

Εύη Κλαδούχου
Ιανουάριος 2005

Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή τής βιβλιογραφίας

Στόχο τής συγκεκριμένης εργασίας αποτέλεσε η συγκέντρωση και η συνοπτικά σχολιασμένη καταγραφή τού σώματος εκείνου της ελληνικής και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας που εξετάζει τον παράγοντα του φύλου στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της ελληνικής βιβλιογραφίας έγινε με στόχο να αναδειχτούν οι θεματικές που απασχόλησαν τους κοινωνικούς, κυρίως, επιστήμονες - άνδρες και γυναίκες - και που αναδεικνύουν με εμπειρικές μελέτες τη φυλετική ανισότητα στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία και τα στερεότυπα που τη διέπουν. Μολονότι οι έρευνες που συγκεντρώθηκαν δε χρησιμοποιούν όλες το φύλο ως εργαλείο ανάλυσης, συμπεριλαμβάνονται στο κείμενο που ακολουθεί με ανάλογο σχολιασμό.

Για τη συγκέντρωση του υλικού αξιοποιήθηκαν ερευνητικά κέντρα και φορείς (Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Κέντρο Γυναικείων Μελετών και Ερευνών 'Διοτίμα'), πανεπιστημιακές και άλλες βιβλιοθήκες (των: τμήματος Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Institute of Education, Πανεπιστημίου Λονδίνου, Ιστορικού Αρχείου, Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, Γενικής Γραμματείας Ισότητας, Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών). Στη συγκέντρωση τού υλικού σημαντική ήταν η αξιοποίηση ελληνικών και ξένων δικτυακών τόπων και των αντίστοιχών τους ιστοσελίδων.

Το υλικό μελετήθηκε με μεθοδολογική προσέγγιση τη δευτερογενή ανάλυση ώστε να αναδειχθούν τα βασικά πεδία, θεωρητικά και εμπειρικά, που καταδεικνύουν την άνιση πρόσβαση των δύο φύλων στην εκπαίδευση. Σε πολλές από τις έρευνες που διερευνούν τον παράγοντα του φύλου στην εκπαίδευση, προτάσσεται η ανάγκη των ερευνητών/τριών να υποστηρίξουν θεωρητικά και το ερευνητικό τους πλαίσιο αλλά και τη σχέση τους με τη φεμινιστική οπτική και τη γυναικεία κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο κρίθηκε αναγκαία στο κείμενο που ακολουθεί η πρόταξη μιας θεωρητικής ενότητας που θεμελιώνει τη «γυναικεία κοινωνιολογία τής εκπαίδευσης» και τη στενή της σχέση με την εξέλιξη της φεμινιστικής σκέψης και του κινήματος γενικότερα. Παρουσιάζεται και η εξέλιξη του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος μέσα από το συσχετισμό του με τις διεκδικήσεις των Ελληνίδων φεμινιστριών στο δικαίωμα της εκπαίδευσης. Θεματικές που εντάσσονται στην ευρύτερη ενότητα που πραγματεύεται την ιστορική διάσταση της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι μελέτες¹ που σχολιάζονται ανασυνθέτουν την ιστορικότητα του έμφυλου χαρακτήρα τής εκπαίδευσης. Συνάμα, προσφέρουν στοιχεία για τη διαχρονικά μειωμένη και διαφοροποιημένη πρόσβαση των Ελληνίδων σε όλες τις βαθμίδες τής εκπαίδευσης και για τη χαμηλή κοινωνική και επαγγελματική υπόσταση των γυναικών που επιφέρει. Η ενότητα αυτή προσφέρει ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το πώς δομείται και κατασκευάζεται η «παραδοσιακή» γυναικεία ταυτότητα από το 19^ο και μετά.

Η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας ανέδειξε, επίσης, μελέτες που κινούνται σε πιο συγχρονικό επίπεδο έρευνας και που με ποσοτικά, κατά κύριο λόγο, δεδομένα αναδεικνύουν τη μειονεκτική θέση των γυναικών στην εκπαίδευση και την πατριαρχική δομή

¹ Οι βιβλιογραφικές παραπομπές παρατίθενται στο κείμενο ή στις υποσημειώσεις τής κάθε επιμέρους ενότητας.

της. Πρόκειται για τις έρευνες που ποσοτικοποιούν την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, την κατανομή τους σε ειδικότητες που πολιτογραφούνται ως παραδοσιακά γυναικείες, το συνωστισμό τους στη διδασκαλία των χαμηλών εκπαιδευτικών βαθμίδων και με πολύ χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στην τριτοβάθμια, την απουσία τους από διοικητικές θέσεις κύρους και από το συνδικαλισμό. Δεν υπάρχουν όμως έρευνες ποιοτικού χαρακτήρα που αφενός θα υποστήριζαν τα προηγούμενα ευρήματα, αφετέρου θα διερευνούσαν αν επαληθεύονται οι υποθέσεις που θέλουν μαθητές και μαθήτριες να εσωτερικεύουν αντίστοιχα παραδοσιακά φυλετικά πρότυπα και να επηρεάζονται οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες τους .

Παράλληλα, η βιβλιογραφική επισκόπηση φέρνει στην επιφάνεια τις έρευνες εκείνες που στοχεύουν να αναδείξουν τους φορείς του παραπρογράμματος μελετώντας τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις προσδοκίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι μελέτες αναδεικνύουν πως και οι τέσσερις προηγούμενες διαστάσεις που παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι φυλετικά προσδιορισμένες. Το δε γυναικείο φύλο, αναπαρίσταται από τους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους με συντηρητικά χρώματα και εγείρει χαμηλές προσδοκίες. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο λόγος των γυναικών, συχνότατα μόνο μέσω των αριθμών, εμφανίζεται και με προοδευτικές αποχρώσεις αλλά και έντονα αντιφατικός. Πολύτιμες πληροφορίες, ειδικά αν συνδυαστούν με τις έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, προσφέρουν οι μελέτες που διερευνούν τις ταυτότητες των εφήβων και τις ηγεμονικές τους αναπαραστάσεις για τα φύλα. Κατά κύριο λόγο, οι έφηβοι δομούν συντηρητικές αναπαραστάσεις για τα φύλα, τα επαγγελματικά και κοινωνικά πεδία δραστηριότητάς τους, ενώ οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους κυμαίνονται σε αποδεκτούς για το φύλο τομείς.

Τέλος αναφέρονται οι μελέτες που αποτελούν και το παλαιότερο χρονολογικά αντικείμενο διερεύνησης στην Ελλάδα, αυτό που εξετάζει τα διδακτικά εγχειρίδια και τα σεξιστικά στερεότυπα που προβάλλουν. Κι εδώ, όμως, μόνο σε υποθέσεις στηρίζεται η αρνητική επίδραση των εγχειριδίων στη φυλετική συνείδηση μαθητών και μαθητριών.

Η κοινωνιολογία τής γυναικείας εκπαίδευσης¹

Οι φεμινίστριες κοινωνιολόγοι είναι αυτές που φέρνουν στο προσκήνιο το ζήτημα της γυναικείας εκπαίδευσης. Βασίζουν την οπτική τού προβληματισμού τους στις θέσεις τού φεμινιστικού κινήματος, όπως αυτό εξελίσσεται² από τη γέννησή του έως σήμερα, καθώς και στην κριτική που ασκούν στην παραδοσιακή-ανδρική κοινωνιολογία.

Στο πλαίσιο αυτό, η Arnot και Weiner (1987) αναφέρουν τρεις φεμινιστικές οπτικές που κυρίως επηρεάζουν την εκπαίδευση. Την οπτική του φιλελεύθερου φεμινισμού (liberal feminism) που πρεσβεύει την «ισότητα ευκαιριών» στην εκπαίδευση. Το ριζοσπαστικό φεμινισμό (radical feminism) που αναδεικνύει τις πατριαρχικές σχέσεις και προωθεί την αντι-σεξιστική εκπαίδευση και το μαρξιστικό/σοσιαλιστικό φεμινισμό (marxist/socialist feminism) που εστιάζει στη σχέση τής τάξης, της φυλής και του φύλου και αντίστοιχα προωθεί την αντι-ρατσιστική εκπαίδευση. Σημαντική για την εξέλιξη της φεμινιστικής σκέψης και για την επίδρασή της στην εκπαίδευση η οπτική των μαύρων φεμινιστριών (black feminism), αν και άργησε να αναγνωριστεί η θέση της από τις παρυφές στο κέντρο των φεμινιστικών εξελίξεων (Weiner, 1994:52). Στο κείμενο που ακολουθεί θα αναφανεί ότι η εκάστοτε φεμινιστική οπτική, εκτός από το ότι προσφέρει διαφορετική αιτιολόγηση για τη μειονεκτική γυναικεία εκπαίδευση, δημιουργεί διαφορετικά ερωτήματα στη φεμινιστική έρευνα³ και στρατηγικές για την αναβάθμισή της.

Το «πρώτο κύμα⁴» του φεμινισμού – τέλη του 19^{ου} αιώνα έως τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} – σχετίζεται άμεσα με τις φιλελεύθερες αντιλήψεις⁵ που προωθεί η αστική τάξη και που ουσιαστικά τις καθιστά τη νομιμοποιημένη ιδεολογία του καπιταλισμού (Middleton, ό.π., σ. 76). Οι φιλελεύθερες φεμινίστριες του 19^{ου} αιώνα, μολονότι διαπιστώνουν την υποτέλειά τους στους άνδρες, δεν αναζητούν την έξοδο από την οικιακή τους θέση, όσο κυρίως τη βελτίωση της θέσης αυτής και την εξύψωση του φύλου τους μέσω ευρύτερης πρόσβασης στις σπουδές και την έμμισθη εργασία (Weiner, ό.π., σ. 53, Leonard, 2004:1). Ακόμη και στην πιο ριζοσπαστική του μορφή ο φεμινισμός του 19^{ου} αιώνα «προσεγγίζει την ισότητα από τη σκοπιά του φυσικού προορισμού: πρόκειται για μια ισότητα στη διαφορά» (Ταπαταξιάρχης, 1992:15), γεγονός που πιθανόν συμβάλλει στην ύπαρξη ελάχιστων φωνών υποστήριξης της συνεκπαίδευσης⁶. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι φεμινίστριες και μαζί τους και οι φιλελεύθερες διεκδικούν γενικευμένη θεσμική ισότητα και ισοπολιτεία (Ταπαταξιάρχης, ό.π.,

¹ Η Middleton (1987) στο άρθρο της με τίτλο "The sociology of women's education as a field of academic study" θεμελιώνει την ανάπτυξη, στους κόλπους τής κοινωνιολογίας, της κοινωνιολογίας τής γυναικείας εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, αναφέρεται σε μια ανάγνωση της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας από γυναίκες και με επίκεντρο τις γυναίκες. Στοιχεία που ενισχύουν την παραπάνω άποψη θα αναφερθούν στο κείμενο που ακολουθεί.

² Η hooks (1984) θεωρεί τη φεμινιστική σκέψη υπό συνεχή διαπραγμάτευση, ανοιχτή σε επανεξέταση και νέες δυνατότητες.

³ Η Deem (1980:3) αναφερόμενη στην επικράτηση του όρου «φεμινιστική έρευνα» λέει ότι πρόκειται για την έρευνα εκείνη που γίνεται από γυναίκες με θεωρητικό υπόβαθρο το φεμινισμό και θέτει ως επίκεντρο τις γυναίκες.

⁴ Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το πρώτο κύμα του φεμινισμού βλέπε ενδεικτικά Rowbotham (1973, [1974]).

⁵ Οι απαρχές τής φιλελεύθερης ιδεολογίας είναι πρωιμότερες από τη χρονική περίοδο που οι πρώτες φεμινίστριες τη χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με την άποψη της Weiner (ό.π., σ. 53) εμφανίζεται την περίοδο του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού δηλαδή στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και τις αρχές του 19^{ου}.

⁶ Η Marry Wollstonecraft (1759-1797) αναφέρεται ως πρώιμη θιασώτης του φιλελευθερισμού (Middleton, ό.π., σ. 76) αλλά και της συνεκπαίδευσης (Κελεσίδου και Χατζηπαναγιώτου, 1993:211). Για μια διαχρονική παρουσίαση του προβληματισμού για τη συνεκπαίδευση στη γερμανική και αγγλοσαξονική βιβλιογραφία βλέπε Κελεσίδου και Χατζηπαναγιώτου ό.π., σ. 209-244.

σ. 16). Με άλλα λόγια, οι φιλελεύθερες διεκδικούν να έχουν οι γυναίκες, ως άτομα¹, την ίδια δυνατότητα επιλογής με τους άνδρες σε σχέση με τους κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς και πολιτικούς τους ρόλους, καθώς και ότι η δυνατότητα αυτή πρέπει να κατοχυρώνεται και θεσμικά (Weiner, ό.π., σ. 54). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι παραπάνω θέσεις εκφέρονται με όρους «πρόσβασης» και «επιλογής», οι οποίοι μετουσιώνονται στην έννοια της «ισότητας ευκαιριών» (η έννοια αποκτά θεσμική ισχύ στη Βρετανία με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1944 και έκτοτε επικρατεί διεθνώς, ενώ το περιεχόμενό της ως σήμερα έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές) (Weiner, 1985:6, Arnot και Weiner, ό.π., σ. 11). Υποστηρίζουν ακόμη, κι αυτό θα τις φέρει μεταγενέστερα σε αντίθεση με φεμινίστριες διαφορετικής οπτικής, ότι η εκπαιδευτική ισότητα ευκαιριών μπορεί να επιτευχθεί στο δεδομένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, χωρίς να είναι απαραίτητες καινοτόμες αλλαγές στην οικονομική, πολιτική ή πολιτισμική ζωή (Weiner, ό.π., σ. 54, 67).

Τη δεκαετία του '60, περίοδο γενικότερου κοινωνικού αναβρασμού ικανού να αφυπνίσει συνειδήσεις, πρωτοξενικά στις Ηνωμένες Πολιτείες το «δεύτερο κύμα του φεμινισμού²» ή αλλιώς «Γυναικείο Απελευθερωτικό Κίνημα» (Women's Liberation Movement). Στο πλαίσιο αυτού διαμορφώνεται η ουσιαστική κριτική και αμφισβήτηση του ανδροκεντρικού Λόγου που θεμελιώνει την καταπίεση των γυναικών ως συνέπεια της αναπαραγωγικής τους ικανότητας. Οι φεμινίστριες αυτής της περιόδου αρχίζουν να συγκεντρώνονται σε ομάδες και να μοιράζονται μεταξύ τους εμπειρίες και σκέψεις που έως τότε ήταν ανείπωτες, κρατημένες στη σιωπή. Πρόκειται για ομάδες που συνέβαλαν στη «συνειδησιακή αφύπνιση» (consciousness raising groups) των γυναικών και στην κατανόηση ότι τα βιώματά τους παρουσιάζουν κοινά στοιχεία. Η δεκαετία του '60 προετοιμάζει το ουσιαστικό προχώρημα της φεμινιστικής σκέψης και δράσης που θα ακολουθήσει τη δεκαετία του '70.

Εκτός όμως της συνειδησιακής αφύπνισης των γυναικών τη δεκαετία του '60, στο πλαίσιο της παραδοσιακής-ανδρικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αμφισβητείται η ικανότητα του μεμονωμένου ατόμου να εξελιχθεί μέσω της εκπαίδευσης, η οποία παράλληλα θεωρείται ότι αποτυγχάνει να εγκαθιδρύσει ευρύτερη κοινωνική ισότητα και παύει να θεωρείται «ουδέτερη» (Arnot και Weiner, ό.π., σ. 11).

Η δεκαετία του '70 είναι σημαντική για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης γενικότερα και για το φεμινιστικό κίνημα και τη φεμινιστική οπτική της εκπαίδευσης ειδικότερα. Ο φιλελευθερισμός εξακολουθεί να υφίσταται στη νεο-φιλελεύθερη όμως, πιο ριζοσπαστική εκδοχή του (Middleton, ό.π., σ. 76). Οι νεο-φιλελεύθερες φεμινίστριες θεωρούν ότι η τυπική - η θεσμοθετημένη - ισότητα ευκαιριών δεν είναι επαρκής. Αντίθετα, η ουσιαστική ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών πιστεύουν ότι θα πραγματωθεί μόνο αν αλλάξουν τα στερεότυπα που σχετίζονται με τους έμφυλους ρόλους. Κι αυτό με τη σειρά του για να επιτευχθεί χρειάζεται να στηριχτεί σε μια εκπαίδευση που θα έχει ως στόχο την αναμόρφωση της στάσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των εργοδοτών και των γονιών (Middleton, ό.π., σ. 77). Αυτές οι τελευταίες θέσεις θα υποστούν αυστηρή κριτική και από τις ριζοσπάστριες και από τις σοσιαλίστριες/μαρξίστριες φεμινίστριες. Βασικό σημείο κριτικής η αποδοχή από τις φιλελεύθερες φεμινίστριες των ιεραρχικών εκπαιδευτικών και

¹ Ο φιλελευθερισμός θεωρείται εξαιρετικά ατομικιστική θεωρία (liberal individualism, Weiner, ό.π., σ. 54) με την έννοια ότι θεωρεί το άτομο, ως μεμονωμένη ύπαρξη, ικανό με την ελευθερία που του παρέχεται, τις επιλογές του και την αξία του να ανέλθει κοινωνικά και να υπερβεί εμπόδια ανεξάρτητα από τις υπάρχουσες θεσμικές και κοινωνικές δομές (Marshall, 1994:304).

² Η Rowbotham (ό.π.) παρουσιάζει διεξοδικά το κλίμα της εποχής και τα κινήματα που επηρέασαν το φεμινιστικό κίνημα αυτής της περιόδου. Για το ιστορικό πλαίσιο βλέπε επίσης την εισαγωγή των Jackson και Jones (1988:1-11).

κοινωνικών δομών ως αυτονόητων αλλά και η αποτυχία τους να αναγνωρίσουν τα στερεότυπα, που κυρίως τις ενδιέφεραν, ως πολιτισμική κατασκευή (Middleton, ό.π., σ. 77-78). Πιο συγκεκριμένα, οι φιλελεύθερες φεμινίστριες θεωρούν ότι τα στερεότυπα που αφορούν στα φύλα έχουν ψυχολογική καταβολή, μ' αυτόν τον τρόπο αγνοούν συστηματικά την κοινωνική τους προέλευση και το ιστορικό πλαίσιο που συμβάλλει στη δημιουργία τους (Middleton, ό.π., σ. 77). Έτσι, δε συνδέουν καθόλου την εκπαιδευτική ανισότητα μεταξύ μαθητών-μαθητριών με την υποτελή θέση των γυναικών στην κοινωνία γενικότερα (Weiner, 1985:7). Τα ερευνητικά τους ερωτήματα¹, σε γενικές γραμμές, στράφηκαν γύρω από τη χαμηλή επίδοση των κοριτσιών και τη μειονεκτική τους θέση (Francis και Skelton, 2001:1), την επιλογή διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων από αγόρια και κορίτσια και την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις εκπαιδευτικές και διοικητικές βαθμίδες. Όσον αφορά δε τη μεθοδολογία των ερευνών τους είναι καθαρά ποσοτική και κινείται στο θεωρητικό πλαίσιο του λειτουργισμού² (Middleton, ό.π., σ. 77). Επειδή δε θεωρούν την άγνοια ως βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής ανισότητας, επιλέγουν ως στρατηγική επίλυσης την απελευθέρωση της γνώσης και την άρση των όποιων εμποδίων με τη θέσπιση θεσμικών ρυθμίσεων, στο υπάρχον όμως εκπαιδευτικό σύστημα και με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα (Weiner, 1985:7 και 1994:71).

Παράλληλα όμως με το νεο-φιλελευθερισμό κάνει την εμφάνισή του τη δεκαετία τού '70 η ώριμη και ριζοσπαστική φωνή του δεύτερου κύματος του φεμινισμού. Ο φεμινισμός είναι ωριμότερος κατ' αρχάς διότι ξεκινούν να δημοσιεύουν οι πρώτες γυναίκες θεωρητικοί τού κινήματος (Millett, 1970, Firestone, 1970, Mitchell, 1973, Rowbotham, 1973, Oakley, 1972, Ortner, 1972, Baker Miller, 1975, Rich, 1976, Chodorow, 1978, κ.ά) προερχόμενες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία³ (ψυχολογία, ψυχιατρική, ανθρωπολογία,...). Κατά δεύτερο, διότι οι συνειδητοποιήσεις τής προηγούμενης δεκαετίας αποκτούν θεωρητική υπόσταση και με το διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ των συγγραφέων-φεμινιστριών η φεμινιστική σκέψη εξελίσσεται. Κοινό σημείο αποδοχής των φεμινιστριών τής περιόδου η χρήση τού όρου «κοινωνικό φύλο» (gender⁴) ως εργαλείου ανάλυσης. Η έννοια του κοινωνικού φύλου ήρθε να καλύψει το κενό τού βιολογικού φύλου⁵ ως προς την κοινωνική

¹ Για φεμινιστικές έρευνες της φιλελεύθερης οπτικής με ερωτήματα ανάλογα αυτών που προαναφέρθηκαν βλέπε ενδεικτικά: Byrne, E. (1987:23-34), Grafton, T., *et al.* (1987:108-121), Goldstein, H. (1987:122-126).

² Παρουσίαση και κριτική τής θεωρίας του δομικού λειτουργισμού (structural functionalism) στη Φραγκουδάκη (1985). Άρθρο του Talcot Parsons - «πατέρα» τής θεωρίας- στο ίδιο σ. 249-279. Συνοπτικά η εξέλιξη της κοινωνιολογικής σκέψης από τον Parsons και εξής (δομισμό, μαρξισμό, σχολή του Σικάγο, φαινομενολογία, εθνομεθοδολογία, μεταδομισμό) και κριτική αποτίμηση της παρουσιάζεται στην Ανθογαλίδου (2003).

³ Η Leonard (1997) αναφέρει πως μολονότι ο αριθμός των γυναικών φοιτητριών αυξάνεται τη δεκαετία του '70, παραμένει για τις φεμινίστριες ανησυχητικός ο μικρός αριθμός των γυναικών που συμμετέχουν σε έρευνες, ή που αποκτούν διδακτορικούς τίτλους (15-20%).

⁴ Η Μπακαλάκη (1994:24) σημειώνει ότι τον όρο χρησιμοποιεί πρώτη η ανθρωπολόγος Ann Oakley. Βασική, πάντως, θεωρητική προεργασία στο διαχωρισμό του βιολογικού από το κοινωνικό φύλο οφείλει να κατοχυρωθεί στο *Δεύτερο Φύλο* τής de Beauvoir (1979, η ελληνική μετάφραση). Η Μπακαλάκη αναφέρει επίσης πως παρόλο που η χρήση του νέου όρου γενικεύεται και καθιερώνεται στην ανθρωπολογία μετά το 1975, «... δε συνεπάγεται αναγκαστικά και συμφωνία ως προς το αναλυτικό περιεχόμενό του, ή τουλάχιστον δεν εξασφαλίζει εκ των προτέρων όσους τον χρησιμοποιούν από την κατηγορία του βιολογικού αναγωγισμού».

⁵ Επειδή στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει διαφορετικός όρος για να εκφράσει το βιολογικό από το κοινωνικό φύλο, είναι απαραίτητοι οι επιθετικοί προσδιορισμοί (βιολογικό, κοινωνικό) για να το διευκρινίζουν. Εκτός από τον όρο «βιολογικό φύλο» οι Αβδελά και Ψαρρά (1997:11) προτείνουν ως συνώνυμο τον όρο «γένος».

του εκφορά προσεγγίζοντας το φύλο ως κοινωνική κατασκευή¹. Το φύλο έπαψε να θεωρείται δεδομένο τής φύσης, αλλά αντίθετα έγινε αντιληπτό ως κοινωνική σχέση και πολιτισμικό σύμβολο. Έγινε συνειδητό ότι η βιολογία χρησιμοποιήθηκε για να στηρίξει τα κοινωνικά σύμβολα της θηλυκότητας και του ανδρισμού και να θεμελιώσει την καταπίεση των γυναικών, για την οποία μάλιστα συνειδητοποιήθηκε ότι ξεκινά από το πλέον προσωπικό επίπεδο των ερωτικών σχέσεων (Millett, 1971). Το πλέον προσωπικό επίπεδο όμως είναι και επίπεδο πολιτικό, ακριβώς επειδή υπερβαίνει την προσωπική-ατομική εμπειρία των γυναικών. «Το προσωπικό είναι πολιτικό» ("the personal is political"²) έγινε στόχος και σύνθημα της περιόδου. Εξίσου σημαντική όμως έννοια και όρος που χρησιμοποιήθηκε για να θεμελιώσει αλλά και να ερμηνεύσει την ιστορικότητα τής γυναικείας καταπίεσης και της ανδρικής κυριαρχίας σε βάρος των γυναικών είναι η πατριαρχία³. Η δε καταπίεση των γυναικών έγινε αντιληπτή από τις ριζοσπάστριες ως οικουμενικό⁴ φαινόμενο. Την ίδια δεκαετία επίσης οι φεμινίστριες εκφράζονται μέσα από τις έννοιες τής «αδελφότητας των γυναικών» ("sisterhood"), της ομοιότητας ("similarity"), και της ενότητας ("solidarity") (Stacey, 1997:68). Έννοιες που μαζί με την οικουμενικότητα τής γυναικείας καταπίεσης θα δεχτούν κριτική στη δεκαετία του '80. Πάντως με τις θεωρητικές κατακτήσεις των ριζοσπαστριών φεμινιστριών ανασκευάζεται η κυριαρχία του ανδροκεντρικού λόγου που αποτελούσε ως τότε τη μοναδική -παραιομένη- ανάγνωση⁵ του γυναικείου κόσμου.

Οι ριζοσπαστικές φεμινιστικές αντιλήψεις αντανακλώνται και στο χώρο τής εκπαίδευσης. Εδώ, οι ριζοσπάστριες ενδιαφέρονται να ανιχνεύσουν την αναπαραγωγή και τη μορφή που αποκτά η πατριαρχία στην εκπαίδευση, φέρνοντας έτσι στην επιφάνεια τη σχέση τού φύλου και των κοινωνικών δομών (Dillabough, 2001:13). Η Spender (1987:143-154) πιστεύει πως στο χώρο τής εκπαίδευσης ισχύει αυτό που ονομάζει ως «πατριαρχικό παράδειγμα» (patriarchal paradigm of education) εννοώντας τη μεταφορά της ανδρικής κυριαρχίας και εξουσίας και στο χώρο τής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στα ερευνητικά τους ερωτήματα⁶ οι ριζοσπάστριες ενδιαφέρονται να προσδιορίσουν τι συνιστά γνώση, πώς αυτή μεταδίδεται, πώς κάποια γνωστικά αντικείμενα κατοχυρώνονται ως ανδρικά ή γυναικεία, πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις δύναμης μεταξύ των φύλων σε επίπεδο μαθητών-μαθητριών ή μεταξύ των

¹ Για περισσότερα σχετικά με το φύλο ως κοινωνική κατασκευή βλέπε ενδεικτικά τον τόμο που επιμελούνται οι Lorber και Farrell (1991) με τον εύγλωττο τίτλο *The Social Construction of Gender*.

² Η Hanisch (1971, στο Eisenstein, 1987:39) αναφέρει ότι η έννοια τού συνθήματος «το προσωπικό είναι πολιτικό» έχει πολλά επίπεδα νοήματος και ανάγνωσης.

³ Η Rich (1976:57-58) ορίζει την πατριαρχία, εκτός των άλλων, ως σύστημα κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτικό με τις πρακτικές τής οποίας ασκείται η εξουσία των ανδρών. Από την άλλη, η Weiner (ό.π., σ. 55) αναφέρει πως διαφορετικοί φεμινιστικοί Λόγοι θεωρητικοποιούν διαφορετικά την έννοια. Για τον ίδιο ακριβώς λόγο οι Αβδελά και Ψαρρά (1997:72) πιστεύουν ότι «τον όρο περιβάλλει σημασιολογική σύγχυση λόγω του εύρους τής χρήσης του». Παρόλα αυτά, οι ίδιες αναφέρουν πως οι θεωρίες τής πατριαρχίας είναι σημαντικές διότι αποτελούν τις πρώτες προσπάθειες αντιμετώπισης του ανταγωνισμού των φύλων ως αυτόνομου προβλήματος (ό.π., σ. 75). Σύγχρονες τάσεις δε, προσπαθούν να συνθέσουν την εννοιολογική διχοτομία ριζοσπαστικής και σοσιαλιστικής θεώρησης της πατριαρχίας (βιβλιογραφία παρατίθεται στη σημείωση 147, στο ίδιο, σ. 114).

⁴ Την οικουμενικότητα τής γυναικείας καταπίεσης υποστηρίζει από ανθρωπολογική σκοπιά η Ortner. Μεταφρασμένο άρθρο της στην Μπακαλάκη (ό.π., σ. 75-107).

⁵ Ενδεικτικά: η Rowbotham (ό.π.) αναδεικνύει την απουσία των γυναικών στις λέξεις και τη γλώσσα ως μέσο τής πατριαρχικής κυριαρχίας. Η Baker Miller (ό.π., και 1984) αποκαθιστά την παράφραση της γυναικείας ψυχολογίας. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται η Chodorow (1978) (για σχολιασμό του βιβλίου της στα ελληνικά βλέπε Σαντούκα, 1987:101-103) και η Surrey (1985). Όσον αφορά στην αποκατάσταση της αντίληψης ότι οι γυναίκες στερούνται των εννοιών τής ηθικής και του δικαίου βλέπε Gilligan (1994).

⁶ Ενδεικτικά, για έρευνες που κινούνται στο πλαίσιο του ριζοσπαστικού φεμινισμού με ανάλογα ερευνητικά ερωτήματα βλέπε: Clarricoates, C. (1987:155-165), Lees, S. (1987:175-186).

εκπαιδευτικών, πώς κατασκευάζεται η θηλυκότητα, ποιοι μηχανισμοί δημιουργούν και αναπαράγουν το σεξισμό στην εκπαίδευση, πώς επιδρά το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα στην καταπίεση των κοριτσιών (Weiner, 1994:67-68, Middleton, ό.π., σ. 81). Ως στρατηγικές επίλυσης των ζητημάτων που μελετούν προτείνουν εκπαίδευση εστιασμένη στις γυναίκες ή επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν την ανδρική επιβολή και τις συνέπειές της με πιθανότητες να την αλλάξουν (Weiner, ό.π., σ. 71). Αντίθετα όμως με τις φιλελεύθερες που θεωρούν ότι στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να βελτιωθεί η θέση των κοριτσιών, στην αντι-σεξιστική εκπαίδευση που προτείνουν οι ριζοσπάστριες μιλούν για αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, του τι συνιστά εκπαιδευτική γνώση, απαλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας από την ανδρική ηγεμονία και γενικότερα ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών δομών (Weiner, ό.π., σ. 71). Η ουσιαστική κριτική που λαμβάνουν οι ριζοσπάστριες κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης είναι πως μελετούν μεν την πατριαρχία αλλά υπολείπονται στο να θεωρητικοποιήσουν επαρκώς τα αίτια της. Παρόλα αυτά οι λύσεις που προτείνουν σε εκπαιδευτικό επίπεδο θεωρούνται σαφείς και συγκεκριμένες (Middleton, ό.π., σ. 81-82).

Από τους κόλπους της ριζοσπαστικής φεμινιστικής οπτικής ξεπηδά η σοσιαλιστική/μαρξιστική¹ σκέψη. Κοινό σημείο και αυτής της οπτικής και της ριζοσπαστικής, η αντιμετώπιση της γυναικείας καταπίεσης ως φαινομένου δομικού (Middleton, ό.π., σ. 79). Η φεμινιστική οπτική που βασίζει την κριτική της στις κατακτήσεις του κλασικού μαρξισμού αντιμετωπίζει την πατριαρχία ως συνέπεια της ταξικής δομής του καπιταλισμού, διαφορετική από τάξη σε τάξη. Ο δε ριζοσπαστικός φεμινισμός θεωρεί την πατριαρχία ως την πρωταρχική αιτία της καταπίεσης των γυναικών και τον καπιταλισμό συνέπεια της πατριαρχίας (Middleton, ό.π., σ. 79). Σημαντική για την ανάπτυξη της μαρξιστικής φεμινιστικής σκέψης η έκδοση το 1975 στην Αμερική του σημαντικού έργου των Bowles και Gintis που αναδεικνύει την αναπαραγωγή της ταξικής ανισότητας στην αμερικανική, κατ' αρχάς, εκπαίδευση καθώς και το ρόλο της εκπαίδευσης ως «εργαλείου» της κυρίαρχης τάξης και ιδεολογίας². Οι μαρξίστριες φεμινίστριες αποδέχτηκαν το γενικό πλαίσιο αλλά άσκησαν κριτική³ στην απουσία αναφοράς στο φύλο και στο συσχετισμό του με την κοινωνική τάξη (Arnot και Weiner, ό.π., σ. 13).

Σημαντικό βήμα στη μαρξιστική σκέψη, αλλά και στη φεμινιστική σκέψη γενικότερα, αποτέλεσε η συνειδητοποίηση ότι το φύλο όχι μόνο έχει σημασία όπως και η κοινωνική τάξη, αλλά ότι ουσιαστικά αλληλοδιαπλέκονται στον καπιταλισμό (MacDonald, 1981, στο Weiner ό.π., σ. 57). Το ίδιο σκεπτικό μεταφέρεται στο χώρο της εκπαίδευσης και στα ερευνητικά τους ερωτήματα με την αναζήτηση και την ερμηνεία της αλληλοδιαπλοκής φύλου και τάξης

¹ Οι όροι σοσιαλιστικός/μαρξιστικός φεμινισμός στη βιβλιογραφία άλλοτε συναντώνται ως συνώνυμοι (Acker, 1987, στο Arnot και Weiner, ό.π., σ. 13) και άλλοτε με εννοιολογικές διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν ως ευρύτερη έννοια το σοσιαλιστικό φεμινισμό. Για παράδειγμα, μια κοινωνιολογική οπτική περισσότερο σοσιαλιστική, παρά μαρξιστική, αντιμετωπίζει την καταπίεση των γυναικών ως φαινόμενο ανεξάρτητο, μέχρι ενός σημείου, του καπιταλισμού. Με αυτήν την έννοια η υπέρβαση ή η πτώση του καπιταλισμού δε θα σημάνει και την απελευθέρωση των γυναικών (Middleton, ό.π., σ. 87, σημείωση 2).

² Για μια σύγχρονη ανάγνωση και κριτική του έργου των Bowles και Gintis βλέπε Arnot (2002:200-225). Το ίδιο έργο αποτελεί εμπειριστατωμένη παρουσίαση της μαρξιστικής θεώρησης καθώς και στοιχειοθέτηση της άποψης της Arnot ότι η μαρξιστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης πρέπει να διακρίνεται σε θεωρίες της κοινωνικής και σε θεωρίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής (στο ίδιο ξεχωριστά άρθρα σ. 24-39 και σ. 40-54 αντίστοιχα).

³ Οι μαρξίστριες δεν άσκησαν κριτική μόνο στο έργο των Bowles και Gintis αλλά και στην κοινωνιολογική οπτική του Αλτουσέρ (1977) και την αντίστοιχη των Bourdieu και Passeron (1977). Οι φεμινίστριες χαρακτήρισαν τις μελέτες τους «τυφλές» ως προς το φύλο (Middleton, ό.π., σ. 84).

(Barrett, 1987). Συγκεκριμένα οι μαρξίστριες υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση αναπαράγει φυλετικό διαχωρισμό αντίστοιχο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Το σχολείο, δηλαδή, διαμεσολαβώντας μεταξύ οικογένειας και αγοράς εργασίας ενισχύει τα στοιχεία της έμφυλης διαπαιδαγώγησης των κοριτσιών προετοιμάζοντάς τα για έμμισθη εργασία αντίστοιχη του φύλου τους (Wolpe, 1977, στο Barrett, *ό.π.*, σ. 52). Σ' αυτό ακριβώς το πλαίσιο, στην αναζήτηση της φυλετικής ανισότητας και του συσχετισμού της με την ταξική ανισότητα στο χώρο της εκπαίδευσης κινούνται οι έρευνες των φεμινιστριών σοσιαλιστικής/μαρξιστικής κατεύθυνσης (Weiner *ό.π.*, σ. 68). Η έντονη ενασχόληση της σοσιαλιστικής/μαρξιστικής θεώρησης με τις δομές και την ιδεολογία που αυτές αναπαράγουν οδήγησε σε κριτική των απόψεών τους στη βάση ότι στερούνται τη διάσταση της υποκειμενικότητας και της έμφυλης ταυτότητας (Αβδελά και Ψαρρά, *ό.π.*, σ. 47). Η άποψή τους επίσης ότι το σχολείο συμβάλλει στη δημιουργία «διπλού μειονεκτήματος» στα υποκείμενα (Weiner, *ό.π.*, σ. 72), για παράδειγμα ένα κορίτσι με γονείς εργάτες υφίσταται προσθετικά τη μειονεξία της τάξης και του φύλου του, αμφισβητήθηκε έντονα και σήμερα θεωρείται παρωχημένη¹, όπως θα φανεί στην ανάλυση που θα ακολουθήσει. Δέχονται, επίσης, κριτική διότι τείνουν να θεωρητικοποιούν τις δομές και την αναπαραγωγή τους με κριτήρια λειτουργισμού και κοινωνικής αιτιοκρατίας, μη προτείνοντας έτσι λύσεις για τη βελτίωση της θέσης των γυναικών (Barrett, *ό.π.*, σ. 52).

Νέες προκλήσεις εμφανίζονται στο εσωτερικό του φεμινιστικού κινήματος τη δεκαετία του '80 από τις μαύρες² φεμινίστριες αρχικά, κυρίως ως κριτική στο ριζοσπαστικό φεμινισμό (Weiner, *ό.π.*, σ. 57). Οι μαύρες φεμινίστριες καταγγέλλουν την ύπαρξη της έννοιας της «αδελφότητας των γυναικών³» που κυριάρχησε ως σύνθημα την προηγούμενη δεκαετία, και διαρρηγνύουν την υποτιθέμενη ενότητα⁴ των γυναικών. Επιχειρηματολογούν λέγοντας ότι στον προηγούμενο φεμινιστικό Λόγο, τον οποίο και αποκαλούν «ηγεμονικό φεμινισμό» (Robinson, 1997:18), οι μαύρες γυναίκες δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους, αφού αυτός προκύπτει και εκφράζει τις εμπειρίες των λευκών, μεσοαστών, δυτικών γυναικών αποκλείοντας φωνές από άλλες εθνότητες ή κοινωνικές τάξεις. Καθόλου συμπτωματικά, με αντίστοιχα επιχειρήματα αρχίζουν να εκφράζονται, αρχικά στην Αμερική και αργότερα στην Ευρώπη, οι ισπανόφωνες γυναίκες της Αμερικής, οι γηγενείς, οι ασιατοαμερικάνες από διαφορετικές τάξεις, καθώς και πολλές γυναίκες της εργατικής τάξης (Thornton Dill, 1994:42). Μολονότι αποδέχονται πως σ' ένα πρώτο, πρώιμο επίπεδο η «αδελφότητα των γυναικών» ως πρακτική συνέβαλε στο να αισθάνονται οι γυναίκες ως ενιαίο σώμα και επέτρεψε σε κάποιες μεσοαστές λευκές να δράσουν στη δημόσια σφαίρα, εντούτοις ενέτεινε τον ταξικό και 'φυλετικό' διαχωρισμό⁵ μεταξύ των υπολοίπων γυναικών. Έτσι, αν και στην πιο προοδευτική του εκδοχή το βίωμα της αδελφότητας συντείνει στη διαμόρφωση της «πολιτικής της προσωπικής εμπειρίας» ("the politics of personal experience"), ο

¹ Για μια πρώτη ενδεικτική παρουσίαση της διαπλοκής των διακριτικών της ταυτότητας βλέπε Dugger, K. (1991:40-59).

² Για μια εμπειριστατωμένη εισαγωγή στην προβληματική του μαύρου φεμινισμού βλέπε hooks, b. (1984).

³ Για έναν κριτικό σχολιασμό της έννοιας της «αδελφότητας των γυναικών» βλέπε το άρθρο της Fox-Genovese "The Personal Is Not Political Enough" που δημοσιεύεται το 1979-80 και παρουσιάζεται στη Thornton Dill από όπου και προέρχεται η ανάλυση που ακολουθεί (*ό.π.*, σ. 42-43, 54).

⁴ Την ύπαρξη ορίων σχετικά με το πως βιώνεται από τις μαύρες γυναίκες η «αδελφότητα των γυναικών» διερευνά η Carby (1987:64-75).

⁵ Θα τολμούσα να πω πως οι μαύρες φεμινίστριες με την ιδεολογία και την πρακτική τους διευρύνουν τα πλαίσια του προσωπικού-πολιτικού και νομιμοποιούν τη γυναικεία σύγκρουση ως πολιτική πράξη. Για μια θεωρητική διαπραγμάτευση της γυναικείας σύγκρουσης βλέπε την εισαγωγή στη Βλαχούτσικου (2003:14-104).

φεμινισμός περιορίζεται γιατί δεν συμπεριλαμβάνει στο εύρος του εμπειρίες γυναικών από διαφορετικούς πολιτισμούς και τάξεις. Για το «μαύρο» φεμινισμό δε νοείται φεμινισμός που δε λαμβάνει υπόψην του το ρατσισμό (Weiner, ό.π., σ. 58). Άλλωστε, λένε οι μαύρες φεμινίστριες, δεν αποτελεί κατασκευή μόνο το φύλο αλλά και η 'φυλή', και συμπληρώνουν ότι οι μηχανισμοί καταπίεσης τού σεξισμού είναι ανάλογοι μ' αυτούς του ρατσισμού (Carby, ό.π., σ. 64). Μέσα από τα βιώματά τους οι μαύρες φεμινίστριες συμβάλλουν επιπλέον στη συνειδητοποίηση ότι τα συστήματα καταπίεσης όχι μόνο αλληλοδιαπλέκονται, αλλά βιώνονται ταυτόχρονα¹ στο σύνολο της ταυτότητας του υποκειμένου (Thornton Dill, ό.π., σ. 46, Bhavnani, ό.π., σ. 35, 42, Carby, ό.π., σ. 65). Στο ίδιο σκεπτικό εντάσσεται η κριτική τής εκπαίδευσης από τη μαύρη φεμινιστική οπτική όπου κορίτσια και αγόρια δέχονται ταυτόχρονη καταπίεση στη βάση τού φύλου, του χρώματος και της τάξης τους. Χαρακτηρίζουν δε ως ενδημική τη σχέση τής εκπαίδευσης με το ρατσισμό και το σεξισμό (Weiner, ό.π., σ. 68). Γι' αυτό το λόγο στα ερευνητικά τους ερωτήματα αναζητούν να κατανοήσουν και να ανατρέψουν τα στερεότυπα της λευκής κοινότητας που προβάλλονται και κυριαρχούν (και) στην εκπαιδευτική διαδικασία (Amos και Parmar, 1987:217). Ιδιαίτερα τα στερεότυπα εκείνα που αφορούν στην κατασκευή τής θηλυκότητας των κοριτσιών που δεν είναι λευκά, καθώς και αυτά που σχετίζονται με τις εξηγήσεις για τη χαμηλή σχολική-ακαδημαϊκή απόδοση σε συσχετισμό με τις επίσης χαμηλές προσδοκίες και το ρατσισμό² που αναπαράγουν οι λευκοί εκπαιδευτικοί (Weiner, ό.π., σ. 69). Ουσιαστικά, ο μαύρος φεμινισμός θέτοντας επί τάπητος το ζήτημα της διαφοράς-διαφορετικότητας συμβάλλει καθοριστικά, σε κοινωνικό αλλά και σε καθαρά εκπαιδευτικό επίπεδο, στη διαμόρφωση της «πολιτικής τής διαφοράς» ("politics of difference") και στη διάσπαση της ενιαίας και οικουμενικής κατηγορίας «γυναίκα». Ο σύγχρονος φεμινιστικός προβληματισμός θα πρέπει να αναφέρεται πλέον στις «γυναίκες» και στις εμπειρίες τους εγγεγραμμένες, όμως, σε συγκεκριμένα γεωγραφικά, ιστορικά, πολιτιστικά συμφραζόμενα, επιτρέποντας έτσι να αναδυθούν τα επιμέρους διακριτικά της ταυτότητας (τάξη, «φυλή», σεξουαλικότητα, αναπηρία,...) (Robinson, ό.π., σ. 15, Bhavnani, ό.π., σ. 27, 30, Brine, 2004:119).

Η οπτική των μαύρων φεμινιστριών διευρύνεται ακόμη περισσότερο στο δεύτερο μισό τής δεκαετίας τού '80 όπου η «πολιτική τής διαφοράς» μετουσιώνεται στην «πολιτική τής ταυτότητας» ("identity politics"). Σημαντική σ' αυτά τα χρόνια η επίδραση που ασκούν στη φεμινιστική σκέψη οι μεταμοντέρνες (post-modern feminism) και μεταδομιστικές θεωρίες (post-structural feminism) (Weiner, ό.π., σ. 62-63). Οι φεμινίστριες που βασίζουν τη θεωρητική τους ανάλυση στο μεταμοντερνισμό³ καταδικάζουν την ύπαρξη τής μίας και καθολικής αλήθειας που σε επιστημολογικό επίπεδο είχε στηρίξει ως θέσφατο την αντικειμενικότητα και τη λογική τής ανδροκεντρικής δυτικής επιστήμης των μοντέρνων καιρών (από τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό και εξής). Τέτοιες παραδεδομένες «αλήθειες⁴» χρειάζεται να αποδομηθούν και κυρίως χρειάζεται αποδόμηση το τι συνιστά γνώση

¹ Βάσει αυτού του σκεπτικού είναι μεθοδολογικά άτοπη η προσπάθεια ιεράρχησης των ανισοτήτων και της καταπίεσης που βιώνει ένα υποκείμενο. Για το θέμα της ιεράρχησης, η Bhavnani (1997:42) αναφερόμενη στο ερώτημα «τι είναι πιο ουσιαστικό ο σεξισμός ή ο ρατσισμός;» λέει ότι πρόκειται «για ένα ερώτημα που δε βοηθά γιατί υπονοεί ότι η κάθε κατηγορία έχει ευδιάκριτα όρια και δεν αγγίζεται από την άλλη».

² Τη διαπλοκή του ρατσισμού και του σεξισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τις χαμηλές προσδοκίες των λευκών εκπαιδευτικών προς τα παιδιά μειονοτήτων πραγματεύεται η Phoenix (2001:126-138).

³ Την παρουσίαση και εξέλιξη της μεταμοντέρνας φεμινιστικής σκέψης βλέπε στο Marchand, M., και Parpart, J. (1995).

⁴ Την έννοια της «αλήθειας» αλλά και τη σχέση της με τη γνώση, όπως διαμορφώνονται στη μεταμοντέρνα και μεταδομιστική φεμινιστική σκέψη παρουσιάζει κριτικά η Harrison (2001:52-64).

(Heckman, 1990 στο Weiner, ό.π., σ. 63). Οι μεταμοντέρνες φεμινίστριες ζητούν την υπέρβαση των καθιερωμένων δυνάμεων του τύπου άνδρας-γυναίκα και την αντιμετώπιση με οπτική ρευστότητας αντίστοιχων κατηγοριών. Στο πλαίσιο του μεταμοντερνισμού αναπτύσσεται η μεταδομιστική φεμινιστική οπτική κυρίως ως κριτική στον κλασικό δομισμό. Αναζητούν νέους τρόπους κατανόησης του κόσμου δίνοντας έμφαση στη ρευστότητα και τον υποκειμενισμό χρησιμοποιώντας ως εννοιολογικό εργαλείο την αποδόμηση (deconstruction). Δίνουν έμφαση επίσης στη σχέση εξουσίας και δύναμης, όπως αυτή αναπτύχθηκε στη σκέψη του Φουκώ¹. Οι μεταδομιστρίες στην εκπαίδευση αντιμετωπίζουν τις διχοτομίες του τύπου εμπειρίες των αγοριών-κοριτσιών ως γλωσσική κατασκευή που προάγει συγκεκριμένη ιδεολογία, όπως αντίστοιχα κατασκευή αποτελεί και η ταυτότητα του φύλου που αποκτά συγκεκριμένο νόημα στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Dillabough και Arnot, 2000). Ειδικά σε σχέση με την ταυτότητα² αναδείχτηκε η πολλαπλότητά-πολυπλοκότητά της, σε σχέση με προηγούμενες «ενιαίες» εννοιολογήσεις της, και η ρευστότητά της ανάλογα με το πεδίο αλληλεπίδρασης³ (Francis, ό.π., σ. 70). Ανάλογη ρευστότητα αποκτά η ταυτότητα του φύλου όπου το τι σημαίνει γυναίκα-θηλυκότητα μπορεί να αλλάζει και να μεταλλάσσεται ανάλογα με τα γλωσσικά ή κοινωνικά συμφραζόμενα. Σημαντική στη μεταδομιστική φεμινιστική σκέψη η ανάδειξη του υποκειμένου σε φορέα νοήματος, σε δρών υποκείμενο (agent) που συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Weiner, ό.π., σ. 64). Τη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας από την πλευρά του υποκειμένου μέσα από τη μελέτη της βιωμένης εμπειρίας αγοριών και κοριτσιών διερευνούν στην εκπαιδευτική διαδικασία οι μεταδομιστρίες δίνοντας έμφαση στην πολυπλοκότητα των διαφόρων ταυτοτήτων (Jen Dam, Van Eck & Volman, 1997, Baxter, 2002:5-19). Η έμφαση στη μελέτη της ταυτότητας μαζί με τη συνειδητοποίηση ότι οι σχέσεις των φύλων δε μελετούνται επαρκώς μόνο με την έρευνα της κοριτσίστικης-γυναικείας ταυτότητας, οδήγησε στη μελέτη της ανδρικής ταυτότητας. Και αυτή, όπως και η γυναικεία, αναδείχτηκε ως πολλαπλή (Deliyanni & Sakka, 1999). Βέβαια, η μελέτη της ανδρικής ταυτότητας συνάδει με μια γενικότερη στροφή των ερευνών στους λόγους της σχολικής αποτυχίας των αγοριών και στη μειωμένη σχολική τους απόδοση σε σημείο που λόγω της πληθώρας των ερευνών, έως και σήμερα, να μιλούν για ηθικό πανικό ("moral panic") (Epstein *et al.* 1998, στο Francis και Skelton, ό.π., σ. 2). Κριτική ασκείται στο μεταδομιστικό φεμινισμό στη βάση ότι λαμβάνεται ως εξαιρετικά θεωρητικός χωρίς δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής⁴. Κυρίως όμως κριτικάρεται η αδυναμία του να σταθεί ως μέσο πολιτικής διεκδίκησης συμβάλλοντας, μάλιστα, σ' αυτό που η Francis (ό.π., σ. 65) αποκαλεί ως «πολιτική παράλυση».

Στη δεκαετία του '90 η έρευνα για την ανδρική ταυτότητα εξακολουθεί να (υπερ)ισχύει καταδεικνύοντας, κατά μια έννοια, τον ανδρισμό όχι ως κανονικότητα πλέον, αλλά ως μια

¹ Παρουσίαση της μεταδομιστικής φεμινιστικής σκέψης και έρευνας καθώς και τη θεωρητική βάση που προσφέρει σ' αυτήν το έργο του Φουκώ βλ. Raechter (2001:41-51). Στο ίδιο, παρουσίαση της έννοιας του Λόγου (discourse) ως πλαισίου ανάλυσης στη μεταδομιστική σκέψη και φεμινιστική έρευνα. Ακόμη συνοπτική παρουσίαση του μεταδομιστικού φεμινισμού στο άρθρο της Dillabough (ό.π., σ. 16-19).

² Η Francis (2001:76, σημείωση 1) παρατηρεί διαφοροποίηση μεταξύ της μεταμοντέρνας και της μεταδομιστικής θεωρίας σε σχέση με την πολλαπλότητα-πολυπλοκότητα της ταυτότητας. Η μεταμοντέρνα θεωρία εξηγεί την πολλαπλότητα ως συνέπεια του καταναλωτισμού, της παγκοσμιοποίησης, ... Η μεταδομιστική σκέψη από την άλλη θεωρεί ότι η ταυτότητα ουδέποτε υπήρξε ενιαία αλλά είναι εκ των πραγμάτων πρισματική.

³ Τη σημασία της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη ως παράγοντα που διαμορφώνει κοινωνικές ταυτότητες, μία εκ των οποίων είναι η ταυτότητα του φύλου, μελετά η Walkerdine, V. (1987) σε τάξεις νηπίων και παιδιών δημοτικού.

⁴ Την αντίθετη άποψη, την πρακτική εφαρμογή δηλαδή στη φεμινιστική έρευνα, υποστηρίζει το άρθρο της Raechter (ό.π.) που προαναφέρθηκε.

εξίσου «προβληματική» περιοχή (Francis και Skelton, ό.π., σ. 2). Να αναφερθεί, για τη δεκαετία του '90, η σημασία στη φεμινιστική έρευνα της χρήσης του αναστοχασμού¹ ως ερευνητικού εργαλείου που επιβάλλει στις ερευνήτριες να καταθέτουν τον τρόπο που η παρατήρησή τους επηρεάζει το υπό παρατήρηση «γεγονός». Εργαλείο εξαιρετικά σπουδαίο όταν χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα και ιδιαίτερα όταν ο/η ερευνητής/τρια-εκπαιδευτικός το αξιοποιεί ως εργαλείο αυτοπαρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αλληλεπίδρασης.

Όσον αφορά το φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα τα κομβικά σημεία της εξέλιξής του περιγράφονται στην ενότητα «Ιστορικότητα της Γυναικείας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα», που ακολουθεί, προκειμένου να ενταχθεί στα ιστορικά του συμφραζόμενα και να αναδειχτεί η σχέση του με την εκπαίδευση. Να αναφερθεί εδώ ότι οι όροι αστικός-ριζοσπαστικός και σοσιαλιστικός-κομμουνιστικός φεμινισμός χρησιμοποιούνται και στα ελληνικά φεμινιστικά δρώμενα. Πρόκειται για προσδιορισμούς που συνοδεύουν τον ελληνικό φεμινισμό, όπως αυτός αρχίζει να διαμορφώνεται στη δεκαετία του '20 περίοδο που σχηματίζονται αυτές οι δύο διακριτές απόψεις για τη γυναικεία απελευθέρωση (Ψαρρά, 1988:38). Η διαφορά μεταξύ των διεθνών εννοιολογήσεων και οπτικών του φεμινισμού που προαναφέρθηκαν και του ελληνικού είναι ότι ο δεύτερος παρουσιάζει ιδιοτυπία στο γεγονός ότι ποτέ δεν οδηγήθηκε σε ανοιχτή ρήξη με τους ανδροκρατικούς πολιτικούς σχηματισμούς² (Κωτσοβέλου και Ρεπούση, 1989:19). Αν και το ζήτημα της αυτονομίας του φεμινιστικού κινήματος στην Ελλάδα αποτέλεσε το πιο επίμαχο θέμα του κινήματος στα τέλη της δεκαετίας του '70.

Όσον αφορά τώρα στις εκπαιδευτικές έρευνες με τη χρήση του φύλου ως αναλυτικού εργαλείου συνιστούν έργο πρώιμο για τα ελληνικά πεπραγμένα (περισσότερα στοιχεία στην ενότητα που αναλύει τις ελληνικές έρευνες). Αντίθετα, υπάρχουν αρκετές έρευνες που χρησιμοποιούν το φύλο στην ανάλυσή τους ως ποσοτική κυρίως συνιστώσα. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές έρευνες που κινούνται στο πλαίσιο της φεμινιστικής οπτικής χρησιμοποιούν ως θεωρητικό υπόβαθρο κάποιο από τα φεμινιστικά σχήματα που προαναφέρθηκαν, αν και «στην πραγματικότητα κάθε προσπάθεια αλλαγής στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα αναγκαστικά εντάσσεται σε μια φιλελεύθερη προσέγγιση. Άρα δουλεύοντας για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση αντιμετωπίζουμε τα συμπτώματα της ανισότητας και όχι τις αιτίες» (Κογκίδου, 1998:44). Γεγονός που στις σύγχρονες προσεγγίσεις ερευνών που επιτελούνται και στην Ελλάδα επιβάλλει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την εμπλοκή τους σ' έναν ευρύτερο πολιτικό αγώνα προκειμένου να αντισταθμιστούν οι δομικές ανισότητες.

Γεγονός πάντως είναι ότι το γυναικείο ζήτημα στα σύγχρονα ελληνικά πεπραγμένα αποτελεί αντικείμενο πολιτικής συζήτησης με την άνοδο της σοσιαλιστικής κυβέρνησης από το 1980 και εξής. Ιδρύονται κρατικοί φορείς με στόχο τη μελέτη και την προώθηση της ισότητας των φύλων στην ελληνική κοινωνία (Συμβούλιο Ισότητας των δύο φύλων, 1982, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, 1994). Στην ίδια δεκαετία ξεκινούν και οι πρώτες δημοσιεύσεις που αφορούν το φύλο από διαφορετικές επιστημονικές κατευθύνσεις οι οποίες αυξάνονται και συστηματοποιούνται στη δεκαετία του '90 έως σήμερα. Επίσης, από τα μέσα

¹ Η Ιγγλέση (2001:40) παραθέτοντας τον ορισμό των Meyerhoff και Ruby (1986) αναφέρει ότι ο αναστοχασμός «περιγράφει τη δυνατότητα ενός συστήματος να στρέφει το βλέμμα στον εαυτό του, να κάνει τον εαυτό του αντικείμενο μέσα από την αναφορά στον εαυτό, έτσι ώστε υποκείμενο και αντικείμενο να συγχωνεύονται». Ενώ για τον αναστοχασμό στην έρευνα πεδίου αναφέρει ότι «περιλαμβάνει και την επίδραση του ερευνητή στο υπό παρατήρηση υποκείμενο» (στο ίδιο, σ. 41).

² Η προβληματική της σχέσης του ελληνικού φεμινισμού με την πολιτική μελετάται σε αντίστοιχα αφιερώματα στη *Δίλη* 3, 1988 και 4, 1989.

της δεκαετίας του '80 οργανώνονται συνέδρια με στόχο τη διερεύνηση του φύλου γενικότερα αλλά και της εμπλοκής του στην εκπαιδευτική διαδικασία ('Ισότητα των δύο φύλων στην Εκπαίδευση', Συμβούλιο Ισότητας, 1985, 'Διαφυλικές Σχέσεις' -δημοσιευμένα πρακτικά - , Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1991¹, 'Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών' -δημοσιευμένα πρακτικά - Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1994, 'Εκπαιδευτικοί, Φύλο και Σχολική Πράξη'-δημοσιευμένα πρακτικά -, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1996, 'Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες Τεχνολογίες' - δημοσιευμένα πρακτικά -, Κ.Ε.Θ.Ι., Γενική Γραμματεία Ισότητας, Υ.Π.Ε.Π.Θ., 1998, 'Εκπαίδευση και Φύλο: ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών', ίδιοι με τους προηγούμενους φορείς, 1999, 'Το φύλο, τόπος συνάντησης των επιστημών: Ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός', - δημοσιευμένα πρακτικά -, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2003). Σημαντικότατο βήμα αποτελεί η θεσμοθέτηση των Γυναικείων Σπουδών από το 1987 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας να ακολουθούν στη δημιουργία σπουδών φύλου (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Θεσσαλίας, Αιγαίου).

Ιστορική διάσταση της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η ιστορικότητα του φαινομένου της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά σημαντική για την ανάδειξη της διαχρονικής ανισότητας στην πρόσβαση των γυναικών, κυρίως στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001), καθώς και για την ανάδειξη των έμφυλων διακρίσεων στις οποίες αυτές υπόκεινται. Η διαχρονική εξέλιξη της εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα θα αναδείξει ότι, σε επίπεδο ιδεολογίας και πρακτικής, ο χώρος τής εκπαίδευσης² αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο προβολών και αντιπαραθέσεων για τη διαμόρφωση του περιεχομένου της θηλυκότητας και της ταυτότητας του φύλου.

Όσον αφορά στην ελληνική ιστοριογραφία οι συγκροτημένες μελέτες στις οποίες η παράμετρος του φύλου αποτελεί πεδίο διερεύνησης εμφανίζονται από τα μέσα της δεκαετίας του '80 και εξής (Αβδελά, 2003). Οι Αβδελά και Ψαρρά (1997, και Αβδελά, 2003:3) διαπιστώνουν πως σε αντίθεση με τα διεθνή δεδομένα, όπου υπάρχει διάκριση στην ιστοριογραφία μεταξύ της πολιτικής - φεμινιστικής ιστορίας των γυναικών και της ιστορίας του φύλου - κοινωνικής ιστορίας των γυναικών, η εξαρχής συσχετική αντίληψη για το φύλο στην Ελλάδα καθιστά ταυτόσημες τις μελέτες της ιστορίας των γυναικών με τις μελέτες της ιστορίας του φύλου.

Οι απαρχές τής οργάνωσης της νεοελληνικής εκπαίδευσης ανιχνεύονται στα πρώτα μετεπαναστατικά χρόνια και κυρίως με τον ερχομό του Καποδίστρια. Βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην πορεία εξέλιξής του αποτελεί η κρατικοποίηση του εκπαιδευτικού θεσμού και η επίδραση της γραφειοκρατικής και κομματικής οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στοιχεία που άλλωστε αναδεικνύονται στην παράλληλη δημιουργία του νεοελληνικού αστικού κράτους (Χαρίτος, 1989, Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., ό.π.).

¹ Οι χρονολογίες αντιστοιχούν στην πραγματοποίηση του συνεδρίου και όχι στην έκδοση των πρακτικών.

² Εξίσου σημαντικός στη διαμόρφωση της θηλυκότητας, του ανδρισμού και της φυλετικής ταυτότητας είναι και ο ρόλος της οικογένειας. Η σημασία της δεν αναδεικνύεται εδώ επειδή δεν αποτελεί παράγοντα εστίασης της συγκεκριμένης μελέτης.

Η πρωτοβάθμια-Δημοτική εκπαίδευση των κοριτσιών αναγνωρίζεται ως δικαίωμα και καθίσταται υποχρεωτική από το 1834 και εξής (Διάταγμα 6/18 Φεβρουαρίου 1834, Ζιώγου-Καραστεργίου 1983, 1986). Τα σπέρματα όμως της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης των κοριτσιών αρχίζουν να διαφαίνονται στις απαρχές του θεσμού με την κοινωνική αμφισβήτηση της χρησιμότητας της εκτός του οίκου εκπαίδευσης 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, τη μητρότητα και τη φροντίδα της οικογένειας (Ζιώγου-Καραστεργίου 1983, Μπακαλάκη και Ελεγκίτου, 1987, Φουρναράκη, 1987, Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., ό.π.). Κατά συνέπεια γυναικεία εκπαίδευση και «φυσικός προορισμός» των γυναικών δε συνάδουν, παρά μόνο αν οι σκοποί τους ταυτιστούν. Συνεπώς, η παραχώρηση του δικαιώματος της εκπαίδευσης στα κορίτσια όφειλε όχι μόνο να είναι συμβατή με τον κοινωνικό τους ρόλο, αλλά ουσιαστικά να τις προετοιμάζει γι' αυτόν χωρίς να απειλεί το θεσμό της οικογένειας συμβάλλοντας στην «παρεκτροπή» τους.

Μέσο για την επίτευξη των παραπάνω στόχων η ιδεολογία για την ύπαρξη διακριτών σφαιρών δραστηριότητας και η έμφαση στη βιολογική-ψυχολογική διαφορά των φύλων¹. Οι κοινωνικές αντιλήψεις για τους διαχωρισμένους τρόπους δράσεις των δύο φύλων αναπαράγονται, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Απαγορεύεται η συνεκπαίδευση από το 1852 και δημιουργούνται Δημοτικά σχολείων αρρένων και θηλέων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1995:79), μολονότι η συμφοίτηση θα αποτελέσει γεγονός σε περιοχές που οι οικονομικές συνθήκες αποτρέπουν ίδρυση σχολείων θηλέων (Κίτσου, 1993:111-112, Λαμπράκη-Παγανού, 1995:94). Εκτός από τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση, ίσχυσε σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα και βιβλία, υποστηρικτικά της αντίληψης για τη διαφορετική «φύση» των γυναικών και για την περιορισμένη νοητική τους ικανότητα. Τα κορίτσια εντρυφούν στα εργόχειρα και τα χειροτεχνήματα (Μπακαλάκη και Ελεγκίτου, ό.π.), στην οικιακή οικονομία και τη θρησκευτική παιδεία (Φουρναράκη, ό.π.) και διδάσκονται τα μαθήματα «επί το απλουστέρον» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993α:75).

Ένα άλλο ενδιαφέρον σημείο, που αρχίζει να διαφαίνεται ήδη από τον πρώτο αιώνα τής ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή έμφυλων ανισοτήτων καθώς και η διαπλοκή του φύλου με την κοινωνική τάξη. Μολονότι υποχρεωτική η δημοτική εκπαίδευση των κοριτσιών, τα ποσοστά αποχής τους παραμένουν σχεδόν σε όλο το 19^ο αιώνα υψηλά και αντίστοιχα υψηλός είναι ο αναλφαβητισμός των κοριτσιών. Όσο δε απομακρύνεται κανείς από τις πόλεις ή πλησιάζει τα χαμηλότερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα τόσο τα ποσοστά συμμετοχής μειώνονται (Ζιώγου-Καραστεργίου², 1983, Λαμπράκη-Παγανού, ό.π. σ. 86).

Γεγονός πάντως είναι ότι η κατάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα σταδιακά αμβλύνεται, σε επίπεδο ιδεολογικής έντασης και ποσοστών συμμετοχής, με την εξάπλωση της Δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά «η προβληματική μεταφέρεται σχεδόν αυτούσια... στο επίπεδο της Μέσης-Ανώτερης εκπαίδευσης» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993α:74).

Σχεδόν σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα ως τις πρώτες δεκαετίες του 20ού η επίσημη-κρατική πρωτοβουλία, αναφορικά με τη δημιουργία Μέσης Εκπαίδευσης για τα κορίτσια, είναι απύσχα. Στον ιδρυτικό Νόμο για τη Μέση Εκπαίδευση του 1836 (θεσμοθέτηση δημόσιων Ελληνικών και Γυμνασίων αρρένων) δε γίνεται λόγος για αντίστοιχη δημιουργία δημόσιων σχολείων θηλέων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993 στο ίδιο, σ. 86, Λαμπράκη-Παγανού, ό.π. σ.

¹ Για τις αντίστοιχες αντιλήψεις σε διεθνές επίπεδο βλέπε ενδεικτικά Skelton, C., (1993:325).

² Η Ζιώγου-Καραστεργίου (1983) παραθέτει στατιστικά στοιχεία στις σελίδες 99-103 και 178-184.

86). Είναι ενδιαφέρουσα όμως η ανετοιμότητα και η αρνητικότητα της ελληνικής κοινωνίας και των πολιτικών εκφραστών της, αν ληφθεί υπόψη ότι σε επίπεδο συζητήσεων-προτάσεων Υπουργών Παιδείας το ζήτημα της δημόσιας εκπαίδευσης των κοριτσιών να μην ανακινείται αλλά δε θεσμοθετείται (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983:80-82).

Ο ουσιαστικός -ιδιωτικός- φορέας που αναλαμβάνει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των κοριτσιών το 19^ο αιώνα είναι η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία καθώς και κάποιοι σύλλογοι, εταιρείες, ξένοι ιεραπόστολοι και κατά τόπους Δήμοι (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., Λαμπράκη-Παγανού, ό.π. σ. 86-87). Το πλαίσιο της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης που ίσχυε στην υποχρεωτική εκπαίδευση μετατίθεται στο επίπεδο της Μέσης με τη φοίτησή των κοριτσιών στα Ανώτερα Παρθεναγωγεία και τα Διδασκαλεία Θηλέων τής Φιλεκπαιδευτικής. Η φοίτηση σε διαφορετικού τύπου σχολεία στηρίζεται πάλι σε διάκριση της στοχοθεσίας για την εκπαίδευση των φύλων και τον κοινωνικό τους ρόλο: «να παρασκευάσωμεν τους μέν παίδας χρηστούς πολίτας, τα δε κοράσια φρονίμους δεσποινίδας και αρίστας μητέρας¹» (*Ημερολόγιον της Εφημερίδος των Κυριών 1888*, στη Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993α:77). Το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι διαφορετικό σε σχέση με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στα Γυμνάσια και Ελληνικά σχολεία αρρένων, αλλά και τα χρόνια φοίτησης είναι λιγότερα. Τα κορίτσια στα Παρθεναγωγεία ενισχύονται στις φυσικές δεξιότητες του «φυσικού» προορισμού τους. Ξένες γλώσσες, μουσική, στοιχεία για την ανατροφή των μελλοντικών παιδιών τους, οικιακή οικονομία, αρχαία ελληνικά..., ξεκάθαρα στοιχεία μιας εκπαίδευσης «διακοσμητικής», μιας προίκας συμβολικής (Βαρίκα, 1987:46-47, Λαμπράκη-Παγανού, ό.π. σ. 87, Χαρίτος, ό.π. σ. 86). Περιεχόμενο μαθημάτων και χρόνια φοίτησης δίνουν το στίγμα της υποβαθμισμένης γυναικείας εκπαίδευσης, από την οποία, συνάμα, απουσιάζουν η πρακτικότητα που θα τη συνέδεε με την επαγγελματική διέξοδο των γυναικών και το δικαίωμα πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1995:80-81). Ήταν κατά συνέπεια εύλογο η φοίτηση στα Παρθεναγωγεία εκ των πραγμάτων να αποτίνεται και να εξυπηρετεί τις ανάγκες των κοριτσιών της αστικής τάξης, το δε εκπαιδευτικό μάρφωμα της εποχής να αποκτά ταξικό χαρακτήρα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993α:94). Άλλωστε, από το 1850 και μετά, που παρατηρείται έξαρση της «διακοσμητικής» εκπαίδευσης (Λαμπράκη-Παγανού, ό.π. σ. 87), και ιδιαίτερα από το 1875 ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, με την επίδραση τής θεωρίας τής «ισότητας στη διαφορά», διαμορφώνεται το γυναικείο ιδεώδες που καθιερώνοντας ως μοναδικό αποδεκτό τρόπο ύπαρξης το γάμο, τη μητρότητα και τη νοικοκυροσύνη εξιδανικεύει τον ιδιωτικό ρόλο των γυναικών (Βαρίκα, ό.π. σ. 71, Φουρναράκη, ό.π.). Η εκπαίδευση, λοιπόν, γίνεται ο κατεξοχήν τόπος αντιπαραθέσεων όπου, με τη χρησιμοποίηση της βιολογικής εξήγησης της έμφυλης διαφοράς και του φυσικού προορισμού των γυναικών, διαμορφώνεται το περιεχόμενο της θηλυκότητας στο νέο αστικό ελληνικό κράτος και ο έμφυλος προσδιορισμός της αστικής ταυτότητας (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983, 1986, Κορασίδου, 1993, 1995, Ψαρρά, 1979^α, Σκλαβενίτη, 1988).

Μόνη λύση για τα κορίτσια που δεν προέρχονταν από αστικές οικογένειες η φοίτηση στα Διδασκαλεία² τής Φιλεκπαιδευτικής που θεσμοθετούνται και λειτουργούν παράλληλα με τα Παρθεναγωγεία. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των Διδασκαλείων της περιόδου είναι η ουσιαστική τους ταύτιση με τα Παρθεναγωγεία και στο επίπεδο των διδασκόμενων αντικειμένων και στο επίπεδο των χρόνων φοίτησης. Συνεπώς, οι μαθήτριες που προετοιμάζονταν για το ρόλο της οικοδέσποινας, κατά το πλείστον αστές, και όσες

¹ Δεν έχει έρθει ακόμη η ώρα που οι γυναίκες-οπαδοί του ριζοσπαστικού φεμινισμού θα διεκδικήσουν συλλογικά, την περίοδο του μεσοπολέμου, την ψήφο και την ισοπολιτεία, την απόδοση δηλαδή και σ' αυτές της ιδιότητας του πολίτη (Ψαρρά, 1988:39).

² Η επέκταση του δικαιώματος ίδρυσης Διδασκαλείων σε όλα τα ιδιωτικά Παρθεναγωγεία παραχωρείται το 1892 και φέρει ως αποτέλεσμα την υπερβολική αύξηση του αριθμού των διδασκαλισσών και τη δημιουργία κοινωνικού προβλήματος (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993α:82).

επιζητούσαν βιοποριστική λύση μέσω της «νομιμοποιημένης» για την εποχή επαγγελματικής διεξόδου, είχαν κοινό πρόγραμμα σπουδών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983:80-82). Η υποβάθμιση του διδασκαλικού επαγγέλματος των γυναικών είναι εμφανής γεγονός που επιτείνεται, αν συγκριθεί με τις αντίστοιχες σπουδές των αγοριών που ήταν περισσότερα χρόνια και βασίζονταν σε διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αξίζει να αναφερθεί όμως πως, παρά την υποτίμηση των σπουδών και του διδασκαλικού επαγγέλματος των γυναικών γενικότερα, η έξοδος των γυναικών στο συγκεκριμένο επάγγελμα αποτέλεσε την πρώτη τομή στην απόλυτη διάκριση σφαιρών δραστηριότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών (Βαρίκα, ό.π.). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι από τους κόλπους των διδασκαλισσών ξεπήδησαν πολλές πρωτεργάτριες του ελληνικού φεμινισμού (Αβδελά, 1988:46).

Τα αιτήματα για ουσιαστικότερη μελέτη και σχεδιασμό της Μέσης Εκπαίδευσης των κοριτσιών προκύπτουν από το 1890 και εξής, έτος που δηλώνει την είσοδο της πρώτης Ελληνίδας¹ φοιτήτριας στο Πανεπιστήμιο² παρά τις αντίθετες θεσμοθετήσεις (Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σ. 93). Από αυτή τη χρονική στιγμή και μετά αρχίζει να γίνεται διαυγέστερη, και για την περίπτωση των κοριτσιών, η ανάγκη σύνδεσης της Μέσης Εκπαίδευσης με την Πανεπιστημιακή (Ζιώγου-Καραστεργίου, στο ίδιο, σ. 83). Το ζήτημα ανακινούν και οι διεκδικήσεις των φεμινιστριών που με σαφήνεια ζητούν εκπαίδευση που, εκτός της προετοιμασίας για τα του οίκου και για το χαμηλού κύρους επάγγελμα της δασκάλας, θα μπορούσε να προετοιμάσει τα κορίτσια να σταθούν κι ως επιστημότισσες. Ειδικότερα την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα, αρχίζει να εμφανίζεται δειλά, συμβάλλει και η επιστροφή στα πάτρια Ελληνίδων που σπούδασαν ή μετεκπαιδεύτηκαν στο εξωτερικό, ένα νέο γυναικείο πρότυπο, αυτό της λόγιας και της επιστημότισσας. Έτσι, οι γυναίκες που αμφισβήτησαν έμπρακτα τον περιορισμό τους σε δραστηριότητες εντός του οίκου στο αποκλειστικό πλαίσιο του ρόλου σύζυγος-μητέρα, αρχίζουν να διαγράφουν νέα σημαινόμενα για τη γυναικεία ταυτότητα και δραστηριότητα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., Ψαρρά, 1979β:3). Βήμα των γυναικών για την υποστήριξη των θέσεων τους, αλλά και για την έκφραση του φεμινιστικού ρεύματος της εποχής η *Εφημερίς των Κυριών*³ που εκδίδεται από το 1887 από την Καλλιρόη Παρρέν. Σύμφωνα με την άποψη της Βαρίκα (ό.π.) μέσω της *Εφημερίδος των Κυριών* θα εκφραστεί το πρώτο συλλογικά διατυπωμένο αίτημα των γυναικών του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα, το αίτημα της εκπαίδευσης. Μολονότι οι φεμινίστριες της εποχής δεν αμφισβητούν πλήρως το ιδεώδες της οικιακής τους θέσης, θα συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάδειξη του γυναικείου φύλου σε κοινωνικό υποκείμενο.

Το νέο ζητούμενο, λοιπόν, που προκύπτει μετά το 1890 είναι η διεύρυνση των επαγγελματικών διεξόδων των γυναικών - ήδη έχει αρχίσει να δημιουργείται κορεσμός στο διδασκαλικό επάγγελμα - μέσω ισότιμης ή ίδιας εκπαίδευσης με αυτής των αγοριών⁴. Παρά

¹ Πρόκειται για την Ιωάννα Στεφανόπολι (αλλού Στεφανοπούλου) που εγγράφεται στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993γ:346).

² Τα κοινωνικά και θεσμικά παρεπόμενα των πρώτων - μεμονωμένων - κινήσεων των Ελληνίδων για την είσοδό τους στο ελληνικό Πανεπιστήμιο θα αναφερθούν λίγο παρακάτω στη συγκεκριμένη για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναφορά.

³ Το έδαφος έχει προετοιμάσει η έκδοση των περιοδικών *Θάλεια* (1867) και *Ευρυδίκη* (1870). Σύμφωνα με την άποψη της Ψαρρά (1979β:3-13) και τα δύο περιοδικά συμβάλλουν προς την κατεύθυνση της συλλογικής συνειδητοποίησης των γυναικών. Στον αντίποδα βρίσκονται τα περιοδικά *Οικογένεια* (1897) και *Πλειάς* (1896) που εκφράζουν απόψεις συντηρητικές και προσπαθούν να χειραγωγήσουν τις γυναίκες.

⁴ Να σημειωθεί ότι απόπειρες για τη δημιουργία δημόσιου σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης θηλέων είχε προταθεί στη Βουλή με το Νομοσχέδιο του Υπουργού Αυγερινού το 1880, το οποίο και δεν ψηφίζεται (Χαρίτος, ό.π., σ. 217). Αξιοσημείωτο είναι ότι στο Νομοσχέδιο προτείνεται η δημιουργία ενός νέου τύπου δημόσιου - διακριτού από τα σχολεία αρρένων - σχολείου με την ονομασία Ανώτερο Παρθεναγωγείο. Η Λαμπράκη-Παγανού (ό.π., σ. 90) σημειώνει την επίδραση που είχε στη συλλογική

όμως τις εμφανείς κοινωνικές ανάγκες και τις διεκδικήσεις των ίδιων των γυναικών η πολιτεία δεν προωθεί την ίδρυση Γυμνασίων Θηλέων, ούτε προωθεί την ατύπως και κατά τόπους ισχύουσα συνεκπαίδευση¹. Αντίθετα, «αναβαθμίζει» το Παρθεναγωγείο θεσμοθετώντας το δεύτερο τμήμα του Ανώτερου Παρθεναγωγείου το 1897 (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σ. 87-88). Πρόκειται για αναβάθμιση φαινομενική, αφενός διότι τα διδασκόμενα αντικείμενα εξακολουθούν να αναπαράγουν τις παγιωμένες αντιλήψεις του «φυσικού» προορισμού, της «φυσικής» διαίρεσης και της επιβλαβούς για την υγεία των κοριτσιών διανοητικής και ανώτερης εκπαίδευσης (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1983:212), αφετέρου διότι δεν επιτρέπει εγγραφή στο Πανεπιστήμιο. Η διεύρυνση της επαγγελματικής διεξόδου των γυναικών αναστέλλεται, η κοινωνική της όμως αναγκαιότητα οδηγεί τις μαθήτριες σε αυξημένη προτίμηση του Διδασκαλείου κι όχι του νέου τμήματος του Παρθεναγωγείου (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993α:88).

Γεγονός πάντως είναι ότι σε όλο το 19^ο αιώνα η πολιτεία δεν προχωρά στη θεσμοθέτηση δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης των κοριτσιών διατηρώντας έτσι σε ολόκληρη τη διάρκεια του αιώνα την ίδια δομή στο εκπαιδευτικό σύστημα (Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σ. 92, Ζιώγου και Κελεσίδου, 1997:191).

Όσον αφορά στην Τριτοβάθμια-Πανεπιστημιακή εκπαίδευση των κοριτσιών, σχεδόν σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα δεν επιτρέπεται η είσοδός τους στο Πανεπιστήμιο. Ο αποκλεισμός αυτός στοιχειοθετείται βάσει τυπικών-γραφειοκρατικών εμποδίων και αρνητικών κοινωνικών αντιλήψεων.

Τα τυπικά εμπόδια συνίστανται στην υποβαθμισμένη Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών και στα εξίσου υποβαθμισμένα απολυτήρια που λαμβάνουν από τα Παρθεναγωγεία. Τα διπλώματα των Παρθεναγωγείων αφενός δε θεωρούνται ισότιμα με των αγοριών αφού στηρίζονται στο «διακοσμητικό» αναλυτικό πρόγραμμα, αφετέρου η είσοδος στο Πανεπιστήμιο επιτρέπεται μόνο στους νέους, στους απόφοιτους δηλαδή των Γυμνασίων και Ελληνικών σχολείων. Η έλλειψη εκπαίδευσης των κοριτσιών σε βασικά προπαρασκευαστικά για το Πανεπιστήμιο μαθήματα (π.χ. ανώτερα μαθηματικά), δεσμεύει την είσοδό τους στις σχολές του Ανώτατου ιδρύματος (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1993γ:339-340). Σ' αυτό το πλαίσιο οι ελάχιστες επιτυχημένες προσπάθειες των Ελληνίδων για σπουδές στο ελληνικό ή στα ξένα πανεπιστήμια² προκύπτουν από ατομικούς αγώνες (ειδικές εξετάσεις στα μαθήματα που δεν είχαν διδαχτεί) υπέρβασης των εμποδίων (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σ. 336-337). Η μόνη πνοή συλλογικότητας στις προσπάθειες των Ελληνίδων εκφράζεται από την *Εφημερίδα των Κυριών* (Βαρίκα, ό.π.).

Από την άλλη μεριά, οι κοινωνικές αντιλήψεις εξακολουθούν να είναι συντηρητικές και αρνητικές σε σχέση με τη φοίτηση των κοριτσιών στο Πανεπιστήμιο. Οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τις διακριτές σφαίρες δραστηριότητας των φύλων θα κλονίζονταν με τη διεύρυνση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των γυναικών που θα προέκυπτε από τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο. Μόνη λύση θα ήταν η διατήρηση του status quo. Μόλις πέντε χρόνια πριν τη λήξη του αιώνα και πέντε μετά την είσοδο της πρώτης φοιτήτριας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, η πολιτεία νομιμοποιεί τα κορίτσια να παίρνουν, κατόπιν ειδικών εξετάσεων, απολυτήριο Γυμνασίου. Μ' αυτόν τον τρόπο αίρονται τα τυπικά εμπόδια για τη

κοινωνική συνείδηση της εποχής η ιδιωτική εκπαίδευση όσον αφορά την επικράτηση του όρου «Παρθεναγωγείο» και για τα δημόσια σχολεία.

¹ Για στατιστικά στοιχεία σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών στα τέλη του 19^{ου} αιώνα βλ. Ζιώγου-Καραστεργίου, (1993β:196) και για τα νεώτερα-σύγχρονα χρόνια ό.π. σ. 202.

² Ουσιαστικά οι πρώτες Ελληνίδες που με ατομικές προσπάθειες αποφοιτούν από Πανεπιστήμιο σπουδάζουν σε ιδρύματα του εξωτερικού. Η Σεβαστή Καλλισπέρη εγγράφεται το 1885 στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου των Παρισίων και το 1886 η Μαρία Καλαποθάκη στην Ιατρική Σχολή του ίδιου Πανεπιστημίου (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σ. 337-338).

συμμετοχή των κοριτσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Νόμος ΒΤΒ' 12^{ης} Ιουλίου 1895, Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σ. 340).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστεί ως «αφιλόξενο» για τα κορίτσια ώς τα μέσα περίπου του 20ού αιώνα (Μαραγκουδάκη, 2003:11).

Στις αρχές του 20ού αιώνα, αρχίζει να αναγνωρίζεται η ανάγκη να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις ανάγκες των κοριτσιών που προέρχονταν από μεσαία και χαμηλά στρώματα και διατυπώνονται μεταρρυθμιστικές προτάσεις για τη γυναικεία εκπαίδευση (Μπακαλάκη-Ελεγγίτου, ό.π.). Η κοινωνιολογική διάσταση των νομοσχεδίων Τσιριμώκου - Γληνού (1909) δεν βοήθησε στο να ψηφιστούν. Είναι σημαντικό όμως να αναφερθούν διότι περιλαμβάνουν την πρώτη, ίσως, εκτενή αναφορά στο θέμα της γυναικείας εκπαίδευσης (Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σ. 93, Ζιώγου και Κελεσίδου, ό.π., σ. 192) καθώς και κάποια καινοτόμα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, έμμεση άρση της συνεκπαίδευσης και αντικατάσταση των Παρθεναγωγείων με τα αστικά σχολεία θηλέων που θα προετοιμάζαν για τις μέσες επαγγελματικές σχολές, η μόνη ρύθμιση που τελικά ίσχυσε ώς το 1914 χωρίς όμως να εκπληρώσει το σκοπό της (Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σ. 94, Ζιώγου και Κελεσίδου, ό.π., σ. 193-194). Παράλληλα όμως στις προτάσεις των νομοσχεδίων εξακολουθεί να διαφαίνεται η σύνδεση της εκπαίδευσης με τη «φυσική» εξέλιξη των γυναικών, αφού η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει στα «χρήσιμα» έργα του σπιτιού (Μπακαλάκη-Ελεγγίτου, ό.π.).

Την περίοδο του Μεσοπολέμου σηματοδοτεί, εκτός των άλλων, η μεταρρύθμιση του 1929-30 που θεωρείται η πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση της νεοελληνικής εκπαίδευσης (Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σ. 94, Ζιώγου και Κελεσίδου, ό.π., σ. 192) με εισηγητή το Γεώργιο Παπανδρέου. Σύμφωνα με αυτήν, η δημοτική εκπαίδευση των κοριτσιών εξομοιούται με την αντίστοιχη των αγοριών και γενικεύεται η συνεκπαίδευση (Νόμος 4397/1929) (Κίτσου, ό.π., σ. 115, Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σ. 94). Ουσιαστικά η θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης αποτελεί νομιμοποίηση της άτυπης κατάστασης που ίσχυε από το 19^ο αιώνα, που με την επισημοποίησή της συμβάλλει στη μείωση του γυναικείου αναλφαβητισμού (Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σ. 95). Καθιερώνονται επίσης: 4τάξια Παρθεναγωγεία για τα κορίτσια που δεν επιδιώκουν πανεπιστημιακές σπουδές με πνεύμα «σύμφωνον με τον προορισμόν της μορφωμένης Ελληνίδος μητρός» (Ζιώγου και Κελεσίδου, ό.π., σ. 195). Γυμνάσια 6τάξια για τα κορίτσια που επιθυμούσαν πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο, ή σε άλλα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Μπουζάκης, 1994:249). Και στην περίπτωση των Γυμνασίων όμως, τονίζεται στις μεταρρυθμιστικές προτάσεις η ανάγκη διατήρησης του προορισμού των γυναικών, όπως αυτός εκφράζεται στο ζεύγος σύζυγος-μητέρα (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σ. 195). Γι' αυτό το λόγο, μόνο τα κορίτσια διδάσκονται τα μαθήματα της Υγιεινής και της Οικιακής Οικονομίας (ό.π.).

Οι Μπακαλάκη και Ελεγγίτου (ό.π.) μελετώντας τρία εγχειρίδια οικιακής μόρφωσης των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα καταλήγουν στη διαπίστωση μιας σημαντικής στροφής στον τρόπο που παρουσιάζονται οι γυναίκες σε σχέση με την αντίστοιχη εικόνα τους στα εγχειρίδια του 19^{ου} αιώνα. Η εικόνα της αστής οικοδέσποινας του 19^{ου} αιώνα δίνει τη θέση της στην εικόνα του μικροαστικού σπιτιού με τις γυναίκες να στρέφονται σε «χρήσιμα» έργα, αναδεικνύοντας τη σημασία που αποκτά στις αρχές του αιώνα η τεχνική πλευρά της οικιακής εργασίας των γυναικών. Τέλος, οπισθοδρόμηση της μεταρρύθμισης αποτελεί η απαγόρευση της συνεκπαίδευσης, ανεπίσημα εν ισχύ, στη Μέση εκπαιδευτική βαθμίδα με αποτέλεσμα τη μείωση της συμμετοχής των κοριτσιών (Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σ. 95, Μπουζάκης, ό.π., σ. 252, 286).

Τη μεταρρύθμιση του 1959, με την οποία γίνεται φανερή η ανάγκη σύνδεσης εκπαίδευσης-οικονομίας και ευρύτερης χρήσης της δημοτικής, ακολουθεί η μεταρρύθμιση του 1964. Στην τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση παρατηρείται ομοιομορφία στη Μέση εκπαίδευση με την καθιέρωση της 9χρονης υποχρεωτικής φοίτησης και για τα δύο φύλα, ακόμη και αν τα

κορίτσια φοιτούσαν σε αμιγή Γυμνάσια Θηλέων. Εκτός από την κοινή δομή (3τάξιο Γυμνάσιο και Λύκειο), είναι επίσης κοινό το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων αγοριών και κοριτσιών, εκτός, πάλι, από τη διδασκαλία των καθαρά «γυναικείων μαθημάτων» (Οικιακή Οικονομία, Νοσηλευτική, Παιδοκομία) (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σ. 199, Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σ. 97).

Τη δεκαετία του '70 η μεταρρύθμιση του 1976 ουσιαστικά επαναφέρει τα εκπαιδευτικά πράγματα στην κατάσταση που είχε δημιουργηθεί το 1964 (η δικτατορία ανέστειλε τα μεταρρυθμιστικά βήματα του 1964). Το προοδευτικότερο βήμα της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης αποτελεί η επίσημη καθιέρωση της συνεκπαίδευσης και η συνεπακόλουθη κατάργηση των σχολείων Θηλέων. Είναι ευνόητο ότι η συνεκπαίδευση συμβάλλει στην αυξημένη εκπαιδευτική συμμετοχή των κοριτσιών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995, Χρυσάκης, 1999, Μαράτου-Αλιπράντη, κ.ά., 2002).

Συστηματική αναφορά στην εκπαιδευτική ισότητα των φύλων και στην άρση των κληροδοτημένων ανισοτήτων γίνεται με τη μεταρρύθμιση της δεκαετίας του '80 δίνοντας έτσι το βασικό πολιτικό της στίγμα και την πρώτη αντιμετώπιση του φύλου ως καθοριστικού εκπαιδευτικού παράγοντα (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σ. 202, Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σ. 97). Ας σημειωθεί ότι στις προηγούμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των ετών 1959, 1964, 1976 «αγνοείται συστηματικά ο παράγοντας του φύλου στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και θεωρίας...» (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σ. 201). Είναι, πάντως, αναμφισβήτητο το γεγονός της βελτίωσης του επιπέδου εκπαίδευσης και των δύο φύλων με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των μέσων του 20^{ου} αιώνα και εξής. Πρόκειται όμως κυρίως για ποσοτική και άρα μονομερή επίδραση της ιδεολογίας για την ισότητα των δύο φύλων (αύξηση της συμμετοχής των κοριτσιών στις βαθμίδες εκπαίδευσης¹). Σε ένα βαθύτερο επίπεδο δε, οι κοινωνικές αντιλήψεις που διείπαν τη γυναικεία εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα εξακολουθούν να την υφέρπουν. Τα ποσοστά των αναλφάβητων γυναικών την τελευταία εικοσαετία βρίσκονται σε διπλάσια επίπεδα από αυτά των ανδρών εντείνοντας την ανισότητα στη συμμετοχή των γυναικών στη δημόσια ζωή και τη μειονεκτική κοινωνική τους θέση (Ευστράτογλου, 1999, Κάτσικας και Καββαδίας, ό.π., Χρυσάκης, ό.π., Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, ό.π.). Γεγονός πάντως είναι ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποκτά μαζικότερο χαρακτήρα, ιδιαίτερα μετά τη θεσμοθέτηση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων πρόσβασης στο Λύκειο από το 1982 και εξής (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη κ.ά, ό.π., σ. 20).

Σε σχέση με την ανώτατη εκπαίδευση των κοριτσιών, οι συνθήκες για συμμετοχή του γυναικείου φύλου στο Πανεπιστήμιο είναι ευνοϊκότερες στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να συγχρωτιστεί με τις κοινωνικές αλλαγές που επέφερε η είσοδος των γυναικών στις Υπηρεσίες, γεγονός που συμβάλλει και στη διεύρυνση του επαγγελματικού μονοπωλίου που κατείχε το διδασκαλικό επάγγελμα. Συνέβαλε επίσης η παράκαμψη του τυπικού εμποδίου απόκτησης απολυτηρίου, αφού από το 1907 και εξής (ΦΕΚ αρ. 63, 7 Απριλίου 1907, Ζιώγου-Καραστεργίου 1993γ:344) σταδιακά επιτρέπεται τα κορίτσια να φοιτούν στα δευτεροβάθμια δημόσια Ελληνικά και Γυμνάσια. Βάσει αυτών των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών, στις δεκαετίες 1910-20 παρατηρείται ο μεγαλύτερος αριθμός γυναικών στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, μολονότι, αν οι αριθμοί

¹ Σε σχέση με τη συμμετοχή των φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν παρουσιάζεται διαφοροποίηση, μιας και στα τελευταία τουλάχιστον τριάντα χρόνια τα ποσοστά αναδεικνύουν ισότιμη παρουσία αγοριών και κοριτσιών (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, ό.π., σ. 19, Deliyanni-Kouimtzi & Ziogou, 1995). Οι απόψεις όμως είναι αντιφατικές σε σχέση με το αν η αισθητή διαφορά συμμετοχής των φύλων (μικρότερη συμμετοχή κοριτσιών) που υφίστατο στη διάρκεια των δεκαετιών '70 και '80 έχει σήμερα εκλείψει. Η Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά (ό.π. σ. 19) μιλούν για σταδιακή μείωση της διαφοράς έως τη σημερινή της έκλειψη. Αντίθετα, οι Κάτσικας και Καββαδίας (1997) θεωρούν τη διαφορά υπαρκτή και σήμερα.

συγκριθούν με τους αντίστοιχους της συμμετοχής των ανδρών, οι γυναίκες εξακολουθούν να υπολείπονται¹. Πάντως, αν και οι αλλαγές στη δευτεροβάθμια ευνοούν μεγαλύτερο αριθμό κοριτσιών επιτρέποντας την πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο και στις κόρες από μη αστικές οικογένειες, «τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα υπεραντιπροσωπεύονται στον αριθμό των φοιτητριών, ενώ είναι πολύ χαμηλή η πρόσβαση όλων των υπολοίπων» (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σ. 410). Έτσι, η ταξική διάσταση της εκπαίδευσης που ίσχυε για τα Παρθεναγωγεία το 19^ο αιώνα μεταφέρεται και στην ανώτερη πανεπιστημιακή μόρφωση.

Αντίστοιχα, άλλα στοιχεία που «μεταλαμπαδεύονται» από το 19^ο αιώνα στις αρχές, τουλάχιστον, του 20^{ου} σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση των κοριτσιών στα Παρθεναγωγεία και τις κοινωνικές αντιλήψεις για τις ανώτερες σπουδές των κοριτσιών. Η εκπαιδευτική κοινωνικοποίηση των κοριτσιών στα Παρθεναγωγεία που, όπως προαναφέρθηκε, βασίστηκε στην επιτρεπτή για το φύλο τους «διακοσμητική» παιδεία ανιχνεύεται στις σχολές που επιλέγουν για πανεπιστημιακή μόρφωση. Υπερτερούν στις προτιμήσεις τους η Ιατρική και η Φιλοσοφική και έπονται η Φαρμακευτική και Οδοντιατρική (Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σ. 363-64). Οι εξιδανικευμένες γυναικείες δεξιότητες της φροντίδας - περιθαλψής και της διδακτικής ικανότητας καθορίζουν τις πανεπιστημιακές επιλογές των κοριτσιών. Αντίθετα, οι Φυσικομαθηματικές σχολές, που σχετίζονται περισσότερο με ανδρικά πεδία δραστηριότητας, αλλά και με μαθήματα που απουσίαζαν από τα αναλυτικά προγράμματα των Παρθεναγωγείων, βρίσκονται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα χαμηλότερα στις γυναικείες προτιμήσεις². Πρόκειται άλλωστε για επιστημονικά πεδία που διεγείρουν Λόγους για τις νοητικές ικανότητες των κοριτσιών και επιστημονικές απόψεις ότι τα επαγγέλματα στα οποία οδηγούν λειτουργούν αρνητικά στην αναπαραγωγική ικανότητα των κοριτσιών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986:486)

Στη δεκαετία του '60 τα αγόρια υπερέχουν αριθμητικά ως προς τη συμμετοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα ανατρέπονται στη δεκαετία του '80. Με τη μεταρρύθμιση του 1997³ και τη σύνδεση της απόκτησης απολυτηρίου με τις εισαγωγικές εξετάσεις, αυξάνεται η συμμετοχή των κοριτσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από το 50%, στα τέλη της δεκαετίας του '80, στο 53% στη δεκαετία του '90 (Λαμπίρη-Δημάκη, 1995, Κυρίδης, 1997, Μαράτου-Αλιπράντη, κ.ά., ό.π.). Σήμερα, τα ποσοστά συμμετοχής των κοριτσιών υπερτερούν έναντι των αγοριών σε όλες τις βαθμίδες της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δεληγιάννη-Κουίμτζη, 2003ε:271). Κι αυτή τη φορά όμως πρόκειται για θετικές εξελίξεις ποσοτικού χαρακτήρα με εμφανή την απουσία ποιοτικών χαρακτηριστικών, τη στιγμή που ουσιαστική αλλαγή και τομή με το παρελθόν της εκπαίδευσης των κοριτσιών δεν παρατηρείται (Μαραγκουδάκη, ό.π., σ. 10-11). Έτσι, οι επιλογές των κοριτσιών σε σχέση με τα γνωστικά-επιστημονικά αντικείμενα παραμένουν παραδοσιακές. Υπερτερούν, δηλαδή, αριθμητικά στη φοίτηση σε παιδαγωγικές και φιλοσοφικές σχολές (σε επίπεδο ΑΕΙ), σε σχολές που σχετίζονται με επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, γραφικών και καλλιτεχνικών σπουδών, τροφίμων και διατροφής και διοίκησης και οικονομίας (σε επίπεδο

¹ Η Ζιώγου-Καραστεργίου 1993γ:345 παρουσιάζει πίνακα (πίνακας 1) με διαχρονικά στοιχεία για την αριθμητική συμμετοχή των γυναικών σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα ακαδημαϊκά έτη 1890-91 έως και 1919-20.

² Για τις πανεπιστημιακές προτιμήσεις των κοριτσιών τα ακαδημαϊκά έτη 1890-91 έως και 1919-20 βλέπε πίνακα 7, Ζιώγου-Καραστεργίου ό.π. σ. 365.

³ Για τη Μεταρρύθμιση του 1997 και τους στόχους προώθησης της ισότιμης πρόσβασης και της ισότητας ευκαιριών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης βλέπε «*Εκπαίδευση 2000: Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*», 1997, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), «*Μετά το Γυμνάσιο, τι: Ενιαίο Λύκειο, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ανοικτή Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*», 1998, Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης ΕΠΕΑΕΚ, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ).

ΤΕΙ). Αντίθετα, υποεκπροσωπούνται στις θετικές-τεχνολογικές κατευθύνσεις (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997:645-653, Μαράτου-Αλιπράντη, κ.ά., ό.π. Μαραγκουδάκη, ό.π.¹). Είναι φανερό ότι και τα επαγγέλματα στα οποία οδηγεί η φοίτηση στις παραπάνω σχολές δεν απομακρύνουν τις γυναίκες από τις ιδιότητες που παραδοσιακά τούς αποδίδονται, της φροντίδας και της περίθαλψης (μαίες, παραϊατρικά επαγγέλματα, νοσοκόμες, κοινωνικοί λειτουργοί) (Μαραγκουδάκη, ό.π., σ. 22).

Μπορούν να αναφερθούν κάποια κενά στις μελέτες για την ιστορικότητα της γυναικείας συμμετοχής στην εκπαίδευση. Αυτά, σχετίζονται κυρίως με τον ποσοτικό χαρακτήρα των πληροφοριών. Ποιοτικές μελέτες, που να αναλύουν σε βάθος τη διαχρονική ιδεολογία για τα φύλα, τις νοοτροπίες και τα στερεότυπα καθώς και το σύνθετο πλέγμα στο οποίο τα στοιχεία αυτά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, απουσιάζουν. Τα στοιχεία που αναδεικνύουν οι μελέτες είναι συχνά αποσπασματικά (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., ό.π., σ. 24) και σπάνια ξεπερνούν τα όρια της πρωτεύουσας (Αβδελά, 2003:11). Δεν υπάρχουν επίσης μελέτες που να αναδεικνύουν, στη συγχρονία και τη διαχρονία, τους μηχανισμούς εκείνους που συμβάλλουν στις εκπαιδευτικές ανισότητες με βάση το φύλο.

Οι ελληνικές έρευνες και τα άρθρα για το φύλο στην εκπαίδευση

Σκοπός τής συγκεκριμένης ενότητας είναι η σχολιασμένη παρουσίαση των ελληνικών ερευνών και των άρθρων που αναφέρονται στο φύλο. Αρκετές από τις έρευνες που θα αναφερθούν δεν αντιμετωπίζουν το φύλο ως αναλυτικό εργαλείο, ως κατηγορία δηλαδή που τέμνει και διαπερνά όλες τις άλλες, και συνεπώς δεν το αξιοποιούν ερευνητικά. Επίσης, αρκετές από αυτές δεν έχουν ως βασικό σημείο εστίασης τους το φύλο αλλά παρέχουν πληροφορίες γι' αυτό. Μολαταύτα, θα αναφερθούν και αυτές οι έρευνες με αντίστοιχο σχολιασμό και σκέψεις για το πώς θα μπορούσαν να αναδείξουν ουσιαστικότερα την οπτική τού φύλου. Η παρουσίαση των ερευνών θα γίνει μέσω σχολιασμένου κειμένου, κι όχι αριθμητικά, με στόχο την ανάδειξη των θεματικών που σχετίζονται με το φύλο.

Η μελέτη τής ξένης βιβλιογραφίας και των ελληνικών ερευνών αναδεικνύουν πως οι ανισότητες στην εκπαίδευση αναπαράγονται μέσω ενός εξαιρετικά σύνθετου πλέγματος ορατών και αόρατων διαδικασιών και μεταβλητών που συναποτελούν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι υπερβαίνοντας τα όρια της σχολικής τάξης. Το πλέγμα δεν είναι απλά σύνθετο αλλά ουσιαστικά συντίθεται από τις αλληλεπιδράσεις των μεμονωμένων μεταβλητών. Έτσι, η σειρά και ο τρόπος που παρουσιάζονται οι έρευνες είναι αυθαίρετος με την έννοια ότι θα μπορούσε κανείς να ξεκινήσει από διαφορετικό σημείο για να αναδείξει την αλληλεπίδραση των μερών χωρίς το αποτέλεσμα να αλλοιωθεί. Γίνεται επίσης συνειδητή προσπάθεια να αναδειχτεί στο κείμενο, όπου η ύπαρξη ερευνών το επιτρέπει, ένα σημαντικό «ζεύγος αλληλεπίδρασης», αυτό που απηχεί ιδεολογία, στάσεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές, πρακτικές, ... των εκπαιδευτικών από τη μία, και το αντικαθρέπτισμά τους στις αντίστοιχες εσωτερικεύσεις των μαθητών/τριών από την άλλη. Μια πρώτη προσπάθεια αποσύνθεσης αυτού του πλέγματος φανερώνει τα ακόλουθα.

Η ίδια η δομή και οργάνωση τού εκπαιδευτικού συστήματος με την άνιση κατανομή των θέσεων εργασίας και εξουσίας συμβάλλει στην αναπαραγωγή τής ανισότητας μεταξύ των φύλων (πλεονασμός γυναικών, κυριαρχία ανδρών στις θέσεις εξουσίας). Το ζήτημα, όμως,

¹ Η Μαραγκουδάκη (ό.π., σ. 10-128) παρουσιάζει αναλυτικά στατιστικά στοιχεία και γραφήματα που αφορούν στην κατά φύλο κατανομή του μαθητικού πληθυσμού στις κατευθύνσεις σπουδών του Ενιαίου Λυκείου για τα σχολικά έτη 2000-2001, και για την κατά φύλο κατανομή των φοιτητών/τριών στις σχολές ΑΕΙ-ΤΕΙ για τα ακαδημαϊκά έτη 2001-2002.

της ανισότητας αν ιδωθεί μόνο ως δομικό πρόβλημα δεν εξηγείται επαρκώς. Οι λειτουργοί του εκπαιδευτικού συστήματος ως δρώντα υποκείμενα μπορούν να συμβάλλουν, αν όχι στην αλλαγή της δομής, με την κατανόηση των προσωπικών τους στάσεων και αντιλήψεων στην αλλαγή των μηνυμάτων που εκπέμπουν σε σχέση με το φύλο. Όσο οξύμωρο κι αν ακούγεται οι εν δυνάμει φορείς της αλλαγής είναι οι εκπαιδευτικοί γι' αυτό το λόγο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα όσων προσπαθειών στοχεύουν στην ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, κοινωνικοποιημένοι φυλετικά στο εκπαιδευτικό σύστημα ως παλαιότερες/οι μαθήτριες και μαθητές, αναπαράγουν την άνιση κατανομή εργασίας και εξουσίας με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους (Φρειδερίκου, Φολερού, 1991). Οι στάσεις-αντιλήψεις-προσδοκίες των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν την τοποθέτηση και την οπτική τους σε σχέση με το φύλο. Είναι βασικό να γίνει κατανοητό ότι στην ουσία οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν στους μαθητές/τριες και ενσωματώνουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική το περιεχόμενο των προσωπικών τους εσωτερικεύσεων ως προς το φύλο. Εσωτερικεύσεων που διαμορφώθηκαν και για τους ίδιους/ες, όπως και για όλους τους υπόλοιπους/ες, στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Προκειμένου δε, ο/η εκπαιδευτικός, να καταφέρει να μετατοπίσει ή και να αλλάξει την οπτική του μειώνοντας για τους αποδέκτες-μαθητές κάποιες από τις αρνητικές συνέπειες των προβολών του/της, χρειάζεται να συνειδητοποιήσει κατ' αρχάς τη θέση του απέναντι στα φύλα και κατά δεύτερον τις εσωτερικεύσεις του σε σχέση με αυτά. Θέματα που τα δεδομένα των ελληνικών ερευνών αναδεικνύουν ως πρώιμα να τα προσδοκά κανείς τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί, όπως θα φανεί από τα δεδομένα των ερευνών, συχνότατα δεν μπορούν να αναγνωρίσουν την ανισότητα ούτε στο σχολείο, ούτε στις πρακτικές τους. Δεδομένα όμως που μπορούν να ανατραπούν αν προωθηθεί και γενικευθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που έχει ξεκινήσει και στην Ελλάδα¹. Η Arnot (1995:123) αναφέρει πως «στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό το μέλλον των ευρωπαϊκών σχολείων και πιο έμμεσα το μέλλον των ευρωπαϊκών κοινωνιών».

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις διαμορφώνουν την ιδεολογία αλλά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που μέσα σε ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων συμβάλλουν στην ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Αυτές οι δύο συνιστώσες δε - ιδεολογία και πρακτικές αφορούν, προβάλλονται και ανιχνεύονται σε δύο κυρίως πεδία. Αφενός, στο πεδίο που σχετίζεται με τις εσωτερικεύσεις και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και ανιχνεύεται στη σύνθεση του διδακτικού κλάδου ανά βαθμίδες εκπαίδευσης, στην κατανομή των εκπαιδευτικών στις διάφορες ειδικότητες, στη διεκδίκηση-κατάκτηση ή μη διευθυντικών θέσεων και γενικότερα θέσεων κύρους και στη συμμετοχή στα συνδικαλιστικά όργανα.

Αφετέρου, στη λειτουργία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο τάξης ως φορέων μηνυμάτων και προαγωγών συμβολικών συστημάτων (γλώσσα, ρόλοι, ...) και συγκεκριμένης ιδεολογίας που συμπλέει, υπερβαίνει ή και υπονομεύει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα καθιστώντας τό παραπρόγραμμα, άδηλο μεν, ισχυρότατο δε. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο τάξης ανιχνεύεται από τη μελέτη των προσωπικών τους αντιλήψεων σε σχέση με το φύλο των μαθητών τους, με τις συγκεκριμένες πρακτικές που επιλέγουν, με τις προσδοκίες για τις επιδόσεις που σαφώς καθορίζονται από τον παράγοντα φύλο. Επίσης ανιχνεύεται μελετώντας

¹ Για αναλυτική παρουσίαση των παρεμβατικών προγραμμάτων επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στο πλαίσιο του ΚΕΘΙ-ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ και για τον τρόπο υλοποίησής τους βλέπε Ραβάνης, Κ. (2003:287-299). Για τα επιμορφωτικά προγράμματα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης βλέπε Δεληγιάννη και Σακκά, 1998, Δεληγιάννη κ.ά., 2000, Φρόση και Δεληγιάννη, 2001). Για το ίδιο θέμα καθώς και για τα μοντέλα επιμόρφωσης που υιοθετούνται βλέπε Φρόση, κ.ά. (2001:55-59).

τον τρόπο που αλληλεπιδρούν ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών, με τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία «προ(σ)βλέπουν» επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών/τριών («ανδρικά-γυναικεία» μαθήματα). Οι διαστάσεις της σχέσης σύμφωνα με την οποία το φύλο ως κατηγορία λειτουργεί καθοριστικά στην επίδοση και μάλιστα σε προσδιορισμένα για τα φύλα γνωστικά πεδία, δε σταματούν στο σχολικό πλαίσιο. Σε αντίστοιχο διαχωρισμό υπόκειται και η επιλογή ακαδημαϊκών σχολών με πανεπιστημιακά τμήματα που κατεξοχήν κατηγοριοποιούνται ως ανδρικά-γυναικεία. Λαμβάνοντας δε υπόψη το σαφή προσανατολισμό της παιδείας -δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας- προς την αγορά εργασίας γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές ουσιαστικά αντανακλούν τις επαγγελματικές επιλογές και ότι αφού οι πρώτες είναι φυλετικά καθορισμένες το ίδιο θα ισχύει και για τις δεύτερες. Ως επέκταση, μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι ο κατά φύλο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών επιλογών θέτει την τελική πινελιά της κοινωνικής ανισότητας όπως αυτή εκφράζεται στα ζεύγη: ανδρικό επάγγελμα- υψηλό κοινωνικό κύρος και γυναικείο επάγγελμα- χαμηλό κοινωνικό κύρος. Επίσης, οι διακρίσεις αναπαράγονται όταν οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν ανισότητες που εκπορεύονται από την ιδεολογία του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών εγχειριδίων.

Αν οι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν το ένα άκρο τού συνεχούς τής εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη μεσολάβηση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών εγχειριδίων, στο άλλο άκρο βρίσκονται οι μαθητές και οι μαθήτριες, ενεργητικοί/ές κι αυτοί στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου τους, αλλά και λιγότερο υποψιασμένοι/ες. Επαληθεύονται άραγε μέσα από τις έρευνες οι θέσεις που αναφέρθηκαν για τους εκπαιδευτικούς; Έχουν οι εκπαιδευτικοί σεξιστικές αντιλήψεις, τις προβάλλουν στους μαθητές/τριες, έχει σημασία το φύλο τού/τής εκπαιδευτικού και η ειδικότητά του/της στη διαμόρφωση της δικιάς τους φυλετικής ταυτότητας, λειτουργεί η αυτοεκπληρούμενη προφητεία επηρεάζοντας την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών/τριών σε γνωστικά αντικείμενα και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών; Αυτά είναι μερικά ερωτήματα που θα επιχειρηθούν να απαντηθούν μέσα από τη μελέτη τής ελληνικής βιβλιογραφίας-έρευνας.

Η ποσοτική και η ποιοτική παρουσία των γυναικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο παράγοντας φύλο

Τποια θέση κατέχουν οι γυναίκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την ποσοτική τους συμμετοχή και την κατανομή τους στις ειδικότητες και στις βαθμίδες; Τποια η σχέση των ποσοτικών στοιχείων με τις ποιοτικές ενδείξεις, με εκείνα τα στοιχεία δηλαδή που αναδεικνύουν τα επί της ουσίας μηνύματα που εκπέμπονται από τη συμμετοχή των γυναικών στις βαθμίδες εκπαίδευσης και στα διδασκόμενα μαθήματα;

Τα στοιχεία που αναφέρονται στη σύνθεση του εκπαιδευτικού κλάδου ως προς τον παράγοντα φύλο προέρχονται κυρίως από επίσημα στατιστικά στοιχεία και λιγότερο από ερευνητικά δεδομένα. Είναι ελάχιστες οι μελέτες που ασχολούνται συστηματικά με το ζήτημα κι όπου αυτό συμβαίνει οι ποσοτικές, κατά κύριο λόγο, έρευνες αναφέρονται κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μαραγκουδάκη, 1997^α, Φουσέκα, 1994, Βερβενιώτη, 1994, Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995). Οι δε ερμηνείες και οι σχολιασμοί που παρατίθενται στις έρευνες για τα ζητήματα που ανακύπτουν θεμελιώνονται σε αντίστοιχα διεθνή δεδομένα, εντείνοντας έτσι την έλλειψη ελληνικών ποιοτικών ερευνών που θα εμβάθυναν τα ποσοτικά στοιχεία.

Επίσημα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας με την επεξεργασία της Γενικής Γραμματείας Ισότητας¹ παρουσιάζουν πίνακες (σ. 37) με την κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών στις βαθμίδες εκπαίδευσης για τα σχολικά έτη 1994-95 και 1997-98. Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν νωρίτερα στην ενότητα «Ιστορική Διάσταση της Γυναικείας Εκπαίδευσης», σύμφωνα με τα οποία στο διδασκαλικό επάγγελμα πλειοψηφούσαν οι γυναίκες, επαληθεύονται και με πιο σύγχρονα δεδομένα. Έτσι, η παρουσία των γυναικών στα νηπιαγωγεία αγγίζει σχεδόν το εκατό τοις εκατό, οι γυναίκες υπερέχουν αριθμητικά στη Δημοτική εκπαίδευση, υπερβαίνουν το πενήντα τοις εκατό στα Γυμνάσια με συνεχή αύξηση, ενώ στο Λύκειο το ίδιο ποσοστό παρουσιάζεται υπέρ των ανδρών (τα στοιχεία επιβεβαιώνει και η Βαρνάβα-Σκούρα, 1997). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, λοιπόν, υπερέχουν αριθμητικά. Πώς όμως μεταφράζεται με ποιοτικούς όρους η αριθμητική υπεροχή των γυναικών; Η υπεροχή των γυναικών στο νηπιαγωγείο λειτουργεί ως επέκταση του ρόλου της μάνας (Φρειδερίκου, 1995), με παραδοσιακά δηλαδή στοιχεία της γυναικείας ταυτότητας. Η Βιδάλη (1997) μάλιστα αναφέρει ότι ουσιαστικά μιλάμε για κατασκευή της «νηπιαγωγού» με πρακτικές και λόγους που συντελούν στην υποτέλειά της στη δυναμική της τάξης του νηπιαγωγείου.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αριθμητική υπεροχή των ανδρών δασκάλων της δεκαετίας του '80 (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994, 1995) αντεστράφη στα σύγχρονα δεδομένα που κυριαρχούν οι γυναίκες στην πρωτοβάθμια. Μολαταύτα, σύμφωνα με την έρευνα των Σταυρίδου κ.α (1999), που αξιοποιούν επίσημα στοιχεία του νομού Μαγνησίας καθώς και δείγμα 274 γυναικών και ανδρών δασκάλων, οι γυναίκες σε υψηλό ποσοστό συνωστίζονται στη διδασκαλία των μικρών τάξεων του Δημοτικού. Αντίθετα, οι άνδρες διδάσκουν τις δύο τελευταίες τάξεις. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, σε υψηλό ποσοστό και οι γυναίκες, προβάλλουν ως εξήγηση την καταλληλότητα της γυναικείας μητρικής φύσης για τα μικρά παιδιά, καθιστώντας τις πρώτες τάξεις του δημοτικού συνέχεια του νηπιαγωγείου και κατ' επέκταση του σπιτιού και της μάνας. Με παραδοσιακά όμως χαρακτηριστικά παρουσιάζονται και οι άνδρες αφού οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η διδασκαλία στις μεγαλύτερες τάξεις προάγει το πρότυπο του δασκάλου-πατέρα. Αν δε σκεφτεί κανείς ότι οι μεγαλύτερες τάξεις συνοδεύονται από συναισθήματα δέους εκ μέρους των παιδιών, τότε αντίστοιχο κύρος και δέος προκαλεί η μορφή του δασκάλου-πατέρα. Στον ίδιο προβληματισμό η Φρειδερίκου (ό.π.) προσθέτει ότι η διδασκαλία των γυναικών στις μικρές τάξεις αναπαράγει στα παιδιά την κυριαρχία της παραδοσιακής τους εικόνας ως μητέρων (άποψη που συμμερίζεται και ο Μπέλλας, 1995), ενώ αντίθετα δεν ενεργοποιεί αναπαραστάσεις επαγγελματισμού² των γυναικών. Αυτήν την παραδοσιακή γυναικεία εικόνα, όμως, συχνά τη συντηρούν οι ίδιες οι δασκάλες σύμφωνα με την έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού (1991). Σύμφωνα με αυτήν οι δασκάλες ασπάζονται το μητρικό τους ρόλο και θεωρούν ότι είναι καταλληλότερες από τους άνδρες στη διδασκαλία των μικρότερων ηλικιών. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει και η Σαββίδου (1996) στο άρθρο της που σχολιάζει τα ευρήματα ποσοτικής έρευνας-πilotου που διενήργησε με θέμα «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των φύλων». Μολονότι το άρθρο είναι ασαφές ως προς τη μεθοδολογία της έρευνας και στερείται θεωρητικής υποστήριξης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται για τους ρόλους των φύλων στην εκπαίδευση είναι

¹ Πρόκειται για την Εθνική Έκθεση της Ελλάδας για την εφαρμογή του «Προγράμματος Δράσης» της 4ης Παγκόσμιας Διάσκεψης για τις Γυναίκες, Αθήνα, 1999.

² Την έννοια του επαγγελματισμού γενικά, αλλά και ειδικότερα το νόημα που αποκτά για τις γυναίκες πραγματεύεται η Σιάνου (1997:213-226).

παραδοσιακοί. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν στοιχεία από την έρευνα¹ της Βαρνάβα-Σκούρα σύμφωνα με τα οποία η πλειονότητα των ανδρών δασκάλων δηλώνει πως αποτελεί προσωπική τους επιλογή το αν θα διδάξουν σε μικρή ή μεγάλη τάξη του δημοτικού, σε αντίθεση με το υψηλό ποσοστό των γυναικών που δηλώνουν πως δεν αποφασίζουν οι ίδιες για την τάξη διδασκαλίας. Οι δε άνδρες δηλώνουν πως όταν διδάσκουν σε μικρές τάξεις το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν έγκειται στο ότι δε γνωρίζουν την ψυχολογία αυτής της ηλικίας!!

Ποσοτικά είναι και τα στοιχεία που αφορούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η Βερβενιώτη (1994) παρουσιάζει διαχρονικά στατιστικά στοιχεία για τα έτη 1928-29 έως και 1979-80. Τα δεδομένα παρουσιάζουν τη συνεχή αύξηση του ποσοστού των γυναικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός άλλωστε που επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (ό.π.). Η Βερβενιώτη (ό.π.) εξηγεί τη συνεχή αύξηση των γυναικών στη Δευτεροβάθμια ως συνέπεια του χαμηλού κύρους του επαγγέλματος που, ως εκ τούτου, το καθιστά νομιμοποιημένο για τις γυναίκες. Η Μαραγκουδάκη (1997^α) από την άλλη, συμφωνεί με την άποψη της Βερβενιώτη για τους λόγους τής αυξημένης συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση. Προσθέτει όμως ότι στην αύξηση συμβάλλουν και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από το 1964 και εξής (ό.π.), κάποια μικρή αλλαγή στις νοοτροπίες που αφορούν την επαγγελματική θέση των γυναικών καθώς και η τάση υπερευαίσθησης των φοιτητριών στις σχολές βασικής κατάρτισης εκπαιδευτικών (Μαραγκουδάκη, 2003^β). Η ποιοτική σχέση είναι όμως πάλι αντιστρόφως ανάλογη της αριθμητικής υπεροχής των γυναικών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συνωστίζονται στην κατώτερη βαθμίδα τής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Γυμνάσιο, και μειοψηφούν στο Λύκειο. Μολονότι, η επιλογή αυτή αναφέρεται συχνά ως προσωπική επιλογή των γυναικών, η Μαραγκουδάκη τη θεωρεί κι αυτήν κοινωνικά προσδιορισμένη. Οι επεξηγήσεις που η ίδια παραθέτει σχετίζονται αφενός με την αντίληψη που θέλει την προετοιμασία και διδασκαλία στο Ενιαίο Λύκειο ως πιο απαιτητική από την αντίστοιχη του Γυμνασίου, και άρα σε σύγκρουση με τον παραδοσιακό ρόλο των γυναικών στη φροντίδα τής οικογένειας. Αντίστοιχα, στο Γυμνάσιο διδάσκονται πολλά από τα δευτερεύοντα μαθήματα, ξένες γλώσσες, οικιακή οικονομία, καλλιτεχνικά, ..., που σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα διδάσκονται από γυναίκες και είτε απουσιάζουν, είτε έχουν πολύ λιγότερες ώρες διδασκαλίας στο Λύκειο. Η τελευταία εξήγηση που προσφέρει η Μαραγκουδάκη σχετίζεται με ένα άλλο στερεότυπο της γυναικείας εικόνας. Οι ηλικίες των μαθητών/τριών του Λυκείου και οι πιέσεις που αυτοί/ές δέχονται θεωρούνται περισσότερο συμβατές με συμπεριφορές ανυπακοής και απειθαρχίας από τη μία, ενώ οι γυναίκες, από την άλλη, παρουσιάζονται είτε ως λιγότερο ικανές να αντιμετωπίσουν τέτοιες συμπεριφορές, είτε ως συχνότεροι αποδέκτες των (στο ίδιο). Γεγονός πάντως είναι ότι οι ερμηνείες τής Μαραγκουδάκη θέτουν ενδιαφέροντα ζητήματα που όμως δεν προέρχονται από εμπειρική μελέτη, αλλά κυρίως από σχολιασμό τής διεθνούς βιβλιογραφίας, καθιστώντας έτσι αναγκαία τη σε βάθος διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των γυναικών για την πλειοψηφία τους στο Γυμνάσιο.

¹ Το άρθρο που αναφέρεται στην έρευνα περιλαμβάνεται στη συλλογή εισηγήσεων με τον τίτλο *Φύλο και Σχολική Πράξη* (1997:84-94). Την εισήγηση της συγγραφέως συνόδεψε υλικό με ποσοτικά και άλλα στοιχεία (:), η έλλειψη των οποίων από το συγκεκριμένο άρθρο το καθιστά ασαφές και ενεργοποιεί αρκετά ερωτήματα.

² Η Μαραγκουδάκη (2003) παραθέτει στατιστικούς πίνακες με επίσημα στοιχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για το σχολικό έτος 2000-2001 σχετικά με την κατά φύλο κατανομή του μαθητικού πληθυσμού και την κατεύθυνση σπουδών. Τα κορίτσια υπερτερούν συντριπτικά στην επιλογή τής θεωρητικής κατεύθυνσης. Συνακόλουθα τα στοιχεία που παραθέτει για την κατά φύλο κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού για το έτος 2001-2002 αναδεικνύουν το συνωστισμό των φοιτητριών στις λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές.

Όσον αφορά τώρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συμμετοχή των γυναικών σε πανεπιστημιακές θέσεις πρόσφατα στοιχεία για την ελληνική περίπτωση εκλείπουν. Τα στοιχεία που υπάρχουν είναι κυρίως ποσοτικά, χωρίς όμως κι αυτά να είναι πρόσφατα. Για παράδειγμα, η Ηλιού (1993) παραθέτει διεθνή στοιχεία από τη στατιστική υπηρεσία της Ουνέσκο για τα έτη 1970 έως και 1985. Γι' αυτά τα έτη η Ηλιού παρατηρεί μικρά ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στις ακαδημαϊκές θέσεις και τόσο μικρή αύξηση που την χαρακτηρίζει ως στασιμότητα. Η ίδια, επίσης, μελετώντας διεθνή ποσοτικά δεδομένα σε συνδυασμό με μελέτες καταλήγει στη γενική διαπίστωση της υποαντιπροσώπωσης των γυναικών στις πανεπιστημιακές βαθμίδες και στην άνιση κατανομή στα πανεπιστημιακά πεδία που απολαμβάνουν κύρος. Καταλήγει δε στη διαπίστωση ότι η σταδιοδρομία των γυναικών εξελίσσεται με αρκετά βραδύτερους ρυθμούς συγκριτικά με των ανδρών. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα για τη μικρή συμμετοχή των γυναικών στην τριτοβάθμια καταλήγει η Ηλιού (στο ίδιο) και για την Ελλάδα. Παραθέτοντας πίνακα με στοιχεία από την ΕΣΥΕ (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας) για τη συμμετοχή των γυναικών κατά πανεπιστημιακή βαθμίδα, ακαδημαϊκά έτη 1972-73 έως 1979-80, καταλήγει πως όσο πιο χαμηλή η βαθμίδα, τόσο μεγαλύτερος ο αριθμός των γυναικών. Σχεδόν απύσες είναι οι γυναίκες και στον ερευνητικό τομέα, όπως αποκαλύπτει έρευνα που πραγματοποίησε το ΕΚΚΕ (Μαράτου-Αλιπράντη κ.ά., 2001). Ως προς τα διδασκόμενα αντικείμενα οι γυναίκες συνωστίζονται στις Ανθρωπιστικές Σπουδές, ακολουθεί η Νομική, οι Οικονομικές και Κοινωνικές Επιστήμες, οι Ιατρικές σχολές, οι Φυσικές Επιστήμες και η Αρχιτεκτονική. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η έντονη παρουσία των γυναικών σ' αυτά τα γνωστικά-επιστημονικά πεδία δεν παρατηρείται μόνο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά ουσιαστικά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως θα φανεί αμέσως παρακάτω.

Ένα άλλο πεδίο που το φύλο προσδιορίζει κατ' αποκλειστικότητα τις επιλογές επιβεβαιώνοντας παραδοσιακά σχήματα και ιεραρχικές σχέσεις είναι αυτό που σχετίζεται με την κατανομή των εκπαιδευτικών στις ειδικότητες και που σαφώς σχετίζεται με την κατά φύλο κατανομή στις βαθμίδες που προαναφέρθηκε. Μολονότι τα στατιστικά στοιχεία που οι μελέτες για το συγκεκριμένο θέμα παραθέτουν αφορούν διαφορετικό δείγμα και αναφέρονται σε διαφορετικά σχολικά έτη (στοιχεία από το 1983 έως το σχολικό έτος 2001-2002), τα πορίσματά τους συγκλίνουν στα ακόλουθα. Οι γυναίκες προσεγγίζουν σχεδόν το εκατό τοις εκατό στη διδασκαλία γλωσσών, υπερτερούν στη διδασκαλία των φιλολογικών και των δευτερευόντων μαθημάτων (καλλιτεχνικά, οικιακή οικονομία) (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, ό.π., Βερβενιώτη, ό.π., Φουσέκα, ό.π., Μαραγκουδάκη, 1997^a, 2003). Στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης ένα σχετικά υψηλό ποσοστό γυναικών είναι βιολόγοι, ενώ στις άλλες ειδικότητες των μαθηματικών και των φυσικών τα ποσοστά των γυναικών βρίσκονται κάτω από το πενήντα τοις εκατό με το μεγαλύτερο ποσοστό τους να διδάσκει στη Γυμνασιακή βαθμίδα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, ό.π., Μαραγκουδάκη, 2003). Η Μαραγκουδάκη (2003:40, 42) σχολιάζοντας τα δεδομένα επισημαίνει πως αφενός το φύλο προσδιορίζει «σχεδόν ασφυκτικά την κατανομή των εκπαιδευτικών στις διάφορες ειδικότητες... και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διατηρούν την απόλυτη ή τη συντριπτική πλειοψηφία στις παραδοσιακά πολιτογραφημένες ως κατάλληλες για το φύλο τους ειδικότητες». Αφετέρου, αξιολογώντας ερευνητικά δεδομένα που θέλουν τις σπουδές θετικής κατεύθυνσης να υπόσχονται καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές απ' ότι οι θεωρητικές σπουδές (Κασιμάτη, 1991, στο ίδιο), θεωρεί ότι άτυπες διαδικασίες ενισχύουν το γόητρο και το κύρος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν αυτές τις ειδικότητες, δηλαδή των ανδρών. Έτσι η άνιση κατανομή στις ειδικότητες δημιουργεί ιεραρχική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων και συμβάλλει στην παγίωση αντιλήψεων που θέλουν τα φύλα να «επιτυγχάνουν» σε διαφορετικά γνωστικά πεδία (στο ίδιο). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Κορωναίου, κ.ά. (2003) για την κατά φύλο σύνθεση των

εκπαιδευτικών στο χώρο της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια του ΥΠΕΠΘ, Δημόσια-Ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης), όπου οι γυναίκες υπερτερούν στις παραδοσιακές για το φύλο τους ειδικότητες. Πριν αναφερθούν και σχολιαστούν οι μελέτες που εξετάζουν αν το φύλο των εκπαιδευτικών έχει σημασία, αν και πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν σε επίπεδο τάξης την ιδεολογία του παραδοσιακού διαχωρισμού των μαθημάτων σε «ανδρικά και γυναικεία» και οι μελέτες που αναδεικνύουν αν η ιδεολογία αυτή εσωτερικεύεται από τους/τις μαθητές/τριες επηρεάζοντας εκπαιδευτικές-επαγγελματικές επιλογές, να αναφερθούν τα δεδομένα που θεμελιώνουν την απουσία των γυναικών σ' ένα άλλο πεδίο.

Αναφέρθηκε πρωτίτερα πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά έναντι των ανδρών συναδέλφων τους. Η αριθμητική όμως υπεροχή των γυναικών είναι αντιστρόφως ανάλογη της κατάληψης υψηλών διοικητικών θέσεων από αυτές. Συγκεκριμένα οι γυναίκες σχεδόν απουσιάζουν από τις διευθυντικές-υποδιευθυντικές θέσεις και τις θέσεις σχολικών συμβούλων, θέσεις που πλειοψηφικά καταλαμβάνονται από τους άνδρες. Το ζήτημα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και ουσιαστικά εκλείπουν οι ποιοτικές μελέτες που θα διερευνήσουν σε βάθος τα αίτια του φαινομένου. Τα δεδομένα που συναντώνται στη βιβλιογραφία αφορούν κυρίως ποσοτικά δεδομένα που προέρχονται από τα γραφεία Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή από στοιχεία του ΥΠΕΠΘ και της ΕΣΥΕ. Η Φουσέκα (ό.π.) παραθέτει στοιχεία για το έτος 1991-92 από το 3^ο Γραφείο Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Νομαρχίας Αθηνών. Σύμφωνα με αυτά, μολονότι οι γυναίκες αποτελούσαν το 63.2% του συνόλου των εκπαιδευτικών, μόνο το 30% καταλάμβανε διευθυντικές θέσεις και το 40% θέσεις υποδιευθυντών. Η πανελλαδική έρευνα της Παπαναούμ (1995) για τις διευθυντικές θέσεις της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρει πως σε δείγμα 445 διευθυντικών θέσεων μόνο το 17% πληρούνταν από γυναίκες. Η Μαραγκουδάκη (1997β) παραθέτει στατιστικά στοιχεία για την κατά φύλο κατανομή των διοικητικών στελεχών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε επίπεδο Νομαρχιών, καθώς και στοιχεία για την κάλυψη θέσεων διευθυντών και υποδιευθυντών στις αντίστοιχες βαθμίδες στην περιφέρεια της Ηπείρου. Ειδικά για τα τελευταία στοιχεία από την Ήπειρο, η ερευνήτρια αιτιολογεί την παρουσία τους λόγω της έλλειψης επίσημων στοιχείων του ΥΠΕΠΘ για την κατά φύλο κατανομή των διοικητικών θέσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η ίδια θεωρεί αυτή την έλλειψη ως ένδειξη της αντίφασης μεταξύ του ρητορικού λόγου των ίσων ευκαιριών και της επίσημης πρακτικής. Αυτό πάντως που έχει σημασία είναι ότι τα ποσοστά που παρουσιάζει η Μαραγκουδάκη δείχνουν τόσο μικρή παρουσία των γυναικών στις υψηλές διοικητικές θέσεις ώστε να μιλά για ουσιαστικό αποκλεισμό των γυναικών. Την ίδια άποψη για τον αποκλεισμό των γυναικών εκθέτει η Μαραγκουδάκη (στο ίδιο) και για την πλήρωση θέσεων Σχολικών Συμβούλων, με την εξαίρεση της Προσχολικής Αγωγής που οι γυναίκες αγγίζουν το εκατό τοις εκατό. Η Χατζηπαναγιώτου (1997) με στοιχεία της ΕΣΥΕ για το σχολικό έτος 1990-91 αναφέρει πως οι γυναίκες καταλαμβάνουν μόνο το 16% του συνόλου των διευθυντικών θέσεων των Πρωτοβάθμιων και Δευτεροβάθμιων σχολείων. Στοιχεία για το ποσοστό των γυναικών που υποβάλλουν αίτηση υποψηφιότητας για διευθυντικές θέσεις και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης προσφέρει μόνο η έρευνα των Βουρτσάκη κ.ά. (1998). Παραθέτουν στοιχεία για τις κρίσεις του 1997 στα ΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΠΕ Θεσσαλονίκης και Ημαθίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει όχι τόσο ο μικρός αριθμός των γυναικών που καταλαμβάνει τελικά διευθυντικές θέσεις, γεγονός άλλωστε που ανέδειξαν και οι προηγούμενες μελέτες, όσο ο μικρός αριθμός των γυναικών που υποβάλλουν αίτηση υποψηφιότητας (44 γυναίκες στο σύνολο 347 αιτήσεων στο Α' ΠΥΣΠΕ Θεσσαλονίκης, 43 στο σύνολο 255 στο Β' και 9 σε σύνολο 108 στο ΠΥΣΠΕ Ημαθίας). Αυτό το τελευταίο θέμα, αν αποτελούσε αντικείμενο ποιοτικής έρευνας, θα αναδεικνυε τις

συνιστώσες που ωθούν τις γυναίκες να μη δηλώνουν υποψηφιότητα. Η έλλειψη ποιοτικών ερευνών είναι ιδιαίτερα εμφανής στις ερμηνείες που παραθέτουν οι ερευνήτριες και που βασίζονται κυρίως στην ξένη βιβλιογραφία και σε προσωπικές υποθέσεις παρά σε αυτούσια ερευνητικά δεδομένα. Οι αιτιολογήσεις συγκλίνουν στη σύγκρουση των επαγγελματικών με τις οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών (Χατζηπαναγιώτου, ό.π., Μαραγκουδάκη, ό.π., Βουρτσάκη, κ.ά., ό.π.) στην κοινωνικοποίηση των γυναικών που εσωτερικεύουν την κατώτεροτητά τους (Χατζηπαναγιώτου, ό.π.), στην προτίμηση των γυναικών για το διδακτικό έργο (Χατζηπαναγιώτου, ό.π., Μαραγκουδάκη, ό.π.), στο γραφειοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Βουρτσάκη, κ.ά., ό.π., Χατζηπαναγιώτου, ό.π.), στον κυβερνητικό παρεμβατισμό στην επιλογή διευθυντών και σε κριτήρια επιλογής που οι γυναίκες μπορεί να μην πληρούν (Μαραγκουδάκη, ό.π.). Γεγονός πάντως είναι ότι οι τελικοί αποδέκτες αυτού του αποκλεισμού είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες και κυρίως οι δεύτερες, αφού η απουσία των γυναικών από θέσεις εξουσίας μπορεί να εκλαμβάνεται ως φυσική και να αναπαράγει αρνητικά γυναικεία πρότυπα. Έρευνα σε παιδιά του Δημοτικού δείχνει ότι οι διευθυντικές θέσεις έχουν φύλο αφού τα παιδιά, ήδη από την τετάρτη τάξη, επιλέγουν για τη θέση του διευθυντή άνδρα (Μιχάλογλου, 1998).

Να αναφερθεί ως τελευταίος ενδεικτικός τομέας γυναικείας απουσίας η μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στα συνδικαλιστικά όργανα (Λαπαθιώτη, 1991, Σιάνου, Ε., 1997, 1997β, Σιάνου, Φ., 1998, Γκαλατερνατζής και Ξεφτέρη, 1998). Να σημειωθεί ότι κι αυτός ο τομέας που εμφανώς σχετίζεται με τη διεκδίκηση δικαιωμάτων τού κλάδου των εκπαιδευτικών δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, τα δεδομένα είναι κυρίως ποσοτικά και οι ερμηνείες βασισμένες στη διεθνή βιβλιογραφία. Απουσιάζει κι εδώ η έρευνα που θα αναλύσει το ζήτημα σε βάθος εστιάζοντας στα ελληνικά δεδομένα.

Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς, οι μαθητές/τριες ως δέκτες μηνυμάτων. Στάσεις και αντιλήψεις σε σχέση με το φύλο

Αναφέρθηκε πρωτίτερα ότι η άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών στις ειδικότητες και τις βαθμίδες εκπαίδευσης προσδιορίζεται από το φύλο και δημιουργεί μεταξύ τους σχέσεις εξουσίας. Αναπόδραστα, δημιουργούνται κάποια ερωτήματα. Για παράδειγμα, υπάρχουν στην ελληνική πραγματικότητα μελέτες που να αναδεικνύουν αν το φύλο των εκπαιδευτικών έχει σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν και κατά πόσον, για παράδειγμα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν σε επίπεδο τάξης την ιδεολογία του παραδοσιακού διαχωρισμού των μαθημάτων σε «ανδρικά και γυναικεία»; Συνακόλουθα, υπάρχουν μελέτες που να αναδεικνύουν αν η ιδεολογία αυτή εσωτερικεύεται από τους/τις μαθητές/τριες επηρεάζοντας τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους; Γενικότερα δε, διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα φύλα και κυρίως οι εκπαιδευτικοί έχουν συνείδηση των αντιλήψεών τους και της επίδρασής τους;

Στη διεθνή βιβλιογραφία είναι κατοχυρωμένη η επίδραση που έχει το φύλο τού/τής εκπαιδευτικού και η διδακτική μέθοδος που ακολουθεί στις επιδόσεις των μαθητών/τριών και στην αυτοεκτίμησή τους σε σχέση με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, κ.ά., ό.π.). Ιδιαίτερα δε, όσον αφορά τον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης, τη συμμετοχή στην τάξη και την κατανόηση των θετικών επιστημών έχει καταδειχτεί ότι αγόρια και κορίτσια μαθαίνουν και λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους. Συνεπώς, η λειτουργία των εκπαιδευτικών στην τάξη και η στάση τους απέναντι στα φύλα καθίστανται σημαίνουσες (Burrage, H., 1991, Tolmie, A. και Howe, C., 1993, Holden, C., 1993).

Συγκριτικά όμως με το εύρος τής διεθνούς βιβλιογραφίας στην ελληνική παρατηρείται έλλειψη μελετών που να ασχολούνται με το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου. Ενδεικτικό πάντως είναι ότι οι μελέτες που υπάρχουν αναδεικνύουν ότι σε γενικές γραμμές υπάρχει έντονη αντίφαση. Κυρίως μεταξύ του πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα φύλα - συχνά ισότιμη και χωρίς φυλετικές παρωπίδες - και των βαθύτερων αντιλήψεων-πεποιθήσεών τους που ανιχνεύονται και στις πρακτικές που οι ίδιοι/ες δηλώνουν - έντονα προσδιορισμένες από το φύλο.

Ειδικότερα, οι εν ενεργεία αλλά και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί όταν ερωτώνται για τη θέση που έχουν σε σχέση με την ισότητα των δύο φύλων δηλώνουν ότι την ασπάζονται και ότι είναι ευαισθητοποιημένοι/ες (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, 1998, Δεληγιάννη κ.ά., 2000). Τα ίδια όμως υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικών που δηλώνουν ευαισθητοποιημένοι σε θέματα φύλου δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τη φυλετική ανισότητα, για παράδειγμα στα διδακτικά εγχειρίδια ή στο ελληνικό σχολείο γενικότερα, παρά μόνο αν αυτή δοθεί με τη μορφή συγκεκριμένων παραδειγμάτων (Κανταρτζή, 1996). Από την άλλη, όταν τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνούν συγκεκριμένες μορφές φυλετικής ανισότητας στην εκπαίδευση, τότε ο λόγος των εκπαιδευτικών αποκαλύπτεται συντηρητικός (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, ό.π., Κανταρτζή, ό.π., Νατσιοπούλου και Γιαννούλα, 1996, Σταυρίδου, κ.ά., ό.π., Δεληγιάννη, κ.ά., ό.π., Φρόση, 2000, Μαραγκουδάκη, 2003). Να αναφερθεί ότι, καθόλου τυχαία, οι εκπαιδευτικοί δομούν εξίσου συντηρητικό λόγο για τις σχέσεις των φύλων και όταν ερωτώνται για θέματα της δημόσιας ζωής (οι άνδρες κυρίαρχοι στη λήψη πολιτικών αποφάσεων) (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, ό.π.), την οικογενειακή ζωή (οι ρόλοι στην οικογένεια πρέπει να είναι διακριτοί, οι γυναίκες ως μητέρες, οι άνδρες ως κεφαλές της οικογένειας) (Σαββίδου, ό.π., Κανταρτζή, ό.π., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου, ό.π.). Έτσι, οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που μεταφέρονται από τους ίδιους/ες και στον επαγγελματικό τους χώρο αναδεικνύουν πατριαρχικά πρότυπα σχέσεων των φύλων στην ελληνική κοινωνία. Αξιοσημείωτο πάντως είναι πως ακόμη κι όταν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν προοδευτικότερες θέσεις και τάσσονται, για παράδειγμα, κατά της παραδοσιακής κατανομής των ρόλων στην οικογένεια, εξακολουθούν να θεωρούν τη φροντίδα τής οικογένειας και του σπιτιού κατεξοχήν γυναικείο χαρακτηριστικό (Δεληγιάννη, κ.ά., ό.π.), καταδεικνύοντας για άλλη μια φορά τα στοιχεία τής αντίφασης που προαναφέρθηκαν. Στο ίδιο πλαίσιο αντίφασης μεταξύ παραδοσιακών αντιλήψεων και ψηγημάτων προοδευτικών κινούνται και οι απόψεις των εφήβων. Συγκεκριμένα, οι έρευνες που διερευνούν τις αντιλήψεις των εφήβων για τις σχέσεις των φύλων στην οικογένεια αποκαλύπτουν τους/τις εφήβους να διαμορφώνουν μη παραδοσιακή εικόνα τής ελληνικής οικογένειας με διευρυμένους τους ρόλους στο εσωτερικό της, αλλά την ίδια στιγμή να τοποθετούν τις γυναίκες αφενός στην παραδοσιακή τους θέση ως μητέρες-συζύγους-νοικοκυρές με ισχυρό των έλεγχο στα του οίκου, αφετέρου σε παραδοσιακές για το φύλο τους θέσεις εργασίας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.ά., ό.π., Ζιώγου, κ.ά., 2000). Στην έρευνα της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.ά. (ό.π.), όπως και σε άλλες που θα αναφερθούν παρακάτω για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και εφήβων, το ποσοστό των αγοριών που υιοθετούν την παραδοσιακή οργάνωση της οικογένειας και την κατανομή των ρόλων σ' αυτήν είναι σημαντικά υψηλότερο από το αντίστοιχο των κοριτσιών.

Αντίστοιχα με την οικογένεια, παραδοσιακά στοιχεία τής προσωπικότητας αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και τις μαθήτριες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν για τα κορίτσια την εικόνα τής επιμελούς και υπάκουης μαθήτριας που διακατέχεται από ευαισθησία με υποφώσκουσα όμως την πονηριά (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, ό.π., Σαββίδου, ό.π., Κανταρτζή, ό.π., Νατσιοπούλου και Γιαννούλα, ό.π.). Πιο συγκεκριμένα η Φρόση (ό.π.) στην έρευνά της, από τις ελάχιστες που συλλέγουν ποιοτικά δεδομένα με θέμα τη διερεύνηση του

αν και κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις για τους/τις εφήβους μαθητές/τριες και πώς αυτές εκφράζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρει ότι ο λόγος των εκπαιδευτικών δομεί ζεύγη αντιθετικών εικόνων. Τα κορίτσια είναι ώριμα και τα αγόρια ανώριμα συναισθηματικά, τα κορίτσια είναι πονηρά και καχύποπτα ενώ τα αγόρια αθώα, τα κορίτσια υπάκουα και ήσυχα ενώ τα αγόρια επιθετικά. Σε σχέση με την στερεότυπη απόδοση της επιθετικότητας ως χαρακτηριστικό των αγοριών ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Κανταρτζή (ό.π.). Σ' αυτήν, ενώ το υψηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών προβάλλει την ίδια στερεότυπη αντίληψη, υψηλό ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών που είχαν μετεκπαιδευτεί δεν ασπάζεται τη στερεότυπη αντίληψη, γεγονός που αναδεικνύει τη μεγάλη σημασία της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ειδικότερα όταν αυτή επιμορφώνει σε ζητήματα φύλου. Ένα άλλο ζεύγος για την ταυτότητα του φύλου των εφήβων είναι αυτό που χαρακτηρίζει τα αγόρια έξυπνα και τα κορίτσια μελετηρά. Πρόκειται ίσως για το μοναδικό ζευγάρι που δε δομείται στη βάση μιας αντίθεσης (έξυπνος-χαζός) αλλά σε διαφορετικές ποιότητες, όπου η έλλειψη έξυπνάδας των κοριτσιών υπεραναπληρώνεται από την ικανότητά τους να μελετούν περισσότερο. Μόνο στην έρευνα της Σιδηροπούλου-Δημακάκου (ό.π.) που διερευνά, εκτός των άλλων, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μαθητών/τριών που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα κορίτσια μη στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου τους. Συγκεκριμένα, θεωρούν τα κορίτσια εξίσου ανταγωνιστικά με τα αγόρια και με ενδιαφέρον για την εργασία και την επαγγελματική αποκατάσταση τουλάχιστον ισάξιο με το αντίστοιχο για τη μητρότητα. Η ερευνήτρια πάντως επισημαίνει ότι τέτοιου είδους ευρήματα δεν μπορούν να αξιολογηθούν ως αμιγώς προοδευτικά λόγω του πλήθους των αντιφάσεων και των συντηρητικών θέσεων που εν γένει αναδεικνύει ο λόγος των εκπαιδευτικών. Πάντως, σε σχέση με τα θέματα που προαναφέρθηκαν αν το ενδιαφέρον επικεντρωθεί στο αν οι εσωτερικεύσεις των μαθητών/τριών είναι τελικά προοδευτικές ή συντηρητικές, η έρευνα αποδεικνύει το δεύτερο. Αντίστοιχα ζεύγη αντιθετικών εικόνων απηχούν οι αναπαραστάσεις των εφήβων¹ σε σχέση με τα φύλα (Ηρακλείδου και Δεληγιάννη, 2001), ενώ η επιθετικότητα αναδεικνύεται από τους εφήβους ως βασικό στοιχείο της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας (Δεληγιάννη, κ.ά., 1999). Να σημειωθεί όμως, χωρίς κατ' ανάγκη να αναιρούνται τα προηγούμενα ευρήματα, πως η έρευνα αναδεικνύει πολλαπλές ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία με σημείο διαφοροποίησης το πεδίο αλληλεπίδρασης (Δεληγιάννη και Σακκά, ό.π.).

Οι διαφορετικές ανά φύλα επιδόσεις και η διαφορετική συμμετοχή των μαθητών/τριών στα γνωστικά αντικείμενα είναι ζητήματα που η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει πως δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς με αποτέλεσμα να είναι λίγες οι ελληνικές έρευνες με σχετικές αναφορές. Αν και το ζήτημα των σχολικών επιδόσεων σε συσχέτισμό με τη σχολική αποτυχία και τη μαθητική διαρροή που επιφέρει έχουν απασχολήσει ερευνητές και ερευνήτριες (ενδεικτικά: Παλαιοκρασάς, 1997, Τεπέρογλου, κ.ά., 2000), το φύλο ως αναλυτικό εργαλείο δεν αξιοποιείται επαρκώς. Όσον αφορά το θέμα των επιδόσεων μαθητριών και μαθητών στο σχολείο η στάση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται αντιφατική με έντονα τα παραδοσιακά στοιχεία. Σύμφωνα με την έρευνα της Χιονίδου-Μοσκοφόγλου (1996) οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τα αγόρια και για τα κορίτσια, μολονότι δεν έχουν συνείδηση αυτών των διαφορετικών προσδοκιών. Στην έρευνα των Σταυρίδου κ.ά. (ό.π.) άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί μολονότι θεωρούν πως στην

¹ Για τη σημασία της εφηβείας στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου αλλά και τον αντίκτυπο που έχει η εσωτερικεύση της ανωτερότητας ή κατωτερότητας του φύλου στην ταυτότητα των εφήβων βλέπε Ίγγλέση (1997:77-83).

εκμάθηση των φυσικών επιστημών αγόρια και κορίτσια δε διαφέρουν, εντούτοις πιστεύουν - σε υψηλότερο ποσοστό οι άνδρες - πως τα αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια σ' αυτό το γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, οι άνδρες εκπαιδευτικοί του ίδιου δείγματος θεωρούν εαυτούς καταλληλότερους από τις γυναίκες συναδέλφους στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Η Σολωμονίδου (1998), ερμηνεύοντας την αυτοεκπληρούμενη προφητεία που συχνά ενεργοποιούν θέσεις εκπαιδευτικών όπως οι προηγούμενες, πιστεύει πως για τη διαφοροποίηση των φύλων σε σχέση με τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία συμβάλλει ιδιαίτερα η άνιση μεταχείριση αγοριών και κοριτσιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και η Τρέσσου-Μυλωνά (1995, 1997) θεωρώντας ότι για τη μειωμένη απόδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά και την αρνητική αυτοεικόνα που τα κορίτσια εσωτερικεύουν ευθύνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος αλλά και το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων. Από την άλλη, υπάρχουν και έρευνες όπως αυτή των Νατσιοπούλου και Γιαννούλα (ό.π.) που οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εκφράζουν την άποψη πως η λογική σκέψη δεν είναι ιδιότητα κατ' αποκλειστικότητα σύμφυτη με την προσωπικότητα των αγοριών. Εδώ όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα της έρευνας αφενός αποτελείται από μελλοντικούς - την εποχή πραγματοποίησης της έρευνας - εκπαιδευτικούς αφετέρου, και σημαντικότερον, στην πλειοψηφία του αποτελείται από γυναίκες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί λοιπόν, τουλάχιστον με τα δεδομένα αυτής της έρευνας, μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς προοδευτικότερων τάσεων στην εκπαίδευση. Στοιχείο που αν συνδυαστεί με την αντίστοιχη πλειοψηφία των ανδρών που υποστηρίζουν την καλύτερη προοπτική των αγοριών στις φυσικές επιστήμες στην έρευνα των Σταυρίδου κ.ά. (ό.π.), μπορεί να οδηγήσει στην υπόθεση ότι φορείς τού συντηρητισμού στην εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Χρειάζεται να μελετηθεί το ζήτημα με ποσοτικά αλλά κυρίως ποιοτικά δεδομένα ώστε, αν η υπόθεση επαληθεύεται, να αξιοποιηθεί κατάλληλα στις προσπάθειες επιμόρφωσης¹ των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου. Την υπόθεση πάντως επαληθεύει και η έρευνα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου (ό.π.) όπου μελετώνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις μελλοντικών - την περίοδο πραγματοποίησης της έρευνας - εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία. Στα ευρήματά τους οι άνδρες θετικοί επιστήμονες φανερώνονται συντηρητικότεροι στις απόψεις τους για τη θέση των γυναικών απ' ότι οι ίδιες οι γυναίκες. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία από την έρευνα της Φρόση (ό.π.). Σ' αυτήν, οι εκπαιδευτικοί ναι μεν αποδέχονται ότι τα κορίτσια στο σχολείο παρουσιάζουν γενικά καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια, αλλά ερμηνεύουν το γεγονός ως συνέπεια της μεγαλύτερης προσπάθειας που καταβάλλουν, ενώ το προνόμιο της νοητικής ικανότητας εξακολουθούν να το αποδίδουν στα αγόρια. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα ευρήματα της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2002) για τις αναπαραστάσεις των εφήβων σε σχέση με την εικόνα που διαμορφώνουν για το μαθητή και τη μαθήτριά. Εδώ, μολονότι και στα τέσσερα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα τα κορίτσια υπερτερούσαν στις επιδόσεις έναντι των αγοριών, δεν προκύπτει πουθενά ισχυρή αναπαραστάση της έξυπνης μαθήτριάς. Αντίθετα, ισχυρές είναι οι αναπαραστάσεις που προβάλλουν το μαθητή ως έξυπνο αλλά τεμπέλη, ενώ συνοδευτική της προσωπικότητας της εφήβου είναι η ηγεμονική αναπαραστάση της καλής μαθήτριάς.

Η στερεότυπη προσδοκία της απόδοσης των κοριτσιών στα θεωρητικά μαθήματα και των αγοριών στα θετικά έχει ως συνέπεια τον αντίστοιχο διαχωρισμό των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς σε γυναικεία και ανδρικά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.ά., ό.π.). Η ιδεολογία που διαμορφώνουν τέτοιου είδους φυλετικά προσδιορισμένες αντιλήψεις-προσδοκίες μαζί με το

¹ Για τη σημασία της φεμινιστικής παιδαγωγικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βλέπε Κογκίδου (1997).

γεγονός ότι υπερτερούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν θετικές επιστήμες και οι γυναίκες θεωρητικές δεν μπορεί παρά να εσωτερικεύονται από τους/τις μαθητές/τριες. Πράγματι, έρευνες που μελέτησαν τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων αποκαλύπτουν πως οι μαθητές/τριες προβαίνουν σε σαφή διαχωρισμό των μαθημάτων σε κατεξοχήν θετικά και θεωρητικά και αντίστοιχα σε ανδρικά και γυναικεία (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.ά., ό.π.), προσδιορίζοντας έτσι και τα γνωστικά πεδία που επιδιώκουν να επιτύχουν. Αν, παράλληλα, λάβει κανείς υπόψη πως η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών στο Λύκειο (θετική, θεωρητική, τεχνολογική) πραγματοποιείται την περίοδο της εφηβείας, τότε οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών για το διαχωρισμό των μαθημάτων συμβάλλει σ' έναν «πρώιμο επαγγελματικό προσανατολισμό με έκδηλους τους περιορισμούς του φύλου¹» (Μαραγκουδάκη, ό.π., σ. 13). Συνεπώς, προδιαγράφεται όχι μόνο το είδος των σπουδών που μαθητές και μαθήτριες θα ακολουθήσουν, αλλά και των επαγγελμάτων που κατ' αντιστοιχία διαχωρίζονται σε ανδρικά και γυναικεία (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.ά., ό.π., Σιδηροπούλου-Δημακάκου², ό.π., 1997, 1995). Σε αντίστοιχο διαχωρισμό των επαγγελμάτων προβαίνουν και οι έφηβοι (Γιαννακοπούλου, 1997). Στην έρευνα της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.ά. (ό.π.), 1110 μαθητές και μαθήτριες απ' όλη την Ελλάδα συμφωνούν ότι υπάρχουν επαγγέλματα που προσδιορίζονται σταθερά από το ένα ή το άλλο φύλο (επαγγέλματα φροντίδας, γραμματειακής υποστήριξης για τις γυναίκες, τεχνικά επαγγέλματα για τους άνδρες). Οι ερευνήτριες, όμως, παρατηρούν πως στο ερώτημα για το ποια επαγγέλματα μπορούν να ασκηθούν και από τα δύο φύλα, οι απαντήσεις των κοριτσιών φανερώνουν μεγαλύτερη διάθεση να εισχωρήσουν σε παραδοσιακά ανδρικά επαγγελματικά πεδία (διαφήμιση, οικονομικά, σύμβουλοι επιχειρήσεων). Εξαιρετικά ενδιαφέρον εύρημα αν συνδυαστεί και με την αντίφαση που δηλώνει το γεγονός πως τα κορίτσια τής έρευνας σε μεγάλο ποσοστό τους αποδέχονται ότι υπάρχουν τυπικά γυναικεία επαγγέλματα. Φαίνεται πως (και) η γενιά των νεότερων κοριτσιών αντιμετωπίζει με εσωτερικές συγκρούσεις και αμφιθυμία τη μη παραδοσιακή επαγγελματική της αποκατάσταση και τη χειραφέτησή της (Deliyanni & Ziogou, 1995, Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Σακκά, ό.π., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, ό.π.). Ζήτημα που ενεργοποιεί ερευνητικά ερωτήματα που με ποιοτική μεθοδολογία θα μπορούσαν να ανιχνεύσουν σε μεγαλύτερο βάθος τις παραμέτρους που καθιστούν πιο σύνθετη για τα κορίτσια την κατεύθυνση σπουδών και την επιλογή επαγγέλματος, παρά το δεδομένο τής καλής τους σχολικής επίδοσης. Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι προηγούμενες έρευνες αναδεικνύουν περισσότερο παραδοσιακές επαγγελματικές επιλογές από την πλευρά των αγοριών. Και αυτές οι έρευνες όμως είναι ποσοτικές και κατά συνέπεια στερούνται την ανάδειξη της οπτικής των ίδιων των υποκειμένων.

¹ Τη σημασία του φύλου στις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές επιλογές μαθητών/τριών σχολιάζει και ο Δημητρόπουλος, κ.ά. (1994). Για το ίδιο θέμα βλέπε αφιέρωμα στη *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1989, τχ., 46. Την επίδραση του φύλου αλλά και της οικογένειας στη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών σχολιάζουν οι Μπουρνούδη, Ε. και Ψάλτη, Α. (1997).

² Η έρευνα της Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1990) αποτελείται από δείγμα εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο Γυμνάσιο διάφορα γνωστικά αντικείμενα και από διδάσκοντες/ουσες Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Μολονότι οι δεύτεροι/ες σε φαινομενικό επίπεδο δεν αποδέχονται τον παραδοσιακό διαχωρισμό των επαγγελμάτων σε ανδρικά-γυναικεία, ωστόσο διέπονται από παραδοσιακές αντιλήψεις. Για παράδειγμα, θεωρούν τη γενική εκπαίδευση προτιμότερη της τεχνικής για τα κορίτσια, και τη δουλειά γραφείου και τα επαγγέλματα που εμπεριέχουν τη φροντίδα ως καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία για τις γυναίκες σε σύγκριση με τα τεχνικά επαγγέλματα.

Φύλο και διδακτικά εγχειρίδια

Τα διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν το βασικό πεδίο ανίχνευσης της φυλετικής ανισότητας τη στιγμή που μαζί με το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργούν ως φορείς των μηνυμάτων της κυρίαρχης ιδεολογίας (Weiner, 1994). Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη και ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να αναδείξει τις παραδεδομένες και επικρατούσες αντιλήψεις σχετικά με τις νομιμοποιημένες εκφάνσεις της θηλυκότητας και του ανδρισμού και για τους ρόλους των δύο φύλων εντός και εκτός οικογένειας. Συνολικά, δηλαδή, οι εμπειρικές μελέτες που θέτουν ως στόχο το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τις κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις μιας κοινωνίας σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο.

Σε διεθνές επίπεδο, αλλά και στην ελληνική πραγματικότητα, το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού αποτέλεσε το πρώτο πεδίο διερεύνησης της φυλετικής ανισότητας και των στερεοτύπων (Κογκίδου, 1995, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1995).

Οι μελέτες στην Ελλάδα ξεκινούν τη δεκαετία του 1970 και διαρκούν ως σήμερα. Το κύριο πεδίο εφαρμογής των μελετών αφορά κυρίως στα Αναγνωστικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου και στα εγχειρίδια η «Γλώσσα» που αντικαθιστούν τα προηγούμενα από το 1983 και εξής (Φραγκουδάκη, 1979, Γεωργίου-Νίλσεν, 1980, Ζιώγου-Καραστεργίου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987, Προσκόλλη, 1989, Ανθογαλίδου, 1989, Κανταρτζή, 1991, Λούβρου, 1994, Φρειδερίκου, 1995, 1998, Αναγνωστοπούλου, 1995, 1997). Η προτίμηση των ερευνητριών για τη μελέτη των αναγνωστικών εγχειριδίων εξηγείται πιθανόν από το γεγονός ότι αυτά χρησιμοποιούνται σε καθημερινή βάση αποτελώντας το κατεξοχήν διδακτικό κείμενο των μικρών μαθητών/τριών. Παράλληλα αποτελούν κείμενα που βρίθουν πληροφοριών και εικονογράφησης με θέμα την οικογενειακή και κοινωνική ζωή των φύλων και συνεπώς αποτελούν γόνιμο πεδίο για τη μελέτη των φυλετικών στερεοτύπων. Στην επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας είναι λίγες οι μελέτες που διερευνούν άλλα γνωστικά πεδία και σχολική βαθμίδα διαφορετική από αυτή του Δημοτικού (υπόλοιπα βιβλία Δημοτικού: Κανατσούλη, 1997, Ιστορία Δημοτικού: Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα, 1989, Μαθηματικά: Μασσαγγούρας, 1983, παραμύθια: Γεωργίου-Νίλσεν, 1984, Αρχαία-Νέα Ελληνική γραμματεία Λυκείου: Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2000^a, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2000^b, Δαλακούρα και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2000, Λόππα-Γκουνταρούλη, 1999, 2000, Φρόση, 2000^a, Ιστορία Λυκείου: Αθανασιάδου και Πετρίδου, 1997, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 2000^γ, Κοινωνιολογία Λυκείου: Αθανασιάδου και Πετρίδου, 1997, Φυσική Γυμνασίου: Παντίσκα, Παπαπάνου και Ραβάνης, 1997, Γεωργακάκος, κ.ά., 1997). Κοινός στόχος των μελετών να διερευνηθεί το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων σε με τις αναπαραστάσεις που προβάλλουν για τα φύλα και την οικογένεια καθώς και η επίδραση που αυτά έχουν στη διαφοροποιημένη κοινωνικοποίηση των δύο φύλων. Να σημειωθεί εδώ ότι παρατηρείται σημαντική έλλειψη αντίστοιχων μελετών στην ελληνική βιβλιογραφία σε σχέση με την προσχολική ηλικία, της οποίας η σημασία έχει αναδειχτεί ως εξαιρετικά σημαντική (Ηλιού, 1991). Εξάιρεση η μελέτη της Μαραγκουδάκη¹ (1995) που διερευνά τα παιδικά αναγνώσματα που χρησιμοποιούσαν οι νηπιαγωγοί του νομού Ιωαννίνων, την περίοδο της έρευνας, με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου που προβάλλονται τα φύλα.

Οι μελέτες που αφορούν στα αναγνωστικά εγχειρίδια του Δημοτικού θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Αυτές που αναλύουν τα αναγνωστικά εγχειρίδια της περιόδου 1954-1979 (νέα αναγνωστικά εισάγονται τα έτη: 1954, 1965, 1978-1979) και που

¹ Της ίδιας ερευνήτριας επισκόπηση ερευνών (1993) για τον τρόπο που προβάλλονται τα φύλα στην οικογένεια και το νηπιαγωγείο στα παιδικά αναγνώσματα.

χαρακτηρίζονται ως τα «παλαιότερα αναγνωστικά», και αυτές που αφορούν τα λεγόμενα «νεότερα αναγνωστικά» που εκδίδονται από το 1983 και μετά (η μελέτη της Κανταρτζή, ό.π. εξετάζει διαχρονικά τα αναγνωστικά της περιόδου 1954-1990).

Στα αναγνωστικά της πρώτης περιόδου είναι σαφής η προβολή παραδοσιακών προτύπων σε σχέση με τα δύο φύλα και την οικογένεια. Στα αναγνωστικά της εικοσαετίας 1954-74 προβάλλεται με σαφήνεια η συντηρητική ιδεολογία του «Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια-Εργασία» και ενισχύεται η ανισότητα των φύλων μέσω παραδοσιακών ρόλων (Φραγκουδάκη¹, ό.π.). Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται τα αναγνωστικά που εκδίδονται το 1978-1979 (4 νέα αναγνωστικά). Μολονότι οι γυναίκες εργάζονται και εκτός οικίας παραμένουν εξαρτημένες από το οικογενειακό σύνολο (Γεωργίου-Νίλσεν, 1980). Η στερεότυπη προβολή της ανδρικής κυριαρχίας (ποσοτική και ποιοτική) είναι σταθερή, ενώ η θηλυκή υπόσταση παρουσιάζεται ως παθητική, υπάκουη και ετεροκαθοριζόμενη (Ζιώγου-Καραστεργίου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, ό.π.).

Στα αναγνωστικά εγχειρίδια που εισάγονται από το 1983 και μετά κοινός τόπος στα συμπεράσματα των ερευνών αποτελεί η παραδοχή ότι αυτά εξακολουθούν να προβάλλουν παραδοσιακούς ρόλους σε σχέση με τα φύλα και την οικογένεια (Ανθογαλίδου, ό.π., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, ό.π., Κανταρτζή, ό.π., Λούβρου, ό.π., Φρειδερίκου, ό.π.). Και τα νεότερα εγχειρίδια διαπερνώνται από την κυρίαρχη ιδεολογία τής φυλετικής ανισότητας, μολονότι σε πολλές εκφάνσεις τής κοινωνικής ζωής η ιδεολογία αυτή ανατρέπεται. Αξίζει να αναφερθεί ότι αν και σε πυρηνικό επίπεδο η ιδεολογία που διαπερνά τα εγχειρίδια της περιόδου από το 1983 και εξής είναι αυτή που προαναφέρθηκε, σε επιφανειακό επίπεδο παρουσιάζονται ποιοτικές διαφοροποιήσεις² σε σχέση με τους έμφυλους ρόλους και την οικογένεια. Οι διαφοροποιήσεις όμως αυτές, εξιδανικεύοντας συχνά είτε τους άντρες, είτε τις γυναίκες και την οικογένεια στο σύνολό της, λειτουργούν αντιφατικά, αμφιθυμικά και συγκρουσιακά σε σχέση με την ιδεολογία του πυρήνα (Φρειδερίκου, ό.π.). Δηλαδή οι αλλαγές που πιθανόν έχουν συντελεστεί στο κοινωνικό πεδίο αναφορικά με τους ρόλους των φύλων και της οικογένειας (για παράδειγμα οι γυναίκες παρουσιάζονται ως εργαζόμενες), μολονότι υπάρχει η εμφανής τάση να αποτυπωθούν στα αναγνωστικά εγχειρίδια, δεν είναι αφομοιωμένες και άρα ικανές να ανατρέψουν την κυρίαρχη-παραδοσιακή ιδεολογία. Τη διαιώνιση της παραδοσιακής ιδεολογίας στη διαχρονία αναδεικνύει και η μελέτη της Κανταρτζή (ό.π.) στα αναγνωστικά της περιόδου 1954-1990, όπου η φαινομενική αλλαγή στην παρουσίαση των γυναικών ως εργαζόμενων τοποθετείται αφενός σε κατώτερου κύρους επαγγέλματα, αφετέρου υποσκιάζεται από την ιδανική εικόνα της μητέρας που εξακολουθεί να κυριαρχεί στον οικιακό χώρο.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς τις διαφοροποιήσεις που προαναφέρθηκαν η προβολή των γυναικών στα αναγνωστικά θεωρείται εντονότερη γεγονός που καταδεικνύεται ως δημοκρατικό στοιχείο (Ανθογαλίδου, ό.π.). Σύμφωνα με την άποψη της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (ό.π.) αλλάζει αρκετά η στερεοτυπική απεικόνιση των χαρακτήρων κυρίως των παιδιών. Στους ενήλικες, όμως, διευρύνεται μόνο η ανδρική φυσιολογία - συμμετοχή ανδρών σε τομείς που παραδοσιακά καταξιώνονται οι γυναίκες - αποκτώντας έτσι εξιδανικευμένη μορφή. Αντίθετα, στην ίδια έρευνα για τα αναγνωστικά του Δημοτικού οι γυναίκες εξακολουθούν να έχουν ως βασικό τόπο δράσης το σπίτι και να αποκλείονται από ευρύ φάσμα δημιουργικών δραστηριοτήτων. Στα ίδια περίπου συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της

¹ Να αναφερθεί ότι η Φραγκουδάκη έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα και με το σεξισμό στη γλώσσα. Για σχετική αρθρογραφία βλέπε *Δίψη*, 3 και *Δίψη*, 4.

² Σχετικά με τις διαφοροποιήσεις των νεότερων εγχειριδίων αλλά και τις γενικότερες αλλαγές που αυτά παρουσιάζουν βλέπε Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1995).

Λούβρου (ό.π.), όπου η ερευνήτρια διαπιστώνει αφενός στοιχεία μιας νέας ιδεολογίας σε σχέση με τον τρόπο που προβάλλεται η οικογένεια, αλλά και μια εξιδανικευμένη παρουσίαση των γυναικών. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες παρουσιάζονται να ανταποκρίνονται σε πολλαπλότητα ρόλων - σύζυγος, μητέρα, νοικοκυρά, εργαζόμενη σε παραδοσιακά επαγγέλματα - χωρίς να αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα στην επιτέλεσή τους. Σ' αυτή τη νέα ιδεολογία αναφέρεται και η Αναγνωστοπούλου (ό.π.) σε ποιοτική έρευνα που αφορά τις αναπαραστάσεις των φύλων στα αναγνωστικά και των 6 τάξεων του Δημοτικού. Χαρακτηριστικά αυτής της ιδεολογίας η παρουσίαση ευρύτερης συμμετοχής των ανδρών στο σπίτι και η επιστημονική ενασχόληση των γυναικών. Η ερευνήτρια κρίνει ότι οι προσπάθειες αυτές ακυρώνονται αφού ουσιαστικά λειτουργούν σε πλαίσιο αντιφατικό και αποσπασματικό. Ουσιαστικά, δηλαδή, η διεύρυνση των ρόλων αφορά κυρίως την ανδρική παρουσία, ενώ η γυναικεία ταυτότητα διατηρεί την υποτονικότητά της κυρίως ως προς την παρουσία της στον επαγγελματικό τομέα (Αναγνωστοπούλου, ό.π., Κανατσούλη, ό.π., Λούβρου, ό.π., Κανταρτζή, ό.π., Δεληγιάννη-Κουίμτζη, ό.π.) Τέλος, η Φρειδερίκου (ό.π.) αναφέρεται στον τρόπο που παρουσιάζεται το φύλο στα 14 τεύχη της Γλώσσας των τεσσάρων πρώτων τάξεων του Δημοτικού εφαρμόζοντας ποσοτική και ποιοτική ανάλυση. Εύστοχα η ερευνήτρια διαπιστώνει την απουσία των γυναικών από τη συγγραφική ομάδα αλλά και ως παιδαγωγική αντίληψη με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το ιδεολογικό περιεχόμενο των βιβλίων σε βάρος των γυναικών. Επισημαίνει επίσης, πως αντίθετα από τις διακηρύξεις για τους στόχους των εγχειριδίων να αναπτύξουν τις δυνάμεις των μαθητών ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, επιτυγχάνεται σ' ένα βαθμό μόνο το δεύτερο. Σε σχέση όμως με το φύλο, επισημαίνει πως η οικογένεια παρουσιάζεται ως εξιδανικευμένη, ενώ διαβλέπει αμφιθυμία να διαπερνά τις αναπαραστάσεις των φύλων και πατριαρχική νοοτροπία ως προς τους ρόλους αγοριών και κοριτσιών.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες που ασχολούνται με διδακτικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μόνο που η εμπειρική μελέτη αυτής της σχολικής βαθμίδας είναι περιορισμένη.

Στο βιβλίο της Φυσικής της δεύτερης τάξης του Γυμνασίου (Ζενάκος, κ.ά., 1994) που μελετούν οι Παντίσκα, Παπαπάνου και Ραβάνης (ό.π.) είναι εμφανής, σύμφωνα με τους ερευνητές, ο φυλετικός διαχωρισμός των ρόλων των φύλων. Η παρουσία των ανδρών είναι ποσοτικά και ποιοτικά ισχυρότερη, ενώ αντίστοιχα δεδομένα προκύπτουν και από την εικονογράφηση των βιβλίων όπου τα δύο φύλα παρουσιάζονται σε παραδοσιακούς για το φύλο τους ρόλους.

Οι Αθανασιάδου και Πετριδου (ό.π.) μελετούν το εγχειρίδιο Κοινωνιολογίας της τρίτης τάξης του Λυκείου ('Απλά Μαθήματα Κοινωνιολογίας', Γκιζέλη, Β.). Λόγω της φύσης τού επιστημονικού αντικειμένου, πράγματι, οι ερευνήτριες εντοπίζουν αναφορές στις κοινωνικές ανισότητες, μεταξύ των οποίων και κάποιες που προσπαθούν να καταρρίψουν στερεότυπες παραδοχές σε σχέση με τα φύλα. Όμως, τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται ή αποσιωπούνται, όχι μόνο δεν είναι ικανά να ανατρέψουν παραδεδομένες αντιλήψεις και αξίες, αλλά αντίθετα συχνά τις ενισχύουν. Γ' αυτό το λόγο οι ερευνήτριες διαπιστώνουν αντιφάσεις στο περιεχόμενό του. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνήτριες διαπιστώνουν ποσοτική απουσία των γυναικών στα κείμενα τού εγχειριδίου και όταν αυτές παρουσιάζονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τής εμφάνισής τους συνδέονται με τους παραδοσιακούς ρόλους του γάμου, της μητρότητας και της οικογένειας. Άνδρες και γυναίκες λειτουργούν σε απόλυτα διακριτές σφαίρες δραστηριότητας, ενώ η υποχρέωση των γυναικών στα του οίκου θεμελιώνεται με εξηγήσεις βιολογικού αναγωγισμού. Σε σχέση με την κατάκτηση των γυναικείων δικαιωμάτων γίνεται αναφορά στη μόρφωση και τη μητρότητα, με ιδιαίτερη όμως μνεία στην τελευταία.

Αντίστοιχα, στα βιβλία τής Ιστορίας¹ του Λυκείου² που μελετούν οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2000γ) και Αθανασιάδου και Πετρίδου (ό.π.) η παρουσία των γυναικών στη δημόσια σφαίρα απουσιάζει δημιουργώντας αμφιβολίες για την ιστορικότητά της ως προσώπου. Η συμμετοχή των γυναικών στους πολιτικούς και κοινωνικούς αγώνες αποσιωπάται, ενώ ο ρόλος και η δράση των γυναικών λειτουργεί ως συμπλήρωμα της ανδρικής δραστηριότητας. Οι γυναικείες εικόνες που τα κείμενα αναπαράγουν διαμορφώνουν παραδοσιακά πρότυπα με τις γυναίκες στο τρίπτυχο μητέρα-νοικοκυρά-σύζυγος. Στις περιπτώσεις που αναφέρεται η επαγγελματική δραστηριότητα των γυναικών, αυτές εμφανίζονται στα παραδοσιακά για το φύλο τους επαγγέλματα φροντίδας. Η συμμετοχή των γυναικών στην τέχνη και τον πολιτισμό είναι μηδαμινή, ενώ η έννοια της ιδιότητας του πολίτη, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, αποδίδεται μόνο στους άνδρες αφού ταυτίζεται μόνο με τη δράση στη δημόσια σφαίρα.

Στη μελέτη των ανθολογημένων κειμένων τής Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Κ.Ν.Λ., Α', Β', Γ' Λυκείου) που μελετώνται από τη Λόππα-Γκουνταρούλη (ό.π.) η γυναικεία παρουσία πάλι απουσιάζει και σε επίπεδο αναφορών στα κείμενα, αλλά και σε επίπεδο συγγραφικής παραγωγής. Τα ανθολογημένα κείμενα που έχουν επιλεγεί από τη συγγραφική ομάδα (μετέχει μόνο μία γυναίκα) παρουσιάζουν τις γυναίκες στο ρεπερτόριο ρόλων του κλασικού τριπτύχου, ενώ έχουν χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, πεδίο δράσης τη γειτονιά και όταν παρουσιάζονται ως εργαζόμενες ασκούν επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού-οικονομικού κύρους. Η κοινωνική θέση των γυναικών συνδέεται με την απόκτηση προίκας, ενώ η οικογένεια παρουσιάζεται με έντονα τα πατριαρχικά στοιχεία, ενώ το πεδίο γυναικείας υπεροχής είναι η εξουσία που έχει στα παιδιά της και η ηγεμονία της στο νοικοκυριό.

Όσον αφορά τα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής³ γραμματείας, που σχολιάζονται από τις Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2000α - Ομήρου 'Ιλιάδα' και 'Οδύσσεια', Γυμνασίου από μετάφραση), Δαλακούρα και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (ό.π. - Σοφοκλέους 'Αντιγόνη', Λυκείου πρωτότυπο), Φρόση (ό.π. - Ευριπίδου 'Ιφιγένεια εν Ταύροις', Γυμνασίου από μετάφραση) και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2000β - Θουκυδίδου 'Περικλέους Επιτάφιος', Λυκείου πρωτότυπο), στόχο αποτελεί η συγκριτική διερεύνηση της θέσης των γυναικών στα αρχαία κείμενα σε σχέση με τη σύγχρονη πραγματικότητα ώστε να δημιουργηθούν προτάσεις διδακτικών παρεμβάσεων ενημερωμένων σε θέματα φύλου.

Να αναφερθεί, βέβαια, ότι από τη στιγμή που τα διδακτικά εγχειρίδια διαμεσολαβούνται από τη διδακτική μεθοδολογία και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που τα χρησιμοποιούν, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται και πάλι ως σημαίνων για την όξυνση ή την άμβλυνση των στερεοτύπων και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών αναφορικά με το φύλο.

¹ Για μεθοδολογικά και θεωρητικά ζητήματα σε σχέση με την Ιστορία βλέπε, Αρδελά (1988, 1993). Για τη διδασκαλία τού μαθήματος της Ιστορίας και την αντίληψη των παιδιών σε σχέση με τα φύλα βλέπε Terry (1989).

² Αναλύονται τα ακόλουθα βιβλία Ιστορίας τού Λυκείου: Μαρκιανός, Σ., Ορφανουδάκης, Ζ., Βαρμάζης, Ν., 'Θεματική Ιστορία Α' Λυκείου', ΟΕΔΒ, Σκουλάτος, Β., Δημακόπουλος, Ν., Κόνδη, Σ., 'Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη, Α', Β', Γ' Λυκείου, ΟΕΔΒ, Βώρος, Φ.Κ., Οικονομοπούλου, Ξ., Ασημομύτης, Β.Δ., Δημακόπουλος, Ν.Π., Κατσουλάκος, Θ., 'Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές', Γ' Λυκείου, ΟΕΔΒ.

³ Ειδικότερα, για τη θέση των γυναικών στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία βλέπε Μίσιου, Α. (1999), Cantarella, E. (1998), Mosse, C. (1993).

Συμπεράσματα

Η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας ανέδειξε θεματικές που εμπεριέχουν τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση. Κυρίως ανέδειξε θεματικές που σχετίζονται με την ιστορικότητα της γυναικείας εκπαίδευσης, την αριθμητική κατανομή των γυναικών εκπαιδευτικών στις βαθμίδες εκπαίδευσης, στα διδασκόμενα αντικείμενα, στις θέσεις εξουσίας και στα συνδικαλιστικά όργανα. Ανέδειξε, επίσης, μελέτες που ασχολούνται με τους φορείς του παραπρογράμματος, τους/τις εκπαιδευτικούς, και τις φυλετικές αντιλήψεις τους για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών και τις επαγγελματικές τους προσδοκίες. Επίσης, μελέτες που διερευνούν το ρόλο των διδακτικών εγχειριδίων στην προαγωγή στερεοτύπων σε σχέση με το φύλο. Κοινό σημείο των εμπειρικών μελετών που προαναφέρθηκαν η ανάδειξη της ποσοτικής απουσίας των γυναικών στους τομείς που μελετήθηκαν, η οποία σαφώς συμβάλλει στην κατανόηση της υποτιμημένης και παραδοσιακής θεώρησής τους.

Η απουσία, όμως, χρησιμοποίησης ποιοτικών μεθοδολογιών, με τις εξαιρέσεις που αναφέρθηκαν, αποτρέπει την εμβάθυνση των θεματικών που τα ποσοτικά ευρήματα αναδεικνύουν. Κυρίως απουσιάζουν μελέτες οι οποίες θα αναδείξουν τα προσωπικά βιώματα των υποκειμένων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, της προσωπικής ιστορίας και των καθημερινών εκπαιδευτικών επιλογών τους, τις εσωτερικεύσεις τους σε σχέση με το φύλο. Δεν παρουσιάζεται, δηλαδή, η σκοπιά των ίδιων των γυναικών, ενώ οι έρευνες βασίζονται κυρίως στις επιστημονικές και ιδεολογικές τοποθετήσεις των ερευνητών/τριών. Τείνουν, επίσης, οι έρευνες, ακριβώς επειδή χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθοδολογίες, να αντιμετωπίζουν το σώμα των γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών ως διακριτές αλλά ενιαίες και ομοιογενής κατηγορίες. Έτσι, η έλλειψη των ποιοτικών μεθοδολογιών δεν προκρίνει στις παρούσες έρευνες την ανάδειξη των πολλαπλών διακριτικών που επενεργούν στο σχηματισμό της γυναικείας και της ανδρικής ταυτότητας και διαμορφώνουν της διαφοροποιήσεις της.

Οι ποιοτικές μεθοδολογίες θα διευκολύνουν τη διερεύνηση των μηχανισμών ανισότητας, αλλά και θα δείξουν αν και κατά πόσον επαληθεύονται υποθέσεις των ερευνητών/τριών. Πέρα από τις μελέτες που διερευνούν τις ταυτότητες φύλου στην εφηβεία και παρουσιάστηκαν στην παρούσα μελέτη με τρόπο που να αναδεικνύεται η αλληλεπίδρασή τους με τις αντιλήψεις-προβολές των εκπαιδευτικών, οι υποθέσεις των ερευνητών/τριών που αφορούν σε εσωτερικεύσεις των μαθητών/τριών σε σχέση με το φύλο και τα πεδία που αναφέρθηκαν δεν έχουν επαληθευτεί ερευνητικά. Προτείνεται, λοιπόν, η χρήση ποιοτικών μεθόδων για τη σε βάθος διερεύνηση και επαλήθευση των υποθέσεων των ερευνητών/τριών και για την κάλυψη των ερευνητικών κενών που προκύπτουν από τα ποσοτικά δεδομένα.

Τέλος στην αξιοσημείωτη προσπάθεια που συντελείται για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου με τη χρήση της έρευνας δράσης (action research) και του μοντέλου «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» πολύτιμη θα ήταν και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση του αναστοχασμού ως εργαλείου κατανόησης των αντιλήψεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών-επιλογών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Amos, V., and Parmar, P. (1987) "Resistances and responses: the experiences of black girls in Britain", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Buckingham: Open University Press, σ. 211-222.
- Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) (1987) *Gender and the Politics of Schooling*, Open University MacMillan Press.
- Arnot, M. (2002) *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*, London: RoutledgeFalmer.
- Arnot, M. (2002) "Socio-cultural reproduction and women's education", στο Arnot, M. *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*, London: RoutledgeFalmer, . σ. 24-39.
- Arnot, M. (2002) "Cultural reproduction: the pedagogy of sexuality", στο Arnot, M. *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*, London: RoutledgeFalmer, . σ. 40-54.
- Arnot, M. (2002) "*Schooling in Capitalist America revisited: social class, gender and race inequalities in the UK*", στο Arnot, M. *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*, London: RoutledgeFalmer, . σ. 200-225.
- Barret, M. (1987) "Gender and class: Marxist feminist perspectives on education", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Buckingham: Open University Press, σ. 50-63.
- Baxter, J., (2002) "A Juggling Act: a feminist poststructuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom", στο *Gender and Education*, vol. 14, no 1, σ. 5-19, 2002.
- Beauvoir, S., de (1979) *Το Δεύτερο Φύλο*. Αθήνα: Γλάρος.
- Bhavnani, K., K. (1997) 'Women's Studies and its Interconnection with 'Race', Ethnicity and Sexuality', στο: Robinson, V., and Richardson, D., (eds.) *Introducing Women's Studies. Feminist Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, σ. 27-53.
- Bourdieu, P. & Passeron, J., C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London : Sage Publications.
- Brine, J. (2004) "Feet of Class and Relations of Power", στο Ali, S., Benjamin, S., Mauthner, M. (eds.) *The Politics of Gender and Education. Critical Perspectives*, Basingstoke: Palgrave MacMillan, σ. 119-134.

- Burrage, H. (1991) "Gender, Curriculum and Assessment Issues to 16+", *Gender and Education*, vol. 3(1), σ. 31-43.
- Byrne, E. (1987) "Education for Equality", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 23-34.
- Cantarella, E. (1998) "Οι απαρχές του δυτικού μισογυνισμού», στο ΚΕΘΙ (2000) *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Φάκελος 2, σ. 19-26.
- Carby, H. (1987) "Black feminism and the boundaries of sisterhood", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 64-75.
- Chodorow, N. (1978) *The Reproduction of Mothering*. Berkley: University of California Press.
- Clarricoates, K. (1987) "Dinosaurs in the classroom - the 'hidden' curriculum in primary schools", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 155-165.
- Deem, R. (1980) *Schooling for women's work*, London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Deliyanni-Kouimtzi, K. & Ziogou, S. (1995) "Gendered youth transitions in Northern Greece: between tradition and modernity through education", στο Chisholm, L., Buechner, P., Krueger, H. H. & Bois-Raymond, M. du (eds.) *Growing Up in Europe*, Berlin: De Gruyter.
- Deliyanni, K. & Sakka, D. (1999) "Designing a European Project on Adolescent Masculinities", στο *European Yearbook on Youth Policy and Research: Intercultural Reconstructions: Trends and Challenges*, Berlin: De Gruyter.
- Demaine, J. (ed.) (2000) *Sociology of education today*, MacMillan.
- Dillabough, J. A. (2001) "Gender theory and research in education: modernist traditions and emerging contemporary themes", στο Francis, B., and Skelton, C. (eds.) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham: Open University Press, σ. 11-26.
- Dillabough, J. A. & Arnot, M. (2000) "Feminist Sociology of Education: dynamics, debates and directions", στο Demaine, J. (ed.) *Sociology of education today*, MacMillan.
- Dugger, K. (1991) "Social Location and Gender-Role Attitudes: A Comparison of Black and White Women", στο: Lorber, J., and Farrell, S. (eds.) *The Social Construction of Gender*, London: Sage, σ. 38-59.

- Eisenstein, H. (1987) "Patriarchy and the universal oppression of women: feminist debates", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 35-49.
- Firestone, S. (1970) *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution*, New York: Bantam Books.
- Francis, B. (2001) "Beyond postmodernism: feminist agency in educational research", στο Francis, B., and Skelton, C. (eds.) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham: Open University Press, σ. 65-76.
- Francis, B., and Skelton, C. (eds.) (2001) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham: Open University Press.
- Francis, B., and Skelton, C. (2001) "Introduction", στο Francis, B., and Skelton, C. (eds.) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham: Open University Press, σ. 1-7.
- Gilligan, C. (1994) 'Woman's Place in Man's Life Cycle', στο Stone, L., (ed.) (1994) *The Education Feminism Reader*. New York: Routledge, σ. 26-41.
- Goldstein, H. (1987) "Gender bias and test norms in educational selection", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 122-126.
- Grafton, T., Miller, H., Smith, L., Vegoda, M., and Whitfield, R. (1987) "Gender and curriculum choice", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling* (1987), Basingstoke: Open University Press, σ. 108-121.
- Harrison, W., C. (2001) "Truth is slippery stuff", στο Francis, B., and Skelton, C. (eds.) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham: Open University Press, σ. 52-64.
- Holden, C. (1993) "Giving Girls a Chance: patterns of talk in co-operative group work", *Gender and Education*, vol. 5(2), σ. 179-189.
- hooks, b. (1984) *Feminist Theory. From Margin to Center*. Boston: South End Press.
- Jackson, S., and Jones, J. (eds.) (1988) 'Thinking for Ourselves: An Introduction', στο: Jackson, S., and Jones, J. (eds.) *Contemporary Feminist Theories*. Edinburgh: Edinburgh University Press, σ. 1-11.
- Jen Dam, G., Van Eck, E. & Volman, M. (1997) "Research Programs on gender and education: results and conceptualizations, *European Journal of Education*, 32, 4.
- Lees, S. (1987) "The structure of sexual relations in school", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 175-186.

- Leonard, D. (1997) "Gender Issues in Doctoral Studies" στο Graves, N. and Varma, V. (eds.) *Working for a Doctorate: a guide for humanities and social sciences*, London: Routledge.
- Leonard, D. (2004) "Gender and Education", στο Davis, K., Evans, M. and Lorber, J. (eds.) *Handbook of Gender and Women's Studies*, (υπό έκδοση).
- Lorber, J., and Farrell, S. (eds.) (1991) *The Social Construction of Gender*, London: Sage.
- Marchand, M., and Parpart, J. (eds.) (1995) *Feminism Postmodernism Development*, London: Routledge.
- Marshall, G. (1994) *Dictionary of Sociology*, Oxford: Oxford University Press.
- Middleton, S. (1987) "The sociology of women's education as a field of academic study", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 76-91.
- Miller, J., B. (1976 [1986]) *Toward a New Psychology of Women*. Boston: Beacon Press.
- Miller, J., B. (1984) 'The Development of Women's Sense of Self', στο: *Work in Progress*, no 12, 1984. Wellesley: Stone Center Working Papers Series.
- Millett, K. (1970) *Sexual Politics*. New York: Avon Books.
- Oakley, A. (1972) *Sex, Gender and Society*, London: Temple Smith.
- Ortner, S. (1994) «Είναι το Θηλυκό για το Αρσενικό ό,τι η Φύση για τον Πολιτισμό;», στο: Μπακαλάκη, Α. *Ανθρωπολογία Γυναίκες και Φύλο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 75-108.
- Paechter, C. (2001) "Using poststructuralist ideas in gender theory and research", στο Francis, B., and Skelton, C. (eds.) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham: Open University Press, σ. 41-51.
- Phoenix, A. (2001) "Racialization and gendering in the (re)production of educational inequalities", στο Francis, B., and Skelton, C. (eds.) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*, Buckingham: Open University Press, σ. 126-138.
- Rich, A. (1976) *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*, New York: W. W. Norton.
- Robinson, V. (1997) 'Introducing Women's Studies', στο: Robinson, V., Richardson, D. (eds.) (1997) *Introducing Women's Studies. Feminist Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, σ. 1-26.
- Rowbotham, S. (1973 [1974]) *Woman's Consciousness, Man's World*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Stone, L., (ed.) (1994) *The Education Feminism Reader*, New York: Routledge.

- Spender, D. (1987) "Education: the patriarchal paradigm and the response to feminism", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 143-154.
- Stacey, J. (1997) 'Feminist Theory: Capital F, Capital T', στο: Robinson, V., Richardson, D. (eds.) *Introducing Women's Studies. Feminist Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, σ. 54-76.
- Surrey, J. (1985) 'Self-in-Relation: A Theory of Women's Development', στο: *Work in Progress*, no 13, 1985. Wellesley: Stone Center Working Papers Series.
- Terry, F. (1989) «Η ιστορία των γυναικών και η αντίληψη των παιδιών για το φύλο», στο ΚΕΘΙ (2000) *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Φάκελος 4, σ. 25-28.
- Thornton- Dill, B. (1994) 'Race, Class, and Gender: Prospects for an All-Inclusive Sisterhood', στο: Stone, L., (ed.) *The Education Feminism Reader*. New York: Routledge, σ. 42-56.
- Tolmie, A. and Howe, C. (1993) "Gender and Dialogue in Secondary School Physics", *Gender and Education*, vol. 5(2), σ. 191-209.
- Walkerdine, V. (1987) "Sex, power and pedagogy", στο Arnot, M. and Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*, Basingstoke: Open University Press, σ. 166-174.
- Weiner, G. (ed.) (1985) *Just a bunch of girls: feminist approaches to schooling*, Milton Keynes: Open University Press.
- Weiner, G. (1994) *Feminisms in education: an introduction*, Buckingham: Open University Press.

B. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αβδελά, Ε. (1988) «Η θέση της δασκάλας. Λόγοι και αντίλογοι σε ένα μεσοπολεμικό επαγγελματικό έντυπο», *Δίλη, φεμινιστικό περιοδικό*, 3, Ιούλιος, 1988, σ. 46-53.
- Αβδελά, Ε. (1988) «Η 'ιστορία των γυναικών' στην Ελλάδα», *Σύγχρονα Θέματα*, 35-36-37, 1988, σ. 171-173.
- Αβδελά, Ε. (1993) «Ιστορία των γυναικών, ιστορία του φύλου, φεμινιστική ιστορία: μεθοδολογικές διεργασίες και θεωρητικά ζητήματα μιας εικοσαετίας», *Δίλη, φεμινιστικό περιοδικό*, 6, Μάιος, 1993.
- Αβδελά, Ε. (2003) «Η ιστορία του φύλου στην Ελλάδα: από τη διαταραχή στην ενσωμάτωση;», πρακτικά συνεδρίου *Το φύλο τόπος συνάντησης των επιστημών: ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας ΠΜΣ «Γυναίκες και Φύλο: Ανθρωπολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις», Μυτιλήνη, Οκτώβριος 2003
(http://www.aegean.gr/gender-postgraduate/Documents/Praktika_Synedriou/Praktika_Synedriou.htm).
- Αβδελά, Ε. και Ψαρρά, Α. (1985) *Ο Φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*, Αθήνα: Γνώση.
- Αβδελά, Ε. και Ψαρρά, Α. (επιμ.) (1997) *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και Φύλο στην ιστορική αφήγηση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αβδελά, Ε. και Ψαρρά, Α. (1997) «Ξαναγράφοντας το παρελθόν. Σύγχρονες διαδρομές της ιστορίας των γυναικών», στο Αβδελά, Ε. και Ψαρρά, Α. (επιμ.) (1997) *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και Φύλο στην ιστορική αφήγηση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 17-119.
- Αθανασιάσου, Χ., Πετρίδου, Β. (1997) «Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 365-394.
- Αλτουσέρ, Λ. (1977) «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους», *Θέσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1995) «Κοινωνικές αναπαραστάσεις για την οικογένεια στα βιβλία «Η γλώσσα μου», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 34-35, 1995, σ. 63-68.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997) «Αναπαραστάσεις του γυναικείου και του ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 316-330.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1989) «Η σχολική ιδεολογία σήμερα (ο ηγεμονικός λόγος των αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, Μάιος-Ιούνιος 1989, σ. 31-40.

- Ανθογαλίδου, Θ. (2003) «Πολιτική παιδεία της χειραφέτησης», στο *Virtual School, the sciences of education online*, τόμος 3, τχ. 2, <http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/theory/politicalculture.html>
- Άρνουτ, Μ. (1995) «Ισότητα των φύλων, κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Απρίλιος, 1994, Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, σ. 123-138.
- Βαρίκα, Ε. (1987) *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- Βαρνάβα-Σκούρα Ε. (1997) «Θέματα φύλου και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 84-94.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1994) «Το γυναικείο φύλο στο διδακτικό επάγγελμα. Η ελληνική περίπτωση: διαπιστώσεις, συγκρίσεις, προοπτικές», *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, σ. 52-62.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1995) «Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο Καζαμίας, Α. και Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σ. 495-514.
- Βερβενιώτη, Τ. (1994) «Η αυξημένη παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 27-28, σ. 44-45.
- Βιδάλη, Α. (1997) «Προοδευτική Εκπαίδευση και η κατασκευή της έννοιας της νηπιαγωγού στη σημερινή Ελλάδα», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 176-188.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997) «Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 586-620.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Καπέλλα, Α., (2001) *Εκπαίδευση και Φύλο. Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*, Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Βλαχούτσικου, Χ. και Καϊν-Χαρτ, L. (2003) *Όταν γυναίκες έχουν διαφορές. Αντιθέσεις και συγκρούσεις γυναικών στη σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα: Μέδουσα.
- Βουρτσάκη, Ε., Χατζηθεοδωρίδου, Μ., Μυλωνά, Π. και Παπαγεωργίου, Κ. (1998) «Πλειοψηφία στην τάξη, μειοψηφία στη διοίκηση», στο *Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, ΚΕΘΙ, σ. 70-75.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ., (1980) *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Κέδρος.

- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ., (1984) «Η εικόνα της οικογένειας στα παραμύθια των αδερφών Γκριμ», *Διαβάζω*, 108, 1984, σ. 68-77.
- Γεωργακάκος, Σ., Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Γ. & Ραβάνης, Κ. (1997) *Η Εκπαίδευση στις Νέες Τεχνολογίες και τις Φυσικές Επιστήμες: ορισμένες όψεις του προβλήματος της ισοτιμίας των δύο φύλων*, Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο Επιμόρφωση-Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας των δύο Φύλων στην Εκπαίδευση, Κ.Ε.Θ.Ι. & Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1997) «Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 667-678.
- Γκλαρνετατζής, Ν. και Ξεφτέρη, Ε. (1998) «Συμμετοχή των γυναικών σε διοικητικές θέσεις ή και σε συνδικαλιστικά όργανα», στο *Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, ΚΕΘΙ, σ. 65-69.
- Δαλακούρα, Α. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2000) «Σοφοκλέους, Αντιγόνη», στο ΚΕΘΙ *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Φάκελος 2, σ. 65-72.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1987) «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου», *Φιλολογος*, 49, 1987, σ. 229-248.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1995) «'Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της'. Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου», στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Απρίλιος, 1994, Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, σ 152-162.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιμ.) (1998) *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη. Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2000α) «Ομήρου, Ιλιάδα και Οδύσσεια», στο ΚΕΘΙ *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Φάκελος 2, σ. 49-53.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2000β) «Θουκυδίδου, Περικλέους Επιτάφιος», στο ΚΕΘΙ *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Φάκελος 2, σ. 73-74.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2000γ) «Το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο», στο ΚΕΘΙ *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Φάκελος 4, σ. 31-36.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2002) «Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές ζωής: μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις

των δύο φύλων», εισήγηση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα 17-18 Μαΐου.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2003ε) «Ο Παράγοντας Φύλο στην Ελληνική Σχολική Πραγματικότητα: συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα», στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 271-278.
- Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1993) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1997) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (1998) *Αριάδνη: Διευρύνοντας τις ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία*. Τελική Έκθεση, DG Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ζιώγου, Σ. (1998) «Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιμ.) *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη. Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 109-144.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ. και Κουρέτα, Χ. (1999) «'Ο άνδρας το έχει μέσα του...': Μελετώντας τις απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα», *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής*, τόμος 3^{ος}, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (2000) *Ισότητα των Φύλων και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών: Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. & Συγκολλίτου, Ε. (2000) *Ταυτότητες Φύλου στην Εφηβεία και Επιλογές Ζωής*. Τελική Έκθεση. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ., κ.ά. (1994) *Οι προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επάγγελμα. Υπόθεση κοινωνικής τάξης*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δίνη, φεμινιστικό περιοδικό*, (1988) «Αφιέρωμα: Φεμινισμός - Πολιτική Α'», 3, Ιούλιος, 1988, σ. 4-31.
- Δίνη, φεμινιστικό περιοδικό*, (1988) «Αφιέρωμα: Φεμινισμός - Πολιτική Β'», 4, Ιούνιος, 1989, σ. 4-35.
- Ευστράτογλου, Α. (1999) *Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα*, Αθήνα: Δαρδάνος - Τυποθήτω.

- Ζιώγου-Καραστεργίου, 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, 1983.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986) «Φρονίμους δεσποινίδας και αρίστας μητέρας': Στόχοι Παρθεναγωγείων και εκπαιδευτική πολιτική στο 19^ο αιώνα», Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου «*Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*», Αθήνα: 1986, σ. 479-496.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993α) «Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1993) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 71-93.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993β) «Η μικτή εκπαίδευση στα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ελλάδα: προοπτικές και δημόσιες συζητήσεις από τις αρχές του αιώνα μας μέχρι σήμερα», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 193-207.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993γ) «Προ των Προπυλαίων. Η εξέλιξη της Ανώτατης Εκπαίδευσης των γυναικών στην Ελλάδα», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 333-415.
- Ζιώγου, Σ. (1995) «'Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα': Η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Ελισάβετ Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καίρη ως την Αγγελική Παναγιωτάτου», στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Απρίλιος, 1994, Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, σ. 77-83.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1981) «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου», *Φιλολογος*, 23, 1981, σ. 282-295.
- Ζιώγου, Σ., Κελεσίδου, Ε. (1997) «Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα κατά τον 20^ο αιώνα: κενά και αντινομίες», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 189-211.
- Ζιώγου, Σ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Δαλακούρα, Α. & Χασεκίδου, Θ. (2000) *Εκπαίδευση, φύλο και ιδιότητα του πολίτη. Έρευνα και παρέμβαση για την ευαισθητοποίηση μαθητών-μαθητριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, το φύλο και την ιδιότητα του πολίτη, Τελική Έκθεση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ηλιού, Μ. (1991) *Βήματα εμπρός, Βήματα πίσω*, Αθήνα: Πορεία.
- Ηλιού, Μ. (1993) «Γυναίκες πανεπιστημιακοί: εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα;», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 417-444.

- Ηρακλείδου, Μ. και Δεληγιάννη, Β. (2001) «Αναπαραστάσεις εφήβων για τα δύο φύλα ως συντρόφους στο πλαίσιο των εφηβικών ετεροφυλοφιλικών σχέσεων, *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής*, τόμος 4^{ος}, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ιγγλέση, Χ. (1997) «Η εφηβεία έχει φύλο», *Ψυχολογικά Θέματα*, 8, 1-3, Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων, σ. 77-83.
- Ιγγλέση, Χ. (2001) «Μέθοδοι και Υποκειμενικότητες», στο Ιγγλέση, Χ. (επιμ.) *Ο Αναστοχασμός στη Φεμινιστική Έρευνα. Σκιαγράφηση μιας Αμφίθυμης Σχέσης*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κανατσούλη, Μ. (1997) «Τύποι γυναικών και γυναικείες «φωνές» στα βιβλία του δημοτικού σχολείου», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 303-315.
- Κανταρτζή, Ε. (1991) *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των Αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (1996) «Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, σ. 39-48.
- Κασιμάτη, Κ. (1991, 1998) *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης, Μελέτη Ι. Η επιλογή του επαγγέλματος. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρική διερεύνηση*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. Κ. (1994) *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κ.Ε.Θ.Ι (2000) *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Αθήνα: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Υπουργείο Παιδείας.
- Κελεσίδου, Ε., Χατζηπαναγιώτου, Β. (1993) «Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης. Πραγμάτωση ή ματαίωση προσδοκιών για τα κορίτσια;», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 209-244.
- Κίτσου, Α. (1993) *Ιστορική Εξέλιξη του θεσμού της συνεκπαίδευσης των δύο φύλων στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκίδου, Δ. (1995) «Η έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση. Σε ποιους τομείς απαιτείται παρέμβαση;», στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Απρίλιος, 1994, Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, σ. 262-270.
- Κογκίδου, Δ. (1997) «Φεμινιστική Παιδαγωγική: ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 227-257.

- Κογκίδου, Δ. (1998) «Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Δυνατότητες και προβλήματα στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών», στο *Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, ΚΕΘΙ, σ. 41-47.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική Κοινωνιολογική Ανάλυση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορασίδου, Μ. (1993) «Η υλική και ηθική 'αναμόρφωση' των φτωχών γυναικών. Οχυρό κατά της 'βίας' και της 'αγριότητας' των απόκληρων της Αθήνας του 19^{ου} αιώνα», *Δίλη, φεμινιστικό περιοδικό*, 6, σ. 145-157.
- Κορασίδου, Μ., Σαμίου, Δ. (1988) «Γυναίκες, εκπαίδευση, φεμινιστική συνείδηση το 19^ο αιώνα», *Δίλη, φεμινιστικό περιοδικό*, 3, Ιούλιος 1988, σ. 54-58.
- Κορωνάου, Α., Δημητρούλη, Κ. & Τικταπανίδου, Α. (2003) «Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η Διάσταση του Φύλου», *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 75-128.
- Κυρίδης, Α. (1997) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1995-1985)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτσοβέλου, Β. και Ρεπούση, Μ. (1989) «Σκέψεις για την πολιτική ταυτότητα του φεμινισμού στην Ελλάδα», *Δίλη, φεμινιστικό περιοδικό*, 4, Ιούνιος 1989, σ. 19-24.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995) «Εκπαιδευτικές τάσεις στην Ελλάδα με έμφαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση: από τη δεκαετία του '60 προς το 2000», στο Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. και Κυριαζή, Ν. (επιμ.) *Η ελληνική κοινωνία στο τέλος του 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 187-244.
- Λαμπράκη-Παγανού, Α. (1995) «Η γυναικεία εκπαίδευση και οι νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα (1878-1985)», στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Απρίλιος, 1994, Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, σ. 84-98.
- Λαμπροπούλου, Β., Γεωργουλέα Μ. (1989) «Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, σ. 58-69.
- Λαπαθιώτη, Ε. (1991) «Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 14, σ. 20-22.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1999) «Ο γυναικείος λόγος στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου, *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 9, 14-33.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (2000) «Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου», στο ΚΕΘΙ *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Φάκελος 3, σ. 7-20.

- Λούβρου, Ε. (1994) «Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση», *Γλώσσα*, 32, σ. 45-61.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993) *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995) «Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας», στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου, Απρίλιος, 1994, Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, σ. 139-151.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997α) «Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον παράγοντα φύλο την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα: μια ερμηνευτική προσέγγιση», *Υλικό για το σεμινάριο Επιμόρφωσης για την Ευαισθητοποίηση των Εκπαιδευτικών σε θέματα Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση*, Ιωάννινα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997β) «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 258-292.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003) «Ο Παράγοντας Φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 10-74.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Τεπέρογλου, Α., Κετσετσοπούλου, Μ., κ.ά. (2001) *Μελέτη για την προώθηση των γυναικών στην επιστημονική έρευνα. Αποτελέσματα Επιτόπιας Έρευνας*, τόμ. Ι, ΙΙ, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Μπάκαβος, Χ., Παπαδάκης, Μ., Παπλιάκου, Β. (2002) *Πληθυσμός και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: εξελίξεις και προοπτικές*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (1983) «Η επίδραση των (Ελληνικών) Μαθηματικών στην επίδοση των μαθητριών στα Μαθηματικά», *Νέα Παιδεία*, 22.
- Μίσιου, Α. (1999) «Γυναίκες και πολίτες στην κλασική Αθήνα», στο ΚΕΘΙ (2000) *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Φάκελος 2, σ. 9-16.
- Μιχάλογλου, Θ. (1998) «Έχουν οι διευθυντικές θέσεις φύλο; Απόψεις παιδιών Δημοτικού Σχολείου», στο *Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, ΚΕΘΙ, σ. 76-79.
- Μπακαλάκη, Α. (1994) *Ανθρωπολογία Γυναίκες και Φύλο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Μπακαλάκη, Α. και Ελεγκίτου, Ε. (1987) *Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα (από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929)*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Μπέλλας, Θ. (1995) «Ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Προκαταλήψεις και πραγματικότητες», στο Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Καραθανάση, Α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (1994) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τομ. Α', Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1995) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τομ. Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουρνούδη, Ε. και Ψάλτη, Α. (1997) «Εκπαιδευτικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους. Η επίδραση του φύλου», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 621-644.
- Νατσιοπούλου, Τ., Γιαννούλα, Σ. (1996) «Διερεύνηση στερεοτύπων σχετικά με το φύλο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, σ. 67-72.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (1997) *Μαθητική Διαρροή στο Γυμνάσιο*, Παρατηρητήριο Μετάβασης στην Εκπαίδευση και την Αγορά Εργασίας, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Φ., Ραβάνης, Κ. (1997) «Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 331-338.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995) *Η Διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1992) «Εισαγωγή. Από τη Σκοπιά του Φύλου. Ανθρωπολογικές Θεωρήσεις της Σύγχρονης Ελλάδας», στο Παπαταξιάρχης, Ε., Παραδέλλης, Θ. (επιμ.) (1992) *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα. Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 11-98.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Καραθανάση, Α. (επιμ.) (1995) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Καραθανάση, Α. (επιμ.) (1996) *Διαφυλικές Σχέσεις*, τομ. Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Προσκόλλη, Α. (1989) «Ιδεολογικό περιεχόμενο των αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 50, σ. 53-64.
- Ραβάνης, Κ. (2003) «Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβάσεις στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων: το συνολικό Σχέδιο Ανάπτυξης και Υλοποίησης του Έργου», *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην*

Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 287-298.

Σαββίδου, Τ. (1996) «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 35-46.

Σαντούκα, Δ. (1987) «Μια φεμινιστική ερμηνεία του γυναικείου οιδιπόδειου συμπλέγματος», *Δίνη, φεμινιστικό περιοδικό*, 2, Οκτώβριος, 1987, σ. 101-103.

Σιάνου, Ε. (1997α) «Συνδικαλισμός και Γυναίκες Εκπαιδευτικοί: Η αποκλεισμένη πλειοψηφία», *Υλικό για το σεμινάριο επιμόρφωσης για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση*, Ιωάννινα: ΚΕΘΙ.

Σιάνου, Ε. (1997β) «Επαγγελματισμός και Φύλο: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 213-226.

Σιάνου, Φ. (1998) «Συνδικαλιστικό Κίνημα και Ισότητα», στο *Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, ΚΕΘΙ, σ. 187-193.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1990) *Ο Προσανατολισμός της Ελληνίδας προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση όπως διαμορφώνεται από τον Επαγγελματικό και Κοινωνικό Ρόλο της Γυναίκας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τομέας Παιδαγωγικής Ρέθυμνο.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995) «Η γυναίκα ως παραγωγική δύναμη», στο Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Καραθανάση, Α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997) «Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 648-662.

Σκλαβενίτη, Κ. (1988) «Τα γυναικεία έντυπα 1908-1918», *Διαβάζω*, 198, σ. 13-22.

Σολωμονίδου, Χ. (1998) «Κορίτσια, Φυσικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες - Προβλήματα, αλλά και Προκλήσεις για το Μέλλον», στο *Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες*, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, ΚΕΘΙ, σ. 169-179.

Σταυρίδου, Ε., Σολωμονίδου, Χ. και Σαχινίδου, Ν. (1999) «Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, σ. 169-190.

Σύγχρονη Εκπαίδευση, αφιέρωμα με θέμα *Ισότητα των φύλων και Εκπαίδευση*, τεύχος 46, Μάιος-Ιούνιος, 1989.

- Τεπέρογλου, Α., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Τσίγκανου, Ι. (2000) *Προσδιορισμός Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΠΕΠ)*, Τελική Έκθεση, τόμ. Α', Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών - Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Τεπέρογλου, Α., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Τσίγκανου, Ι. (2000) *Προσδιορισμός Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΠΕΠ)*, Αποτελέσματα Επιτόπιας Έρευνας, τόμ. Β', Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών - Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1995) «Πρακτικές που προάγουν την ισότιμη συμμετοχή των κοριτσιών στη μαθηματική παιδεία, στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.) *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», Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 339-364.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (1985) *Ισότητα των δύο φύλων και Εκπαίδευση*, Συμβούλιο Ισότητας των δύο Φύλων, Πρακτικά Συνεδρίου.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (1997) *Εκπαίδευση 2000: για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*, Αθήνα, 1997.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, ΕΠΕΑΕΚ (1998) *Μετά το Γυμνάσιο, τι; Ενιαίο Λύκειο, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, Ανοικτή Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1998.
- Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης - Γενική Γραμματεία Ισότητας (1995) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Πρακτικά Συνεδρίου.
- Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Γενική Γραμματεία Ισότητας (2000) *Εθνική Έκθεση της Ελλάδας για την εφαρμογή του «Προγράμματος Δράσης» της 4^{ης} Παγκόσμιας Διάσκεψης για τις Γυναίκες*, Αθήνα: Ιούνιος 1999.
- Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Γενική Γραμματεία Ισότητας (2000) *4^η & 5^η Εθνική Έκθεση της Ελλάδας, περίοδος 1994-2000. Προς την Επιτροπή του ΟΗΕ για την Εξάλειψη κάθε μορφής Διάκρισης σε βάρος των Γυναικών*, Αθήνα: Δεκέμβριος 2000.
- Φουρναράκη, Ε. (1987) *Εκπαίδευση και Αγωγή των Κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Φουσέκα, Μ. (1994) «Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, σ. 16-17.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979) *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου - Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα: Θεμέλιο.

- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1988) «Γλώσσα λανθάνουσα 2 - Η θυγατήρ της Εύας και το επικρατέστερο γένος», *Δίνη, φεμινιστικό περιοδικό*, 3, σ. 82-83.
- Φραγκουδάκη, Α. (1988) «Γλώσσα λανθάνουσα;», *Δίνη, φεμινιστικό περιοδικό*, 3, σ. 86-91.
- Φραγκουδάκη, Α. (1988) «Γλώσσα λανθάνουσα 3 - ή γιατί δεν υπάρχουν βουλευτριες παρά μόνον χορεύτριες;», *Δίνη, φεμινιστικό περιοδικό*, 4, σ. 42-44.
- Φρειδερίκου, Α. (1995) «*Η Τζένη πίσω από το τζάμι*». *Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Α. (1998) «Ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή. Η ισότητα των φύλων στα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου», *Δίνη, φεμινιστικό περιοδικό*, 8, σ. 180-190.
- Φρειδερίκου, Α. και 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. (2000α) «Ευριπίδου Ιφιγένεια η εν Ταύροις. Παρεμβατικό μάθημα με επίκεντρο τη θέση της γυναίκας στην κλασική αρχαιότητα και σήμερα», στο ΚΕΘΙ *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων*, Φάκελος 2, σ. 53-63.
- Φρόση, Λ. και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2001) «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης - ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας στην εκπαίδευση και ταυτοτήτων φύλου. Μια πρόταση επιμόρφωσης», στο *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001) *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μελέτη επισκόπησης)*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Χαρίτος, Χ. (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τομ. Α', Β', Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997) «Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 293-302.

Χιονίδου-Μοσκοφόγλου (1996) «Συναισθήματα, στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα αγόρια και τα κορίτσια στο Μάθημα των μαθηματικών», στο Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέργης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Καραθανάση, Α. (επιμ.) *Διαφυλικές Σχέσεις*, τομ. Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσάκης, Μ. (1999) «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο Καραντινός, Δ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Φρονίμου, Ε. (επιμ.) *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 83-136.

Ψαρρά, Α. (1979α) «Γυναικεία περιοδικά του 19^{ου} αιώνα», *Σκούπα*, 2, 1979. σ. 10-13.

Ψαρρά, Α. (1979β) «Άμα η όρνιθα αρχίσει να λαλή ως πετεινός, σφάξε την αμέσως. Η διαμάχη Ροϊδη-γραφουσών», *Σκούπα*, 3, 1979. σ. 3-13.

Ψαρρά, Α. (1988) «Μικρό χρονικό σε τρεις πράξεις: 'αστικός' και 'σοσιαλιστικός' φεμινισμός στη δεκαετία του '20», *Δίνη, φεμινιστικό περιοδικό*, 3, Ιούλιος 1988. σ. 38-45.

Γ. ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Acker, S. (1994) *Gendered Education*, Milton Keynes: Open University Press.

Ali, S. (2003) "'To be a girl': culture and class in schools", στο *Gender and Education*, vol. 15, no 3, September 2003, σ. 269-283.

Anthias, F. and Davis-Yuval, N. (1992) *Racialized boundaries*, London: Routledge.

Archer, L. and Leathwood, C. (2003) "New Times - Old Inequalities: diverse working-class femininities in education", στο *Gender and Education*, vol. 15, no 3, September 2003, σ. 207-236.

Arnot, M. (ed.) (1985) *Race and Gender. Equal Opportunities Policies in Education*, Pergamon Press.

Arnot, M. (1995) "Feminism, Education and the New Right", στο Dawtrey, L., Holland, J. and Hammer, M. with Sheldon, S. (eds.) *Equality and Inequality in Education Policy*, Milton Keynes: Open University Press, σ. 159-181.

Arnot, M. and Weiler, K. (eds.) *Feminism and Social Justice in Education. International Perspectives*, London: Falmer Press.

Arnot, M. (2002) "Making the difference to sociology of education: reflections on family- school and gender relations", *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 23, 3, σ. 347-355.

- Ayim, M. and Houston, B. (1996) "A Conceptual Analysis of Sexism and Sexist Education", στο Diller, A., Houston, B., Morgan, Pauly, K., Ayim, M. (eds.) *The Gender Question in Education. Theory, Pedagogy and Politics*, Cumnor Hill: Westview Press, Inc., σ. 9-30.
- Baxter, J. (2002) "A Juggling Act: a feminist post-structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom", στο *Gender and Education*, 14, 1, σ. 5-19.
- Biklen, S. and Pollard, D. (eds.) *Gender and Education*, Chicago: National Society for the Study of Education.
- Blair, M. and Holland, J. with Sheldon, S. (1995) *Identity and Diversity: Gender and the Experience of Education*, Milton Keynes: Open University Press.
- Blackmore, J. (2001) "Achieving More in Education but Earning Less in Work: girls, boys and gender equality in schooling" *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 23, 3, σ. 123-129.
- Byrne, E. (ed.) (1990) *Gender in Education*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Chronnell, A. (1990) "Working towards equal opportunities - A learning experience", *Gender & Education*, vol. 2, 3, σ. 345.
- Coles, B., Maynard, M. "Moving Towards a fair start: Equal gender opportunities and the careers service", *Gender & Education*, vol. 2, 3, σ. 297.
- Cunnison, S., Gurevitch, C. (1990) "Implementing a whole school equal opportunities policy: a primary school in Humberside", *Gender & Education*, vol. 2, 3, σ. 283.
- Dawtre, L., Holland, J. and Hammer, M. with Sheldon, S. (eds.) (1995) *Equality and Inequality in Education Policy*, Milton Keynes: Open University Press.
- Demie, F. (2001) "Ethnic and gender differences in educational achievement and implications for school improvement strategies", *Educational Research*, 43, 1, σ. 91-105.
- Delamont, S. (1980, 1990) *Sex roles and the school*, London: Routledge.
- Diller, A., Houston, B., Morgan, Pauly, K., Ayim, M. (eds.) (1996) *The Gender Question in Education. Theory, Pedagogy and Politics*, Cumnor Hill: Westview Press, Inc.
- Francis, B. (2000) *Boys, girls an achievement: addressing the classroom issues*, London: Routledge Falmer.
- Giles, J. (1990) "Second chance, second self?", *Gender & Education*, vol. 2, 3, σ. 357.
- Grambs, J. D. (1991) *Sex differences and learning: an annotated bibliography of education research*, New York: Garland Publishing.

- Holland, J. and Blair, M. with Sheldon, S. (1995) *Debates and issues in Feminist Research and Pedagogy: a Reader*, Milton Keynes: Open University Press.
- Kenway, J. (1990) *Gender and Education Policy. A call for new directions*, Victoria: Deakin University Press.
- Lees, S., Scott, M. (1990) "Equal Opportunities: Rhetoric or Action", *Gender & Education*, vol. 2, 3, σ. 333.
- Leonard, D. (ed.) (2001) *The Politics of Gender and Education*, Gender & Education, 3rd International Conference, April 2001, Centre for Research and Education on Gender, Institute of Education, University of London.
- Lloyd, B., and Duveen, G. (1992) *Gender Identities and Education*. Harvest Wheatsheaf.
- Lucey, H., Melody, J., Walkerdine, V. (2003) "Uneasy Hybrids: psychological aspects of becoming educationally successful for working-class young women", στο *Gender and Education*, vol. 15, no 3, September 2003, σ. 285-299.
- McCormick, M. T. (1994) *Creating the non-sexist classroom: a multicultural approach*, New York: Teacher's College Columbia University.
- MacDonald, M. (1981) *Class, gender and education*, Block 4, Units 10-11, Milton Keynes: Open University Press.
- Maher, F. and Tetreault Thompson, K. M. (1994) *The feminist classroom*, New York: Basic Books.
- Mahony, K., Van Toen, B. (1990) "Mathematical formalism a means of occupational closure in computing - why 'hard' computing tends to exclude women", *Gender & Education*, vol. 2, 3, σ. 319.
- Morley, L. (1999) *Organising Feminisms: the micropolitics of Academy*, London: MacMillan Press.
- Phillips, A. (1992) "Feminism, Equality and difference", στο McDowel, L. and Pringle, R. (eds.) *Defining Women*, Milton Keynes: Open University Press.
- Preece, J. (2002) "Feminist Perspectives on the Learning of Citizenship and Governance", *Compare*, 32, 1, σ. 21-33.
- Purvis, J. (1984) "Gender, race, and education. Introduction to Block six", Unit 25, *Women and Education*, Milton Keynes: Open University Press.
- Reay, D. (1990) "Working with boys", *Gender & Education*, vol. 2, 3, σ.
- Riddell, S. (1992) *Gender and the politics of the curriculum*, London: Routledge.

- Robinson, K., H. (1992) "Class-Room Discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspectives, *Gender & Education*, vol. 4, 3, σ. 273.
- Rosser, S. (1995) (ed.) *Teaching the majority: breaking the gender barrier in science, mathematics and engineering*, New York: Teachers College.
- Salisbury, J. and Ridell, S. (2000) *Gender Policy and Educational Change. Shifting Agendas in the U.K and Europe*, London: Routledge.
- Shah, S. (1990) "Equal Opportunity Issues in the Context of the National Curriculum: A Black Perspective", *Gender & Education*, vol. 2, 3, σ. 309.
- Stromquist, N. (2001) "What Poverty does to Girls' Education: the intersection of class, gender and policy in Latin America", *Compare*, 31, 1, σ. 39-56.
- Tutchell, E. (ed.) (1990) *Dolls and Dungarees. Gender Issues in the Primary School curriculum*, Milton Keynes: Open University Press.
- Vidali, A. (2000) "A memory of Lost Children", στο *Crossroads of History: Experience, Memory, Orality*, International Oral History Association in collaboration with the Department of History at Bogazici University, Istanbul, Turkey.
- Vidali, A. (2002) "Girls impersonating the Nation in school drama", στο Leonard, D. (ed.) (2001) *The Politics of Gender and Education*, *Gender & Education*, 3rd International Conference, April 2001, Centre for Research and Education on Gender, Institute of Education, University of London.
- Walker, S. and Barton, L. (eds.) (1983) *Gender, class and education*, New York: Falmer Press.
- Walkerdine, V. (2003) "Reclassifying Upward Mobility: femininity and the neo-liberal subject", στο *Gender and Education*, vol. 15, no 3, September 2003, σ. 237-248.
- Warrington, M., Younger, M. (2000) "The other side of the gender gap", *Gender & Education*, vol. 12, 4, σ. 493.
- Weiner, G. (ed.) (1990) *The Primary School and equal opportunities. International perspectives on gender issues*, Council of Europe and Cassell.
- Weis, L. and Fine, M. (eds.) (1993) *Beyond Silenced Voices. Class, Race and Gender in United States Schools*, Albany: State University of New York Press.
- Whyld, J. (ed.) (1983) *Sexism in the secondary school*, London: Harper and Row Publishers Ltd.
- Woods, P. and Hammersley (eds.) (1993) *Gender and Ethnicity in Schools: ethnographic accounts*, New York: Routledge.
- Wrigley, J. (ed.) (1995) *Education and Gender Equality*, Washington, DC: Falmer Press.

B. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Βιδάλη, Α. (2000) *Νεοτερικότητα, Αγωγή και Προσχολική Ηλικία*, Αθήνα: Καστανιώτης, Βασική Βιβλιοθήκη Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Βιδάλη, Α. (2003) «Η εικόνα της Barbie στα κόμικς: ανάλυση οπτικού και λεκτικού μηνύματος», στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (επιμ.) *Εικόνα και Παιδί* (υπό έκδοση).
- Βιδάλη, Α. «Αφηγηματικά σενάρια για τη νομιμοποίηση της βίας: παιχνίδια για αγόρια στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης», στο Ναυρίδης, Κ., Χρηστάκης, Ν. (επιμ.) *Κρίση και Λόγος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (υπό έκδοση).
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1986) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1992) «Η εικόνα για τον κόσμο της εργασίας σε αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας. Μια πρώτη προσέγγιση για την επίδραση των παραγόντων φύλο και κοινωνικοοικονομική προσέλευση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, σ. 75-97.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1993) «Μια επιτυχημένη καριέρα κι ένας καλός σύζυγος»: Όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2003α) «Επιλογές και Προσδοκίες Εφήβων για την Ενήλικη Ζωή και ο Παράγοντας Φύλο», στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 206-216.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Αθανασιάδου, Χ. (1997) «Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Συλλογή Εισηγήσεων, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 95-127.
- Δημαράς, Α. (1997) *Μια πρόταση που έγινε: Το Εθνικό Απολυτήριο: Τεκμήρια για την Ιστορία*, Αθήνα: Ερμής.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1998) «Ισότητα των φύλων και Εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιμ.) *Γυναίκες και Ιδιότητα του Πολίτη. Διαστάσεις Δημοκρατίας και Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 33-52.
- Ηλιού, Μ. (1990) *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα: Πορεία.
- Καββαδίας, Γ. (1992) «Τα αποτελέσματα των Γενικών Εξετάσεων ή πώς κάθε χρόνο «σαρώνουν» κορίτσια, επαρχία και δημόσια Λύκεια», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 20-21, σ. 13-28.

- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Ν. (2004) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης - Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Κρίβας, Σ., Χαντζίου, Ε. (1989) «Διαφορές μεταξύ των φύλων ως προς τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική συμπεριφορά», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, σ. 79-87.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. και Κυριαζή, Ν. (επιμ.) (1995) *Η ελληνική κοινωνία στο τέλος του 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1992) «Η γυναικεία παρουσία στα κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου», *Νέα Παιδεία*, 62, 1992, σ. 55-73.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1996) «Η γυναικεία παρουσία στα κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου: Συμπεράσματα και Προτάσεις», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 1996, σ. 51-60.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1990) «Η Παιδική Βιβλιοθήκη στο Νηπιαγωγείο, Έρευνα στα Νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1990, σ. 52-53.
- Μιχελής, Α. (2000) *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η περίπτωση της Φθιώτιδας: 1930-1980*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Νούτσος, Χ. (1979) *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Βοσνιάδου, Στ. (επιμ.) (1998) *Η εγκατάλειψη του σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φρόση, Λ. (2003α) «Το Επίσημο Σχολικό Πρόγραμμα και ο Παράγοντας Φύλο», στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 130-141.
- Φρόση, Λ. (2003β) «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ισότητας των Φύλων», στο *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έργο: Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών & Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 236-241.

Το έμφυλο αξίωμα του επιθεωρητή*

Πηγή: <http://phedps.uoi.gr/cnoutsos/emfylo.doc>

Νούτσος Χαράλαμπος**

Σύμφωνα με την πρόσφατη απόφαση του ΥΠΕΠΘ για τον “ορισμό και τοποθέτηση Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης” (2-4-2003), τις 50 θέσεις συμβούλων “Προσχολικής Αγωγής” κατέλαβαν 50 γυναίκες- νηπιαγωγοί, ενώ για τις 300 θέσεις συμβούλων “Δημοτικής Εκπαίδευσης” επιλέχθηκαν μόνο 64 δασκάλες, δηλ. περίπου 21% του συνολικού αριθμού των θέσεων.

Μόνο μια συνολική και συστηματική διερεύνηση των δεδομένων αυτής της επιλογής θα επέτρεπε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε επαρκώς αυτή την πολύ γενική εικόνα της κατανομής των θέσεων σχολικών συμβούλων ως προς το φύλο. Δεν είναι, ωστόσο, εδώ αυτό το αντικείμενο της μελέτης μας. Εδώ θα επιχειρήσουμε να δείξουμε μόνο πως οι σχέσεις των γυναικών εκπαιδευτικών με διοικητικά- εποπτικά αξιώματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα σύνθετων ιστορικο-κοινωνικών παραγόντων, που προσδιορίζουν συχνά με τρόπο αντιφατικό την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα διοίκησης – εποπτείας. Η αμέσως επόμενη περίπτωση από την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης εκφράζει ανάγλυφα μια κρίσιμη στιγμή αυτών των σχέσεων.

I. Η συγκυρία της Απελευθέρωσης (1944-1946)

Μετά το τέλος του λεγόμενου δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, η Ελλάδα, παρόλο που βρέθηκε στο πλευρό των νικητών, διέγραψε μια πολύ διαφορετική κοινωνικο- πολιτική τροχιά, από εκείνη που θα γνωρίσουν πολλές από τις νικήτριες ευρωπαϊκές χώρες. Τα γεγονότα που ονομάστηκαν “Δεκεμβριανά” (1944), η στρατιωτική και πολιτική ήττα της Εαμικής Αριστεράς (συμφωνία της Βάρκιζας) και η προϊούσα εξάπλωση της “λευκής τρομοκρατίας” (1945) καθόρισαν αποφασιστικά την έκβαση των κοινωνικο-πολιτικών εξελίξεων έως την έναρξη του εμφυλίου πολέμου (1946).Σ’ αυτό το ίδιο χρονικό διάστημα η βρετανική πολιτική για (και στην) Ελλάδα στόχευε πρώτιστα στην κοινωνική και πολιτική συντριβή του ΕΑΜ, με

* Αδημοσίευτη μελέτη

** Καθηγητής στο τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

την πολιτική ανάδειξη και συσπείρωση όλων εκείνων των φιλελεύθερων αστικών δυνάμεων από τους δυο προπολεμικούς πολιτικούς σχηματισμούς (“Φιλελεύθεροι” και “Λαϊκοί”). Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο οι λεγόμενες “κεντρώες” πολιτικές δυνάμεις άσκησαν περίπου για οχτώ μήνες (από το Γενάρη του 1945 έως και το Μάρτη του 1946) τη δοτή κυβερνητική εξουσία τους. Ειδικότερα για το θέμα μας, η λεγόμενη “κορυφή” του σχολικού μηχανισμού εξέφρασε με συνέπεια και σε μεγάλη έκταση αυτές τις “κεντρώες” και επιχείρησε, συχνά με τρόπο αντιφατικό, να εφαρμόσει μια σύστοιχη εκπαιδευτική πολιτική.¹

Ένας από τους πρώτους στόχους αυτών των δυνάμεων ήταν, από το ένα μέρος, η “εκκαθάριση” των διοικητικών- εποπτικών λειτουργιών της εκπαίδευσης από στελέχη και θιασώτες της μεταξικής δικτατορίας και των κατοχικών κυβερνήσεων και, από το άλλο, μια νέα αναδιοργάνωση του σχολικού μηχανισμού για την εξασφάλιση του ελέγχου αυτών των λειτουργιών. Έτσι ιδρύεται η “Γενική Διεύθυνσις Παιδείας” με διευθυντή τον Ε. Π. Παπανούτσο (Νοέμβριος 1944), καταργείται το κατοχικό “Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον”, απολύονται τα μέλη του και στη θέση του συνιστάται το “Κεντρικόν Διοικητικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Εκπαιδύσεως” (ΚΔΓΣΕ) με δέκα τακτικά και δύο αιρετά μέλη (1-12-1944). Μ’ αυτούς τους δυο νέους θεσμούς επιχειρήθηκε από τις “κεντρώες” δυνάμεις ένας σύστοιχος αναπροσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το καλοκαίρι του 1945 ο υπουργός Παιδείας Δ. Μπαλάνος θα ζητήσει με έγγραφό του να μελετήσει το ΚΔΓΣΕ ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος διορισμού επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης. Το ΚΔΓΣΕ θα συνεδριάσει γι’ αυτό το θέμα μόλις στις αρχές του 1946. Μια σειρά από ειδικά θέματα θα απασχολήσουν τα μέλη του: Από τον τρόπο επιλογής των επιθεωρητών, το περιεχόμενο και το είδος του διαγωνισμού έως τις προϋποθέσεις συμμετοχής σ’ αυτόν. Ένα από αυτά τα ειδικά θέματα, που προέκυψαν κατά τη συζήτηση ήταν το επόμενο: “Εάν θα επιτραπή και εις διδασκαλίσσας να καταλαμβάνωσι το αξίωμα του επιθεωρητή”. Στο θέμα αυτό, όπως μπορούμε να υποθέσουμε από τα σωζόμενα επίσημα πρακτικά,² έγινε διεξοδική συζήτηση και διατυπώθηκαν δύο αντιτιθέμενες απόψεις. Σύμφωνα με την πρώτη, οι δασκάλες θα πρέπει να αποκλειστούν από το διαγωνισμό για την επιλογή επιθεωρητών. Για τη δεύτερη, αντίθετα, θα πρέπει να συμμετάσχουν ισότιμα με τους άντρες συναδέλφους τους. Και οι δυο αποτυπώθηκαν σε γραπτά σημειώματα. Η πρώτη υποστηρίχθηκε από άνδρα εκπαιδευτικό σύμβουλο

(τον Ι. Σκουτερόπουλο)³ και η δεύτερη από γυναίκα εκπαιδευτικό σύμβουλο (την Ειρήνη Παϊδούση).⁴

Θα αναλύσουμε εδώ σύντομα το περιεχόμενο αυτών των δύο δισταμένων απόψεων καθώς και την τελική απόφαση του ΚΔΓΣΕ, για να μπορέσουμε στη συνέχεια να επισημάνουμε και να διερευνήσουμε καταρχήν τους συγκεκριμένους λόγους για τους οποίους δεν αναγνωρίστηκε θεσμικά το δικαίωμα των γυναικών να γίνονται επιθεωρήτριες του δημοτικού σχολείου και να υπογραμμίσουμε συνακόλουθα τις μακροχρόνιες επιπτώσεις αυτής της απόφασης στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων στην εποπτική- διοικητική λειτουργία του δημοτικού σχολείου.

II. Η ρητορική και η ιδεολογία των απόψεων

Τέσσερα είναι τα βασικά σημεία, που συγκροτούν τη συλλογιστική των απόψεων του Ι.Σκουτερόπουλου:

1. Σπεύδει να δηλώσει προεξαγγελτικά πως και ο ίδιος “αγαπά την ισότητα” όσο κι εκείνοι που την “αγαπούν τα μέγιστα”.Μ’ αυτή τη ρητή δήλωση πίστης τοποθετεί τον εαυτό του στους θιασώτες των ισονομιστικών αιτημάτων και έτσι προκαταβολικά καθιστά αναποτελεσματική κάθε ενδεχόμενη αμφισβήτηση της ιδεολογικής του αφετηρίας.

2. Υιοθετεί και τονίζει στη συνέχεια την κυρίαρχη γραφειοκρατική αντίληψη για τη ρητή διάκριση ανάμεσα στο χαρακτήρα των δημοσίων (κρατικών) θέσεων και στην υπηρεσία που προσφέρουν σ’ αυτές τα φυσικά πρόσωπα. Εμφανίζεται έτσι και πάλι θιασώτης της αστικής αντίληψης για την ουδέτερη, υπερ-ατομική λειτουργία της δημόσιας διοίκησης – άρα και του σχολείου.

3. Με αφετηρία αυτά τα δύο σημεία μεταβαίνει σε μια περιγραφή της “γυναικείας φύσης”. Θα υποστηρίξει, λοιπόν, πως σωματικά χαρακτηριστικά της γυναίκας, που σχετίζονται με την αναπαραγωγική διαδικασία του ανθρώπινου είδους (η “γνωστή κατά μήνα αιμόρροια”, η εγκυμοσύνη, ο τοκετός, η λοχεία και ο θηλασμός των τέκνων της) την καθιστούν αδύναμη και την εμποδίζουν να πράξει, όσα κάθε φορά και μάλιστα “ ανά πάσαν στιγμήν” απαιτεί το αξίωμα του επιθεωρητή και το “συμφέρον της υπηρεσίας”. Τα χαρακτηριστικά αυτά, που καθορίζουν εξάλλου τον “φυσικό της προορισμό” στην κοινωνία (“περιποίησις νηπίων τέκνων”, αποφυγή επικίνδυνων καταστάσεων και παντοειδών πειρασμών), δεν επιτρέπουν στις δασκάλες να γίνουν επιθεωρήτριες. Με δυο λόγια η εποπτεία – διοίκηση της

εκπαίδευσης είναι έργο έξω από τη γυναικεία φύση, “λόγω ακριβώς ταύτης της σωματικής φύσεως της γυναικός, αλλ’ όχι ολίγον και της παρομαρτούσης ψυχικής”. Απόδειξη, συνεχίζει ο ίδιος, οι πολλές άδειες που ζητούν και παίρνουν οι δασκάλες. Υπάρχουν, εξάλλου, υψηλότερα, ευγενέστερα και ωφελιμότερα ιδανικά στη ζωή “προς τα οποία η γυνή είναι προωρισμένη και πρέπει να αποβλέπη”. Με δυο λόγια, γυναίκα επιθεωρήτρια του δημοτικού σχολείου συνεπάγεται τελικά καταστροφή του συμφέροντος της υπηρεσίας και παραβίαση ή καταστρατήγηση της απαίτησης για ισότητα.

4. Όταν λοιπόν ο Σκουτερόπουλος προβάλλει εδώ εμφαντικά τον καταμερισμό εργασίας και εξουσίας κατά φύλα στην εκπαίδευση, ως άμεση συνέπεια ή απόρροια των φυσιολογικών και ανατομικών διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών, δεν αναπαράγει απλώς μια πασίγνωστη παραδοσιακή ιδεολογία, με την οποία δικαιολογείται και νομιμοποιείται η εξαρτημένη οικογενειακή θέση των γυναικών (μητρότητα εντός της οικογένειας): στοχεύει πρώτιστα, με βάση αυτή την ιδεολογία του βιολογικού ντετερμινισμού, να ανασχέσει θεσμικά την επικείμενη αμφισβήτηση ενός αποφασιστικού ανδροκρατούμενου κρίκου στο σχολικό μηχανισμό: Τη διοίκηση–εποπτεία. Πρόκειται άραγε μόνο για προσπάθεια να μην απειληθούν γενικώς τα παγιωμένα συμφέροντα της ανδρικής κυριαρχίας στο διοικητικό –εποπτικό επίπεδο του σχολείου ή αυτή η απειλή προσλαμβάνει αναγκαστικά πολύ συγκεκριμένο και ιδιαίτερο περιεχόμενο και μόνο έτσι μπορεί να ερμηνευτεί ιστορικά; Γιατί, μ’ άλλα λόγια, ξανατέθηκε τότε, στις αρχές του 1946, αυτό το ζήτημα και ποιες αλλαγές συσχετισμού δυνάμεων εντός του σχολικού μηχανισμού θα συνεπέφερε μια θετική για τις δασκάλες λύση του;

5. Ο ίδιος ο Σκουτερόπουλος θα δώσει το μίτο της απάντησης με την ακροτελεύτια αποστροφή της παρέμβασής του: Σήμερα είναι “έτι μάλλον επιβεβλημένος ο διορισμός [ως επιθεωρητών] αρρένων δημοδιδασκάλων”, γιατί “μεγάλη ηθική κρίσις διέπει τον όλον ημών εθνικόν και κοινωνικόν βίον”. Θα δούμε πιο κάτω το κοινωνικο- πολιτικό περιεχόμενο αυτού του ευφημισμού της “ηθικής κρίσεως” και το σύστοιχο διακύβευμα της ρητορικής του.

Στη γραπτή παρέμβασή της η Ειρήνη Παϊδούση θα επιχειρήσει να καταρρίψει ένα προς ένα τα επιχειρήματα του συναδέλφου της, μένοντας τόσο στο πεδίο της συλλογιστικής του όσο κυρίως έξω από αυτό. Έξι βασικά σημεία συνθέτουν την αντιρρητική συλλογιστική της:

1. Δεν υιοθετεί τον όρο “γυναικεία φύση”, χρησιμοποιώντας μόνο τους όρους “σωματική διάπλασις” και “φυσικός προορισμός” της γυναίκας. Αυτές οι δυο διατυπώσεις, μόλο που δεν οδηγούν σε μια ριζική απόρριψη της ιδεολογίας του βιολογικού ντετερμινισμού, της επιτρέπουν, ωστόσο, να υποβαθμίσει κατά πολύ τις διαφορές κατά φύλο και να τις θεωρήσει μόνο ως “σημεία τινά μειονεξίας εν σχέσει προς τους άρρενας συναδέλφους”. Της επιτρέπουν κυρίως να ιστορικοποιήσει την έννοια της μητρότητας, τονίζοντας ρητά πως όλες οι δυσχέρειες μετάβασης της επιθεωρήτριας σε απομακρυσμένα και δυσπρόσιτα μέρη θα εξαλειφθούν σύντομα με την εποχή της “ανακαινίσεως και ανασυγκροτήσεως”, που έχει κιάλας ανοιχτεί με το τέλος του παγκοσμίου πολέμου.

2. Στο επιχείρημα του συνομιλητή της, πως η γυναίκα επιθεωρήτρια συνεπάγεται υπηρεσιακές δυσλειτουργίες και καταστρατήγηση του ισονομιστικού αιτήματος, αντιπαραθέτει τη βάσιμη υπόθεση πως δεν αναμένει μεγάλη προσέλευση γυναικών στο διαγωνισμό και συνακόλουθα ανάλογη επιλογή επιθεωρητριών. Γι αυτό και στον έμμεσα ειρωνικό αντίλογό της κρίνει πως μπορεί να υπάρξει δυνατότητα από το υπουργείο να δοθεί στις δυο – τρεις επιθεωρήτριες μια εκπαιδευτική περιφέρεια με λίγες γεωφυσικές και συγκοινωνιακές δυσχέρειες.

3. Τα αμέσως προηγούμενα επιχειρήματα επιτρέπουν τώρα στην Παϊδούση να βγει από το πεδίο του αντιπάλου της. Αναπτύσσει έτσι τη θέση πως η συμμετοχή των γυναικών σε επαγγέλματα, τα οποία παλιότερα θεωρούνταν αποκλειστικά ανδρικά, δεν επέφερε ούτε διάλυση της οικογένειας ούτε κοινωνικές καταστροφές. Αντίθετα, μάλιστα, είναι “φυσικό και σωτήριο” να συμμετέχει σ’ όλα αυτά η γυναίκα, γιατί ακριβώς δεν είναι δυνατό “μόνος ο ανήρ να κρατήσει τα οικονομικά βάρη”. Στη μεταφυσική ιδεολογία της “γυναικείας φύσης” του Σκουτερόπουλου αντιπαραθέτει τώρα η Παϊδούση τον σωτήριο ρεαλισμό της έμφυλης ισοτιμίας στην αντιμετώπιση των αναπόδραστων οικονομικών αναγκαιοτήτων.

4. Δεν πρόκειται μόνο για υποθετικό επιχείρημα. Για την Παϊδούση, η γυναίκα στάθηκε στην πράξη ισάξια και ισότιμη με τον άνδρα στον “πολυσχιδή αγώνα, τον οποίον απήτησεν ο παγκόσμιος πόλεμος” και αντιμετώπισε με το ίδιο σθένος τη ζωή και το θάνατο στο γενικό συναγερμό που προκάλεσε ο “εμφύλιος πόλεμος”.⁵ Αφού, λοιπόν, δοκιμάστηκε έμπρακτα η προσφορά της σ’ όλα τα πεδία της “ζωής και της επιστήμης”, με ποια λογική θα αποκλειστεί η συμμετοχή της τώρα “κατά την ανόρθωσιν των ερειπίων” και μάλιστα σε πεδίο – εννοεί το σχολείο- “εγγίζον τον ιδιαίτερον αυτής προορισμόν;”.

5. Όλα αυτά δεν συνεπάγονται βέβαια χαριστική πράξη επιλογής, μια και όσες δασκάλες θα επιλεγούν επιθεωρήτριες έχουν “κανονίσει”, πέρα από τα θέματα των τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, και τα “οικογενειακά τους καθήκοντα”. Γι αυτό και μια τέτοια δασκάλα μπορεί να προσέλθει στο διαγωνισμό σε ηλικία που έχει πια “στερεώς συγκεντρωμένην πείραν ζωής, εργασίας, ανθρώπων και πλήρη ικανότητα αναμετρήσεως των υποχρεώσεων αυτής και δυνατοτήτων”.

6. Μένει, τέλος, αυτό καθαυτό το θέμα των “ιεραρχικών σχέσεων υφισταμένων και προϊστάμενης Αρχής”. Κι εδώ η Παϊδούση επιστρατεύει αφενός το συγκριτικό επιχείρημα της παράλληλης κοινωνικής εξέλιξης στο ίδιο σημείο πολιτισμού με την “άλλη Ευρώπη” –άρα θα πειθαρχήσουν οι δάσκαλοι στις επιθεωρήτριες, όπως ήδη οι καθηγητές στη γυναίκα γυμνασιάρχη- και αφετέρου αντιστρέφει υπέρ αυτής το επιχείρημα της “ υπό πάντων ομολογουμένης γυναικείας διαισθήσεως και διακριτικότητας” στην ορθή τοποθέτηση και εξομάλυνση των πιο λεπτών ηθικών ζητημάτων, τα οποία μπορεί να προκύψουν ανάμεσα σε δασκάλους.

III. Η απόφαση και η ερμηνεία της

Στα επίσημα πρακτικά δεν καταγράφονται οι παρεμβάσεις των υπολοίπων μελών του ΚΔΓΣΕ. Διαβάζουμε μόνο πως «επί του θέματος τούτου μετά συζήτησιν και ανταλλαγήν γνώμων» πέντε σύμβουλοι τάχθηκαν με την άποψη του Ι. Σκουτερόπουλου κι άλλοι τόσοι με την αντίθετη άποψη της Ειρήνης Παϊδούση. Αποτέλεσμα: Ισοψηφία.

Δεν είναι γνωστό αν προτάθηκε η αναπομπή του θέματος σ’ άλλη συνεδρία του ΚΔΓΣΕ. Ξέρουμε, όμως, πως οι δασκάλες θα εξακολουθήσουν να υφίστανται τις προπολεμικές διακρίσεις σ’ αυτό το πεδίο, εξαιτίας μιας παγιωμένης διαδικαστικής και μόνο γραφειοκρατικής πρακτικής. Επειδή υπέρ της πρώτης άποψης ψήφισε και ο προεδρεύων σ’ αυτήν την τακτική συνεδρίαση του ΚΔΓΣΕ, κρίθηκε από τους συμβούλους ότι «εσχηματίσθη πλειοψηφία υπέρ της αρνητικής απόψεως του θέματος και εις το καταρτισθέν σχέδιον [της προκήρυξης] αναγράφεται ότι εις τον διαγωνισμόν δικαιούνται να μετάσχωσι μόνον άρρενες δημοδιδάσκαλοι». Με την καθιερωμένη πρακτική της διπλής ψήφου του προεδρεύοντος!

Το ΚΔΓΣΕ διχάστηκε. Μια πρώτη ερμηνεία αυτού του διχασμού θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής: Τα πέντε ανώτατα στελέχη (όλοι άνδρες) της εκπαίδευσης, που στέρησαν με την ψήφο τους το δικαίωμα στις δασκάλες να λάβουν μέρος στο διαγωνισμό, ενεργοποιούν με την προσφυγή στην αντίληψη για την

ιδιαίτερη “γυναικεία φύση”, όλες τις συναφείς ρυθμίσεις του Μεσοπολέμου, που ίσχυαν (τυπικά) ακόμη⁶. Ακριβώς το ίδιο είχε συμβεί κάμποσους μήνες νωρίτερα με τις γυναίκες σχολιάτρους, οι οποίες, σύμφωνα με την τροποποίηση του προηγούμενου μεταξικού νόμου, «δεν καταλαμβάνουσι θέσιν υγειονομικού επιθεωρητού, ούτε ανατίθεται αυταίς τοιαύτα καθήκοντα»⁷. Με δυο λόγια, κι αυτή η απόφαση δεν ήταν τίποτε περισσότερο από μια επιμέρους έκφραση της συντηρητικής ιδεολογίας του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας κατά φύλα. Γιατί, πράγματι, οι ιδεολογίες δεν πεθαίνουν εύκολα, ιδιαίτερα όταν η νομιμοποίηση των συμφερόντων παραμένει σε πολλούς επιτακτική.

Μια τέτοια ερμηνεία είναι ίσως ορθή στη γενικότητά της, επειδή ακριβώς παρακάμπτει την ανάλυση του συγκεκριμένου. Γιατί καταρχήν το διακύβευμα δεν αφορά στην ενεργοποίηση ή μη των σχετικών ρυθμίσεων. Ούτε ο Σκουτερόπουλος επικαλείται τις πολεμικές απαγορεύσεις⁸ ούτε η Παϊδούση θυμίζει την πρόσφατη κύρωση από την Ελλάδα του γνωστού χάρτη του Ο.Η.Ε.⁹ Το διακύβευμα της απόφασης του ΚΔΓΣΕ είναι συνεπώς διαφορετικό.

Η εγγραφή αυτού του θέματος για συζήτηση στις 8 Γενάρη του 1946, πεντέμιση δηλ. μήνες από τη σχετική έγγραφη παραγγελία του υπουργείου Παιδείας, δεν μπορεί να αποδοθεί ούτε σε προηγούμενο φόρτο εργασίας του ΚΔΓΣΕ ούτε στην τύχη. Αντίθετα, μια σειρά από ενδείξεις συνηγορούν για τη σκόπιμη επιλογή αυτής της ημερομηνίας: Καταρχήν απουσίαζε, λόγω ασθένειας, ο πρόεδρος του Συμβουλίου (Ν. Καραχρίστος), η δεύτερη γυναίκα εκπαιδευτική σύμβουλος, Σοφία Γιδεών (μόλο που στην αρχή της συνεδρίας αναγράφεται παρούσα) και άλλα τέσσερα μέλη του οργάνου. Κατά δεύτερο λόγο, η συζήτηση του θέματος ορίστηκε μία μέρα πριν από τη λήξη των εργασιών της ιδρυτικής συνέλευσης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, όταν δηλ. θα μπορούσε να διαφανεί και να γνωστοποιηθεί ο ιδεολογικός και πολιτικός προσανατολισμός της πλειοψηφίας των αντιπροσώπων και όταν, ειδικότερα, δεν θα ήταν χρονικά δυνατό η απόφαση του ΚΔΓΣΕ ν’ αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης και κριτικής στη συνέλευση της Ομοσπονδίας.

Από την πρώτη κιόλας μέρα της ιδρυτικής συνέλευσης (5-1-1946) ήταν ήδη γνωστό, με βάση τις ψηφοφορίες για την εκλογή προεδρείου, πως η πλειοψηφία των συνέδρων κάλυπτε ένα ευρύ φάσμα φιλελεύθερων δημοκρατών, σοσιαλιστών και κυρίως κομμουνιστών δασκάλων. Όλοι αυτοί, που εξέλεξαν στις 9-1-1946 την προσωρινή Διοίκηση της Ομοσπονδίας, αγνοούν την απόφαση του ΚΔΓΣΕ για τον

αποκλεισμό των γυναικών από το αξίωμα του επιθεωρητή κι έτσι δε θα μπορέσουν να την εντάξουν στα “επαγγελματικά” τους αιτήματα, τα οποία ήταν επόμενο να βρίσκονται στον αντίποδα της κυβερνητικής λογικής (υπουργία Γ. Αθανασιάδη-Νόβα).¹⁰

Αντίθετα, τα μέλη του ΚΔΓΣΕ γνωρίζουν από τις αρχές του Δεκέμβρη (1945) πότε θα συγκληθεί η ιδρυτική συνέλευση της Ομοσπονδίας και ποιοι συντονίζουν αυτή την πρωτοβουλία. Γνωρίζουν έτσι πως σ’ αυτή την πρωτοβουλία συμμετέχουν και πέντε δασκάλες, μέλη του διοικητικού συμβουλίου της προπολεμικής Διδασκαλικής Ομοσπονδίας.¹¹ Υποθέτουν, ωστόσο, και κάτι πιο σημαντικό για τη λειτουργία του σχολείου: Πως όχι μόνο οι δάσκαλοι αλλά και οι δασκάλες στην πλειοψηφία τους μέσα στο καμίνι του αντιφασιστικού αγώνα είχαν απομακρυνθεί πολιτικά και ιδεολογικά από τις προπολεμικές και μεταπολεμικές εκδοχές της Δεξιάς. Όλα, λοιπόν, τα προηγούμενα συνέβαλαν ασφαλώς στην επιλογή της συγκεκριμένης ημερομηνίας για τη συζήτηση αυτού του θέματος.¹²

Αν για τους συμβούλους Δ. Μισυρλή, Χ. Γκιτάκο και Α. Παπαγεωργακόπουλο είναι ίσως ευεξήγητη η σύμπλευσή τους με τις απόψεις του Ι. Σκουτερόπουλου, αντίθετα η τοποθέτηση και η αποφασιστική ψήφος του προεδρεύοντα Η. Λάγιου, τον οποίο ο ίδιος ο Ευ. Παπανούτσος θεωρούσε “καλό του φίλο” και τον συναριθμούσε στα “προοδευτικά και ικανά μέλη” του ΚΔΓΣΕ,¹³ παραμένει δυσερμήνευτη.

Μπορούμε, ωστόσο, να διατυπώσουμε την υπόθεση πως αυτή η ομάδα των εκπαιδευτικών συμβούλων, που αντιτάχθηκε στο δικαίωμα να γίνουν και οι δασκάλες επιθεωρήτριες, μετέφρασε, σ’ αυτή τη συγκυρία της βαθύτατης κοινωνικο-πολιτικής σύγκρουσης, την παραδοσιακή ιδεολογία του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας κατά φύλα σε αποτελεσματικό πολιτικό όπλο. Γιατί αυτοί οι σύμβουλοι γνώριζαν καλά πως η είσοδος ενός ορισμένου αριθμού επιθεωρητριών στο πεδίο της σχολικής διοίκησης- εποπτείας δε θα τροποποιούσε μόνο την παγιωμένη ιεραρχία ανάμεσα στα φύλα αλλά, σε συνδυασμό με νεοδιορισμένους επιθεωρητές θα μπορούσε να αναπροσανατολίσει ευδιάκριτα τη σύστοιχη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού προς όφελος αντιδεξιών πολιτικών δυνάμεων.

Γιατί συγκεκριμένα, οι δασκάλες που θα μπορούσαν τυπικά και ουσιαστικά να γίνουν επιθεωρήτριες δεν ανήκαν πολιτικά και ιδεολογικά στο συνασπισμό των πολιτικών κομμάτων της Δεξιάς. Οι επικείμενες βουλευτικές εκλογές, που είχαν προβλεφθεί από το Νοέμβριο κιόλας του 1945 χωρίς τη συναίνεση του ενοποιημένου

Λαϊκού Κόμματος¹⁴, χρωμάτισαν έτσι πιο καθαρά το πολιτικό διακύβευμα της ιδεολογίας του έμφυλου διαχωρισμού και της ιεράρχησης στη διοικητική-εποπτική λειτουργία του σχολείου. Ίσως αύξησαν συνάμα και τους φόβους του προεδρεύοντα για το δικό του υπηρεσιακό μέλλον στην άγνωστη μετεκλογική συγκυρία.¹⁵

Στις αρχές του 1946 ήταν ακόμη φανερό πως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην λεγόμενη «κορυφή» του σχολικού μηχανισμού, ανεξάρτητα αν σ'αυτήν βρέθηκαν εκπρόσωποι «κεντρώων» δυνάμεων ή προσκείμενοι σε συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις των Λαϊκών δεν υπήρξε μόνο διαφορετικός βηματισμός. Υπήρξε κυρίως διάσταση ως προς το κεντρικό κοινωνικοπολιτικό διακύβευμα του «ποίος τις πρέπει να είναι ο δάσκαλος». Η έκβαση της συζήτησης στο ΚΔΓΣΕ για την ισοτιμία των γυναικών στο πεδίο της σχολικής διοίκησης-εποπτείας εκφράζει ασφαλώς μια εκδοχή της πολλαπλής ευρύτερης σύγκρουσης για το περιεχόμενο και το είδος αυτού του κρίσιμου ερωτήματος.

IV. Η κατάληξη

Λίγο καιρό αργότερα, δηλ. αμέσως ύστερα από την ήττα των «κεντρώων» πολιτικών δυνάμεων στις βουλευτικές εκλογές της 31 Μαρτίου 1946, δεν υπάρχουν πια περιθώρια να επανέλθει το θέμα στο νέο συντηρητικό ΚΔΓΣΕ, όπου τώρα κυριαρχεί ο Ι. Σκουτερόπουλος, ούτε ασφαλώς στο «Λαϊκό» υπουργείο Παιδείας του Α. Παπαδήμου. Έτσι είναι επόμενο στους 33 νέους επιθεωρητές που διορίστηκαν χωρίς διαγωνισμό με βάση το άρθρο 10 του γνωστού Θ' ψηφίσματος, να μη συμπεριληφθεί γυναίκα¹⁶. Η παρέμβαση –καταγγελία αριστερών γυναικείων οργανώσεων για τον αποκλεισμό των γυναικών από το αξίωμα του επιθεωρητή, την ίδια ακριβώς περίοδο (Μάης 1946)¹⁷, δεν έχει κάποιο πρακτικό αποτέλεσμα. Ούτε καν στη Διδασκαλική Ομοσπονδία, που θα περιέλθει κι αυτή (τον Ιούλιο της ίδιας χρονιάς) στα χέρια των «εθνικοφρόνων» δασκάλων¹⁸.

Θα πρέπει να περάσουν τριάντα ολόκληρα χρόνια για να διαπιστώσουμε τη συμπερίληψη τριών μόνο επιθεωρητριών Β' ανάμεσα σ' άλλους 183 άντρες συναδέλφους τους, με βάση το μεταπολιτευτικό νόμο 309 του 1976¹⁹. Η ελληνική κοινωνία και συνακόλουθα η εκπαίδευσή της δεν ήταν ασφαλώς όμοια μ' εκείνη των απαρχών του εμφύλιου πολέμου. Θα πρέπει, ωστόσο να περάσουν σχεδόν άλλα τριάντα χρόνια από τη λεγόμενη «Μεταπολίτευση» (1974), για ν' αμφισβητηθεί σε μεγάλη έκταση το έμφυλο αξίωμα του επιθεωρητή με τη σημερινή εκδοχή του

σχολικού συμβούλου. Στη διάρκεια αυτής της τελευταίας περιόδου οι δασκάλες των δημοτικών σχολείων της χώρας (δημόσιων και ιδιωτικών) θα προσεγγίζουν το 60% του συνόλου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παραμένει, βέβαια, ανοικτό το ερώτημα, αν αυτή η αμφισβήτηση και η συνακόλουθη γυναικεία πλειοψηφία στους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας έχουν τροποποιήσει και σε ποιο βαθμό άλλες κυρίαρχες αντιλήψεις και πρακτικές για και στο σχολείο. Αυτό είναι, ωστόσο, μια άλλη ενδιαφέρουσα ιστορία...

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

-
- ¹ Βλ. διεξοδικά Χαράλαμπος Νούτσος, Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2003.
- ² Αντλώ από το κείμενο της Πράξης αρ 7 (8 Ιανουαρίου 1946) των επίσημων πρακτικών (ανέκδοτα) των τακτικών συνεδριών του ΚΔΓΣΕ
- ³ Είχε διοριστεί το 1930 (υπουργία Γ. Παπανδρέου) μέλος του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Στην κατοχή έγινε πρόεδρος του και απολύθηκε το Φλεβάρη του 1945 (υπουργία Κ. Αμαντου). Ξαναπήρε τη θέση του στο ΚΔΓΕ, με προσφυγή στο Συμβούλιο Επικρατείας, το Δεκέμβρη του 1945. Καθαρευουσιάνος, συντάχθηκε από νωρίς με τις θέσεις του Ν. Εξαρχόπουλου, καθηγητή της Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- ⁴ Τακτικό μέλος του πρώτου δεκαμελούς ΚΔΓΣΕ (Μάρτης 1945). Είχε εργαστεί για πολλά χρόνια σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο και ήταν πτυχιούχος των Παιδαγωγικών Επιστημών του Πανεπιστημίου της Λοζάνης. Δημοτικίστρια, συντάχθηκε με τις απόψεις του Α. Δελμούζου και του Ε. Παπανούτσου.
- ⁵ Εάν αυτή η διατύπωση στο κείμενο των Πρακτικών είναι ακριβής, πρέπει να υποθέσουμε ότι εννοεί τα λεγόμενα «Δεκεμβριανά».
- ⁶ Έφη Αβδελά, Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα στον δημόσιο τομέα, 1908-1955. Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, Αθήνα 1990, σελ. 148-149.
- ⁷ Βλ. Α.Ν. 196, ΦΕΚ, τχ Α', αρ. 60, 16-3-1945.
- ⁸ Της αναγκαστικής νομοθεσίας του 1935 (υπουργία Θ. Τουρκοβασίλη). Βλ. ΦΕΚ, τχ Α', αρ. 519, 2-11-1935 και αρ. 570, 20-11-1935.
- ⁹ Διακήρυσσε, ως γνωστόν, ανάμεσα σ'άλλα, «την ισότητα των δικαιωμάτων ανδρών και γυναικών» Βλ. ΦΕΚ, τχ Α', αρ. 242, 29-9-1945.
- ¹⁰ Βλ. προς το παρόν, Χαράλαμπος Νούτσος, ό.π., σ. 145-147.
- ¹¹ Στο ίδιο, σ.144, σημ 201.
- ¹² Η προηγούμενη τακτική συνεδρία του ΚΔΓΣΕ έγινε στις 4 Γενάρη 1946.
- ¹³ Ε.Π. Παπανούτσου, Απομνημονεύματα, Φιλιππότης, Αθήνα 1982, σελ. 40 και 51 αντίστοιχα.
- ¹⁴ Ηλίας Νικολακόπουλος, Η καχεκτική δημοκρατία. Κόμματα και εκλογές, 1946-1967, Πατάκης, Αθήνα 2001, σ. 58
- ¹⁵ Ο Η. Λάγιος είχε «επιβιώσει» υπηρεσιακά από το 1930 (Γενικός Επιθεωρητής) έως το 1943 (Γενικός Γραμματέας του κατοχικού υπουργείου Παιδείας), και ως την απόλυση – αναδιορισμό του ως εκπ. συμβούλου, το Μάρτη του 1945 (με παρέμβαση ασφαλώς του «καλού του φίλου» Ε. Παπανούτσου).

¹⁶ Βλ. τον κατάλογο των διορισμένων επιθεωρητών στο, Στέφανος Μ. Φίλος, Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150/ετία. 1832-1982, Αθήνα 1984, σ. 111.

¹⁷ Έφη Αβδελά, ό.π., σελ. 149 και 191.

¹⁸ Χαράλαμπος Νούτσος, ό.π., σελ. 147-151.

¹⁹ Βλ. τον κατάλογο αυτής της κατηγορίας (Β) επιθεωρητών στο Στέφανος Μ. Φίλος, ό.π., σελ. 169-171.