρόκειται για την νεότερη τάση στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του μεταμοντερνισμού ή μεταδομισμού. Αυτό που διαχωρίζει τον μεταδομισμό (μεταστρουκτουραλισμό) από τους ορθολογικούς τύπους του στρουκτουραλισμού, οι οποίοι εκφράστηκαν με τις τάσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι η σύνδεσή του με την *αποδόμηση* ως πολιτική πράξη και η έμφασή του στη μελέτη μορφών δύναμης – η οποία συχνά αναπαρίσταται ως εκδήλωση δύναμης στη γλώσσα. Η αποδόμηση αυτή αφορά και στην γενική κατηγορία «γυναίκα», η οποία δεν μπορεί να ιδωθεί ως αμετάβλητη και σταθερή, αφού υπόκειται σε αλλαγές και διαφοροποιήσεις, χρονικά, κοινωνικά και πολιτισμικά.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, για περισσότερα από 15 χρόνια οι φεμινίστριες που υιοθετούν την οπτική του μεταδομισμού επιχειρηματολόγησαν για την αναγκαιότητα της ανάπτυξης, από την πλευρά των θεωρητικών της Κοινωνιολογίας, μίας εκθεμελιωτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, όπου αναληθείς διχοτομίες, όπως είναι, για παράδειγμα, αυτή της εμπειρίας των κοριτσιών εναντίον της εμπειρίας των αγοριών, πρέπει να κατανοηθούν ως γλωσσικές επινοήσεις οι οποίες συγκεκριμενοποιούν την ανθρώπινη εμπειρία και ως εκ τούτου την κάνουν δύσκολα αμφισβητήσιμη. Όροι-κλειδιά για τις φεμινίστριες του μεταδομισμού είναι οι εξής: *ταυτότητα* (*identity*), *διαφορά* (*diferrence*), *αποδόμηση* (*deconstruction*), *εκπλήρωση* (*performativity*), *λόγος* (*discourse*) και *υποκειμενικότητα* (*subjectivity*). Η χρήση των όρων αυτών εξασφαλίζει τα αντιληπτικά εργαλεία για τη σύλληψη της έννοιας του φύλου και την αποκάλυψη των πολλών ταυτοτήτων, οι οποίες συνδέονται με τις επίσης πολλές, ως προς το φύλο προσδιορισμένες, θέσεις των ατόμων στην εκπαίδευση και την κοινωνία (βλ. Lather 1991).



## Κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις και φύλο

### Διαφωτισμός και ανθρώπινα δικαιώματα – Η ρητορική για «ίσα δικαιώματα»

Το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου γεννήθηκε ο ευρωπαϊκός Διαφωτισμός συνίσταται σε μια έντονη αντίδραση σε ένα καθεστώς το οποίο είχε καθηλώσει το σύνολο σχεδόν των παραγωγικών δυνάμεων σε οικονομική, πολιτική και πνευματική υποτέλεια. Ο Διαφωτισμός πρόβαλλε το ιδεώδες ενός νέου τύπου ανθρώπου – του λεγόμενου «αποθεολογοποιημένου», με σαφή εγκόσμιο προσανατολισμό, και καλλιέργησε ένα νέο ήθος το οποίο αναγνώριζε ως υπέρτατες αξίες την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα, την αρετή και την ομόνοια, αποδεσμεύοντας αυτές τις έννοιες από το περιεχόμενο που τους προσέδιδε η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία.

Το αίτημα για πανανθρώπινη ελευθερία, το οποίο διατυπώθηκε κατά τη διάρκεια του Διαφωτισμού, και ενέπνευσε δεκάδες μαζικά κοινωνικά κινήματα μέσα στους αιώνες 18ο & 19ο, αν και δεν απέκλειε καταρχήν τις γυναίκες, έμεινε περισσότερο μια ρητορική χωρίς πρακτικό, κοινωνικό αντίκρισμα για τον μισό ανθρώπινο πληθυσμό. Η μόνη διαφορά, πλέον, με το παρελθόν ήταν ότι εκεί που η φυσική ροή των πραγμάτων (δηλαδή, η υποδεέστερη θέση των γυναικών στις ανθρωπίνες κοινωνίες) δεν απασχολούσε κανέναν και, στο πλαίσιο μιας γενικότερης πίστης στη δύναμη της επιστημονικής έρευνας για κάθε ζήτημα που αφορούσε στον άνθρωπο (ιατρικό, τεχνολογικό, πολιτικό, κοινωνικό, ηθικό), άρχισαν σταδιακά να διερευνώνται οι βιολογικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα του άκρατου βιολογισμού που έμελλε να επικρατήσει στην πολιτική σκέψη για σχεδόν δύο αιώνες είναι ο Ρουσό (J. J. Rousseau), ο οποίος σε έργα του όπως το *Λόγος περί της καταγωγής και των θεμελίων της ανισότητας* (1754) ή ο *Αιμίλιος* (1762), τονίζει τη διαφορά των ηθικών προορισμών των δύο φύλων, με κατάληξη όμως στην αρετή, και την αποδίδει στη φύση την ίδια, ορίζοντας ο ίδιος τον αποκλεισμό της γυναίκας από συγκεκριμένους ρόλους, χωρίς όμως αυτός ο αποκλεισμός να θεωρείται από τον συγγραφέα μειωτική λειτουργία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στον *Λόγο...*,

η γυναικεία αρετή είναι αυτή που λειτουργεί εξισοροπητικά και σταθεροποιητικά σε έναν φαινομενικά ανδροκρατούμενο κόσμο, του οποίου αποτελεί το πολύτιμο ήμισυ και την προϋπόθεση της ευτυχίας του (Αβδελά & Ψαρρά 1997· Φουρναράκη 1997· Scott 2003), ενώ στον *Αιμίλιο* προειδοποιεί ότι η εξάλειψη των ηθικών διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα συνιστά οπωσδήποτε θανάσιμο κίνδυνο για την κοινωνία (Rousseau, 1979 [1762]: 102-103). Παρόμοια, τονίζει ότι οι γυναίκες πάντα συνδέονται με τον γενετήσιο προσανατολισμό του φύλου τους, μια και όλα –από την κυοφορία και τον θηλασμό έως την ανατροφή των παιδιών– της *υπενθυμίζουν αδιάκοπα το φύλο της* (στο ίδιο: 357-358 & 362-363).

Θα λέγαμε πως οι Διαφωτιστές κατασκευάζουν ένα θεωρητικό σχήμα τέτοιο που, από τη μια, να φυσιοποιεί τη διαφορά και να μην της δίνει αξιολογικά χαρακτηριστικά (απέναντι στο Φυσικό Δίκαιο τα δύο φύλα είναι *διαφορετικά*, αλλά *ίσα*), ενώ από την άλλη, με την επικράτηση του Λόγου στη Φύση, η διαφορά αυτή να εκλογικεύεται και να μεταφράζεται σε κατωτερότητα της γυναίκας έναντι του άνδρα (η γυναίκα δεν νοείται να διεκδικήσει το δικαίωμα της ψήφου). Το θεωρητικό σφάλμα σε αυτή την περίπτωση είναι, βεβαίως, ο εκ προοιμίου αποκλεισμός της γυναίκας από συγκεκριμένες σφαίρες δράσης και η φυσιοποίηση μιας κατεξοχήν λογικής σύλληψης – ειδικότερα, το γεγονός ότι και το φυσικό ορίζεται με όρους κοινωνικούς.

### *Βιομηχανική επανάσταση και αγορά εργασίας*

Γνωρίζουμε ότι η θέση της γυναίκας στο σπίτι δεν αποτέλεσε ποτέ καθολική πραγματικότητα της βιομηχανικής Δύσης. Από την απαρχή της Βιομηχανικής επανάστασης έως τις μέρες μας οι γυναίκες έμπαιναν και έβγαιναν από την αγορά εργασίας ανάλογα με τις ανάγκες της οικονομίας, της οικογένειας και της κοινωνικής τους τάξης. Η γυναίκα που –κατά τον 19ο αιώνα τουλάχιστον– δεν εργαζόταν έξω από το σπίτι ήταν κυρίως η γυναίκα των αστικών στρωμάτων. Καίριοι κλάδοι της βιομηχανίας ήταν παράλληλα στελεχωμένοι από γυναίκες εργάτριες, αν και εκείνες ήταν αποκλεισμένες από τον κόσμο των συλλόγων (Χομπσμπάουμ 1994: 342).

Η Bradley (1989) υποστήριξε ότι στα τέλη του 19ου αιώνα παγιώθηκε, στις χώρες με μεγάλη βιομηχανική ανάπτυξη, ένας περίπλοκος

κατά φύλο καταμερισμός εργασίας, ο οποίος αποτελεί τη βάση και για τις σημερινές ανισότητες. Στις αρχές του 20ού αιώνα πολλές γυναίκες των κατώτερων στρωμάτων εξακολουθούσαν να εργάζονται στη βιομηχανία, παρά την απομάκρυνσή τους – κάποια στιγμή – με τους νόμους που έθεταν περιορισμούς στην εργασία για τις γυναίκες και τα παιδιά και παρά την εξάπλωση της ιδέας για τη φυσική θέση της γυναίκας στο σπίτι (Χομπσμπάουμ 1994). Παράλληλα οι γυναίκες αστές είχαν αρχίσει να διεκδικούν θέσεις στην ανώτατη εκπαίδευση και σε ορισμένα διανοητικά επαγγέλματα. Επιπλέον, γυναίκες με κάποια μόρφωση είχαν αρχίσει να στελεχώνουν τις κατώτερες υπαλληλικές θέσεις γραφείου.

Παράγοντες που επηρέασαν κατά τον 20ό αιώνα την είσοδο των γυναικών στην μισθωτή εργασία, καθώς και στο είδος της εργασίας, ήταν (Χομπσμπάουμ 1994, κεφ. Θ-ΙΑ', και 1996, κεφ. ΙΓ'· επίσης στους Arnot 2002, κεφ. 8· Castells 2004, κεφ. 4· Λυμπεράκη 1991· Μουσούρου 1993· Παπαγεωργίου 2004, κεφ. 2):

- η οικονομική δομή,
- το επίπεδο εκβιομηχάνισης,
- οι δυνατότητες εκπαίδευσης,
- το νομικό καθεστώς για τις γυναίκες,
- οι πολιτισμικές αξίες,
- τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού,
- η ηλικία του γάμου,
- η κοινωνική τάξη της γυναίκας, επίσης, παίζει καθοριστικό ρόλο.

Ο τελευταίος παράγοντας, μάλιστα, έπαιξε για την ανάπτυξη του γυναικείου κινήματος καθοριστικό ρόλο, μια και, όπως μας πληροφορεί η Παπαγεωργίου (2004: 91), «[...] ο φεμινισμός, κατά τα πρώτα στάδια της εμφάνισής του, αντιπροσώπευε απλώς μια μερίδα γυναικών, προερχόμενη από τις μεσαίες και υψηλές τάξεις, που ζητούσε να απολαμβάνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι γυναίκες [...], χωρίς να επιθυμούν μια ριζική αλλαγή των ιδεολογικών συστημάτων που επικρατούσαν εκείνη την εποχή». Αυτό σήμαινε ότι οι πρώτες φεμινίστριες ήταν αστές, υψηλού οικονομικού και εκπαιδευτικού επιπέδου, οι οποίες ασχολούνταν κυρίως με φιλανθρωπικές δραστηριότητες, επιδιώκοντας την παροχή βασικών ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων στις ομόφυλές τους, χωρίς να θέτουν γενικότερα ιδεολογικά και πολιτικά ζητήμα-

τα που ενδεχομένως θα υπέσκαπταν τα θεμέλια του ανερχόμενου τότε (19ος αιώνας) βιομηχανοποιημένου καπιταλισμού (βλ. και Banks 1986).

## Η σύνδεση κράτους-έθνους στις νεωτερικές κοινωνίες και ζητήματα διαφυλικών διαφορών

### Κρατικός παρεμβατισμός και γυναικεία εργασία

Στο τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου οι κυβερνητικές πολιτικές σε όλες τις προηγμένες (οικονομικά και τεχνολογικά) χώρες σχεδιάστηκαν –αρχικά τουλάχιστον– στη βάση της υπόθεσης ότι οι γυναίκες, οι οποίες συνεισέφεραν τα μέγιστα στην πολεμική βιομηχανία κατά τον πόλεμο, θα επέστρεφαν στον φυσικό τους ρόλο, δηλαδή στην οικογένεια. Έτσι, η γυναικεία εργασία (έμμισθη ή άμισθη) αποκλείστηκε από τις όποιες συζητήσεις γίνονταν γύρω από τα εργασιακά δικαιώματα, παρά τους πολύ έντονους κοινωνικούς αγώνες που δόθηκαν κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου και για το γυναικείο ζήτημα (Bryson 1992, Stacey 1993).

Έτσι, στη δομή του λεγόμενου Κράτους Πρόνοιας<sup>77</sup> καθώς και στη σχολική ζωή θεωρούνταν δεδομένο ότι οι γυναίκες εργάζονταν αποκλειστικά στο νοικοκυριό και ήταν οικονομικά εξαρτημένες από τους άνδρες τους. Στη Βρετανία, η Επιτροπή Beveridge –η οποία αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη του συστήματος κοινωνικής πρόνοιας της συγκεκριμένης χώρας, αλλά και άλλων ευρωπαϊκών χωρών– έλαβε ως δεδομένη την εξαρτημένη σχέση των γυναικών όσον αφορά στις κοινωνικές παροχές.

Φυσικά, αυτό είχε και συνέπειες στην καθημερινή ζωή των γυναικών. Οι γυναίκες πλέον, ανέπτυξαν έναν τριπλό ρόλο: α) *πολίτες* με πολιτικά δικαιώματα, β) *πελάτες* και καταναλωτές κοινωνικής πρόνοιας και γ) *εργαζόμενες* στον δημόσιο –κρατικό– και στον ιδιωτικό τομέα. Αυτός ο τριπλός ρόλος, ταυτόχρονα, απελευθέρωσε τις γυναίκες από την παραδοσιακή σχέση τους με τους άνδρες και τις ώθησε να επαναδιαπραγματευθούν νέους όρους ένταξής τους στην αγορά εργασίας

77. Για μια σύντομη επισκόπηση (στα ελληνικά) της ανάπτυξης του Κράτους Πρόνοιας, βλέπε Στρατηγάκη (2006).

(Castells 2004, κεφ. 4). Παράλληλα, όμως, τις φόρτωσε με επιπλέον βάρη και ευθύνες, αφού οι βασικές οικονομικές και οικογενειακές δομές, αλλά και οι συλλογικές νοοτροπίες και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις σχέσεις των δύο φύλων και τους διαφοροποιημένους ρόλους στη δημιουργία οικογένειας παρέμειναν βαθιά πατριαρχικές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14.1. Ποσοστό αύξησης της γυναικείας απασχόλησης 1970-90 σε επιλεγμένες χώρες (ποσοστά οικονομικά ενεργών γυναικών επί του γυναικείου πληθυσμού)

	1970	1990	Αύξηση (%)
Γαλλία	29,4	38,2	29,9
Γερμανία	30,0	39,2	30,7
Ηνωμένο Βασίλειο	33,0	42,6	29,1
Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	30,2	44,4	47,0
Ιαπωνία	39,1	41,3	5,6
Ινδία	11,9	22,3	87,4
Ιταλία	19,3	30,3	57,0

Πηγή: Castells 2004: 214

### Κράτος Πρόνοιας και γυναικεία εκπαίδευση

Ακόμα και αν έγιναν στην μεταπολεμική περίοδο πολλά και σημαντικά βήματα στις σχέσεις των δύο φύλων μέσα στην αγορά εργασίας, ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών, κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες (ιδίως στη Μ. Βρετανία και τις ΗΠΑ), αλλά και σε άλλες χώρες με διεκδικητική φεμινιστική παράδοση (για παράδειγμα, στη Γαλλία ή στις σκανδιναβικές χώρες), οδήγησε τους επιστήμονες να ανακαλύψουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, με τα κορίτσια, από τη μια, να ακολουθούν σπουδές που παραδοσιακά ταυτίζονταν με τη «θηλυκή φύση» (Ανθρωπιστικές & Κοινωνικές Επιστήμες, σπουδές που οδηγούσαν σε επαγγέλματα πρόνοιας και φροντίδας), ενώ από την άλλη, να έχουν ξεχωριστή μεταχείριση από τα αγόρια σε μια σειρά από παιδαγωγικές πρακτικές (από τη διαφοροποίηση στη σχολική ενδυμα-

σία έως τις διαφορετικές στρατηγικές πειθαρχίας) αλλά και νομικούς περιορισμούς στην πρόσβαση σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και –κατ' επέκταση– επαγγελματικούς δρόμους (για παράδειγμα, ξεχωριστά σχολεία, διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα, περιορισμοί στην πρόσβαση σε συγκεκριμένες ανώτατες σχολές κ.λπ.) (Arnot 2002).

Η δυτική έρευνα κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 εστίασε αποκλειστικά στα κορίτσια, ιδιαίτερα σε ό,τι είχε να κάνει με τις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές τους επιλογές. Αναζητήθηκαν οι αιτίες των χαμηλότερων σχολικών επιδόσεων των κοριτσιών σε σχέση με εκείνες των αγοριών, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορούσε στα θεωρούμενα θετικά μαθήματα, με αιχμή του δόρατος τα Μαθηματικά. Διερευνήθηκαν ζητήματα όπως η επίδραση του κρυφού προγράμματος, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά στην τάξη, η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων –διαμέσου της οποίας μπορούν να παραχθούν μοντέλα ρόλων– και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων στις παραπάνω επιλογές (Warrington & Younger 2000).

### Γυναίκες και σύγχρονες τάσεις στην αγορά εργασίας

Η μεταπολεμική σταδιακή τριτογενοποίηση των οικονομιών –τουλάχιστον όπως αυτή βιώνεται στις πιο αναπτυγμένες τεχνολογικά χώρες της Δύσης–, οι δομικές αλλαγές στην οικονομία και την κοινωνία, καθώς και οι επιπτώσεις τους, εντείνονται συνεχώς ποσοτικά και ποιοτικά.

Σε όλο τον κόσμο οι κατακτήσεις των εργαζομένων δέχονται πλήγματα. Αναδύονται νέες κατηγορίες εργαζομένων που δεν θυμίζουν σε τίποτε αυτούς που έως πρόσφατα θεωρούσαμε εργαζομένους υπό κανονικές συνθήκες και κανονικά εργαζόμενους. Η βασικότερη παράμετρος που συντελεί στην ανατροπή της κανονικότητας στην εργασία είναι η «ευελιξία», δηλαδή η δημιουργία θέσεων ευέλικτης και φθηνής εργασίας, με κύριο στόχο τη μείωση της ανεργίας.

Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες η εργαζόμενη γυναίκα φαίνεται να *κολλυμπά ενάντια στο ρεύμα*. Ενώ, δηλαδή, προσπαθεί να επιπλεύσει ως εργαζόμενη, ταυτόχρονα αντιμάχεται τις διακρίσεις που συντελούνται σε βάρος της εξαιτίας του φύλου της.

Για παράδειγμα, οι γυναίκες είναι η πλειοψηφία των εργαζομένων φτωχών, των χαμηλά αμειβόμενων, των εργαζομένων σε επισφαλείς και

άτυπες θέσεις εργασίας. Όπως μας πληροφορεί ο Castells (2004), στις περισσότερες («αναπτυγμένες» ή «αναπτυσσόμενες»)<sup>78</sup> χώρες, οι περισσότερες γυναίκες απασχολούνται στις λεγόμενες κοινωνικές και προσωπικές υπηρεσίες (σελ. 218), ενώ φαίνεται να προτιμούν τις πιο ευέλικτες μορφές απασχόλησης.<sup>79</sup> Είναι, επίσης, αυτές που βοηθούν στις οικογενειακές επιχειρήσεις ή στις αγροτικές εκμεταλλεύσεις τα αρσενικά μέλη της οικογένειας χωρίς να πληρώνονται.

Βέβαια, οι γυναίκες, παρ' όλες τις διαβεβαιώσεις για ισότιμη μεταχείριση, εξακολούθησαν να καταλαμβάνουν τις κατώτερες βαθμίδες στην επαγγελματική κατάταξη και να συγκεντρώνονται σε ορισμένα επαγγέλματα τα οποία ούτε ενδιαφέρον τούς προσφέρουν ούτε επαρκείς αποδοχές. Και ενώ αυτή είναι η μορφή της γυναικείας πληρωμένης εργασίας στην αγορά εργασίας (των οικονομικά ενεργών γυναικών), ένα σοβαρό ποσοστό γυναικών απασχολείται έξω από τα όρια της αγοράς εργασίας, διαμορφώνοντας την μη πληρωμένη εργασία, κυρίως στον οικογενειακό ή στον κοινωνικό τομέα (συμβοηθούντα και μη αμειβόμενα μέλη της οικογένειας), ενώ ένα άλλο επιθυμεί την μερική απασχόληση στο πλαίσιο ενός ελαστικότερου ωραρίου εργασίας. Η τελευταία αυτή μορφή εργασίας δεν εμφανίζεται σε όλην την έκτασή της, αφού ένα μεγάλο τμήμα της καλύπτεται πίσω από την παραοικονομία (Λυμπεράκη 1991· Λυμπεράκη & Μουρίκη 1996· Castells 2004, κεφ. 4).

## Γυναίκες και σύγχρονες τάσεις στη δημόσια εκπαίδευση

Η παιδαγωγική φεμινιστική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει διαμορφώσει διεθνώς ένα σώμα μελετών και δημοσιεύσεων που εμπλούτισε την κατανόησή μας για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των παραδοσιακών κοινωνικών σχέσεων των φύλων και έδωσε

---

78. Οι δύο αυτές λέξεις μπαίνουν σε εισαγωγικά, γιατί συχνά υποκρύπτουν ξεκάθαρες ιδεολογικές και πολιτικές παραδοχές οι οποίες δεν είναι γενικά αποδεκτές στην επιστημονική βιβλιογραφία.

79. Περίπου το 33% των Ευρωπαίων γυναικών εργάζεται με καθεστώς μερικής απασχόλησης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους άνδρες είναι κοντά στο 8% (EUROSTAT, 2006). Η Ελλάδα αυτήν τη φορά συμβαδίζει με τα ευρωπαϊκά δεδομένα, αφού το 10,2% των εργαζομένων γυναικών απασχολείται με μερική απασχόληση έναντι του αμυδρού 2,9% που ισχύει για τους άνδρες (ΕΣΥΕ, 2007, 2008).

ενδιαφέροντα στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίον το σχολείο επηρέασε – και επηρεάζει– τις ζωές των νεαρών κοριτσιών και των γυναικών. Στα πρώτα βήματά της, ειδικά έως τα τέλη περίπου της δεκαετίας του '80, η έρευνα αυτή επικεντρωνόταν στις μαθήτριες και στα προβλήματά τους, καταγγέλλοντας τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες ο θεσμός της εκπαίδευσης καθοδηγούσε τις νέες κοπέλες σε τυπικά γυναικεία επαγγέλματα και επιλογές ζωής που είχαν ως επίκεντρο τον κυρίαρχο ρόλο των γυναικών ως μητέρων και συζύγων (βλ. για παράδειγμα Griffin 1985· Oakley 1972· Wolfe 1978).

Η έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση μετακινείται στις αρχές της δεκαετίας του '90 από τα αρχικά της ενδιαφέροντα για την κοινωνικοποίηση στον ρόλο του φύλου και την αναπαραγωγή των ανισοτήτων φύλου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προς τη σύνδεσή της με την κοινωνική και πολιτισμική θεωρία και τις αναλύσεις της για την κατασκευή των ταυτοτήτων φύλου στο σχολείο (Dillabough 2001). Πρόκειται για μια θεματική που έρχεται να συμπληρώσει την ήδη υπάρχουσα φεμινιστική έρευνα για την ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση, την κοινωνική θέση και τον ρόλο των κοριτσιών και των γυναικών γενικότερα.

Μετά τη διαπίστωση, πως τα κορίτσια σημειώνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από τα αγόρια, ιδιαίτερα στα γλωσσικά (μητρική και ξένη γλώσσα) μαθήματα και τις ανθρωπιστικές σπουδές, το ερευνητικό ενδιαφέρον, χωρίς να απομακρύνεται από τα κορίτσια –τα οποία, παρά τις καλές τους επιδόσεις, εξακολουθούν να κάνουν παραδοσιακές επιλογές–, κατευθύνεται και στη διερεύνηση των αιτιών που συνδέονται με την σχολική αποτυχία των αγοριών (Warrington & Younger 2000· Δεληγιάννη κ.συν. 2005). Η προσπάθεια για την ερμηνεία του φαινομένου αυτού οδήγησε σε μια σειρά ερευνών που εξετάζουν ζητήματα που συνδέονται με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, την ταυτότητα φύλου των ίδιων των γνωστικών αντικειμένων, τα εξεταστικά συστήματα, την περίπτωση των αμιγών ως προς το φύλο σχολείων, τις αλλαγές στην αγορά εργασίας και τις εικόνες του ανδρισμού (Arnot *et al.* 1999· Arnot 2002).<sup>80</sup>

80. Αυτό, σύμφωνα με την Reed (1999), εγκυμονεί τον κίνδυνο μιας περαιτέρω «ανδροποίησης» του στυλ διδασκαλίας και του περιβάλλοντος της τάξης, ενώ ταυ-



Σήμερα είναι αλήθεια –όπως όλα τα στατιστικά στοιχεία μαρτυρούν σε διεθνές επίπεδο– πως τα κορίτσια έχουν υποσκελίσει τα αγόρια στις επιδόσεις σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα και σε όλα τα σχολικά επίπεδα (από το Δημοτικό έως και το Λύκειο), φαίνεται να επιλέγουν, αναλογικά, σε μεγαλύτερα ποσοστά τη συνέχιση των σπουδών μετά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ προτιμούν, σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό, ανώτερες σπουδές που ξεφεύγουν από τα παραδοσιακά επαγγελματικά στερεότυπα.<sup>81</sup>

Ταυτόχρονα, η ισότητα των φύλων αποτελεί μία από τις βασικές προτεραιότητες της *εθνικής πολιτικής* στα περισσότερα δημοκρατικά κράτη της υφηλίου αλλά και στους υπερεθνικούς οργανισμούς. Η Ε.Ε. έχει μία – από παλιά – υφιστάμενη δέσμευση για την προώθηση της ισότητας των φύλων, η οποία συμπεριλαμβάνεται στη συνθήκη του 1957, ενώ το 1997 που υιοθετήθηκε η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση και το 2000 στη Σύνοδο της Λισαβόνας, η ισότητα των ευκαιριών άρχισε να καθίσταται και οικονομικό ζήτημα. Την ίδια χρονιά, με ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2000), τίθεται νέα στρατηγική-πλαίσιο για την ισότητα των φύλων για την περίοδο 2001-2005, η οποία βασίζεται σε διττή προσέγγιση: αφενός, στοχεύει στην *ενσωμάτωση της οπτικής του φύλου* σε όλες τις κοινοτικές πολιτικές επιλογές που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τον στόχο της ισότητας μεταξύ των φύλων, αφετέρου, προωθεί την *υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων* υπέρ των γυναικών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την εξάλειψη των ανισοτήτων.

Μεγάλος όγκος *επιμορφωτικού υλικού* –με στόχο εκπαιδευτικούς και μαθητές– παράγεται κάθε χρόνο σε όλες τις χώρες του κόσμου, με κύριο στόχο την ευαίσθητοποίηση σε θέματα φύλου. Επίσης, στα επί-

---

τόχρονα περνάει την εικόνα σύμφωνα με την οποίαν τα ζητήματα που είχαν τεθεί κατά τις προηγούμενες δύο δεκαετίες σχετικά με την ανισότητα εις βάρος των κοριτσιών στο σχολείο, έχουν επιλυθεί (Warrington & Younger 2000).

81. Για την περίπτωση της Μ. Βρετανίας βλ. Arnot *et al.* (1999) και Arnot (2002, κυρίως κεφ. 2). Για ανάλογες μελέτες στην Ελλάδα, βλ. Δεληγιάννη & Ζιώγου (1993)· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995α· Τρέσσου-Μυλωνά (1995, 1997)· Τρέσσου-Μυλωνά & Σαμουρκασόγλου (1996)· Sakka & Deliyanni-Kouimtzi (2005)· Δεληγιάννη κ.συν. (2005)· Βιτσιλάκη & Γουβιάς (2007). Για πρόσφατη διεθνή συγκριτική μελέτη των επιδόσεων των μαθητών/τριών, με αναφορές στις διαφυλικές διαφορές, βλέπε το πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ (2007, 2010, 2013).

σημα αναλυτικά προγράμματα σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν αρχίσει, εδώ και χρόνια, να τονίζονται οι έμφυλες διαστάσεις της γνώσης καθώς και οι ανισότητες που υφίστανται ακόμα –δεκαετίες μετά την τυπική θεσμοθέτηση της ισότητας των δύο φύλων– στον εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, οικογενειακό και πολιτικό τομέα. Στη χώρα μας (βλ. και παρακάτω), ύστερα μάλιστα και από την γενναιόδωρη χρηματοδότηση από διάφορα Κοινοτικά Προγράμματα (κυρίως το ΕΠΕΑΕΚ), έχουν γίνει μία σειρά από εκπαιδευτικές καινοτομίες με στόχο τον τονισμό της διάστασης του κοινωνικού φύλου (από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια έως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη διοίκηση της εκπαίδευσης).

Και στο ζήτημα της θέσης της γυναίκας στην *επιστήμη και την έρευνα* φαίνεται να επικρατεί προβληματισμός, με την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην επιστημονική σταδιοδρομία. Όπως έχει επισημανθεί, η γυναικεία παρουσία στον επιστημονικό χώρο σήμερα χαρακτηρίζεται από μια σειρά αντιφατικών δεδομένων και τάσεων: έτσι, σε ένα πρώτο επίπεδο, έχουμε αυξητική τάση συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αύξηση των γυναικών και βελτίωση της θέσης της στην αγορά εργασίας, σταδιακή επιλογή «ανδρικών» και τεχνολογικά προηγμένων επαγγελματικών κλάδων, ενώ, σε ένα δεύτερο επίπεδο, παρατηρούμε σταθερή αλλά περιορισμένη παρουσία σε διευθυντικές θέσεις και στις υψηλές βαθμίδες της ακαδημαϊκής ιεραρχίας αλλά και εξαιρετικά χαμηλή συμμετοχή στα κέντρα λήψης αποφάσεων (European Commission 2000, 2002, 2009).

Σε όλες τις χώρες-μέλη της Ε.Ε. έχουν επισημανθεί σαφείς διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες τόσο στις εκπαιδευτικές όσο και στις επαγγελματικές τους διαδρομές και οι γυναίκες αποτελούν τη μειοψηφία του προσωπικού των πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων, όπως φάνηκε από τα δεδομένα σχετικών εκθέσεων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέλαβε μία σειρά από σημαντικές πρωτοβουλίες και τον Φεβρουάριο του 1999 εξέδωσε την ανακοίνωση «Γυναίκες και Επιστήμη-Κινητοποίηση των Γυναικών με σκοπό τον εμπλουτισμό της ευρωπαϊκής έρευνας».<sup>82</sup>

82. Βλέπε τις Εκθέσεις και τις μελέτες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Γεν. Δ/ση Έρευνας για το θέμα αυτό: *Ομάδα ETAN* (2001). Επίσης, European Commission, 2002, 2005, 2009.

Η ενσωμάτωση της διάστασης της ισότητας των φύλων, το *mainstreaming* και στον επιστημονικό χώρο, επικεντρώνεται στην συστηματική ενσωμάτωση της οπτικής της ισότητας των φύλων σε όλες τις πολιτικές δράσεις και τα ανάλογα προγράμματα καθώς και στους ερευνητικούς οργανισμούς και στον τρόπο λειτουργίας τους.

Πολλές χώρες στην Ευρώπη έχουν θεσπίσει θετικά μέτρα για την προώθηση των γυναικών στην επιστήμη και σε ορισμένες έχουν καθιερωθεί στόχοι και ποσοτώσεις. Ακόμη, αυτό σημαίνει ενίσχυση της επικοινωνίας στο εσωτερικό της επιστημονικής κοινότητας και θέσπιση καινοτόμων πρωτοβουλιών υπέρ των γυναικών επιστημόνων (European Commission 2000, 2002, 2005· Ζιώγου 2006: 39-66· Μαράτου-Αλιπράντη & Τεπέρογλου 2002· Μαράτου-Αλιπράντη 2004).

Βέβαια, η πραγματικότητα απέχει πολύ από τις εξαγγελίες και τις καλές προθέσεις. Παρά τα σημαντικά βήματα που έχουν γίνει σε παγκόσμιο επίπεδο για μία σειρά από θεσμικά ζητήματα, για διοικητικά θέματα, αλλά και για το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και το διδακτικό-μαθησιακό υλικό (έντυπο και ηλεκτρονικό), οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα είναι μεγάλες.

Ο σεξισμός στα σχολικά βιβλία (έντυπα και ηλεκτρονικά, πλέον) έχει συγκεντρώσει μεγάλη προσοχή στις δυτικές χώρες. Ανάμεσα στις πιο γνωστές μελέτες που έγιναν σε μαθητές-αναγνώστες και σε παιδικά βιβλία είναι εκείνη που εκπόνησε ερευνητική ομάδα από το αμερικανικό πανεπιστήμιο του Princeton (Πολιτεία του New Jersey, 1988), με τίτλο *Οι Γυναίκες στις Λέξεις και τις Εικόνες* (Ballantine 1997: 87). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση περιεχομένου από βιβλία 18 μεγάλων εκδοτικών οίκων που εξέδιδαν αναγνωστικά βιβλία (για την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία) έδειξε ότι σεξιστικά στερεότυπα βρίσκονταν στους κύριους χαρακτήρες, στις εικόνες και στους διαλόγους που χρησιμοποιούνταν.

Ιδιαίτερα στις λεγόμενες Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα εξακολουθούν να είναι σημαντικές και έχουν να κάνουν με τη διαιώνιση παραδοσιακών στερεοτύπων –μέσα και έξω από τα σχολεία, και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης– σύμφωνα με τα οποία ο χώρος αυτός είναι καθαρά ανδρικός. Τέτοια στερεότυπα έχουν καταγραφεί στα *αναλυτικά προγράμματα*, στο *μαθησιακό υλικό*, στα *εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πρότυπα* που προ-

βάλλονται στην οικογένεια και στα ΜΜΕ, στην έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού κ.λπ. (Ρεντετζή 2006· Τρέσσου-Μυλωνά 1997).

Σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της ανισότητας των φύλων έχουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, όπως φαίνεται, δεν αντιμετωπίζουν εξίσου το ίδιο τα κορίτσια και τα αγόρια. Οι μαθητές κάθονται σε χωριστές σειρές, τα κορίτσια είναι πιο ήσυχα, πιο υπάκουα, πιο επιμελή, έχουν υψηλότερες αποδόσεις από τα αγόρια, παρ' όλο που αντιμετωπίζονται ως άτομα που πετυχαίνουν όχι γιατί έχουν ικανότητες, αλλά επειδή προσπαθούν πολύ και δουλεύουν σκληρά. Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων των ερευνών προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τα αγόρια και τα κορίτσια (Φρειδερίκου & Φολέρου 1991· Φρειδερίκου 1995· Χιονίδου-Μοσκοφόγλου 1996). Θεωρούν πως κυρίαρχα χαρακτηριστικά των αγοριών είναι η επιθετικότητα, η ζωηράδα, ο αυθορμητισμός και η αθωότητα, τα οποία συνυπάρχουν με την τόλμη και την ανταγωνιστικότητα. Τα κορίτσια, από την άλλη, θεωρούν ότι τα χαρακτηρίζει η πονηριά και η καχυποψία, αλλά και η υπακοή, η επιμέλεια, η τρυφερότητα και η ευαισθησία. Έχουν αρνητική στάση απέναντι σε τεχνικά θέματα και επαγγέλματα και τους αρέσει να ασχολούνται με θέματα που σχετίζονται με παραδοσιακά γυναικείους ρόλους.

Στη διοίκηση της εκπαίδευσης οι γυναίκες, αν και έχουν την αριθμητική υπεροχή, σε σχέση με το ανδρικό φύλο, ως διδακτικό προσωπικό, στη διοίκηση αποτελούν μειοψηφία (European Commission 2009). Η γυναικεία παρουσία στη διοίκηση είναι ελάχιστη, αφού οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Ο αριθμός των γυναικών που κατέχουν διοικητικές θέσεις είναι κατά πολύ μικρότερος από τον αντίστοιχο των ανδρών. Αν και τις περισσότερες φορές έχουν το ίδιο επίπεδο σπουδών και προσόντων, επιλέγονται για τη διοικητική θέση από τα υπηρεσιακά συμβούλια τα οποία, αφού είναι ανδροκρατούμενα, εκτιμούν ότι ο ρόλος του προϊσταμένου, του διευθυντή, δεν ταιριάζει στη γυναικεία φύση (Αθανασούλα-Ρέππα 1999· Αναγνωστοπούλου 2001· Μαραγκουδάκη 1995, 1997· Σαΐτη 2000· Στραβάκου 2003α,β).

Επίσης, στον επιστημονικό & ερευνητικό χώρο η θέση της γυναίκας, αν και σαφώς βελτιωμένη σε σχέση με το παρελθόν, υπολείπεται, σύμφωνα και με διεθνείς-συγκριτικές μελέτες. Οι σημαντικότερες αδυναμίες μιας πραγματικά ισότιμης συμμετοχής των γυναικών στα διάφορα επαγγελματικά, ερευνητικά και επιστημονικά πεδία, αποτελώντας

παράλληλα και διακυβεύματα πολιτικής δράσης, όχι μόνον εκπαιδευτικής, είναι οι παρακάτω (βλ. European Commission 2000, 2002, 2005, 2006, 2009):

- Οι γυναίκες θεωρούνται ως ενιαία «κοινωνική ομάδα» και δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτές και βασίζονται σε συγκριμένα οικονομικοκοινωνικά, εθνοτικά, φυλετικά, γλωσσικά, θρησκευτικά και γενικότερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά.
- Δεν υπάρχει ξεκάθαρη άποψη για το τι είναι το gender mainstreaming στην επίσημη, εθνική και υπερεθνική, πολιτική διάφορων χωρών και το μόνο που προβάλλεται είναι μια αριθμητική καταγραφή (για παράδειγμα, η κατοχή θέσεων από γυναίκες, τα πτυχία και τα διπλώματα, η συμμετοχή σε επιτροπές ή σε ερευνητικές ομάδες) χωρίς όμως τη σύνδεσή της με τις δομές και τις συλλογικές νοοτροπίες.
- Δεν έχουν δημιουργηθεί διεθνείς και συγκρίσιμες βάσεις δεδομένων με στατιστικά στοιχεία ανά φύλο, οι οποίες θα επέτρεπαν τη δημιουργία μιας παγκόσμιας εικόνας για την κατάσταση, άρα και για την καλύτερα οργανωμένη και στοχευμένη δράση εναντίον των υφιστάμενων ανισοτήτων.<sup>83</sup>
- Η αγορά εργασίας είναι έντονα «σεξιστική», με την έννοια της κατανομής των δύο φύλων σε απόλυτα στεγανές επαγγελματικές πορείες και θέσεις στην εργασιακή ιεραρχία (για παράδειγμα, η «υπερεκπροσώπηση» των γυναικών σε χαμηλά αμειβόμενες και επισφαλείς θέσεις του τριτογενούς τομέα της οικονομίας, δηλαδή του τομέα των «υπηρεσιών» και ιδιαίτερα των «προσωπικών υπηρεσιών»).
- Η συμμετοχή των γυναικών στους πολιτικούς θεσμούς είναι ιδιαίτερα ισχνή, παρ' όλο που έχουν υπάρξει αξιόλογες προσπάθειες και θεσμικές μεταρρυθμίσεις για υιοθέτηση μέτρων «θετικών διακρίσεων» (για παράδειγμα, ποσοτώσεις σε σώματα συλλογικής αντιπροσώπευσης).

83. Η Ελλάδα είναι μια από εκείνες τις χώρες που πολύ συχνά δεν δίνει τέτοια δεδομένα, είτε γιατί δεν έχουν συλλεχθεί είτε γιατί δεν είναι επικαιροποιημένα. Χαρακτηριστική είναι η πρόσφατη ερευνητική αναφορά *She Figures 2006* (European Commission 2009), όπου πολλοί δείκτες που συγκρίνουν (για το 2003) τη θέση ανδρών και γυναικών στην έρευνα και την επιστήμη (για παράδειγμα, «ποσοστό γυναικών που κατέχουν διδακτορικά ανά επιστημονικό πεδίο») δεν υπάρχουν.

## Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και γυναικείο ζήτημα στην ελληνική κοινωνία

Η εκπαίδευση των γυναικών στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα

Στη χώρα μας, από τις πρώτες μέρες που επιτεύχθηκε η εθνική ανεξαρτησία, φαίνεται πως έγινε αισθητή η ανάγκη για την εκπαίδευση της Ελληνίδας. Αμέσως μετά την απελευθέρωση παρατηρείται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την γυναικεία εκπαίδευση, γεγονός που δικαιολογείται μόνον κάτω από ορισμένες ευνοϊκές προϋποθέσεις που προετοίμασαν το έδαφος και επηρέασαν σημαντικά την πορεία της γυναικείας εκπαίδευσης (Ζιώγου 1983). Οι ανακατατάξεις του πληθυσμού στην ελληνική κοινωνία, αμέσως μετά την απελευθέρωση, επηρέασαν σημαντικά την εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης, γιατί από πολύ νωρίς οι νέοι κάτοικοι έφεραν στο νεοσύστατο κράτος καινούργιες ιδέες και κοινωνικά πρότυπα από τα μέρη που είχαν ζήσει. Στην Κωνσταντινούπολη, στη Σμύρνη, στη Χίο, στις Κυδωνίες και στα κέντρα του ελληνισμού της διασποράς η κοινωνική θέση της γυναίκας ήταν βελτιωμένη και το θέμα της εκπαίδευσης των κοριτσιών είχε αρχίσει να απασχολεί σοβαρά τις ελληνικές κοινότητες από τον 18ο αιώνα. Η προεργασία αυτή είχε, οπωσδήποτε, ευνοϊκή επίδραση στο ξεκίνημα του αγώνα για την γυναικεία εκπαίδευση στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος (Ζιώγου 1983· Παπαγεωργίου 2004).

Οι εμπορικές συναλλαγές με τη Δύση αλλά και η δυνατότητα που έδωσε η οικονομική ευρωστία σε κάποιες, τουλάχιστον, κοινωνικές τάξεις να ταξιδέψουν στη Δύση έφερε σε επαφή τον Ελληνισμό με τις ιδέες του Διαφωτισμού, από τις οποίες επηρεάστηκε (Ζιώγου 1983). Το όραμα του νεοελληνικού διαφωτισμού για «τον φωτισμό του γένους ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοποίηση της ελευθερίας που θα κερδιζόταν με τα όπλα» (Δημαράς 1990: κγ'), δεν απασχολούσε μόνον τους λογίους της εποχής αλλά και την κεντρική διοίκηση και τις τοπικές κυβερνήσεις. Έτσι, «στις αρχές του 19ου αιώνα η ανάγκη των γραμμάτων και η πρόοδος που εξασφαλίζει η επιστήμη και η γνώση έγινε αισθητή σε ολόκληρο τον Ελληνισμό» (Ζιώγου 1983: 2).

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση των κοριτσιών αναγνωρίζεται ως δικαίωμα και καθίσταται υποχρεωτική από το 1834 και εξής (Διάταγμα

6/18 Φεβρουαρίου 1834). Τα σπέρματα, όμως, της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης των κοριτσιών αρχίζουν να διαφαίνονται στις απαρχές του θεσμού με την κοινωνική αμφισβήτηση της χρησιμότητας για την εκτός του οίκου εκπαίδευση των κοριτσιών, μολονότι η εκπαίδευση των αγοριών επιτρεπόταν από το 1834 να είναι και δημόσια (αλληλοδιδασκτικά σχολεία). Η κατάλληλη για τα κορίτσια της εποχής εκπαίδευση είναι αυτή που προσιδιάζει σε στοιχεία ανατροφής και στα έμφυτα χαρακτηριστικά τους, στη μητρότητα και στη φροντίδα της οικογένειας (Ζιώγου 1983· Φουρνάρη 1987).

Ο χώρος δράσης των γυναικών προσδιορίζεται με απόλυτο τρόπο και στον κοινωνικό αποκλεισμό προσδίδεται νομοτελειακός χαρακτήρας. Με βάση αυτήν τη φιλοσοφία διαμορφώνεται στον 19ο αιώνα και διαφοροποιημένη παιδαγωγική ορολογία για την εκπαίδευση των δύο φύλων. Τα παιδιά διαχωρίζονται ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία (δηλαδή, ξεχωριστά σχολεία θηλέων και αρρένων). Εκτός από το Δημοτικό, τα σχολεία που προορίζονται μόνον για κορίτσια είναι τα λεγόμενα Παρθεναγωγεία (ιδιωτικά ή ιδρυμένα από Δήμους, Εταιρείες ή Συλλόγους), οι ξένες Σχολές Καλογραιών και τα Οικοδιδασκαλεία, τα οποία έχουν ως σκοπό «να καταστήσουν τας παιδευομένας καλὰς θυγατέρας και οικοδεσποίνας» (Ζιώγου 2006: 137). Με άλλα λόγια, λειτουργούν – και θα λειτουργούν για πολλές δεκαετίες ακόμα, έως τουλάχιστον τη μεταρρύθμιση του 1976-77 – παράλληλα εκπαιδευτικά δίκτυα για τα δύο φύλα με σχολεία αρρένων και σχολεία θηλέων.

Τα δε προγράμματα σπουδών των παράλληλων σχολείων διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό, έτσι ώστε στο κάθε φύλο να προσφέρεται η αρμόζουσα αγωγή. Συνακόλουθα, στα σχολεία θηλέων τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών είτε δεν διδάσκονται είτε διδάσκονται για πολύ λιγότερες ώρες από τα αντίστοιχα σχολεία αρρένων, ενώ στα πρώτα δίνεται έμφαση σε γνώσεις και δεξιότητες που ταιριάζουν στη γυναικεία φύση (Ζιώγου 1983: 147-149· Ζιώγου 2006: 138-139· Παπαγεωργίου 2004: 175-224). Μέσα στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται μία εκπαιδευτική πράξη φυλετικά προσδιορισμένη (παρθεναγωγεία και σχετικά σχολεία από τη μια, γυμνάσια αρρένων από την άλλη) και μορφοποιούνται στόχοι αγωγής με σαφή διχοτόμηση, οικιακές αρετές για τα κορίτσια, κοινωνικοί και πολιτικοί στόχοι για τα αγόρια (Ζιώγου 1993α· Ζιώγου 2006, κεφ. Β, ενότητες I-II· Παπαγεωργίου 2004, κεφ. 3).

Μην ξεχνάμε ότι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι πρώτοι νομοθέτες, στο υπό σύσταση ελληνικό κράτος, ήταν αυτό του προσδιορισμού της ταυτότητας των πολιτών του. Όπως υποστηρίζει η Παπαγεωργίου (2004: 159), «η γέννηση, αλλά και η ανατροφή των παιδιών, μια γυναικεία κατεξοχήν αρμοδιότητα, αποκτά μεγάλη αξία στο καινούργιο κράτος, και ο ρόλος της μητέρας αποκτά κοινωνική λειτουργικότητα και της προσδίνει μια αίσθηση του καθήκοντος», αφού θεωρούνταν ότι «η μητρική στοργή μπορούσε να προετοιμάσει πολίτες, αγωνιστές του λυτρωτισμού, φλογερούς πατριώτες, που θα υλοποιήσουν το όραμα της εθνικής αναγέννησης, που θα μεταδώσουν τα φώτα του ελληνικού πολιτισμού». Έτσι, «η ηγεμονική ιδεολογία –για άλλη μια φορά– καταφέρνει να πείσει τις γυναίκες ότι η φυσική τους παρουσία είναι απαραίτητη μόνο μέσα στο σπίτι» (Παπαγεωργίου 2004: 160).

Η συμμετοχή των κοριτσιών στην *δημοτική εκπαίδευση*,<sup>84</sup> όπως προκύπτει από την απογραφή του 1879, είναι εξαιρετικά περιορισμένη αφού ο αναλφαβητισμός των γυναικών φθάνει το 93%. Τα κορίτσια από τις αγροτικές περιοχές και από τα χαμηλά οικονομικοκοινωνικά στρώματα συμμετέχουν ακόμη λιγότερο (Ζιώγου 1993α). Η φτώχεια αλλά και οι στερεότυπες αντιλήψεις της εποχής στέλνουν τα κορίτσια από πολύ τρυφερή ηλικία στη βιοπάλη. Δεδομένων των συνθηκών, φαίνεται φυσιολογική η μη συμμετοχή (όχι εκούσια βέβαια) των κοριτσιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρά και το γεγονός ότι αυτή ήταν υποχρεωτική. Όπως κατέδειξε η έρευνα του Κ. Τσουκαλά (1985: 392-395), «το ποσοστό των κοριτσιών που παρακολουθούσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1837 φθάνει το 9-10% του συνολικού αριθμού, ενώ το 1875 το ποσοστό αυτό μόλις φθάνει το 20-22%».

Αν και από πολύ νωρίς (1840) υπάρχει η πολιτική βούληση και για *δευτεροβάθμια* (ή μέση) δημόσια εκπαίδευση των κοριτσιών, στην πράξη, σε όλην τη διάρκεια του 19ου αιώνα, είναι η ιδιωτική πρωτοβουλία που αναλαμβάνει την ευθύνη της, με κυριότερο φορέα την Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, η οποία αντικαθιστά την Πολιτεία έως και τις αρχές του 20ού αιώνα. Έτσι, ενώ υπάρχουν τα δημόσια ελληνικά σχολεία και γυμνάσια για τα αγόρια, από την άλλη πλευρά έχουμε τα ιδιωτικά

84. Ονομάστηκε «δημοτική», γιατί, τουλάχιστον τις πρώτες μετεπαναστατικές δεκαετίες, την ευθύνη για το κτίσιμο, τη συντήρηση και τη λειτουργία των σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης είχαν αποκλειστικά οι δημοτικές & κοινοτικές Αρχές.



ή ιδρυμένα από δήμους, εταιρείες ή συλλόγους παρθεναγωγεία για τα κορίτσια. Παράλληλα με τα Παρθεναγωγεία συνεχίζεται η διδασκαλία με οικοδιδασκάλους ενώ ιδρύονται σχολές ξένων Καλογραιών (Ζιώγου 1993α).

Από την μέση εκπαίδευση αποφοιτούν και οι δασκάλες της εποχής αυτής. Τα διδασκαλεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας αρχικά, αλλά και όλα τα ιδιωτικά παρθεναγωγεία από το 1892, εκπαιδεύουν τις υποψήφιες δασκάλες. Συνεπώς, η εκπαίδευση της δασκάλας είναι υποβαθμισμένη όπως ήδη έχουμε αναφέρει. Το δίπλωμα της δασκάλας είναι η μόνη διέξοδος για τα κορίτσια των φτωχότερων τάξεων και για εκείνα που έχουν επαγγελματικές και επιστημονικές φιλοδοξίες. Πολλές από αυτές όμως πλήρωσαν την επιλογή με την αγαμία –εκούσια ή ακούσια–, αφού τα ήθη της εποχής δεν επέτρεπαν τη συνέχιση της εργασίας τους μετά τον γάμο. Αλλά η επαγγελματική αποκατάσταση, η οικονομική ανεξαρτησία καθώς και η κοινωνική αποδοχή του επαγγέλματος της δασκάλας οδήγησαν στην τεράστια συρροή μαθητριών στα διδασκαλεία και στα ιδιωτικά παρθεναγωγεία. Έτσι αυξήθηκε τόσο πολύ ο αριθμός των διδασκαλισσών, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί οξύ εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα για την επίλυση του οποίου άρχισαν να αναζητούνται λύσεις και προς άλλες κατευθύνσεις στην εκπαίδευση των κοριτσιών (Βαρίκα 1987· Ζιώγου 1993α,β,γ).

Η επαγγελματική εκπαίδευση αρχικά γίνεται στα καπελάδικα και ραφτάδικα της εποχής. Από το 1833, με τη Σχολή Χιλλ, γίνεται η αρχή για μια πιο συστηματική επαγγελματική εκπαίδευση με τμήματα ραπτικής, κεντητικής, υπηρετριών, νοσοκόμων κ.λπ. Σημαντικός είναι ο ρόλος της Καλλιρρόης Παρρέν, η οποία υποστήριζε ότι «[...] αι τέχναι, αι επιστήμαι και τα επαγγέλματα, εν ενί λόγω η εργασία και μόνη η εργασία, εξασφαλίζει το μέλλον της γυναικός» (Παρρέν 1887). Με πρωτοβουλία της δημιουργείται οικοκυρική και επαγγελματική σχολή το 1897 στην Αθήνα και αντίστοιχες το 1899 στην Πάτρα και τον Πειραιά. Η επαγγελματική εκπαίδευση ουσιαστικά έχει δύο κατευθύνσεις, μία θεωρητική και μία εφαρμοσμένη όπως θα λέγαμε σήμερα. Η μεν πρώτη απευθύνεται σε αυτές που θα εκτελούν χρέη οικοδέσποινας αλλά δεν θα ασχολούνται οι ίδιες με τις οικιακές εργασίες, ενώ η δεύτερη προετοιμάζει τις μελλοντικές υπηρέτριες, μοδίστρες, μαγειρίσσες και καπελούδες. Αν εξαιρέσει κανείς ότι οι γυναίκες έτσι αναλαμβάνουν έναν καινούργιο ρόλο, τη διαχείριση του σπιτιού, η μέση επαγγελμα-

τική εκπαίδευση συνεχίζει να συνδέει τις γυναίκες με εργασίες που έχουν άμεση σχέση με το φύλο τους και φυσικά δεν εξισορροπεί τις ταξικές ανισότητες (Ζιώγου 1993α,β,γ).

### Το φεμινιστικό κίνημα και οι σημαντικότερες αλλαγές στον 20ό αιώνα

Το *φεμινιστικό κίνημα*, το οποίο κάνει την εμφάνισή του στον χώρο του ελληνικού κράτους κατά τη δεκαετία του 1880, παρότι συσπειρώνει μια μικρή μειοψηφία γυναικών, συνιστά σημαντική παράμετρο για τη συνειδητοποίηση του γυναικείου ζητήματος ως κοινωνικού προβλήματος, όχι μόνον με την επιχειρηματολογία που καταθέτει, αλλά και για τον λόγο ότι συνιστά γυναικεία και μάλιστα συλλογική παρέμβαση, σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο, κατά την οποία άνδρες κυρίως υπερασπίζονται τις γυναικείες θέσεις.

Ιδιαίτερα μαχητικός ο κύκλος της Καλλιρρόης Παρρέν προωθεί, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της εμφάνισής του, το αίτημα για αναβάθμιση της γυναικείας εκπαίδευσης, διεύρυνση των περιεχομένων της και ένταξη των ανώτερων παρθεναγωγείων στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, αίτημα που εισακούεται μόνον το 1917 (κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου). Στη συνέχεια, προβάλλεται το δικαίωμα στην εργασία και το αίτημα για προστασία από την πολιτεία του δικαιώματος αυτού, το οποίο συνδεόμενο με την εκπαίδευση φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη της επαγγελματικής εκπαίδευσης των γυναικών, η οποία όμως, όπως και στον χώρο των ελληνικών κοινοτήτων, γίνεται αντικείμενο μέριμνας, κυρίως, των γυναικείων συλλόγων και αδελφοτήτων.

Οι γυναικείοι ειδικότερα σύλλογοι, φιλανθρωπικοί στο μεγαλύτερο μέρος τους, δραστηριοποιούνται –πέρα από τον τομέα της φιλανθρωπίας– στον χώρο της επαγγελματικής κατάρτισης των γυναικών, με τη δημιουργία επαγγελματικών σχολών/εργαστηρίων, αποσκοπώντας –στο ίδιο ιδεολογικό πλαίσιο– στην περιφρούρηση της εθνικής συνείδησης (βλ. Παπαγεωργίου 2004: 175-195). Η ύπαρξη, δηλαδή, και η λειτουργία γυναικείων συλλόγων στον χώρο των ελληνικών κοινοτήτων δεν παραπέμπει σε κάποια φεμινιστική προβληματική· αντίθετα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η δημιουργία τους είναι απόρροια του αντίθετου ακριβώς κλίματος, το οποίο καθιστά τη φιλανθρωπία την μόνη επιτρεπτή κοινωνική διέξοδο δράσης για τη γυναίκα.

Παράλληλα με τις συστηματικές απαιτήσεις για τη βελτίωση της γυναικείας εκπαίδευσης και την αναδιοργάνωση του τρόπου λειτουργίας των Ανώτερων Παρθεναγωγείων, οι Ελληνίδες διεισδύουν στις αρχές του 20ού αιώνα και στα δευτεροβάθμια σχολεία των αρρένων, εξασφαλίζοντας, χωρίς να προηγηθεί ειδική νομοθετική ρύθμιση, την εγγραφή στα δημόσια ελληνικά σχολεία και γυμνάσια των αρρένων και την ανοχή της κοινωνίας στο θέμα της συνεκπαίδευσης. Τα στατιστικά στοιχεία του σχολικού έτους 1910-1911 μας δίνουν πολύ καθαρά τη διαμόρφωση μιας άλλης εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη φοίτηση μαθητριών στα δημόσια ελληνικά σχολεία και τα γυμνάσια αρρένων. Έτσι, στους 23.623 μαθητές των ελληνικών σχολείων προστίθενται και 1.106 μαθήτριες και στους 5.607 μαθητές των γυμνασίων 115 μαθήτριες (Ζιώγου 1993β: 196).

Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος με συγκεκριμένα προγράμματα μαθημάτων, ο Αλέξανδρος Δελμούζος με το Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου (1908) και ο Δημήτρης Γληνός με την Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή (1920) φανερώνουν πως τα εκπαιδευτικά θέματα των Ελληνίδων αρχίζουν να αντιμετωπίζονται με διαφορετικό πνεύμα (αναλυτικά για το εγχείρημα της Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής βλ. Μπέλλα 2011). Το 1914 ιδρύονται από τον (Υπουργό Παιδείας) Ι. Τσιριμώκο τα πρώτα αστικά σχολεία θηλέων και λίγα χρόνια αργότερα, το 1917, αρχίζουν να λειτουργούν τα πρώτα δημόσια γυμνάσια και ελληνικά σχολεία θηλέων. Το 1929 η Μέση Εκπαίδευση των θηλέων αριθμεί 7 γυμνάσια θηλέων, 16 ανώτερα παρθεναγωγεία, 24 ελληνικά και 16 αστικά σχολεία θηλέων (Μπουζάκης 1986, κεφ. 5 επίσης, βλ. Μπουζάκης 1994).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Βενιζέλου, το 1929, εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στους μαθητές και τις μαθήτριες, αφού καθιερώνει γυμνάσια θηλέων και αρρένων στις πόλεις και μικτά στις επαρχίες. Παράλληλα η νομοθεσία προβλέπει, για τελευταία φορά, και τον τύπο των ανώτερων παρθεναγωγείων, τα οποία και συνεχίζουν να λειτουργούν για να καλύψουν τις ανάγκες των κοριτσιών εκείνων που δεν ενδιαφέρονται για ανώτερες σπουδές. Κατά την Αλ. Λαμπράκη-Παγάνου (1995), η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 αποτελεί τομή στην εξέλιξη του αστικού εκσυγχρονισμού, αφού στοιχειοθετεί την πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση. Η εξατάξια δημοτική εκπαίδευση των θηλέων εξομοιώνεται με την αντίστοιχη των αρρένων και το μέτρο για τη μείωση του αναλφαβητισμού κρίνεται σημαντικό. Έτσι,

ενώ στη δεκαετία του 1920 στο Δημοτικό τα αγόρια ήταν 4 φορές περισσότερα, στο τέλος του 1930 τα κορίτσια αποτελούν το 45% στην Πρωτοβάθμια και το 33% στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Μετά το 1929, η πρόσβαση των γυναικών στα πανεπιστήμια εξελίσσεται με γρήγορους ρυθμούς και στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας την εκπαιδευτική σκέψη απασχολεί έντονα η προβληματική της συνεκπαίδευσης, ένα θέμα που παραμένει ανοιχτό πενήντα ολόκληρα χρόνια, αφού η συνεκπαίδευση καθιερώνεται σε όλα τα σχολεία της χώρας μόλις το 1979 (Ζιώγου 1993γ).

Σταδιακά, η ισοκατανομή μαθητών μαθητριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και φοιτητών/τριών στην τριτοβάθμια αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα, αλλά διαπιστώνονται διαφορές ως προς τις επιλογές σπουδών και τις επαγγελματικές επιλογές αγοριών-κοριτσιών και ως προς την πρόσβαση των γυναικών στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (Ζιώγου 2006· Λαμπράκη-Παγάνου 1995· Παπαγεωργίου 2004).

### Εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών

Η υιοθέτηση της αντίληψης για την ισότητα ευκαιριών, όπως παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφία των δεκαετιών του 1960 και 1970 από Έλληνες θεωρητικούς της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνικής ανάλυσης, οδήγησε στην ευρεία διάχυση των αντίστοιχων ιδεών τόσο στον ακαδημαϊκό κόσμο όσο και στις πολιτικά δραστήριες ομάδες που έχουν σχέση με την εκπαίδευση και το γυναικείο ζήτημα.

Οι μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1970 έπρεπε, ανάμεσα στα άλλα, να εξισορροπήσουν την καθυστέρηση των μεταρρυθμίσεων της δεκαετίας του 1960, οι οποίες είχαν ακυρωθεί εξαιτίας της δικτατορίας του 1967. Σημαντικός στόχος ήταν η προετοιμασία για την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, και ειδικότερα για την εφαρμογή της Κοινοτικής Οδηγίας του 1975 για την ίση μεταχείριση στην εργασία ανδρών και γυναικών, η οποία είχε άμεση επίδραση στην πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Οι ελληνικές κυβερνήσεις, από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, εισήγαγαν μέτρα που σχεδιάστηκαν για να προκαλέσουν αλλαγές με στόχο τη δημιουργία ίσων ευκαιριών προκειμένου τα κορίτσια και οι γυναίκες να συνεχίσουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική καριέρα

τους. Τα μέτρα περιέλαβαν την κατάργηση των πολύ καλών σχολείων που λειτουργούσαν αποκλειστικά για τον ανδρικό πληθυσμό, την καθιέρωση μικτών σχολείων σε όλην τη χώρα και το άνοιγμα στις γυναίκες κάποιων τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που επέτρεπαν τη φοίτηση μόνον σε άνδρες.

Μετά τη Μεταπολίτευση θα θεσπιστεί μία σειρά από νόμους που αποτελούν τη μεταρρύθμιση του 1976/77 (κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας με πρωθυπουργό τον Κ. Καραμανλή). Με αυτήν τη μεταρρύθμιση – που αποτελεί στην ουσία μια καθυστερημένη επανάληψη της αντίστοιχης προσπάθειας που έγινε από την κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου το 1964 και έμεινε ανολοκλήρωτη λόγω της έκρυθμης πολιτικής κατάστασης της εποχής και της κατάλυσης της δημοκρατίας από τη Χούντα των συνταγματαρχών το 1967 – και με τον Ν. 309/1976 («Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως») το εξατάξιο Γυμνάσιο χωρίζεται σε δύο διαδοχικούς κύκλους τριετούς φοίτησης, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η υποχρεωτική εκπαίδευση αυξάνεται και για τα δύο φύλα από 6 σε 9 χρόνια και οι εισαγωγικές εξετάσεις, που ίσχυαν έως τότε για την εισαγωγή στο εξατάξιο Γυμνάσιο, μετατοπίζονται για την εισαγωγή στο Λύκειο (Δεληγιάννη και Ζιώγου 1997· Gounias 1998a, κεφ. 4· Μπουζάκης 1986, κεφ. 9).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία ξεκινά το 1981 (κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, με πρωθυπουργό τον Α. Παπανδρέου), για να ολοκληρωθεί το 1985, επιχειρεί τη μεταρρύθμιση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ συμβαδίζει και με τις γενικότερες θεσμικές μεταρρυθμίσεις που εισήγαγε η συγκεκριμένη κυβέρνηση τη δεκαετία του '80, όπως δείχνει και ο παρακάτω πίνακας. Το σχολείο δεν καλείται απλώς να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες οικονομικοκοινωνικές ανάγκες, αλλά να αποτελέσει ένα εργαλείο ευρύτερου κοινωνικού μετασχηματισμού (Μπουζάκης 1986, κεφ. 10, και κυρίως σσ. 131-145).

Το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής του 1980 είναι η προσπάθεια να μειωθούν οι κληροδοτημένες ανισότητες στην εκπαίδευση των δύο φύλων με μέτρα όπως η φοίτηση αρρένων σε παραδοσιακές γυναικείες σχολές (τμήμα Νηπιαγωγών), η κοινή διδασκαλία του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας, η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων που θα προβάλλουν τον νέο τύπο της Ελληνίδας, κ.ά. (Δεληγιάννη & Ζιώγου 1997). Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής αίρεται το 1983, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, η υποχρέωση των

μαθητριών για ομοιόμορφη εμφάνιση στο σχολείο με την μπλε ποδιά ή οποιαδήποτε ομοιόμορφη στολή, γιατί κάτι τέτοιο αποπνέει μια αντίληψη αυταρχική όσο και παρωχημένη (Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ 20021/Γ/785/9-2-82, «Εμφάνιση μαθητριών και μαθητών του Γυμνασίου στο σχολείο»). Για πρώτη φορά οι εμπνευστές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ο νομοθέτης λαμβάνουν υπόψη τους τον παράγοντα «φύλο». Έτσι, ως σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζεται «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».<sup>85</sup>

ΠΙΝΑΚΑΣ 14.2. *Οι κυριότερες θεσμικές αλλαγές προς την κατεύθυνση της ισότητας των δύο φύλων στη δεκαετία του '80*

1296/82	Ασφάλιση ανασφάλιστων ομάδων
1287/82	Ασφαλιστική προστασία γυναικών από ΟΓΑ
1272/82	Αποποινικοποίηση μοιχείας
1302/82	Επικύρωση 103 Δ. Σύμβασης Εργασίας για προστασία της μητρότητας
1342/83	Κύρωση Σύμβασης Η.Ε. για εξάλειψη κάθε διάκρισης κατά των γυναικών
1329/83	Οικογενειακό δίκαιο
1346/83	Τροποποίηση διατάξεων για εργασιακές σχέσεις
1405/83	Διαδοχική Ασφάλιση
1414/84	Ισότητα εργασιακών σχέσεων
1438/84	Ιθαγένεια έγγαμης γυναίκας
1469/84	Ιατροφαρμακευτική κάλυψη διαζευμένων
Υπ. Απόφ. 9/1/84	Χρηματικές παροχές μητρότητας σε ανασφάλιστες
1473/84	Φορολογικές μεταρρυθμίσεις
1483/84	Γονική άδεια
1489/84	Συμπλήρωση Συνταξιοδοτικής Νομοθεσίας
1609/86	Νόμος για αποποινικοποίηση άμβλωσης

Πηγή: Μαραγκοπούλου, 2002: 8.

85. Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167, Αθήνα, 30 Σεπτεμβρίου 1985).

Στη δεκαετία του '80 η δεύτερη μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σχετικά με τις εισαγωγικές εξετάσεις στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην μεγαλύτερη *ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών*. Τα κύρια χαρακτηριστικά ήταν η μεγαλύτερη εξάρτηση των εξεταστέων γνωστικών αντικειμένων από την ύλη του αναλυτικού προγράμματος του Λυκείου και η απόκτηση του απολυτηρίου του Λυκείου μέσα από τις εισαγωγικές εξετάσεις, γεγονός που προώθησε, έμμεσα, όλα τα κορίτσια να συμμετάσχουν στις εισαγωγικές. Η διαδικασία αυτή βοήθησε στην αύξηση της συμμετοχής των κοριτσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, η αναλογία των κοριτσιών στον φοιτητικό πληθυσμό στα τέλη της δεκαετίας του '80 ξεπερνάει το 50% (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.συν 2001, κεφ. 2).

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των επόμενων τριών δεκαετιών στόχευσε στο να μειωθούν στο ελάχιστο οι κληροδοτημένες ανισότητες στην εκπαίδευση των δύο φύλων με διάφορα μέτρα, χωρίς ωστόσο, παρά τις καλές προθέσεις, να διαπιστώνονται ριζικές αλλαγές σε πολλές διαστάσεις της κατά φύλο διαφοροποίησης.

Σήμερα, η συμμετοχή των αγοριών και κοριτσιών στην βασική εκπαίδευση δεν παρουσιάζει διαφορές. Το γεγονός αυτό παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες ως αποτέλεσμα κοινωνικών αλλαγών, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποχρεωτική εκπαίδευση και τα ενιαία σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κοινά για τα αγόρια και τα κορίτσια. Η ανάλυση της εξέλιξης της πρόσβασης των γυναικών στις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες δείχνει μια εικόνα που είναι εντελώς ίδια με εκείνη που εμφανίζεται σε άλλα μέρη του κόσμου και σε άλλες χώρες της Ευρώπης ειδικότερα (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ 2013). Η αύξηση της συμμετοχής των κοριτσιών, από τη δεκαετία του '70 ήδη, είχε και σημαντικά ποιοτικά αποτελέσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιήθηκαν στο πρόβλημα της προκατάληψης στην εκπαίδευση για τους ρόλους των δύο φύλων.
- Τα σχολεία θηλέων καταργήθηκαν, ενώ ταυτόχρονα ίσχυσε –θεσμικά τουλάχιστον– η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Η επιρροή του γυναικείου κινήματος οδήγησε στη συνειδητοποίηση της ανάγκης αλλαγών στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και των βιβλίων, οι οποίες να οδηγούν λιγότερο στον περιορισμό των εκπαιδευτικών επιλογών των κοριτσιών.

- Ο παραδοσιακός χαρακτήρας της γενικής κατεύθυνσης του ελληνικού σχολείου και η έλλειψη διαχωρισμού ή πρώιμης εξειδίκευσης, στοιχεία που οδηγούν τα κορίτσια να αποφοιτούν από το γενικό δευτεροβάθμιο σχολείο με δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επίσης, η κοινοτική στρατηγική του gender mainstreaming (βλ. παραπάνω) οδήγησε σε ουσιαστική πρόοδο σε ορισμένους τομείς. Η στρατηγική αυτή, η οποία συνίσταται στην εφαρμογή της πολιτικής αναζήτησης ισότητας των φύλων σε όλες τις πολιτικές επιλογές και τα προγράμματα της Ένωσης, αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική σε τομείς κρίσιμης σημασίας όπως η εκπαίδευση και η πολιτική για την απασχόληση.

Βλέπουμε λοιπόν ότι, τέσσερις δεκαετίες μετά την συνταγματική κατοχύρωση της ισότητας ανδρών και γυναικών και την συνακόλουθη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλά και τρεις δεκαετίες μετά την αλλαγή του Οικογενειακού Δικαίου, το πρόβλημα των έμφυλων στερεότυπων αντιλήψεων στην εκπαίδευση παραμένει ένα μεγάλο ζήτημα το οποίο προσελκύει το ενδιαφέρον της εθνικής και υπερεθνικής πολιτικής.

### Ειδικότερα θέματα προβληματισμού

Το θέμα της αλλαγής των *αναγνωστικών βιβλίων* απασχόλησε ιδιαίτερα τον ακαδημαϊκό χώρο και μία σειρά από έρευνες δημοσιεύτηκαν σχετικά με το θέμα. Η αλλαγή στα αναγνωστικά του ελληνικού σχολείου άρχισε το 1982 και ολοκληρώθηκε το 1986. Οι πρωτεργάτες της μεταρρύθμισης, οι οποίοι θέλησαν να εκσυγχρονίσουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιδίωξαν βελτίωση όχι μόνον στην υλική υποδομή των δημοτικών και την αναβάθμιση του διδακτικού προσωπικού, αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα με σχετικές παρεμβάσεις (Κανταρτζή 1996, 2003). Μέσα σε αυτό το πνεύμα επιχειρήθηκε η άμβλυση της κοινωνικής ανισότητας, καθώς και της ανισότητας των φύλων στο σχολείο και άλλαξε έτσι το περιεχόμενο και η μορφή των αναγνωστικών (Φρειδερίκου 1995).

Υποστηρίχθηκε, όμως, ότι η κυρίαρχη ιδεολογία των βιβλίων παρέμεινε σύμφωνη με το παραδοσιακό στερεότυπο της αθέατης γυναι-



κας και του κυρίαρχου αρσενικού, ενώ τα καινούργια αναγνωστικά, παρά τις παρεμβάσεις και την αισιοδοξία των εκάστοτε αρμόδιων φορέων, δεν κατάφεραν να δώσουν μια διαφορετική εικόνα για τις σχέσεις των φύλων. Έτσι, η μεταρρυθμιστική προσπάθεια της κυβέρνησης στον χώρο των αναγνωστικών βιβλίων κρίθηκε – από ορισμένες πανεπιστημιακούς– ανεπιτυχής, κυρίως γιατί διαπνεόταν από μια πατερναλιστική διάθεση και διαμορφώθηκε χωρίς την παρουσία γυναικών εκπαιδευτικών και όλων όσων θα μπορούσαν να προσεγγίσουν το θέμα κάτω από το πρίσμα της φεμινιστικής οπτικής (Δεληγιάννη 1993γ,δ' Κανταρτζή 2003).

Σε έρευνες που έγιναν κατά καιρούς (βλ. Polydorides 1985' Τρέσου-Μυλωνά 1995, 1997' Χατζηγεωργίου 2000' Χιονίδου-Μοσκοφόγλου 1996) διαπιστώθηκε πως στο Γυμνάσιο οι καθηγητές –ιδιαίτερα των Φυσικών Επιστημών– εκφράζουν μια προσοχή και προτίμηση για τα αγόρια, όχι μόνον γιατί πιστεύουν πως είναι περισσότερο άτακτα –άρα χρειάζονται προσοχή– αλλά και επειδή πιστεύουν ότι τα αγόρια ανταποκρίνονται καλύτερα στο περιεχόμενο των μαθημάτων.

Επίσης, ακόμη ένα σημαντικό πρόβλημα του αναλυτικού προγράμματος που επιτείνει τη μειονεξία των κοριτσιών είναι η έλλειψη ικανοποιητικού επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία. Υπάρχει μόνον περιορισμένη πληροφόρηση για τις ευκαιρίες των κοριτσιών στις παραδοσιακά ανδροκρατούμενες θέσεις.

Πηγή σημαντικών κοινωνικών προβλημάτων αποτελεί, έως σήμερα στη χώρα μας, το σύστημα πρόσβασης των αποφοίτων του Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.συν. 2001). Οι μεταρρυθμίσεις του 1976 και του 1985 ήρθαν να ικανοποιήσουν την έντονη κοινωνική ζήτηση για δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οπότε το Γυμνάσιο έγινε υποχρεωτικό και το Λύκειο μετατράπηκε σε επιλεκτικό μηχανισμό (Γουνίας 1998a,b). Αναμφίβολα, η θεσμοποιημένη ενσωμάτωση στο επίπεδο της ανώτερης-τεχνικής εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ, ΤΕΙ αργότερα), η οποία συντελέστηκε, οδήγησε σε πιο εξισωτικά μοντέλα (Γουβιάς 2002' Γουνίας 1998a,b). Κατά τη δεκαετία του '70 τόσο η μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και η συνεχώς εντεινόμενη κοινωνική πίεση για συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθιστούν επιλεκτικές τις διαδικασίες για φοίτηση στο Λύκειο. Έτσι, η δευτεροβάθμια αναλαμβάνει εξισωτικό ρόλο και οι επιλεκτικές διαδικασίες μεταφέρονται στο μεταλυκειακό επίπεδο (γενικές

εξετάσεις) (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β, 1996· Gouvias, 1998a,b).

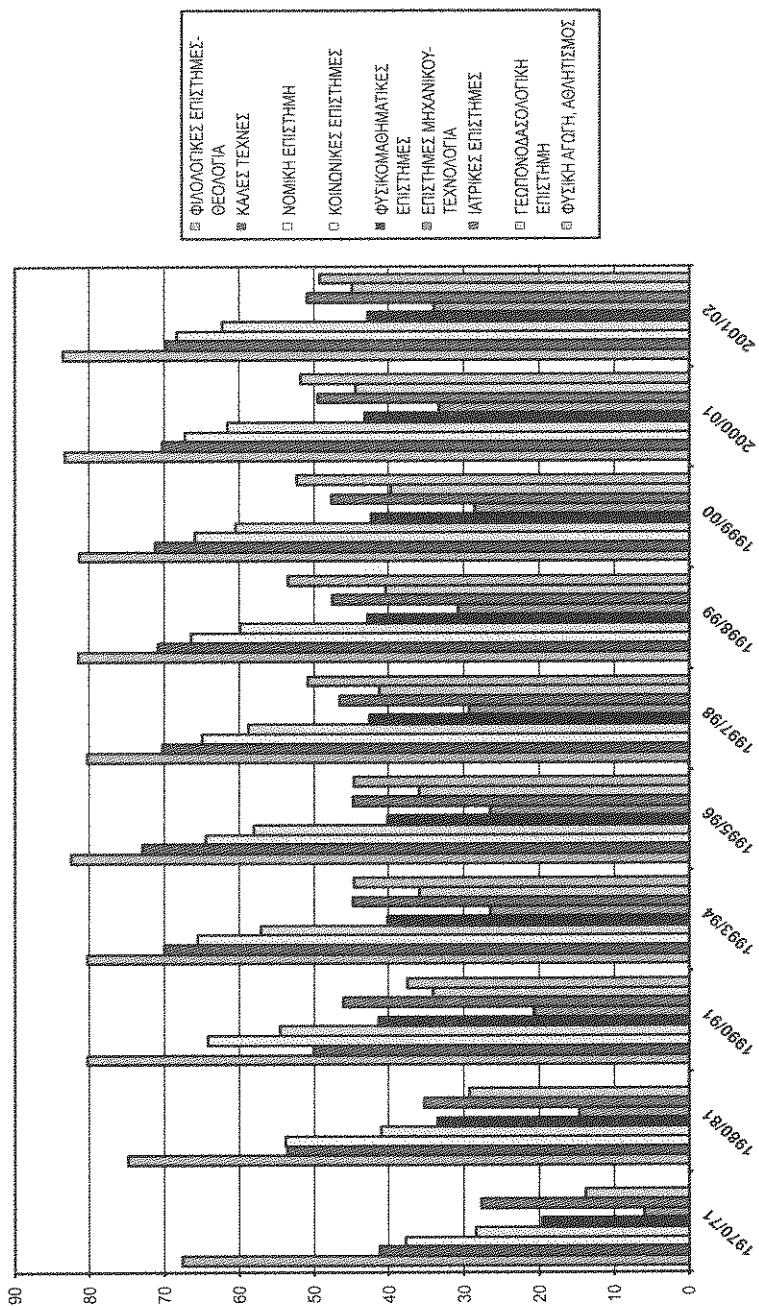
Ακόμη όμως κι αν τυπικά οι γυναίκες δεν εξαιρούνται από την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το πρότυπο οργάνωσης των επαγγελματικών σπουδών είναι τέτοιο ώστε οι συνήθεις επιλογές για τα κορίτσια να οδηγούν στους παραδοσιακά γυναικοκρατούμενους κλάδους της αγοράς εργασίας (βλ. Γουβιάς 1999· Gouvias 1998a· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995α,β & 1996). Στο Γράφημα 14.1 παρακάτω βλέπουμε μια εκπληκτική διαχρονική σταθερότητα στην κατανομή των γυναικών στον φοιτητικό πληθυσμό, ανά γνωστικό πεδίο.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα είναι γυναίκες. Η πολιτική της επετηρίδας έχει υποστηριχθεί ότι βοήθησε τα μέγιστα στην αύξηση της αντιπροσώπευσης των γυναικών και αποτέλεσε «την καλύτερη πιθανή πολιτική σε σχέση με την ισότητα των ευκαιριών» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995α: 115).

Παρ' όλ' αυτά, το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κυριαρχούν στις χαμηλές βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος και οι άνδρες στις ανώτερες – ιδιαίτερα στα Μαθηματικά, στην Τεχνολογία και στις Φυσικές Επιστήμες – θεωρείται ότι έχει άμεση σχέση με την εμμονή σε παραδοσιακές στάσεις ως προς τις εκπαιδευτικές και εργασιακές επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών (Φρόση 2000, 2005, 2010).

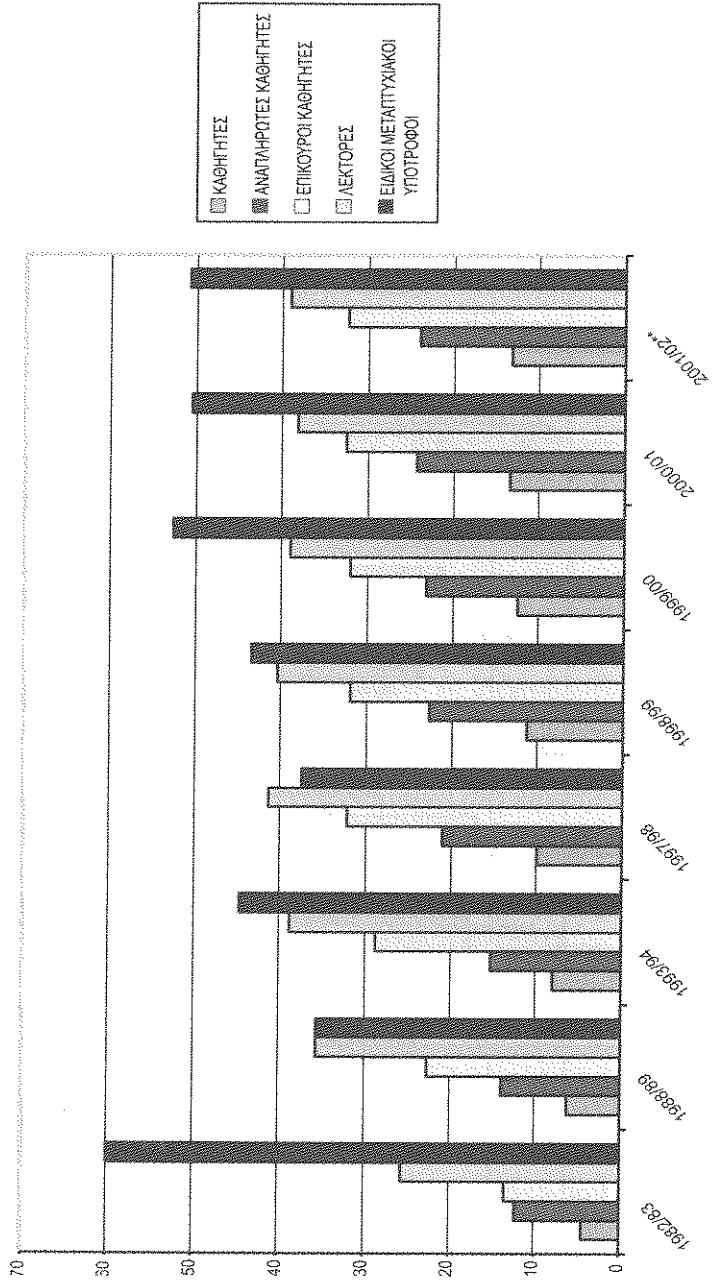
Ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια έχει αυξηθεί μετά τη μεταρρύθμιση του 1982 (Ν. 1268/82), η οποία στόχευε να διευκολύνει την εξέλιξη των λεκτόρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εξελίξεις, όμως, πρέπει να θεωρηθούν περιορισμένες, γιατί το 2001 μόνον το 8.2% των ανώτερων βαθμίδων του ακαδημαϊκού προσωπικού ήταν γυναίκες (Μαράτου-Αλιπράντη 2004). Πρέπει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των γυναικών στις πανεπιστημιακές σχολές των Μηχανικών και των Φυσικών Επιστημών είναι πολύ μικρή. Αντίθετα, έχουν πολύ μεγάλη αντιπροσώπευση σε τμήματα των Ανθρωπιστικών Σπουδών και ιδιαίτερα στα Παιδαγωγικά. Το Γράφημα 14.2 παρακάτω παρουσιάζει τη διαχρονική συμμετοχή των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό της ανώτατης εκπαίδευσης ανά ακαδημαϊκή βαθμίδα. Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν ότι, όσο υψηλότερη είναι η θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, τόσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών. Οι γυναίκες προάγονται με βραδύτερους ρυθμούς συγκρι-

ΓΡΑΦΗΜΑ 14.1. Συμμετοχή των γυναικών στον φοιτητικό πληθυσμό, ανά γνωστικό πεδίο, 1970-2001



Πηγή: Μαρτάτου-Αλιπράννη, 2007, Γράφημα 2 στο Παράρτημα.

ΓΡΑΦΗΜΑ 14.2. Συμμετοχή των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό της ανώτατης εκπαίδευσης ανά ακαδημαϊκή βαθμίδα, 1970-2001



Πηγή: Μαρτίου-Δεληγιάννη, 2001.

τικά με αυτόν των ανδρών, ειδικά όταν αυτές έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, δεδομένου ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει ικανοποιητική κρατική μέριμνα με επαρκή μέτρα που θα βοηθήσουν στη συμφιλίωση του ρόλου της μητέρας και του ρόλου της εργαζόμενης (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2010).

## Γενικές παρατηρήσεις

Από τα προλεγόμενα προκύπτουν μια σειρά από γενικές παρατηρήσεις-συμπεράσματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη στους μελλοντικούς σχεδιασμούς εκπαιδευτικής πολιτικής:

- Οι δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν συγκεντρωθεί σε μεταρρυθμίσεις του συστήματος επιλογής για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο σημαντικότερος σκοπός των μεταρρυθμίσεων ήταν η προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση ανάμεσα στα δύο φύλα. Τα διαχρονικά πραγματολογικά δεδομένα για την κατανομή των φοιτητών με βάση το φύλο δείχνουν ότι μετά τη μεταρρύθμιση του 1976 υπήρξε σημαντική βελτίωση στη συμμετοχή των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της μεταρρύθμισης αυτής, αλλά όχι τόσο έντονη όσο θα ανέμενε το γυναικείο κίνημα.
- Οι εισαγωγικές εξετάσεις και η υποχρεωτική διεξαγωγή τους για όλους τους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (έως το 1982) οδήγησαν σε πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες περισσότερες γυναίκες πετύχαιναν και η κατανομή τους στους κλάδους σπουδών ήταν περισσότερο δίκαιη. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική που έκανε δυνατές τις αλλαγές στη συμμετοχή των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν ανεξάρτητη και προηγήθηκε από την θεσμική κατοχύρωση και την νομική υποστήριξη των δικαιωμάτων των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία.
- Η αυξανόμενη οικονομική δραστηριότητα των γυναικών έχει περιοριστεί σε παραδοσιακούς τομείς, όπως αποδεικνύεται από την αυξημένη συμμετοχή τους στον δημόσιο τομέα και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παρ' όλο που τα κορίτσια έχουν καλύτερη

επίδοση από τα αγόρια στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, οι επιδόσεις τους δεν συμβάλλουν στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους και συνεπώς της συμμετοχής τους και σε παραδοσιακά ανδροκρατούμενους κλάδους. Αντίθετα, το περιορισμένο φάσμα της συμμετοχής των γυναικών στην οικονομική ζωή φαίνεται να σχετίζεται με την απόφαση μεγαλύτερου αριθμού γυναικών να γίνουν εκπαιδευτικοί, η οποία, εν μέρει, αντανακλά και ενισχύει την κυρίαρχη άποψη στην κοινωνία για τους ρόλους των φύλων.

- Τα προβλήματα που σχετίζονται με την ανισότητα των φύλων στην απασχόληση είναι συνυφασμένα με την ανισότητα των γυναικών, η οποία σχετίζεται με την πρόσβασή τους σε συγκεκριμένους κλάδους σπουδών. Όπως υποστηρίζει και η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995α: 121), «η μόνη πιθανότητα μεγαλύτερης αλλαγής στην αντίληψη των γυναικών για τη λειτουργία της εκπαίδευσης θα ήταν μεγαλύτερη και ευρύτερη διασπορά της συμμετοχής των γυναικών στην απασχόληση, όπως για παράδειγμα στους κλάδους της πληροφορικής και της διοίκησης επιχειρήσεων, καθώς και στις ανώτερες βαθμίδες του διδακτικού προσωπικού των πανεπιστημίων».

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. & Ψαρρά, Α. (1985). *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του μεσοπολέμου. Μια ανθολογία*. Αθήνα: Γνώση.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). «Υποαντιπροσώπευση των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης. Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς». (Ανακοίνωση στο 7ο Επιστημονικό Συνέδριο Σάκη Καράγιωργα, 21-24 Απριλίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο).
- Αλεξιάς, Γ. (2006). *Κοινωνιολογία του Σώματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). «Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό». *Εκπαιδευτικά* τ. 61-62.
- Βαρίκα, Ε. (1987). *Η εξέγερση των κυριών*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. & Γουβιάς, Δ. (2007). *Σχολείο και Δουλειά: Μία εμπειρική διερεύνηση της εφηβικής απασχόλησης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Α., Καπέλλα, Α. (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο. Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Γουβιάς, Δ. (1999). «Εξισωτικές Λειτουργίες των Γενικών Εξετάσεων και Επιλεκτικότητα στην Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση της Αθήνας». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 51-52: 53-61 & 75-80.
- Γουβιάς, Δ. (2002). «“Εξίσωση” ή “Προσαρμογή”; Διαχρονικές Τάσεις Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η Αγορά Εργασίας». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2: 99-114.
- Δεληγιάννη, Β. (1993α). «Φεμινιστικές Τάσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο – Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* [σσ. 23-40]. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β. (1993β). «Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο – Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* [σσ. 41-60]. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β. (1993γ). «Το στερεότυπο για τους ρόλους των δύο φύλων στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο – Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* [σσ. 129-146]. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β. (1993δ). «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου “Η Γλώσσα μου”». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο – Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* [σσ. 147-170]. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (1997). *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β., Σακκά, Δ., Ηρακλείδου, Μ. & Φρόση, Α. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τόμοι Α-Β*. Αθήνα: Ερμής.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας (ΕΣΥΕ) (2007). *Ερευνα Εργατικού Δυναμικού 2006*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία της ΕΣΥΕ.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (ΕΣΥΕ) (2008). *Ερευνα Εργατικού Δυναμικού 2008 – Στοιχεία Β' Τριμήνου 2008: Πίνακας 4* (ψηφιακό αρχείο). Αθήνα: Γενική Γραμματεία της ΕΣΥΕ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Επιστημονικές Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Προωθώντας την Αριστεία μέσα από την ενσωμάτωση της διάστασης της ισότητας των Φύλων στις Επιστημονικές Πολιτικές* (έκθεση της Ομάδας Εργασίας «Γυναίκες και Επιστήμες» του Δικτύου ETAN). Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). «Τα παραδοσιακά στερεότυπα εξακολουθούν να αποτελούν την μεγαλύτερη πρόκληση για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση». Δελτίο Τύπου (07/06/2010). Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/695&format=HTML&aged=1&language=EL> (ημερομηνία ανάκτησης: 14/03/2011).
- Ζιώγου, Σ. (1983). *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893): Ιστορική εξέλιξη της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης – Κυριότερες τάσεις και προβλήματα* (Διδακτορική Διατριβή), Θεσσαλονίκη.
- Ζιώγου, Σ. (1986). *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: ΙΑΕΝ – ΙΤΝΓ.
- Ζιώγου, Σ. (1993α). «Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο – Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* [σσ. 23-40]. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου, Σ. (1993β). «Η μικτή εκπαίδευση στα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ελλάδα: προοπτικές και δημόσιες συζητήσεις από τις αρχές του αιώνα μας μέχρι σήμερα». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο – Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* [σσ. 193-207]. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου, Σ. (1993γ). «Προ των προπυλαίων: Η εξέλιξη της ανώτατης εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο – Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός* [σσ. 333-415]. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το Φύλο. – Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). «Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88: 39-48.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά εγχειρίδια*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Κατή, Δ. (2002). *Νοημοσύνη και Φύλο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ (2013). *Τα Βασικά μεγέθη της Εκπαίδευσης – Η τριτοβάθμια εκπαίδευση (2012-13)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995α). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Μια Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995β). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της*



- Αξιολόγησης και της Επίδοσης: Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*. (τ. Ι). Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1996). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Αξιολόγησης και της Επίδοσης: Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*. (τ. ΙΙ). Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* (Κ.Ε.), 09/05/2009.
- Λαμπράκη-Παγάνου, Α. (1995). «Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1878-1985)». Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα: *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Λυμπεράκη, Α. (1991). *Ευέλκτη εξειδίκευση: κρίση και αναδιάρθρωση στη μικρή βιομηχανία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυμπεράκη, Α. & Μουρίκη, Α. (1996). *Η αθόρυβη επανάσταση: νέες μορφές οργάνωσης της παραγωγής και της εργασίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.). *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (2004). «Η επιστήμη έχει φύλο; Γυναίκες στον ακαδημαϊκό χώρο». *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, 77.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Τεπέρογλου, Α. (2002). *Μελέτη για την Ενίσχυση της Συμμετοχής των Γυναικών στην Επιστημονική Έρευνα στην Ελλάδα* (Τελική Έκθεση). Αθήνα: ΕΚΚΕ/ΓΓΕΤ.
- Μουσουρού, Λ. (1993). *Γυναίκα και Απασχόληση: δέκα ζητήματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλα, Μ. (2011). *Η Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή του Δημήτρη Γληνού (1921-1923) και η εκπαίδευση των γυναικών στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας». Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Ηγεμονία και Φεμινισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρρέν, Κ. (1887). «Εξασφαλίζει ο γάμος το μέλλον της γυναικός;». *Εφημερίς των Κοριών*, αρ. 32 (11 Οκτωβρίου 1887). Ημερομηνία πρόσβασης από <http://cds.lib.auth.gr/submit/archive/ARC/arc-2005-7722.pdf>. [15.01. 2008]
- Ρεντετζή, Μ. (2002). «Φύλο και Φυσικές Επιστήμες: Έμφυλα Στερεότυπα και Εκπαιδευτικές Στρατηγικές Υπονόμευσής τους». Επιμορφωτικό Σεμινάριο Μεντόρων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΘΙ.

- Σαΐτη, Α. (2000). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα». *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-58: 40-52.
- Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο διευθυντής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2003β). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1995). «Πρακτικές που προάγουν την ισότιμη συμμετοχή των κοριτσιών στη μαθηματική παιδεία». *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1997). «Φύλο και Μαθηματικά: εκπαιδευτικές ανισότητες και παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. & Σαμουρκασόγλου, Ε. (1996). «Οι στάσεις των μαθητών και μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα Μαθηματικά». Στο Ι. Παρασκευόπουλος κ.ά. (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις. Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών-Στελεχών σε Θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλάς, Κ. (1985) [1977]. *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (Δ' έκδοση). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φουρναράκη, Ε. (1997). «Κοινωνικό φύλο: Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις». *Μνήμων*, 19: 185-199.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (1991). *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φρόση, Λ. (2000). «Τα κορίτσια μελετούν, τα αγόρια αποδίδουν: εικόνες εκπαιδευτικών για τους εφήβους των δύο φύλων στο Σχολείο. Διαδικασίες μετάβασης και ταυτότητες φύλου». Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη.
- Φρόση, Λ. (2005). «Η κοινωνική κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας». Στο Β. Δεληγιάννη, Δ. Σακκά, Μ. Ηρακλείδου, & Λ. Φρόση, *Μεγαλώνοντας ως αγόρι. Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία* (σσ. 107-126). Αθήνα: Gutenberg.
- Φρόση, Λ. (2010). *Τα Φύλα στο Σχολείο και στο Λόγο των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.

- Φρόση, Α., Κουιμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΙ.
- Χατζηγεωργίου, Α. (2000). «Οι στάσεις των αγοριών και κοριτσιών απέναντι στα μαθηματικά». Παρουσιάστηκε στο εκπαιδευτικό υλικό για επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση και ταυτοτήτων φύλου, *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής – Διερευνώντας τον παράγοντα φύλο στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη.
- Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (1996). «Συναισθήματα, στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο μάθημα των μαθηματικών». Στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας, Α. Καραθανάση (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις, Β΄ τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χομπσμπάουμ, Ε. (1994). *Η Εποχή του Κεφαλαίου, 1848-1875*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τράπεζας.
- Χομπσμπάουμ, Ε. (1996). *Η Εποχή των Επαναστάσεων, 1789-1848*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τράπεζας.

### Ξενογλώσση

- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender*. London: Routledge.
- Arnot, M., David, M. and Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap. Postwar Education and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Ballantine, J. H. (1997). *The Sociology of Education. A systematic analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Banks, O. (1986). *Faces of Feminism*. New York: Blackwell.
- Bryson, L. (1992). *Feminist Political Theory: An Introduction*. Hampshire: MacMillan.
- Butler, J. (2006) [1990]. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Castells, M. (2004). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. II: The Power of Identity* (2nd edition). Oxford: Blackwell.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley CA: University of California Press.
- European Commission (2000). *Women and Science: Making change happen. Proceedings of the Conference*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2002). *Gender and Research* (Conference Proceedings). Brussels: European Commission.
- European Commission (2005). *Women and Science: Excellence and Inno-*

- vation - Gender Equality in Science (Commission Staff Working Paper, [SEC(2005) 370]. Brussels: European Commission.
- European Commission (2009). *She Figures 2009. Statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT (various years). *EU Labour Force Survey* (ηλεκτρονική έκδοση από τον δικτυακό τόπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης).
- EUROSTAT (various years). *Eurostat Yearbook. The statistical guide to Europe* (ηλεκτρονική έκδοση από τον δικτυακό τόπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης).
- Foucault, M. (1978). *The will to knowledge: the history of sexuality*. London: Penguin.
- Freud, S. (1991) [1925]. «Some physical consequences of the anatomical distinction between the sexes». Στο A. Richards (ed.), *Penguin Freud Library - Vol. 7: On Sexuality. Three essays on the theory of sexuality and other works*. London: Penguin Books.
- Gouvias (1998a). «The National Examinations in Greece as a Mechanism of Social Selection and Hierarchisation of Knowledge» (Unpublished Ph.D. Thesis, University of Manchester).
- Gouvias (1998b). «The Relation between Unequal Access to Higher Education and Labour-market Structure: the case of Greece», *British Journal of Sociology of Education* 19 (3): 305-334.
- Hartmann, H. C. (1981). *The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism*. London: Pluto.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in Postmodern*. London: Routledge.
- Lips, H. (1988). *Sex and Gender*. California: Mayfield Publishing Company.
- Millet, K. (1971). *Sexual Politics*. London: Virago.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- Oakley, A. (1982). *Subject Women*. London: Fontana.
- Oakley, A. (1986). *Taking it Like a Woman*. London: Flamingo.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2007). *Programme for International Student Assessment, 2006 (PISA). Executive Summary*. Paris: OECD.
- Polydorides, G. (1985). «Women's Participation in the Greek Educational System». *Comparative Education*, 21 (3): 229-240.
- Rousseau, J. J. (1979) [1762]. *Emile, or On Education* (trans. with an introd. by Allan Bloom). New York: Basic Books.
- Rousseau, J. J. (1984) [1754]. *A Discourse on Inequality* (trans. Maurice Granston). Harmondsworth: Penguin.

- Sakka, D. & Deliyanni, V. (2005). «Adolescent boys' and girls' views of fatherhood in the context of the changing women's position». *Gender and Education*, 18 (1): 51-74.
- Sapiro, V. (1990). *Women in American Society* (2nd ed.). California: Mayfield.
- Scott, J. (2003). *Feminism and History*. Oxford: Oxford University Press.
- Stacey, I. (1993). «Untangling Feminist Theory and Practice». In D. Richardson & N. Robinson (eds.), *Introducing Women's Studies: Feminist Theory and Practice*. London: MacMillan.
- Warrington, M. & Younger, M. (2000). «The other side of the gender gap». *Gender and Education*, 12 (4): 493-508.
- Wolpe, A. M. (1978). «Education and the sexual division of labour». In A. Kuhn & A. M. Wolpe (eds.), *Feminism and Materialism*. London: Verso.