

ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ

ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΟΤΗΤΑΣ (Κ.Ε.Θ.Ι.)

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

BECKY FRANCIS & CHRISTINE SKELTON (επιμ.)

Μετάφραση : Γ. Κωστοπούλου

*Επιστημονική επιμέλεια της ελληνικής μετάφρασης:
Β. ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ*

ΑΘΗΝΑ 2008



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης



Συγχρηματοδότηση: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και Εθνικοί Πόροι

«Διερευνώντας το Κοινωνικό Φύλο: Σύγχρονες Προσεγγίσεις για την Εκπαίδευση»

Τίτλος πρωτότυπου έργου: «Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education» σε επιμέλεια των Becky Francis και Christine Skelton. Εκδοτικός οίκος: Open University Press, Χρονολογία έκδοσης: 2002.

Μετάφραση : Γ. Κωστοπούλου

Επιστημονική επιμέλεια της ελληνικής μετάφρασης:

Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή

Αθήνα, Νοέμβριος 2008

**Γ΄ ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ II, Άξονας 4, Μέτρο 4.1, Ενέργεια 4.1.1
Κατηγορία Πράξης 4.1.1α:
«Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για
την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων»**

**Έργο συγχρηματοδοτούμενο 80% (κατά ανώτατο όριο) από το
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 20% από εθνικούς πόρους**

**Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)
Έδρα: Μουσαίου 2, 105 55 Πλάκα, τηλ. 210 3259600, fax: 210 3259640
E-mail: kethi@kethi.gr
www.kethi.gr**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΩΝ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ <i>B. Francis & Chr. Skelton</i>	9
ΜΕΡΟΣ 1^ο: ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ ΩΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	20
1. Θεωρία και έρευνα για το (κοινωνικό) φύλο στην εκπαίδευση: νεωτερικές παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα <i>J.A. Dillabough</i>	21
2. Είναι τόσο προφανές; Μεθοδολογικά θέματα στη χρήση του βιολογικού/κοινωνικού φύλου ως παράμετρος στην εκπαιδευτική έρευνα <i>M. Hammersley</i>	46
ΜΕΡΟΣ 2^ο: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ	64
3. Χρησιμοποιώντας ιδέες του μεταδομισμού στη θεωρία και την έρευνα για το κοινωνικό φύλο <i>C. Paechter</i>	65
4. Η αλήθεια δεν εντοπίζεται εύκολα <i>W. Cealey Harrison</i>	82
5. Πέρα από το μεταμοντερνισμό: η μεσολάβηση του φεμινισμού στην εκπαιδευτική έρευνα <i>B. Francis</i>	101
6. «Ανα-ζήτηση, επαν-εύρεση και ανα-δημιουργία»: η εξερεύνηση του ασυνείδητου ως παιδαγωγική και ερευνητική πρακτική <i>L. Raphael Reed</i>	120
ΜΕΡΟΣ 3^ο: ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ: ΝΕΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ	141
7. Φύλο και μετασχολικές εμπειρίες γυναικών και ανδρών με μαθησιακές δυσκολίες <i>Sh. Riddell, St. Baron & A. Wilson</i>	142
8. Ζητήματα για το φύλο και τη σεξουαλικότητα στα σχολεία <i>M.J. Kehily</i>	169
9. Προσδιορισμός της εθνικής προέλευσης και του φύλου στην (ανα)παραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων <i>A. Phoenix</i>	185
10. «Κατάλευκοι και συνηθισμένοι»: νέες προασεγγίσεις για την εθνικότητα, το φύλο και τις νεανικές πολιτισμικές ταυτότητες <i>A. Nayak</i>	206
11. Το παράδοξο των σύγχρονων γυναικείων ταυτοτήτων στην εκπαίδευση:	227

συνδυάζοντας τη ρευστότητα με τη σταθερότητα <i>D. Reay</i>	
12. Τυπικά αγόρια; Διαμορφώνοντας θεωρίες για τον ανδρισμό στο σχολικό πλαίσιο <i>Chr. Skelton</i>	246
13. Κοινωνική τάξη, φύλο και εκπαίδευση <i>H. Lucey</i>	267
14. Τελικές παρατηρήσεις: φύλο, πολιτικές για το σχολείο και εκπαιδευτικές πρακτικές <i>Chr. Skelton & B. Francis</i>	285
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	295

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο συλλογικός τόμος «Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education» μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα με τίτλο: «Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση» στο πλαίσιο του Έργου: **«Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων»**, το οποίο εντάχθηκε στο Μέτρο 4.1 (Κατηγορία Πράξης 4.1.1.α) του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ II) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στόχος του εν λόγω Έργου, η υλοποίηση του οποίου ξεκίνησε από το 2002 και ολοκληρώθηκε το 2008, ήταν η προώθηση της Ισότητας των Φύλων στους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες των Δομών Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, με την εισαγωγή του σχετικού προβληματισμού στη σχολική διαδικασία και την υλοποίηση Παρεμβατικών Προγραμμάτων από τις σχολικές μονάδες.

Τελικός Δικαιούχος ήταν το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) και υλοποιήθηκε σε συνεργασία με την αρμόδια Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (Δ.Σ.Ε.Π.Ε.Δ.) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το παρόν εγχειρίδιο αποτελεί μια συνοπτική παρουσίαση ορισμένων σύγχρονων ερευνών και θεωρητικών προσεγγίσεων, στο πλαίσιο της μελέτης του παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση, προκειμένου να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη άποψη για την κατασκευή των έμφυλων ταυτοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης, και για τις συνέπειες που μπορεί αυτές να έχουν στα άτομα.

Ο τόμος αποτυπώνει σύγχρονους προβληματισμούς και περιέχει άρθρα σημαντικών ερευνητών/-τριών και μελετητών/-τριών της διεθνούς βιβλιογραφίας σε θέματα φύλου. Αναδεικνύεται η δύναμη και η συνθετότητα της έννοιας της ταυτότητας, όσο και η σημασία της για μια νέα προσέγγιση στην παιδαγωγική θεωρία.

Η ελληνική μετάφραση του βιβλίου απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προβληματίζονται για τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου και για τον τρόπο με τον οποίο το σχολικό πλαίσιο εμπλέκεται στη διαδικασία αυτή, καθώς και σε επιστήμονες ειδικούς/-ές της εκπαίδευσης και ερευνητές/-τριες που ασχολούνται με τη θεματική του φύλου. Επιπλέον, θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο σε προπτυχιακούς/-ές και μεταπτυχιακούς/-ές φοιτητές/-τριες και σε μελλοντικούς/-ές εκπαιδευτικούς.

Για την εκπόνηση του εν λόγω εγχειριδίου θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Τμήμα της Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπως επίσης την Υπεύθυνη Έργου κα Καλλιόπη Βλαχογιάννη, καθώς και τη Γενική Συντονίστρια του Έργου Δρ. κα Μαρία Κατσαμάγκου, η συμβολή των οποίων ήταν καθοριστική.

Η Πρόεδρος του Δ.Σ. του Κ.Ε.Θ.Ι.

Ελένη Αν. Ζενάκου

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΩΝ

Ο *Stephen Baron* είναι Senior Lecturer της Εκπαίδευσης στο University of Glasgow. Ερευνά ζητήματα της τοπικής κοινότητας και της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1970 και σήμερα είναι μέλος της ομάδας που αξιολογεί την πιλοτική αναδιοργάνωση των σχολείων της Πόλης της Γλασκώβης, ώστε να μετατραπούν σε «Κοινότητες Μάθησης». Βρίσκεται στη φάση ολοκλήρωσης του βιβλίου *Community and Control: Surveillance, Containment and the State*, που θα κυκλοφορήσει από τις εκδόσεις Pearson Education.

Η *Wendy Cealey Harrison* διδάσκει στο School of Social Sciences, University of Greenwich. Έχει συγγράψει, μαζί με τον John Hood-Williams το βιβλίο *Beyond Sex and Gender*, που θα κυκλοφορήσει από τον εκδοτικό οίκο Sage το 2001. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στις βασικές αρχές της διαμόρφωσης θεωριών στις κοινωνικές επιστήμες και την περίοδο αυτή διερευνά την πιθανότητα παραγωγικής διεπαφής ανάμεσα στην ψυχανάλυση και τη νευροεπιστήμη.

Η *Jo-Anne Dillabough* είναι Assistant Professor στο Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Το έργο της επικεντρώνεται στις συζητήσεις για την ταυτότητα στη φεμινιστική θεωρία, τη φεμινιστική πολιτική και την κοινωνική θεωρία και την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση, καθώς και στη μελέτη του φύλου, της πολιτικής και της κουλτούρας στην εκπαίδευση. Έχει δημοσιεύσει το έργο της σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά και έχει την επιμέλεια συλλογικών έργων στα σχετικά θέματα. Το τελευταίο της βιβλίο (επιμέλεια με M. Arnot) τιτλοφορείται *Challenging Democracy: International Feminist Perspectives on Gender, Education and Citizenship* (2000) και εκδόθηκε από τον οίκο Routledge-Falmer.

Η *Becky Francis* είναι Reader στο Institute for Policy Studies in Education (IPSE), University of North London. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν, μεταξύ άλλων, στην κατασκευή των ταυτοτήτων φύλου στο σχολείο, στη σχέση του φύλου με τη σχολική επίδοση και με τη φεμινιστική θεωρία. Είναι η συγγραφέας των βιβλίων *Power Plays* (Trentham Books 1998) και *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues* (Routledge-Falmer 2000). Είναι συνεκδότρια (μαζί με τη Δρ. Christine Skelton) του επιστημονικού περιοδικού *Gender and Education*.

Ο *Martyn Hammersley* είναι Καθηγητής Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Έρευνας στο Open University. Έχει εκπονήσει εμπειρικές έρευνες με θέμα τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο σχολείο στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Μεγάλο μέρος του

έργου του αφορά σε μεθοδολογικά ζητήματα. Τα πιο πρόσφατα βιβλία του είναι τα *Taking Sides in Social Research* (Routledge 2000) και *Case Study Method* (Sage 2001). Το τελευταίο το επιμελήθηκε μαζί με τους Roger Gomm και Peter Foster.

Η *Mary Jane Kehily* είναι Lecturer με γνωστικό αντικείμενο τις Σπουδές για την Παιδική Ηλικία στο Open University. Έχει μεγάλη εμπειρία τόσο ως εκπαιδευτικός όσο και ως ερευνήτρια σε σχολεία και πανεπιστήμια και έχει γράψει εκτενώς για θέματα φύλου και σεξουαλικότητας, αφήγησης και ταυτότητας, και λαϊκής κουλτούρας.

Η *Helen Lucey* είναι Research Fellow στο School of Education, King's College London. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διαμόρφωση της ταυτότητας, και συγκεκριμένα σε σχέση με την κοινωνική τάξη και το φύλο. Σήμερα ερευνά τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των παιδιών για τη μετάβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μαζί με την Diane Reay. Μαζί με τις June Melody και Valerie Walkerdine έγραψε το *Growing up Girl: Psychological Explorations of Gender and Class* (Palgrave, υπό δημοσίευση).

Ο *Anoop Nayak* είναι Lecturer στην κοινωνική και πολιτισμική γεωγραφία στο University of Newcastle upon Tyne. Διδάσκει μαθήματα για τις φυλετικές ταυτότητες, την παγκοσμιοποίηση και τις θεωρίες της ανθρωπογεωγραφίας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν στις σπουδές για θέματα εθνότητας και φυλής, στις υποκουλτούρες των νέων, στις ανδρικές ταυτότητες, και στη σχέση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας.

Η *Carrie Paechter* είναι Senior Lecturer στο Department of Educational Studies, Goldsmiths College, London University. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα, που έχουν προκύψει από την προηγούμενη εμπειρία της ως καθηγήτριας μαθηματικών σε γυμνάσια στο Λονδίνο, αφορούν στην αλληλοσυσχέτιση φύλου, εξουσίας και γνώσης, στη κατασκευή της ταυτότητας, ειδικά σε σχέση με το φύλο και στις διαδικασίες της διαπραγμάτευσης του προγράμματος μαθημάτων. Τα πιο πρόσφατα βιβλία της είναι το *Educating the Other: Gender, Power and Schooling* (Falmer Press 1998) και το *Changing School Subjects: Power, Gender and Curriculum* (Open University Press 2000).

Η *Ann Phoenix* εργάζεται ως Senior Lecturer ψυχολογίας στο Open University. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη μητρότητα και στις κοινωνικές ταυτότητες των νέων (συμπεριλαμβάνοντας και τις φυλετικές και εθνικές ταυτότητες και τις ταυτότητες φύλου). Η πιο πρόσφατη έρευνά της είναι ένα πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από το Συμβούλιο Οικονομικής και Κοινωνικής Έρευνας (Economic and Social Research Council, ESRC) με θέμα την κατανάλωση και τη

δόμηση της ταυτότητας των νεαρών ατόμων. Οι πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις της είναι τα *Standpoints and Differences* (επιμ. των Henwood, Griffin και Phoenix) (Sage 1998) και *Young Masculinities* (με τους Frosh και Pattman) (Palgrave 2001).

Η *Lynn Raphael Reed* είναι Principal Lecturer στο University of the West of England. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στις ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο, στη μελέτη του φύλου σε σχέση με την εκπαίδευση στην Ανατολικοκεντρική Ευρώπη, καθώς και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών στα αστικά σχολεία. Έχει επίσης γράψει και δημοσιεύσει εργασίες στο επιστημονικό πεδίο της φεμινιστικής μεθοδολογίας.

Η *Diane Reay* είναι Senior Lecturer σε θέματα ερευνητικής μεθοδολογίας στο School of Social Science and Public Policy, King's College London. Έχει δημοσιεύσει πολλές εργασίες για το φύλο, την κοινωνική τάξη και την εθνότητα. Πρόσφατες δημοσιεύσεις είναι το *Class Work: Mother's Involvement in their Children's Schooling* (University College Press 1998).

Η *Sheila Riddell* είναι Καθηγήτρια Κοινωνικών Επιστημών και εργάζεται στο Strathclyde Centre for Disability Research, University of Glasgow. Έχει συγγράψει πολλές εργασίες για την ταυτότητα των φύλων (καθώς και την κοινωνική τάξη και την αναπηρία), τις ίσες ευκαιρίες, και μεταξύ άλλων μια περιεκτική έκθεση για τις ίσες ευκαιρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας για την Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών (Equal Opportunities Commission). Η τελευταία της δουλειά που χρηματοδοτείται από το Συμβούλιο ESRC εστιάζει στις εμπειρίες των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες.

Η *Christine Skelton* είναι Senior Lecturer στο University of Newcastle, όπου διδάσκει μαθήματα για το κοινωνικό φύλο σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Μαζί με τη Becky Francis επιμελείται το διεθνές επιστημονικό περιοδικό *Gender and Education*. Έχει δημοσιεύσει πληθώρα εργασιών σε θέματα αρρενωπότητας και εκπαίδευσης. Το πιο πρόσφατο βιβλίο της είναι το *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education* (Open University Press 2001).

Ο *Alastair Wilson* είναι Research Fellow στο Strathclyde Centre for Disability Research, University of Glasgow. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα είναι η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η απασχόληση των ενηλίκων με γνωσιακά προβλήματα, η εμπειρία της αναπηρίας στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επαγγελματική αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Becky Francis & Christine Skelton

Η φεμινιστική προσέγγιση στις μελέτες για το φύλο* και την εκπαίδευση έχει να προσφέρει μια σειρά από διάφορες δυναμικές και ρηξικέλευθες έρευνες τα τελευταία τριάντα χρόνια. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου παραδείγματα σύγχρονων ερευνών συγκεντρώθηκαν σε συλλογές που στοχεύουν στη συνοπτική παρουσίαση του εν λόγω πεδίου (βλ., π.χ., τους σημαντικούς συλλογικούς τόμους των Arnot και Weiner 1987 και Weiner και Arnot 1987). Οι συλλογές αυτές αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες ως εισαγωγικά κείμενα για φοιτητές και φοιτήτριες προπτυχιακού επιπέδου και άριστες πηγές αναφοράς για μεταπτυχιακούς φοιτητές και πανεπιστημιακούς. Ο πρόσφατος επαναπροσανατολισμός του θεωρητικού υποβάθρου και της μελέτης του φύλου και της εκπαίδευσης, που ακολούθησε τις αλλαγές στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο, μας ώθησε να θεωρήσουμε αναγκαία την έκδοση μιας νέας συλλογής δοκιμίων που θα παρουσίαζαν τις εξελίξεις στις θεωρητικές προσεγγίσεις του χώρου και θα αναδείκνυαν την έρευνα αιχμής για διάφορα ζητήματα του εν λόγω πεδίου.

Τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, μεγάλο μέρος της φεμινιστικής έρευνας για το φύλο και την εκπαίδευση οφείλεται στην ανησυχία σχετικά με τη μειωμένη σχολική επίδοση και την περιθωριοποίηση των κοριτσιών. Η θεώρηση των κοριτσιών ως λιγότερο αποδοτικών συγκριτικά με τα αγόρια κυριαρχούσε εκείνη την εποχή. Εξάλλου οι φεμινίστριες ερευνήτριες υποστήριζαν ότι αυτή η «μειωμένη επίδοση» οφειλόταν στη διάκριση και την περιθωριοποίηση που, όπως απεδείκνυαν, αντιμετώπιζαν τα κορίτσια στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κάποιες φεμινίστριες ερευνήτριες εστίαστηκαν στην καλύτερη γενική επίδοση των κοριτσιών έναντι των αγοριών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και στις καλύτερες επιδόσεις τους στην Αγγλική γλώσσα και τις ξένες γλώσσες στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (π.χ. Clarricoates 1980, Lee 1980, Spender 1982, Walkerdine 1988), ωστόσο η παρατήρηση αυτή αγνοήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Πράγματι, ακόμη και στη δεκαετία του 1970 (πριν από την αντικατάσταση των O levels με τις εξετάσεις για το

* ΣΤΜ: Στα κεφάλαια που ακολουθούν χρησιμοποιούμε τον όρο φύλο για να αποδώσουμε τόσο τον όρο gender, που δηλώνει την κοινωνική διάσταση του φύλου, όσο και τον όρο sex, που δηλώνει τη βιολογική διάσταση. Μόνον όταν οι όροι sex και gender χρησιμοποιούνται στα κείμενα μαζί, για να δηλώσουν τη διαφορά ανάμεσα στις δύο διαστάσεις του όρου, θα μεταφράζονται περιφραστικά ως κοινωνικό και βιολογικό φύλο αντίστοιχα.

GCSE* στην Αγγλία και την Ουαλία) ο δείκτης επιτυχίας (πέντε ή περισσότεροι βαθμοί A έως C στα O-level) ήταν ελαφρώς μεγαλύτερος στα κορίτσια απ' ό,τι στα αγόρια (Arnot *et al.* 1999). Ωστόσο, επειδή σε αυτό το δείκτη επίδοσης περιλαμβάνονταν συχνά τυπικά «γυναικεία» μαθήματα χαμηλού κύρους, όπως είναι η οικιακή οικονομία κ.ά., το φαινόμενο αυτό δεν ελήφθη σοβαρά υπόψη. Τα αγόρια τα κατάφερναν αρκετά καλύτερα σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά και οι θετικές επιστήμες, που θεωρούνταν πιο σημαντικά (καταρχήν από τις φεμινίστριες, οι οποίες έβλεπαν ότι τα γνωστικά αυτά αντικείμενα οδηγούσαν στις πλέον καλοπληρωμένες καριέρες, αλλά και από το ευρύ κοινό, που πίστευε ότι αυτά τα «δύσκολα», παραδοσιακά «ανδρικά» γνωστικά αντικείμενα είχαν υψηλότερο κύρος απ' ό,τι άλλα, «γυναικεία» μαθήματα, όπως για παράδειγμα τα γλωσσικά).

Όταν ο Νόμος για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1988 (Education Reform Act) εισήγαγε το Εθνικό Πρόγραμμα Μαθημάτων (National Curriculum) στην Αγγλία και την Ουαλία, όλα αυτά επρόκειτο να αλλάξουν. Κορίτσια και αγόρια υποχρεώθηκαν να ακολουθούν τα ίδια μαθήματα κορμού. Άρχισε να ισχύει ο θεσμός με τους «πίνακες συγκριτικών αποτελεσμάτων» που παρουσίαζαν τα αποτελέσματα των μαθητών για το GCSE, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να μπορούν να αξιολογούν την απόδοση του σχολείου. Οι πίνακες αυτοί αποκάλυψαν για πρώτη φορά την έκταση της επιτυχίας των κοριτσιών (Arnot *et al.* 1999). Παρόλο που οι επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών βελτιώθηκαν από την εισαγωγή των εξετάσεων για το GCSE, η βελτίωση των κοριτσιών πραγματοποιήθηκε γρηγορότερα από των αγοριών. Τα κορίτσια συνέχισαν να τα πηγαίνουν καλύτερα από τα αγόρια στα γλωσσικά μαθήματα και να πλησιάζουν τις επιδόσεις των αγοριών στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες.

* ΣτΜ: GCSE (*The General Certificate of Secondary Education*): Το Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι το κύριο μέσο αξιολόγησης των επιδόσεων του μαθητή στο τέλος της υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ηλικία 14-16) στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρειο Ιρλανδία (αλλά όχι στη Σκωτία, όπου το αντίστοιχο είναι το Standard Grade (Βασικό Πιστοποιητικό)). Το GCSE ισχύει από το 1986 και εφαρμόζεται από το 1988, όταν αντικατέστησε το *O-level* GCE (Ordinary level General Certificate of Education, Γενικό Πιστοποιητικό Εκπαίδευσης Βασικού Επιπέδου) και το CSE (Certificate of Secondary Education, Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) που ίσχυε την περίοδο 1965-1987. Οι εξετάσεις γίνονται μέσω τεστ αξιολόγησης που καλύπτουν βαθμολογική κλίμακα από A*-G (όπου το A* αποτελεί την εξαιρετική επίδοση) από ειδικές εξεταστικές επιτροπές μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Ο τύπος GCE που ισχύει ακόμη είναι το A(Advanced)-level. Πρόκειται για μη υποχρεωτικούς κύκλους σπουδών διετούς διάρκειας που τους παρακολουθούν συνήθως μαθητές στα σχολεία και τα κολλέγια περαιτέρω εκπαίδευσης, αφού έχουν ολοκληρώσει τις εξετάσεις τους για το GCSE. Τα A levels θεωρούνται ως μία από τις κύριες οδούς προς την ανώτατη εκπαίδευση και την απασχόληση. Στη Σκωτία το αντίστοιχο ισοδύναμο είναι το Advance Higher National Course του Πιστοποιητικού Scottish Qualifications.

Ελάχιστοι αναγνώστες δεν θα έχουν ενημερωθεί για το ξέσπασμα που προκάλεσε η εξέλιξη αυτή τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στα εθνικά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Αντί να έχει ως συνέπεια τα συγχαρητήρια προς τους δασκάλους ή τα κορίτσια για την πρόοδο στις επιδόσεις των κοριτσιών, τα αποτελέσματα στα GCSE προκάλεσαν αυτό που οι Epstein *et al.* (1998) αναφέρουν ως «ηθικό πανικό» για τα αγόρια. Αυτός ο προβληματισμός για τη μειωμένη επίδοση των αγοριών δεν περιορίστηκε φυσικά μόνο στη Βρετανία: παρόμοια μοτίβα παρατηρούνται σε πολλές χώρες του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΑΣΑ) (Yates 1997, Epstein *et al.* 1998). Βεβαίως, οι φεμινίστριες αντέδρασαν πρώτες σε όλο αυτό τον πανικό, επισημαίνοντας ότι ο ισχυρισμός ότι τα αγόρια έχουν μειωμένες επιδόσεις είναι υπεραπλουστευτικός – μεταβλητές, όπως η κοινωνική τάξη και η εθνοτικότητα, συνεχίζουν να έχουν μεγαλύτερη επίπτωση στην επίδοση απ' ό,τι το φύλο. Επιπλέον, πολλές φεμινίστριες συνέκριναν το δημόσιο και επίσημο προβληματισμό για τις επιδόσεις των αγοριών με την απουσία ενδιαφέροντος για τις μειωμένες επιδόσεις των κοριτσιών στο παρελθόν, όταν ο σχεδιασμός στρατηγικών για τη βελτίωση της απόδοσης των κοριτσιών γινόταν σχεδόν αποκλειστικά μόνο από φεμινίστριες εκπαιδευτικούς. Σήμερα, ατέλειωτες σελίδες άρθρων στις εφημερίδες και εκατοντάδες χιλιάδες κρατικών κονδυλίων αφιερώνονται (ή ξοδεύονται) για τη διερεύνηση πιθανών στρατηγικών βελτίωσης των επιδόσεων των αγοριών. Ωστόσο, αυτή η δημόσια ανησυχία συνέβαλε, σε κάποιο βαθμό, στη διαμόρφωση ενός νέου προφίλ έρευνας για το φύλο. Επιπλέον, επηρέασε το επίκεντρο της έρευνας για το φύλο και την εκπαίδευση: ενώ στη δεκαετία του 1980 η πλειονότητα των ερευνών για το φύλο και την εκπαίδευση επικεντρωνόταν στα κορίτσια, τα τελευταία χρόνια το ποσοστό των ερευνών που εστιάζουν στις δομήσεις του φύλου για τα αγόρια έχει αυξηθεί σημαντικά.

Αυτή η πρόσφατη επικέντρωση στα αγόρια γίνεται εμφανής στον όλο και αυξανόμενο αριθμό ερευνών με θέμα τις ανδρικές ταυτότητες, έναν τομέα που αναπτύχθηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990. Πράγματι, υπάρχουν σήμερα επιστημονικά περιοδικά που ασχολούνται ειδικά με την έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο. Μεγάλο μέρος της έρευνας για τις ανδρικές ταυτότητες βασίζεται στη φεμινιστική έρευνα και συχνά υιοθετεί μια φιλο-φεμινιστική στάση. Όπως παρατήρησε η Skelton (1998), αυτής της μορφής οι ερευνητικές εργασίες είναι ευπρόσδεκτες: πολλές φεμινίστριες στο παρελθόν επεσήμαναν τόσο την έλλειψη ενδιαφέροντος για θέματα φύλου εκ μέρους των ανδρών όσο και το γεγονός ότι ο ανδρισμός θεωρήθηκε ότι αντικατοπτρίζει τη μη προβληματική «νόρμα». Άλλοι θεωρητικοί επισημαίνουν ότι,

καθώς το κοινωνικό φύλο είναι ένα σχετικιστικό δημιούργημα, χρειάζεται κανείς να μελετήσει τη θηλυκότητα σε σχέση με τον ανδρισμό και αντιστρόφως (Stanley και Wise 1993, Kelly *et al.* 1994, Francis 1998). Υπό αυτή τη μορφή, η μελέτη του ανδρισμού έχει να προσφέρει πολλά στο πεδίο αυτό.

Από την άλλη πλευρά, όπως παρατηρεί η Skelton (1998), οι μελέτες για τον ανδρισμό δεν προσεγγίζονται πάντα από φιλο-φεμινιστική σκοπιά. Η εστίαση στα επιμέρους στοιχεία της ταυτότητας στο έργο αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην αναλυθούν εμβριθώς οι σχέσεις ισχύος και, ως εκ τούτου, να μείνουν στο περιθώριο οι πάντοτε υφιστάμενες ανισότητες μεταξύ των φύλων (Skelton 1998, Francis, υπό δημοσίευση). Σε ορισμένες μελέτες παραγνωρίζεται το εκτεταμένο έργο που έχουν εκπονήσει οι φεμινίστριες κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Τέλος, κάποιοι συγγραφείς ασχολούμενοι με την ανδρική ταυτότητα υιοθετούν μια στάση κατά του φεμινισμού (ακόμη και κατά των γυναικών). Παραδείγματα αυτής της προσέγγισης εντοπίζονται στο έργο μελών του «ανδρικού κινήματος», που βασίζεται σε ουσιοκρατικές έννοιες των «φυσικών (δηλαδή βιολογικών) διαφορών των φύλων» για να δείξει ότι οι άνδρες έχουν αφύσικα εκθληλυθεί (και υποστεί διακριτική μεταχείριση) στη σύγχρονη κοινωνία, με αποτέλεσμα την «κρίση του ανδρισμού» (βλ. Skelton 1998, Whitehead 2001). Ωστόσο και κατ' ειρωνεία, μπορεί να λεχθεί ότι το σημερινό ενδιαφέρον για θέματα ανδρικής ταυτότητας και η ανησυχία για τη «μειωμένη επίδοση» των αγοριών στην εκπαιδευτική έρευνα συνέβαλαν σε κάποιο βαθμό στην αποδοχή της έρευνας για το φύλο και την εκπαίδευση από τις κατά βάση ανδροκρατούμενες «διατεταγμένες εξουσίες» της ακαδημαϊκής κοινότητας και των M.M.E.

Πέρα από τη συνεχή διερεύνηση της έννοιας της μειωμένης επίδοσης των αγοριών, οι αναλύσεις για το φύλο συνέχισαν να εφαρμόζονται σε μελέτες για τη συμπεριφορά στη σχολική αίθουσα, το πρόγραμμα μαθημάτων, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, την εκπαιδευτική πολιτική και σειρά άλλων θεμάτων. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι, παρά τις βελτιωμένες επιδόσεις των κοριτσιών, πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας παραμένουν αρνητικά επηρεασμένες από τις ανδρικές αξίες και προσδοκίες που αντικατοπτρίζονται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η έρευνα έχει επισημάνει ότι δίδεται συνεχώς προτεραιότητα στις ανδρικές εμπειρίες και αξίες στο σχολικό πρόγραμμα (Paechter 1998a). Έχει επίσης δείξει τη συνεχή κυριαρχία των ανδρών στις υψηλές εκπαιδευτικές θέσεις (David και Woodward 1998, Meehan 1999), πώς τα αγόρια συνεχίζουν να κυριαρχούν στο χώρο της αίθουσας και στην προσοχή των εκπαιδευτικών (Francis 2000a, Warrington και Younger 2000,

Skelton 2001) και να μειώνουν τη συμμετοχή των κοριτσιών (Lees 1993, Skelton 2001). Η σεξουαλική παρενόχληση παραμένει πρόβλημα (Herbert 1989) και οι έρευνες των Lees (1993) και Francis (2000a) αποδεικνύουν ότι η επιτήρηση και ο έλεγχος της σεξουαλικότητας των κοριτσιών στο σχολικό περιβάλλον εξακολουθούν να υφίστανται σε έντονο βαθμό. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται το φύλο εκ μέρους μαθητών/-τριών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δείχνει ότι η πόλωση παραμένει (Davies 1989, Thorne 1993, Francis 1998, 2000a). Η πόλωση αυτή αντικατοπτρίζεται ακόμη και σήμερα στις διαφορετικές, σύμφωνα με το φύλο, επιλογές μαθημάτων που γίνονται εμφανείς μόλις οι μαθητές/-τριες ολοκληρώσουν τα GCSE (κατά τη διάρκεια των οποίων όλα τα παιδιά παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα). Στα A levels και στο επίπεδο του απολυτηρίου, τα αγόρια συνεχίζουν να προτιμούν τις θετικές επιστήμες, ενώ τα κορίτσια γενικώς προτιμούν τις ανθρωπιστικές σπουδές και τις καλές τέχνες (Whitehead 1996, Francis 2000b). Αυτή η έμφυλη απόκλιση είναι επίσης εμφανής στην επαγγελματική κατάρτιση (Equal Opportunities Commission 1997). Όπως επισημαίνει η Rees (1999), τα γνωστικά αντικείμενα που προτιμώνται πιο συχνά από τους άνδρες είναι συνήθως εκείνα που προσφέρουν ευκολότερα εργασία και μάλιστα θέσεις υψηλά αμειβόμενες.

Παρόλο που τα αγόρια και οι άνδρες συνεχίζουν να κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η έρευνα για το φύλο και την εκπαίδευση δεν σταμάτησε να επισημαίνει τις αρνητικές επιδράσεις της κατασκευής της ανδρισμού για πολλά αγόρια στην εκπαίδευση. Η κατασκευή μιας «σκληρής» ανδρικής ταυτότητας εκ μέρους των αγοριών συχνά έρχεται σε άμεση σύγκρουση με την κουλτούρα του σχολείου, γεγονός που φέρνει πολλά αγόρια σε αντιπαράθεση με τους εκπαιδευτικούς και άλλες μορφές εξουσίας (Skelton 2001). Η κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας που εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά του «παλικαριού» έχει συνδεθεί με τη μειωμένη επίδοση (Epstein 1998, Francis 2000a, Warrington *et al.* 2000). Ο ανταγωνισμός για τη θέση που επιβάλλεται από την ιεραρχία του ανδρισμού μπορεί να είναι εξαιρετικά εκφοβιστικός και τρομακτικός για κάποια αγόρια, καθώς εμπεριέχει τη «διαφοροποίηση» συγκεκριμένων αγοριών που μπορεί να χαρακτηριστούν ως θηλυπρεπή (Salisbury και Jackson 1996, Connolly 1998, Epstein 1998).

Τόσο η αμφισβήτηση όσο και η διερεύνηση της κυρίαρχης ομάδας που «διαφοροποιεί» εκείνους έξω από αυτήν, δεν περιορίζεται στη μελέτη του ανδρισμού. Οι τρόποι, με τους οποίους οι κυρίαρχες κοινωνικές κατασκευές παρουσιάζουν τις αξίες της μεσαίας τάξης, των λευκών, των ικανών σωματικά και των ετεροφυλόφιλων ως «κανονικές» και άνευ προβλημάτων, εξετάστηκαν λεπτομερώς από την ερευνητική

κοινότητα στη δεκαετία του 1990 και τις αρχές του 2000. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το λευκό χρώμα του δέρματος, η ετεροφυλοφιλία και η μεσαία τάξη αποτελούν υπό εξέλιξη τομείς μελέτης εντός και εκτός της έρευνας για την εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές και τα ευρήματά τους έχουν σημασία για τη μελέτη της κατασκευής του φύλου και των έμφυλων σχέσεων και για αυτό το λόγο παρουσιάζονται στον ανά χείρας συλλογικό τόμο. Αυτή η επέκταση των αναλύσεων της ταυτότητας σε νέους τομείς απεικονίζει την εστίαση στην ταυτότητα και τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τις σπουδές φύλου και τις κοινωνικές επιστήμες εν γένει κατά την τελευταία δεκαετία. Ο προβληματισμός για την ταυτότητα αντικατοπτρίζεται στο σχεδιασμό και τα περιεχόμενα του βιβλίου: αντί να εξετάσουμε την έρευνα σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ζητήματα ή σε διαφορετικούς τομείς και επίπεδα της εκπαίδευσης, πήραμε ως αφετηρία την ταυτότητα του φύλου. Προσπαθήσαμε να διασαφηνίσουμε τους διάφορους και διαφορετικούς τομείς έρευνας για τις ταυτότητες που εκπονούνται στο σχολικό πλαίσιο (για παράδειγμα, «φυλή» και κοινωνικό φύλο, σεξουαλικότητα και κοινωνικό φύλο, κ.ο.κ.). Ωστόσο, όπως παρατήρησαν πολλοί ερευνητές, η κατάτμηση της εστίασης σε διάφορες μεταβλητές, όπως η «φυλή», η τάξη, το κοινωνικό φύλο κ.ά., είναι δύναμις απεριόριστη (Cealey Harrison και Hood-Williams 1998) και μπορεί να εμποδίσει τη γενίκευση μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, που είναι συχνά απαραίτητη για την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής.

Αυτή η εστίαση των μελετητών στη διαφορετικότητα μάλλον, παρά στην ομοιότητα εντός των κοινωνικών ομάδων, και στην αντίθεση μάλλον, παρά στη συνάφεια όσον αφορά στην παρουσίαση του εαυτού, έχει ενθαρρυνθεί από δύο παράγοντες: τις κριτικές θεωρίες της πολιτικής για τη διαμόρφωση της ταυτότητας (identity politics), που αναπτύχθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και συνεχίζουν να υφίστανται μέχρι σήμερα, και την ταυτόχρονη επίδραση της θεωρίας του μεταδομισμού και του μεταμοντερνισμού στις κοινωνικές επιστήμες. Εν τούτοις, πολλοί θεωρητικοί του φεμινισμού έδειξαν από την αρχή έντονο σκεπτικισμό αναφορικά με τις επιπτώσεις της μεταδομιστικής θεωρίας (π.χ., Bordo 1990, Hartstock 1990, Soper 1990, Spretnack 1993), ενώ η δυνατότητά της να συνεισφέρει σε προγράμματα χειραφέτησης συνεχίζει ν' αποτελεί ακόμη αντικείμενο συζήτησης. Όλα τα στοιχεία αυτά, από τους παράγοντες που επιδρούν και διαμορφώνουν την ταυτότητα του φύλου έως τα θεωρητικά ζητήματα, εξετάζονται από τους συντελεστές του βιβλίου, προκειμένου να παρουσιαστεί μια σύγχρονη εικόνα της έρευνας για το φύλο και την εκπαίδευση.

Σύνοψη του βιβλίου

Πρόθεσή μας, όταν σχεδιάζαμε το βιβλίο, ήταν να παρουσιάσουμε συγκεντρωμένα παραδείγματα μερικών πολύ πρόσφατων ερευνών και θεωρητικών προσεγγίσεων που αναπτύσσονται και εκπονούνται τελευταία στο πεδίο του φύλου και της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να προσφέρεται μια σφαιρική άποψη για την κατασκευή των έμφυλων ταυτοτήτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, και για τις συνέπειες που μπορεί να έχουν αυτές οι κατασκευές στα άτομα. Προσπαθήσαμε να επισημάνουμε τις αλλαγές που έλαβαν χώρα στην έρευνα για το φύλο και την εκπαίδευση, τις μεταβολές της θεωρίας που αποτελεί τη βάση της έρευνας αυτής, καθώς και τις νέες θεωρητικές περιπλανήσεις που έχουν ξεκινήσει. Ακόμη, προσπαθήσαμε να δώσουμε παραδείγματα από τη σύγχρονη εφαρμοσμένη έρευνα, τα οποία προσεγγίζουν διάφορα ζητήματα και πτυχές της ταυτότητας, στο πλαίσιο της μελέτης του παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση.

Το Πρώτο Μέρος «παρουσιάζει το σκηνικό». Το κεφάλαιο της Jo-Anne Dillabough παρουσιάζει την εξέλιξη της έρευνας για το φύλο στην εκπαίδευση από τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Συζητά λεπτομερώς την επίδραση των διαφόρων κινήματων στην πολιτική και τη θεωρία για την έρευνα στο πεδίο αυτό, και εντοπίζει το μεγάλο εύρος φεμινιστικών θεωριών που έχουν συνεισφέρει στην έρευνα αυτή. Περιγράφει, επίσης, κάποια από τα προβλήματα που έχουν ανακύψει στη φεμινιστική θεωρία στα τέλη του 20ού αιώνα, καθώς και τις προσεγγίσεις και τους προβληματισμούς της τρέχουσας έρευνας για το φύλο και την εκπαίδευση.

Ο Martyn Hammersley στοχεύει, στο κεφάλαιό του, να παρουσιάσει κάποια από τα συνεχή ερωτήματα και τις έριδες που πλαισιώνουν την έννοια της έρευνας στο φύλο και την εκπαίδευση. Οι περισσότεροι συντελεστές του βιβλίου είναι αφοσιωμένοι στη φεμινιστική οπτική, και είτε φέρνουν σε πρώτο πλάνο το φύλο ως το σημείο ανάλυσης στην έρευνά τους, ή, τουλάχιστον, θεωρούν ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατασκευή της ταυτότητας παράλληλα με άλλες μεταβλητές. Ωστόσο το έργο του Hammersley αμφισβητεί τέτοιες υποθέσεις. Θεωρεί ότι το φύλο δεν πρέπει να προάγεται έναντι οποιουδήποτε άλλου παράγοντα ως σημείο ανάλυσης, ή ακόμη και να μη θεωρείται καθόλου σχετικό. Η κριτική του θεώρηση για την ανάλυση της Linda Measor (1999) στο κεφάλαιό του συμβαδίζει με προηγούμενες κριτικές του για την έρευνα στις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Foster *et al.* 1996). Ο Hammersley υποστηρίζει ότι οι ερευνητές αυτοί ξεκινούν με πολιτικές υποθέσεις και, ως εκ τούτου, «βρίσκουν» στα δεδομένα τους αυτό που στηρίζει τις πολιτικές τους πεποιθήσεις και

αντιλήψεις, ανεξάρτητα από το αν οι παράγοντες αυτοί ήταν πράγματι σχετικοί. Τέτοιου είδους κριτική μπορεί πράγματι να είναι αξιόπιστη. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι θα ήταν δυνατόν να ισχύει και για όλες τις ποιοτικές έρευνες, και όχι μονάχα για την έρευνα του φύλου ή άλλη έρευνα με στόχο τη χειραφέτηση. Όπως έχουν υποστηρίξει και οι φεμινίστριες, καμία έρευνα δεν είναι απολύτως αντικειμενική ή απελευθερωμένη από τις αξίες του ερευνητή (Harding 1990, Stanley και Wise 1993). Η φεμινιστική έρευνα απλώς έχει ως στόχο να καταστήσει τις αξίες αυτές διαφανείς από την αρχή. Δεν συμφωνούμε με τον τρόπο με τον οποίο ο Hammersley ερμηνεύει το έργο της Measor, αλλά όντως βλέπουμε τη συνεχή ανάγκη για στοχασμό και διάλογο αναφορικά με την εγκυρότητα και τις πρακτικές στην έρευνα για την «ταυτότητα».

Το Δεύτερο Μέρος έχει στόχο να παρουσιάσει μια άποψη των σύγχρονων θεωρητικών συζητήσεων που επηρεάζουν την έρευνα για το φύλο και την εκπαίδευση. Εδώ περιγράφονται και αναλύονται οι σύγχρονες πολιτικές και φιλοσοφικές θεωρίες, καθώς και η πιθανή συμβολή τους στη φεμινιστική έρευνα στην εκπαίδευση. Τίθενται υπό συζήτηση διάφορες θεωρητικές αμφισβητήσεις που ανέκυψαν από τη θεωρία του μεταμοντερνισμού και του μεταδομισμού, καθώς και οι πιθανές επιπτώσεις από την εστίαση στη διαφορετικότητα και την αποδόμηση μάλλον, παρά στην αλληλεγγύη και την ανασύνθεση, με στόχο τη χειραφέτηση (βλ., π.χ., Spretnack 1993, Cealey Harrison και Hood-Williams 1998, 2001, Francis 1999, 2001, Burgess και Reay 2000, McNay 2000). Η Carrie Paechter περιγράφει την ευεργετική συμβολή της μεταδομιστικής θεωρίας στο έργο των φεμινιστριών, και τις εφαρμογές της στη φεμινιστική εκπαιδευτική έρευνα. Αυτή η εφαρμογή των απόψεων της μετανεωτερικής και μεταδομιστικής θεωρίας υπάρχει σε πολλά κεφάλαια στο Τρίτο Μέρος, που περιγράφουν την έρευνα για το φύλο και την εκπαίδευση σε σχέση με συγκεκριμένες πλευρές της ταυτότητας. Στο Δεύτερο Μέρος, τα κεφάλαια των Wendy Cealey Harrison, Becky Francis και Lynn Raphael Reed εξετάζουν κάποιες από τις τάσεις και τα ερωτήματα που έχουν ανακύψει για τη φεμινιστική εκπαιδευτική θεωρία από την εφαρμογή της μετανεωτερικής οπτικής, και προτείνουν νέες θεωρητικές κατευθύνσεις που μπορούν να προκύψουν από νεωτερικές και μετανεωτερικές θέσεις και να αποτρέψουν τέτοιους διϋσμούς.

Η διαμόρφωση διαφορετικών απόψεων για την ταυτότητα σε σχέση με το φύλο και την εκπαίδευση είναι το θέμα του Τρίτου Μέρους. Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι κυριότερες περιοχές της έρευνας για την ταυτότητα στο πλαίσιο της έρευνας για το φύλο και την εκπαίδευση.¹ Οι συγγραφείς είναι στην πρώτη γραμμή της έρευνας

στους αντίστοιχους τομείς τους, και η κάθε μια επιχειρεί να δώσει μια σύντομη σύνοψη της έρευνας στον κάθε τομέα, καθώς και να διανθίσουν τις ερμηνείες τους με συζητήσεις για τα δικά τους ερευνητικά προγράμματα και ευρήματα. Οι Sheila Riddell, Stephen Baron και Alastair Wilson εξετάζουν το θέμα ικανότητα/αναπηρία και φύλο σε σχέση με την εκπαίδευση. Παρουσιάζουν πρώτα τις τελευταίες έρευνες στον τομέα αυτό και μετά συζητούν και ερμηνεύουν τα ευρήματά της δικής τους έρευνας, που δείχνει πώς το φύλο επιδρά στις διάφορες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και εμπειρίες των ανθρώπων με μαθησιακές δυσκολίες.

Η Mary Jane Kehily εξετάζει την έρευνα για τη σεξουαλικότητα και το φύλο στην εκπαίδευση και περιγράφει την ηγεμονική κατασκευή της ετεροφυλοφιλίας ως κανονική και της ομοφυλοφιλίας ως αποκλίνουσα στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας. Αναλύει τους τρόπους με τους οποίους διατηρούνται οι λόγοι αυτοί (discourses) και τις συνέπειες τους για τους μαθητές του σχολείου.

Η Anne Phoenix περιγράφει τις εξελίξεις στην έρευνα για τη «φυλή», το φύλο και την εκπαίδευση, εστιάζοντας στις μελέτες που αναλύουν τις εμπειρίες και τις προοπτικές των μαύρων. Συζητά για την εθνότητα, για το φύλο και τη σχολική επίδοση, για τον ανεπαίσθητο τρόπο με τον οποίο προσδιορίζονται τα παιδιά από εθνικές μειονότητες μέσα από ρατσιστικούς και αποικιοκρατικούς λόγους τους οποίους εκφέρουν εκπαιδευτικοί και θεωρητικοί της εκπαίδευσης, καθώς και για τις συνέπειες αυτού του προσδιορισμού.

Αντιθέτως, ο Anoop Nayak παρουσιάζει ένα αναπτυσσόμενο πεδίο της έρευνας σε θέματα φύλου, εξετάζοντας το ζήτημα του λευκού χρώματος του δέρματος σε σχέση με το φύλο και την εκπαίδευση. Το έργο του απεικονίζει τον τρόπο, με τον οποίο οι μαθητές του σχολείου μπορεί να βιώσουν ως προβληματικό και υπό αμφισβήτηση το λευκό χρώμα του δέρματος, ζήτημα που παραβλέπεται από τους εκπαιδευτικούς.

Το ότι τα κορίτσια και οι γυναίκες επίσης δομούν τις δικές τους ταυτότητες φύλου αποτελεί ένα θέμα το οποίο επισκιάστηκε κάποιες φορές, εξ αιτίας της επικέντρωσης στη μελέτη της ανδρικής ταυτότητας, και η Diane Reay στο κεφάλαιό της αποκαθιστά αυτή την έλλειψη ισορροπίας με την εξέταση της θηλυκότητας. Παρουσιάζει τις διάφορες δομήσεις της θηλυκότητας που απεικονίζονται από τις μαθήτριες της έρευνάς της, καθώς και τις προφανείς επιπτώσεις των διαφόρων δομήσεων στις εμπειρίες και την πρόοδο τους στο σχολείο.

Η Christine Skelton περιγράφει το γρήγορα εξελισσόμενο πεδίο έρευνας για την ανδρική ταυτότητα στην εκπαίδευση, και παρουσιάζει μέρος του έργου της που εκπονήθηκε στο πεδίο αυτό.

Η Helen Lucey στο δικό της κεφάλαιο εξετάζει την επίδραση της κοινωνικής τάξης και του φύλου και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο εξελίχθηκαν από την πρώτη της μελέτη με τη Valerie Walkerdine ως σήμερα οι κοινωνικές κατασκευές των κοριτσιών του δημοτικού σχολείου και των μητέρων τους μέσα από έμφυλους και ταξικούς λόγους που εκφέρονται, όταν γίνεται συζήτηση για τη δημοκρατία και την εκπαίδευση (Walkerdine και Lucey 1989). Όπως πάντα, η Lucey δεν εστιάζει μόνο στην περιθωριοποιημένη τάξη (μια προσέγγιση η οποία κρύβει τον κίνδυνο να παρουσιάζει ως προβληματική την εργατική τάξη), αλλά εξετάζει και τις πρακτικές των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων.

Το τελευταίο κεφάλαιο υιοθετεί διαφορετική οπτική από τις συζητήσεις που εμφανίζονται στα υπόλοιπα μέρη του βιβλίου. Εξετάζει το πώς οι σύγχρονες θεωρίες για το φύλο, την εκπαίδευση και την κοινωνική ταυτότητα συνδέονται με την πρόσφατη εκπαιδευτική πολιτική για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Το κεφάλαιο εξετάζει εν συντομία το πώς οι θεωρίες που παρουσιάζονται στο βιβλίο αυτό μπορούν να εμφανισθούν ως τρέχουσες πρακτικές στη σχολική τάξη και να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ελπίζουμε ότι η συλλογή αυτή θα αποτελέσει ένα ανάγνωσμα το οποίο θα παρακινήσει και θα ενθαρρύνει επίσης τους αναγνώστες να προχωρήσουν ακόμη περισσότερο την εξέταση των ιδεών στο πεδίο αυτό.

Σημείωση

1. Αναφορικά με την παρουσίαση όλων των πλευρών της ταυτότητας, είναι αδύνατο να παρουσιαστεί εξαντλητικά μια πλήρης θεώρηση της βιβλιογραφίας σε οποιοδήποτε βιβλίο (ή, χρησιμοποιώντας το σχόλιο των Cealey Harrison και Hood-Williams 1998, είναι όντως αδύνατο να δώσουμε ποτέ μια περιεκτική ανάλυση όλων των πτυχών της ταυτότητας).

ΜΕΡΟΣ 1^ο

**ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ ΩΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

1. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ (ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ) ΦΥΛΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΝΕΩΤΕΡΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ

Jo-Anne Dillabough

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό ερευνά τις θεωρητικές εξελίξεις στη μελέτη του φύλου στην εκπαίδευση. Πρωταρχικός σκοπός μας είναι να εξετάσουμε κάποιες από αυτές τις εξελίξεις στη διάρκεια των τελευταίων είκοσι ετών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις πλέον πρόσφατες τάσεις που επικρατούν στο χώρο. Στο πλαίσιο αυτού του εγχειρήματος, εξετάζουμε επίσης κάποιες αλλαγές και κάποια στοιχεία, τα οποία έμειναν σταθερά και έχουν σηματοδοτήσει τη φεμινιστική σκέψη και την εφαρμογή της στη μελέτη του φύλου στην εκπαίδευση. Στο άρθρο μας υποστηρίζουμε ότι η έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση έχει απομακρυνθεί από τον αρχικό της προβληματισμό για τις μορφές κοινωνικοποίησης του φύλου, την αναπαραγωγή της ανισότητας των δύο φύλων στα σχολεία και τις μεταρρυθμίσεις σε θέματα ισότητας των φύλων και κατευθύνεται προς την κοινωνική και πολιτισμική θεωρία και την ανάλυσή της σχετικά με την αμφισβητούμενη φύση των ταυτοτήτων του φύλου στα σχολεία.

Παρακολουθώντας την έρευνα σε θέματα φύλου στην εκπαίδευση όλα αυτά τα χρόνια, εστιάζω στη σύγχρονη θεωρία για το φύλο, όχι επειδή αυτή δίνει μια πλήρη εικόνα της φεμινιστικής εκπαιδευτικής έρευνας ή του συνόλου των αντιμαχόμενων θέσεων της, αλλά επειδή παρουσιάζει με αντιπροσωπευτικό τρόπο, όπως και άλλα πεδία έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες, τις θεωρητικές αντιθέσεις που είναι εμφανείς στην ευρύτερη σφαίρα της σύγχρονης κοινωνικής θεωρίας. Χωρίς την κατανόηση της σχέσης μεταξύ των θεωρητικών αντιθέσεων στην κοινωνική θεωρία και την εκπαίδευση ως τομέα μελέτης δεν θα είναι δυνατή η ανάπτυξη αναλύσεων για το φύλο στην εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο αυτό ασχολούμαστε ακριβώς με την αποσαφήνιση της σχέσης αυτής.

Θα ξεκινήσουμε με μια σύντομη ιστορική περιγραφή της έρευνας σε θέματα φύλου στην εκπαίδευση και θα συνεχίσουμε εκφράζοντας με συντομία τις σκέψεις μας γύρω από την κινητήρια δύναμη που βρίσκεται πίσω από τις θεωρητικές εξελίξεις, οι οποίες σηματοδότησαν την εφαρμογή της φεμινιστικής θεωρίας στην εκπαιδευτική έρευνα τις τελευταίες δύο δεκαετίες.

Η ανάπτυξη του φύλου στην εκπαίδευση ως πεδίο μελέτης

Πολλοί/-ές θα ισχυριστούν ότι η έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση έχει τις απαρχές της στο θεωρητικό έργο της Ann Oakley (1972) και άλλων φεμινιστριών στο χώρο της εκπαίδευσης που διερευνούσαν τους δεσμούς ανάμεσα στο φύλο, τις δομές του σχολείου και τις ευρύτερες κοινωνικές ρυθμίσεις. Το βασικό επιχείρημα της Oakley ήταν, για παράδειγμα, ότι η κοινωνική κατηγορία «φύλο» στη μελέτη της ανισότητας ήταν προτιμότερη από την εστίαση στις βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα, καθώς θεωρεί ότι η έννοια του φύλου αφορά περισσότερο στην κοινωνική κατασκευή, παρά στη σταθερή βιολογική οντότητα. Για να το θέσουμε διαφορετικά, εάν το κοινωνικό φύλο, σε αντίθεση με το βιολογικό, είναι τελικώς ένα κοινωνικό δημιούργημα, τότε θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε τους δεσμούς του με την κοινωνικοποίηση πρωτίστως ως μια πλευρά της διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας.

Ακολουθώντας αυτή την αλλαγή, η φεμινιστική οπτική στην εκπαίδευση στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ξεπέρασε τους χαρακτηριστικούς προβληματισμούς των φιλελεύθερων και ριζοσπαστριών φεμινιστριών και ασχολήθηκε με την ανάλυση του ρόλου της εκπαίδευσης στις μορφές κοινωνικοποίησης ως προς το φύλο και τις αναπαραγωγικές λειτουργίες της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των έμφυλων σχέσεων (Dillabough & Arnot, υπό έκδοση). Στο πλαίσιο αυτό, το έργο της Oakley (1972) έδωσε στις φεμινίστριες τα εννοιολογικά εργαλεία που θα τους επέτρεπαν να επεκτείνουν τα όρια της έρευνας για το φύλο.

Οι προβληματισμοί του δεύτερου κύματος του φεμινισμού επηρέασαν την κατεύθυνση που θα έπαιρνε αυτό το είδος έμφυλης ανάλυσης της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, άρχισε να αναδύεται η έρευνα που τεκμηριώνει την ύπαρξη διακρίσεων των φύλων στα σχολεία (βλ. Wolpe 1976, Byrne 1978, Deem 1978, 1980, Stanworth 1981) παράλληλα με τις μελέτες που επεσήμαναν τους δεσμούς ανάμεσα στις διάφορες μορφές της εκπαίδευσης των κοριτσιών και τον καπιταλισμό (Barrett 1980, MacDonald 1980). Στις μελέτες αυτές, η διαφοροποίηση του φύλου και της κοινωνικής τάξης και οι πατριαρχικές σχολικές δομές ήταν τομείς με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπως επίσης και τα θέματα προώθησης της ισότητας στην εκπαίδευση, τα οποία ακολούθησαν. Ακολουθώντας το έργο ριζοσπαστριών φεμινιστριών, οι πρώτες αναλύσεις για το φύλο εξέταζαν τον πατριαρχικό λόγο των σχολικών μαθημάτων και

τις σχολικές δομές (Mahony 1983, 1985) και παρουσίαζαν αυτό που η Spender (1980) ονόμασε «πατριαρχικό εκπαιδευτικό παράδειγμα». Έντονα επηρεασμένες από τη μαρξιστική θεωρία, πολλές φεμινίστριες της εκπαίδευσης επιχείρησαν να παρουσιάσουν τις ανισότητες του φύλου και της κοινωνικής τάξης που αναδύονται στην εκπαίδευση, όπου επικρατεί ο διαχωρισμός των φύλων, ενώ άλλες εντόπισαν σημαντικούς δεσμούς μεταξύ των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, της ανδρικής κυριαρχίας και της καπιταλιστικής οικονομίας (David 1980, Walker και Barton 1983). Στις αρχές της δεκαετίας του '80, τα πιο σημαντικά μοτίβα ήταν η έννοια του φύλου ως θεωρητική κατασκευή, η εκπαίδευση ως χώρος καλλιέργειας ανισοτήτων των φύλων (Delamont 1980) και η έμφαση στη σχέση ανάμεσα στο κράτος, την εθνική πολιτική και την οικονομία στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης των κοριτσιών.

Όπως θα δούμε παρακάτω, οι θεωρητικές βάσεις –μαρξιστικές, στρουκτουραλιστικές ή φονξιοναλιστικές– που σχετίζονται με το έργο αυτό έδιναν έμφαση στα σχολεία ως χώρους για τον *εν δυνάμει* εκδημοκρατισμό των σχέσεων των φύλων, παρόλο που η κοινωνικοποίηση ως προς το φύλο θεωρήθηκε ότι διαμορφώνεται κατεξοχήν από κατεστημένες πατριαρχικές σχέσεις παρά από κάποια δυναμική κοινωνικής *αλλαγής*. Τούτο σήμαινε ότι οι προγενέστεροι φιλελεύθεροι προβληματισμοί για τις διαφορές και τους ρόλους των φύλων άρχισαν να προσφέρουν έδαφος για βαθύτερες ανησυχίες γύρω από τη σχέση ανάμεσα στον παράγοντα φύλο και την κοινωνική δομή. Η κριτική πτυχή της έρευνας σε θέματα ισότητας των φύλων επιχείρησε εν μέρει να αμφισβητήσει αυτές τις πρώτες φιλελεύθερες απόψεις που έδιναν βάρος στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, τα ιδωμένα ως «εγγενή» στα κορίτσια και τις γυναίκες. Στη θέση τους εμφανίστηκαν νέες θεωρήσεις με έμφαση στην έμφυλη φύση των κοινωνικών δομών και την ιδιαιτερότητα της διαμόρφωσης της ταυτότητας του φύλου.

Οι προβληματισμοί αυτοί συνεισέφεραν στη δημιουργία μιας νέας θεωρητικής ατζέντας για τη μελέτη του φύλου στην εκπαίδευση μέσα από μια ευρεία κοινωνική και πολιτική προοπτική στην οποία παρέμειναν αφοσιωμένοι πολλές φεμινίστριες θεωρητικοί της εκπαίδευσης από τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Η ατζέντα αυτή είχε ως στόχο να αποκαλύψει την έμφυλη φύση της σχολικής γνώσης / του προγράμματος των μαθημάτων (Bernstein 1978), καθώς και να αναδείξει το ρόλο της στη διαμόρφωση της ταυτότητας και των επιδιώξεων των κοριτσιών και των αγοριών. Ήταν, επίσης, μια προσπάθεια αντιμετώπισης των πρακτικών προβλημάτων της ανισότητας των φύλων και της φεμινιστικής παιδαγωγικής στα σχολεία, η οποία βασιζόταν σε ευρύτερους κοινωνικούς προβληματισμούς σχετικά με τις γυναίκες

(Weiner και Arnot 1987, Weiner 1994). Σε καθεμία από τις θεωρήσεις αυτές, το μεγαλύτερο μέρος των πρώτων ερευνητικών εργασιών για την ισότητα αντιπροσώπευε μια υποστηριζόμενη προσπάθεια να παρουσιαστούν οι σεξιστικές σχολικές πρακτικές, να υπάρξει συμμετοχή στη σχολική μεταρρύθμιση και να αμφισβητηθεί αυτό που οι Dale Spender (1980), Bob Connell (1987) και άλλοι είχαν ορίσει ως πατριαρχικές σχολικές δομές.

Ενώ αυτή η αρχική φάση του φεμινισμού στην εκπαίδευση (education feminism) αναμφίβολα συνέβαλε ουσιαστικά στο πεδίο αυτό, οι σχετικές πρωτοβουλίες δεν πραγματοποιήθηκαν χωρίς δυσκολίες. Πράγματι, πολλές φεμινίστριες άρχισαν να απομακρύνονται από την παραδοσιακή «έρευνα για θέματα ισότητας», η οποία περιοριζόταν σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση των κοριτσιών και σε θέματα διακριτικής μεταχείρισης, πρόσβασης και σχολικής επιτυχίας. Υποστηρίχθηκε ότι αυτού του είδους η έρευνα παρέμενε αμετακίνητη στις αξίες της μεσαίας τάξης και όριζε με στενά κριτήρια τα οράματα της κατηγορίας «θήλυ». Κατ' αυτόν τον τρόπο, αυτή η έρευνα δεν ήταν επαρκής για να αντιμετωπίσει ερωτήματα σχετικά με θέματα ταυτότητας, κουλτούρας και διαφορών των γυναικών (Carby 1982, Brah και Minhas 1985). Για το λόγο αυτό, η μελέτη της ταυτότητας άρχισε να αναδύεται ως βασική παράμετρος στην αναδιαμόρφωση του εν λόγω ερευνητικού πεδίου.

Φύλο, εκπαιδευτικές δομές και κοινωνική αναπαραγωγή¹

Σε αυτό το αρχικό στάδιο της αλλαγής, η εκπαίδευση, ως μεσολαβούσα δομή της οικονομίας, αντιμετωπίστηκε μάλλον ως σημαντικός χώρος αναπαραγωγής της ταξικής κουλτούρας παρά ως χώρος δόμησης ευρύτερων κοινωνικών ταυτοτήτων που σχετίζονταν, για παράδειγμα, με θέματα φυλής και σεξουαλικότητας. Η πρωτοποριακή έρευνα σε θέματα φύλου στο πλαίσιο αυτής της παράδοσης ασχολήθηκε, κατά κύριο λόγο, με το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην *αναπαραγωγή* των κυρίαρχων ταξικών δομών, κωδίκων και των αντιστοίχων ταξικών ταυτοτήτων. Το θεωρητικό ενδιαφέρον για την έννοια του σχολείου ως χώρου καταπολέμησης της πολιτισμικής αναπαραγωγής και της ανάπτυξης κοινωνικών ταυτοτήτων (κυρίως σε σχέση με την κοινωνική τάξη και το φύλο), αν και απομακρυσμένο από τις προγενέστερες φονξιοναλιστικές παραδόσεις, συνέχιζε ως εκ τούτου να εστιάζεται στη σημασία της χαρτογράφησης των οικονομικών δομών μέσα στις σχολικές δομές (Dillabough και Arnot, υπό έκδοση).

Στο πλαίσιο αυτό, σημαντική προσοχή δόθηκε σε ζητήματα πολιτικής για τα φύλα και τις ανισότητες των φύλων στα σχολεία (Arnot και Weiner 1987) και στην εξέταση της γυναικείας εκπαίδευσης ως κατάρτισης ενός «ιεραρχικώς διαστρωματωμένου εργατικού δυναμικού» για «εφεδρικό βιομηχανικό στρατό». Τέτοιες μελέτες επεσήμαναν το ρόλο της εκπαίδευσης στην κατασκευή των γυναικών εκπαιδευτικών και των μαθητριών ως «υπηρετών του κράτους» (Steedman 1985). Επίσης αποκάλυψαν τις έμφυλες ιεραρχίες της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και την οριοθέτηση αυτής της τελευταίας από τις ανδρικές προσδοκίες. Με λίγα λόγια, οι μελέτες αυτές κατάφεραν να παρουσιάσουν τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης στη διατήρηση των συμβολικών αναπαραστάσεων του ανδρικού ορθολογισμού και της γυναικείας υποτακτικότητας.

Η έμφαση στην αναπαραγωγή της κοινωνικής και οικονομικής διαστρωμάτωσης μέσω της εκπαίδευσης οδήγησε σε μια φεμινιστική εκδοχή της *θεωρίας της αναπαραγωγής*:

Στις «απόλυτες» εκδοχές της θεωρίας της κοινωνικής αναπαραγωγής (Bowles και Gintis 1976), η εκπαίδευση είχε εννοιοποιηθεί ως όργανο του καπιταλισμού, μέσω του οποίου αναπαράγονταν η υποτέλεια των γυναικών και των κοριτσιών της εργατικής τάξης. Όπως ίσως αναμενόταν, η ταξική κουλτούρα εμφανίστηκε με μεγάλη κανονικότητα ως το κοινωνικό μόρφωμα που όχι μόνον προδιαμόρφωνε, αλλά και καθόριζε τις εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις ταυτότητες και τις μορφές συνείδησης των κοριτσιών.

(Dillabough και Arnot, υπό έκδοση: 12)

Οι μεταγενέστερες εκδοχές της θεωρίας της αναπαραγωγής βασίστηκαν σε κάπως διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και άλλαξαν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την κοινωνική θεωρία εν γένει και τη φεμινιστική σκέψη ειδικότερα. Οι προσεγγίσεις αυτές της θεωρίας της αναπαραγωγής βασίστηκαν ευρύτερα σε θεωρίες του ταξικού ηγεμονισμού (Gramsci 1971), του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu και Passeron 1977) και των εκπαιδευτικών κωδίκων (Bernstein 1977, 1978). Ιδιαίτερως πρέπει ν' αναφερθεί ότι οι προσεγγίσεις αυτές έδωσαν έμφαση στο ρόλο του ανδρισμού και της θηλυκότητας στη διαμόρφωση των ταξικών σχέσεων και ανισοτήτων μεταξύ των φύλων στα σχολεία, όπου η απομάκρυνση ή η αποξένωση από το σχολείο εκφραζόταν ως κατεξοχήν ένδειξη κατάλοιπων στοιχείων ανδρισμού (Willis 1977) ή ως «ροπή προς τη θηλυκότητα» (McRobbie 1978). Εδώ, η

προσδιορισμένη από το φύλο και την κοινωνική τάξη τοποθέτηση στο πλαίσιο του κράτους προέκυψε ως ένα είδος «παραλληλισμού» (Willis 1977) μεταξύ της αντίστασης των νεαρών ατόμων στις ελιτιστικές σχολικές νόρμες και μιας προφανούς ταξικής προσήλωσης κατά τη διαμόρφωση των παραδοσιακών έμφυλων θέσεων.

Σύμφωνα με τις σήμερα πρωτοποριακές εργασίες των Willis (1977) και McRobbie (1978), η εμφάνιση ανισοτήτων μεταξύ των φύλων στα σχολικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν ήταν τόσο άμεση και εμφανής όσο υποστήριξαν διάφοροι θεωρητικοί της κοινωνικής αναπαραγωγής, όπως οι Bowles και Gintis (1976). Τα νεαρά αγόρια και κορίτσια εμπλέκονταν, επιπλέον και με την ενεργό κατασκευή των δικών τους σύνθετων θέσεων ταυτότητας. Οι εργασίες αυτές ανέδειξαν τη σημαντική σπουδαιότητα των διαφορετικών σχολικών εμπειριών, καθώς και τις πολιτισμικές ταυτότητες και τον κοινωνικό προσδιορισμό που τις προαπεικόνιζε. Η πολιτισμική ταυτότητα, ως εκ τούτου, άρχισε να εμφανίζεται ως ένα περισσότερο σύνθετο στοιχείο στη μελέτη των σχολικών εμπειριών που βιώνουν τα νεαρά αγόρια και κορίτσια.

Οι θεωρητικοί της πολιτισμικής αναπαραγωγής δέχτηκαν επίσης κριτική. Η προσέγγισή τους είχε την τάση να υποβαθμίζει τόσο την πολιτική δράση των γυναικών, όσο και το ρόλο που διαδραμάτισαν τα εκπαιδευτικά και γυναικεία κινήματα στην εκ νέου εννοιολόγηση των ταξικών και έμφυλων σχέσεων. Εξάλλου, δεν αντιμετώπιζαν τα θέματα της διαφοράς –πέραν της ταξικής– με την απαιτούμενη ευρύτητα ή σοβαρότητα. Ειδικότερα, η κατηγορία «κοινωνικό φύλο» βρισκόταν υπό αναδιαμόρφωση σε κάποιες φεμινιστικές έρευνες της περιόδου αυτής. Ωστόσο οι θεωρητικοί της πολιτισμικής αναπαραγωγής ξεκίνησαν την έρευνα για θέματα φύλου σε μια πορεία που άρχισε να αντιτίθεται σε στενά οριοθετημένους και υπερβολικά ντετερμινιστικούς τρόπους κατανόησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των μορφών σχολικής κουλτούρας, όπως και του ρόλου τους στη διαμόρφωση διαφορετικών και ανθεκτικών ταυτοτήτων. Οι αλλαγές αυτές στην εκπαιδευτική έρευνα ήταν ενδεικτικές της ευρύτερης τάσης που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της πολιτισμικής και κοινωνικής θεωρίας και είχε στόχο να προχωρήσει πέρα από «το φορτίο της ουσιοκρατίας» και να αμφισβητήσει ό,τι θεωρούνταν ως ένας εννοιολογικά εξασθενημένος και περιοριστικός τρόπος σκέψης σχετικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας. Στη θέση της πολιτισμικής αναπαραγωγής εμφανίστηκε μια ευρύτερη αντίληψη του κοινωνικού φύλου ως ενός πιο διαπερατού κοινωνικού μορφώματος που υφίσταται μέσω των στοιχείων του λόγου (discourse).

Μετασχηματισμοί στη θεωρία για το φύλο και στην εκπαιδευτική έρευνα

Υπό το φως αυτών των γενικών θεωρητικών αλλαγών, νέα ερωτήματα ήταν έτοιμα να ανακύψουν σχετικά με τη σύγχρονη φεμινιστική θεωρία και την εφαρμογή της στη μελέτη του φύλου στην εκπαίδευση. Εξετάζοντας αυτές τις αλλαγές – πρακτικά, την μετακίνηση από τις νεωτερικές στις μετανεωτερικές/μεταδομιστικές αναλύσεις, ή αυτό που η Francis (1999) έχει περιγράψει ως ένα βήμα από το πραγματιστικό στο σχετικιστικό φεμινιστικό πλαίσιο– παρατηρούμε ότι προέκυψαν πολλά θεωρητικά ερωτήματα. Ενώ συνεχίζουν να ασχολούνται, ως ένα βαθμό, με την ισότητα των φύλων, το πρόγραμμα των μαθημάτων και τις μεταρρυθμιστικές πολιτικές για θέματα φύλου, τα νέα αυτά ερωτήματα θέτουν τη βασική τους προβληματική στο πλαίσιο ενός φιλοσοφικού προβληματισμού για τη φύση της ταυτότητας του φύλου και τους τρόπους με τους οποίους οι μορφές του εκπαιδευτικού λόγου διαμορφώνουν το σύγχρονο άτομο.

Κάποια από τα πιο σημαντικά ζητήματα που ανέκυψαν για το φύλο στην εκπαίδευση αφορούν «στο νόημα και τη σπουδαιότητα της ταυτότητας», και «στις σχέσεις μεταξύ ταυτότητας και διαφοράς» (Weir 1977:1). Ως βασική εκπρόσωπος της μιας πλευράς της συζήτησης αναφορικά με τη διαμορφωτική θέση της ταυτότητας στην κοινωνική θεωρία, η Judith Butler (1990: 39) αναφέρει ότι «ο κανόνας της ετεροφυλοφιλίας επιτρέπει τη χρήση ορισμένων αναγνωριστικών του βιολογικού φύλου, αποκλείοντας ή/και αποθαρρύνοντας τη χρήση άλλων». Η άποψη της Butler αποκαλύπτει έναν προβληματισμό για την κοινωνική διαφορά και τις έννοιες της γυναικείας ταυτότητας «στην οποία η σεξουαλικότητα αποτελεί τον κύριο άξονα λειτουργίας και η επιτακτική ετεροφυλοφιλία την κύρια εμμονή» (Anderson 1998: 8). Εάν δεν επιθυμούμε να καταστείουμε τη διαφορά, με ποιο τρόπο, ως φεμινίστριες της εκπαίδευσης, θα τη συνδέσουμε θεωρητικά με το φύλο και άλλα κοινωνικά μορφώματα «χωρίς να ολισθήσουμε στο σφάλμα των δογμάτων και των διδαχών» (Weir 1997); Τα ερωτήματα αυτά έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αναδιαμόρφωση της συζήτησης για την ισότητα των φύλων στο πλαίσιο του «εκπαιδευτικού φεμινισμού», αν και πιο παραδοσιακά κοινωνιολογικά και παιδαγωγικά ερωτήματα εξακολουθούν να διατηρούν πολλή από την επιστημονική τους αξία. Επιπλέον, η έρευνα για το φύλο συνέχισε να ρίχνει φως στη μεταβαλλόμενη και κατασκευασμένη φύση της επίσημης σχολικής γνώσης και στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα στο χρόνο (Measor και Sikes 1992, Murphy και Girps 1996, Paechter και Head 1996), καθώς και στις κοινωνιολογικές,

πολιτισμικές και ιστορικές αναλύσεις της επαγγελματικής ζωής των γυναικών εκπαιδευτικών και εκείνων που τις εκπαίδευσαν (Acker και Feuerberger 1997).

Παρά το εύρος των θεμάτων που καλύπτουν το πεδίο, θα ήθελα, στο σημείο αυτό, να αναλύσω το επιχείρημα που υποστηρίζει ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ταυτότητα του φύλου παρά σε αυτή καθαυτή την ισότητα των φύλων, εν μέρει ως αντίδραση στους ευρύτερους μετασχηματισμούς στην κοινωνική θεωρία και την εξέλιξη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών.

Κάποια από τα βασικά ζητήματα που ανέκυψαν ως αποτέλεσμα αυτών των μετασχηματισμών αφορούν στη βιωσιμότητα του σχεδίου για τη σύγχρονη δημοκρατική εκπαίδευση, στο «θάνατο του γυναικείου υποκειμένου» (δηλαδή μιας ενιαίας έννοιας της γυναικείας ταυτότητας), και στο ερώτημα του κατά πόσο η κοινωνική και πολιτισμική θεωρία μπορεί να προσφέρει τη βάση για αγώνες που θα υπερασπίζονται αξίες εγγενείς στον εκπαιδευτικό φεμινισμό, όπως είναι η επίτευξη της ισότητας των φύλων.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι υπάρχουν ακόμη φεμινίστριες θεωρητικοί της εκπαίδευσης που ισχυρίζονται ότι είναι εμφανής μια διαρκής ανάγκη για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου ως κατηγορία ανάλυσης και την ταυτότητα του φύλου ως συνεκτική αφήγηση, που διαμορφώνεται εν μέρει μέσα από εκπαιδευτικές *δυνάμεις*. Αντιθέτως, όσοι/ες ασχολούνται επισήμως με την αξιολόγηση της μεταβαλλόμενης φύσης της ταυτότητας του φύλου στα σχολεία (όπως, για παράδειγμα, οι μεταδομιστές) ισχυρίζονται ότι πρέπει να προχωρήσουμε πέρα από τη θεώρηση του φύλου ως βασικού στοιχείου της ατομικότητας και, αντ' αυτού, να εξετάζουμε τις επιπτώσεις της ισότητας σε μια εκπαιδευτική πολιτική που θα στοχεύει στην *κατανόηση των πολλαπλών θέσεων στο πλαίσιο της ταυτότητας*. Ωστόσο, άλλοι θεωρούν ότι η ίδια η ισότητα έχει οργανωθεί στο πλαίσιο ενός φιλελεύθερου ουμανιστικού ή φιλελεύθερου δημοκρατικού σχεδίου που θεωρεί σημαντικές κάποιες ομαδοποιήσεις του γυναικείου φύλου (δηλαδή τη μεσαία τάξη) και περιθωριοποιεί άλλες. Υπάρχουν, ως εκ τούτου, πολλές διαφορετικές θέσεις από τις οποίες μπορεί να ξεκινήσει κανείς για να εξετάσει τη σημασία της ταυτότητας του φύλου για την εκπαίδευση.

Αναδυόμενα θέματα / θεωρητικοί προσανατολισμοί σε ζητήματα κοινωνικού φύλου και εκπαίδευσης

Τέσσερα σημαντικά θέματα σηματοδοτούν τη σύγχρονη θεωρία για το φύλο στην εκπαίδευση. Τα θέματα αυτά θα μπορούσαν να ενταχθούν γενικά στις παρακάτω ενότητες: «Φύλο, μεταδομισμός και 'προσδιορισμένη από το βιολογικό φύλο ταυτότητα'», «Φύλο, εθνικότητα και κοινωνικός αποκλεισμός: η μετασχηματιστική δύναμη του μαύρου και του μετααποικιακού φεμινισμού και η θεωρία της φεμινιστικής άποψης (standpoint feminism)», «Φύλο, οικονομία και εκπαιδευτικές διαδικασίες», και «Νέοι προσδιορισμοί του φύλου και θεωρίες κοινωνικής αλλαγής». Στη συνέχεια, λοιπόν, θα ασχοληθούμε με τη θεώρηση καθενός από τα θέματα αυτά, με την έρευνα και τη θεωρία που συνδέονται μαζί τους, καθώς και με την επίδρασή τους στην εκπαίδευση.

Φύλο, μεταδομισμός και 'προσδιορισμένη από το βιολογικό φύλο ταυτότητα' στην εκπαίδευση

Τα μέσα και τα τέλη της δεκαετίας του '80 αντιπροσώπευαν μία μεταβατική περίοδο για τη μελέτη του φύλου και της εκπαίδευσης, όταν για παράδειγμα θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι η κατηγορία 'γυναίκα' ή 'κορίτσι' ήταν είτε πλασματική, είτε δεν μπορούσε πλέον να καλύπτει το σύνολο των γυναικών στο όνομα μιας απλής ή απλουστευτικής αντίληψης της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής. Οι νεωτερικές φεμινιστικές προοπτικές στην εκπαίδευση μπορούσαν, ως εκ τούτου, να θεωρηθούν ως «ορθολογιστικές επεξηγήσεις και κυρίαρχες αφηγήσεις» –που όχι μόνον είχαν εντοπίσει τα αίτια της ανισότητας των φύλων, αλλά είχαν περιγράψει κατά τρόπο ομοιόμορφο τις ουσιαστικές βάσεις της διαμόρφωσης της ταυτότητας των φύλων στην εποχή της νεωτερικότητας» (Dillabough και Arnot, υπό έκδοση). Τέτοιες ερμηνείες, όπως έδειξαν οι έρευνες των Willis (1977) και McRobbie (1978), αναφέρονταν ελάχιστα στη συνθετότητα των έμφυλων ταυτοτήτων και εμπειριών στο σχολείο.

Στον αγώνα κατά της ουσιοκρατίας στον «εκπαιδευτικό φεμινισμό», άρχισε να αναδύεται ένα πιο εμφανές ερευνητικό ενδιαφέρον για τις *πολλαπλές μορφές της ταυτότητας του φύλου* και των εκφάνσεών της στην εκπαίδευση. Οι αναλύσεις αυτές παρουσιάστηκαν με διάφορες μορφές, όπως με τη μορφή μελετών για το ρόλο που διαδραμάτισε «η βιολογικά προσδιορισμένη έμφυλη ταυτότητα» (Butler 1990) στη

σχολική επίδοση (Epstein *et al.* 1998), για τον τρόπο, με τον οποίο η διαμόρφωση της ταυτότητας επηρέασε την αποτελεσματικότητα των πολιτικών ισότητας των φύλων (Kenway 1997a) ή αναλύσεων για τον ορισμό της έννοιας του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και για τις περιγραφές της ζωής και των εμπειριών των γυναικών εκπαιδευτικών και αυτών που τις εκπαιδεύουν (Acker 1994).

Στο πλαίσιο αυτής της αναδυόμενης παράδοσης, ένα μέρος της έρευνας για την ταυτότητα προέκυψε κατά τα τελευταία χρόνια και έδειξε τους τρόπους με τους οποίους τα είδη του εκπαιδευτικού λόγου οδηγούν σε πολλαπλές μορφές ανδρισμού και θηλυκότητας στα σχολεία. Στην ενότητα αυτή, θα εξηγήσουμε πώς η μελέτη της θηλυκότητας και του ανδρισμού –ίσως περισσότερο από άλλους τομείς της εκπαιδευτικής έρευνας– αποτελεί ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο «ο εκπαιδευτικός φεμινισμός» επιχείρησε να ασχοληθεί με τις αλλαγές στην κοινωνική και πολιτισμική θεωρία, οι οποίες προέκυψαν από τη μεταδομιστική σκέψη, ειδικότερα σε σχέση με το μετασχηματισμό των ταυτοτήτων φύλου. Αυτή η αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί ως μια μετακίνηση από την «κοινωνιολογία της εκπαίδευσης των γυναικών» και τις πολιτικές και εκπαιδευτικές ανησυχίες για την ισότητα των φύλων (ως ουσιαστικά, πρακτικά ζητήματα) προς έναν ευρύτερο θεωρητικό προβληματισμό για τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων του φύλου και τις νέες *θεωρίες του φύλου* στην εκπαίδευση.

Μία από τις πιο σημαντικές θεωρίες που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια, για να αμφισβητήσει τη μονοδιάστατη σύλληψη της έννοιας του φύλου είναι ο φεμινιστικός μεταδομισμός. Οι θεωρίες του μεταδομισμού για την εκπαίδευση καλύπτουν ευρύ θεματικό πεδίο και η περιγραφή και οριοθέτηση των λεπτών διακριτικών χαρακτηριστικών τους δεν εμπίπτουν στο αντικείμενο αυτού του κεφαλαίου. Με λίγα λόγια, όμως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό που διακρίνει το μεταδομιστικό από τις *ορθολογικές* μορφές του δομισμού ή άλλων νεωτερικών μορφών φεμινισμού, είναι η διασύνδεσή του με την αποδόμηση ως εννοιολογικό εργαλείο για την κριτική θεώρηση της γλώσσας, καθώς και η επιμονή στο ότι η ταυτότητα του φύλου δεν είναι μια συνεκτική ή σταθερή αφήγηση της οποίας η γνώση δεν αμφισβητείται.

Πολλοί όροι που προκρίθηκαν από τους οπαδούς του μεταδομισμού, όπως οι όροι «λόγος» «αποδόμηση», «υποκειμενικότητα» και «καθεστώς αλήθειας», έχουν χρησιμοποιηθεί σημαντικά από τους φεμινίστριες θεωρητικούς της εκπαίδευσης για την εξέταση της έμφυλης φύσης της εκπαιδευτικής γλώσσας. Ο στόχος ήταν να αποκαλυφθούν τα πολιτισμικά στοιχεία της εκπαιδευτικής ζωής (για παράδειγμα, η κουλτούρα της ομαδικής εργασίας, οι συζητήσεις μεταξύ των δασκάλων, τα σχολικά

κείμενα) ως πράξεις λόγου περισσότερο, δηλαδή ως στοιχεία ενσωματωμένα στη γλώσσα, παρά ως σταθερές κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα. Μία από τις πρώτες απεικονίσεις αυτής της θεωρητικής μεταβολής στην εκπαίδευση είναι το έργο της Bronwyn Davies. Η Davies (1989: 1-2, 13) αναφέρει: «Μαθαίνοντας τις πρακτικές λόγου της κοινωνίας στην οποία ζουν, τα παιδιά μαθαίνουν ότι πρέπει να είναι κοινωνικώς αναγνωρίσιμα (ως αγόρια ή ως κορίτσια). Ο προσδιορισμός αυτός της θέσης γίνεται μέσα από τις πρακτικές λόγου και μέσα από τις τοποθετήσεις των υποκειμένων που προσφέρονται σε αυτές τις (γλωσσικές) πρακτικές».

Αν και το έργο της Davies αρχικώς αφορούσε στην εκπαιδευτική ζωή στην Αυστραλία, βασίστηκε σε προηγούμενες μελέτες για τη διαμόρφωση της θηλυκότητας στο Ηνωμένο Βασίλειο. Για παράδειγμα, οι Valerie Walkerdine (1981) και Walkerdine και Lucey (1989), βασιζόμενες σε ψυχαναλυτικές και μεταδομιστικές προσεγγίσεις, υπεραμύνονται της ιδέας ότι οι ιστορικές εικόνες των γυναικών που καθρεφτίζουν την ιδιωτική σφαίρα ενεργοποιούνται στα είδη του εκπαιδευτικού λόγου για να μεταδώσουν την υποτέλεια των γυναικών και των κοριτσιών. Σύμφωνα με τον Foucault, θεωρούν ότι ένα «καθεστώς αλήθειας» για την ταυτότητα του κοινωνικού φύλου, το οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ως ιστορικά συνεχές και ενιαίο είναι, ως εκ τούτου, πάντοτε υπαρκτό στη σχολική αίθουσα. Υπό αυτή την έννοια, η θηλυκότητα και ο ανδρισμός βρίσκουν την έκφρασή τους κυρίως μέσα από τους λόγους που τους κατασκευάζουν. Για την Walkerdine οι κυρίαρχοι τρόποι κατανόησης της ταυτότητας του φύλου απεικονίζουν φανταστικές θεωρήσεις μιας παλιάς ιστορίας για τους άνδρες και τις γυναίκες στο χρόνο και το χώρο, η οποία επανήλθε στο προσκήνιο χωρίς φαντασία.

Στο πλαίσιο της εξέλιξης αυτής της πρώιμης ερευνητικής δουλειάς, αναδύθηκε η μελέτη του ανδρισμού ως σημαντικό κομμάτι της έρευνας για την ταυτότητα στην εκπαίδευση. Βασισμένη συχνά σε απόψεις της μεταδομιστικής θεωρίας, η έρευνα αυτή υποστηρίζει ότι δε συναντά κανείς μία μορφή ανδρισμού στα σχολεία, αλλά ότι υπάρχουν πολλές ανταγωνιστικές και αντιφατικές μορφές, καθεμία από τις οποίες εξαρτάται από τις ρυθμίσεις για τα φύλα στο σχολείο. Παραδείγματα αυτού του είδους της έρευνας αποτελούν οι μελέτες για την έμφυλη γλώσσα που βασίστηκαν σε δείγμα νεαρών αγοριών, με στόχο να καθιερώσουν διάφορες μορφές ανδρισμού, μια πρακτική που εν τέλει δίνει το πλεονέκτημα σε κάποιες κυρίαρχες μορφές «ταυτότητας» σε βάρος κάποιων άλλων –τονίζοντας, για παράδειγμα, τη διαφορά ανάμεσα στο «σπασίκλα» και το «δειλό»² (Mac an Ghail 1994, Haywood και Mac an

Ghail 1996a, Davies 1997, Kehily και Nayak 1997, Skelton 1997). Άλλες μελέτες παρουσιάζουν τον τρόπο, με τον οποίο, λόγου χάρη, η ομοφυλοφοβία δομείται μέσα από την προσδιορισμένη από την ετεροφυλοφιλική γλώσσα των καθημερινών πρακτικών που εκφέρουν τα αγόρια στα πολιτισμικά περιβάλλοντα του σχολείου (Epstein 1997). Πρόσφατες εργασίες που βασίζονται στο μεταδομισμό έχουν επίσης εξετάσει τις μορφές της γλώσσας που εκφέρονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και από τα ΜΜΕ, όπου συναντά κανείς για παράδειγμα την έννοια του «[αγοριού]-κακού μαθητή», καθώς και τις επιπτώσεις αυτής της γλώσσας για την αναπαραγωγή της ανισότητας των φύλων στα μέτρα που λαμβάνονται για να λυθεί το πρόβλημα, όπως, για παράδειγμα η προσπάθεια να «σωθεί» ένα «αγόρι-κακός μαθητής» μέσα από εκπαιδευτική υποστήριξη που θα προσφέρεται από γνωστούς ποδοσφαιριστές (Raphael Reed 1999).

Γιατί εκπονεείται και υποστηρίζεται η μελέτη της ανδρικής ταυτότητας στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια; Παρόλο που οι φεμινίστριες εξέτασαν τις ζωές κοριτσιών και γυναικών και περιέγραψαν μια «κουλτούρα της θηλυκότητας» (McRobbie 1978), μόλις πρόσφατα διερεύνησαν πλήρως τι σημαίνει να μελετάς το κοινωνικό φύλο (σε αντίθεση με το βιολογικό φύλο) υπό την ευρύτερη κοινωνική έννοια. Μόνο η μελέτη των κοριτσιών δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση του ζητήματος των σχέσεων των φύλων. Ενώ ο Willis (1977) άρχισε να ασχολείται με το χώρο αυτό εδώ και 20 χρόνια, παρέμεινε πιστός στις ανδροκρατικές θεωρίες αναπαραγωγής, για να εξηγήσει την ανδρική ταυτότητα βασιζόμενος σε έννοιες της πάλης των τάξεων. Οι σύγχρονες τάσεις στην αντιμετώπιση ζητημάτων σχετικά με την ανδρική ταυτότητα έχουν επιχειρήσει να αμφισβητήσουν τις απόψεις αυτές, βασιζόμενες στο θεωρητικό έργο που προσφέρει νέες αντιλήψεις για την αντιμετώπιση ειδών έμφυλου λόγου και του ρόλου τους στη διαμόρφωση διαφορετικών ταυτοτήτων φύλου.

Η έρευνα για τον ανδρισμό στην εκπαίδευση αφορά, επίσης, άμεσα στον ευρύτερο προβληματισμό των συζητήσεων περί ταυτότητας στην κοινωνική και πολιτισμική θεωρία. Έχει παρουσιάσει νέα ζητήματα ισότητας που σχετίζονται με μεγάλο εύρος μορφών ανδρισμού που εμφανίζονται στα σχολεία και έχει ανοίξει το δρόμο για να θεωρηθεί το φύλο ως περισσότερο διαπερατό και μεταβαλλόμενο απ' ό,τι σε προηγούμενες φάσεις της εκπαιδευτικής έρευνας. Το ιδιαίτερο αυτό ενδιαφέρον για τα έμφυλα στοιχεία του εκπαιδευτικού λόγου είχε ως αποτέλεσμα να εξεταστούν στο πλαίσιο της μεταδομιστικής προσέγγισης βασικά θέματα όπως «η σχολική αποτυχία των αγοριών» και «το αγόρι-κακός μαθητής». Και ενώ –τι ειρωνεύα- οι περισσότεροι οπαδοί του μεταδομισμού ήλπιζαν να εγκαταλείψουν την έννοια της

ταυτότητας ως κατηγορία ανάλυσης, αυτή φαίνεται ότι εξακολουθεί να διατηρείται στο μεγαλύτερο μέρος αυτού του έργου.

Ενδέχεται επίσης να υπάρχει κάποια μορφή εμπορευματοποίησης στη μελέτη της ανδρικής ταυτότητας. Εάν το κράτος ενδιαφέρεται περισσότερο για «τις μειωμένες επιδόσεις των αγοριών» παρά με την «επιτυχία των κοριτσιών», τότε δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σημαντικές ερευνητικές επιχορηγήσεις με σκοπό την επεξήγηση και εξάλειψη του προβλήματος θα έχουν τροφοδοτήσει μέρος αυτού του έργου. Όπως οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, έτσι κι εμείς, ως φεμινίστριες ερευνήτριες, δεν εξαιρούμαστε από τις επιδράσεις που ασκούν οι ρυθμιστικές δυνάμεις της ερευνητικής κουλτούρας και του ακαδημαϊκού χώρου στην αναζήτηση της γνώσης. Ως εκ τούτου, βρισκόμαστε ακόμη με αναπάντητα πολύ πρακτικά ερωτήματα για θέματα ισότητας. Πόσο θα μας επιτρέψει, λόγου χάρη, αυτό το έργο να αντιμετωπίσουμε κριτικά δύσκολα προβλήματα των έμφυλων σχέσεων στα σχολεία, όπως η «επιθετικότητα», η «ομοφυλοφοβία», η «βία στα σχολεία», ο «κριτικός εγγραμματισμός» και η έλλειψη πιο ανοικτών δημοκρατικών σχολικών δομών; Όπως έχει σημειώσει η ίδια η Davies (1997), ακόμη και όταν οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν τους μαθητές να «αποδομήσουν» (για παράδειγμα μέσα από τον κριτικό εγγραμματισμό) τις ενιαίες και παραδοσιακές έννοιες του φύλου, παραμένει απροσδιόριστο αν ο έμφυλος εσενσιαλισμός (δηλαδή οι παραδοσιακές κατηγορίες του φύλου) αμφισβητούνται αποτελεσματικά.

Ωστόσο είναι φανερό ότι το έργο αυτό αποδείχθηκε εξαιρετικά αποτελεσματικό στη χαρτογράφηση της καθημερινής γλώσσας που ρυθμίζει τις ζωές των μαθητών, αγοριών και κοριτσιών, και των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το γεγονός ότι επιχειρήθηκαν λεπτομερειακές φεμινιστικές αναλύσεις του φύλου στην εκπαίδευση και ξεπεράστηκαν φιλελεύθερες, ματερναλιστικές και μαρξιστικές θεωρήσεις, είχε επιτυχίες που έδειχναν ανέφικτες για την παραδοσιακή φεμινιστική έρευνα στην εκπαίδευση.

Κοινωνικό φύλο, εθνικότητα και κοινωνικός αποκλεισμός: η μετασχηματιστική δύναμη του μαύρου και του μετα-αποικιακού φεμινισμού, καθώς και της θεωρίας της φεμινιστικής άποψης (standpoint feminism)

Ένα άλλο παράδειγμα εναλλακτικής φεμινιστικής θεώρησης που κέρδισε μεγαλύτερη υπεροχή την τελευταία δεκαετία είναι ο «μαύρος φεμινισμός» και παραλλαγές της «θεωρίας της φεμινιστικής άποψης» (Hill-Collins 1990), εκ των

οποίων κάποιες ευθυγραμμίστηκαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό με το «φεμινιστικό κριτικό ρεαλισμό» ή το «μετααποικιακό φεμινισμό» (Brah και Minhas 1985, hooks 1989, Mirza 1993). Σημαντικές ιδέες, που έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση και είναι κεντρικής σημασίας στις αναλύσεις αυτές, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: (1) η εκπαίδευση των γυναικών και των κοριτσιών διαμορφώνεται στο πλαίσιο μιας αποικιακής αφήγησης, όπου το «άλλο» αναδύεται ως η περιθωριακή ταυτότητα, την οποία πρέπει να εξετάσουμε με προσοχή, (2) τα αποικιακά μοντέλα εκπαίδευσης αναπαράγουν τη διαπολιτισμική κυριαρχία των γυναικών και των κοριτσιών μέσα από τη συμμόρφωση σε αξίες και ιδανικά που είναι ενσωματωμένα στις αφηγήσεις των λευκών για την εκπαιδευτική επιτυχία και (3) η εκπαιδευτική έρευνα αδυνατεί να αναγνωρίσει το σημαντικό ζήτημα της διαφοράς, ότι δηλαδή οι εμπειρίες και η οικογενειακή ζωή των μαύρων κοριτσιών και των κοριτσιών εθνικών μειονοτήτων διαφέρουν από την πολιτισμική αφήγηση των λευκών και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να εκτιμηθούν σε σχέση με αυτή (Mirza 1992). Όπως έχουμε επιχειρηματολογήσει και σε άλλες εργασίες (Dillabough και Arnot, υπό έκδοση), μεγάλο μέρος αυτής της έρευνας αναλύει τη σχέση οικογενειών μαύρων (Phoenix 1987), κοινοτήτων μαύρων (Mirza και Reay 2000) και μαύρων γυναικών και κοριτσιών με τον καπιταλισμό και τον ιμπεριαλισμό (Hill-Collins 1990). Κατ' αυτόν τον τρόπο, έχουν έρθει στην επιφάνεια τα επικεντρωμένα στις ευρωπαϊκές αξίες και το ρατσισμό στοιχεία μεγάλου μέρους προγενέστερων φεμινιστικών θεωρήσεων (Wright *et al.* 1998).

Από τις απαρχές της, η ανάλυση του μαύρου φεμινισμού αποκάλυψε τους τρόπους με τους οποίους τα προγράμματα της φιλελεύθερης δημοκρατικής εκπαίδευσης δημιούργησαν στερεότυπα για το «μαύρο κορίτσι και αγόρι» (Phoenix 1987, Blair και Holland 1995). Επίσης, ξεπέρασε το σχολικό περιβάλλον προκειμένου να διερευνήσει την οικογενειακή ζωή των μαύρων και την επίδρασή της στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των μαύρων μαθητών και μαθητριών. Ως εκ τούτου, αμφισβήτησε τις παραδοσιακές και στερεοτυπικές αντιλήψεις ότι τα μαύρα κορίτσια πάσχουν από προβλήματα αυτοεκτίμησης σε αντίθεση με την εικόνα του λευκού, μεσαίας τάξης κοριτσιού με αυτοπεποίθηση. Αντιθέτως, επεσήμανε τη θετική και ανατρεπτική δύναμη της οικογένειας στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των νεαρών κοριτσιών (Mirza 1992). Επιπλέον, άσκησε σοβαρή κριτική στη φιλελεύθερη και μαρξιστική φεμινιστική έρευνα για το ότι επικεντρώθηκε, μέσα από την πολύ στενή οπτική της, σε μια στερεοτυπική θεώρηση της μαύρης νεολαίας που έδινε συχνά έμφαση στην «αποτυχία των μαύρων».

Το έργο της Mirza (1992) ήταν ίσως αυτό που επηρέασε περισσότερο και κατηύθυνε τις συμβατικές εκπαιδευτικές μελέτες για «τα μαύρα νεαρά κορίτσια και την επιτυχία» πέρα από το σχολικό πλαίσιο. Στόχος της ήταν να ασκήσει κριτική στον τρόπο, με τον οποίο η φιλελεύθερη θεώρηση εστίασε στα επιτεύγματα των μαύρων γυναικών, επισημαίνοντας σε αντίθεση τη σπουδαιότητα άλλων πλαισίων και πολιτισμικών και πολιτικών θεμάτων που σχετίζονται ευρύτερα με την ταυτότητα. Το έργο της, ως εκ τούτου, υπέδειξε τη σπουδαιότητα της σχολικής κουλτούρας και της οικογένειας ως σημαντικών διαμεσολαβητών στη διαμόρφωση των προσδιορισμένων από τη φυλή ταυτοτήτων των κοριτσιών. Ο ανδρισμός και η θηλυκότητα των μαύρων δεν μπορούσαν πλέον να γίνουν αντιληπτοί μόνο στη βάση αυτού που πολλές φεμινίστριες θεωρητικοί της εκπαίδευσης ανέφεραν ως «έμφυλο δυϊσμό», δηλαδή τις αποικιακές και ταξικές διακρίσεις μεταξύ του αρσενικού και του θηλυκού ή του δημοσίου και ιδιωτικού. Παράλληλα με το έργο άλλων (π.χ., Blair 1995, Wright *et al.* 1998), η Mirza ανέδειξε τα προσδιορισμένα από τη φυλή και το φύλο στοιχεία της κατευθυνόμενης προς τα επάνω κοινωνικής κινητικότητας και απεικόνισε τον τρόπο, με τον οποίο οι εξορθολογισμένες στρατηγικές σχολικής επιτυχίας λειτούργησαν μόνο για να επαναφέρουν τους διάφορους εκπαιδευτικούς και εργασιακούς περιορισμούς που αντιμετώπιζαν οι μαύροι, άνδρες και γυναίκες, στο εργατικό δυναμικό.

Τα τελευταία χρόνια, ο μαύρος φεμινισμός συνέβαλε στον καθορισμό μιας νέας κατηγορίας εκπαιδευτικής έρευνας για τον «κοινωνικό αποκλεισμό» της νεολαίας των μαύρων και των εθνικών μειονοτήτων. Για παράδειγμα, σε πρόσφατη έρευνά τους σε θέματα φύλου/φυλής, οι Callander και Wright (2000) ξεπέρασαν τον προβληματισμό για τα «κορίτσια» και τις «γυναίκες» και ασχολήθηκαν με τους τρόπους που κατασκευάζονται τα μαύρα αγόρια και κορίτσια της εργατικής τάξης μέσα από σχολικές διαδικασίες αποκλεισμού στο πλαίσιο «κύκλων αντιμετώπισης και μειωμένης επίδοσης» (Wright *et al.* 1998: 85). Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν τα πολιτισμικού χαρακτήρα μέτρα των σχολικών κυρώσεων και της πειθαρχίας που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και το διαδραστικό ρόλο της φυλής και του φύλου στη διαμόρφωση σχολικών ιεραρχιών με χαρακτηριστικά αποκλεισμού.

Ενδεχομένως, η μεγαλύτερη συμβολή αυτής της σημαντικής ερευνητικής κατεύθυνσης να μη βρίσκεται ούτε στην εικόνα των μαύρων κοριτσιών που αντιστέκονται στις δομές εξουσίας ούτε και στην επιθυμία τους να συμμορφωθούν με τα επίπεδα επίδοσης που θέτει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντιθέτως, βρίσκεται στην έμφαση που δίνει ο μαύρος φεμινισμός στον ενδεχομένως καταπιεστικό ρόλο των εξωτερικών δομήσεων (όπως η αποικιακή αφήγηση, ο

ρατσισμός) και του αποκλεισμού στη διαμόρφωση του προσδιορισμένου από τη φυλή και το φύλο μαθητή. Η ταυτότητα του φύλου στο πλαίσιο των προοπτικών του μαύρου φεμινισμού εμφανίζεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, ως προϊόν κοινωνικής και πολιτισμικής εμπειρίας. Την επικαλούμαστε, για να επισημάνουμε τα επικοινωνιακά και διαδραστικά στοιχεία της συλλογικής και πολιτισμικής σύλληψης του εαυτού. Γίνεται αντιληπτή ως πολιτισμικά εξαρτώμενη, αλλά και απαραίτητη για να προχωρήσουμε πέρα από τη θεώρηση, μέσα από την ανδρική ματιά, ενός εκπαιδευτικού συστήματος που είναι βασισμένο σε αποικιακές πρακτικές. Αν επισημάνει κανείς τη διαφορά, έρχεται στο προσκήνιο το ζήτημα του ποιος επωφελείται από τις πολιτικές ισότητας των φύλων. Έτσι, όπως υποστηρίζει η Mirza (1992), αυτού του είδους η έρευνα δεν πρέπει να θεωρείται ως προσπάθεια εξυπηρέτησης της συμβατικής προσέγγισης. Πρόκειται για μια προσπάθεια προσδιορισμού αυτού που οι Mirza και Reay (2000) ονομάζουν «τρίτο χώρο», όχι απαραίτητα εκείνου που είναι ενσωματωμένος στην αποικιοκρατική διάσταση μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού, αλλά εκείνου που εντοπίζει «άλλους» κόσμους. Αυτοί οι «άλλοι κόσμοι» απεικονίζουν την αξία της απαίτησης για γνώση που αναδύεται από μια διαφορετική πολιτισμική άποψη. Κατά τη χαρτογράφηση αυτών των «άλλων κόσμων», έρχονται ακριβώς στο επίκεντρο τόσο οι δυνατότητες, όσο και οι περιορισμοί της ουσιαστικής αποδέσμευσης των σχολικών μεταρρυθμιστικών πολιτικών για το φύλο.

Φύλο, αγορά και εκπαιδευτικές διαδικασίες

Ένα άλλο πιο σύγχρονο θέμα στη θεωρία για το φύλο στην εκπαιδευτική έρευνα είναι οι φεμινιστικές αναλύσεις του «προσανατολισμού στην αγορά», ή αυτό που ορισμένες φορές αναφέρεται ως μεταφορντική ανάλυση. Νέα έμφαση δόθηκε στη μελέτη των εκπαιδευτικών αγορών καθώς παρατηρείται μια επιστροφή σε θέματα «ταξικής προέλευσης» με τρόπο που ξεπερνά τον προσδιορισμό του ατόμου σύμφωνα με την κοινωνική του τάξη (για παράδειγμα, «κορίτσια της εργατικής τάξης») ή τη θεώρηση της κοινωνικής τάξης μόνον ως κατηγορίας διαχωρισμού, συζητώντας, για παράδειγμα, για την ταξική διαμάχη ή την κοινωνική διαστρωμάτωση. Αυτή η επιστροφή στην κοινωνική τάξη αφορά αντιθέτως στον τρόπο με τον οποίο οι δυνάμεις της αγοράς επεμβαίνουν και ρυθμίζουν τα θέματα της εκπαίδευσης. Παρόλο που μέρος αυτής της έρευνας βασίζεται στη θεωρία του μεταδοτισμού (ρύθμιση, κυριαρχία), χρησιμοποιείται, επίσης, ως κριτική της θεωρίας της αγοράς (για

παράδειγμα, Hayek 1976) και της επίδρασής της στον τομέα της εκπαίδευσης (Ball *et al.* 1992).

Σε αυτό το μοντέλο έρευνας υπάρχει μετατόπιση από τη μελέτη του αποκλεισμού ως ζητήματος ταυτότητας προς τον προβληματισμό για την *κοινωνική ανισότητα* σε σχέση με τις θεσπισμένες πολιτικές της αγοράς, όπως η επίδοση στις εξετάσεις, η επιλογή σχολείου, οι επιδόσεις και τα πρότυπα σε μία «φαινομενικά ανοικτή αγορά» (Brown 1997: 394). Μεγάλο μέρος αυτού του έργου φαίνεται να ασχολείται με μια ιδιαίτερη έννοια της κοινωνικής ανισότητας, η οποία ξεδιπλώνεται ως διάδραση μεταξύ του κοινωνικού προσδιορισμού και των δυνάμεων της αγοράς, κατά μεγάλο ποσοστό σε βάρος της μελέτης για τη φυλή και το κοινωνικό φύλο (Carter 1997). Η επίδραση του προσανατολισμού προς την αγορά στη διαμόρφωση και τη ρύθμιση ταυτοτήτων προσδιορισμένων διαφορετικά κατά φυλή, κοινωνική τάξη και φύλο είναι, ως εκ τούτου, ένα στοιχείο της έρευνας αυτής που χρήζει μεγαλύτερης προσοχής.

Οι βασικοί πρωταγωνιστές στις αναλύσεις των σχολικών αγορών είναι οι καταναλωτές (μαθητές) και οι εργαζόμενοι (δάσκαλοι, προϊστάμενοι, ο λόγος των πολιτικών πρακτικών). Υποστηρίζεται ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των ομάδων αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές και παγκόσμιες σχέσεις (ή τη γλώσσα) της παραγωγής. Κατά συνέπεια, προκύπτουν σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τις έννοιες της ταυτότητας στις σχολικές κουλτούρες της αγοράς. Σε πρόσφατο έργο τους, οι Ball και Gewirtz (1977) για παράδειγμα, επεσήμαναν τη σπουδαιότητα του να θεωρούμε τις σχολικές αγορές ως στοιχεία επιχειρηματικότητας που αντιμετωπίζουν τα κορίτσια όχι ως μαθήτριες με ανάγκες, αλλά ως «αντικείμενα και καταναλωτές της αγοράς» σε τρέχοντες όρους προσφοράς και ζήτησης (Ball και Gewirtz 1997: 208). Στο παρελθόν, οι γυναίκες θεωρούνταν συμβολικά στοιχεία της σφαίρας του ιδιωτικού ή αντιμετωπίζονταν ως αντικείμενα προορισμένα στην παροχή σεξουαλικών υπηρεσιών. Σε αυτό το νέο σχολικό περιβάλλον, όπου κυριαρχούν οι πολιτικές της αγοράς, τα κορίτσια και οι καθηγήτριες παρουσιάζονται ως καταναλωτές και αναλύονται ως εμπόρευμα.

Οι θεωρίες του μεταφορντισμού ενίσχυσαν τη φεμινιστική έρευνα, η οποία χαρτογραφεί τη σχέση μεταξύ της οικογενειακής ζωής, της εκπαίδευσης και της αγοράς. Για παράδειγμα, το πρόσφατο έργο των Davies *et al.* (1994), για τις μητέρες και την επιλογή σχολείου, και η έρευνα της Reay (1998), για την ανάμιξη των μητέρων στη σχολική αγορά, αποδεικνύουν την έμφυλη φύση της «επιλογής σχολείου» ως στοιχείου του προσανατολισμού στην αγορά. Οι μελέτες αυτές έχουν επίσης

επισημάνει την αναπαραγωγή των παραδοσιακών ιδανικών και προσδοκιών που συνοδεύουν χαρακτηρισμούς, όπως «θηλυκότητα» και «μητρότητα», στα σχολεία. Άλλες μελέτες, που εξετάζουν τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης στην αγορά, εστιάζουν με πιο άμεσο τρόπο στην εκπαιδευτική πολιτική ως μια μορφή *ρύθμισης* των γυναικών και των κοριτσιών (βλ. Kenway και Epstein 1996). Το έργο αυτό προκάλεσε σημαντικά ερωτήματα σε σχέση με το ρυθμιστικό ρόλο του λόγου της αγοράς (ορθολογικότητα, σκοπιμότητα) και της «νέας διαχειριστικής πρακτικής (new managerialism)» στην αναδιαμόρφωση ιεραρχιών των φύλων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Kenway και Epstein 1996, Blackmore 1997, Mahony και Hexhall 1997). Ο εκπαιδευτικός φεμινισμός αρχίζει επίσης να εξετάζει τις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης και την επίδρασή τους στον τρόπο, με τον οποίο αντιμετωπίζεται το φύλο στην εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της επίδρασης που ασκούν οι διάφορες κουλτούρες της αγοράς (Unterhalter 2000).

Εν ολίγοις, αυτού του τύπου οι έρευνες παρουσίασαν την έμφυλη φύση των δυνάμεων της αγοράς στη ριζοσπαστική αναδιάρθρωση των σχολείων και την επίδρασή τους στα κορίτσια και τις γυναίκες. Εξετάζουν πώς «οι εκπαιδευτικές αγορές» και η νέα δεξιά πολιτική υπονομεύουν τις μεταρρυθμίσεις σε θέματα φύλου και δημιουργούν νέες μορφές ανισότητας μεταξύ των φύλων (Ball και Gewirtz 1997, David 2001). Την ίδια στιγμή, οι έρευνες αυτές υποδεικνύουν τις νέες μορφές ανδρικής λογικής που βρίσκονται στη βάση των νέων μεταρρυθμιστικών πολιτικών, της επιλογής σχολείου κ.λπ. (βλ. Dillabough 1999). Ως αποτέλεσμα, εξετάζεται υπό καθαρότερο πρίσμα η ασυμμετρία μεταξύ των αγορών, της κουλτούρας του σχολείου και της ανισότητας των φύλων. Οι φεμινιστικές μεταφορντικές κριτικές για την εκπαίδευση έχουν αποδείξει αποτελεσματικά πώς οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές μεσολαβούν στις σχέσεις οικονομίας και φύλου προς το συμφέρον όλου του κράτους.

Σε αναλύσεις αυτού του τύπου είναι δύσκολο να διακρίνουμε κατά πόσο η κατηγορία της ταυτότητας διατηρεί κάποια εννοιολογική και θεωρητική συνάφεια. Αξίζει να σημειωθεί ότι ερευνητές όπως οι Ball και Gewirtz (1997) θα μπορούσαν να ισχυριστούν ότι η ανισότητα των φύλων –ως στοιχείο της κοινωνικής ανισότητας– εμφανίζεται περισσότερο σημαντική στις μεταφορντικές προσεγγίσεις, πιο συγκεκριμένα επειδή προτάσσονται οι πολιτικές της αγοράς έναντι της ταυτότητας. Αντιθέτως, θα μπορούσε επίσης να ειπωθεί ότι το έργο αυτό παρουσιάζει ακριβώς τη διάδραση μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ταυτότητας (Dillabough 1999).

Με άλλα λόγια, βρίσκεται σε δίλημμα μεταξύ σταθερών και περισσότερο διαπερατών αντιλήψεων για την ταυτότητα των φύλων στην κριτική της ιδεολογίας της αγοράς.

Νέοι προσδιορισμοί του φύλου και θεωρίες κοινωνικής αλλαγής

Οι φεμινιστικές μελέτες για τους νέους και η μελέτη της κοινωνικής αλλαγής – αυτό που η Madeleine Arnot και εγώ ονομάζουμε «κριτικές μελέτες της νεωτερικότητας» (critical modernization studies) (Dillabough και Arnot 2001)– είναι δύο σχετικές και αλληλοσχετιζόμενες περιοχές μελέτης στην έρευνα για την εκπαίδευση και το φύλο. Πρόκειται για έναν τομέα ερευνών, οι οποίες έχουν σταθερά τις ρίζες τους σε πιο παραδοσιακές κοινωνιολογικές θεωρήσεις, αφού ο κυριότερος προβληματισμός τους αφορά στον εντοπισμό της κοινωνικής αλλαγής και των επιπτώσεών της στις ταυτότητες των νεαρών αγοριών και κοριτσιών. Γενικότερα, η έρευνα αυτή, μελετώντας τους ίδιους τους νέους, ασχολείται με την απεικόνιση της συνέχειας, αλλά και των μεταβολών στην ταυτότητα του φύλου μέσα στο χρόνο.

Η άποψη της Beck (1992) για την «κοινωνία των κινδύνων (risk society)» και τις «συγκαλυμμένες πιέσεις που ασκεί στα άτομα, ώστε να εμπλακούν σε μια διαδικασία 'αντανακλαστικής εξατομίκευσης'» (Dillabough και Arnot 2001: 44) φαίνεται ότι είναι το σημείο αφετηρίας για πολλούς ερευνητές θεμάτων φύλου. Στις αναλύσεις αυτές, ο φεμινισμός παρουσιάζεται ως μόνο ένα από τα πολλά στοιχεία νεωτερικότητας που έχουν μετασχηματίσει την ανδρική και γυναικεία ταυτότητα. Εισηγητές αυτής της άποψης θεωρούν ότι η νεωτερικότητα, ως μια ιστορική περίοδος της κοινωνικής αλλαγής, έχει προσφέρει ένα πιο προσαρμοστικό κοινωνικό πλαίσιο για τη δόμηση της ταυτότητας των φύλων, ιδίως για τα κορίτσια. Ωστόσο, σε μία διασπασμένη ηθική κοινωνία, όπου τα οφέλη της νεωτερικότητας -για παράδειγμα οι πολιτικές ίσων ευκαιριών- τα απολαμβάνουν μόνο λίγοι προνομιούχοι, θεωρητικοί των κοινωνικών επιστημών, όπως π.χ. ο Beck, υποστηρίζουν ότι μόνο ορισμένες ομάδες γυναικών και ανδρών θα ωφεληθούν από τις αλλαγές αυτές. Στην «κοινωνία των κινδύνων», ο κοινωνικός κόσμος γίνεται ένας κόσμος συνεχώς αυξανόμενων ρηγμάτων, όπου η απόσταση μεταξύ της μεσαίας και της εργατικής τάξης αυξάνει διαρκώς.

Μεγάλο μέρος της έρευνας που εμπίπτει στην κατηγορία «νεολαία, φύλο και κοινωνική αλλαγή» υποστηρίζει ότι τα νέα κορίτσια βρίσκονται στην τομή ενός φάσματος εξαιρετικά αντιφατικών μηνυμάτων, που προέρχονται, εν μέρει, από ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές και νεωτερικές μεταβολές στις σχέσεις μεταξύ των φύλων (Chilsoim και Du Bois Reymond 1993). Από τη μια πλευρά, τα

μηνύματα αυτά επισημαίνουν τη σπουδαιότητα των νέων μορφών εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, ενός περισσότερο προσαρμοστικού και ανοικτού εργατικού δυναμικού (Arnot *et al.* 1999), των μεταβολών στις σχέσεις των φύλων και των κρατικών δεσμεύσεων για την εκπαίδευση των γυναικών. Από την άλλη πλευρά, τα μηνύματα αυτά συνυπάρχουν παράλληλα με τις μειώσεις στην κοινωνική και εκπαιδευτική υποστήριξη για συγκεκριμένες ομάδες νεαρών κοριτσιών, με την αύξηση νέων δεξιών κοινωνικών πολιτικών και με την κλιμάκωση της γυναικείας φτώχειας σε εθνικό επίπεδο. Οι εντάσεις αυτές θεωρούνται ότι συμβάλλουν σημαντικά στα αυξανόμενα επίπεδα σχολικού/κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν οι φτωχές νεαρές γυναίκες και στην αναδιαμόρφωση των ταυτοτήτων των νέων στα σχολεία (Holland και Weekes 1995, Hey 1997, Dillabough 2001). Η έρευνα αυτή, ως εκ τούτου, εντοπίζει τις αντιφατικές κοινωνικές αλλαγές στην εκπαίδευση και τις *διαφορετικές* επιπτώσεις τους στις ταυτότητες των νεαρών γυναικών (Wilkinson 1996).

Παράλληλα, η έρευνα αυτή αναφέρεται επίσης σε αλλαγές στις ταξικές δομές και στη θετική τους επίδραση στις επιδόσεις των κοριτσιών. Για παράδειγμα, το έργο της Chris Mann (1996, 1998) αναφορικά με την κοινωνική τάξη και την εκπαιδευτική επίτευξη επισημαίνει τον ουσιαστικό ρόλο της μεταβολής των οικογενειακών δομών στη βελτίωση των ευκαιριών για σχολική επιτυχία των κοριτσιών της εργατικής τάξης. Οι μελέτες αυτές καταδεικνύουν τη μετακίνηση των οικογενειών της εργατικής τάξης σε κατηγορίες υψηλότερου εισοδήματος μέσω της εκπαιδευτικής κινητικότητας των γονέων –αυτό που μπορεί να αναγνωριστεί ως κοινωνική μεταβολή ή «ενδο-ταξικές» αλλαγές της ίδιας κουλτούρας της φτώχειας. Στις μελέτες αυτές, οι οικογένειες (κυρίως οι μητέρες) που τελικώς υπερβαίνουν τα όρια της κοινωνικής τους τάξης, θεωρούνται ότι ασκούν μεγαλύτερη πίεση στα σχολεία και τους δασκάλους, προκειμένου να ενθαρρύνουν τα κορίτσια της εργατικής τάξης να παραμείνουν στην εκπαίδευση παρά του φραγμούς που θέτει η κοινωνική τους τάξη.

Μια άλλη πλευρά αυτού του έργου αφορά στη μελέτη του φύλου και τη σχολική επίδοση (Arnot *et al.* 1998a, 1999, Francis 2000a). Πρόκειται για μια έρευνα που ασχολείται επίσης με ευρύτερες συζητήσεις για τις θεωρητικές προσεγγίσεις των ταυτοτήτων φύλου στην κοινωνική θεωρία, αν και όχι τόσο ξεκάθαρα. Κυρίως μέσα από κοινωνικές αναλύσεις των μεταβαλλόμενων μορφών επιτυχίας ανδρών και γυναικών, το έργο αυτό έχει φέρει στο προσκήνιο τους νέους τρόπους, με τους οποίους οι νέοι ταυτίζονται με τις αλλαγές στα κοινωνικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στο χρόνο και ανταποκρίνονται σε αυτές. Για παράδειγμα, η ερμηνευτική θεώρηση των μορφών απόδοσης εκ μέρους των Arnot *et*

a/. (1999) παρακολουθεί τη μετακίνηση από το βικτωριανό μοντέλο της εκπαίδευσης των γυναικών στη σύγχρονη περίοδο, αποκαλύπτοντας τις βασικές δυνάμεις της κοινωνικής αλλαγής στις μορφές σχολικής επίδοσης των κοριτσιών. Επισημαίνει τη συμβολική ισχύ του φεμινιστικού κινήματος στη διαμόρφωση των γυναικείων ταυτοτήτων, παρουσιάζει ενδο-ταξικές αλλαγές στις οικογένειες της εργατικής τάξης, αποκαλύπτει τις συνακόλουθες επιδράσεις τους στα πρότυπα σχολικής επίδοσης που υιοθετούν τα κορίτσια και επισημαίνει την αναδιάρθρωση των πολιτικών των ίσων ευκαιριών.

Οι φεμινίστριες της εκπαίδευσης επιχειρούν κατά τα τελευταία χρόνια να διερευνήσουν τη μεταβαλλόμενη φύση των έμφυλων ιεραρχιών στα σχολεία και την ανώτατη εκπαίδευση, τα μεταβαλλόμενα πρότυπα που προσδιορίζουν την επαγγελματική σταδιοδρομία των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς και τις εμπειρίες τους αναφορικά με την εκμετάλλευση στο χώρο εργασίας (Acker και Feuerwerker 1997). Αυτές οι έρευνες διαπίστωσαν, λοιπόν, τόσο τη συνέχεια όσο και την αλλαγή στην κοινωνική ιεραρχία και αποκάλυψαν τη σταθερή διατήρηση της έμφυλης ιεραρχίας στις επαγγελματικές ζωές των κοριτσιών και των γυναικών, παρά τις μεταβολές που παρατηρούνται στις σύγχρονες έμφυλες σχέσεις. Οι φεμινίστριες της εκπαίδευσης που ασχολούνται με την κοινωνική αλλαγή υιοθέτησαν, κατ' αυτόν τον τρόπο, τόσο την παλιά όσο και τη νέα παράδοση στην έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση, θεωρώντας ότι αυτές βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση. Δεν είναι δυνατή η διερεύνηση της ταυτότητας χωρίς την ανάλυση της κοινωνικής αλλαγής ούτε το αντίστροφο.

Εν ολίγοις, από αυτού του είδους την έρευνα προκύπτει η νέα γνώση για θέματα φύλου σε σχέση με τις μεταβατικές διαδικασίες, στις οποίες παίρνουν μέρος τα νεαρά άτομα, και με τις έμφυλες διαδικασίες ταύτισης με την εργασία στο πλαίσιο της κοινωνικής αλλαγής. Ταυτόχρονα, η έρευνα αυτή έχει εντοπίσει τους τρόπους, με τους οποίους οι ταυτότητες των «κοριτσιών» δέχονται ακόμη τη μεσολάβηση των συνεχιζόμενων επιδράσεων της κοινωνικής αναπαραγωγής, ιδιαίτερα των κοινωνικών ανισοτήτων (Dillabough και Arnot 2001: 45). Στο επίπεδο της κοινωνικής ανάλυσης, η ιστορικότητα της καταπίεσης των γυναικών και των κοριτσιών έρχεται στο φως ως μια αδιάκοπη δύναμη στις διαδικασίες της κοινωνικής αλλαγής. Όπως ισχυρίζεται ο Calhoun (1995: 155), το εν λόγω έργο αντιμετωπίζει ακριβώς τα προβλήματα εκείνα που έχουν εντοπιστεί στις κοινωνικές κριτικές των μετανεωτερικών προοπτικών για την ταυτότητα:

Οι μεταμοντερνιστές αντιμετωπίζουν διάφορες αλλαγές στα μέσα... τη μεταβολή από τον προσανατολισμένο στην παραγωγή καταναλωτισμό στον ... προσανατολισμένο στην αποπλάνηση καταναλωτισμό, αλλά δεν απευθύνουν το εμπειρικό ερώτημα του κατά πόσο πράγματι οι κοινωνικές σχέσεις, κατά βάση σχέσεις ισχύος, δέχονται θεμελιώδεις μεταβολές, και κατά πόσο οι μεταβολές αυτές επηρεάζουν περισσότερο το συστημικό χαρακτήρα των έμμεσων [κοινωνικών] σχέσεων.

Συμπεράσματα

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις κατά τα αρχικά στάδια του εκπαιδευτικού φεμινισμού, οι περισσότερες φεμινίστριες εξακολουθούν να ασχολούνται με την εκπαίδευση των γυναικών, την αναπαραγωγή της ανισότητας των φύλων στα σχολεία, την εργασία των γυναικών εκπαιδευτικών και τις πολιτικές της ισότητας μεταξύ των φύλων. Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός φεμινισμός άρχισε να ασχολείται περισσότερο εμφανώς με ζητήματα της ταυτότητας του φύλου, παρόλο που ο όρος «κοινωνικό φύλο» είχε θεωρηθεί ως κοινωνική κατηγορία από την εποχή που ανέπτυξε την έννοια η Ann Oakley (1972). Τα δικά μου επιχειρήματα επικεντρώθηκαν, εν μέρει, στη χρήση της «ταυτότητας» στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού φεμινισμού, ως εννοιολογικού εργαλείου, για να εξηγήσει τις αλλαγές στις πρακτικές της εκπαιδευτικής έρευνας. Υποστήριξα ότι οι μεταβολές που παρατηρήθηκαν στην κοινωνική θεωρία μέσα στο χρόνο επηρέασαν τους τρόπους, με τους οποίους αντιμετωπίστηκε η ταυτότητα τόσο ως κριτική της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της νεωτερικής εποχής όσο και ως κατηγορία ανάλυσης. Κατά συνέπεια, η ταυτότητα χρησιμοποιήθηκε με διαφορετικούς και αντικρουόμενους τρόπους στους διάφορους τομείς των αναδυόμενων ερευνητικών κατευθύνσεων στη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών. Επίσης, η ταυτότητα χρησιμοποιήθηκε για να στηρίξει τις παραδοσιακές θεωρητικές απόψεις, αλλά και για να δημιουργήσει καινούργιες.

Παραλλήλως, οι ερευνητικές κατευθύνσεις, που προσδιόρισαν τη μελέτη του φύλου και της εκπαίδευσης, συνεχίζουν να αντικατοπτρίζουν νεωτερικούς στόχους, όπως είναι οι αναλύσεις της κοινωνικής τάξης και της φυλής. Τα διττά χαρακτηριστικά μεγάλου μέρους της έρευνας επισημαίνουν πόσο σημαντικό είναι να κατανοήσουμε ότι, ενώ η ανάπτυξη εναλλακτικών ερευνητικών προσεγγίσεων που εκφράστηκαν από το μεταδομισμό μπορεί να εμπεριέχει μια αλλαγή του ερευνητικού παραδείγματος, οι προσεγγίσεις αυτές δεν απορρίπτουν απαραίτητως όλες τις πτυχές του

προηγούμενου μοντέλου. Ως εκ τούτου, τα ιδανικά της νεωτερικότητας στον εκπαιδευτικό φεμινισμό, όπως η ισότητα μεταξύ των φύλων, θα συνεχίσουν να υπάρχουν στο βαθμό που καθοδηγούν μια σχετική ερευνητική ατζέντα και είναι πιθανό να αμφισβητηθούν, όταν υπονομεύσουν αλλαγές σε άλλους τομείς της κοινωνικής θεωρίας. Η διαδικασία της αλλαγής στην πρόοδο του εκπαιδευτικού φεμινισμού είναι, όπως η αλλαγή σε άλλους τομείς, διαλεκτική, δημιουργώντας μια σύνθεση που δεν αποτελεί απότομη διακοπή με το παρελθόν, αλλά κινείται κατηγορηματικά πέρα από αυτό.

Τι, λοιπόν, μπορούμε να συμπεράνουμε από τη διαφορετικότητα των τάσεων στη μελέτη του κοινωνικού φύλου στην εκπαίδευση τις δύο τελευταίες δεκαετίες; Με ποιο τρόπο, ως φεμινίστριες και ερευνήτριες που παραμένουν προβληματισμένες με τον προσδιορισμό της θέσης των γυναικών, θα πρέπει να απαντήσουμε στις τάσεις αυτές στο επίπεδο της θεωρίας και της πράξης; Είναι δύσκολα ερωτήματα για να απαντηθούν σε σύντομο διάστημα. Ωστόσο, η έρευνα που περιβάλλει τα καλύτερα και από τους δύο θεωρητικούς κόσμους –τις νεωτερικές και μετανεωτερικές/μεταδομιστικές θεωρίες– θα είναι, κατά τη γνώμη μας, η πλέον χρήσιμη για να προχωρήσουμε μπροστά. Πράττοντας κάτι τέτοιο, θα πρέπει να αποφύγουμε τις προσανατολισμένες στον καταναλωτή και σύγχρονες προσεγγίσεις του τύπου «διάλεξε και πάρε», που εν τέλει χαρακτηρίζονται από περιορισμένη θεωρητική αρτιότητα και αναλυτική συνοχή. Η εκπαιδευτική έρευνα χρειάζεται να παλέψει με τις εντάσεις στη φεμινιστική θεωρία και να επιχειρήσει να τις λύσει. Ως μια μορφή αντίστασης στα σύγχρονα επιχειρήματα που στηρίζουν τις «χωρίς αξία» προσεγγίσεις (βλ. Foster *et al.* 1996), θα πρέπει επίσης να αγωνιστούμε για τις αξίες και τους πιθανούς δικαιούχους, στους οποίους επιθυμούμε να δεσμευτούμε, όταν καθορίσουμε την ατζέντα της έρευνάς μας. Μπορεί να είναι του συρμού –όπως και ρεαλιστικό– να αποδεχθούμε ότι πρέπει να ζούμε με αντιθέσεις στη θεωρία και την έρευνα. Όμως, εάν αυτές οι αντιθέσεις θέτουν σοβαρά προβλήματα στις ομάδες, για τις οποίες αγωνιζόμαστε, τότε οι στόχοι μας θα έχουν σχεδόν απορροφηθεί στην ακαδημαϊκή και πολιτική κουλτούρα που δεν σχετίζεται πλέον με τους ανθρώπους που θεωρητικά εξυπηρετεί.

Ποιες, λοιπόν, πρέπει να είναι οι ελπίδες που τρέφουμε ως σοβαροί ερευνητές στο πεδίο του φύλου και της εκπαίδευσης; Κατά την άποψή μας, θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε τη θέση μας σχετικά με τα αδιέξοδα που συναντήσαμε στην κοινωνική θεωρία, για χάρη των πολιτικών θεμάτων που ακόμη διακυβεύονται στο χώρο του εκπαιδευτικού φεμινισμού. Είναι η κατάλληλη στιγμή να προχωρήσουμε πέρα από την

«ταυτότητα» του κοινωνικού φύλου –τη ρευστή και τη σταθερή– όχι για να καταπιέσουμε την ιδιαιτερότητα, αλλά εργαζόμενες στο πραγματικό πνεύμα της κοινωνικής ανάλυσης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού φεμινισμού. Χρειαζόμαστε νέους όρους αναφοράς, μέσω των οποίων να διερευνήσουμε το ευρύ φάσμα των συναρπαστικών ερευνητικών θεμάτων που έχουν ανακύψει τα τελευταία χρόνια. Η ταυτότητα ως εννοιολογικό εργαλείο, εάν επιθυμούμε να το ονομάζουμε έτσι, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προσδιορίσουμε το φάσμα των θεμάτων που χρήζουν διερεύνησης, ιδιαίτερος εάν επιθυμούμε να στηρίξουμε το ενδιαφέρον στην ισότητα μεταξύ των φύλων στην εκπαίδευση.

Καθώς οι πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε θέματα ισότητας των φύλων στην Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο καταρρέουν (Arnot *et al.* 1999), είναι σημαντικό να υποστηρίξουμε την εστίαση στα κοινωνικά και πολιτικά στοιχεία της εκπαίδευσης. Πρέπει να διευρύνουμε το θεωρητικό μας λεξιλόγιο για τη μελέτη του φύλου και της εκπαίδευσης. Στην προσπάθειά μας αυτή, ενδεχομένως να διερευνήσουμε άγνωστα πεδία, ενώ θα διατηρούμε τη δέσμευσή μας σχετικά με το ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει η φεμινιστική εκπαιδευτική θεωρία στο έργο μας. Χωρίς αυτή θα είμαστε μερικώς εφοδιασμένοι για να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που θα συναντήσουμε και δεν θα έχουμε ένα ξεκάθαρο όραμα για το πού ακριβώς θέλουμε να φτάσουμε.

Ευχαριστίες

Εκφράζω την εκτίμησή μου στην Madeleine Arnot και στον Phil Gardner για τα σχόλιά τους σε μια παλαιότερη μορφή αυτού του κεφαλαίου.

Σημειώσεις

1. Μέρος του υλικού της ενότητας έχει ενημερωθεί από προηγούμενες εργασίες με την Madeleine Arnot (Βλ. Arnot και Dillabough 1999, Dillabough και Arnot, υπό έκδοση, Dillabough και Arnot 2001).
2. Βλ. Connell (1989). Ενώ ο Connell δεν θεωρείται τυπικά θεωρητικός του μεταδομισμού, το έργο του για την αρρενωπότητα έχει αποτελέσει σημείο αναφοράς για πολλούς ερευνητές της εκπαίδευσης με ενδιαφέρον για κάποιες πλευρές της μεταδομιστικής σκέψης.

2. ΕΙΝΑΙ ΤΟΣΟ ΠΡΟΦΑΝΕΣ; ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΒΙΟΛΟΓΙΚΟΥ/ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΦΥΛΟΥ ΩΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Martyn Hammersley

Εισαγωγή

Μέχρι τη δεκαετία του 1970, όταν ο φεμινισμός άρχισε να έχει σταθερή επιρροή στην εκπαιδευτική έρευνα, είχε δοθεί συγκριτικά ελάχιστη προσοχή στο βιολογικό ή το κοινωνικό φύλο ως παραμέτρους της έρευνας αυτής.¹ Εκ πρώτης όψεως αυτό είναι άξιο απορίας. Άλλωστε, το φύλο αποτελεί προφανή μεταβλητή της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου. Πράγματι, είναι τόσο προφανής και αντιμετωπίστηκε ως κοινωνικά σημαντική σε τέτοιο βαθμό, που χρησιμοποιήθηκε για πολύ καιρό στο εκπαιδευτικό σύστημα ως μια βασική αρχή οργάνωσης. Στη Βρετανία, ακόμα και στον 20ό αιώνα τα κορίτσια και τα αγόρια εκπαιδεύονταν συχνά ξεχωριστά, αλλά ακόμη και όταν αυτό δεν συνέβαινε, η διαφοροποίηση με βάση το φύλο χρησιμοποιούνταν επίσημα και ανεπίσημα στα σχολεία για σκοπούς τόσο διδασκαλίας όσο και πειθαρχίας. Η διαφοροποίηση αυτή σχετιζόταν στενά με την ιδέα ότι τα δύο φύλα ήταν αρκετά διαφορετικά στο χαρακτήρα και χρειάζονταν εκ διαμέτρου αντίθετα είδη εκπαίδευσης, για να προετοιμαστούν για πολύ διαφορετικούς τρόπους ζωής στο μέλλον (βλ. Purvis 1991). Και πράγματι, ακριβώς αυτή η υπόθεση μαζί με την αντίληψη ότι οι ανδροκρατούμενοι τομείς της ζωής είναι οι πιο σημαντικοί, προσφέρουν μια μερική εξήγηση -ωστόσο όχι αιτιολόγηση ή δικαιολογία- για τη σχετική αδιαφορία για τον παράγοντα φύλο στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα πριν τη δεκαετία του 1970. Η διάκριση της εργασίας με βάση το φύλο, καθώς και η ιεραρχία του κοινωνικού κύρους που συνδέεται με αυτή, θεωρήθηκε γενικά αυτονόητη –και ως εκ τούτου δεν χρησιμοποιήθηκε σχεδόν ποτέ ως κριτήριο για ερευνητικούς σκοπούς– παρά τον προφανή χαρακτήρα του παράγοντα φύλο και τη μεγάλη κοινωνική σημασία που του είχε αποδοθεί.

Στη δεκαετία του 1970 οι στάσεις άρχισαν να αλλάζουν και με την καθοδήγηση των φεμινιστριών ερευνητριών πολύ μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας άρχισε να εστιάζει, ή τουλάχιστον να λαμβάνει υπόψη, τις διαφορές των φύλων στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και τις σχολικές εμπειρίες. Ένα σημαντικό πρόβλημα εκείνη την εποχή ήταν οι μειωμένες επιδόσεις των κοριτσιών και οι σε βάρος τους

διακρίσεις στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Και ενώ η ανησυχία αυτή συνέχισε να δίνει εναύσματα για έρευνα, τα τελευταία χρόνια η δημόσια προσοχή στράφηκε προς τη διερεύνηση των μειωμένων επιδόσεων των αγοριών και τη διατύπωση των αιτίων, για τους οποίους συμβαίνει το φαινόμενο, αν είναι όντως υπαρκτό.²

Στο κεφάλαιο αυτό θα υποστηρίξω ότι, παρόλο που θεωρώ σημαντική την αναγνώριση του παράγοντα φύλο εκ μέρους των ερευνητών της εκπαίδευσης, αυτό «προφανές» της εμπλοκής του εμπεριέχει παρόλα αυτά κάποια μεθοδολογικά προβλήματα και κινδύνους. Για να κάνω σαφή την άποψή μου αυτή, θα εξετάσω πρώτα το θέμα των βιολογικών διαφορών των φύλων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στη συνέχεια τη χρήση του κοινωνικού φύλου στην επεξήγηση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Ανισότητες των φύλων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα εξαιτίας βιολογικών διαφορών

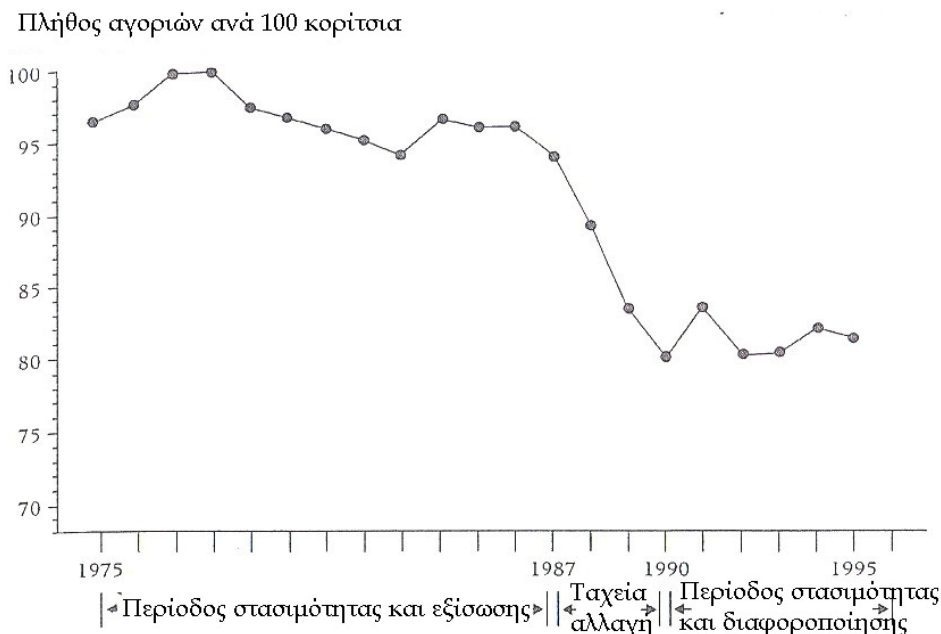
Εν αντιθέσει με τις περισσότερες άλλες κυρίαρχες μεταβλητές, όπως η κοινωνική τάξη και η εθνοτικότητα, η μεταβλητή του φύλου σηματοδοτείται ευκολότερα. Στην πράξη, υπάρχει συνήθως μικρή διαφωνία για το γεγονός ότι η μεταβλητή αυτή είναι διχοτομική ή αναφορικά με την κατανομή των ατόμων στη μία ή την άλλη κατηγορία. Μπορούμε να διαχωρίσουμε τους περισσότερους ανθρώπους με συνηθισμένο τρόπο και χωρίς κάποιο εμφανές σφάλμα στη μία ή την άλλη κατηγορία με βάση την εμφάνισή τους ή την αυτο-αξιολόγησή τους. Αυτό δεν συμβαίνει όμως με οποιαδήποτε άλλη κοινωνική μεταβλητή γενικής σημασίας.³

Ένα αποτέλεσμα αυτού του φαινομένου είναι ότι η μεταβλητή έχει συμπεριληφθεί για πολύ καιρό στην επίσημη εκπαιδευτική στατιστική. Ως εκ τούτου, έχουμε πληροφορίες για τις διαφορές των δύο φύλων στην επίδοση στις εξετάσεις και για τις αλλαγές στις διαφορές αυτές με την πάροδο του χρόνου. Για παράδειγμα, μπορούμε να τεκμηριώσουμε τα επίπεδα επιδόσεων σε εξετάσεις ηλικίας 16+ από τη δεκαετία του 1970 έως τη δεκαετία του 1990. Τα δεδομένα αυτά παρουσιάζουν με ενδιαφέρον μια διαφορετική σκοπιά από εκείνη που φαίνεται να υπονοείται σε ορισμένες δημόσιες συζητήσεις, αναφορικά με τις ανισότητες μεταξύ των φύλων στην εκπαίδευση. Συχνά υπάρχει η τάση να θεωρείται ότι κατά την περίοδο αυτή τα κορίτσια ξεκίνησαν από μια θέση μειωμένων επιδόσεων, σταδιακά μίκρυναν την

απόσταση και στη συνέχεια ξεπέρασαν τα αγόρια. Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι από πλευράς γενικής επίδοσης τα κορίτσια ήταν ήδη ελάχιστα πιο μπροστά από τα μέσα της δεκαετίας του '70 και ότι η απόσταση αυξήθηκε από τότε, με κάποια μικρή αύξηση στα τέλη της δεκαετίας του '80 (βλ. Διάγραμμα 2.1).

Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά για την Αγγλία και την Ουαλία, στην αρχική περίοδο τα αγόρια παρουσίαζαν μειωμένες επιδόσεις συγκριτικά με τα κορίτσια κατά 4 ποσοστιαίες μονάδες – κατά μέσο όρο, 96 αγόρια πετύχαιναν πέντε ή περισσότερα A* έως C στο GCSE για κάθε 100 κορίτσια-. Το 1995 η απόσταση ήταν περίπου 19 ποσοστιαίες μονάδες – μόνο 81 αγόρια ανά 100 κορίτσια πέτυχαν στο επίπεδο αυτό.

Ωστόσο, όπως υποδεικνύουν οι Arnot *et al.* (1996, 1998a), Gorard (2000) και άλλοι, χρειάζεται μεγάλη προσοχή στην ερμηνεία τέτοιου είδους πληροφοριών. Ένα σημαντικό σημείο είναι ότι τα στοιχεία που υπολογίζουν το μέσο όρο στα σχολικά μαθήματα μπορεί να αποκρύπτουν σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στα φύλα όσον αφορά στην επίδοση στα διάφορα μαθήματα. Ως εκ τούτου, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, από πλευράς τίτλων που αποκτήθηκαν, τα κορίτσια τα πήγαν λιγότερο καλά κατά μέσο όρο από ό,τι τα αγόρια στα μαθηματικά, τη φυσική και τη χημεία, ενώ τα πήγαν σημαντικά καλύτερα στα Αγγλικά και τις ξένες γλώσσες. Αυτό που συνέβη στη διάρκεια των τριάντα ετών είναι, εν μέρει, ότι οι διαφορές στην επίδοση στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες μειώθηκαν σημαντικά, εξαφανίστηκαν ή αντιστράφηκαν, ενώ οι διαφορές στα Αγγλικά και σε κάποια άλλα μαθήματα παρέμειναν ίδιες ή αυξήθηκαν.



Διάγραμμα 2.1

Αλλαγές στα επίπεδα επίδοσης στα GCE/CSE ή GCSE* (1975-95): πλήθος αγοριών ανά 100 κορίτσια που διασφάλισαν 5+ A* έως C (Αγγλία και Ουαλία)

Μια άλλη πλευρά, στην όποια μπορεί να κρύβεται σημαντική μεταβολή, αφορά στα διαφορετικά *επίπεδα* επιδόσεων. Το κριτήριο όπως η διασφάλιση πέντε ή περισσότερων βαθμών A* έως C στο GCSE (ή στο GCE Standard Grade 1-3 στη Σκωτία*) δεν μας λέει κατά πόσο το ίδιο είδος ή μέγεθος της απόστασης μεταξύ των φύλων παρατηρείται εξίσου σε όλα τα επίπεδα επιδόσεων. Για παράδειγμα, τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 2.1 μπορεί να είναι συμβατά για περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια που παίρνουν A* στο GCSE, ωστόσο δεν υπάρχει στην πραγματικότητα λόγος να υποθέσουμε ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο.⁴

Μια τρίτη δυσκολία αφορά στον τρόπο, με τον οποίο παρουσιάζονται το πλήθος των αγοριών και των κοριτσιών που αποκτούν συγκεκριμένους τίτλους. Στο Διάγραμμα 2.1 χρησιμοποιήθηκε ένα κοινό μετρικό, βάσει του οποίου οι επιπτώσεις των διαφορών διακρίνονται ως προς το πλήθος των αγοριών και το πλήθος των κοριτσιών που συμμετέχουν στην εξέταση κάθε χρόνο. Αυτό είναι σημαντικό, επειδή οι αναλογίες έχουν αλλάξει μέσα στην υπό συζήτηση περίοδο. Στη δεκαετία του 1970 υπήρχε μεγαλύτερο χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά στη συμμετοχή στις

* ΣΤΜ: Για τα GCE, CSE και GCSE βλέπε σχετικό ΣΤΜ στην Εισαγωγή.

* ΣΤΜ: Στη Σκωτία αντί του GCSE υπήρχε το Standard Grade (Βασικό Πτυχίο), ενώ από το 1999/00 τα National Qualifications (NQ, Εθνικές Εξετάσεις Αξιολόγησης) που περιλαμβάνουν τα επίπεδα Standard Grades (Βασικό), Intermediate 1 & 2 (Ενδιάμεσο 1 & 2) και Higher (Υψηλό).

εξετάσεις 16+ για συγκεκριμένα μαθήματα από ό,τι στη δεκαετία του 1990. Πιο συγκεκριμένα, περισσότερα αγόρια έπαιρναν μαθηματικά και θετικά μαθήματα στα GCE στην προηγούμενη περίοδο, αλλά το χάσμα στα μαθήματα αυτά μειώθηκε ή ακόμη και αναστράφηκε. Αντιθέτως, το χάσμα στην αγγλική λογοτεχνία και τις ξένες γλώσσες διατηρήθηκε υπέρ των κοριτσιών (βλ. Arnot *et al.* 1996, κεφ. 3 και Παράρτημα Α για τα προβλήματα αναφορικά με τη μέτρηση της συμμετοχής).

Φυσικά, οποιαδήποτε διαφορά μεταξύ των φύλων, όσον αφορά στον αριθμό ατόμων που *συμμετείχε* στην εξέταση, μπορεί να έχει ενδιαφέρον αυτή καθαυτή, ενδεχομένως εάν αντιμετωπιστεί ως ανισότιμη.

Πίνακας 2.1

Διαφορές των φύλων στις επιδόσεις στα GCSE και GCE A levels μεταξύ των μαθητών που συμμετείχαν στις εξετάσεις αυτές στη συνηθισμένη ηλικία, 1990/1 και 1997/8 στο HB (τα στοιχεία είναι σε χιλιάδες)

	1990/1		1997/8	
	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια
5 ή περισσότερα A*-C στη βαθμολογία στο GCSE ή το αντίστοιχο (1-3 στη Σκωτία)	51	49	179	149
GCE A levels Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης. , 2 ή > επιτυχίες ή το αντίστοιχο	76	72	138	116

*Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης (DfEE, 1999, Πίνακας 4.1)

Σήμερα πρόκειται για ένα ιδιαίτερος σημαντικό ζήτημα σε σχέση με τα μαθήματα στο A level.⁵ Στο σημείο αυτό, πρέπει να μετρήσουμε κάθε χάσμα που παρατηρείται ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά στη συμμετοχή καθώς και κάθε χάσμα στις επιδόσεις. Ή, εναλλακτικά, θα θέλαμε να συγκρίνουμε την αναλογία της σχετικής ηλικιακής ομάδας των κοριτσιών και των αγοριών που απέκτησαν κάποιο τίτλο, συνδυάζοντας τις διαφορές ως προς τη συμμετοχή και τις επιδόσεις, θεωρώντας ότι οι διαφορές αυτές μπορεί να επηρεάσουν τα πρότυπα των δύο φύλων όσον αφορά στη μελλοντική στρατολόγησή τους σε υψηλού επιπέδου θέσεις απασχόλησης.

Υπάρχει ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε τεκμηριώνοντας τις τάσεις στη σχετική εκπαιδευτική επίδοση των φύλων με την πάροδο του χρόνου, το οποίο έχει να κάνει με τις αλλαγές στον αριθμό των μαθητών και των δύο φύλων που συμμετέχουν στις εξετάσεις ή επιτυγχάνουν σε κάποιο συγκεκριμένο επίπεδο (βλ. Gorard *et al.* 1999). Για να απεικονιστεί αυτό, θα ήθελα να εξετάσουμε ορισμένα σύγχρονα δεδομένα για τις επιδόσεις στην ηλικία των 16+ και 18+ στο Ηνωμένο Βασίλειο (βλ. Πίνακα 2.1).

Παρατηρώντας τον εν λόγω Πίνακα, είναι εύκολο να διαπιστώσουμε ότι υπήρχε ένα χάσμα στις επιδόσεις και στα δύο επίπεδα το 1990/1, με τα κορίτσια να επιτυγχάνουν υψηλότερη βαθμολογία. Επιπλέον, το χάσμα φαίνεται να έχει αυξηθεί με την πάροδο του χρόνου μέσα στη δεκαετία του 1990. Το έτος 1990/1, 11.000 περισσότερα κορίτσια από ό,τι αγόρια πήραν πέντε ή περισσότερους βαθμούς C στο GCSE (το αντίστοιχο στη Σκωτία, 3) ή και υψηλότερους, και 4.000 περισσότερα κορίτσια είχαν δύο ή περισσότερες επιτυχίες στα A levels ή το αντίστοιχο. Το 1997/8 οι αριθμοί ήταν 30.000 και 22.000 περισσότερα κορίτσια αντιστοίχως. Με άλλα λόγια, το χάσμα μεταξύ των φύλων μεγάλωσε κατά 19.000 μαθητές στα GCSE και κατά 18.000 μαθητές στα A levels.

Εν τούτοις, πρέπει να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι ο συνολικός αριθμός των νέων που συμμετέχει και επιτυγχάνει στις εξετάσεις σε αυτά τα επίπεδα έχει αλλάξει σημαντικά κατά την περίοδο που εξετάζουμε. Πράγματι, στην περίπτωση των GCSE, τα ποσοστά των μαθητών που επιτυγχάνουν στο επίπεδο που μετρήθηκε έχουν τουλάχιστον τριπλασιαστεί και υπάρχει, επίσης, σημαντική αύξηση στο A levels. Το γεγονός αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στη μέτρηση του χάσματος ανάμεσα στα δύο φύλα. Κάποιες από τις αλλαγές εδώ –που υπολογίστηκαν σε πλήθος αγοριών και κοριτσιών που πέτυχαν στα δύο επίπεδα– απλώς αντικατοπτρίζουν τη συνολική αύξηση και όχι κάποια αλλαγή στη *σχετική* επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών.⁶

Ένας τρόπος να εξαλειφθεί ο παράγοντας αυτός είναι να υπολογιστεί το χάσμα μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών σε σχέση με το συνολικό πλήθος των μαθητών που πέτυχαν στο αντίστοιχο επίπεδο κάθε χρόνο. Έτσι θα προκύψουν τα στοιχεία του Πίνακα 2.2.

Πίνακας 2.2

Διαφορές των βιολογικών φύλων (ως ποσοστά) στις επιδόσεις στα GCSE και GCE A levels σε μαθητές που συμμετείχαν στις εξετάσεις αυτές στη συνηθισμένη ηλικία, 1990/1 και 1997/8 στο HB (τα στοιχεία προκύπτουν από τον Πίνακα 2.1)

	1990/1			1997/8		
	Κορίτσια	Αγόρια	Απόσταση	Κορίτσια	Αγόρια	Απόσταση
5 ή περισσότερα A*-C στο GCSE ή το αντίστοιχο (1-3 στη Σκωτία)	56	44	+12	55	45	+10
GCE A levels, 2 ή > επιτυχίες ή αντίστοιχο	51	49	+2	54	46	+8

Ελέγχοντας τις αυξήσεις στο συνολικό αριθμό των μαθητών που πέτυχαν σε κάθε επίπεδο διαπιστώνουμε ότι η απόσταση μεταξύ των φύλων στα GCSE/Standard Grade το 1990/1 ήταν 12%, ενώ το 1997/8 ήταν 10%. Με άλλα λόγια, στην πραγματικότητα μειώθηκε. Αντιθέτως, στα A level/Higher Grade ήταν 2% το 1990/1, αλλά 8% το 1997/8. Έτσι, στη μέτρηση αυτή, η απόσταση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών μειώθηκε στην πρώτη περίπτωση, αλλά αυξήθηκε στη δεύτερη.

Και ένα τελικό σημείο τεχνικής φύσεως: υπάρχει κίνδυνος να παρεξηγήσουμε τη φύση αυτών των αλλαγών, εκτός και εάν κάνουμε διάκριση μεταξύ της απόστασης εκφρασμένης σε ποσοστιαίες μονάδες και των ποσοστιαίων μεταβολών στις αποστάσεις αυτές. Έτσι, αυτό που συνέβη στα GCSE/ Standard Grade δεν ήταν μείωση της απόστασης ανάμεσα στα δύο φύλα κατά 2%, αλλά κατά 17%.⁷ Και στην περίπτωση των A levels/Higher Grade, η διαφορά των 6 ποσοστιαίων μονάδων μεταξύ του 1990/1 και 1997/8 αντιπροσωπεύει αύξηση 300% (Φυσικά, παρά τις διαφορές αυτές στην κατεύθυνση και το μέγεθος της αλλαγής, η ποσοστιαία διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι ακόμη μεγαλύτερη στα GCSE/ Standard Grade).

Και σαν να μην ήταν αρκετά όλα αυτά, υπάρχουν πολλά ακόμα σημεία που πρέπει να παρατηρηθούν για την ερμηνεία των δεδομένων σχετικά με το χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα, που έχουν σχέση όχι με τον τρόπο του υπολογισμού τους αυτή τη φορά, αλλά με πιο ουσιαστικά ζητήματα. Το πρώτο ζήτημα αφορά τι μετρούμε

ακριβώς με τη μέτρηση των επιδόσεων στις εξετάσεις. Είναι δελεαστικό να θεωρήσουμε ότι οι αριθμοί αυτοί εκφράζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που έχουν «δεχθεί» οι μαθητές.⁸ Ωστόσο, ενώ μπορεί να υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των δύο, δεν είναι τα ίδια. Άλλωστε, εάν ρωτήσουμε το κοινό για το τί θεωρεί ως προτεραιότητα στην καλή εκπαίδευση, το πιθανότερο είναι να εντοπίσουμε σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις. Και παρόλο που η επίδοση στις εξετάσεις μπορεί να μετρήσει *κάποιες* από τις προτεραιότητες αυτές αρκετά καλά, δεν θα τις υπολογίζει όλες. Για παράδειγμα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η πιο σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάζει τα παιδιά να γίνουν καλοί πολίτες. Η επίδοση στις εξετάσεις στην ηλικία των 16+ και 18+ δε φαίνεται πιθανό να είναι ένα αποτελεσματικό μέτρο του πόσο καλά εκπαιδεύονται οι μαθητές υπό την έννοια αυτή. Πράγματι, ακόμη και εάν υπήρχε εξέταση για την ιδιότητα του πολίτη, δεν είναι ξεκάθαρο ότι οι επιδόσεις στην εξέταση αυτή θα υπολογίζει ένα καλό πολίτη, αφού ένα σημαντικό στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη είναι η στάση και η συμπεριφορά, και η εξέταση είναι απίθανο να τα μετρήσει σωστά τέτοιου είδους θέματα. Επιπλέον, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το τι σημαίνει «καλός πολίτης».

Μερικές φορές, αυτό που υπολογίζουν τα αποτελέσματα των εξετάσεων είναι οι ευκαιρίες της ζωής: οι ευκαιρίες να αποκτηθεί υψηλό εισόδημα, υψηλό κοινωνικό κύρος και ίσως «υψηλής ισχύος» εργασίες. Ωστόσο, τούτο δεν είναι απαραίτητα το ίδιο με το να λαμβάνει ο μαθητής «καλή εκπαίδευση». Επιπλέον, η σχέση ανάμεσα στην επιτυχία στις εξετάσεις και τον επαγγελματικό προσανατολισμό δεν είναι απλή και ισχυρή (βλ. Foster *et al.* 1996: 156-9). Πράγματι, εν όψει της υφιστάμενης δημόσιας ανησυχίας για τις μειωμένες επιδόσεις των αγοριών στην εκπαίδευση, κάποιες φεμινίστριες έχουν επισημάνει ότι το σχετικώς υψηλό επίπεδο επιτυχίας των κοριτσιών στην εκπαίδευση δεν φαίνεται να μεταφράζεται σε παρομοίως υψηλό επίπεδο επιτυχίας στην επαγγελματική σταδιοδρομία (βλ., π.χ., Epstein *et al.* 1998: 10).

Ένα άλλο σημείο αφορά στο ότι τα ενοποιημένα στοιχεία σχετικά με τα επίπεδα επιδόσεων των κοριτσιών και των αγοριών κρύβουν την διαφοροποίηση εντός κάθε κατηγορίας και την αξιοσημείωτη επικάλυψη που υπάρχει μεταξύ των δύο κατανομών. Επιπλέον, κάποια από την εσωτερική διαφοροποίηση θα συσχετιστεί με άλλους αιτιακούς παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη και η εθνικότητα. Και ενώ έχει ενδιαφέρον να επικεντρωθούμε στις αντιθέσεις μιας μεταβλητής στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, κι αυτό θα ήταν αρκετά για ορισμένα θέματα, η πολλαπλών μεταβλητών συνθετότητα της πραγματικότητας δεν πρέπει ποτέ να αγνοείται.

Το τελευταίο σημείο που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα δεν δείχνουν από μόνες τους ανισοτιμία. Μια διαφορά είναι στοιχείο γεγονότος, ενώ μια ανισοτιμία είναι στοιχείο αξίας. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση, ο όρος «ανισότητα» χρησιμοποιείται συχνά κατά τρόπο που αυτομάτως υπονοεί ανισοτιμία (Foster *et al.* 2000). Έχω την εντύπωση ότι αυτή είναι η μία επίδραση του γεγονότος ότι οι περισσότεροι ερευνητές στο χώρο αυτό είναι έντονα αφοσιωμένοι στη μείωση ή την εξάλειψη των «ανισοτήτων», με την τάση να θεωρούν ότι οι *όποιες* διαφορές αποδεικνύουν προφανώς ανισοτιμία και, ως εκ τούτου, να αγνοούν την ανάγκη να ξεκαθαρίσουν το σύστημα αξιών, στο οποίο έχουν βασιστεί οι κρίσεις τους. Για παράδειγμα, συχνά λαμβάνεται ως δεδομένο ότι η ύπαρξη μικρότερου αριθμού κοριτσιών που επιτυγχάνουν καλές επιδόσεις στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες στην ηλικία των 18+ αντιπροσωπεύει μια ανισοτιμία. Εν τούτοις, ενώ αυτό αληθεύει στη βάση *κάποιων* αντιλήψεων κοινωνικής δικαιοσύνης, δεν είναι αλήθεια από πλευράς *άλλων*.⁹ Επιπλέον, μέρος αυτής της ανισότητας αποτελεί η διαφορά στη συμμετοχή στις εξετάσεις που προκύπτει από τις επιλογές των ίδιων των μαθητών. Και ενώ οι επιλογές αυτές είναι ανοικτές προς αξιολόγηση, η άσκηση κριτικής σε σχέση με αυτές πρέπει να εκφράζεται ρητά και να αιτιολογείται, εάν θέλουμε να είναι πειστική μια τέτοια κρίση που συνδέεται με το σύστημα αξιών.

Επιπλέον, οι απόψεις που στηρίζονται σε αξίες συχνά σχετίζονται στενά με το τι έχει ή δεν έχει ληφθεί υπόψη στις συζητήσεις για τις διαφορές των φύλων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Συνεπώς, το κατά πόσο η διαφορά στο πλήθος των αγοριών και των κοριτσιών που αποκτούν A levels στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες αποτελεί ανισοτιμία, εξαρτάται, εν μέρει, από το εάν κανείς θεωρήσει ότι υπάρχουν συστηματικές (καίτοι πιθανολογικές) διαφορές μεταξύ των φύλων σε ικανότητες σχετικές με τα αντικείμενα αυτά και με το κατά πόσο οι διαφορές αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν κρίνονται θέματα ισότητας. Το ζήτημα αυτό προκύπτει επίσης και σε άλλους τομείς. Τα κορίτσια συνήθως τα πηγαίνουν καλύτερα από τα αγόρια στα τεστ ανάγνωσης και ενδεχομένως αυτό να αντικατοπτρίζει εγγενείς διαφορές –για παράδειγμα, στην ταχύτητα ωρίμανσης. Και πάλι, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αυτές οι διαφορές, εφόσον υπάρχουν, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν κρίνουμε το κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει τα φύλα ισότιμα, ή, εναλλακτικώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να εξουδετερώσει αυτές τις διαφορές ή ότι θα πρέπει να αλλάξει τον τρόπο

αξιολόγησης, για να εξαλείψει τις επιπτώσεις τους. Ωστόσο, τα επιχειρήματα αυτά χρειάζονται υποστηρικτική αιτιολόγηση.

Με λίγα λόγια, οποιαδήποτε ευρεία γενίκευση αναφορικά με «το χάσμα των φύλων στις σχολικές επιδόσεις» είναι πιθανόν παραπλανητική. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει πρόβλημα με τα επίπεδα επιδόσεων των αγοριών ή ότι δεν υπάρχουν συνεχιζόμενα προβλήματα με τα επιτεύγματα των κοριτσιών στην εκπαίδευση. Αντιθέτως, το θέμα είναι ότι σε κάθε ανάλυση απαιτείται προσεκτική περιγραφή του τι συγκρίνεται, για ποιο λόγο και σε σχέση με ποιο πρότυπο αξιών. Ως αποτέλεσμα της έρευνας στο πεδίο αυτό, γνωρίζουμε αρκετά για τις παγίδες που υπάρχουν στην ερμηνεία των δεδομένων για τις διαφορές των φύλων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Επεξήγηση της εμπειρίας και της συμπεριφοράς των μαθητών από πλευράς κοινωνικού φύλου

Ο δεύτερος τομέας που θέλω να εξετάσω είναι η χρήση του φύλου ως μεταβλητής, για να εξηγήσω τι συμβαίνει στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και ειδικότερα για να εξηγήσω τη συμπεριφορά των μαθητών. Τις δεκαετίες του 1950 και 1960, μεγάλο μέρος της μελέτης του εκπαιδευτικού συστήματος αφορούσε στις διαφορές των κοινωνικών τάξεων. Το επίκεντρο δεν ήταν μόνο οι ταξικές διαφορές όσον αφορά στα *αποτελέσματα*, αλλά η κοινωνική τάξη συχνά χρησιμοποιήθηκε ως η βασική μεταβλητή κατά την εξέταση της δομής και της διαδικασίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην περίπτωση της συμπεριφοράς των μαθητών στα σχολεία, όπως απέδειξαν οι φεμινίστριες, οι ερευνητές συνήθιζαν να μελετούν τα αγόρια, θεωρώντας ακόμη ότι τα πορίσματά τους ίσχυαν και για τα δύο φύλα. Με άλλα λόγια, ο παράγοντας φύλο αγνοήθηκε σε μεγάλο βαθμό.¹⁰ Έκτοτε, όπως επισημαίνω νωρίτερα, πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες, οι οποίες *πράγματι* κατέστησαν το φύλο μεταβλητή κεντρικής σημασίας και ανάμεσά τους οι μελέτες που εστιάζουν στις εμπειρίες των μαθητών στα σχολεία. Παράλληλα συνεχίζει να υπάρχει ενδιαφέρον για άλλες μεταβλητές, ιδιαίτερα για την κοινωνική τάξη και την εθνότητα. Πράγματι, υπήρξαν κάποιες θεωρήσεις για το πώς οι επιδράσεις αυτών των μεταβλητών αλληλεξαρτώνται με εκείνες της μεταβλητής του φύλου και ένα σημαντικό τομέα καλύπτουν οι έρευνες που μελετούν τις εμπειρίες κοριτσιών από την Αφρική-Καραϊβική (βλ. Fuller 1980, Mirza 1992, 1995a) (βλ. επίσης Κεφ. 9). Παρόλα αυτά,

υπάρχουν κάποια σοβαρά μεθοδολογικά προβλήματα στον εντοπισμό του ρόλου του φύλου και άλλων μεταβλητών στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Για να γίνει αυτό σαφές, θα εξετάσουμε ένα σύντομο απόσπασμα από ένα σημαντικό άρθρο της Measor (1999), στο οποίο η ίδια επανεξετάζει όπου επανέρχεται στην έρευνα που διεξήγε στη δεκαετία του 1980 για την μετακίνηση των μαθητών από το Μέσο σχολείο (Middle School)* στο Λύκειο (Measor και Woods 1984). Στο άρθρο αυτό, η Measor εξετάζει τα στοιχεία που συγκέντρωσε για τη συμπεριφορά των αγοριών στην αίθουσα και αλλού, εφαρμόζοντας κάποια από τα αποτελέσματα της φεμινιστικής θεωρίας για την ανδρική ταυτότητα. Ακολουθεί ένα απόσπασμα της συζήτησής της:

Άλλη αστεία συμπεριφορά που παρατηρήσαμε έδειχνε την πρόθεση ανταγωνισμού για τον έλεγχο της κατάστασης στην αίθουσα διδασκαλίας:

Η δασκάλα εξηγούσε μια μαθηματική θεωρία. Την εξηγούσε πολύ προσεκτικά, που σημαίνει ότι ήταν στο επίκεντρο για πάρα πολλή ώρα. Τελείωσε με ζηρηρό τρόπο:

Δασκάλα: Έτσι μπορείτε να συνεχίζετε με τα τετράγωνα των αριθμών για πάντα, στους αιώνες των αιώνων.

Ντέιβιντ: Αμήν.

Ο συγχρονισμός της αντίδρασης του Ντέιβιντ ήταν τέλειος και η τάξη ξέσπασε σε γέλια και μετά από αυτό η δασκάλα ήταν δύσκολο να επαναφέρει την τάξη (Measor και Woods 1984, σ. 112).

Το αγόρι φώναξε δυνατά το αστείο στην αίθουσα και ήταν αρκετά διασκεδαστικό για την υπόλοιπη τάξη το γεγονός ότι ο έλεγχος που είχε η δασκάλα στο ρυθμό της διδασκαλίας διαταράχθηκε και δεν μπορούσε να συνεχίσει με αυτά που ήθελε να πει. Μελέτες όπως αυτές των Hargreaves (1967) και Willis (1977) υποστηρίζουν ότι οι διαδικασίες αποδιοργάνωσης της σχολικής τάξης είναι ένας από τους στόχους μερικών, τουλάχιστον αγοριών μέσα στην τάξη. Η έρευνά τους σχετιζόταν πιο άμεσα με την κοινωνική τάξη παρά με την ανδρική ταυτότητα, αλλά τα στοιχεία τους μπορούν να ερμηνευθούν εκ νέου για να ρίξουν φως και στα θέματα του φύλου. Η Arnot θεωρεί ότι η απόδειξη του ανδρισμού «μπορεί να

* ΣΤΜ: *middle school*: ένα ξεχωριστό σχολείο μετά το δημοτικό για παιδιά ηλικίας 9-13 ετών. Κάποιες τοπικές εκπαιδευτικές αρχές της Αγγλίας εισήγαγαν τα *middle schools* τις δεκαετίες του 1960 και 1970. Με την υιοθέτηση του Εθνικού Προγράμματος Μαθημάτων ο αριθμός των Μέσων σχολείων μειώθηκε και επικράτησε η διάκριση μεταξύ Πρωτοβάθμιας (*primary school*) και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (*secondary school/high school*).

απαιτεί συχνές δοκιμές ζόρικης συμπεριφοράς, την εκμετάλλευση των γυναικών και γρήγορες επιθετικές αντιδράσεις» (1984: 46). Μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς των αγοριών ταιριάζει στο μοτίβο αυτό και μπορεί να κατανοηθεί ως η δημόσια επίδειξη ανδρικής συμπεριφοράς.

(Measor 1999: 181)

Η Measor (1999: 181-2) επισημαίνει πώς κάποιοι προηγούμενοι ερευνητές συνήθιζαν να δίνουν αξία σε αυτό το είδος αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς από τη μεριά των αγοριών, θεωρώντας ότι αυτό εκπροσωπεί την αντίσταση της εργατικής τάξης στην ταξική καταπίεση:

Μια φεμινιστική προσέγγιση ρίχνει περισσότερο αρνητικό φως σε ό,τι συμβαίνει και υποστηρίζει ότι πρέπει να θέσουμε διερευνητικές ερωτήσεις για τις διαδικασίες, με τις οποίες αναπτύσσονται οι ανδρικές ταυτότητες και τις επιπτώσεις τους στη δημιουργία της ανδρικής ισχύος και της πατριαρχίας. Αναμφίβολα εμπλέκονται με την κοινωνική τάξη σε σύνθετες μορφές.

Υπάρχουν πολλά που μπορούν να ειπωθούν για το επιχείρημα της Measor. Υπήρχε μια τάση εκ μέρους πολλών ερευνητών στο παρελθόν να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των μαθητών σχεδόν αποκλειστικά από τη σκοπιά των ταξικών διαφορών. Και σε πολλές περιπτώσεις, ήταν εμφανής μια θετική αξιολόγηση της αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς ως «αντίστασης» (για την τάση αυτή, βλ. Hargreaves 1982). Η συζήτηση της Measor αποκαθιστά σημαντικά όλα αυτά. Ωστόσο, έχω την εντύπωση ότι το κύριο πρόβλημα των προηγούμενων ερμηνειών που επικεντρώνονταν στην κοινωνική τάξη, ήταν ότι συχνά ήταν υποθετικές, δεν ήταν συστηματικά δοκιμασμένες. Και ενδεχομένως να υπάρχει ο κίνδυνος απλώς να τις αντικαταστήσουμε με μια παρομοίως υποθετική προσέγγιση, βασισμένη στο φύλο. Πράγματι, αυτό που προηγουμένως ανέφερα ως προφανές του βιολογικού φύλου μπορεί να ενθαρρύνει την άποψη αυτή. Κατά συνέπεια, το να υποδείξουμε ότι το παιδί που είπε «Αμήν» ήταν αγόρι (και να μην δώσουμε άλλες πληροφορίες για αυτό) και να υποδείξουμε ότι ο εκπαιδευτικός ήταν γυναίκα (και να μην δώσουμε άλλες πληροφορίες για αυτήν) μπορεί να μας ενθαρρύνει να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι το φύλο είναι η κύρια μεταβλητή στο περιστατικό αυτό.¹¹ Ωστόσο, τα δύο αυτά άτομα είχαν πολλές άλλες ταυτότητες και χαρακτηριστικά που δεν αναφέρθηκαν, κάποια από τα οποία μπορεί να σχετίζονται με την εξήγηση του περιστατικού.

Πράγματι, παρατηρώντας προσεκτικά αυτό το παράδειγμα, μπορούμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα. Πρώτον, αυτό που λέει ο Ντέιβιντ δεν έχει

προφανώς στόχο να αμφισβητήσει την αυθεντία της δασκάλας. Ενώ αποσπά την προσοχή από κάτι που λέει η ίδια, δεν αντανακλά αρνητικά σε αυτό, τουλάχιστον όχι ευθέως. Δεύτερον, το χιούμορ δεν απευθύνεται στην ταυτότητά της ως γυναίκα.¹² Έτσι, δεν είναι ξεκάθαρο από το περιεχόμενό της ότι η εκφώνηση αυτή είναι προκλητική ή βασισμένη στο φύλο, παρόλο που, βεβαίως, μπορεί να είχε τα χαρακτηριστικά αυτά.

Ένας προφανής τρόπος να προσπαθήσουμε να αξιολογήσουμε το βαθμό, στον οποίο το φύλο αποτελεί την αιτία κάποιων μορφών δράσης στη σχολική αίθουσα, είναι να τους κατηγοριοποιήσουμε κατά τρόπο που στοχεύει στο να αιχμαλωτίσει τη φύση τους, αλλά δεν προδικάζει την ερμηνεία τους, και στη συνέχεια να εξετάσουμε τη συχνότητα της εμφάνισής τους σε σχέση με το φύλο. Εάν υπήρχαν συστηματικές διαφορές μεταξύ των φύλων σε βασικούς τύπους αποδιοργάνωσης της σχολικής αίθουσας, όπως μπορεί και να υπάρχουν, θα είχαμε περισσότερες βάσεις για να συμπεράνουμε ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ειδικά εάν δε φαίνεται να υπάρχει παρόμοια μεταβολή μεταξύ άλλων ανταγωνιστικών επεξηγηματικών κατηγοριών.

Εν τούτοις, ακόμη και εάν βρούμε κάποιο συσχετισμό, θα πρέπει να είμαστε και πάλι προσεκτικοί. Το γεγονός ότι γενικά τα αγόρια εμπλέκονται σε διασπαστικές δράσεις πιο συχνά από ό,τι τα κορίτσια δε σημαίνει ότι το φύλο αποτελεί την πρώτη αιτία.¹³ Θα χρειαστεί να εξετάσουμε τις αναλογίες των αγοριών και των κοριτσιών που εμπλέκονται σε τέτοιες δράσεις. Ίσως φανεί ότι πρόκειται για *μειοψηφία* μάλλον, παρά *πλειοψηφία* αγοριών που υιοθετεί τέτοιες συμπεριφορές και ότι κάποια κορίτσια εμπλέκονται επίσης σε παρόμοιες δραστηριότητες. Εάν συμβαίνει αυτό, τότε χρειάζεται να εξετάσουμε εάν υπάρχει κάποιος τρίτος παράγοντας ή ομάδα παραγόντων, που αποτελεί την αιτία –όπως τα επίπεδα εμπιστοσύνης σε πλαίσια του δημόσιου χώρου, τα επίπεδα επιθετικότητας, πιθανή αλληλεπίδραση μεταξύ παραγόντων, όπως το φύλο και η κοινωνική τάξη, καθώς και οι μορφές παιδαγωγικής πρακτικής κ.λπ. Θα μπορούσαμε, επίσης, να εξετάσουμε τον πιθανό στόχο των αποδιοργανωτικών ενεργειών από πλευράς φύλου και όχι μόνο την προέλευσή τους. Τι συναντάται συχνότερα; Αποδιοργανωτική συμπεριφορά του ενός φύλου εναντίον του άλλου -ειδικά των αγοριών προς τις δασκάλες- ή μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου; Με λίγα λόγια, πριν να είμαστε σε θέση να υιοθετήσουμε με σιγουριά την εγκυρότητα της ερμηνείας της Measor, όπως παρουσιάζεται στο μικρό απόσπασμα που παρέθεσα, θα πρέπει να βρούμε τρόπους να την κρίνουμε σε σχέση με ανταγωνιστικές θεωρητικές υποθέσεις.¹⁴

Επιπλέον, οι αναλυτικές αυτές στρατηγικές μάς οδηγούν σε πιο βασικά ερωτήματα για την εννοιολόγηση του βιολογικού/κοινωνικού φύλου: μέχρι ποιο σημείο οποιαδήποτε εξήγηση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη από πλευράς φύλου στηρίζεται σε μια ουσιοκρατική αντίληψη αυτής της μεταβλητής; Εάν αρνηθούμε το πώς τα παιδιά προσδιορίζονται από το φύλο μέσω της κοινωνικοποίησης ή ακόμη το πώς δομούν ταυτότητες φύλου μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μπορεί αυτό να διαχωριστεί από τις βιολογικές διαφορές; Μπορούν οι διαφορές αυτές να αντιμετωπιστούν ως δεδομένες, τουλάχιστον για τους σκοπούς της κοινωνικής ανάλυσης ή θα πρέπει να ειπωθούν ως λεκτικές κατασκευές;¹⁵

Υπάρχουν, επίσης, δύσκολα ερωτήματα για τη σχέση μεταξύ βιολογικού/κοινωνικού φύλου και άλλων μεταβλητών. Για παράδειγμα, μερικά αγόρια μαθητές μπορεί να αντιδράσουν ανταγωνιστικά σε συγκεκριμένους καθηγητές, χαρακτηρίζοντάς τους θηλυπρεπείς. Στην περίπτωση αυτή, ενδεχομένως το φύλο να λειτουργεί ως μεταβλητή μέσω διαφορετικών εκδοχών ανδρισμού, εκείνων που δομούνται ως ηγεμονικές και εξαρτημένες (Connell 1987). Ωστόσο, κατά τον ίδιο τρόπο ενδέχεται να θεωρήσουμε ότι αυτός ο ανταγωνισμός, ακόμη και εάν εκφράζεται μέσα από μια έμφυλη διάσταση, αντικατοπτρίζει μια συγκεκριμένη άποψη για την εξουσία, που την αντιμετωπίζει σαν να μπορεί να ασκείται σωστά μόνον από εκείνους που διαθέτουν αυταρχικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας και όχι από εκείνους που απλώς κατέχουν κάποια επίσημη θέση.¹⁶

Πιο συγκεκριμένα, για κάποιους μαθητές, ίσως για κάποιους μαθητές της εργατικής τάξης, να ισχύει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απολαμβάνουν το σεβασμό, εάν μπορούν να επιδείξουν το είδος της «προσωπικότητας» που θα τους έδινε υψηλό κύρος στην ομάδα των συμμαθητών ή στην κουλτούρα της τοπικής κοινότητας (βλ. Dubberley 1988). Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να οδηγήσει στη διαπίστωση κάποιων διαφορών των φύλων συνολικά, όσον αφορά στην επικράτηση της αποδιοργάνωσης σε σχέση τόσο με την πηγή, όσο και με το στόχο, αλλά, ακόμη και αν συνέβαινε αυτό, θα ήταν απίθανο να προκύψει ξεκάθαρο αποτέλεσμα. Επιπλέον, μπορούμε να πούμε ότι το φύλο δεν είναι κεντρικής σημασίας στη σχετική διαδικασία εντοπισμού αιτίας και αποτελέσματος, παρόλο που εμπλέκεται σε αυτήν. Η άποψή μου, ωστόσο, είναι απλώς ότι πολλά εξαρτώνται από τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε αυτή τη μεταβλητή και τις σχέσεις της με άλλες.

Με λίγα λόγια, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το φύλο είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών. Ωστόσο, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, ώστε να μην αφήνουμε το προφανές να μας οδηγήσει σε υπερβολές για το

ρόλο που αυτό διαδραματίζει. Να μην παραβλέπουμε τα προβλήματα που εμφανίζονται, όταν επιχειρούμε να δώσουμε ερμηνείες, οι οποίες στηρίζονται στον παράγοντα φύλο. Τέλος, να μην ξεχνάμε τα δύσκολα θέματα που συνδέονται με τη σύλληψη της έννοιας του φύλου.

Συμπέρασμα

Στο κεφάλαιο αυτό, υποδείξαμε κάποια μεθοδολογικά προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διερεύνηση του φύλου ως παράγοντα στα αποτελέσματα και τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής έρευνας. Σε σχέση με τα αποτελέσματα, συζητήσαμε τα πολύπλοκα θέματα που αντιμετωπίζουμε, όταν διαπιστώνουμε το χάσμα των φύλων στις επιδόσεις και όταν επιχειρούμε να το αξιολογήσουμε ως ανισότητα. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου, εξετάσαμε τη χρησιμότητα του φύλου στην επεξήγηση της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο και υποστηρίξαμε ότι υπάρχουν κάποια δύσκολα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατά την εξαγωγή έγκυρων σχετικών συμπερασμάτων.

Από την αρχή αναγνωρίσαμε πώς οι ευρέως ασυνείδητες παραδοχές των ερευνητών της εκπαίδευσης, κατά κύριο λόγο ανδρών, διαμόρφωσαν στο παρελθόν την έρευνα που διεξήγαν, οδηγώντας σε μια σχετική παράβλεψη του βιολογικού και κοινωνικού φύλου ως μεταβλητής. Θα κλείσουμε δίδοντας έμφαση στο ότι είναι δυνατόν ακόμη και σήμερα να παραπλανηθούμε από τις παραδοχές και τις δεσμεύσεις. Ένα παράδειγμα μπορεί να είναι η βιασύνη, από την πλευρά κάποιων σχολιαστών, να δηλώσουν ότι υπάρχει σοβαρή κρίση μειωμένων επιδόσεων των αγοριών στα σχολεία και να παράγουν υποθετικές εξηγήσεις για αυτό. Μια άλλη περίπτωση μπορεί να είναι η αντίδραση εκείνων, συμπεριλαμβανομένων κάποιων φεμινιστών, που μειώνουν τη σημασία του ζητήματος της μειωμένης επίδοσης των αγοριών και το χαρακτηρίζουν ως προϊόν ενός «ηθικού πανικού» ή το εξηγούν κατά τρόπο που να μην το ευνοούν στην περίπτωση των κοριτσιών.¹⁷ Στο πεδίο αυτό της διερεύνησης, όπως και σε όλα τα άλλα, απαιτείται αμερόληπτη προσοχή σε μεθοδολογικά ζητήματα –παρόλο που μπορεί να είναι δύσκολο για οποιονδήποτε από εμάς να το επιτύχει και αδύνατον για εμάς να γνωρίζουμε με βεβαιότητα ότι το καταφέραμε.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τους Madeleine Arnot, Sara Delamort, Stephen Gorard, Lynda Measor, Chris Skelton και Peter Woods για τα σχόλια τους σε προηγούμενη εκδοχή του κεφαλαίου.

Σημειώσεις

1. Θα χρησιμοποιούμε τους όρους «βιολογικό φύλο» και «κοινωνικό φύλο» εναλλάξ στο μεγαλύτερο μέρος του κεφαλαίου. Για την παράβλεψη του παράγοντα φύλο στην εκπαιδευτική έρευνα πριν από την ανάπτυξη της φεμινιστικής οπτικής στην έρευνα κατά τη δεκαετία του 1970, βλ. για παράδειγμα Acker (1981).
2. Για τις συζητήσεις γύρω από τον τρόπο, με τον οποίο αναδύθηκε το ζήτημα της μειωμένης επίδοσης των αγοριών, βλ. Mahony (1997) και Delamont (1999).
3. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν εννοιολογικά προβλήματα που αφορούν στο βιολογικό/κοινωνικό φύλο ως μεταβλητή ή ότι αρνούμαστε ότι τα θέματα αυτά εγείρουν αμφιβολίες για την εύκολη σηματοδότησή του. Βλ. Kessler και McKenna (1978), Davies (1989) και Hood-Williams (1996). Βλ. επίσης Κεφάλαιο 4.
4. Τα αναλυτικά στοιχεία που παρουσιάζονται για την Ουαλία στο Gorard *et al.* (1999) δείχνουν ότι δεν είναι αυτή η περίπτωση εκεί: εκεί τα κορίτσια ξεπερνούν τα αγόρια στα ανώτατα επίπεδα.
5. Οι Arnot *et al.* (1998a: 15-16) υποστηρίζουν ότι παραμένουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των φύλων στην επιλογή του αντικειμένου των A levels στην Αγγλία και την Ουαλία και ότι αυτές έχουν αυξηθεί στην περίπτωση των ανδροκρατούμενων αντικειμένων.
6. Ο παράγοντας αυτός έχει επίσης εκλείψει από το σύστημα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στο: Arnot *et al.* (1998a) και χρησιμοποιείται στο Διάγραμμα 2.1.
7. Υπολογισμένο ως 2%, διαιρεμένο με το 12%, πολλαπλασιασμένο με το 100 και στρογγυλοποιημένο.
8. Έβαλα τη λέξη δεχθεί σε εισαγωγικά, διότι η ιδέα ότι η εκπαίδευση είναι ένα αγαθό που μπορεί να κατανεμηθεί ή να παρέχεται είναι αμφισβητήσιμη.
9. Για διαφορετικές ερμηνείες της ισότητας βλ. Hammersley (1996).
10. Υπήρχαν, φυσικά, εξαιρέσεις, όπως το έργο της Lambart (1976, 1982, 1997).
11. Στο βιβλίο τους του 1984, η ανάλυση των Measor και Woods δίνει επεξηγηματική έμφαση στο άλλο ζεύγος ταυτότητας που υποδεικνύεται στο απόσπασμα: το ζεύγος δασκάλου/ μαθητή.

12. Μπορούμε να αντιπαραβάλουμε το παράδειγμα αυτό με ένα άλλο που παρατίθεται συχνά από την Walkerdine (1981). Στο παράδειγμα αυτό αγοράκια προσχολικής ηλικίας προκαλούν μια δασκάλα χρησιμοποιώντας γλώσσα που μπορεί να θεωρηθεί ότι την προσδιορίζει ως γυναίκα, καθώς χρησιμοποιεί αναφορές σε εσώρουχα. Για μια χρήσιμη κριτική συζήτηση του παραδείγματος βλ. Mackinnon (1984).
13. Όπως ακριβώς το γεγονός ότι, σε γενικές γραμμές, μπορούν να τραβήξουν περισσότερη προσοχή δε σημαίνει ότι το φύλο είναι ο βασικός παράγοντας που είναι υπεύθυνος για αυτό. Βλ. Hammersley (1990).
14. Οι παρατηρήσεις μου για το τί μπορεί να απαιτηθεί για να δείξουμε την επίδραση του φύλου στη συμπεριφορά των αγοριών ισχύουν και στη χρήση οποιουδήποτε άλλου αιτιακού παράγοντα, όπως της κοινωνικής τάξης. Επίσης, πρέπει να τονίσω ότι και άλλα παραδείγματα εξετάζονται στο άρθρο της Measor –εδώ επικεντρωθήκαμε μόνο σε ένα παράδειγμα απλώς για να απεικονίσουμε το πρόβλημα, ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν όλοι οι ερευνητές που ασχολούνται με το πεδίο αυτό.
15. Για παράδειγμα, ο Hood-Williams (1996) αντιμετωπίζει το προφανές των διαφορών των φύλων ως πολιτισμικό-ιστορικό προϊόν και προκαλεί τη συμβατική διάκριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου, υποστηρίζοντας ότι έχουμε να κάνουμε με ένα μοναδικό φαινόμενο, τα στοιχεία του οποίου δεν μπορούν να διαχωριστούν σε πολιτισμικά και βιολογικά. Επιπλέον, σε άρθρο του με την Cealey Harrison ισχυρίζεται ότι οι διαφορές των φύλων δομούνται λεκτικά (=δια του λόγου) και αποκτούν σημασία με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά πλαίσια (βλ. Cealey Harrison και Hood-Williams 1998).
16. Πρόκειται για μια πιθανή ερμηνεία της στάσης του «παλικαριού» απέναντι στην εξουσία εκ μέρους του Willis (1977).
17. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας ερμηνείες που επιτρέπουν να κατηγορήσουμε το θύμα. Βλ. Kenway και Willis (1998) για μια μελέτη που παρουσιάζει σημάδια και από τις δύο τάξεις. Σε κάποιο σημείο σχολιάζουν: «'καμάρι και ανησυχία' ως επίκεντρο της μεταρρυθμιστικής περιόδου σε θέματα φύλου στα μέσα της δεκαετίας του '90 είναι 'τα αγόρια με μειωμένες επιδόσεις'» (σ. 47).

ΜΕΡΟΣ 2^ο

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ

3. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΙΔΕΕΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΔΟΜΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ

Carrie Paechter

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι ιδέες του μεταδομισμού άρχιζαν να γίνονται ολοένα και πιο σημαντικές για τους ερευνητές και τους θεωρητικούς που ασχολούνται με το φύλο και την εκπαίδευση. Είχαν μεγάλη επιρροή, ιδιαίτερα σε θέματα που σχετίζονται με την ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων και τη διαμόρφωση θεωρίας στο πλαίσιο της έρευνας για το φύλο και μικρότερη επιρροή στις μεθόδους και τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων. Στο κεφάλαιο αυτό θα διερευνήσουμε κάποιους από τους λόγους, για τους οποίους χρησιμοποίησα μεταδομιστικές προσεγγίσεις, καθώς και τον τρόπο που αυτές επηρέασαν τη σκέψη μου για τη φύση του φύλου.

Τι είναι ο μεταδομισμός;

Θα ξεκινήσουμε εξετάζοντας το τι εννοούμε με τον όρο «μεταδομισμός». Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων στο πλαίσιο του μεταδομισμού, κατά τον ίδιο τρόπο που υπάρχουν διάφορα είδη φεμινιστικών προσεγγίσεων, οι οποίες όμως έχουν αρκετά κοινά σημεία. Πρώτον, υπάρχει η σημασία που δίδεται, τουλάχιστον στις κοινωνικές επιστήμες, στην έννοια του λόγου (discourse). Ο λόγος είναι ένας τρόπος ομιλίας, σκέψης ή γραφής, που παρουσιάζει συγκεκριμένες σχέσεις ως αυταπόδεικτα αληθινές. Επειδή οι «αλήθειες» αυτές παρουσιάζονται ως αδιαφιλονίκητες, τούτο σημαίνει ότι, στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου λόγου, μόνον ορισμένα πράγματα μπορούν να ειπωθούν ή να γεννηθούν στη σκέψη. Η αμφισβήτηση αυτών των θεωρήσεων ισοδυναμεί με κίνηση εκτός του συγκεκριμένου λόγου. Ένας άλλος τρόπος να το εκφράσουμε είναι να θεωρήσουμε τους διάφορους λόγους ως «κοινωνικώς οργανωμένα πλαίσια νοήματος που ορίζουν κατηγορίες και προδιαγράφουν τομείς αυτού που μπορεί να ειπωθεί και να γίνει» (Burman 1994: 2).

Τα διάφορα είδη λόγου είναι σημαντικά, διότι δομούν τους τρόπους, με τους οποίους σκεπτόμαστε για τα πράγματα. Επειδή ο λόγος αντιμετωπίζεται, αλλά και φαίνεται, ως αυταπόδεικτος αντικατοπτρισμός της «πραγματικότητας», παραμένει αδιαμφισβήτητος υποδεικνύοντας σε εμάς τι είναι «κανονική» ή «φυσιολογική»

συμπεριφορά και τιμωρώντας εκείνους που προσπαθούν να τον αμφισβητήσουν ή να κινηθούν εκτός του λόγου:

Δεν αρκεί να πούμε ότι η επιστήμη είναι ένα σύνολο διαδικασιών, με τις οποίες μπορούν να ανασκευαστούν προτάσεις, να παρουσιαστούν σφάλματα, να αποσαφηνιστούν μύθοι κ.λπ. Η επιστήμη ασκεί επίσης εξουσία· πρόκειται, κυριολεκτικώς, για μια δύναμη που σε ωθεί να πεις ορισμένα πράγματα, εάν δεν θες να αποκλειστείς, όχι μόνο επειδή πρεσβεύεις κάτι το λάθος, αλλά, ακόμη χειρότερα, επειδή είσαι τσαρλατάνος.

(Foucault 1988: 107)

Η κεντρική θέση του λόγου στη μεταδομική σκέψη δίνει έμφαση στο ρόλο της γλώσσας: «στη γλώσσα είναι που καθορίζεται, αμφισβητείται και δομείται τόσο η υποκειμενικότητά μας, όσο και οι μορφές κοινωνικής οργάνωσης» (Weiner 1994: 99). Ωστόσο, αυτό ισχύει με δύο προϋποθέσεις. Πρώτον, η θέση του νοήματος οποιασδήποτε δήλωσης βρίσκεται πέρα από την απλή αντανάκλαση των προθέσεων του δημιουργού του. Το νόημα δομείται, αντιθέτως, στις σχέσεις μεταξύ του παραγωγού μιας δήλωσης, της γλώσσας στην οποία εκφέρεται, του λόγου του οποίου αποτελεί μέρος και των τρόπων με τους οποίους γίνεται κατανοητό από εκείνους που το διαβάζουν, το ακούν και το ερμηνεύουν. Έτσι, όταν, για παράδειγμα, διαβάζουμε ένα κείμενο, το κλειδί για να κατανοήσουμε το νόημά του είναι η ερμηνεία που προκύπτει από το ίδιο το κείμενο και τα συμφραζόμενα και όχι οι προθέσεις του ομιλητή ή του συγγραφέα. Μια τέτοια άποψη μπορεί να ακούγεται λίγο τρομακτική για τους συγγραφείς (και για μένα μαζί), αλλά πιθανότατα δίνει δύναμη στους αναγνώστες, που έτσι έχουν τη δυνατότητα να κρατήσουν από ένα κείμενο ό,τι τους είναι χρήσιμο και σημαντικό, ακόμη και εάν δεν αποτελεί το πιο κεντρικό σημείο όσον αφορά στην εστίαση ή τις προθέσεις του συγγραφέα.

Δεύτερον, οι επιδράσεις της γλώσσας είναι κάτι πολύ περισσότερο από αμιγώς γλωσσολογικές. Οι λόγοι, εντός των οποίων λειτουργούμε, επηρεάζουν τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε, τόσο σε σχέση με το μυαλό, όσο και με το σώμα. Οι λόγοι, για παράδειγμα, μπορούν να εγγραφούν στο σώμα –δηλαδή, οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούμε τα σώματα αντανακλούν τους λόγους, στους οποίους λαμβάνει χώρα η χρήση αυτή (Shilling 1993). Για παράδειγμα, ο λόγος για το καλό και ήσυχο κορίτσι, όπως διατυπώνεται στη γενικώς αποδεκτή πεποίθηση ότι τα κορίτσια είναι λιγότερο ζωνηρά από τα αγόρια εκ γενετής, επιβάλλει στην πράξη τους τρόπους,

με τους οποίους τα νεαρά κορίτσια είναι ικανά να χρησιμοποιούν το σώμα τους. Ο λόγος εμπεριέχει μια άποψη για το «φυσιολογικό» κορίτσι, η οποία ελέγχει τον τρόπο που το παιδί χρησιμοποιεί το σώμα του, δίνοντας προσοχή σε περιπτώσεις απόκλισης –αυτό συμβαίνει μέσα από τη γλώσσα. Εκφράσεις έκπληξης για το κορίτσι που προτιμά την περιπέτεια ή η χρήση περιγραφών, όπως «αγοροκόριτσο», ορίζουν ως «αφύσικα» τα κορίτσια εκείνα που χρησιμοποιούν το σώμα τους με δραστήριο τρόπο. Για να θεωρηθεί ένα κορίτσι «φυσιολογικό», θα πρέπει να λειτουργεί σε συμμόρφωση με τις παραδοχές του λόγου – ενισχύοντας, έτσι, τη θεωρούμενη ως δεδομένη υπόθεση ότι αυτές οι διαφορές των φύλων είναι «φυσικές». Οι περιορισμοί αυτοί καθεαυτοί στη χρήση του σώματος διαμορφώνουν τόσο το σώμα μιας νεαρής γυναίκας (γίνεται συγκριτικά λιγότερο ικανό και δυνατό), όσο και την ποικιλία των κινήσεων που είναι διαθέσιμες για το σώμα αυτό στο πλαίσιο του κανονιστικού λόγου της διαφοράς των φύλων.

Επιπλέον, οι λόγοι εμπλέκονται ενδόμυχα με τις σχέσεις ισχύος. Δεν είμαστε ελεύθεροι να διαλέξουμε έτσι απλά το λόγο, στο πλαίσιο του οποίου επιθυμούμε να λειτουργούμε. Κάποιοι λόγοι είναι πιο ισχυροί από άλλους. Πρόκειται, εν μέρει, για ιστορικό φαινόμενο. Για παράδειγμα, από την περίοδο του Διαφωτισμού, τον 18^ο αιώνα, έως τα μέσα του εικοστού αιώνα και αργότερα, οι λόγοι της λογικής και του ορθολογισμού κυριαρχούσαν στη δυτική σκέψη σε τέτοιο βαθμό, που άλλοι τρόποι θέασης του κόσμου απέκτησαν αρνητική σημασία με σχεδόν ηθική ισχύ. Οι λόγοι αυτοί, θεωρούμενοι ως αυταπόδεικτα θετικοί από τους λόγους του Διαφωτισμού, είχαν ως αντίθετά τους ένα ζεύγος όρων που έφερε τα σύμβολα του χάους και της αταξίας: τον παραλογισμό και την ανορθολογικότητα. Η αμφισβήτηση, λοιπόν, της δύναμης της λογικής γίνεται κατ' αυτό τον τρόπο μια πράξη ηθικού εκφυλισμού, όχι μια αμερόληπτη –άλλη μια φορτισμένη λέξη του Διαφωτισμού- συζήτηση.

Όταν υποστηρίζω ότι οι λόγοι είναι ενδόμυχα συνδεδεμένοι με τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας, αντιμετωπίζω την ίδια την εξουσία με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Σύμφωνα με τον Foucault, θεωρώ την εξουσία σχετικιστική, ότι δηλαδή λειτουργεί με τη μορφή ενός δικτύου μέσα σε όλο τον κοινωνικό κόσμο, εγγεγραμμένη στα κοινωνικά μας μορφώματα, στη γλώσσα που χρησιμοποιούμε και στους τρόπους που κινούμαστε. Η εξουσία σε αυτή τη διατύπωση δεν απορρέει από μία πηγή και δεν μπορεί να την έχει οποιοδήποτε άτομο ή ομάδα. Βρίσκεται παντού, στους θεσμούς μας, στους τρόπους που υπάρχουμε, στους χώρους που κατοικούμε: «Η εξουσία δεν είναι κάτι που αποκτάται, κυριεύεται ή μοιράζεται, κάτι που κάποιος το κρατά ή το

αφήνει να ξεφύγει· η εξουσία ασκείται από αναρίθμητα σημεία στο παιχνίδι μεταξύ άνισων και μη σταθερών σχέσεων» (Foucault 1978: 94).

Επιπλέον, είναι στη δράση του λόγου να περιορίσει αυτό που μπορεί να θεωρηθεί ως «αληθινό», ότι η εξουσία και η γνώση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Foucault 1978). Διάφορες μορφές λόγου απορρέουν από την ιεράρχηση διαφόρων μορφών γνώσης. Εάν αλλάξουν οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των λόγων, τότε θα αλλάξουν και οι σχέσεις γνώσης που σχετίζονται με αυτούς. Κατά συνέπεια, τόσο οι συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας/γνώσης όσο και οι συγκεκριμένοι λόγοι πρέπει να ειπωθούν ως συνεχώς μεταβαλλόμενοι και αμφισβητούμενοι.

Μια σημαντική άποψη της εξουσίας, αν τη δει κανείς κάτω από αυτό το πρίσμα, είναι ότι γίνεται αντιληπτή σαν να έρχεται από χαμηλά, από τις μικρές τοπικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, στο πλαίσιο των κυρίαρχων λόγων, αλλά και σε αντίθεση με αυτούς. Την ίδια στιγμή, η έννοια της αντίστασης θεωρείται ως αναπόσπαστη από την εξουσία· όπου υπάρχουν σχέσεις εξουσίας, υπάρχουν επίσης και σχέσεις αντίστασης: «Αυτά τα σημεία αντίστασης υπάρχουν παντού στο πλέγμα της εξουσίας. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει ένα μόνο μέρος μεγάλης Άρνησης, μια ψυχή εξέγερσης, πηγή όλων των εξεγέρσεων ή καθαρός νόμος των επαναστάσεων. Αντιθέτως, υπάρχει πολλαπλότητα αντιστάσεων, καθεμία από τις οποίες αποτελεί ειδική περίπτωση» (Foucault 1978: 95-6).

Αυτή η συνεχής αλληλεπίδραση εξουσίας και αντίστασης είναι μια ιδιαίρως σημαντική, αλλά ορισμένες φορές αγνοημένη, πλευρά της σκέψης του Foucault για την εξουσία. Μερικές φορές το έργο του δείχνει σαν να υποστηρίζει ότι οι αναλύσεις μας για τους ισχυρούς λόγους πρέπει να είναι αμερόληπτες και ουδέτερες (Said 1986, Fraser 1989, Hartsock 1990, Soper 1993a) και είναι η περίπτωση που η ίδια η γραφή του γίνεται αντιληπτή με αυτόν τον τρόπο. Εν τούτοις, σύμφωνα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την εξουσία ο Foucault, μας επιτρέπεται να διατηρούμε μια θέση για την ανθρώπινη δράση στο πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας, αλλά και να βλέπουμε πώς η αποδόμηση των λόγων αποτελεί σημαντικό στοιχείο και προάγγελο της δόμησης αντιστασιακών αντί-λογων:

Ποτέ δεν μπορούμε να παγιδευτούμε από την εξουσία· μπορούμε πάντα να τροποποιούμε τη γοητεία της σε καθορισμένες συνθήκες και με ακριβή στρατηγική.

(Foucault 1988a: 123)

Το υποκείμενο που ασκεί αντίσταση είναι αυτό που αρνείται να κατευθύνεται από τον κυρίαρχο λόγο και έτσι, αντί για αυτό, στρέφεται σε γνώσεις που έχει καθυποτάξει, για να διαμορφώσει εναλλακτικούς λόγους υποκειμενικότητας.

(Hekman 1995: 84)

Αυτή η θεώρηση της εξουσίας και της αντίστασης ως αναπόσπαστων εννοιών, που δρουν τοπικά και μεταβάλλονται συνεχώς, έχει αρκετά άμεσες επιπτώσεις, για παράδειγμα στο πώς βλέπουμε τη φεμινιστική δράση. Αφενός σημαίνει ότι δεν υπάρχει πραγματική πιθανότητα μιας γενικής εξέγερσης των φύλων, όπου η τρέχουσα κατάσταση θα ανατραπεί και οι γυναίκες, εάν δεν αποκτήσουν υπεροχή, θα αντιμετωπίζονται τουλάχιστον ισότιμα με τους άνδρες στον κοινωνικό και πολιτικό χώρο. Αφετέρου σημαίνει ότι οι μικρές τοπικές αντιστάσεις που ασκούνται από πολλές φεμινίστριες –όπως το να ανατρέφουμε τους γιους μας να είναι πιο ευγενικοί από τους πατεράδες τους, να αμφισβητούμε την ανδρική κυριαρχία στις προσωπικές και εργασιακές μας σχέσεις, να εκφράζουμε τη δυσαρέσκεια για διαφημιστικές αφίσες που εκμεταλλεύονται τις γυναίκες– έχουν όντως σημασία στην πορεία προς τις αλλαγές των έμφυλων σχέσεων στην κοινωνία συνολικά. Παρόλο που οι αλλαγές καθυστερούν, τουλάχιστον πραγματοποιούνται και όλοι μπορούμε να γίνουμε συμμετέχοντες στην στήριξή τους, όπου και όποιοι κι αν είμαστε.

Ο μεταδομισμός παρουσιάζει ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, το οποίο μοιράζεται με το συγγενικό μεταμοντερνισμό: μια θέση για τη «δυσπιστία απέναντι στις μετα-αφηγήσεις» (Lyotard 1979: xxiv). Οι μετα-αφηγήσεις είναι οι περιεκτικές και επεξηγηματικές έννοιες που ευνοήθηκαν από τη σκέψη του Διαφωτισμού και σχετίζονται με την αντίληψη της ισχύος, όπως αυτή εντοπίζεται σε συγκεκριμένες δομές, ομάδες ή άτομα. Παραδείγματα είναι ο καπιταλισμός, η πατριαρχία και η λογική. Οι μετα-αφηγήσεις αυτές εξιστορούν μεγάλες, επεξηγηματικές ιστορίες για τον κόσμο ως σύνολο. Ο μεταδομισμός, αντιθέτως, επικεντρώνεται σε μικρές, τοπικής εμβέλειας ιστορίες, που μιλούν για συγκεκριμένους λόγους και σχέσεις ισχύος. Η δυσπιστία στις μετα-αφηγήσεις μπορεί να είναι προβληματική -κάποιες φεμινίστριες του μεταδομισμού λυτούνται που εγκαταλείφθηκε η πατριαρχία ως επεξηγηματική έννοια- αλλά φέρνει μαζί της τα πλεονεκτήματα της αμφισβήτησης ακραίως ισχυρών λόγων που δομούν πολλούς από τους τρόπους της κοινής λογικής, με την οποία σκεπτόμαστε για τον κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, η αντίσταση στις μετα-αφηγήσεις καθιστά δυνατή αυτή την αμφισβήτηση προς τους κυρίαρχους λόγους της λογικής και του ορθολογισμού, που θέτουν σε πλεονεκτική θέση τρόπους σκέψης και

συμπεριφοράς, οι οποίοι συνδέονται παραδοσιακά με τον ανδρισμό σε βάρος εκείνων, οι οποίοι παραδοσιακά θεωρούνται ότι ανήκουν στη σφαίρα της θηλυκότητας (Paechter 1998a, 2000).

Τέλος, η έμφαση που δίδει ο προερχόμενος από τον Foucault μεταδομισμός στο σώμα, την ενσωμάτωση και τους λόγους των σωματικών χρήσεων και μορφών είναι σχετική και με αυτή την αμφισβήτηση των παραδοσιακών διακρίσεων αρσενικού/θηλυκού. Η παραδοσιακή σκέψη του Διαφωτισμού είχε αγνοήσει σε μεγάλο βαθμό το σώμα. Πράγματι, η διάκριση ψυχής/σώματος υπάρχει από την εποχή του Καρτεσίου, ενός εκ των βασικών εκπροσώπων του. Αμφισβητώντας την κυριαρχία των λόγων της λογικής σε βάρος εκείνων του συναισθήματος, οι στοχαστές του μεταδομισμού δημιούργησαν χώρο για να συζητηθεί το σωματικό, το θυμικό και το συναισθηματικό ως σημαντικοί παράγοντες στις σχέσεις εξουσίας/γνώσης και στον τρόπο σκέψης μας αναφορικά με τον κόσμο γενικότερα. Κατά τη γνώμη μου πρόκειται για ιδιαίτερος σημαντικό χαρακτηριστικό της μεταδομικής σκέψης, στο οποίο και θα εστιάσουμε περισσότερο στο υπόλοιπο κεφάλαιο.

Για ποιο λόγο να χρησιμοποιούμε ιδέες του μεταδομισμού στην έρευνα για το φύλο;

Η υιοθέτηση της προσέγγισης του μεταδομισμού στην έρευνα για το φύλο έχει πολλές επιπτώσεις, κάποιες από τις οποίες είναι πιο ευνοϊκές από κάποιες άλλες. Πρώτα-πρώτα είναι η κεντρική θέση που κατέχει το κείμενο στη θεωρία του μεταδομισμού. Τούτο μπορεί να σημαίνει πολλά πράγματα για την έρευνα του φύλου στην εκπαίδευση. Μια σημαντική επίδραση είναι ότι μια τέτοια προσέγγιση δίνει έμφαση στους τρόπους, με τους οποίους παράγονται, χρησιμοποιούνται και ερμηνεύονται τα κείμενα των σχολικών μαθημάτων. Ο Hawkes (1977) τονίζει ότι ένα κείμενο μπορεί να αντιμετωπιστεί είτε «υπό την σκοπιά του αναγνώστη» είτε «υπό τη σκοπιά του συγγραφέα». Όταν ένας αναγνώστης αντιμετωπίζει το κείμενο «υπό τη σκοπιά του αναγνώστη», παραμένει παθητικά προσανατολισμένος σε αυτό, διαβάζει το κείμενο «ευθέως» και δεν κάνει καμία προσπάθεια να το ερμηνεύσει. Η αντιμετώπιση του κειμένου «υπό τη σκοπιά του συγγραφέα», αντιθέτως, σημαίνει δημιουργική ερμηνεία, να κάνεις το κείμενο κτήμα σου και να το συσχετίσεις με άλλες εμπειρίες. Προφανώς, το κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός ή ομάδα εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν ένα σχολικό κείμενο υπό τη σκοπιά του αναγνώστη ή του συγγραφέα μπορεί να αποβεί πολύ σημαντικό στο τι τελικά πραγματοποιείται στη σχολική

αίθουσα και στο κατά πόσο τα επίσημα σχολικά έγγραφα θεωρούνται απολύτως περιοριστικά ή ως μια προσαρμοστική βάση για σχεδιασμό (Bowe *et al.* 1992). Προσεγγίζοντας τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στα σχολικά κείμενα κατ' αυτόν τον τρόπο στην έρευνά μου, είχα τη δυνατότητα να δω πώς οι δημιουργικές ερμηνείες των κειμένων, που παρουσιάστηκαν σαν να ήταν καθαρά θεωρήσεις «υπό τη σκοπιά του αναγνώστη», χρησιμοποιούνται σε συζητήσεις για θέματα φύλου μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με το περιεχόμενο και τη μορφή του σχολικού προγράμματος (Paechter 1993).

Η εστίαση στο κείμενο παρουσιάζει, ωστόσο, προβλήματα. Ο μεταδομισμός έχει τις απαρχές του στη θεωρία της λογοτεχνίας, άρα δεν προκαλεί έκπληξη το ότι το ίδιο κείμενο και η προσέγγιση του κειμένου αποτελούν τόσο σημαντικά στοιχεία στις αρχικές διατυπώσεις της προσέγγισης. Όταν χρησιμοποιείται αλλού, όμως, δεν είναι εμφανές για ποιο λόγο η προσέγγιση του κειμένου πρέπει να είναι τόσο σημαντική. Πρέπει να δούμε ένα σώμα ως κείμενο, για παράδειγμα, ως κάτι που απλώς δημιουργήθηκε από το λόγο (Shilling 1993); Παρόλο που θεωρώ ότι ο τρόπος, με τον οποίο βιώνουμε τα σώματά μας επηρεάζεται πράγματι ουσιαστικά από τους λόγους που περιβάλλουν τις σωματικές πτυχές του φύλου, είναι γεγονός ότι το κοινωνικό φύλο αποδίδεται στους άλλους βάσει σωματικών μορφών και σημείων και βιώνεται, τουλάχιστον εν μέρει, από τον ειδικό τρόπο, με τον οποίο ο καθένας εγγράφει στο σώμα του τα στοιχεία αυτά. Κατά τον ίδιο τρόπο, η εστίαση στο κείμενο πιθανόν να παρεκτείνει την ιδέα, το κείμενο για το χαρακτηρισμό του φυσικού χώρου να είναι κείμενο εντασσόμενο σε λόγο και, ως εκ τούτου, πιθανόν να πρέπει να βρούμε άλλους τρόπους για την αντιμετώπιση του χώρου, του χρόνου και της σχέσης μας μαζί τους.

Κεντρικής σημασίας ως προς τους τρόπους, με τους οποίους χρησιμοποιώ τις ιδέες του μεταδομισμού είναι η προσέγγιση του Foucault για την εξουσία και τη σχέση εξουσίας/γνώσης. Αυτό συμβαίνει, διότι, από τη στιγμή που η εξουσία θεωρείται ως κατανοημένη, εγγενής στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων, καθίσταται εμφανές ότι δεν υπάρχει γνώση που να βρίσκεται εκτός των σχέσεων εξουσίας. Αυτό με τη σειρά του έχει επιπτώσεις στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τους τομείς της γνώσης, για τους οποίους και διαμέσου των οποίων διεκδικείται η εξουσία λόγω της θεωρούμενης αφηρημένης φύσης τους. Αφού δώσουμε προσοχή στη μη προβλέψιμη φύση της εξουσίας που σχετίζεται, για παράδειγμα, με τη μαθηματική γνώση ή συγκεκριμένες μορφές ηθικής σκέψης, μπορούμε στη συνέχεια να εξετάσουμε τι θα συμβεί εάν δεν αντιμετωπίσουμε αυτές τις μορφές ως ισχυρές και το τι θα μπορούσε να σημαίνει μια εναλλακτική αντιμετώπιση για τις σχέσεις των

φύλων. Για τη δική μου εργασία, μια τέτοια εναλλακτική θεώρηση είχε ως αποτέλεσμα να εξετάσω την ιστορική προέλευση της υπεροχής ορισμένων μορφών γνώσης, όπως τα μαθηματικά, τόσο στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας γενικότερα, όσο και στις έμφυλες σχέσεις εξουσίας/γνώσης με τις οποίες σχετίζονται. Αυτό μου έδωσε τη δυνατότητα να αμφισβητήσω την κυριαρχία της γνώσης ανεξαρτήτως περιβάλλοντος, στο οποίο αυτή εκφέρεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη συνακόλουθη συσχέτιση αυτών των μορφών γνώσης με την ηγεμονική ανδρική ταυτότητα (Connell 1995). Αυτό με τη σειρά του με οδήγησε να διερευνήσω την ιστορία του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις δεσπόμενες σχέσεις εξουσίας/γνώσης στην ευρύτερη κοινωνία και τους τρόπους, με τους οποίους έχουν χρησιμοποιηθεί για να αποτρέπουν τα κορίτσια και τις νεαρές γυναίκες από το να επωφελούνται πλήρως των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Paechter 1998a, 2000).

Ο κατά τον Foucault μεταδομισμός, λόγω της έμφασής του στην κατανεμημένη και ανθεκτική φύση της εξουσίας, μας ωθεί επίσης να εστιάσουμε στους τρόπους, με τους οποίους λειτουργεί η εξουσία και, πιο συγκεκριμένα, στους τρόπους, με τους οποίους οι ίδιοι παρασυρόμαστε να δεχθούμε αυτό που σύμφωνα με κάποιες απόψεις είναι καταπιεστικές σχέσεις εξουσίας. Η εξουσία δεν είναι απλώς καταπιεστική· πιανόμαστε στα δίκτυά της, ακριβώς επειδή κάποιες πλευρές της άσκησης και της εμπειρίας της εξουσίας είναι κατά βάθος ευχάριστες (Foucault 1980). Η εξουσία είναι συνδεδεμένη με την επιθυμία μας –την επιθυμία να μάθουμε και να καταλάβουμε: «Η εξουσία είναι ευχάριστη. Είναι ο θρίαμβος της λογικής στο συναίσθημα, η φανταστική ισχύς στις πρακτικές της καθημερινής ζωής» (Walkerdine 1988: 186).

Αυτός ο τρόπος θεώρησης της εξουσίας μπορεί να είναι, πράγματι, πολύ διαφωτιστικός, όταν πρόκειται να εξετάσουμε τις έμφυλες σχέσεις ισχύος. Μπορεί να μας βοηθήσει να δούμε γιατί κάποιες πλευρές της έμφυλης συμπεριφοράς συνεχίζουν να υπάρχουν παρά τη φύση τους που δεν τους προσδίδει ισχύ. Για παράδειγμα, οι έφηβες κοπέλες έχουν την τάση να απορρίπτουν τη φυσική αγωγή ως μέρος της επιβεβαίωσης της θηλυκότητας, κάτι που είναι προφανώς επιβλαβές για την υγεία τους και την ευεξία τους. Ωστόσο, από την οπτική των κοριτσιών υπάρχουν οφέλη στη διεκδίκηση της θηλυκότητας μέσα από τον τρόπο αυτό –όπως ότι το σώμα τους θα παραμείνει περισσότερο στερεοτυπικά θηλυκό στο σχήμα και η ετεροφυλοφιλική τους προτίμηση θα θεωρηθεί (αν και λανθασμένα) δεδομένη, σε αντίθεση με τις κοινές (και εξίσου λανθασμένες) υποθέσεις αναφορικά με τις λεσβιακές τάσεις των αθλητριών (Lenskyj 1987, Coles 1994-5).¹

Η εστίαση στην κατανεμημένη φύση της εξουσίας καθιστά εμφανές ότι οι θεσμοί και οι πρακτικές μπορεί να είναι ταυτοχρόνως κατασταλτικές και απελευθερωτικές στη λειτουργία τους. Ο Foucault (1997) το απεικονίζει με ξεκάθαρο τρόπο, περιγράφοντας την εξέλιξη της φυλακής που από θεσμός, του οποίου η πρωταρχική λειτουργία ήταν να τιμωρεί και ο οποίος ήταν ως εκ τούτου πολύ σκληρός, έγινε ένας θεσμός με μεγαλύτερη έμφαση στην αναμόρφωση και την επανένταξη του φυλακισμένου. Ενώ αυτό δείχνει εμφανώς να αποτελεί θετική αλλαγή, στο βαθμό που θα σήμαινε ότι οι ζωές των φυλακισμένων θα γίνονταν πιο ευχάριστες και οι τιμωρίες λιγότερο οδυνηρές, έφερε μαζί του μια αυξημένη προσπάθεια παρείσφρησης στις εσωτερικές διεργασίες του μυαλού των φυλακισμένων. Η θεώρηση της φυλάκισης ως τιμωρίας όριζε κάποιο τίμημα. Από τη στιγμή που ο παραβάτης πλήρωνε το τίμημα, αυτό ήταν όλο. Καθώς το βάρος δόθηκε προς την ιδέα της αναμόρφωσης, οι φυλακισμένοι βρίσκονταν ολοένα και περισσότερο υπό παρακολούθηση, με σκοπό τη μέτρηση του χρόνου της ποινής σύμφωνα με το κατά πόσο ο φυλακισμένος θεωρείται ότι έχει μετανοήσει και αναμορφωθεί. Αυτή η προσέγγιση των ημερομηνιών αποδέσμευσης των φυλακισμένων παραμένει μέρος του συστήματος του Ηνωμένου Βασιλείου για όσους παραβάτες έχουν σταλεί σε ειδικά ιδρύματα. Αποδεσμεύονται μόνον όταν θεωρηθούν «θεραπευμένοι». Χρησιμοποιώντας τον παραλληλισμό, η κατανεμητική φύση της ισχύος μάς οδηγεί να εξετάσουμε τις εκπαιδευτικές καινοτομίες από πλευράς τόσο των προφανών πλεονεκτημάτων τους, όσο και των λιγότερο ορατών «μειονεκτημάτων». Για παράδειγμα, προσπάθειες από κάποια σχολεία να δώσουν αξία σε πλευρές της εξωσχολικής ζωής των μαθητών, συμπεριλαμβάνοντάς τες σε Αρχεία Επιδόσεων, χρησιμοποιούνται πολύ θετικά για να δημιουργηθούν γέφυρες μεταξύ των σχολικών και εξωσχολικών επιδόσεων.

Την ίδια στιγμή, ωστόσο, οι εξελίξεις αυτές σημαίνουν ότι μεγάλο μέρος της ιδιωτικής ζωής ενός μαθητή υπόκειται στην πειθαρχική εξέταση του σχολείου, κάτι που μπορεί να είναι σε βάρος των ατόμων, ιδιαίτερα εκείνων, των οποίων οι ενασχολήσεις δεν ικανοποιούν τις προσδοκίες του σχολείου (Paechter 2000). Επιπλέον, με την εξέταση κάποιων από τις συγκριτικά μικρές πτυχές της εκπαιδευτικής πρακτικής και αλλαγής αποκαλύπτονται οι κυρίαρχοι λόγοι στην εκπαίδευση. Ο κατά τον Foucault μεταδομισμός μας δίνει έναν τρόπο να προσεγγίσουμε τους λόγους που έχουν τόσο σφαιρικά ενσωματωθεί στο «συνηθισμένο τρόπο σκέψης», (Schutz 1964) ώστε όχι μόνο δεν αμφισβητούνται, αλλά δεν είναι καν ορατοί. Μας δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουμε τις κρυφές

λειτουργίες των έμφυλων σχέσεων εξουσίας/γνώσης και ως εκ τούτου να τις αμφισβητήσουμε.

Ενσωμάτωση και η εκπλήρωση των λειτουργιών του φύλου

Στο υπόλοιπο του κεφαλαίου, θα ήθελα να τονίσω πιο αναλυτικά πώς η προσέγγιση αυτή του λόγου μάς βοηθά να εξετάσουμε το φύλο και ειδικότερα την ταυτότητα του φύλου και τη συμπεριφορά που συνδέεται με το ρόλο του φύλου.

Υπάρχει από παλιά μια διάκριση, που τη χρησιμοποιώ εδώ για λόγους ευκολίας, μεταξύ του βιολογικού φύλου, της απόδοσης του κοινωνικού φύλου, της ταυτότητας του φύλου και του ρόλου του φύλου (Kessler και McKenna 1978). Το *βιολογικό φύλο* αναφέρεται σε θέματα βιολογίας. Παρόλο που ο τρόπος που κατανοούμε τα θέματα αυτά εξαρτάται από πολιτισμικούς παράγοντες, το βιολογικό φύλο ενός ατόμου συνήθως θεωρείται ζήτημα βιολογικής πραγματικότητας και εκδηλώνεται με συγκεκριμένες ορμονικές λειτουργίες, μορφές του σώματος κ.ά. Η *απόδοση του κοινωνικού φύλου* (gender assignment), στην πιο εμφανή και έντονη περίπτωση, λαμβάνει χώρα κατά τη γέννηση και βασίζεται σε σωματικά χαρακτηριστικά που γίνονται αντιληπτά. Εν τούτοις, όλοι αποδίδουμε το κοινωνικό φύλο συνεχώς στους ανθρώπους που συναντούμε. Το κάνουμε τόσο υποσυνείδητα, που αντιλαμβανόμαστε ότι συμβαίνει, μόνον όταν κάνουμε «λάθος» ή όταν κάποιος μας παρουσιάζεται με τόσο ασαφή τρόπο, ώστε να καλούμαστε εμείς να σταθμίσουμε τις πιθανότητες. Η απόδοση του φύλου συνήθως, αλλά όχι πάντοτε, ευθυγραμμίζεται με κάποιον ορισμό του βιολογικού φύλου. Η *ταυτότητα του φύλου* αναφέρεται στον τρόπο, με τον οποίο αισθάνεται ένα άτομο για το φύλο του –είτε είναι άρρεν, θήλυ, και τα δύο ή κανένα από τα δύο. Μπορεί να είναι διαφορετικό από το φύλο που τους έχει αποδοθεί. Είναι κάτι που βιώνεται ιδιωτικά· ο μόνος τρόπος να καθορίσει κανείς την ταυτότητα του φύλου ενός ατόμου είναι να το ρωτήσει (Money και Ehrhardt 1972, Kessler και McKenna 1978). Τέλος, ο *ρόλος του φύλου* αναφέρεται σε ένα σύνολο υποδείξεων ή απαγορεύσεων συμπεριφοράς προς τα άτομα, ανάλογα με το φύλο που τους έχει αποδοθεί. Οι κανόνες αυτοί διαφέρουν από κουλτούρα σε κουλτούρα (Money και Ehrhardt 1972, Kessler και McKenna 1978, Whitehead 1981, Nicholson 1994). Προκειμένου να διακρίνουμε το ρόλο του φύλου από τις υπόλοιπες τρεις έννοιες, θα μιλήσω για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα στο πλαίσιο αυτό –ωστόσο αυτό δεν πρέπει να εκληφθεί ότι διατηρώ οποιαδήποτε μορφή ουσιοκρατικών αντιλήψεων για τις έννοιες αυτές.

Εάν προσεγγίσουμε το φύλο μέσα από την οπτική του μεταδομισμού, μπορούμε να δούμε ότι ο ανδρισμός και η θηλυκότητα είναι λόγοι που εμποτίζονται από τις σχέσεις εξουσίας/γνώσης και ασκούν επιδράσεις στα άτομα εντός συγκεκριμένων κοινωνιών. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος, με τον οποίο συμπεριφέρονται οι άνδρες και οι γυναίκες, έχει ως συνέπεια τη θέσπιση των ρόλων του φύλου τους, όπως αυτοί ερμηνεύονται από τους ίδιους με βάση το κοινωνικό τους πλαίσιο και περιορίζονται από τις εμπειρίες του σώματός τους. Αυτό που συνεπώς χρειαζόμαστε να εξετάσουμε είναι πώς δομούνται και διατηρούνται οι λόγοι του ανδρισμού και της θηλυκότητας και πώς υποστηρίζουν τις σχέσεις εξουσίας/γνώσης και υποστηρίζονται από αυτές.

Οι διακρίσεις μεταξύ ανδρισμού και θηλυκότητας που ισχύουν σήμερα έχουν τις ρίζες τους, όπως και πολλές άλλες έννοιες, στη σκέψη του Διαφωτισμού. Δομούνται γύρω από μια σειρά παράλληλων δυϊσμών που θεωρούνταν ιδιαίτερως σημαντικοί τον 18^ο και 19^ο αιώνα, αλλά των οποίων οι επιδράσεις υφίστανται μέχρι σήμερα. Οι δυϊσμοί αυτοί εμπλέκονται σε βάθος με τις έμφυλες σχέσεις εξουσίας/γνώσης, ευθυγραμμίζονται με τη διάκριση μεταξύ ανδρισμού και θηλυκότητας και την υποστηρίζουν Περιλαμβάνουν τη συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών από τη μια και την καθήλωση στην οικιακή εστία από την άλλη, τη σκληρότητα σε αντιπαράθεση με τη μαλακότητα, τη δραστηριότητα έναντι της παθητικότητας, τη λογική αντί του συναισθήματος και την υπερβατικότητα σε σχέση με την ενσωμάτωση. Συνοψίζονται σε ένα απόσπασμα του ποιήματος του Tennyson *The Princess*, που δημοσιεύθηκε το 1847:

*... αλλά αυτό είναι σταθερό
Όπως οι ρίζες της γης και η βάση όλων.
Ο άντρας για το χωράφι κι η γυναίκα για την εστία,
Ο άντρας για το σπαθί και για τη βελόνα εκείνη,
Ο άντρας με το μυαλό και η γυναίκα με την καρδιά,
Ο άντρας να διατάζει και η γυναίκα να υπακούει.
Όλα τ' άλλα απλώς σύγχυση.*

Παρόλο που δεν ασπαζόμαστε συνειδητά τις συγκεκριμένες απόψεις και ενδεχομένως και να θεωρούμε κάποιες από αυτές κάπως γελοίες, είναι γνωστό ότι αυτές εξακολουθούν να υποστηρίζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε, εκδηλώνουμε και ενθαρρύνουμε την υιοθέτηση των ταυτοτήτων και των ρόλων των φύλων. Υποστηρίζοντας κάτι τέτοιο, δεν αναγνωρίζω απλώς ότι κάποιοι άνδρες πράγματι πιστεύουν ότι πρέπει να διατάζουν και οι γυναίκες τους να υπακούουν,

παρόλο που δυστυχώς αυτό ισχύει. Οι επιρροές αυτών των ρόλων εξακολουθούν να επιδρούν με πολύ συγκεκριμένο τρόπο στις μεθόδους, με τις οποίες αντιμετωπίζονται τα αγόρια και τα κορίτσια στη βρεφική και παιδική ηλικία. Οι Smith και Lloyd (1978), για παράδειγμα, μελέτησαν πώς το φύλο ενός μωρού επηρεάζει τον τρόπο που αντιμετωπίστηκε το μωρό από τους ενήλικες. Σε τριάντα δύο μητέρες μωρών ηλικίας 5 έως 10 μηνών δόθηκε ένα άγνωστο μωρό 6 μηνών, για να παίξουν για δέκα λεπτά. Τα μωρά (αγόρια και κορίτσια) παρουσιάστηκαν από τις ίδιες τις μητέρες τους και τους δόθηκε ένα όνομα που αντικατόπτριζε τον ρουχισμό τους, αλλά όχι απαραίτητα το βιολογικό τους φύλο. Διαπιστώθηκε ότι οι μητέρες ενήργησαν με τα «αγόρια» και με τα «κορίτσια» διαφορετικά. Για παράδειγμα, τα «αγόρια» ενθαρρύνθηκαν περισσότερο να μπουσουλίσουν, να περπατήσουν ή ν' ασχοληθούν με κάποια άλλη σωματική δραστηριότητα μεγάλης κλίμακας από ό,τι τα κορίτσια και η αδρή κινητική συμπεριφορά² του βρέφους αντιμετωπίστηκε με διέγερση όλου του σώματος πιο συχνά στην περίπτωση των θεωρούμενων αγοριών παρά των θεωρούμενων κοριτσιών. Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνον η απόδοση του φύλου σε ένα παιδί οδηγεί τους γονείς και τους άλλους να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους με συγκεκριμένους τρόπους και από πολύ μικρή ηλικία, αλλά και ότι οι διαφορές αυτές στους τρόπους, με τους οποίους αντιμετωπίζονται τα αγόρια και τα κορίτσια, αντανακλούν κάποιες από τις θεωρούμενες ξεπερασμένες διακρίσεις του Διαφωτισμού μεταξύ ανδρισμού και θηλυκότητας, όπως είναι η ιδέα ότι οι άνδρες είναι περισσότερο ενεργητικοί από τις γυναίκες.

Η προβολή αυτών των διχοτομιών στους υποστηριζόμενους λόγους του ρόλου του φύλου μπορεί επίσης να αποδειχθεί, όταν δούμε τις εκδηλώσεις ανδρισμού και θηλυκότητας που είναι κατά κάποιο τρόπο υπερβατικές, και ειδικότερα εκείνες, όπου η υπέρβαση διαπερνά τις κυρίαρχες έμφυλες κατανομές ισχύος. Οι γυναίκες μποντιμπίντερ, για παράδειγμα, σαφέστατα δε συμβαδίζουν με το στερεοτυπικό τρυφερό, απαλό και αδύναμο γυναικείο παρουσιαστικό του σώματος. Τα σώματά τους είναι σκληρά, οι μύες τους ανεπτυγμένοι, η στάση του σώματός τους απέχει πολύ από τη γυναικεία. Η υπερβατικότητα αυτή, ωστόσο, αντιμετωπίζεται ως προβληματική, ακόμη και στο πλαίσιο των πρακτικών του ίδιου του μποντιμπίντινγκ, όπου υπάρχουν ξεκάθαρες προσπάθειες να μη γίνει απειλητική η αυτο-παρουσίαση των γυναικών μποντιμπίντερ: «Στα ΜΜΕ, σε πρωταθλήματα μποντιμπίντινγκ γυναικών και σε γυμναστήρια, η συζήτηση για το 'τι είναι υπερβολή στη μυϊκή δύναμη' είναι έντονη πάλι, όταν πρόκειται για γυναίκες, αλλά όχι για άνδρες. Ακόμη και στα

αθλητικά περιοδικά, οι γυναικείοι μύες συχνά συγκαλύπτονται με «τρυφερές» πόζες και ορισμένες φορές εξαφανίζονται» (Nelson 1996: 24).

Ο Coles (1994-5) επισημαίνει επιπλέον ότι οι γυναίκες αναμένεται να συναγωνιστούν στο μακιγιάζ, με φούσκωμα των μαλλιών, και ότι τα πρωταθλήματα αυτά συχνά κρίνονται με βάση συμβατικές ιδέες της θηλυκής ελκυστικότητας και όχι μόνον με βάση το μέγεθος των μυών. Αυτή η προσπάθεια υπονόμησης της υπερβατικότητας της γυναίκας μποντιμπίντερ φτάνει ακόμη να πιέσει κορυφαίες διαγωνιζόμενες να διατηρήσουν μέρος της θηλυκής τους παρουσίας βάζοντας εμφυτεύματα στο στήθος, για να αντικαταστήσουν την απώλεια ιστών λόγω της άσκησης (Johnston 1996).

Η πίεση αυτή, να παρέχουν ενδείξεις συμμόρφωσης στο ρόλο του φύλου καθώς ασκούνται, σε εκείνους, των οποίων η δημόσια συμπεριφορά του ρόλου του φύλου υπερβαίνει τους στερεότυπους λόγους του ανδρισμού και της θηλυκότητας, δείχνει επίσης τις επιτελεστικές πτυχές του φύλου (Butler 1990). Τούτο σημαίνει ότι δεν μπορούμε να θεωρούμε το φύλο απλά ως δεδομένο, πρέπει συνεχώς να «εκπληρώνουμε» τις επιταγές του φύλου μας και να ερμηνεύουμε τον τρόπο, με τον οποίο εκπληρώνουν αυτές τις επιταγές και οι άλλοι. Η ταυτότητα του φύλου, όπως ανέφερα προηγουμένως, είναι προσωπικό θέμα. Επιδεικνύουμε την ταυτότητα του φύλου μας, σε γενικές γραμμές, υιοθετώντας τους ρόλους του φύλου, οι οποίοι μαθαίνονται, συνήθως υποσυνείδητα, στην αρχή της παιδικής ηλικίας και στην εφηβεία. Το ότι η συμπεριφορά, η οποία συνδέεται με το ρόλο του φύλου, δεν είναι απλώς ένα ζήτημα ταυτότητας του φύλου που παρουσιάζεται προς τα έξω με «φυσικούς» τρόπους συμπεριφοράς είναι σαφές από τις αλλαγές που τα διαφυλικά άτομα (τρανσέξουαλ), ειδικότερα τα άτομα που από άνδρες έγιναν γυναίκες, πρέπει να κάνουν όχι μόνον στην εμφάνισή τους, αλλά και στους αδρούς και λεπτούς τρόπους συμπεριφοράς. Οι τρανσέξουαλ –που από άνδρες έγιναν γυναίκες– πρέπει να ξεχάσουν, για παράδειγμα, τους ανδρικούς τρόπους βαδίσματος που είχαν μάθει και τους είχαν εντυπωθεί, παρά την εσωτερική τους πεποίθηση ότι ήταν γυναίκες και να μάθουν άλλες, πιο θηλυκές κινήσεις. Το να αισθάνεται κανείς γυναίκα, σίγουρα δε σημαίνει ότι περπατάει αυτομάτως με θηλυκό τρόπο. Πρόκειται για επιτέλεση που μαθαίνεται και αποτελεί μέρος της θηλυκής συμπεριφοράς του ρόλου του φύλου και εξυπηρετεί για να επιδείξει τη θηλυκότητα του δρώντος ατόμου προς τον έξω κόσμο. Επιπλέον, θα έλεγα ότι η επιτέλεση αυτή δεν ισχύει μόνον για εκείνους, με τους οποίους ερχόμαστε σε επικοινωνία, αλλά και για εμάς τους ίδιους. Δημιουργούμε και ενισχύουμε την ταυτότητα του φύλου μας με όλους εκείνους τους τρόπους, τους

οποίους υιοθετούμε για να εκπληρώσουμε τις επιταγές του φύλου. Υιοθετούνται ακόμα και τρόποι που δεν ταιριάζουν, προκειμένου να επαληθευτεί το επιθυμούμενο φύλο. Οι τρανσέξουαλ που από άνδρες έγιναν γυναίκες, λόγω χάρη, προτού αποφασίσουν για τον επαναπροσδιορισμό του φύλου, ενδέχεται να προσπαθήσουν να συμμορφώσουν την ταυτότητά τους με τον προσδιορισμό αυτό, κατατασσόμενοι στο στρατό, ή εργαζόμενοι ως οδηγοί φορτηγών, προσπαθώντας, δηλαδή, να αισθανθούν περισσότερο άνδρες καθώς υιοθετούν στερεοτυπικά αρσενικούς ρόλους.

Η αυξανόμενη εστίαση στο σώμα από φεμινίστριες οπαδούς του μεταδομισμού μας υπενθυμίζει, ωστόσο, ότι ενώ το κοινωνικό φύλο έχει μια σημαντική επιτελεστική πλευρά, το υλικό σώμα δεν μπορεί να αγνοηθεί παντελώς. Το σώμα δεν δομείται μόνον από το λόγο. Βιώνουμε τον κόσμο και εκπληρώνουμε τις επιταγές του φύλου μας με τα σώματα που τυχαίνει να έχουμε, ακόμη και εάν τα έχουμε αλλάξει με χειρουργικές μεθόδους, για να τα κάνουμε να συμβαδίζουν καλύτερα με την αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας. Έτσι, η εμπειρία μας σχετικά με την ταυτότητα και το ρόλο του φύλου είναι εν μέρει μια αναπαράσταση των έμφυλων λόγων και αντίλογων και εν μέρει μια μεσολαβημένη από το λόγο εμπειρία του ίδιου μας του σώματος, όπου οι δύο αυτές πτυχές αλληλοτροφοδοτούνται. Εάν είμαι μια ψηλή, με φαρδιές πλάτες εκπαιδύτρια ιστιοπλοΐας, ίσως θεωρήσω δύσκολο να υιοθετήσω και να εκδηλώσω μια στερεότυπη θηλυκότητα, επειδή το σώμα μου απλώς δεν δείχνει έτσι, είναι πολύ δυνατό και δυναμικό. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να έγινε έτσι λόγω της άρνησής μου να συμβιβαστώ με τα στερεότυπα αυτά και, έτσι, να αισθάνομαι ικανή να συμμετέχω σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν δυνατό και δυναμικό παρουσιαστικό. Οι δύο αυτές πτυχές συναντώνται και αλληλεπιδρούν.

Αυτή η αντίληψη της ταυτότητας και του ρόλου του φύλου, ως επιτελεστική και ως διαμεσολαβημένη από την εμπειρία του υλικού σώματος, είναι ιδιαίτερος χρήσιμη για όσους από εμάς ασχολούμαστε με την εκπαιδευτική έρευνα. Μας δίνει τη δυνατότητα να δούμε όχι μόνο πώς δομείται η έμφυλη συμπεριφορά από κυρίαρχους λόγους, αλλά και το γιατί τα παιδιά σε συγκεκριμένες ηλικίες επιδεικνύουν ακραία στερεοτυπική συμπεριφορά φύλου, καθώς και τον τρόπο, με τον οποίο μπορούμε να παρέμβουμε. Στην εφηβεία, για παράδειγμα, τα νεαρά άτομα προσπαθούν να προσδιορίσουν τον εαυτό τους ως ενήλικες και, καθώς το σώμα τους αλλάζει, ως άνδρες και γυναίκες ενήλικες. Ιδίως όταν το σώμα τους δεν ωριμάζει με το ρυθμό που επιθυμούν, οδηγούνται σε υπερβολές για να επιτελέσουν αυτό που αντιλαμβάνονται ως εφηβικό ανδρισμό ή θηλυκότητα. Σε μια κατάσταση, όπου η απόδοση του φύλου είναι συγκριτικά επισφαλής, επειδή το σώμα δεν έχει αναπτυχθεί οριστικά και έτσι

παραμένει κατά κάποιο τρόπο ανδρόγυνο, ενώ την ίδια στιγμή η διαφορά των φύλων βιώνεται ως ιδιαίτερως εμφανής, η επιτέλεση του φύλου με υπερβολικό τρόπο είναι η ευκολότερη μέθοδος για να αποφύγει ο έφηβος την ταπείνωση από λάθη που μπορεί να κάνει κάποιος τρίτος ως προς το θέμα αυτό. Τα κορίτσια γίνονται λιγότερα ενεργά και υιοθετούν πιο θηλυκές ή σεξουαλικά προκλητικές μορφές ντυσίματος. Τα αγόρια αποκτούν ανδρικές στάσεις σώματος, υπερβολικά σεξιστικές συμπεριφορές και απορρίπτουν ό,τι θεωρείται γυναικεία επιδίωξη, όπως το διάβασμα ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν έλεγχο της σωματικής κίνησης.

Αν θεωρήσουμε ότι το ξέσπασμα της στερεοτυπικής συμπεριφοράς από πλευράς επιτέλεσης του ρόλου του φύλου οφείλεται μάλλον στη μεταιχμιακή φάση μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας, στην οποία βρίσκονται τα νεαρά άτομα, παρά ως προϊόν που απορρέει από το ξέσπασμα των ορμονών, μπορούμε να εξετάσουμε την πιθανότητα παρέμβασης και ανατροπής. Τούτο σημαίνει ότι έχουμε τη δυνατότητα να προλάβουμε τις ακρότητες της στερεοτυπικής συμπεριφοράς των φύλων, προσφέροντας μεγαλύτερο εύρος παραδειγμάτων ανδρισμού και θηλυκότητας των ενηλίκων. Παρουσιάζοντας στους νέους ασφαλείς τρόπους εκπλήρωσης του ανδρικού και γυναικείου ρόλου από ενηλίκους, που δεν εμπεριέχουν στερεότυπες στάσεις, σωματικές χρήσεις ή περιορισμούς της συμπεριφοράς, ενδεχομένως να μπορέσουμε να επιτύχουμε τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης ακραίων μορφών ανδρικής ή γυναικείας συμπεριφοράς στα νεαρά άτομα.

Οι προερχόμενες από τον Foucault απόψεις του μεταδομισμού μπορούν, ως εκ τούτου, να έχουν θεωρητική και πρακτική αξία στο φεμινιστικό έργο για το φύλο και την εκπαίδευση. Μας επιτρέπουν να ανατρέψουμε πολλές θεωρούμενες ως δεδομένες υποθέσεις αναφορικά τόσο με φύλο όσο και με το σχολείο και μας υποδεικνύουν τρόπους, με τους οποίους θα μπορούσαμε να εργαστούμε για να ανατρέψουμε την κυρίαρχη έμφυλη διάταξη. Η εργασία μου αντικατοπτρίζει την μεγάλης εμβέλειας προσαρμοστικότητα και εφαρμοσιμότητα των απόψεων αυτών. Τις χρησιμοποίησα, για να αποδομήσω τις κυρίαρχες θεωρήσεις για το φύλο και να εξετάσω τον τρόπο και την αιτία που τα κορίτσια και οι νέες γυναίκες προσδιορίζονται ως το Άλλο στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα (Paechter 1998a). Στις εργασίες μου για την εκπαιδευτική έρευνα αμφισβήτησα κάποιες από τις σχέσεις εξουσίας/γνώσης που ενυπάρχουν σε ορισμένες πρακτικές και προσεγγίσεις για τη διεξαγωγή και τη συγγραφή της έρευνας (Paechter 1996, 1998b). Στο έργο μου για την ανανέωση του σχολικού προγράμματος χρησιμοποίησα ιδέες του Foucault, για να εξετάσω τις έμφυλες σχέσεις εξουσίας/γνώσης και το πώς αυτές επιδρούν στη διαπραγμάτευση

του προγράμματος, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας (Paechter 1993, 1995, 2000, Paechter και Head 1995, 1996). Αυτή η ευελιξία των απόψεων του Foucault που τις κάνει εφαρμόσιμες σε μια ποικιλία θέσεων, ιδεών και περιπτώσεων αποτελεί μια από τις πιο ουσιαστικές πτυχές του μεταδομισμού και αντικατοπτρίζει την ίδια τη στάση του Foucault στην ενθάρρυνση της προσέγγισης του έργου του «υπό τη σκοπιά του συγγραφέα». Η στάση αυτή εμπεριέχεται στο ακόλουθο απόσπασμα, με το οποίο και θα κλείσω το κεφάλαιο αυτό: «Όλα μου τα βιβλία... είναι, εάν θέλετε, μικρές εργαλειοθήκες. Εάν οι άνθρωποι θέλουν να τις ανοίξουν ή να χρησιμοποιήσουν αυτή τη φράση ή αυτή την ιδέα ως κατσαβίδι ή κλειδί για να βραχυκυκλώσουν, να μειώσουν ή να διαλύσουν συστήματα εξουσίας, όπως ενδεχομένως και εκείνα από τα οποία αναδύθηκαν τα βιβλία μου... τόσο το καλύτερο (Foucault 1975, στο Patton 1979: 115).

Σημειώσεις

1. Δεν θέλω να υπονοήσω ότι υποστηρίζω την υποχρεωτική ετεροφυλοφιλία. Ωστόσο, δεδομένης της ομοφυλοφοβικής ατμόσφαιρας σε πολλά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το να θεωρηθείς λεσβία μπορεί να αποβεί εξαιρετικά προβληματικό για τα κορίτσια στην εφηβεία.
2. Ο όρος «αδρή κινητική συμπεριφορά» (Gross motor behaviour) αναφέρεται σε μεγάλες κινήσεις ολόκληρων των άκρων, για παράδειγμα (κατ' αυτή την έννοια), την κίνηση των χεριών, το τέντωμα ή την προσπάθεια των μωρών να μπουσουλίσουν, σε αντιδιαστολή με μικρότερες κινήσεις που αφορούν σε λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως είναι η κίνηση λαβίδας με το δείκτη και τον αντίχειρα.

4. Η ΑΛΗΘΕΙΑ ΔΕΝ ΕΝΤΟΠΙΖΕΤΑΙ ΕΥΚΟΛΑ

Wendy Cealey Harrison

Εισαγωγή

Οι περισσότεροι από εμάς αισθανόμαστε εύλογα πεπεισμένοι ότι, όταν συζητάμε θέματα ισότητας στην εκπαίδευση, ένα από τα πρώτα πράγματα που πρέπει να κάνουμε είναι να εντοπίσουμε την αλήθεια της κατάστασης. Αποτελεί, λοιπόν, κάποια έκπληξη το ότι η Valerie Walkerdine της «Μονάδας Κορίτσια και Μαθηματικά»* ξεκινάει το κεφάλαιό της «Η αλήθεια σχετικά με τα κορίτσια» στο βιβλίο *Counting Girls Out* (Walkerdine 1989) διερωτώμενη για την όλη ιδέα της αλήθειας:

Ίσως να αποτελεί περίεργο τρόπο να ξεκινήσουμε, αλλά δεν θεωρούμε ότι η αναζήτηση της αλήθειας για τα κορίτσια και τα μαθηματικά είναι δυνατή. Υπάρχουν επιστημονικά «δεδομένα», φυσικά, αλλά θα δείξουμε ότι αυτά τίθενται σοβαρά υπό αμφισβήτηση. Εν τούτοις, θα πρέπει να δηλώσουμε εξ αρχής ότι δεν επιθυμούμε να αμφισβητήσουμε ότι οι τρέχουσες εργασίες για τα κορίτσια και τα μαθηματικά είναι λάθος ή ψευδοεπιστημονικές και ότι αυτό που χρειάζεται είναι μια φεμινιστική επιστήμη, που θα μας εξιστορήσει απροβλημάτιστα την αμερόληπτη και μη διαστρεβλωμένη αλήθεια.

(Walkerdine 1989: 6)

Φαίνεται, συνεπώς, σαν η Walkerdine να προτείνει ότι δεν είναι δυνατό να φτάσουμε στην «αλήθεια», όποια κι αν θεωρούμε ότι είναι. Το κεφάλαιο αυτό αφορά στο γιατί η άρνηση της συμβατικής ιδέας της «αλήθειας» – μια άρνηση που φαίνεται να καθιστά ανίσχυρους τους ίδιους τους ισχυρισμούς της Walkerdine – είναι στην ουσία αυτό που της επιτρέπει να διατυπώσει μια αυστηρή κριτική στο υπάρχον έργο αναφορικά με τα κορίτσια και τα μαθηματικά ταυτόχρονα με μια ισχυρή και επιβλητική εναλλακτική θεώρηση. Αυτό που σκοπεύω να κάνω είναι να διερευνήσω θέματα και

* ΣΤΜ: Η Μονάδα Κορίτσια και Μαθηματικά (*Girls and Mathematics Unit*) του Πανεπιστημίου του Λονδίνου (University of London, Institute of Education) εξετάζει κριτικά υπάρχουσες με κοινοτυπικές απόψεις όπως αυτές που ισχυρίζονται ότι οι γυναίκες είναι παράλογες, ανορθολογικές, και πολύ συναισθηματικές για να είναι καλές στα μαθηματικά. Στο πλαίσιο αυτό η μελέτη *Counting Girls Out* εξετάζει ιστορικά τα αξιώματα που έχουν διατυπωθεί και τις τρέχουσες πεποιθήσεις για το μυαλό των γυναικών. Αναλύει τη σχέση μεταξύ της απόδειξης και της εξήγησης: μια διερεύνηση στις βάσεις αυτών των υποθέσεων αποτελεί το «γιατί τα κορίτσια θεωρούνται ακόμη ότι υστερούν ενώ έχουν καλές επιδόσεις και τ' αγόρια χαίρουν αναγνώρισης, ακόμη και όταν έχουν χαμηλές επιδόσεις;».

ερωτήματα που παρουσιάστηκαν με καινοτόμο τρόπο στο ερευνητικό αυτό έργο και παραμένουν επίκαιρα έως σήμερα.

Υπάρχουν δύο σχετικοί λόγοι που θέλουμε να επιστρέψουμε στο έργο της Μονάδας Κορίτσια και Μαθηματικά. Ο ένας είναι ότι, από τη στιγμή που δημοσιεύθηκε το *Counting Girls Out*, άρχισε να θεωρείται ως μέρος ενός ευρύτερου κινήματος διανόησης, αυτού που συνήθως σήμερα αναφέρεται ως «μεταμοντερνισμός» και το οποίο θεωρείται από πολλούς ως μια έντονα προβληματική προσέγγιση. Κάτω από τη μεγάλη ομπρέλα του μεταμοντερνισμού συγκεντρώνεται ένα αταίριαστο συνονθύλευμα που εκτείνεται από το έργο κάποιων θεωρητικών, όπως της Judith Butler (1990, 1993), η οποία παρουσιάζει με επιλεκτικό τρόπο συνδυασμό θεωρητικών προσεγγίσεων, έως το έργο της ιστορικού Denise Riley (1988) ή, πράγματι, αυτό που η Μονάδα Κορίτσια και Μαθηματικά περιγράφει ως τη δική της «μεταδομιστική» του θεώρηση. Αυτό που έχουν κοινό όλες αυτές οι μορφές ανάλυσης, ωστόσο, είναι ότι θέτουν μεγάλο εύρος ζητημάτων υπό συζήτηση και μας ωθούν να σκεφτούμε μέσα από αυτά πιο προσεκτικά.

Το έργο που περιγράφεται ως «μετανεωτερικό» ερμηνεύεται συχνά ως δύναμη απειλητικό για το φεμινισμό, επειδή, για παράδειγμα, αμφισβητεί αυτή καθαυτή τη δυνατότητα διατύπωσης αξιόπιστης γνώσης και αμερόληπτης αλήθειας, μιας οποιασδήποτε μορφής αλήθειας. Πρόθεσή μου είναι να υποστηρίξω στο κεφάλαιο αυτό ότι, σε σχέση με το συγκεκριμένο έργο, συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Αυτό που ελπίζω να αποδείξω είναι ότι δεν είναι μόνον πολύ χρήσιμη και απολύτως αξιόπιστη γνώση που παράγεται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης οπτικής, αλλά ότι αυτό που παράγεται μέσω της γνώσης είναι ιδανικό για να σχετίζεται με μια φεμινιστική ατζέντα. Πράγματι, την εξυπηρετεί καλύτερα από πολλές άλλες συμβατικές προσεγγίσεις που χαρακτηρίζονται ως «νεωτερικές».

Ο δεύτερος λόγος αφορά στην πρόσφατη ανησυχία για την επίδοση των αγοριών, και όχι των κοριτσιών, στο σχολείο. Μήπως το είδος ανάλυσης που πρωτοποριακά εφάρμοσε η Μονάδα Κορίτσια και Μαθηματικά εδώ και μια δεκαετία περίπου, έχει να μας πει κάτι αναφορικά με τη συζήτηση μας; Θεωρώ πώς έχει. Το έργο αυτό υπονοεί ότι, διερευνώντας τα στοιχεία σε οποιαδήποτε συζήτηση αναφορικά με τις σχετικές επιτυχίες ή αποτυχίες των αγοριών ή των κοριτσιών στην εκπαίδευση, χρειάζεται να κάνουμε πολύ περισσότερα από το να εντοπίσουμε κατά πόσο η συζήτηση έχει θεμελιωθεί καλά. Κατά τον ίδιο τρόπο, είναι πολύ πιο σημαντικό να εξετάζουμε προσεκτικά τα στοιχεία, παρά να συζητούμε απλώς για τις αιτίες.

Από τι είναι φτιαγμένα τα μικρά κορίτσια;

Διερευνώντας τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα για τα κορίτσια και τα μαθηματικά, η Walkerdine (1989) παρατήρησε ότι η συζήτηση βασίστηκε σε μια μοναδική, κοινή και ανεξερεύνητη παραδοχή: αυτή της γυναικείας αποτυχίας. Με άλλα λόγια, ανεξάρτητα από το εάν διατυπωνόταν η άποψη ότι τα κορίτσια *θα μπορούσαν* να είναι το ίδιο επιτυχημένα με τα αγόρια στα μαθηματικά, παρέμενε ευρέως αποδεκτό ότι αδυνατούσαν να επιτύχουν και το κύριο θέμα που ανέκυψε οδήγησε στην προσπάθεια επεξήγησης αυτής της αποτυχίας. Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση κινήθηκαν μεταξύ δύο μορφών επεξήγησης: «φύση» εναντίον «ανατροφής». Για κάποιους, τα κορίτσια ήταν απλώς εκ γενετής διαφορετικά από τα αγόρια και, ως εκ τούτου, έδειξαν μικρότερη άνεση στα μαθηματικά. Για άλλους, τα κορίτσια κοινωνικοποιήθηκαν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να θεωρούν τα μαθηματικά αντικείμενα των «αγοριών», ή αποθαρρύνθηκαν από το να ακολουθήσουν θετικά μαθήματα και μαθηματικά. Αυτό που έλειπε, ωστόσο, από όλες αυτές τις συζητήσεις ήταν μια συστηματική διερεύνηση του ερωτήματος κατά πόσο τα κορίτσια *όντως* αποτύγχαναν στα μαθηματικά.

Αυτό δε σημαίνει ότι οι σχετικές στατιστικές ήταν ελλιπείς: πολλά στοιχεία παρουσιάστηκαν για να δείξουν τη σχετική έλλειψη επιτυχίας των κοριτσιών στα μαθηματικά. Παραδοσιακά, λοιπόν, αυτό που θα περιμέναμε από την Walkerdine και τους συνεργάτες της θα ήταν να μην κάνουν τίποτε περισσότερο από κάποια κριτική στα στοιχεία αυτά –στον τρόπο συλλογής τους, στις ερμηνείες που δόθηκαν και στα συμπεράσματα που εξήχθησαν από αυτά. Αυτό είναι σίγουρα κάτι που *όντως* έπραξε η ίδια. Ωστόσο, όπως υποδεικνύει και η παράθεση στην αρχή του κεφαλαίου, ξεκαθάρισε ότι δεν είναι πρόθεσή της απλώς να ανασκευάσει τις υπάρχουσες εργασίες για τα κορίτσια και τα μαθηματικά. Πώς μπορούμε να βγάλουμε νόημα από αυτό το προφανές παράδοξο;

Υπάρχουν δύο τρόποι ανάγνωσης της δήλωσης της Walkerdine για το ότι δεν ξεκίνησε απλώς για να ανασκευάσει το έργο για τα κορίτσια και τα μαθηματικά. Ο ένας τρόπος είναι να θεωρήσουμε ότι δεν αρνείται την αξία των παρουσιαζόμενων στοιχείων. Ο άλλος είναι ότι προσπαθεί να κάνει κάτι διαφορετικό από το να ανασκευάσει μια συγκεκριμένη άποψη. Θα έλεγα ότι και οι δύο ερμηνείες είναι σωστές. Πρώτον, η ίδια δεν αρνείται την αξιοπιστία των αποδεικτικών στοιχείων ούτε και το θέμα που προκύπτει από αυτά. Δεύτερον, ασχολείται με κάτι διαφορετικό από

τη διατύπωση μιας αντίθετης υπόθεσης: θέλει να τοποθετήσει αυτή την οπτική σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και, έτσι, να δημιουργήσει μια διαφορετική ομάδα ερωτημάτων.

Το κλειδί για την κατανόηση αυτού του επιχειρήματος σχετικά με την αλήθεια βρίσκεται στο σημείο που η συγγραφέας μιλά για την αφετηρία της έρευνάς της, σημείο στο οποίο εμπεριέχεται άλλος ένας ισχυρισμός που προκαλεί έκπληξη: «Η αφετηρία μας είναι ότι δεν υπάρχει απλή κατηγορία «γυναίκα» που να μπορεί να αποκαλυφθεί από τη φεμινιστική έρευνα, αλλά ως φεμινίστριες μπορούμε να εξετάσουμε πώς δημιουργήθηκαν τα γεγονότα, οι εικασίες και οι φαντασίες και πώς επηρέασαν τους τρόπους, με τους οποίους έχουμε τοποθετηθεί, γινόμαστε κατανοητές και καθοδηγούμεστε ώστε κατανοήσουμε οι ίδιες τους εαυτούς μας» (Walkerdine 1989: 7).

Οι κοινής λογικής υποθέσεις μας για την αλήθεια τείνουν να παραδέχονται έναν κόσμο αντικειμένων, των οποίων ο χαρακτήρας είναι, σε γενικές γραμμές, σταθερός. Τα τραπέζια, οι βάτραχοι ή τα απολιθώματα είναι προσδιορίσιμα αντικείμενα, στα οποία θεωρείται ότι ενεργούν σειρά δυνάμεων. Τα αντικείμενα αυτά ενδέχεται να υποστούν μεταβολές (ο βάτραχος δεν ήταν πάντα βάτραχος, ήταν γυρίνος), αλλά έχουν διακριτή ταυτότητα, που μας επιτρέπει να αναμένουμε ότι όποιες αλήθειες θεμελιώσουμε για αυτά θα ισχύουν στο εξής (για παράδειγμα, οι βάτραχοι είναι αμφίβια και, όσο οι βάτραχοι είναι βάτραχοι, θα είναι πάντοτε αμφίβια). Το επιχείρημα της Walkerdine (1989) στο σημείο αυτό είναι, ουσιαστικά, ότι οι «γυναίκες» δεν αποτελούν αντικείμενα αυτού του είδους για το φεμινισμό. Αλλά γιατί όμως; Θα φαινόταν αυταπόδεικτο για τους περισσότερους από εμάς ότι οι όροι «γυναίκες», «άνδρες», «κορίτσια» και «αγόρια» προφανώς προσδιορίζουν κάτι συγκεκριμένο. Η ερώτηση που πρέπει να θέσουμε στον εαυτό μας είναι: «Με βάση ποια κριτήρια αποτελούν προφανώς αναγνωρίσιμα και σταθερά αντικείμενα»; Σε τι ακριβώς αναφερόμαστε όταν μιλάμε για «γυναίκες» ή «άνδρες», «κορίτσια» ή «αγόρια»; Η απάντηση είναι, φυσικά, ότι, όταν αποδεχόμαστε την αναγνωρισιμότητα και τη σταθερότητα αυτών των κατηγοριών ανθρώπων, αυτό γίνεται βάσει βιολογικών κριτηρίων. Όμως ο φεμινισμός πάντοτε ασχολήθηκε με τις «γυναίκες» ως *κοινωνική* ομάδα. Παραμερίζοντας το ερώτημα του κατά πόσο η βιολογία όντως μας προσφέρει έναν τέτοιο σαφή τρόπο χαρακτηρισμού των ανθρώπων -και υπάρχουν επιχειρήματα που υποστηρίζουν ότι η εικόνα είναι πολύ πιο πολύπλοκη από αυτή¹- θα πρέπει να αναρωτηθούμε κατά πόσο μπορούμε να αποδίδουμε αυτό το βαθμό συνέπειας στις κοινωνικές ομάδες που χαρακτηρίζουμε «γυναίκες» και «άνδρες». Μήπως θα πρέπει

να θεωρήσουμε ως δεδομένο το ότι, επειδή οι προσδιορισμένες από το βιολογικό φύλο ομάδες φαίνεται να είναι συνεκτικές και να επιδεικνύουν κάποιο βαθμό συνέπειας, θα πρέπει να αποδίδουμε τον *ίδιο* βαθμό συνέπειας και συνεκτικότητας στις κοινωνικές ομάδες; Έχουμε δίκιο να υποστηρίζουμε απλώς ότι το κοινωνικό φύλο προέρχεται ακριβώς από αυτό που σήμερα ορίζουμε ως «βιολογικό φύλο»;

Το ζήτημα εδώ είναι κατά πόσο ενδέχεται να κάνουμε μια *υπόθεση* συνεκτικότητας και συνέπειας για μια κοινωνική ομάδα στη βάση μη κοινωνικών (δηλαδή βιολογικών) κριτηρίων. Άλλωστε, γνωρίζουμε ότι σε διαφορετικές κοινωνίες και διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις, στο πλαίσιο διαφορετικών πολιτισμών και σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους, σημαίνει αρκετά διαφορετικά πράγματα να είσαι αυτό που σε αυτές τις κοινωνίες, τα περιβάλλοντα, τους πολιτισμούς και τις περιόδους χαρακτηρίζεται ως «γυναίκα» ή «άνδρας», «κορίτσι» ή «αγόρι». Σίγουρα, όλοι αυτοί οι χαρακτηρισμοί τελικά αναφέρονται σε κάτι που *εμείς* θα προσδιορίσουμε ως αναπαραγωγική διαφορά, αλλά ακόμη και οι τρόποι αντίληψης και κατανόησης αυτής της αναπαραγωγικής διαφοράς ποικίλλουν. Πρέπει μόνο να ανατρέξουμε στην Ευρώπη της Αναγέννησης, για να εντοπίσουμε ένα πολύ διαφορετικό τρόπο θεώρησης των σωμάτων και των μεταξύ τους διαφορών (Laqueur 1990). Από την εποχή της Αρχαιότητας και μετά, τα γυναικεία σώματα θεωρούνται ότι είναι κατασκευασμένα σύμφωνα με το ίδιο βασικό μοτίβο, με το οποίο κατασκευάζονται και τα σώματα των ανδρών, αλλά ότι στερούνται τη «ζωντανή φλόγα», γεγονός που, όπως πιστευόταν, τα έκανε να μην είναι τόσο τέλεια και είχε ως αποτέλεσμα να διατηρούν τα σεξουαλικά όργανά τους μέσα στο σώμα τους. Δεν υπήρχε η ιδέα των γυναικών ως του «αντίθετου» φύλου, το οποίο μπορεί να έχει κάποια χαρακτηριστικά συμπληρωματικά σε αυτά των ανδρών. Πράγματι, κάποια από τα χαρακτηριστικά που θεωρούσαν ότι έπρεπε να έχουν οι γυναίκες –χαρακτηριστικά «λαγνείας» για παράδειγμα– είναι εκείνα που ίσως σήμερα συσχετίζαμε με τους άνδρες. Η ιδέα, παραδείγματος χάριν, ότι οι άνδρες θέλουν σεξουαλική επαφή, ενώ οι γυναίκες σχέσεις είναι ακριβώς το αντίστροφο των πεποιθήσεων για τους άνδρες και τις γυναίκες στην Ευρώπη πριν από το Διαφωτισμό.² Εάν λάβουμε σοβαρά υπόψη το παρελθόν (και φυσικά και άλλες κουλτούρες), τότε θα πρέπει να πούμε ότι: «Το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα. Τα κάνουν τα πράγματα με άλλο τρόπο εκεί» (Hartley 1953: 7). Αυτό σημαίνει ότι οι τρόποι, με τους οποίους οι άνθρωποι γίνονται αντιληπτοί και αντιμετωπίζονται, είναι πολλοί και ποικίλοι, *ακόμη και* όταν αναφερόμαστε σε κάτι τόσο εμφανώς σταθερό όπως το βιολογικό φύλο.

Εν τούτοις, εάν θεωρήσουμε ότι «βιολογικό φύλο» σημαίνει το ίδιο πράγμα όπου και να πάμε, τότε αναπόφευκτα θα τείνουμε να θεωρούμε ότι οι κατηγορίες «γυναίκες» και «άνδρες», «κορίτσια» και «αγόρια» δεν είναι προβληματικές, απλώς επειδή μοιράζονται κοινά βιολογικά χαρακτηριστικά. Όμως, αυτό πραγματικά δεν μας λέει τίποτα για τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζονται. Αυτή είναι η οπτική πίσω από την ιδέα του «κοινωνικού φύλου». ³ Ως έννοια, το «κοινωνικό φύλο» εξελίχθηκε, για να δείξει ότι χρειαζόταν να γίνει διάκριση μεταξύ αυτού που ήταν οι γυναίκες ως απόρροια της βιολογίας τους και αυτού που ήταν ως αποτέλεσμα των κοινωνιών, στις οποίες ζούσαν, και των τρόπων που αυτές τις αντιμετώπιζαν. (Oakley 1972). ⁴

Τα μέλη της Μονάδας Κορίτσια και Μαθηματικά δεν αναφέρονται στην ιδέα του «βιολογικού φύλου», ωστόσο αφήνουν πράγματι τη δυνατότητα για ποικιλομορφία και συνθετότητα στους τρόπους, με τους οποίους αναγνωρίζονται οι κοινωνικές κατηγορίες «γυναίκες» και «άνδρες», «αγόρια» και «κορίτσια», και θεωρούν κεντρική στην ανάλυσή τους την ποικιλομορφία αυτή. Η αφετηρία τους είναι ότι οι κατηγορίες «γυναίκα» και «κορίτσι» (και όντως, «άνδρας» και «αγόρι») πρέπει να θεωρούνται, εγγενώς, ότι αναφέρονται σε ασαφή αντικείμενα που μεταβάλλονται και αλλάζουν λόγω της λειτουργίας των κοινωνικών κόσμων, στους οποίους κατοικούν, και του τρόπου, με τον οποίο καθορίζονται και αναγνωρίζονται στους κόσμους αυτούς. Επιπλέον, προσδιορίζουν το έργο του φεμινισμού ως αυτό που εξετάζει πώς έχουν προκληθεί τα γεγονότα, οι εικασίες και οι φαντασίες και πώς αυτά επηρεάζουν όχι μόνο τον τρόπο που έχουν προσδιοριστεί και γίνει κατανοητές οι γυναίκες, αλλά επίσης και το πώς οδηγήθηκαν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους.

Η Walkerdine (1989) κατέληξε να βλέπει κατ' αυτόν τον τρόπο τον κοινωνικό κόσμο και τους ανθρώπους σε αυτόν από μια οπτική, την οποία προσδιορίζει ως «μεταδομισμός», έναν όρο που με την πάροδο του χρόνου έφτασε να σημαίνει πολλά πράγματα (όχι όλα συμπληρωματικά!). Όμως η κύρια πηγή αυτής της θεώρησης είναι το έργο του γάλλου φιλοσόφου Michel Foucault. Ο Foucault ισχυρίστηκε ότι οι μεγαλύτερες αλλαγές που συμβαίνουν στους κοινωνικούς κόσμους που κατοικούμε οφείλονται στις μεταβολές του τρόπου διαμόρφωσης των γνώσεων και των εξουσιών, μέσω των οποίων επιδρούμε στις γνώσεις αυτές, -αυτο που ο Foucault ονόμασε «λόγους». ⁵ Οι αλήθειες που κατασκευάζουμε για εμάς τους ίδιους, αντί να είναι πράγματα που ισχύουν για πάντα, θα σχετίζονται στενά με τον κοινωνικό κόσμο, μέσα στον οποίο παράγονται. Τούτο δε σημαίνει απαραίτητως ότι θα είναι «σχετικές» – δηλαδή μόνο εν μέρει αληθινές, επειδή περιορίζονται σε συγκεκριμένη άποψη– αλλά ότι θα πρέπει να θεμελιωθεί το είδος της αλήθειας που αντιπροσωπεύουν και οι

κοινωνικοί σκοποί, στους οποίους έχει προσαρμοστεί αυτή η αλήθεια. Υπό την έννοια αυτή, ο Foucault είδε ως καθήκον του διανοούμενου να διαπιστώσει εάν ήταν δυνατός ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης, επειδή ένιωθε ότι υπήρχαν περισσότερες πιθανές ελευθερίες και περισσότεροι τρόποι ύπαρξης από αυτούς που συνήθως αφήνουμε τον εαυτό μας να φανταστεί. Εάν είμαστε δυσαρεστημένοι με τον κόσμο όπου ζούμε, το πρώτο που έχουμε να κάνουμε είναι να καθορίσουμε τι διαμόρφωσε τον κόσμο αυτό, πράγμα που για το Foucault σημαίνει ότι πρέπει να γνωρίζουμε από που προέρχεται ο τρόπος σκέψης μας. Αν κατανοήσουμε που, πότε και πώς αρχίσαμε να σκεπτόμαστε με τους τρόπους που σήμερα θεωρούμε δεδομένους, αποκτούμε τη δυνατότητα να αναδιαμορφώσουμε τα πράγματα προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Βεβαίως, η πολιτική δράση –και μάλιστα η επιτυχημένη πολιτική δράση– δεν εξαρτάται από αυτούς τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης, αλλά αγνοώντας κανείς το καθήκον αυτό είναι σαν να παραμένει δέσμιος των υφιστάμενων όρων αναφοράς.

Η Μονάδα Κορίτσια και Μαθηματικά, ως εκ τούτου, θεώρησε ότι το να αποδεχθούμε απλώς τις κατηγορίες και τους όρους, στο πλαίσιο των οποίων δομήθηκε η συζήτηση αυτή, σημαίνει να παραμείνουμε περιορισμένοι με τους υφιστάμενους όρους αναφοράς και να μην διερευνήσουμε σημαντικές πτυχές των τρόπων, με τους οποίους λειτουργεί ο παράγοντας φύλο. Εάν αποδεχθούμε απλά ένα δεδομένο σύνολο ορισμών και τους υφιστάμενους τρόπους πλαισίωσης μιας συζήτησης, θα παγιδευτούμε σε αυτό που η Walkerdine (1989) ονομάζει «εμπειρισμό» -γενικότερα, να λαμβάνουμε ως δεδομένο ό,τι φαίνεται επιφανειακά να ισχύει- και θα αναγκαστούμε να αντιδράσουμε αμυντικά προς τους πολιτικούς μας αντιπάλους. Για μια ριζοσπαστική πολιτική, όπως είναι ο φεμινισμός, είναι σημαντικό, συνεπώς, να αμφισβητήσουμε τα ίδια το πλαίσιο της συζήτησης. Το πλαίσιο αυτό, όμως, ευθύνεται για κάτι πολύ περισσότερο από την απλή πρόκληση ακαδημαϊκής φιλονικίας, ευθύνεται και για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του κόσμου μας και των εαυτών μας ως υπάρξεων στον κόσμο αυτό –αυτό για το οποίο επιμένει και η Walkerdine (1989: 7) ότι είναι «οι τρόποι με τους οποίους προσδιοριστήκαμε, γίναμε κατανοητές και οδηγηθήκαμε να αντιλαμβανόμαστε τους εαυτούς μας». Οι μορφές λόγου ορίζουν τον τρόπο, με τον οποίο υπάρχουν για μας τα πράγματα, παρόλο που στο πλαίσιο αυτό όντως έχουμε τη δυνατότητα να πλαισιώσουμε εκ νέου τα πράγματα, να παράγουμε μια διαφορετική αντίληψη και να ξεκινήσουμε το έργο της αναδιαμόρφωσης του κόσμου στον οποίο ζούμε.

Αυτός ο τρόπος να αντιλαμβάνεται κανείς τη γνώση και την αλήθεια διαμορφώνει διαφορετικά το καθήκον της κοινωνικής επιστήμης, η οποία θεωρείται ότι

τροφοδοτεί με πληροφορίες τη φεμινιστική οπτική. Αντιμετωπίζει τις αλήθειες ως εξαρτώμενες από το πλαίσιο και ως αλληλένδετες με τις διεργασίες, μέσω των οποίων δημιουργούμε και συντηρούμε τις κοινωνικές μορφές. Όπως υποστηρίζουν και τα μέλη της Μονάδας Κορίτσια και Μαθηματικά «διαφορετικοί προβληματισμοί σε διαφορετικές χρονικές περιόδους έχουν συμβάλει στη διατύπωση διαφορετικών ορισμών –και λύσεων– του ‘προβλήματος’» (Walkerdine 1989: 6-7). Δεν θα έπρεπε, λοιπόν, να πιεστούμε να αποφασίσουμε οριστικά για το αν κάτι είναι «αλήθεια» υπό την στενή έννοια του εάν υπακούει ή όχι στις σωστές μεθοδολογικές αρχές ή στους κανόνες επιστημονικότητας –παρόλο που ίσως χρειαστεί να κάνουμε και αυτό– ακριβώς γιατί «τα ζητήματα αλήθειας, επιστημονικότητας και μεθόδου είναι πολύ πιο σύνθετα» (Walkerdine 1989: 6). Κατά τον ίδιο τρόπο, οι άνθρωποι που βρίσκονται στην καρδιά αυτού του ζητήματος δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι εμπεριέχονται –ή αυτομάτως ανήκουν σε– απλές και άμεσες κοινωνικές κατηγορίες, αφού οι κατηγορίες αυτές είναι συνεχώς εν ενεργεία. Εξετάζοντας τα θέματα φύλου στην εκπαίδευση, θα πρέπει να δεχθούμε το γεγονός ότι οι κοινωνικές κατηγορίες, στις οποίες αναφερόμαστε, δεν είναι κάτι το ξεκάθαρο, σταθερό και βέβαιο, στο οποίο μπορούμε να καταφύγουμε. Αντιθέτως, θα πρέπει να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούνται, τι ακριβώς επικαλούνται και γιατί. Η διαδικασία, μέσω της οποίας ορίζονται και δημιουργούνται οι κοινωνικές κατηγορίες, αποτελεί θέμα με ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτικό και ιστορικό χαρακτήρα.

Γνώση και αλήθεια

Εφόσον «τα ζητήματα αλήθειας, επιστημονικότητας και μεθόδου είναι *πολύ πιο σύνθετα*» (Walkerdine 1989: 6, η υπογράμμιση δική μας), αυτό για το οποίο δεν συζητούμε είναι η σύλληψη της αλήθειας ως σχετικής. Αντιθέτως επεκτείνουμε τον τρόπο, με τον οποίο αναζητούμε την αλήθεια για κάτι. Οι μεθοδολογικές αρχές ή οι κανόνες της επιστημονικότητας που θεωρείται ότι διέπουν την έρευνα στην κοινωνική επιστήμη δεν απορρίπτονται τόσο, όσο εμπλουτίζονται από ένα σύνολο νέων εκτιμήσεων. Βεβαίως, οποιαδήποτε μεθοδολογική κριτική που όντως αξίζει, θα αντλήσει πληροφορίες μέσα από τις θεωρητικές προϋποθέσεις που διαμόρφωσαν μια έρευνα. Αυτό που διαφέρει στην περίπτωση μας, είναι το πόσο μακριά επεκτείνεται αυτή η θεωρητική αναζήτηση, αφού, υπό την κλασική έννοια του Foucault, στοχεύει στο να αποκαλύψει την όλη διαδικασία, μέσω της οποίας δομείται ένα σύνθετο σύνολο κοινωνικών μορφών, και τους τρόπους, με τους οποίους χρησιμοποιείται η

παραγωγή αποδείξεων για να στηρίξει τμήματα της διαδικασίας αυτής. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Μονάδας Κορίτσια και Μαθηματικά, τα αποδεικτικά στοιχεία για τη σχετική επιτυχία ή αποτυχία των κοριτσιών στα μαθηματικά δεν μπορούν να διαχωριστούν από τον τρόπο, με τον οποίο γίνεται αντιληπτή και εφαρμόζεται στην πράξη η διδασκαλία των μαθηματικών.

Σε επόμενο κεφάλαιο του βιβλίου της, η Walkerdine (1989) φέρνει στο προσκήνιο το θέμα του πώς κατασκευάζεται η έννοια της επιτυχίας στα μαθηματικά από την άποψη του τι θεωρείται ότι αποτελεί «πραγματική κατανόηση» στα μαθηματικά. Αυτό με τη σειρά του σχετίζεται με το ρόλο που διαδραματίζει η διδασκαλία των μαθηματικών στη διαμόρφωση του έλλογου πολίτη, αυτού δηλαδή που είναι ικανός να αναλύει και να σκέφτεται με τη λογική. Στη μέση όλων αυτών, και μάλιστα κατά τρόπο περίπλοκο, βρίσκονται τρόποι σύλληψης της έννοιας του φύλου που, για παράδειγμα, συσχετίζουν την «πραγματική κατανόηση» με τη δραστηριότητα και τη δραστηριότητα με τα αγόρια και μεταφράζουν την επιτυχία των κοριτσιών σε ορισμένα μαθηματικά ζητήματα ως απόδειξη «αποστήθισης» παρά ως «πραγματική κατανόηση». Η ικανότητα της λογικής σκέψης, που τα μαθηματικά θεωρούνται ότι αναπτύσσουν στο παιδί, αφορά σε ένα ενεργητικό, δυναμικό και γεμάτο περιέργεια (που μεταφράζεται «δυνάμει ανυπάκουο») παιδί, που σημαίνει τυπικά το αγόρι. Τα αγόρια και τα κορίτσια, συνεπώς, αποτελούν διαφορετικές όψεις του προβλήματος αναφορικά με την εκπαίδευση στα μαθηματικά. Τα κορίτσια θεωρούνται υπάκουοι και χωρίς προβλήματα μαθητές, των οποίων η συμμόρφωση αποτελεί επίσης δείκτη του ότι ακολουθούν το λανθασμένο τρόπο μάθησης, την παθητική, μηχανική αποστήθιση. Όπου είναι φανερά επιτυχημένα, η επιτυχία τους ερμηνεύεται και πάλι υπό την οπτική αυτή. Τα αγόρια, από την άλλη πλευρά, των οποίων η δραστήρια συμπεριφορά -που μπορεί να εμπεριέχει και απειθαρχία και ανυπακοή- θεωρείται ότι δείχνει ικανότητα ανάπτυξης της «πραγματικής κατανόησης», πρέπει να γίνουν πειθήνια χωρίς να χάσουν την ανεξαρτησία του μυαλού που θεωρείται ότι είναι το κλειδί για τη λογική σκέψη και τη μαθηματική αντίληψη. Οι παιδαγωγικές πρακτικές που έχουν σχεδιαστεί για να επιτύχουν κάτι τέτοιο, θα κινητοποιήσουν τη φαντασία για τη σύλληψη μεθόδων που θα οδηγούν στον απόλυτο έλεγχο του παιδιού, φαντασία που έρχεται σε αντίθεση με την πραγματική κατάσταση, στην οποία το παιδί εντοπίζει τον εαυτό του (Walkerdine 1989).

Τα στατιστικά στοιχεία που υπάρχουν για τη σχετική επιτυχία ή αποτυχία των αγοριών ή των κοριτσιών δεν μπορούν, ως εκ τούτου, να θεωρηθούν απλώς ως δεδομένα. Η εξέτασή μας για το θέμα αυτό δεν μπορεί επίσης να αποτελεί ζήτημα

κρίσης (μέσω διερεύνησης των δεδομένων) του κατά πόσο τα κορίτσια πράγματι επιτυγχάνουν την «πραγματική κατανόηση» ή τα αγόρια αποτυγχάνουν σε αυτό. Η ανάλυση των στατιστικών από τη Μονάδα Κορίτσια και Μαθηματικά που τροφοδότησαν τη συζήτηση για τα κορίτσια και τα μαθηματικά είναι απολύτως συμβατική με όρους της κοινωνικής επιστήμης: εξετάζουν με λεπτομέρειες τη στατιστική βάση, στην οποία προσαρμόζονται πολλά από τα επιχειρήματα για την ισχυριζόμενη αποτυχία των κοριτσιών και θεωρούν, στη βάση αυτή, ότι πολλοί από τους ισχυρισμούς που έχουν γίνει είναι άστοχοι. Τούτο δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν εμφανείς διαφορές στα δεδομένα ή ότι δεν είναι δυνατόν να αναγνωριστούν οι διαφορές αυτές. Ωστόσο, τα δεδομένα δεν είναι η πρωταρχική ανησυχία των μελών της Μονάδας. Αντιθέτως, τα δεδομένα τους προσφέρουν το βήμα για να εξετασθούν πολύ πιο ενδιαφέροντα αλλά και πιο σύνθετα και δυνάμει πιο προβληματικά ζητήματα.

Η φύση του «προβλήματος»

Αυτής της φύσης είναι και το θέμα που αφορά στην οριοθέτηση φαινομενικώς συμβατικών εμπειρικών προβλημάτων από συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια. Εδώ η Walkerdine (1989) επικεντρώνεται στην αποκάλυψη του πλαισίου, το οποίο περικλείει μια συγκεκριμένη συζήτηση για την ισότητα στην εκπαίδευση. Στον «Εθνικό Διάλογο» για την εκπαίδευση (*Great Debate*), τον οποίο διεξήγαγε η βρετανική Κυβέρνηση υπό τον James Callaghan το 1976, εκφράστηκε αρχικά ο προβληματισμός για την «σπατάλη των ταλέντων», που είχε ως αποτέλεσμα να αποφεύγουν οι νέες γυναίκες επαγγέλματα, τα οποία απαιτούσαν συγκεκριμένη επιστημονική και μαθηματική παιδεία. Η Walkerdine (1989) επισημαίνει ότι τα προβλήματα γύρω από την εκπαίδευση στη Βρετανία, ήδη από την εποχή του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, εστιάστηκαν αρχικά σε αγόρια οικογενειών της εργατικής τάξης και στη συνέχεια, από τη δεκαετία του 1970, στα κορίτσια. Ωστόσο, το θέμα δεν αφορούσε ποτέ όλα τα κορίτσια, αλλά μόνον εκείνα που ήταν πιθανό να κάνουν το GCE A levels και να προχωρήσουν σε πανεπιστημιακές σπουδές, δηλαδή ένα πολύ μικρό ποσοστό της συνολικής ομάδας, αν και το πρόβλημα είχε αντιμετωπιστεί ως γενικό. Προφανώς, εάν τα «καλύτερα» κορίτσια αποτύγχαναν, τότε όλα τα κορίτσια υπονοείται ότι θα έπρεπε και αυτά να αποτυγχάνουν. Με άλλα λόγια, η δυσκολία για τους πολιτικούς ήταν αρκετά συγκεκριμένη: πώς θα βοηθούσαν μια

συγκεκριμένη ομάδα κοριτσιών να πετύχει υψηλή σταδιοδρομία, χρησιμοποιώντας τις θετικές επιστήμες και τα μαθηματικά;

Ωστόσο, δεδομένου του γενικού πολιτικού ενδιαφέροντος για τις ανισότητες μεταξύ ανδρών και γυναικών, φαινόταν «προφανές» ότι οποιαδήποτε ομάδα κοριτσιών θα μπορούσε να αντιπροσωπεύει την τυπική για το γυναικείο φύλο συμπεριφορά. Κανείς δεν ένιωσε την ανάγκη να εξετάσει κατά πόσο αυτή η συγκεκριμένη ομάδα κοριτσιών αντιπροσώπευε όλα τα κορίτσια ή κατά πόσο αυτό που υποθετικά συνέβαινε είχε κάποια σχέση με «τυπική κοριτσίστικη» συμπεριφορά. Ό,τι κι αν σημαίνει «κορίτσι», φαινόταν «φυσικό» να θεωρείται ότι κατά κάποιο τρόπο σχετιζόταν με την αιτία του προβλήματος. Υπάρχουν ήδη δύο ζητήματα που αποφεύγονται εδώ στον ορισμό του «προβλήματος»: το ένα αφορά στο κατά πόσο υπήρχε όντως πρόβλημα αποτυχίας των κοριτσιών και το άλλο στο κατά πόσο το πρόβλημα αυτό, εάν υπήρχε, οφειλόταν ειδικά στο φύλο των μαθητριών ή σχετιζόταν με κάποιον άλλο παράγοντα.

Εξηγώντας «το πρόβλημα»

Για να γίνει κατανοητή αυτή η ενδεχόμενη διαρροή, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες προσεγγίσεις -από την αμερικανική σχολή της κοινωνικής ψυχολογίας έως μια βρετανικής σύλληψης σοσιαλδημοκρατική θεώρηση της επιδεξιότητας και της ικανότητας- και διατυπώθηκαν απόψεις για τον τρόπο, με τον οποίο αυτά τα στοιχεία θα μπορούσαν να ανακαλυφθούν και να καλλιεργηθούν. Δύο είδη ερμηνειών έδειχναν ωστόσο να διαμορφώνονται: αυτές που στηρίζονταν στις βιολογικές διαφορές φύλων και εκείνες που επικαλούνταν εμπειρίες χαρακτηριστικές του κοινωνικού φύλου ή διακριτική μεταχείριση. Είναι περιττό να πούμε ότι οι προσεγγίσεις εκείνες που ήταν περισσότερο αμφισβητούμενες ήταν αυτές που κατέφευγαν στις διαφορές μεταξύ των φύλων με επιχειρήματα, όπως αυτά που αναφέρονται στη μεγαλύτερη ικανότητα των ανδρών να προσανατολιστούν στο χώρο, ανεξάρτητα από το αν η ερμηνεία αυτή διατυπωνόταν από την σκοπιά των περιβαλλοντιστών ή των γενετιστών. Οι εναλλακτικές προσεγγίσεις, αντιθέτως, είχαν την τάση να εστιάζουν στο ερώτημα του κατά πόσο τα κορίτσια αποθαρρύνονται από το να επιλέξουν μαθήματα μαθηματικών ή θετικών επιστημών.

Οι γενετιστές θα συνέδεαν το έργο με τις διαφορές στη λεκτική και μη λεκτική ευφυΐα και με την έρευνα για τη διαίρεση του εγκεφάλου σε τμήματα. Οι

περιβαλλοντιστές χρησιμοποιούν ιδέες για τα στερεότυπα του ρόλου του φύλου, για να δείξουν ότι τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν διαφορετικές εμπειρίες παιχνιδιού και ανάπτυξης. Υπάρχει ελλιπής ορισμός, ωστόσο, για την ακριβή σύνδεση ανάμεσα στην επίδοση σε οπτικοχωρικά τεστ και τα μαθηματικά του σχολείου.

(Walkerdine 1989: 8)

Η ανάλυση της Walkerdine για τον τρόπο, ο οποίος οδήγησε στην κατασκευή συγκεκριμένων εξηγήσεων του προβλήματος, αποκαλύπτει πολλά τέτοια κενά και ελλείψεις στο συλλογισμό και αυτό ισχύει τόσο για τις προσεγγίσεις που κλίνουν προς τους περιβαλλοντιστές, όσο και για τις άλλες. Υπάρχει, για παράδειγμα, βιβλιογραφία για το «φόβο της επιτυχίας» που επισημαίνει ότι τα κορίτσια είναι εκείνα που προσανατολίζονται προς την παραδοσιακή γυναικεία ταυτότητα, η οποία αποφεύγει τα μαθηματικά, καθώς και βιβλιογραφία που μιλάει για τη φοβία και το άγχος των γυναικών για τα μαθηματικά. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι, για να μιλάμε για φοβία και άγχος των γυναικών για τα μαθηματικά, θα πρέπει να αγνοήσουμε τα αποδεικτικά στοιχεία που υποδεικνύουν ότι δεν είναι σίγουρο ότι οι άνδρες δεν αγχώνονται ή δεν φοβούνται τα μαθηματικά, αλλά ότι έχουν κοινωνικοποιηθεί με τρόπο που να μην το δείχνουν προς τα έξω. Το θέμα είναι πιθανώς πολύ πιο σύνθετο από ό,τι μια απλή διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών: «Κατά την άποψή μας... το άγχος δεν μπορεί να απομονωθεί από τις σύνθετες κοινωνικές διεργασίες ούτε από την ανάμειξη των φαντασιώσεων για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα στο θέμα των μαθηματικών» (Walkerdine 1989: 9). Συνεπώς, δεν μπορούμε να υιοθετήσουμε τα δεδομένα τοις μετρητοίς, ούτε να θεωρήσουμε με την πρώτη ματιά ότι υπάρχουν διαφορές.

Επειδή το κοινωνικό φύλο θεωρείται φυσιολογικά ότι επικαλύπτει και συμπίπτει με το βιολογικό φύλο, η αυθόρμητη παραδοχή τείνει να είναι ότι οι διαφορές αυτές υπάρχουν. Σε τι συνίστανται, ποια είναι τα όριά τους και ποιες οι αιτίες τους είναι θέμα υπό συζήτηση, όμως η ύπαρξή τους είναι αναμφισβήτητη. Ο φεμινισμός –επειδή ανέκυψε για να καταπολεμήσει τις ανισότητες μεταξύ των γυναικών και των ανδρών– βρίσκεται στο μέσο ενός αγώνα για τα όρια και τις αιτίες. Αυτό που όσοι υποτιμούν τις ικανότητες των γυναικών απέδωσαν στο «βιολογικό φύλο», ο φεμινισμός το απέδωσε στο «κοινωνικό φύλο». Έτσι η Walkerdine υποστηρίζει ένα διαφορετικό είδος φεμινισμού, εκείνο που προχωρεί πέρα από το «προφανές» των διαφορών μεταξύ γυναικών και ανδρών, για να διερευνήσει, όχι τόσο πώς προέκυψαν οι διαφορές, αλλά πώς προέκυψε η δημιουργία του *προβλήματος* για τη διαφορά μεταξύ των φύλων. Για

το λόγο αυτό, μπορούμε να πούμε ότι η έρευνα που ασχολείται με τις διαφορές μεταξύ κοινωνικών/βιολογικών φύλων μας λέει περισσότερο για τις κοινωνικές, πολιτικές και πνευματικές ανησυχίες που την εμπνέουν, παρά για τη διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ή γυναικών και ανδρών. Τούτο δε σημαίνει ότι οι διαφορές αυτές δεν είναι πράγματι αληθινές και αξιομνημόνευτες, ωστόσο έχουμε περισσότερες επιλογές από το να τις αποδίδουμε στη «φύση» των αγοριών και των κοριτσιών, ασχέτως εάν λέμε ότι η φύση αυτή δομείται κοινωνικά ή προσφέρεται βιολογικά.

Τόσο στις περισσότερο όσο και στις λιγότερο θεωρούμενες «προοδευτικές» της μορφές, μεγάλο μέρος της έρευνας για την «αποτυχία» των κοριτσιών στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες έχει αναγκαστικά παραβλέψει τα μη επαληθεύσιμα στοιχεία και τονίζει υπέρ το δέον τη σπουδαιότητα των ευρημάτων της, λόγω της ίδιας της διατύπωσης του ερωτήματος της έρευνας. Και τούτο συμβαίνει, επειδή ο προσανατολισμός της είναι κυρίως στην αφήγηση της γυναικείας αποτυχίας. Η Walkerdine (1989) θεωρεί, για παράδειγμα, ότι η βιβλιογραφία για «τη μαθημένη αβοηθησία», στην οποία διατυπώνεται ότι τα κορίτσια αναπτύσσουν μια θηλυκή παθητικότητα, δεν προέκυψε από το γεγονός ότι οι ίδιες οι διαφορές του βιολογικού φύλου, τις οποίες θεωρείται ότι εξηγεί η βιβλιογραφία αυτή, «δεν είναι ούτε συναφείς ούτε τόσο έντονες όπως είχαν θεωρηθεί» (1989: 10). Για παράδειγμα, στη βιβλιογραφία, όπου διατυπώνεται ότι τα αγόρια και τα κορίτσια αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε διαφορετικούς παράγοντες, με τα αγόρια να δίνουν συνήθως σταθερές αιτίες (όπως η ικανότητα) ως λόγους για τις επιτυχίες τους και εξωτερικούς, μη σταθερούς παράγοντες (όπως η έλλειψη προσπάθειας) για τις αποτυχίες τους και τα κορίτσια να αντιστρέφουν το μοτίβο, διαπιστώνονται μόνον μικρές διαφορές σε ό,τι αφορά στα μαθηματικά. Τα κορίτσια θεωρούν την ικανότητα ως ελάχιστα πιο σημαντική, όταν αξιολογούν τις αποτυχίες τους, από ό,τι θεωρούν τα αγόρια για τις δικές τους (Walkerdine 1989: 10).

Εν τούτοις, όσο αληθοφανείς ενστικτωδώς και σύμφωνες με την κοινή λογική κι αν φαίνονται οι θεωρήσεις αυτές, αυτό που δεν μπορούμε να αποφύγουμε είναι το γεγονός ότι «ο μέσος όρος των αποτελεσμάτων των κοριτσιών είναι σχεδόν ισοδύναμος με αυτόν των αγοριών, ακόμη και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Walkerdine 1989: 11). Με λίγα λόγια, αυτό το αποτέλεσμα που θεωρητικά στοχεύει να εξηγήσει η έρευνα δεν υπάρχει στην περίπτωση αυτή. Θα μπορούσαμε να εξετάσουμε σε λεπτομέρειες το πόσο «σχεδόν» ίδια πρέπει να είναι η ισοδυναμία, προτού να πούμε ότι υπάρχει κάτι εκεί για να διερευνήσουμε και, πράγματι, τα στατιστικά τεστ σπουδαιότητας που πραγματοποιήθηκαν σε μικρά δείγματα μπορούν

να χρησιμοποιηθούν, για να μας δώσουν τη δυνατότητα να καταλήξουμε σε μια τέτοια κρίση. Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι η απόσταση μεταξύ του θεωρούμενου μεγέθους της διαφοράς που εντοπίζεται και των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν τη διαφορά.

Η Μονάδα Κορίτσια και Μαθηματικά αναφέρει ότι η εξέταση των έξι βασικών ερευνών της Μονάδας Αξιολόγησης της Απόδοσης (APU*) για τα έτη 1980-2 έδειξε διαφορές στην επίδοση μόνο του ανώτερου 25 και 15 τοις εκατό των παιδιών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σίγουρα πρόκειται για τα παιδιά εκείνα, για τα οποία έχει εκφρασθεί ενδιαφέρον, όχι όμως για τα κορίτσια στο σύνολό τους. Προτείνουν επίσης, παρόλο που δεν το διερευνούν, ένα πιθανό αντεπιχείρημα. Πολλά από τα παιδιά αυτά, αλλά όχι όλα, θα ανήκουν στη μεσαία τάξη. Στο βαθμό που δεν ανήκουν όλα στη μεσαία τάξη, και καθώς τα κορίτσια της εργατικής τάξης βιώνουν εντονότερες πιέσεις για τα τυπικά ως προς το φύλο επαγγέλματα από ό,τι τα κορίτσια της μεσαίας τάξης, «φαίνεται να υπάρχει ένα σημαντικό και ενδιαφέρον φαινόμενο που σχετίζεται με τις διαφορετικές επιδόσεις, στάσεις και εμπειρίες των κοριτσιών της εργατικής και της μεσαίας τάξης» (Walkerdine 1989: 11). Αυτή είναι μια πιο συγκεκριμένη επίπτωση από όσες προβάλλουν οι μελέτες, που είναι καταδικασμένη να παραβλέπεται, όταν ο κυρίαρχος προβληματισμός είναι να εκτιμηθεί η *καθεαυτή* θεωρούμενη αποτυχία των κοριτσιών. Τούτο, φυσικά, δε σημαίνει ότι θα πρέπει απλώς να αποδεχθούμε τις κοινωνικές κατηγορίες «εργατική τάξη» και «μεσαία τάξη» χωρίς ενδοιασμό. Η ίδια η έννοια της «τάξης» αναγνωρίζεται ως βαθιά προβληματική και θα πρέπει τουλάχιστον να εξετάσουμε ζητήματα γύρω από την «τάξη» ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που έχουμε ασχοληθεί για τα θέματα γύρω από το «φύλο».

Πώς αποτυγχάνουν τα κορίτσια;

Ένα ακόμη προβληματικό ζήτημα είναι ο τρόπος, με τον οποίο τα στατιστικά δεδομένα δέχονται ποικίλες ερμηνείες (βλ. Κεφάλαιο 2). Η Walkerdine (1989) εξετάζει δύο έρευνες της APU για τα βασικά μαθηματικά για το 1978 (APU 1980) και τη μελέτη του Συμβουλίου των Σχολείων (Schools Council) για το 1979 (Ward 1979), σε σχέση με τις μελέτες που βασίστηκαν σε αυτές (παρατίθενται όλες στο Walkerdine 1989). Οι ίδιες οι έρευνες τείνουν να είναι επιφυλακτικές για τα αποτελέσματά τους, όμως οι μελέτες που βασίζονται σε αυτές παρουσιάζουν λιγότερες επιφυλάξεις. Η πρώτη

* ΣΤΜ: APU, *Assessment of Performance Unit*, του Υπουργείου Παιδείας της Μεγάλης Βρετανίας.

έρευνα της APU, για παράδειγμα, αναφέρει ότι: «τα δεδομένα για τις διαφορές μεταξύ των φύλων δείχνουν ένα μικρό, και εν γένει μη σημαντικό, πλεονέκτημα των αγοριών στις περισσότερες υπο-κατηγορίες, αλλά τα κορίτσια αποδίδουν σημαντικά καλύτερα, με βάση τις στατιστικές, στους υπολογισμούς (με ακέραιους και δεκαδικούς αριθμούς)» (APU 1980, στο Walkerdine 1989: 14). Και οι τρεις έρευνες δίνουν μικρή έμφαση στις γενικές διαφορές των φύλων -παρόλο που συγκρίνουν τις κατηγορίες αγόρια προς κορίτσια για καθεμία από τις σειρές υπο-κατηγοριών των εργασιών- και όπου αναφέρεται η στατιστική σημασία (μερικές φορές και όχι) φροντίζουν να την ερμηνεύσουν.

Εν τούτοις, μεταγενέστερες μελέτες που βασίζονται στις στατιστικές αυτές συνήθιζαν να θεωρούν το μαθητικό πληθυσμό τοποθετημένο κατά μήκος μιας μοναδικής διαχωριστικής γραμμής, ενός συνεχούς, στα δύο άκρα του οποίου βρίσκονται τα αγόρια και τα κορίτσια, αντίστοιχα: «ο διαχωρισμός των κατηγοριών «κορίτσι» και «αγόρι» προσφέρει εξηγήσεις που ευνοούν τα χαρακτηριστικά, τα οποία εξαρτώνται από το βιολογικό φύλο, έτσι ώστε να είναι αδύνατες πιο σύνθετες αναλύσεις του ανδρισμού και της θηλυκότητας» (Walkerdine 1989: 13). Τούτο σημαίνει ότι η απουσία διαφορών αποτελεί απουσία αποτελεσμάτων: «οι ομοιότητες συνήθως αντιμετωπίζονται σαν αποτυχία να αποδειχθούν σημαντικές διαφορές» (Walkerdine 1989: 13).

Οι μικρές διαφορές σε κάποιες από τις υπο-κατηγορίες των ερευνών, που η Μονάδα εκτιμά ότι αγγίζουν διαφορές από 1,25 ως 3 βαθμούς της κλίμακας του Δείκτη Νοημοσύνης («μια τόσο μικρή διαφορά που θεωρείται ασήμαντη με οποιοδήποτε τρόπο κι αν υπολογιστεί») υιοθετούνται από άλλους για να δείξουν ότι τα αγόρια αποδίδουν σημαντικά καλύτερα από τα κορίτσια (Walkerdine 1989: 15). Για παράδειγμα, λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις έρευνες η Shuard (1981, 1982) επιτρέπει στον εαυτό της να αντιμετωπίζει τα αγόρια και τα κορίτσια ως δύο διακριτές ομάδες με εμφανώς διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας. Επίσης, οι υπο-κατηγορίες της επίδοσης στα μαθηματικά επρόκειτο να παίξουν σημαντικό ρόλο στην επιχειρηματολογία για τη γυναικεία αποτυχία, γιατί, παρόλο που υπήρχαν σημεία, τα οποία οι μελέτες επεσήμαναν ως *επιτυχία* από την πλευρά των κοριτσιών σε κάποιες υπο-κατηγορίες, αυτά μεταφράζονταν πάλι ως γυναικεία αποτυχία. Αλληλένδετη με τις συζητήσεις για τη μαθηματική ικανότητα, σύμφωνα με την Walkerdine (1989: 24), είναι μια υπονοούμενη διαφοροποίηση ανάμεσα σε δεξιότητες που αφορούν στη διαδικασία «ακολουθώ τους κανόνες» και εκείνες που υποδεικνύουν «κατανόηση»:

Η διδασκαλία των μαθηματικών θα προσεγγίζεται διαφορετικά, ανάλογα με το εάν ο στόχος του μαθήματος δίνει έμφαση στον έναν ή στον άλλο τομέα. Σε ποιον από τους δύο τομείς θα δοθεί έμφαση εξαρτάται από την άποψη του εκπαιδευτικού για το ποιος είναι ο στόχος της διδακτικής των μαθηματικών: αυτός εξαρτάται από τη χρήση που πιστεύουμε ότι θα κάνουν οι μαθητές. Όσοι θεωρούν σημαντικό το να μάθουν τα παιδιά πώς να παίρνουν χρήματα και να δίνουν ρέστα στα μαγαζιά, να μετρούν εξαρτήματα σε μια σειρά παραγωγής, να παίρνουν τις διαστάσεις σε δωμάτια για να βάλουν χαλιά, συνηθίζουν να εστιάζουν στην προσέγγιση των μαθηματικών «διαδικασιών». Από την άλλη πλευρά, εκείνοι που εκπαιδεύουν εκκολαπτόμενους προγραμματιστές Η/Υ, μαθηματικούς και φυσικούς δίνουν έμφαση στην προσέγγιση των μαθηματικών «θεωρημάτων». Εν τούτοις, η διάκριση αυτή δεν έχει μόνον θεωρητική αξία. Από την έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, υπήρχε η συζήτηση για το ποιο είδος μαθηματικών έπρεπε να διδάσκονται οι μαθητές. Οι διαφοροποιήσεις βασίζονται, φυσικά, στην κοινωνική τάξη, το φύλο και τη φυλή και γίνεται επίκληση σε επιχειρήματα που συνδέονται με τη «φύση» των ατόμων, για να γίνει φανερό ότι απλώς κάποιοι μαθητές είναι από τη φύση τους πιο κατάλληλοι για ταπεινές και όχι για πνευματικές εργασίες.

Η υπόθεση αφορά το ότι είναι δυνατόν να ακολουθούμε κανόνες χωρίς να τους κατανοούμε, μια υπόθεση που εφαρμόστηκε στις επιτυχίες των κοριτσιών, αφού θεωρούνται ικανά μόνο να «ακολουθούν κανόνες». Πίσω από τις στατιστικές αυτές, κρύβεται ένας εκπαιδευτικός λόγος (discourse) για τα μαθηματικά, όπου γίνεται η διάκριση μεταξύ του ατόμου, που μπορεί επιτυχώς να ολοκληρώσει μια πρακτική εργασία μέσω της εφαρμογής μιας διαδικασίας χωρίς να κατανοεί τους λόγους που το κάνει ή απλά να καταλαβαίνει γιατί είναι αποτελεσματική η διαδικασία, και εκείνου που έχει βαθύτερη αντίληψη του τι κάνει και γιατί λειτουργούν οι κανόνες (Walkerdine 1989).

Ένα προβληματικό θέμα για το κύρος που δίδεται στις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι ο τρόπος, με τον οποίο επισκιάζονται άλλα ζητήματα. Οι διαφορές που είναι μεγαλύτερες σε απόλυτα μεγέθη, αλλά που είτε έχουν την ίδια πολιτική σημασία ή θεωρούνται πολιτικώς πολύ πιο προβληματικές, όπως οι ταξικές ή οι γεωγραφικές διαφορές, χάνονται πίσω από τη δημιουργία απόλυτων διαφορών μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών:

Οι διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών εκτείνονται από 1 ή 2 τοις εκατό έως περίπου 8 τοις εκατό. Ήταν σημαντικά μικρότερες από τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, που ζουν σε μεγάλες πόλεις και εκείνων που ζουν σε μη μητροπολιτικές περιοχές, και εντελώς αμελητέες σε σχέση με τις διαφορές μεταξύ μαθητών από διάφορες περιοχές του Ηνωμένου Βασιλείου ή μεταξύ σχολείων με υψηλά ή χαμηλά ποσοστά δωρεάν σχολικών γευμάτων.

(Walkerdine 1989: 17)

Η αλήθεια για τα κορίτσια

Αυτό που προσπάθησαν να πετύχουν οι έρευνες της Μονάδας Κορίτσια και Μαθηματικά ήταν να φέρουν στο προσκήνιο μια σειρά από ερωτήματα που ενδεχομένως να είχαν περάσει απαρατήρητα κατά την ενασχόληση των ερευνητών με τη μοίρα των αγοριών και των κοριτσιών. Αυτό αναπόφευκτα αλλάζει το πλαίσιο αναφοράς που περιβάλλει τα αποτελέσματα της έρευνας και αποκαλύπτει ορισμένα από τα μειονεκτήματα στους τρόπους ερμηνείας τους. Πράττοντας αυτό που ο Michel Foucault περιέγραψε ως «η ιστορία του παρόντος», η Walkerdine (1989: 29) εντόπισε τις συνθήκες, οι οποίες «προκαλούν τις δεδομένες για μάς πρακτικές μας που φτάνουν να θεωρούνται προφανή και αδιαμφισβήτητα γεγονότα». Η Μονάδα ασχολήθηκε με «τον τρόπο, με τον οποίο ορισμένες παρατηρήσεις για τα κορίτσια σε σχέση με την επίδοσή τους στην τάξη και τα αποτελέσματα στα τεστ μαθηματικών παρουσιάστηκαν ως «σημαντικές αποδείξεις» με στόχο να εξυπηρετηθεί ένα συγκεκριμένο είδος συζήτησης, τη στιγμή που ούτε οι αποδείξεις, αλλά ούτε και τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι τόσο αδιαμφισβήτητα όσο θεωρούνταν» (Walkerdine 1989: 20).

Συνεπώς οι αλήθειες καθορίζονται από το πλαίσιο και επιδέχονται αμφισβήτησης. Αυτό που μπορούμε να ανακαλύψουμε για τους κοινωνικούς σκοπούς που πλαισιώνουν τις αλήθειες αυτές, μπορεί να μας διαφωτίσει για τους λόγους για τους οποίους, π.χ., μπορεί να υπάρχουν χαμένοι δεσμοί σε κάποια επιχειρηματολογία ή γιατί κάποια αποδεικτικά στοιχεία αγνοούνται και κάποιες μορφές διερεύνησης δεν προτιμώνται. Εν τούτοις, οι όποιοι ισχυρισμοί ότι η αναζήτηση της αλήθειας για τα κορίτσια και τα μαθηματικά (ή τα αγόρια και τα γλωσσικά μαθήματα, κ.ο.κ.) είναι αδύνατη, θα έλεγα ότι μεγαλοποιούν την κατάσταση. Είναι πολύ πιο σωστή η άποψη ότι η αλήθεια δεν εντοπίζεται εύκολα, ότι δημιουργείται από πολύ περισσότερα

πράγματα από ό,τι υποψιαζόμασταν αρχικώς, όπως «ψευδαισθήσεις και αποκυήματα της φαντασίας που δημιουργήθηκαν για να λειτουργούν ως γεγονός» Walkerdine 1989: 19). Η ιδέα ότι η «φαντασία» και το «αποκύημα της φαντασίας» *λειτουργούν* ως «γεγονός» σημαίνει αναπόφευκτα ότι η «αλήθεια», όπως και το «γεγονός», είναι πιθανή.

Αυτό που το έργο της Walkerdine μας επιτρέπει, είναι να εξετάσουμε πιο προσεκτικά τον τρόπο, με τον οποίο η θεώρησή μας ότι η αλήθεια είναι ανεξάρτητη του περιβάλλοντος μπορεί να αποπροσανατολίσει την προσέγγισή μας (και την ερμηνεία μας) για την κοινωνική έρευνα. Εργασίες του μεταμοντερνισμού, του είδους που εξηγούνται από την Walkerdine, έδωσαν έμφαση στον τρόπο, με τον οποίο η θεώρηση αυτή μπορεί επίσης να οδηγήσει στην αποπροσωποποίηση εννοιών, όπως είναι το «βιολογικό φύλο» ή το «κοινωνικό φύλο» σε θεωρούμενες ως δεδομένες κοινωνικές κατηγορίες, εις βάρος άλλων θεμάτων (Cealey Harrison και Hood-Williams 1998). Αυτό υποδεικνύει την ανάγκη να εξετάσουμε σύνθετα ερωτήματα, όπως αυτά στην έρευνα για το φύλο και την εκπαίδευση.

Σημειώσεις

1. Κλασσικά δημοσιεύματα στον τομέα αυτό είναι το βιβλίο των Kessler και McKenna, *Gender: An Ethnomethodological Approach* (1978) και οι πιο πρόσφατες εργασίες βιολόγων, όπως των Anne Fausto-Sterling και Nelly Oudshoorn. Βλέπε π.χ. στο Fausto-Sterling (1989) σχετικά με την προσπάθεια των γενετιστών να εντοπίσουν την προέλευση των διαφορών μεταξύ των φύλων σε τμήμα του χρωμοσώματος Y “Life in the XY Corral” και στο *Beyond the Natural Body* (1994) της Nelly Oudshoorn για την ιστορία των ορμονών στο σώμα.
2. Για μια πιο αναλυτική θεώρηση, βλέπε το σημαντικό βιβλίο του Thomas Laqueur, *Making Sex: Body and gender from the Greeks to Freud* (1990).
3. Τούτο οδήγησε κάποιες φεμινίστριες θεωρητικούς, όπως την Christine Delphy, να παραπονεθούν για το ότι, όπως το θέτει η ίδια, «το κοινωνικό φύλο δεν έχει αποκτήσει ακόμη φτερά» -δηλαδή ότι δεν έχει διερευνηθεί πλήρως το δυναμικό του, επειδή παραμένει προσδεμένο στην έννοια του «βιολογικού φύλου» (1984: 24). Παρόλο που σε καμιά περίπτωση δεν βλέπει το βιολογικό φύλο ως μη προβληματική κατηγοριοποίηση των ανθρώπων, η Delphy το θεωρεί ως δείκτη διάκρισης που προσδιορίζει ποιος είναι ο καταπιεστής και ποιος ο καταπιεσμένος. Με άλλα λόγια, το «βιολογικό φύλο» ως κατηγορία είναι το αποτέλεσμα του «κοινωνικού φύλου», παρά το αντίθετο.
4. Η Ann Oakley (1972) ήταν πράγματι πρωτοπόρος στο τομέα αυτό, παρόλο που η εννοιολογική διάκριση μεταξύ αυτών που σήμερα καλούμε «βιολογικό φύλο» και «κοινωνικό φύλο» δημιουργήθηκε πριν την εμφάνισή της, τουλάχιστον σιωπηρά. Βλέπε, για παράδειγμα, το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου της Simone de Beauvoir, *The Second Sex* (1972).
5. Βλέπε, π.χ., στο Michel Foucault, *Discipline and Punish* (1977).

5. ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΟ ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟ: Η ΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΤΟΥ ΦΕΜΙΝΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Becky Francis

Εισαγωγή

Οι θεωρίες του μεταμοντερνισμού και του μεταδομισμού¹ επηρέασαν σε βάθος το φεμινισμό. Συνένωσαν και συνέβαλαν στη διαμόρφωση θεωριών για τις επίκαιρες κρίσεις στην πολιτική διαμόρφωση της ταυτότητας (identity politics) και μας άφησαν νέους τρόπους παρατήρησης του κόσμου. Όμως οι θέσεις του μεταμοντερνισμού και του μεταδομισμού ενσωματώνουν κάποιον σχετικισμό² που τις καθιστά δύσχρηστες σε κάποια προσπάθεια χειραφέτησης. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για την αποδόμηση ανδροκρατικών θεωρήσεων, αλλά προχωρούν παραπέρα και αποδομούν και τις δικές μας θεωρήσεις για το σωστό και το λάθος, το δίκαιο και το άδικο. Και εάν τα ηθικά μας επιχειρήματα αποδομηθούν ή θεωρηθούν άκυρα, τα πολιτικά κινήματα που βασίστηκαν σε τέτοια επιχειρήματα προβάλλουν επίσης προβλήματα. Για το λόγο αυτό, έχει υποστηριχθεί ότι οι σχετικιστικές μεταμοντέρνες θεωρίες μπορούν επίσης να προκαλέσουν πολιτική παράλυση και μια ναρκισσιστική στροφή στον ακαδημαϊκό χώρο σε βάρος της κριτικής αντιμετώπισης των ανισοτήτων που συνεχίζουν να υπάρχουν στον κόσμο σε μεγάλο βαθμό (Hartsock 1990, Spretnack 1993, Eagleton 1996, Francis 1999 υπό δημοσίευση). Κάποιες φεμινίστριες ερευνήτριες άρχισαν, λοιπόν, να εκφράζουν το σκεπτικισμό τους απέναντι στις μεταμοντέρνες θεωρήσεις του κόσμου και αναζητούν νέους τρόπους για να διαμορφώσουν μια θεωρία για τις κοινωνικές σχέσεις. Το κεφάλαιο αυτό θα εξετάσει ορισμένα από τα βασικά ζητήματα της συζήτησης και πιθανούς τρόπους προώθησής της.

Η πολιτική για τη διαμόρφωση της ταυτότητας (identity politics) και θεωρίες για το ρόλο του βιολογικού φύλου: η κρίση της φεμινιστικής θεωρίας στα τέλη του 20ού αιώνα

Όπως είδαμε στο Κεφάλαιο 1, το «δεύτερο κύμα» του φεμινισμού που προκλήθηκε από το Κίνημα Απελευθέρωσης των Γυναικών (Women's Liberation Movement) στα τέλη της δεκαετίας του 1960 δεν ήταν καθόλου μια ενωτική σχολή.

Ενσωμάτωσε ένα εύρος διαφορετικών απόψεων, από τις «ριζοσπαστικές» ως τις «φιλελεύθερες». Ωστόσο, μεταξύ των διαφόρων προσεγγίσεων μπορεί να εντοπιστεί ένα κοινό θέμα, ότι οι γυναίκες γίνονταν αντιληπτές ως αδελφές σε αγώνα, ενωμένες από τη θηλυκότητά τους και την επακόλουθη καταπίεση της πατριαρχίας. Οι προτεινόμενες μέθοδοι, με τις οποίες μπορούσε να αμφισβητηθεί η ανδρική κυριαρχία διέφεραν μεταξύ των φεμινιστικών προσεγγίσεων, αλλά η θεώρηση της γυναικείας φύσης ως το συστατικό στοιχείο του φεμινισμού, καθώς και οι στόχοι της χειραφέτησης, παρέμεναν ενοποιητικά θέματα (Assiter 1996).

Προκειμένου να εξηγήσουν γιατί οι γυναίκες και οι άνδρες συμπεριφέρονται με διαφορετικούς τρόπους, πολλές φεμινίστριες ερευνήτριες χρησιμοποίησαν τη θεωρία της κοινωνικοποίησης των δύο φύλων, ώστε να υιοθετούν διαφορετικές συμπεριφορές, δείχνοντας με τον τρόπο αυτό πώς οι νόρμες συμπεριφοράς για τους άνδρες και τις γυναίκες αναπαράγονται μέσα από τους κοινωνικούς θεσμούς. Στην εκπαίδευση, κάποιες φεμινίστριες βασίστηκαν στη μαρξιστική σύλληψη περί «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» για να εξηγήσουν πώς ένα ανδροκρατούμενο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει στερεοτυπικούς κοινωνικούς ρόλους του φύλου στους μαθητές και τις μαθήτριες. Η έλλειψη ισχύος των γυναικών στην κοινωνία θεωρήθηκε ως δεδομένη και επεξηγήθηκε με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, που ξεκινά στην οικογένεια και ενισχύεται από τα σχολεία και άλλους θεσμούς.

Εν τούτοις, στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980, το συστατικό στοιχείο του φεμινισμού, η κατηγορία «γυναίκα/κορίτσι» τέθηκε υπό αμφισβήτηση. Μαύρες, προερχόμενες από την εργατική τάξη, λεσβίες και με αναπηρίες φεμινίστριες αμφισβήτησαν την υπόθεση περί ισότητας στην καταπίεση των γυναικών στο πλαίσιο της πατριαρχίας, υποδεικνύοντας τους τρόπους, με τους οποίους άλλες μορφές διάκρισης αλληλεπιδρούν με τη διάκριση των φύλων, γεγονός που είχε διάφορες συνέπειες για διάφορες ομάδες γυναικών. Υποστήριξαν ότι η φεμινιστική θεωρία και οι πρακτικές έκαναν χρήση ως νόρμα το μοντέλο μιας λευκής, ετεροφυλόφιλης γυναίκας, προερχόμενης από τη μεσαία τάξη και με πλήρεις σωματικές ικανότητες και έθεσαν στο περιθώριο τις εμπειρίες «άλλων» γυναικών. Οι γυναίκες αυτές έστρεψαν την προσοχή τους στους τρόπους, με τους οποίους οι λευκές, μεσαίας τάξης, ετεροφυλόφιλες φεμινίστριες έκαναν διακρίσεις σε βάρος «άλλων» γυναικών στο παρελθόν και το παρόν, αποδεικνύοντας ότι οι σχέσεις ισχύος και οι ανισότητες υπάρχουν τόσο ανάμεσα στις γυναίκες, όσο και ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες. Η θεώρηση ότι οι φεμινίστριες μπορούσαν να μιλήσουν σε

όλες τις γυναίκες και για λογαριασμό τους στη βάση της κοινής τους γυναικείας εμπειρίας και καταπίεσης αποδείχθηκε εσφαλμένη (Mirza 1997).

Παράλληλα με τις εξελίξεις αυτές, στο φεμινιστικό κίνημα ευρύτερα αναδύθηκε μια αναπτυσσόμενη κριτική της έννοιας της «αναπαραγωγής των ρόλων» στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση. Στη σημαντική μελέτη του για τις ομάδες των αγοριών της εργατικής τάξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο Willis (1997) έδειξε ότι οι κοινωνικοί ρόλοι των αγοριών-μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη δεν αναπαράγονται από το σχολείο κατά ενιαίο τρόπο, αλλά τίθενται ενεργά υπό διαπραγμάτευση εκ μέρους των αγοριών, συχνά ως αντίσταση στην καθοδήγηση του σχολείου. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι φεμινιστικές μελέτες στην εκπαίδευση άρχισαν να δείχνουν ότι τα κορίτσια και τα αγόρια αναλαμβάνουν τους ρόλους του φύλου με πολλαπλούς και αντιθετικούς τρόπους, τους οποίους αποδέχονται και τους απωθούν ταυτόχρονα.

Με λίγα λόγια, οι φεμινίστριες ερευνήτριες συνειδητοποίησαν ότι οι γενικεύσεις και οι «αλήθειες» για το φύλο και τις σχέσεις εξουσίας, που προηγουμένως φαίνονταν σε πολλούς ξεκάθαρες και ασφαλείς δεν ήταν στην πραγματικότητα τόσο σταθερές (ή ακόμη και «σωστές»). Η κοινωνία, οι άνθρωποι που την απαρτίζουν και οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ τους ήταν πιο σύνθετες και διαφορετικές από όσο είχε θεωρηθεί ως τότε. Πώς, όμως, να διατυπώσει μια θεωρία για να ερμηνεύσει κανείς αυτή τη διαφορά και τη διαφορετικότητα; Για κάποιες φεμινίστριες, η θεωρία του μεταδομισμού φαινόταν να δίνει την απάντηση.

Η συμβολή του μεταδομισμού

Ο μεταδομισμός αρχικώς αναπτύχθηκε ως απάντηση στο κίνημα του δομισμού στο πλαίσιο της λογοτεχνικής κριτικής. Μεταδομιστές, όπως ο Barthes (1990) και ο Derrida (1976), αναίρεσαν την πεποίθηση του δομισμού για την «επιστημονική» προσέγγιση της γλώσσας, υποδεικνύοντας ότι όλοι είμαστε εμβαπτισμένοι στη γλώσσα ή το «κείμενο» και ότι το κείμενο μπορεί να ερμηνευθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, δίδοντας τη δυνατότητα να «αποδομηθούν» τα κυρίαρχα πλαίσια αφήγησης. Η αντίληψη του Foucault για την εξουσία του λόγου επηρέασε ιδιαίτερα τις κοινωνικές επιστήμες (βλ., π.χ. Foucault 1980). Υποστήριξε ότι ο εαυτός δεν είναι σταθερός, αλλά καθορίζεται από το λόγο. Οι διάφοροι λόγοι ασκούν εξουσία δομώντας αντικείμενα με διάφορους τρόπους, και για αυτό τα άτομα μπορούν την ίδια

στιγμή να υφίστανται και να ασκούν εξουσία και να προσδιορίζονται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές περιόδους, ανάλογα με το λεκτικό περιβάλλον.

Έχω παρουσιάσει αναλυτικά σε άλλες εργασίες μου τα πλεονεκτήματα (και τα μειονεκτήματα) της μεταδομιστικής θεωρίας για το φεμινισμό (Francis 1999). Υποστηρίζω ότι οι ιδέες του μεταδομισμού είχαν απήχηση σε κάποιες φεμινίστριες, εμού συμπεριλαμβανομένης, για πολλούς λόγους. Η διατύπωση από το μεταδομισμό της άποψης για την έλλειψη σταθερότητας και την πολυπλοκότητα είχε απήχηση σε όσους είχαν διαψευστεί από τις υπεραπλουστευτικούς δυϊσμούς της πολιτικής της ταυτότητας. Η αντίληψη του Foucault για το λόγο έδωσε ένα νέο θεωρητικό εργαλείο, για να εξετάσουμε τις σχέσεις των φύλων. Θα μπορούσε επίσης να εξηγήσει πώς η εξουσία εγκαθιδρύεται με πολλούς τρόπους μεταξύ των γυναικών (και μεταξύ των ανδρών), καθώς και μεταξύ γυναικών και ανδρών. Η απόρριψη του συνεκτικού εαυτού εκ μέρους του αποδομισμού αποδομεί επίσης τη σύλληψη του φύλου ως σταθερής δομής, μια οπτική που είχε απήχηση σε κάποιες φεμινίστριες ή ταίριαζε στις θεωρίες τους. Εάν το φύλο ήταν απλώς ένας ακόμη λόγος (discourse), τότε μπορεί να εξηγήσει κανείς γιατί προσαρμοζόμαστε και ταυτόχρονα αντιστεκόμαστε στους ρόλους των φύλων.

Φάνηκε επίσης να υπάρχει κάποιο κοινό έδαφος ανάμεσα στο μεταδομισμό και το φεμινισμό, καθώς οι οπαδοί του μεταδομισμού συμμερίζονται το φεμινιστικό σκεπτικισμό απέναντι στους λόγους του Διαφωτισμού, που υιοθετούν μια «ορθολογική» προσέγγιση για τον κόσμο και υποστηρίζουν ότι η αντικειμενικότητα είναι δυνατή (άποψη που, όπως αποκάλυψαν οι φεμινίστριες ερευνήτριες, έκρυβε μια ανδροκρατική και καθόλου ουδέτερη αξιών άποψη για τον κόσμο).

Ως τέτοια, η μεταδομιστική θεωρία συχνά συνέδραμε το έργο των φεμινιστριών ερευνητριών και προσέφερε τα εργαλεία για την ανάλυση της συνθετότητας της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης γύρω από ζητήματα ταυτότητας και εξουσίας. Η ανάλυση του λόγου (discourse analysis) αποδείχθηκε μια αποτελεσματική μέθοδος για να αποκαλύπτουμε τις έμφυλες αντιλήψεις και τα κίνητρα που βρίσκονται πίσω από την ανθρώπινη ομιλία, καθώς και την επιρροή των λόγων αυτών στις θέσεις ισχύος των ατόμων.

Οι επιπτώσεις του μεταδομισμού στις προθέσεις χειραφέτησης

Από την άλλη μεριά, όταν οι ιδέες του μεταδομισμού καταλήγουν στο φυσικό τους συμπέρασμα, οι συνέπειες μπορούν να θεωρηθούν απειλητικές για το φεμινισμό.

Οι βασικοί τομείς έντασης αφορούν στη μεσολάβηση και την αξία. Έχω υποστηρίξει σε άλλες εργασίες μου ότι ο «καθαρός» μεταδομισμός και ο φεμινισμός είναι στην πραγματικότητα μη συμβατές έννοιες (Francis 1999, υπό δημοσίευση).³ Το επιχείρημα αυτό βασίζεται σε μια συγκεκριμένη άποψη του φεμινισμού (στην πραγματικότητα και του μεταδομισμού)·που κάποιες φεμινίστριες ενδέχεται να μην υποστηρίζουν. Ο «φεμινισμός» είναι ένας όρος ομπρέλα που ομολογουμένως ενσωματώνει πολλές διαφορετικές, και συχνά αντικρουόμενες, σχολές σκέψης. Εν τούτοις, υποστηρίζω ότι παραμένουν ενοποιητικά θέματα που είναι βασικά σε όλες τις φεμινιστικές οπτικές, όπως: ο προβληματισμός για το κοινωνικό φύλο, η αντίληψη ότι οι γυναίκες γενικά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στο πλαίσιο των έμφυλων σχέσεων (θεωρώντας ταυτόχρονα ότι και οι άνδρες συχνά χρειάζονται απελευθέρωση), η πεποίθηση ότι αυτή η ανισότητα των φύλων είναι λάθος και, ως συνέπεια όλων αυτών, ο στόχος για αλλαγή της κατάστασης προς το καλύτερο. Όπως παρατηρεί η Assiter (1996), το τελευταίο αφορά έναν στόχο χειραφέτησης και ο φεμινισμός είναι ένα κίνημα χειραφέτησης.

Από την οπτική της θεωρίας του μεταδομισμού, η αφήγηση του φεμινισμού περί χειραφέτησης μπορεί να θεωρηθεί μια νεωτερική «μεγάλη αφήγηση» που βασίζεται σε ηθικής μορφής απαιτήσεις για αλήθεια. Η θεωρία του μεταδομισμού είναι σχετικιστική και στοχεύει στην αποδόμηση τέτοιων αφηγήσεων περί αλήθειας. Οι φεμινίστριες πάντα υποστήριζαν ότι αυτό που θεωρείται γνώση και «αλήθεια» στην κοινωνία μας είναι μια ανδρική εκδοχή της γνώσης και της αλήθειας, ωστόσο ο φεμινισμός βασίζεται επίσης και στις ανθρωπιστικές αξίες της δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προκειμένου να υποστηρίξει τα επιχειρήματα για την ισότητα των φύλων. Για πολλούς οπαδούς του μεταδομισμού, οι λόγοι της αλήθειας ή οι «μεγάλες αφηγήσεις» ασκούν σχέση εξουσίας, καθώς αξιώνουν με απόλυτο τρόπο το «σωστό», και συνεπώς απαιτούν αποδόμηση. Έτσι, παρόλο που ο μεταδομισμός δεν διδάσκει τα άτομα να εγκαταλείψουν τον αγώνα για την εξάλειψη της καταπίεσης, στην πραγματικότητα αποδομεί τις θεμελιώδεις έννοιες της ηθικής, της δικαιοσύνης και της αλήθειας, στις οποίες βασίζονται πολλά τέτοια κινήματα (Francis, υπό δημοσίευση).

Η αντίληψη για την αναγκαιότητα της ανθρώπινης δράσης που ενυπάρχει στην έννοια του αγώνα για χειραφέτηση, δηλαδή της ικανότητάς μας να παίρνουμε αποφάσεις και να αναλαμβάνουμε ενέργειες για να αλλάξουμε τον κόσμο, τίθεται επίσης υπό αμφισβήτηση από το μεταδομισμό. Η Jones (1997) παρατηρεί ότι μια τέτοια σύλληψη της έννοιας της δράσης βασίζεται στην ουμανιστική (νεωτερική) αντίληψη του εαυτού που είναι ένα άτομο, το οποίο ήδη υπάρχει. Για τους οπαδούς

του μεταδομισμού, είμαστε απλώς σκεύη που τοποθετούνται και επανατοποθετούνται σε σχέση με την εξουσία μέσω των λόγων: δεν επιλέγουμε ενεργά ποιους λόγους να υποστηρίξουμε και να χρησιμοποιήσουμε. Η πεποίθηση ότι έχουμε τις δικές μας συνεκτικές προσωπικότητες που βγάζουν νόημα οφείλεται απλώς στην τοποθέτησή μας μέσα στους λόγους του απελευθερωτικού, ανθρωπιστικού ατομικισμού (Jones 1997). Και φυσικά, αυτή η οπτική του «θανάτου του εαυτού» αποδομεί, επίσης, την ίδια την έννοια του βιολογικού/κοινωνικού φύλου, που ήταν τόσο βασική στη φεμινιστική σκέψη στο παρελθόν. Δεν υπάρχουν γυναίκες ή άνδρες, μόνο εαυτοί που τοποθετούνται σε έμφυλους λόγους.

Η έννοια του εαυτού, η ανάληψη δράσης και η εξουσία

Εν τούτοις, υποστηρίζεται ότι η αντίληψη αυτή, και εν γένει η μεταδομιστική σκέψη, αγνοεί το ζήτημα της δομικής ισχύος. Η Soper (1990) σημειώνει το επιχείρημα του Derrida (1976) ότι θα πρέπει να εγκαταλείψουμε την κατηγορία «γυναίκα», προκειμένου να καταρρίψουμε τη διχοτομία του κοινωνικού φύλου, εάν σταματήσουμε να μιλάμε για αυτό, θα πάψει να υπάρχει. Υποστηρίζει ότι το επιχείρημα του Derrida απεικονίζει πόσο απομακρυσμένος είναι ο μεταδομισμός από την κοινωνική πραγματικότητα. Η Soper επισημαίνει ότι μια γυναίκα μπορεί ακόμη να αισθάνεται φόβο για τον άνδρα, όταν περπατάει μόνη τη νύχτα στο δρόμο, άσχετα από το αν συμφωνεί ή όχι σε θεωρητικό επίπεδο ότι θα πρέπει να απορρίψουμε τις κατηγορίες «άνδρας» και «γυναίκα».⁴ Βεβαίως, όπως υποστηρίζει ο McNay (2000), πολλοί οπαδοί του μεταδομισμού συμφωνούν με την ενσωμάτωση δυαδικών καταμερισμών, εγγεγραμμένων στους λόγους περί φύλου. Όμως ασκούν κριτική στην αντικειμενοποίηση της (φανταστικής για αυτούς) έννοιας «γυναίκα» (βλ., π.χ., Butler 1990). Αυτό, πάλι, υπονομεύει τη χρήση του φύλου ως σημείου ανάλυσης.

Η οπτική του Foucault για την εξουσία, όπως ασκείται μέσα από μια «οργάνωση εν είδει πλέγματος» (Foucault 1980: 98) και συγκροτείται μέσα από το λόγο, έχει ανεκτίμητη αξία για την ερμηνεία των πολλαπλών τρόπων, με τους οποίους τοποθετούμαστε σε σχέση με την εξουσία. Μας βοήθησε να δούμε ότι η εξουσία δεν «ανήκει» απλώς στους καταπιεστές που την ασκούν σε βάρος των καταπιεζόμενων. Αντιθέτως, μπορεί κανείς να τοποθετηθεί ως ισχυρός στον έμφυλο λόγο σε κάποια στιγμή αλληλεπίδρασης και ως ανίσχυρος στο λόγο της κοινωνικής τάξης σε κάποια επόμενη στιγμή. Όμως, αυτή η οπτική μπορεί να καταλήξει στο σχετικισμό, επειδή η σημασία ή η δύναμη ενός λόγου δεν μπορεί να αξιολογηθεί σε σχέση με τη σημασία ή

τη δύναμη κάποιου άλλου (Burman και Parker 1993). Για να δώσουμε ένα παράδειγμα, σε περίπτωση που ένας λευκός και ένας μαύρος στη δυτική κοινωνία είναι θύματα ρατσιστικής εκμετάλλευσης, και οι δύο τοποθετούνται στο ρατσιστικό λόγο. Από τη σκοπιά του μεταδομισμού, όμως, δεν είναι αποδεκτό ότι οι συνέπειες όσον αφορά την εξουσία είναι διαφορετικές για τον κάθε αποδέκτη και εξαρτώνται από την εθνική του προέλευση. Ορισμένοι συγγραφείς επιχειρήσαν να παρακάμψουν το πρόβλημα αυτό, εισάγοντας εκ νέου την αξία, εκτιμώντας διάφορους λόγους ως «κυρίαρχους», «ηγεμονικούς» κ.ο.κ. Ωστόσο, οι Jones (1997) και Hood-Williams (1998) επισημαίνουν ότι αυτές οι αξιολογικές κρίσεις δεν είναι συνεπείς με τη θέση του μεταδομισμού περί αποδόμησης.

Παρόλο που οι σχέσεις εξουσίας είναι πολλαπλές και συγκεκριμένες στα τοπικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα, οι ανισότητες με βάση την εθνικότητα, το φύλο, την κοινωνική τάξη κ.λπ. συνεχίζουν να υφίστανται σε μακρο-επίπεδο. Αυτές οι γενικές διαφορές μπορεί να είναι λιγότερο άμεσες από ό,τι θεωρούσαμε προηγουμένως, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν.

Ο τρόπος, με τον οποίο η θεωρία του μεταδομισμού αντιλαμβάνεται τον εαυτό ως στερούμενο συνοχής και δράσης, έχει επίσης επιπτώσεις στο φεμινιστικό έργο: αγώνες για την χειραφέτηση καθίστανται χωρίς στόχο, εάν στην πραγματικότητα δεν έχουμε τον έλεγχο της ζωής μας. Έχω παρατηρήσει και αλλού ότι ελάχιστες από εμάς, οπαδοί του μεταδομισμού ή όχι, στην πραγματικότητα βιώνουμε τους εαυτούς μας σαν να είναι χωρίς συνοχή και δράση (Francis, υπό δημοσίευση). Στην καθημερινή μας ζωή, οι περισσότερες, εάν όχι όλες, ασχολούμαστε με τις δραστηριότητές μας έχοντας την αίσθηση ότι είμαστε μοναδικά άτομα με τη δική μας ιδιαίτερη προσωπικότητα. Το να αρχίσουμε πραγματικά να αισθανόμαστε ότι δεν έχουμε συνεκτική προσωπικότητα και ελευθερία επιλογής θα είναι ισοπεδωτικό, με τρομακτικές συνέπειες από την πλευρά της σπουδαιότητας της ζωής μας και των προσπαθειών μας για προώθηση πολιτικών βελτίωσής της. Κάποιοι συγγραφείς, οπαδοί του μεταδομισμού, όντως βλέπουν τον εαυτό σαν να έχει κάποια περιορισμένη δυνατότητα δράσης, μιας δράσης όμως επιβεβλημένης από τις λεκτικές δυνατότητες που της προσφέρονται. Οποιαδήποτε δράση εξαρτάται από το λεκτικό περιβάλλον, το οποίο αντικατοπτρίζει την έννοια «της φυλακής της γλώσσας» σύμφωνα με το δομισμό.

Όπως διαπιστώσαμε, η μεταδομιστική θεώρηση αναγνωρίζει ότι αισθανόμαστε τον εαυτό μας γεμάτο συνοχή και ικανό να φτιάχνει νοήματα, αλλά εξηγεί τα συναισθήματα αυτά ως κάποια παραίσθηση που προκαλείται εξαιτίας του ότι είμαστε

τοποθετημένοι στον ατομικιστικό λόγο του Διαφωτισμού (βλ. Jones 1997). Σε σύγκριση με τη θέση αυτή του μεταδομισμού, η παραδοσιακή φεμινιστική άποψη μπορεί να ειπωθεί ως νεωτερική (Balbus 1987), καθώς θέτει στόχους της χειραφέτησης που αντανακλούν συχνά μια ανθρωπιστική στάση και αντίληψη του εαυτού (Soper 1990, 1993b, Raphael Reed 1996). Άλλωστε, εάν οι φεμινίστριες δεν πίστευαν στην αξία της ανθρώπινης ζωής, στην ανθρώπινη δράση και στην ηθική και τη δικαιοσύνη, απλώς δεν θα είχαν ασπαστεί το φεμινισμό (Francis, υπό δημοσίευση). Η φεμινιστική παράδοση της θετικής αξιολόγησης της προσωπικής εμπειρίας αντικατοπτρίζει επίσης μια ανθρωπιστική οπτική, εξαιτίας της οποίας θεωρεί μια τέτοια εμπειρία έγκυρη και αυθεντική.

Έτσι, εξετάζοντας ζητήματα όπως η αξία, η δράση και η δόμηση του εαυτού, ο ανθρωπιστικός φεμινισμός και ο μεταδομισμός φάνηκαν να βρίσκονται σε αντίθεση. Και οι δύο προσεγγίσεις στα ζητήματα αυτά φαίνονται να έχουν περιορισμούς. Η ανθρωπιστική φεμινιστική προσέγγιση αποδείχθηκε συχνά υπεραπλουστευτική και μονοδιάστατη, με ανεπαρκή αναγνώριση και επεξήγηση της πολυπλοκότητας των σχέσεων εξουσίας. Η μεταδομιστική προσέγγιση, από την άλλη πλευρά, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τις τάσεις ανισότητας και, δυνάμει, αποδομεί τις ίδιες τις έννοιες της αξίας και της δράσης, στις οποίες βασίζεται ο φεμινισμός. Αυτές οι σύνθετες θεωρητικές διαφωνίες δείχνουν ότι πολλοί συγγραφείς στο πεδίο του φύλου και της εκπαίδευσης φαίνονται να έχουν φτάσει σε θεωρητικό αδιέξοδο, ενώ οι στόχοι και οι ανησυχίες της χειραφέτησης έρχονται σε επαφή με αταίριαστο τρόπο με το μεταμοντέρνο σχετικισμό (Spretnack 1993, Francis υπό δημοσίευση). Η ενότητα που ακολουθεί έχει ως στόχο να εξετάσει εκ νέου ζητήματα σχετικά με την έννοια του εαυτού, επιχειρώντας να προωθήσει τη συζήτηση.

Προσδιορισμός της ταυτότητας

Δεν έχω πρόθεση να επιστρέψω στο ανθρωπιστικό μοντέλο του μονοδιάστατου εαυτού. Είναι προφανές ότι δεν γεννιόμαστε με μια ολοκληρωμένη, σταθερή προσωπικότητα που παραμένει αμετάλλακτη με την πάροδο του χρόνου και σε όλες τις κοινωνικές συνθήκες. Οι Billig *et al.* (1988) παρατηρούν ότι οι άνθρωποι διαμορφώνουν διαφορετικές απόψεις που εξαρτώνται από αυτούς, με τους οποίους είναι μαζί, και τον τόπο, στον οποίο βρίσκονται. Η έρευνά μου για μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει δείξει πώς ο τρόπος, με τον οποίο τα παιδιά αυτά δομούν το φύλο τους, διαφέρουν συχνά, ανάλογα με το

περιβάλλον, με το οποίο έρχονται σε αλληλεπίδραση (βλ., π.χ., Francis 1998, 2000a). Και, κατά τον ίδιο τρόπο, οι θέσεις εξουσίας, στις οποίες τοποθετούμαστε, επίσης ταλαντεύονται ανάλογα με το λεκτικό πλαίσιο που μας περιβάλλει. Είναι δυνατό να φαντασθούμε το ρόλο αυτών των διαδικασιών στη δική μας ζωή. Για παράδειγμα, μπορούμε όλοι να αναγνωρίσουμε τον τρόπο, με τον οποίο πλαισιώνουμε τις γνώμες μας διαφορετικά, ανάλογα με την οπτική του αποδέκτη. Μπορούμε, επίσης, να προσδιορίσουμε τον τρόπο, με τον οποίο πλευρές της ταυτότητας, όπως το φύλο, η φυλή και η κοινωνική τάξη, μπορούν να επιδράσουν σε εμάς με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετική στιγμή, ανάλογα με το περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Οι παρατηρήσεις αυτές, εάν εφαρμοσθούν στην έρευνα, υποστηρίζουν το επιχείρημα των Putnam *et al.* (1998) ότι ο ερευνητής δεν πρέπει να υποθέτει ότι η λεκτική κατασκευή ενός ατόμου, που παίρνει μέρος στην έρευνα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, είναι περισσότερο ή λιγότερο έγκυρη από μια διαφορετική κατασκευή του ίδιου, σε κάποιο άλλο.

Πρέπει, ωστόσο, οι παραδοχές αυτές να μας οδηγούν αναγκαστικά στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει συνεκτικότητα στη δική μας «προσωπική ύπαρξη» και ότι οι ζωές μας καθορίζονται από λεκτικές δυνάμεις; Θα το έθετα υπό συζήτηση. Μου φαίνεται ότι διαμορφωνόμαστε και καθοδηγούμαστε από διάφορες εμπειρίες και επιρροές γύρω μας και ότι συνεχίζουμε να μαθαίνουμε διαρκώς κατά τη διάρκεια της ζωής μας, παρά ότι γεννιόμαστε με την ουσία της προσωπικότητάς μας. Με αυτή την έννοια, η «προσωπικότητά» μας αναπτύσσεται και αλλάζει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας (Francis υπό δημοσίευση). Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα πράγματα γύρω από τον εαυτό μας, που φαίνεται να παραμένουν σχεδόν σταθερά στην «προσωπικότητά» μας, μολονότι μπορούν να εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου. Ως εκ τούτου, όσοι μας «γνωρίζουν» σε βάθος, ενδέχεται να μπορούν να προβλέψουν τη συμπεριφορά μας και τις αντιδράσεις μας σε γεγονότα με αρκετή ακρίβεια. Όπως ακριβώς είναι εμφανώς αληθές ότι ο τρόπος, με τον οποίο τοποθετούμε και παρουσιάζουμε τον εαυτό μας, διαφέρει στα διάφορα πλαίσια αλληλεπίδρασης, κατά τον ίδιο τρόπο επίσης ισχύει και ότι, για τους περισσότερους από εμάς, κάποιες πλευρές των πεποιθήσεών μας ή/και της παρουσίασης του εαυτού μας παραμένουν οι ίδιες σε πολλά διαφορετικά πλαίσια. Έτσι για παράδειγμα, παρόλο που μπορεί να αρθρώνω επιχειρήματα κατά της διακριτικής μεταχείρισης των φύλων με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τον αποδέκτη μου, και παρόλο που οι δικές μου δομήσεις του φύλου μπορεί να είναι μη μονοδιάστατες και προβληματικές, εξακολουθώ να πιστεύω ότι οι διακρίσεις μεταξύ των φύλων είναι λάθος και προσπαθώ να υποστηρίξω την άποψη αυτή, όταν έρχομαι αντιμέτωπη με άλλες

απόψεις. Όπως παρατηρώ σε άλλο σημείο (Francis υπό δημοσίευση), αυτή η συνέχιση της πεποιθήσης και η δόμηση του εαυτού μας μπορεί να απεικονιστεί με την ενόχληση που βιώνουμε, όταν σε κάποια συζήτηση, αισθανόμαστε ότι δεν είμαστε «αληθινοί απέναντι στις πεποιθήσεις μας» ή ότι παρουσιάσαμε «λάθος εικόνα» του εαυτού μας.⁵

Συνεπώς, εάν εφαρμόσουμε τις παραπάνω απόψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης της εγκυρότητας των διαφόρων τρόπων δόμησης του λόγου που υιοθετούν τα άτομα τα οποία παίρνουν μέρος στην έρευνά μας, είναι φανερό ότι ένας από τους κύριους λόγους, για τους οποίους δεν μπορούμε να κρίνουμε το εύρος της «αλήθειας» μιας απάντησης έναντι κάποιας άλλης, είναι ότι ως ερευνητές συνήθως δεν «γνωρίζουμε» τους ερωτώμενους. Συνεπώς, δεν μπορούμε να κάνουμε κρίσεις για το βαθμό που οι απαντήσεις τους είναι «αντιπροσωπευτικές» της συνηθισμένης συμπεριφοράς τους. Όμως, οι κοντινοί τους φίλοι ή ακόμη και ο δάσκαλός τους μπορούν. Βεβαίως, δεν μπορεί να είναι κανείς σίγουρος για αυτές τις κρίσεις, επειδή, όπως έχω επισημάνει, *όντως* παρουσιάζουμε τους εαυτούς μας με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά πλαίσια και ένας μαθητής μπορεί να είναι, π.χ., πολύ περισσότερο θετικός και με αυτοπεποίθηση στο σπίτι από ό,τι στο σχολείο. Παρόλα αυτά, ακόμη και όταν δε γνωρίζουμε τους ερωτώμενους καλά, μπορούμε να εντοπίσουμε συνέχειες, καθώς και διαφορές στην παρουσίαση του εαυτού τους σε διάφορα πλαίσια. Πράγματι, κάποιοι ερωτώμενοι μαθητές στην έρευνά μου εξέφρασαν τις ίδιες απόψεις και παρουσίασαν τους εαυτούς τους με μεγάλη συνέπεια, ανεξάρτητα από το πλαίσιο αλληλεπίδρασης (Francis 1998).

Αυτό που περιπλέκει ακόμη περισσότερο αυτή την ανάμικτη εικόνα συνάφειας και ασυνάφειας είναι ο τρόπος με τον οποίο δομούμε τον εαυτό μας εξαρτάται φανερά από άλλους ανθρώπους όπως και από τους εαυτούς μας. Αυτή η κοινωνική κατασκευή του εαυτού αναγνωριζόταν πάντα από τους οπαδούς του κοινωνικού δομισμού (π.χ. Berger και Luckman 1966, Shotter 1989). Έτσι όπως διαμορφώνουμε την ομιλία μας ανάλογα με την αντίληψή μας για τις απόψεις εκείνων, με τους οποίους ερχόμαστε σε επικοινωνία, έτσι και οι δικές τους αντιλήψεις για εμάς και οι απαντήσεις τους προς εμάς πληροφορούν τις δικές μας δομήσεις του εαυτού. Έτσι, για παράδειγμα, η δική μου κατασκευή του εαυτού μου ως διεκδικητικού δημιουργήθηκε καθώς συνέκρινα τις δικές μου πράξεις με εκείνες άλλων και από τις αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων στη συμπεριφορά μου.

Άρα, λοιπόν, ο εαυτός ενσωματώνει τόσο την αντίφαση όσο και τη συνοχή και δομείται από τους εαυτούς μας και από τους άλλους. Το ότι είναι μια περίπλοκη

εικόνα δε με εκπλήσσει, δεδομένης της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Και είναι ευλογοφανές να υποθέσουμε ότι οι ανθρώπινες σχέσεις εξουσίας μπορεί να είναι το ίδιο σύνθετες και αντιφατικές. Να σκεφτούμε, δηλαδή, ότι, ενώ οι σχέσεις εξουσίας είναι υπερβολικά σύνθετες σε μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο και η εξουσία δεν είναι «ιδιοκτησία», ορισμένοι παράγοντες, όπως ο πλούτος, η κοινωνική τάξη, το φύλο, η εθνικότητα, κ.ά., είναι επίσης πιθανό να επιδράσουν στις ομάδες ανθρώπων με συγκεκριμένους τρόπους, είτε περιορίζοντας είτε συμβάλλοντας στην πρόσβαση στην εξουσία και την οικονομική εξασφάλιση.

Ποικιλία και ομοιότητα

Η παραδοχή της συνθετότητας των ανθρωπίνων σχέσεων εξουσίας, καθώς και της σημασίας που έχει η επίδραση υλικών παραγόντων στις θέσεις εξουσίας που υιοθετούμε, μας οδηγεί σε ένα ακόμη ερώτημα. Υπάρχει επαρκής ομοιότητα στον προσδιορισμό της ταυτότητας, στην οποία να στηρίζουμε τα κινήματα χειραφέτησης γύρω από παράγοντες, όπως το φύλο, η εθνικότητα, κ.ά.; Ή μήπως τα κινήματα αυτά βασίζονται σε ψεύτικες και αθροιστικές κατασκευές της ομοιότητας (λόγου χάρη, η κοινή γυναικεία διάσταση);

Συγγραφείς όπως η Mirza (1997), αναγνωρίζουν στο μεταδομισμό ότι προσφέρει τα θεωρητικά εργαλεία για να ανακαλύψουμε τις εξαιρέσεις των απόλυτων θεωριών που αρθρώνονται από λευκές, προερχόμενες από τη μεσαία τάξη φεμινίστριες. Επαναλαμβάνω ότι η υιοθέτηση μονοδιάστατων προσεγγίσεων της πολιτικής θεωρίας, στις οποίες η Mirza ασκεί κριτική, δεν προσφέρει πράγματι βοήθεια και είναι δυνάμει άδικη. Η παραδοχή των περιορισμών των «μεγάλων αφηγήσεων», στις οποίες στηριζόμασταν ως τώρα, πρέπει να υποστηριχθεί και να διατηρηθεί στη φεμινιστική έρευνα. Παρόλα αυτά, μοιάζει λυπηρό ότι ήταν αναγκαία η προσφυγή στο μεταμοντερνισμό, για να μπορέσουμε να αναγνωρίσουμε τις διαφορές ισχύος μεταξύ των γυναικών. Ο στοχασμός στις δικές μας προσωπικές ζωές και σχέσεις σε μικρο-επίπεδο -μια παραδοσιακή φεμινιστική μέθοδος που την χρησιμοποιούσαν για να ενημερώνεται η μακρο-κοινωνιολογική θεωρία- αποκαλύπτει ξεκάθαρα ότι η εμπειρία είναι διαφορετική, ότι δεν τοποθετούμαστε όλες με τον ίδιο τρόπο στον έμφυλο λόγο και ότι άλλοι παράγοντες πέρα από το φύλο επιδρούν στις θέσεις εξουσίας που αναλαμβάνουμε.

Μιλούμε από τις δικές μας θέσεις υποκειμένου, που εξαρτώνται από την υλική πραγματικότητα της ζωής μας -π.χ., το κατά πόσο έχουμε ανδρικά ή γυναικεία όργανα αναπαραγωγής, μαύρο ή λευκό δέρμα, έτοιμα χρήματα, κ.λπ.- και από τη συνακόλουθη τοποθέτησή μας στο λόγο. Έτσι, λόγου χάρη, ένα άτομο με πέος προσδιορίζεται ως αγόρι από τη γέννηση και αυτό θα έχει επιρροή στην άποψή του για τον κόσμο, με αποτέλεσμα να πρέπει να εργαστεί σκληρά για να δει τον κόσμο υπό άλλη οπτική. Κατά τον ίδιο τρόπο, εγώ, ως λευκή γυναίκα, προερχόμενη από τη μεσαία κοινωνική τάξη, έχω αποκτήσει μια εμπειρία από τον κόσμο και μια αντίληψη για αυτόν που στρέφεται προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Είναι αδύνατον να βιώσω, ας πούμε, το θέμα του ρατσισμού με τον ίδιο τρόπο που το βιώνει μια μαύρη. Ακόμη κι όταν βιώνω το ρατσισμό, αυτό γίνεται από μια τελείως διαφορετική οπτική, εξαιτίας του ιστορικού πλαισίου της αποικιοκρατίας και του γεγονότος ότι (στη Βρετανία) ανήκω στην εθνική ομάδα της πλειοψηφίας. Είναι επόμενο, λοιπόν, ότι επειδή δεν είμαι μαύρη, δεν μπορώ (ή δεν πρέπει) να ομιλώ για το πώς είναι να είσαι μαύρη. Πρόκειται για αυτήν την υλιστική λογική που οδηγεί κάποιους άνδρες να αυτοαποκαλούνται «φιλο-φεμινιστές». Οι άνδρες αυτοί πιστεύουν ότι δεν μπορούν να βιώσουν το πώς είναι να είσαι γυναίκα, άρα δεν μπορούν να ομιλούν για λογαριασμό των γυναικών ή μαζί τους. Αντί για αυτό, δείχνουν τη συμπαράστασή τους και το σεβασμό τους σε μια φεμινιστική άποψη, αυτοαποκαλούμενοι «φιλο-φεμινιστές».

Ωστόσο, τα συμπεράσματα αυτά είναι προβληματικά για πολλούς λόγους. Η ίδια η αντίληψη του «προσωπικού» στοχασμού σχετικά με την εμπειρία βασίζεται στην ανθρωπιστική έννοια της «αυθεντικής» έννοιας του εαυτού. Σύμφωνα με την έννοια αυτή, μπορεί κανείς να «γνωρίζει τον εαυτό του» κατά τρόπο σχετικά συμπαγή και ενιαίο και οι συνέπειες προκύπτουν αναγκαστικά από τους υλικούς παράγοντες, όπως το βιολογικό φύλο ή το χρώμα του δέρματος. Η άποψη αυτή, συνεπώς, μας φέρνει πιθανώς πίσω στον ανθρωπισμό και το βιολογικό εσενσιαλισμό. Ωστόσο, αντιστρόφως, το συμπέρασμα ότι οι υλικές διαφορές σημαίνουν ότι δεν μπορούμε να μοιραστούμε εμπειρίες έχει σημαντικές, αποσταθεροποιητικές συνέπειες για τα κινήματα χειραφέτησης. Για παράδειγμα, εάν όλες οι γυναίκες βιώνουν τη ζωή διαφορετικά, ανάλογα με την εθικότητά τους, την κοινωνική τάξη και πολλούς άλλους σημαντικούς παράγοντες, μήπως η δημιουργία ενός κινήματος που βασίζεται στην «ομοιότητα» μιας πτυχής της ταυτότητάς τους (δηλαδή το φύλο) αποτελεί πλάνη; Θα μπορούσε ποτέ ένα τέτοιο κίνημα να αποτελέσει σημείο αναφοράς για τις διάφορες εμπειρίες όλων των γυναικών; Όπως παρατηρήσαμε νωρίτερα, πολλές μαύρες φεμινίστριες ήταν επικριτικές για τις γενικεύσεις των λευκών φεμινιστριών όσον αφορά

σε «όλες τις γυναίκες». Παρόλα αυτά, κάποιες φορές και αυτές με τη σειρά τους κατηγορήθηκαν για γενικεύσεις που συμπεριλάμβαναν όλες τις μαύρες γυναίκες ή για το ότι ενσωμάτωσαν τις εμπειρίες όλων των μειονοτήτων υπό τον τίτλο «μαύρος», όταν στην πραγματικότητα η εμπειρία διαφέρει μεταξύ των γυναικών εθνικών μειονοτήτων, ανάλογα με την εθνική ομάδα, τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη και όλους τους άλλους παράγοντες που αναφέρονται παραπάνω (Mirza 1995b, Ahmed 1997). Συνεπώς, η πλήρης παραδοχή της διαφοράς αποσταθεροποιεί και απειλεί να διασπάσει κάθε πίστη στη χειραφέτηση που αφορά στο φύλο, στη «φυλή» κ.ο.κ. (Archer *et al.* 2000).

Πράγματι, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι οι διάφοροι δομικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την ταυτότητα είναι τόσο σύνθετοι, που καθίσταται αδύνατον να τους αναλύσουμε όλους. Οι Cealey Harrison και Hood-Williams (1998) επικρίνουν απόψεις περί διασταύρωσης πτυχών της ταυτότητας, όπως είναι το κοινωνικό φύλο. Ισχυρίζονται ότι οι παράγοντες αυτοί δεν διασταυρώνονται, αλλά ότι υπάρχει ένα σύνολο διαφορετικών παραγόντων που εμπλέκονται μεταξύ τους, έτσι ώστε να μη μπορεί να τους ξεχωρίσει κανείς. Οι δύο συγγραφείς συμπεραίνουν, λοιπόν, ότι καταντάει χωρίς νόημα να προσπαθούμε να αναλύσουμε ένα παράγοντα της ταυτότητας (όπως το φύλο) σε βάρος άλλων, αλλά επίσης ότι πολλοί παράγοντες επιδρούν στην ταυτότητα με τόσο ποικίλους τρόπους που οι προσπάθειες ανάλυσής τους είναι μάταιες.

Έτσι, λοιπόν, φτάνουμε σε έναν άλλο θεωρητικό γρίφο. Από τη μια πλευρά, οι εμπειρίες μας καθορίζονται σε κάποιο βαθμό από υλικούς παράγοντες. Από την άλλη, ωστόσο, δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι άλλοι που κατέχουν παρόμοια θέση με μας, μοιράζονται απαραίτητως τις απόψεις και τις εμπειρίες μας. Με βάση το συμπέρασμα αυτό, θα μπορούσε κανείς κάλλιστα να εγκαταλείψει όλα τα πολιτικά κινήματα που βασίζονται σε συμμαχίες και κοινές αξίες!

Ευτυχώς, όμως, δεν είμαστε χωρίς δράση. Μπορούμε να επιλέξουμε να μιλήσουμε, να κάνουμε σχέσεις και να διαβάσουμε για τις εμπειρίες ανθρώπων με διαφορετικά υλικά χαρακτηριστικά. Με τον τρόπο αυτό, είμαστε ικανοί να μάθουμε και να φανταστούμε πώς είναι να βιώνεις τη ζωή από τη δική τους οπτική γωνία. (Η αντιστρόφως –για παράδειγμα στις περιπτώσεις των ισχυρισμών λευκών, μεσαίας κοινωνικής τάξης φεμινιστριών για τους άνδρες στη δεκαετία του '70, και των ισχυρισμών μαύρων, εργατικής τάξης και λεσβιών φεμινιστριών για τις λευκές, μεσαίας τάξης φεμινίστριες στη δεκαετία του '80– μπορούμε να επιλέξουμε να επιμένουμε ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μας εμπειρίες). Είναι αυτή η

διαδικασία μάθησης που είχε ως αποτέλεσμα λευκές, μεσαίας τάξης φεμινίστριες ερευνήτριες να επιδιώκουν να αναγνωρίσουν, εκτός από την επίδραση του φύλου, και την επιρροή της εθνικότητας, της κοινωνικής τάξης, κ.ά. στην αλληλεπίδραση, - συνειδητοποιώντας ότι, μόνο και μόνο επειδή δεν μπορούμε να μιλάμε «για λογαριασμό» όλων των γυναικών, δεν επιτρέπεται να περιθωριοποιούμε κάποιες από αυτές, μιλώντας σαν να είναι η δική μας εμπειρία μοναδική. Από την άλλη πλευρά, παραμένει αναπόφευκτο ότι η επιδίωξη αυτή θα είναι πάντοτε περιορισμένη και ημιτελής. Μου μοιάζει ξεκάθαρο ότι πρέπει να παραδεχθούμε τα ανθρώπινα σφάλματα στο έργο μας και να είμαστε ανοιχτοί στην εποικοδομητική κριτική και πληροφόρηση από εκείνους με διαφορετικό υλικό υπόβαθρο από το δικό μας. Καθώς είμαστε τοποθετημένοι ποικιλοτρόπως, οφείλουμε να ξεκαθαρίσουμε ότι όλες οι δηλώσεις μας που αφορούν στην εξουσία, την ισοτιμία, την ανισότητα κ.λπ. είναι γενικεύσεις και, ως εκ τούτου, περιορισμένες.

Εν τούτοις, η παραδοχή αυτή δεν εμποδίζει να παραμένουν σημαντικές οι γενικεύσεις, εκεί που μπορούν να γίνονται με πειστικό τρόπο και να φαίνονται ότι έχουν υλικές επιπτώσεις για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Τα ανθρώπινα όντα μπορούν να σχηματίσουν πολιτικά κινήματα, συμμαχίες και στρατηγικές, με τις οποίες ενεργούν στον κόσμο. Τα αποτελέσματα τέτοιων στρατηγικών μπορεί να είναι απρόβλεπτα και περιορισμένα, ωστόσο η δυνατότητα της βελτίωσης της ανθρώπινης ζωής παραμένει ένα κίνητρο. Χρειάζεται να διατηρήσουμε τον ιδεαλισμό ως έναν τρόπο παροχής κινήτρων στον εαυτό μας, μέσα σε έναν κόσμο που απέχει πολύ από τον ιδανικό.

Τρόποι προώθησης; Επιστημολογικές και ερμηνευτικές κοινότητες

Αντιμέτωποι με τα διλήμματα που προέκυψαν από το σχετικισμό της μετανεωτερικής θεωρίας, πολλές φεμινίστριες ερευνήτριες στο χώρο της εκπαίδευσης και σε άλλους τομείς προσπαθούν να βρουν νέους τρόπους εννοιολόγησης της αλληλεγγύης και της διαφοράς, ούτως ώστε να προχωρήσει το έργο για την κοινωνική δικαιοσύνη (βλ., π.χ., Yuval-Davis 1994, Assiter 1996, Francis 1999 υπό δημοσίευση, Hey 1999, McNay 2000, και το Κεφάλαιο 6). Όπως εξηγεί η Hey (1999: 17), η ανάδυση αυτών των προσπαθειών δείχνει ένα ενδιαφέρον για «ανασύσταση της δυνατότητας συλλογικής ή τουλάχιστον συνεργατικής δράσης, σε αντίθεση με την αποποίηση οποιασδήποτε ευθύνης για οποιονδήποτε, τάση που είναι σύμφωνη με το

μετανεωτερικό επιχείρημα ότι κανείς δεν μπορεί να έχει αξίωση να μιλά στο όνομα οποιουδήποτε για οποιοδήποτε θέμα».

Η Hey παραδέχεται ότι οι έννοιες της «ενσυναίσθησης» και της «συμπάθειας», που υπονοούν ότι μπορούμε να «γνωριζόμαστε» μεταξύ μας, παραπέμπουν στην ανθρωπιστική προσέγγιση. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη «μιας δυναμικής για επιλεκτική κατεύθυνση της συμπάθειας» προς κάποιους τομείς δεν σημαίνει την άρνηση της διαφοράς ή την επιστροφή σε μια παραδοσιακή θέση της ανθρωπιστικής προσέγγισης. Παρά το γεγονός ότι οι θέσεις υποκειμένου, στις οποίες βρισκόμαστε δεν είναι σταθερές, σημεία συγγένειας μπορεί να εντοπιστούν και να διατηρηθούν μεταξύ των ανθρώπων, προκειμένου να δημιουργηθούν συμπάθεια και ευεργετικά κοινωνικά κινήματα. Μια τέτοια άποψη είναι αναμφίβολα πιο πειστική, εάν αποδεχθούμε το ανωτέρω επιχείρημα ότι υπάρχει κάποια συνεκτικότητα στη φύση του εαυτού των ανθρώπων, που επιτρέπει την ανάπτυξη δράσης και στρατηγικής.

Οι Cealey Harrison και Hood-Williams (2001) υποστηρίζουν ότι η ανάλυση της Mills για τις κοινωνικές σχέσεις προσφέρει μια εναλλακτική οπτική στους δυϊσμούς τόσο των θέσεων που συμφωνούν με την ανθρωπιστική προσέγγιση, όσο και αυτών που είναι αντίθετες. Η θεώρηση της Mills (παρατίθεται στο Cealey Harrison και Hood-Williams 2001) είχε ιδιαίτερη απήχηση σε εμένα, επειδή υποστηρίζει την ανάλυση του λόγου -την οποία βρίσκω ανεκτίμητης αξίας θεωρητικό εργαλείο- ενώ, ταυτόχρονα, εισάγει εκ νέου την έννοια της δράσης. Η Mills υποστηρίζει ότι ο λόγος είναι μόνο το όχημα, μέσα από το οποίο διαμορφώνονται οι κοινωνικές σχέσεις, και δεν έχει τόσο μεγάλη δύναμη από μόνος του (σύμφωνα με τη σύλληψη του Foucault). Καθώς οι άνθρωποι τοποθετούνται στο λόγο, η Mills υποστηρίζει ότι καθοδηγούνται στην τοποθέτηση αυτή από άλλα ανθρώπινα όντα (μέσα από την ανάπτυξη του λόγου αυτών των τελευταίων) παρά από τους ίδιους τους λόγους (βλ. Cealey Harrison και Hood-Williams 2001). Η υπόθεση ότι οι άνθρωποι στην πραγματικότητα επιλέγουν τους λόγους, τους οποίους εκφέρουν, για να προσδιορίσουν σκόπιμα άλλους, έρχεται σε αντίθεση με τις μεταδομιστικές απόψεις (βλ. Jones 1997, Hood-Williams 1998). Ερμηνεύοντας τις ιδέες αυτές η Jones υποστηρίζει ότι αντανακλούν την πίστη της ανθρωπιστικής προσέγγισης στην ύπαρξη ενός συμπαγούς υποκειμένου, αυτό όμως δε σημαίνει απαραίτητα ότι, επειδή οι άνθρωποι μπορούν να επιλέξουν το λόγο που θα εκφέρουν, το κάνουν με κάποιο απολύτως συνεπή ή κατανοητό τρόπο (Francis υπό δημοσίευση). Και πάλι, πρόκειται για τη δική μας ικανότητα να επιλέγουμε διαφορετικούς λόγους, κάτι που μας δίνει τη δυνατότητα να ξεπεράσουμε τις

προσωπικές μας υλικές πραγματικότητες και να οραματιζόμαστε τον κόσμο από άλλες οπτικές γωνίες, που επιτρέπουν τη συμπόνια και τη συμπάθεια.

Υποστηρίζω ότι η κριτική της αντίδρασης του αναγνώστη προσφέρει κάποιες δυνάμει χρήσιμες έννοιες, με τις οποίες θα μπορούσαμε να διαπραγματευτούμε μια πορεία μεταξύ των σχετικιστικών και ρεαλιστικών προσεγγίσεων για τη διαφορά, την ομοιότητα και την έννοια της χειραφέτησης (Francis υπό δημοσίευση). Ένα παράδειγμα δίδεται από την έννοια του Fish (1987) για τις ερμηνευτικές κοινότητες. Με την προϋπόθεση ότι το νόημα δεν είναι σταθερό, αλλά ότι όλοι οι αναγνώστες διαβάζουν ένα κείμενο με διαφορετικό τρόπο, ο Fish προσπάθησε να εξηγήσει γιατί δύο οποιοδήποτε αναγνώστες θα συμφωνούσαν ποτέ για το νόημα ενός κειμένου - στο πλαίσιο του κεφαλαίου, το ερώτημα θα ήταν γιατί διαφορετικά άτομα με πολλαπλές θέσεις υποκειμένου θα είχαν ποτέ κοινές απόψεις για τον κόσμο. Ο Fish θεωρεί ότι υπάρχουν διάφορες ερμηνευτικές κοινότητες»: ομάδες αναγνωστών με κοινές αξίες, που θα εφαρμόσουν μια συγκεκριμένη οπτική στο κείμενο και, ως εκ τούτου, θα δομήσουν το ίδιο (ή παρόμοιο) νόημα από αυτό. Αυτή η θέση μοιάζει με την αντίληψη της Assiter (1996) για την «επιστημολογική κοινότητα», που και πάλι διαμορφώνεται γύρω από κοινές αξίες, αν και περιέχει (συχνά επιλεκτικά) ομάδα ανθρώπων και τις εμπειρίες τους. Και οι δύο θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι κάποιο άτομο μπορεί να είναι μέλος πολλών διαφορετικών επιστημολογικών/ερμηνευτικών κοινοτήτων, πιθανώς σύμφωνα με τις θέσεις υποκειμένου που υιοθετούν και τις οπτικές που επιλέγουν. Έτσι, λόγου χάρη, θα μπορούσε κάποιος να ανήκει σε μια αντιρατσιστική κοινότητα, αλλά και σε μια μετανεωτερική, κ.ο.κ.

Ο φεμινισμός, λοιπόν, αποτελεί ένα παράδειγμα ερμηνευτικής κοινότητας. Εάν απορρίψουμε το βιολογικό ντετερμινισμό και δεχθούμε επίσης ότι όλες οι γυναίκες (και οι άνδρες) είναι διαφορετικές(/-οί) και τοποθετούνται με διάφορους τρόπους στο λόγο, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η υιοθέτηση μιας φεμινιστικής προοπτικής ή ιδεολογικής θέσης καθιστά κάποιον φεμινιστή, ανεξάρτητα από το βιολογικό του φύλο. Πράγματι, αυτή είναι και η θέση που υποστηρίζω. Θεωρώ ότι το φύλο κατασκευάζεται κοινωνικά (βλ. Davies 1989, Butler 1990) και ότι ο φεμινισμός είναι απλά και μόνο μια πολιτική τοποθέτηση, παρά αντανάκλαση της βιολογίας.

Συμπέρασμα

Το κεφάλαιο αυτό συνόψισε τις προβληματικές επιπτώσεις των μεταδομιστικών θέσεων για τη φεμινιστική έρευνα. Παρουσίασε ορισμένα σημεία προβληματισμού,

εξετάζοντας τις έννοιες της ταυτότητας, της διαφοράς και τις εντάσεις μεταξύ ανθρωπιστικών και σχετικιστικών θέσεων. Επιπλέον, στο πλαίσιο της συζήτησης διερευνήθηκαν κάποιοι εναλλακτικοί τρόποι εξέτασης των ζητημάτων αυτών. Τέλος, ιχνογραφήθηκε η ανάδυση ενός κινήματος προσανατολισμένου προς μια νέα φεμινιστική άποψη, η οποία θα είναι απελευθερωμένη από τις διχαστικές αντιθέσεις ανάμεσα στο σχετικισμό και το ρεαλισμό από τη μια ή τον ανθρωπισμό και τις αντι-ανθρωπιστικές προσεγγίσεις από την άλλη. Η ανάλυση αυτή υποστηρίζει ότι η εξέλιξη μιας τέτοιας θεώρησης θα απαιτήσει την ανάπτυξη μιας θεωρίας σε δύο βασικούς τομείς. Ο πρώτος είναι η ανάλυση του λόγου: απαιτείται συνεχής ανάλυση των διαφόρων λόγων των φύλων, προκειμένου να γίνουν καλύτερα κατανοητοί οι τρόποι, με τους οποίους χρησιμοποιούμε τους λόγους, οι επιπτώσεις των λόγων αυτών στις ζωές μας και πιθανώς οι τρόποι, με τους οποίους μπορούμε να αντισταθούμε σε αυτούς ή να τους αναδιαρθρώσουμε. Θα πρέπει επίσης να διερευνήσουμε και να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τη συνέπεια και τη δράση στα ανθρώπινα υποκείμενα, όπως επίσης και τους ποικίλους τρόπους, με τους οποίους τα υποκείμενα τοποθετούνται και παρουσιάζουν τους εαυτούς τους στο λόγο. Τέλος, προκειμένου να διατηρήσουμε την φεμινιστική «επιστημολογική» ή «ερμηνευτική» μας κοινότητα, πρέπει να συνεχίσουμε να είμαστε ανοικτοί και να σεβόμαστε τις απόψεις των «άλλων» εντός της κοινότητας αυτής.⁶

Σημειώσεις

1. Οι όροι «μεταμοντερνισμός» και «μεταδομισμός» ορισμένες φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στη βιβλιογραφία. Στο κεφάλαιο αυτό, ο «μεταμοντερνισμός» αναφέρεται στο έργο που υιοθετεί την αποδόμηση και την κατάτμηση των νεωτερικών αφηγήσεων και απαιτήσεων για επιστημονική αλήθεια. Ο μεταδομισμός, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στο κίνημα που πηγάζει από το κίνημα του δομισμού στην λογοτεχνική κριτική και εκφράζεται ως αντίδραση σε αυτό. Όπου οι μεταμοντέρνοι συγγραφείς συχνά υποστηρίζουν ότι η ταυτότητα έχει κατακερματιστεί από τον καταναλωτισμό, την παγκοσμιοποίηση κ.λπ., μια μεταδομιστική θέση υποστηρίζει ότι ο εαυτός δεν υπήρχε ποτέ ως μονάδα, αλλά ήταν πάντα τοποθετημένος μέσα στο λόγο.
2. Με τον όρο «σχετικισμός» εννοώ τη σκεπτικιστική εξέταση που θέτει υπό αμφισβήτηση το κατά πόσο μπορεί να υπάρχει κάποια βεβαιότητα για ζητήματα αλήθειας, ηθικής κ.ο.κ. Όλες οι αξίες ποικίλλουν μεταξύ των ατόμων και μεταξύ των πολιτισμών και, ως εκ τούτου, μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι σχετικές. Τα ερωτήματα αυτά μπορούν να τεθούν για να αμφισβητήσουν κάθε βεβαιότητα και, ανάμεσα σε άλλες και τη βεβαιότητα για το συνεπές άτομο ή τον «αληθινό εαυτό».
3. Στη συζήτησή μου για όλες τις συνέπειες που είχε ο μεταδομισμός στις φεμινιστικές θέσεις, κάνω τη διάκριση μεταξύ μιας «καθαρής» μεταδομιστικής θέσης και εκείνης που δείχνει «μολυσμένη» από ουμανιστικές θεωρήσεις (Francis 1999). Ωστόσο, αναγνωρίζω την ειρωνεία στην έννοια ενός «καθαρού» μεταδομισμού, όταν η μεταδομιστική θέση απορρίπτει όλες τις αξιώσεις για την αλήθεια και τη βεβαιότητα.
4. Η Soper (1990) επισημαίνει ακόμη ότι το επιχείρημα του Derrida (1976) ανατρέπεται από μόνο του, αφού πρέπει να υπαινιχθεί την κατηγορία «γυναίκα», προκειμένου να μας ωθήσει να απορρίψουμε τη χρήση της.
5. Παρόλο, φυσικά, που κάποιοι μεταδομιστές ίσως να αναγνωρίσουν τέτοια αισθήματα, ερμηνεύοντάς τα ως φανταστική αναζήτηση του εαυτού μας για αυθεντικότητα.
6. Είμαστε όλοι οι «αλλότριοι» ο ένας για τον άλλο κατά κάποιο τρόπο (για παράδειγμα, μια λεσβία μητέρα της εργατικής τάξης έχει διαφορετική θέση υποκειμένου από ένα ετεροφυλοφιλικό κορίτσι του δημοτικού που προέρχεται από την εργατική τάξη, παρόλο που έχουν κοινό το φύλο και

την κοινωνική τάξη). Ωστόσο, ενώ παραδεχόμαστε τη διαφορετικότητα, είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε και να κατανοήσουμε τις πιθανές επιπτώσεις αυτών των υλικών παραγόντων στις ζωές μας και στις θέσεις εξουσίας.

6. «ΑΝΑ-ΖΗΤΗΣΗ, ΕΠΑΝ-ΕΥΡΕΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ»: Η ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΑΣΥΝΕΙΔΗΤΟΥ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Lynn Raphael Reed

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό διερευνούμε διάφορες εντάσεις που υπάρχουν σε πολλές κυρίαρχες θέσεις λόγου για την εξουσία και τη μέθοδο και θα εκφράσουμε σε ορισμένα σημεία την αβεβαιότητά μας, τη διαίσθησή μας και πιθανώς κάποιες νέες ιδέες σε ό,τι αφορά την ερευνητική πράξη και την ταυτότητα του ερευνητή. Ειδικότερα, αμφισβητώ τις παράδοξες βεβαιότητες που υπάρχουν σε ορισμένες μετανεωτερικές, μεταδομιστικές και φεμινιστικές προσεγγίσεις, εξετάζω κριτικά τις επίμονες προσπάθειες να κατατημήσουμε τις ταυτότητές μας μέσα από το φακό της κοινωνικής κριτικής και της κριτικής της διανοήσης και προσπαθώ να αποδομήσω κάποιες σύγχρονες αντιλήψεις της αυτοβιογραφίας, της φωνής και της ταυτότητας, θέτοντας ερωτήματα για το «ασυνείδητο». Φτάνω σε συμπεράσματα, περιγράφοντας τρόπους, με τους οποίους επιχείρησα να ενσωματώσω και να διαμορφώσω τις ιδέες που εκφράζονται εδώ, στο έργο μου ως δασκάλας και ερευνήτριας, ειδικότερα σε ό,τι αφορά τη δουλειά μου για την ανδρική ταυτότητα και το σχολείο, και να διατυπώσω τα συμπεράσματά μου για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν όλα αυτά στις παιδαγωγικές και ερευνητικές μας πρακτικές.

*Είδα ένα όνειρο χθες το βράδυ. Δούλευα στο περιθώριο σ' ένα σκοτεινό και βρώμικο προθάλαμο σε κάποιο πανεπιστήμιο, στο μέρος που έρχεται ο κόσμος για να πάρει την αλληλογραφία του. Εκεί ήταν συγκεντρωμένες πολλές εξαίρετες και γνωστές από το έργο τους φεμινίστριες του ακαδημαϊκού χώρου. Μία από αυτές την τύλιξα και την έδεσα με μακριές λωρίδες από ύφασμα περγαμηνής, και ξάπλωσα δίπλα της στο έδαφος. Στ' όνειρό μου ήξερα ότι αναρωτιόμουν για το κατά πόσο αυτή μπορούσε να είναι η *mummy** μου. Μόνο όταν ξύπνησα ξεκαθάρισε στη συνειδητή εξερεύνησή μου η σημασία της αμφισημίας της λέξης αυτής.*

* ΣΤΜ: το *mummy* έχει δύο σημασίες στα Αγγλικά, η μαμά και η μούμια. Για αυτό και στην επόμενη πρόταση η συγγραφέας λέει ότι κατανόησε την αμφισημία της λέξης.

Πράγματι, αναζητώ γυναίκες που θα με καθοδηγήσουν σε άλλους χώρους σοφίας: «μητέρες» που θα δώσουν εγκυρότητα και θα διαδώσουν την έρευνά μου για νέους τρόπους σύλληψης του κόσμου, μακριά από τη φαλλοκρατική και λογοκεντρική γνώση και την προσπάθειά της να με τοποθετήσει, να με περιθωριοποιήσει και να με κυριαρχήσει (Luke και Gore: 1992). Ένωσα ανακούφιση όταν διάβασα το εξής:

Μπορούμε να κατανοήσουμε το Λόγο (Logos) και την ίδια την παιδαγωγική παραγωγή «λογικού επιχειρήματος» ως ένα ιστορικά εξαρτημένο φαινόμενο. Η επένδυση λογικής στο προσδιορισμένο από το βιολογικό φύλο σώμα, ως το θεμέλιο της σύγχρονης επιστημονικής ορθολογικότητας, όχι μόνον τοποθετεί τον αυτοέλεγχο στο λογικό επιχείρημα, αλλά το βάζει και στο κέντρο μιας παντοδύναμης φαντασίωσης ελέγχου των λειτουργιών του σύμπαντος. Η κυριότητα και ο έλεγχος του «πραγματικού» βρίσκονται στο κέντρο αξιώσεων της αλήθειας και, ως εκ τούτου, της κατοχής της γνώσης. Υπό την έννοια αυτή, η κυριότητα, ο έλεγχος και ο ανδρισμός της αστικής τάξης συνδέονται σε αυτήν την αβέβαιη αναζήτηση της αλήθειας... Σε αυτό η δολιότητα του Λόγου είναι ότι διατηρεί τον ανδρισμό (σε κυρίαρχη θέση) όχι ως εγγύηση για τη διατήρηση του ελέγχου, αλλά επειδή φοβάται απελπισμένα μήπως τον χάσει. Είναι σημαντικό, συνεπώς, ότι εμείς ως γυναίκες δεν πρέπει επίσης να αναλωθούμε σε μια προσπάθεια να κυριαρχήσουμε στο Λόγο, να τον εκλάβουμε ως την εγγύηση μας και τον ρυθμιστή της αλήθειας και της δυνατότητας για αλλαγή και μετασχηματισμό... η ίδια του η παραγωγή και αναπαραγωγή εξαρτάται από την άρνηση της επιθυμίας στις γυναίκες και τη σύνδεσή τους με το παράλογο.

(Walkerdine 1985: 234-6)

Την ίδια στιγμή, έχω έντονα συναισθήματα αμφιθυμίας για πολλές από τις γυναικείες πηγές που βρίσκω στα μέρη και τα σημεία που ψάχνω: τις μετανεωτερικές και τις μεταδομιστικές φεμινιστικές αναζητήσεις του μυαλού, τις έξυπνες και ελκυστικές αποδομήσεις επιχειρημάτων και επιστημολογιών σε λέξεις που βρίσκονται σε λόγους αμφισβήτησης και ενδυνάμωσης. Αναγνωρίζω ότι οι γυναίκες αυτές εργάζονται σκληρά και είναι αφοσιωμένες σε σημαντικά ακαδημαϊκά και πολιτικά θέματα με πολλούς και διάφορους τρόπους, ωστόσο γιατί αισθάνομαι εν τέλει ότι δεν έχω πλήρως εμπνευστεί από το ύφος τους, ότι δεν τις επιθυμώ ολοκληρωτικά;

Μερικές φορές με αποπλανούν τα στολίδια του πνευματικού τους ενδύματος και κατά κάποιο τρόπο νιώθω ντροπή από το συναίσθημά μου ότι έχω αποτραβηχτεί από

τον πολιτικό αγώνα εντός και εκτός του ακαδημαϊκού χώρου σε μια εύκολα αναγνωρίσιμη μορφή ακτιβισμού. Περιμένω διακαώς τις αντιλήψεις τους για τη βεβαιότητα και την κοινότητα. Ωστόσο, μέσα μου ακόμη αισθάνομαι ότι μου ζητούν να συμμορφωθώ με μια ομάδα εννοιών, συμβολισμών για το πώς είναι η ζωή, που δεν μπορεί να με στηρίξει πλήρως στο έδαφός μου, που δεν μπορεί να με υποστηρίξει σε μια διαδρομή προς την εξατομίκευση και τη σκιαγράφηση ενός αυθεντικού εαυτού (Jung 1957). Κατά κάποιο τρόπο υπάρχει ακόμη κίνδυνος θανάτου με το να βρίσκομαι στο έδαφος με αυτό το σώμα –προσποιούμαι ότι αποδέχομαι τη ρευστότητα, την ποικιλομορφία, τη διαφορά· ισχυρίζομαι ότι ξεδιπλώνω τις μεγάλες αφηγήσεις και τις επιστημολογίες του ορθολογισμού, ενώ εμμένω στην ακεραιότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης· κι όμως, κάτι, με κάποιο τρόπο, μου λέει ακόμη ότι έτσι είναι τα πράγματα: έτσι θα έπρεπε να είναι. Μένω να αισθάνομαι ότι κάποιο σημαντικό κομμάτι του «παζλ» (Griffiths 1995a) λείπει. (Ίσως πρέπει να εξετάσουμε λίγο πιο προσεκτικά πώς αυτοί οι ιδιαίτεροι λόγοι δομούν ένα σύνολο στέρεων νοημάτων και αντιθέσεων, πώς γίνονται οι ίδιοι καθεστώτα αλήθειας και τι παραμένει στο χώρο του αποκλεισμού).

Οποιαδήποτε προσπάθεια να διερευνηθούν πλευρές της «εξουσίας» αναφορικά με τη μέθοδο και τα αποτελέσματα της έρευνας αμέσως εγείρει ζητήματα που θέτουν το πλαίσιο των πεποιθήσεων, των αξιών και των στόχων (Gitlin 1994). Αναμφίβολα, η αντιδιαστολή των δύο όρων «εξουσία» και «μέθοδος» θέτει την ίδια τη συζήτηση στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου λόγου: αυτού που δέχεται ότι όλες οι μορφές γνώσης είναι κοινωνικά συγκροτημένες και οριοθετημένες, ότι η ίδια η γνώση είναι εμποτισμένη με «εξουσία» –εξουσία για να καθορίζουμε, να καταδεικνύουμε, να αποδιοργανώνουμε και να επιθυμούμε ορισμένες κοινωνικές/ψυχολογικές σχέσεις, σχηματισμούς και εμπειρίες. Ταυτόχρονα, η γνώση, συμπεριλαμβανομένης και αυτής που προάγεται στο κεφάλαιο αυτό, είναι εξαρτημένη, ιστορικά και πολιτισμικά καθορισμένη: θέματα κοινωνικής σημασίας δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά έξω από το δικό τους ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο, όπως δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτά έξω από τους λεκτικούς μηχανισμούς που τα πλαισιώνουν» (Ledger et al. 1994: 7).

Στην προσπάθειά μου να διερευνήσω και να εκφράσω τις αβεβαιότητές μου για θέματα εξουσίας και μεθόδου στην έρευνα, αισθάνομαι τρωτή, αλλά και τολμηρή· σχετικά γυμνή, αλλά και με παράξενη αίσθηση του σώματός μου· ερωτικά διεγερμένη από αυτή την ορατότητα και την υπέρβαση (McWilliam 1996, Rudberg 1996)· παρακινούμενη από κάτι άλλο πέρα μόνο από τη δύναμη της κριτικής ανάλυσης

(Yates 1992). Μπορώ να νιώθω/να φαντάζομαι το βλέμμα του δογματικού λόγου (Bahtin 1981) στον ώμο μου ως αποδοκιμασία για το εγχείρημα και θυμάμαι να είμαι προσεκτική για την αποκάλυψη. Όπως είπε η Paechter (1996: 81) «η πράξη της εξομολόγησης είναι η θέσπιση μια σχέσεως ισχύος. Απονέμει στον ακροατή την εξουσία που συνοδεύει την απόκτηση προνομιακής γνώσης με εχεμύθεια. Μέσα από τη γνώση της καρδιάς και του μυαλού του ομιλητή, ο εξομολογητής έχει τότε τη δυνατότητα να ερμηνεύσει και να κρίνει».

Ωστόσο, η απειθαρχία επιμένει ακόμη, όταν επιστρέφω συνεχώς στα ερωτήματα: Τι είναι αυτό που αισθάνομαι, κι όμως δεν νιώθω ασφαλής να το πω; Τι είδους «γνώση» είναι αυτή, για την οποία δεν μπορούμε ακόμη να μιλήσουμε, δεν είμαστε ακόμη σίγουροι αν πρέπει να τη φέρουμε στο τραπέζι της έρευνά μας; Ποια έννοια του «εαυτού» θεωρείται κατάλληλη για να αποκαλύψει (και να τιμήσει) και ποια παραμένει σκοτεινή (και προβληματική); Τι είναι αυτό που κάνω προσπαθώντας να περπατήσω με αυτόν τον τρόπο; Υπάρχει ισχύς σε αυτή τη μέθοδο, και εάν ναι, ποια είναι η μέθοδος της ισχύος; Και ποιες είναι οι επιπτώσεις όλων αυτών στο πώς θα έπρεπε να ερευνούμε, να δημιουργούμε μελλοντικές γνώσεις και να ονειρευόμαστε νέους τρόπους ύπαρξης (Griffiths 1995a: 191);

Η «εξουσία» σε ένα μετανεωτερικό κόσμο: αναζητώντας το ακατόρθωτο

Ένας πειστικός και ισχυρός λόγος που διεισδύει στις τρέχουσες συζητήσεις περί εξουσίας και μεθόδου στις εκπαιδευτικές πρακτικές είναι αυτός που διατυπώνεται μέσα από εκδοχές του μεταμοντερνισμού και, ως εκ τούτου, νιώθω την ανάγκη να τοποθετηθώ με κάποιο τρόπο σε σχέση με αυτό. Παράλληλα, αισθάνομαι ότι οι δυνατότητές μου δεν επαρκούν για να καταπιαστώ με το σύνολο των νοημάτων που προσδιορίζονται από τον όρο αυτό –παρόλο που αυτό μοιάζει τόσο συνυφασμένο με την ίδια τη φύση του, όσο και η ανικανότητά μου να εστιάσω στη σημασία του. Αισθάνομαι, επίσης, τον εαυτό μου να πνίγεται σε μια θάλασσα πολύπλοκων ερμηνειών, που με κάποιο τρόπο νιώθω ότι πρέπει να κατέχω, προκειμένου να ανοίξω το στόμα μου. Η Cixous (1981:51) περιγράφει το συναίσθημα αυτό με ωραίο τρόπο, όταν παρατηρεί: «τη στιγμή που οι γυναίκες ανοίγουν το στόμα τους –οι γυναίκες πιο συχνά από ό,τι οι άνδρες– τις ρωτούν απ' ευθείας στο όνομα ποιου και από ποια θεωρητική σκοπιά ομιλούν, ποιος είναι ο αφέντης τους και από που προέρχονται: πρέπει, εν ολίγοις, να απευθύνουν χαιρετισμό... και να δείξουν τα στοιχεία της ταυτότητάς τους».

Πράγματι, η Griffiths (1995b) μας υπενθυμίζει πρακτικά ότι ο μεταμοντερνισμός, όπως ο φεμινισμός, έχει πολλαπλές εκδοχές και ότι το πώς αυτές διαρθρώνονται και χρησιμοποιούνται μπορεί συχνά να μας μπερδεύει και να είναι ασαφές. Όπως επισημαίνουν οι Luke και Gore (1992: 4-5), περνούμε μέσα από τοπία νοήματος που δεν μας οδηγούν απαραίτητως εκεί που θέλουμε να πάμε και ο αγώνας να χαράξουμε τη δική μας διαδρομή είναι δύσκολος και ενδεχομένως δεν οδηγεί πουθενά.

Τα στοιχεία της ταυτότητά μας είναι διαβατήρια τσακισμένα στην άκρη, σημαδεμένα από τις σφραγίδες εισόδου και εξόδου μεταξύ ξένων λόγων και γλωσσών, όπου ταξιδέψαμε ως τουρίστες. Μιλούμε εδώ σε μια στιγμή της ιστορίας, σε μια γλώσσα και με ένα κείμενο που δεν το φτιάξαμε εμείς... αυτές οι πορείες μας δίδαξαν ότι δεν υπάρχουν οριστικές απαντήσεις, ούτε βεβαιότητες σε καμία θέση... Οι δρόμοι της διαφοράς δεν μπορούν να ενταχθούν σε ένα γενικευμένο άλλο.

Με τον κίνδυνο της υπεραπλούστευσης, η αντίληψή μου για τα θέματα και τις πρακτικές που διαμορφώθηκαν από μεταμοντέρνες ιδέες, έχει ως κεντρική την επιταγή να εγκαταλείψουμε τις ουσιολογικές και τις σύμφωνες με την ανθρωπιστική προσέγγιση εκδοχές της «πραγματικότητας» και να δούμε ότι όλες οι εκδοχές του κόσμου είναι μερικές, ρευστές και πολλαπλές, με χαραγμένα επάνω τους τα σημάδια και τη δράση της εκάστοτε εξουσίας, συγκροτημένες πρωταρχικώς μέσω της γλώσσας και της σχετικότητας – με τον τρόπο που η γλώσσα, τοποθετημένη σε συγκεκριμένες ιστορικές και πολιτισμικές περιόδους, κατατέμνει, αλλά και περιέχει την «πραγματικότητα» σε αντιθετικές και δυαδικές λαξεύσεις του χώρου και του νοήματος. Ο μεταμοντερνισμός επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στον «εαυτό» και στον «άλλο» αλλά και στις σημασίες που αποκτούν τα όρια μεταξύ των δύο.

Υπό κάποια έννοια, ο μεταμοντερνισμός μοιάζει κατά βάθος με μια θεωρία μικρο-επιπέδου –που μας βάζει να ενασχοληθούμε πολύ προσεκτικά με τη διαφορετικότητα, τη διαφορά και την επιτέλεση της υποκειμενικότητας σε συγκεκριμένα πλαίσια. Από την άλλη πλευρά, έχει ποιοτικά στοιχεία μακρο-επιπέδου στην εμμονή της ότι το κέντρο δεν μπορεί να αντέξει, ότι οι μεγάλες αφηγήσεις δεν είναι παρά μύθοι επεξηγηματικής φύσεως, απ' όπου η έννοια του «λόγου», σαν μονόκερως, μπορεί να μας πάρει μακριά. Η Jane Kenway (1995a: 52) στη ματεριαλιστική φεμινιστική κριτική της για το μεταμοντερνισμό, τον αποκαλεί «μια νέα και ύπουλη επιστημονική τεχνολογία, η οποία, με το να διαδίδει τα εργαλεία της ίδιας της διάλυσής της, επιβάλλει την επιστημονική της μέθοδο».

Ενώ ο ίδιος ο μεταμοντερνισμός μπορεί να τηρεί διφορούμενη στάση ως προς την προοπτική της χειραφέτησης, η ευελιξία του και η ικανότητά του να ανοίγεται σε νέους τομείς φαίνεται ότι έχει ενεργοποιήσει πολλούς θεωρητικούς της κοινωνικής αλλαγής, ακόμη και προερχόμενους από χώρους που πιθανώς ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Όπως συμπεραίνει η Apple (1996: 141):

Μεγάλο μέρος μετανεωτερικών και μεταδομιστικών εστιάσεων που τώρα αναδύονται στις «κριτικές σπουδές της εκπαίδευσης» είχε θετική επίδραση. Αύξησε τις φωνές που έπρεπε να ακουστούν δημόσια. Βοήθησε να νομιμοποιηθεί ή/και να προκληθεί μια καλοδεχούμενη επιστροφή στην ανάλυση με συγκεκριμένο και σαφή τρόπο ιδιαίτερων ιδεολογικών ή λεκτικών σχηματισμών, καθώς και στην πολλαπλή επεξεργασία τους και την καθιέρωσή τους σε έγγραφα πολιτικής, σε κοινωνικά κινήματα και θεσμούς (Hall 1992: 537). Η εστίαση αυτή στη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, χωρίς να χρειάζεται πάντα να ψάχνουμε για «κρυφές» ομάδες προσδιορισμών, εν μέρει όντως μας απελευθερώνει για να κατανοήσουμε τις πολυπλοκότητες του «τοπικού» και απρόβλεπτου.

Πράγματι, η κεντρικότητα της «φωνής» είναι σημαντική σε πολλά σύγχρονα συγγράμματα για την εξουσία και τη μέθοδο. Παρά τα κάποια προβλήματα που έχουν εντοπιστεί σχετικά με αυτήν (στα οποία θα επανέλθω αργότερα), θεωρώ την έννοια της φωνής πολύ ελκυστική, ακριβώς λόγω της λεκτικής της ρευστότητας, της ικανότητάς της να επικαλείται υλικές και άυλες εικόνες, της αναφοράς της σε κοινωνικώς συγκροτημένες επιδράσεις και, ταυτόχρονα, της ενσωμάτωσής της σε πνευματικές και συναισθηματικές σφαίρες, της δυνατότητά της να συνδυάζει το σοσιαλισμό, την πνευματικότητα και τη σεξουαλικότητα – με κάνει να σκέφτομαι ταυτόχρονα τα σλόγκαν που φωνάζουμε σε διαδηλώσεις, μέντιουμ που εκφράζονται σε διάφορες γλώσσες και την Eartha Kitt*.

Η οικειοποίηση της «φωνής» από τους θεωρητικούς της κοινωνικής αλλαγής αιτιολογείται από μία άλλη λυδία λίθο της εποχής μας: την «έρευνα ως ενδυνάμωση». Αυτή, με τη σειρά της, χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία με πολλούς, διαφορετικούς και συχνά αντιφατικούς τρόπους, χαρτογραφείται δε και κριτικάρεται με περιεκτικό τρόπο από τον Troyna (1994). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η έννοια της ενδυνάμωσης της φωνής περιθωριοποιημένων ομάδων κατά την ερευνητική διαδικασία, όπως και

* ΣτΜ: Η Eartha Kitt είναι διεθνώς αναγνωρισμένη καλλιτέχνις που έχει ξεχωρίσει στον κινηματογράφο, το θέατρο, το καμπαρέ, τη μουσική και την τηλεόραση.

στην παιδαγωγική διαδικασία, βασίζεται στη σύλληψη μιας συμμετοχικής και διαλεκτικής προσέγγισης, διεκδικώντας «καταλυτική εγκυρότητα», ως αποτέλεσμα τόσο των μεταβαλλόμενων αντιλήψεων (ερευνητών και υποκειμένων), όσο και των επιπτώσεων της έρευνας, που θα πρέπει να είναι ορατές και να στοχεύουν στην αλλαγή (Lather 1986). Σε άλλες περιπτώσεις, η έννοια φαίνεται να υπονοεί ότι η ίδια η πράξη της ανάκλησης στη μνήμη, της μετονομασίας και της εξιστόρησης με προφορικό λόγο ή μέσα από κείμενο, ιδιαιτέρως όταν πρόκειται για αυτοβιογραφία, είναι μία πράξη ριζοσπαστική που ενδυναμώνει: είναι να φέρνεις στην επιφάνεια και να αποκαθιστάς ζωές που βιώθηκαν μέσα στον κορσέ της «φυλής», της «τάξης», του «φύλου», της «ετεροφυλοφιλίας» και σε ένα ολόκληρο πλέγμα «κανονιστικών» λόγων (Steedman 1986, hooks 1989). Η φεμινιστική «παράδοση» που απαιτεί να θεωρείται το προσωπικό ταυτόχρονα και ως πολιτικό και χτίζει μαζί με τις γυναίκες κοινές και νέες ονομασίες για τις εμπειρίες τους, καθώς και κοινούς και νέους τρόπους δέσμευσης από αυτές, γεφυρώνει εν μέρει την απόσταση μεταξύ ατομικού και συλλογικού (Griffiths 1995a). Η Magda Gere Lewis (1993: 5) γράφει: «Όπως κι η Adrienne Rich, πιστεύω ότι μόνον η διάθεση των γυναικών να μοιραστούμε ιδιωτικές και συχνά επίπονες εμπειρίες μπορεί να μας δώσει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε μία συλλογική περιγραφή του κόσμου, η οποία να είναι πραγματικά δική μας» (Rich 1986: 16).

Φυσικά, το «ζητούμενο» του να καταστεί η «φωνή» στοιχείο «ενδυνάμωσης» έχει κι αυτό τους περιορισμούς του. Πρώτα - πρώτα, ελλοχεύει ο κίνδυνος να οδηγηθεί κανείς σε μια μεταμοντέρνα εφαρμογή, η οποία θα ολίσθαινε στη διατύπωση του θεωρήματος ότι «τα πάντα είναι αποδεκτά» και ότι κατά την εξιστόρηση γεγονότων δεν υπάρχουν αυθεντικές εκδοχές της πραγματικότητας, έτσι όπως αυτή οριοθετείται ιστορικά και κοινωνικά (οι ταυτότητες χαρακτηρίζονται από αέναη ρευστότητα). Μερικές φεμινίστριες εξήγησαν πόσο βολική είναι μια τέτοια άποψη για όσους θα ήθελαν να απαξιώσουν τη σημασία του φύλου στον τρόπο, με τον οποίο τοποθετείται κανείς ως προς την εξουσία: «Γιατί άραγε, τη στιγμή ακριβώς που τόσες πολλές από μας, στις οποίες είχε επιβληθεί η σιωπή, αρχίζουμε να αξιώνουμε το δικαίωμά μας να ονομάζουμε τους εαυτούς μας, να λειτουργούμε ως υποκείμενα και όχι ως αντικείμενα της Ιστορίας θα πρέπει η ίδια η έννοια της υποκειμενικότητας να γίνεται προβληματική;» (Hartstock 1990: 163).

Την επισήμανση αυτή αποδέχονται πολλοί θεωρητικοί της Αριστεράς (Troyna 1994, Apple 1996, Bradley 1996), οι οποίοι εκφράζουν την ανησυχία τους ότι η έμφαση στην έρευνα της ταυτότητας ως θέματος κυρίως έκφρασης (δηλαδή

επιστημολογικού) αφήνει στην άκρη την ανάγκη στράτευσης σε πολιτικούς αγώνες για τις υλικές και δομικές συνθήκες της ανθρώπινης ύπαρξης και ανάπτυξης «θεωριών» που θα είχαν τον ίδιο στόχο:

Θα ήταν ωραία, αν ο κοινωνικός κόσμος δεν ήταν άλλο από μια αντιπαράθεση νοημάτων. Στην περίπτωση αυτή, μετονομάζοντας τον κόσμο θα τον αλλάζαμε κιόλας... [Εν τούτοις] η καθημερινή μας προσπάθεια στην όλη διαδικασία προσδιορισμού του κόσμου αναπτύσσεται στο πλαίσιο σχέσεων εξουσίας, οι οποίες σαφώς και οριοθετούν διαφορετικές δυνατότητες ελέγχου και πρόσβασης σε πλήθος πόρων, υλικών, πολιτικής, πολιτισμικών και συμβολικών. Στις σχέσεις αυτές πρέπει ακόμη να συμπεριλάβουμε τη χρήση της δύναμης και της βίας. Εν τέλει, οι σχέσεις εξουσίας αναστέλλουν την ικανότητά μας να αλλάξουμε τον κόσμο...

(Bradley 1996:9)

Για κάποιες φεμινίστριες που αγωνίζονται να αρθρώσουν από κοινού τις σημασίες που εκφέρονται με τις λέξεις «δομή» και «δράση», η υιοθετούμενη λύση φαίνεται ότι βασίζεται εξίσου στην «επιστημολογία της φεμινιστικής άποψης» (standpoint theory) και στο «μεταδομικό φεμινισμό», αναγνωρίζοντας εν τούτοις τις εγγενείς θεωρητικές εντάσεις της λύσης αυτής (Harding 1987, Weedon 1987, Luke και Gore 1992, Weiner 1994, Eliot *et al.* 1996). Στο σύνολό τους, οι προσεγγίσεις αυτές αναγνωρίζουν την εξουσία και την επίδραση του λόγου· ότι η «γνώση» εξαρτάται από τον τρόπο, με τον οποίο τοποθετούμαστε σε σχέση με τους κυρίαρχους λόγους, και ότι μόνο με μια πολιτικοποιημένη και δραστήρια προσπάθεια απόκτησης εκ νέου μιας προοπτικής και μιας ταυτότητας, που θα είναι θεμελιωμένη στο σεβασμό της διαφοράς, θα μπορέσουμε να γνωρίσουμε τον κόσμο και να αναλάβουμε να τον αλλάξουμε, αλλάζοντας τις δομές και τις πρακτικές του. Μια τέτοια πολιτική προοπτική, πάντως, μπορεί να απαιτεί τη ρεαλιστική χρησιμοποίηση προσεγγίσεων που υπερβαίνουν τα νεωτερικά/μετανεωρικά όρια:

Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι κάθε έρευνα μπορεί να ενσωματώσει στοιχεία τόσο από το μοντερνισμό, όσο και από το μεταμοντερνισμό. Η άποψη εδώ είναι ότι έννοιες και δομές, όπως ο ιμπεριαλισμός, ο καπιταλισμός και η πατριαρχία θα συνεχίσουν να εξερευνώνται: αυτό που θα πρέπει να παρατηρήσουμε είναι ότι

μία μοναδική εξήγηση ή ακόμη και περισσότερες από μία εξηγήσεις, είναι μάλλον απίθανο να παράσχουν την πλήρη (ή έστω, μία πλήρη) εικόνα.

(Paechter και Weiner 1996: 270)

Σε κάποιο σημείο θα πρέπει να βγείτε από τη «θάλασσα της μετανεωτερικής θεωρητικής απροσδιοριστίας» (Luke και Gore 1992: 7), όχι για να βαδίσετε σε κάποιας μορφής σταθερό έδαφος, αλλά για να βεβαιωθείτε ότι η πορεία σας είναι σωστή με βάση το στόχο σας. Το πρόβλημα ανάγεται εν τέλει στις αξίες, ενώ για τις φεμινίστριες σε μία υποκείμενη «ηθική/ πολιτική στάση, η οποία υποστηρίζει την ελευθερία, τη δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη για τις γυναίκες» (Griffiths 1995a: 231).

Κατά δεύτερο λόγο, η προσπάθεια να «δοθεί φωνή» ως πράξη χειραφέτησης, τόσο για τους ερευνητές, όσο και για τους παιδαγωγούς, μπορεί εύκολα να καταστεί αφελής, καθοδηγητική ή ελεγκτική. Τούτο καταγράφεται σαφώς σε μια σειρά κριτικών της «κριτικής παιδαγωγικής» (Luke και Gore 1992, Gore 1993, Lewis 1993, Gitlin 1994, Singh 1995). Μπορεί μια τέτοια πράξη από μόνη της να προσδώσει πράγματι εξουσία; Ποιος ο στρατηγικός ρόλος της «πρόσδοσης φωνής» σε σχέση με συγκεκριμένα αποτελέσματα; Πώς αναγνωρίζουμε «αυτούς που δεν έχουν εξουσία» και τους «σιωπηλούς» και πώς γνωρίζουμε ότι ο τρόπος, με τον οποίο παρουσιάζουν τους εαυτούς τους σε ορισμένες περιστάσεις και συναντήσεις αντιπροσωπεύει πράγματι την έλλειψη εξουσίας και τη σιωπή; Αποτελεί, όντως, πράξη καταπίεσης η εξώθηση των ανθρώπων να σπάσουν τη σιωπή τους σε ορισμένες περιστάσεις; Σε κάθε περίπτωση, τι προσδιορίζει το «Εμείς» και τι το «Οι άλλοι»; Ποιες «συλλογικές πλάνες» δρουν όταν ξεκινούμε να δομήσουμε συλλογικές ταυτότητες μέσω δομικών χαρακτηριστικών; Και πώς, αλήθεια, προσπαθούμε να ελέγξουμε τις πολυπλοκότητες της εξουσίας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και επαφές μεταξύ ανθρώπων που μπορεί να είναι ισχυροί και ανίσχυροι, υπό διαφορετικό πρίσμα θεώρησης σε διαφορετικές στιγμές;

Αν τα ενδιαφέροντα και οι ενέργειές μας δομούνται γύρω από την κοινωνική δράση προς όφελος της κοινωνικής δικαιοσύνης, τότε η κριτική κι η αμφισβήτηση που αναφέραμε παραπάνω σε σχέση με την εννοιολόγηση της «φωνής» ως «μηχανισμού εξουσίας» θα πρέπει να ληφθούν πολύ σοβαρά υπόψη. Οι συνεκδοχές της αντιπαράθεσης αυτής για την εξουσία και τη γνώση σε ένα μεταμοντέρνο κόσμο μοιάζουν να αναδεικνύουν συγκεκριμένες επιστημολογικές και πολιτικές εντάσεις, οι οποίες και άβολες είναι και μας ωθούν σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Αισθάνομαι

μπερδεμένη πνευματικά και καθόλου βέβαιη για το τι κατέχω ή για το δρόμο που έχω πάρει. Καιρός να δω την πυξίδα μου.

Μια διαφορετική οπτική του «εαυτού»: το «ασυνείδητο», η ψυχή και το διαπροσωπικό

Ξεκίνησα λέγοντας ότι ήθελα να ψάξω για κάτι, το οποίο δεν μπορούσα ακριβώς να ονομάσω ή να βρω, κι ότι η ανάγνωση των κειμένων, στα οποία παραπέμπω εδώ, δεν ικανοποιούσαν πλήρως την ανάγκη μου. Σίγουρα, δεν πρόκειται για σενάριο με δύο εναλλακτικές οδούς ερμηνείας, αλλά μάλλον για μια θέση, η οποία έχει ανάγκη από εξειδίκευση και επέκταση. Η αναζήτηση παραμένει πάντως ατελέσφορη, μιας και βρίσκω τον εαυτό μου να κινείται σε χώρους που δεν μου είναι οικείοι και για τους οποίους δεν έχω εύκολα προσπελάσιμα σημεία αναφοράς, που θα με βοηθούσαν να βρω το δρόμο μου. Είμαι βέβαιη, ακόμα, πως όλα αυτά ίσως και να είναι μια χίμαιρα.

Θέλω, όμως, να επιστρέψω σε ορισμένες θεωρήσεις του «εαυτού» στα παραπάνω κείμενα και να εξετάσω τι θα μπορούσε να λείπει. Σκέφτομαι μήπως τελικά δεν υπάρχουν τρόποι προσέγγισης της «γνώσης» και «διερεύνησης» της ύπαρξής μας που να προσδίδουν εξουσία σε διαφορετικό βαθμό, αν ξεφύγουμε από τους λογοκεντρικούς τρόπους θεώρησης του κόσμου. Χρησιμοποιώ τον όρο «λογοκεντρικός», γιατί ταιριάζει και με πολλά από τα φεμινιστικού περιεχομένου κείμενα, στα οποία αναφέρομαι εδώ, μιας και μου φαίνεται ότι αυτές οι γυναίκες συγγραφείς χρησιμοποιούν μια φωνή, στην οποία προέχει η ορθολογικότητα και η νόηση σε αντιδιαστολή με το συναίσθημα και το ένστικτο. Νομίζω, επίσης, ότι στη φεμινιστική βιβλιογραφία που βασίζεται στις αρχές του μεταδομισμού και του ματεριαλισμού διαφαίνεται μια έντονη τάση εμμονής στη δυνατότητα επίτευξης ενός κοινωνικού στόχου, εφ' όσον αυτός ονοματισθεί και επιδιωχθεί μέσω συλλογικών ενεργειών χωρίς εν τούτοις να υπάρχει επαρκές όραμα, σαφώς οριοθετημένο ή δημιουργικά διατυπωμένο, σχετικά με το ποιον χώρο στον κόσμο, ποιες έννοιες του «εαυτού» θέλουμε να αποδεσμεύσουμε: «αντίσταση στην καταπίεση σημαίνει κάτι περισσότερο από την αντίδραση σε αυτούς που μας καταπιέζουν· σημαίνει όραμα για νέα ήθη ύπαρξης, για διαφορετικούς τρόπους βίωσης του κόσμου» (hooks 1991: 218).

Εξακολουθώ να ενδιαφέρομαι για την έννοια της «φωνής» (παρά τους περιορισμούς και τους κινδύνους που εξέφρασα παραπάνω) ως καθρέφτη που αντανακλά τους εσώτερους κόσμους, στους οποίους κατοικούμε όλοι, αλλά και εξίσου

ως στρατηγική για την αλλαγή. Η πρότασή μου είναι ότι θα πρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα το ασυνείδητο που επενεργεί στους εαυτούς μας ως διδασκάλους, ως μαθητές και ως ερευνητές, ούτως ώστε να προχωρήσουμε προς το μέλλον που οραματιζόμαστε ο καθένας για τον εαυτό του. Καμία προσπάθεια για πειθάρχηση, οριοθέτηση και διαμόρφωση του ασυνείδητου με βάση τις ιδεολογικές πεποιθήσεις μας δεν είναι ικανή να μειώσει την εξουσία που ασκεί τόσο σε μας τους ίδιους, όσο και στις μεταξύ μας σχέσεις. Ταυτόχρονα, πιστεύω ότι η προσδιορισμένη από την κουλτούρα μας τάση, ως πνευματικών ατόμων που βιώνουν τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, να γελοιοποιήσουμε και να αποδιώξουμε το πνευματικό, το υπερβατικό ή το διαπροσωπικό στοιχείο στην αναζήτηση των μελλοντικών μας οραμάτων, περιορίζει τη δύναμή μας και ταυτόχρονα μας αποκρύπτει ορισμένα έντονα μετασχηματιστικά στοιχεία της κουλτούρας που μας περιβάλλει. Ακόμη, οι «τρόποι γνώσης που διαθέτουμε» είναι βαθιά εθνοκεντρικοί και έμφορτοι «δυτικών» αντιλήψεων. Μπορούμε να «γνωρίζουμε» με την καρδιά μας; Ποια θέση έχει η «διαίσθηση» στην προοπτική μας για τον κόσμο και στη σχέση μας μαζί του; Ποιος τρόπος για την κατάκτηση της γνώσης προκύπτει, για παράδειγμα, από το διαλογισμό, όπως αυτός αντιδιαστέλλεται στα επιστημονικά θέσφατα (Donaldson 1992); Ίσως, τελικά, να προσπαθώ να εκφράσω την ανάγκη για μια «νέα εποχή στην κοινωνική θεωρία της εκπαίδευσης» (Wexler 1995), η οποία όμως δε θα παραβλέπει τις σοσιαλιστικές και φεμινιστικές βάσεις και αντιλήψεις μας.

Είναι τεράστια η ανησυχία στο σημερινό μετανεωτερικό/μεταδομιστικό πλαίσιο, μήπως κάποιος θεωρηθεί ότι είναι οπαδός του εσενσιαλισμού ή του ουμανισμού με οποιονδήποτε τρόπο. Κατανόω τη σημασία του να ανθίσταται κανείς στην προσπάθεια συσχέτισης συγκεκριμένων κοινωνικών σχηματισμών με νατουραλιστικές εκλογικεύσεις: ο εσενσιαλισμός μπορεί να αιτιολογήσει τις διακρίσεις (λόγου χάρη, σύμφωνα με τη λογική αυτή «Φυσικά, τα κορίτσια δεν μπορούν να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο – ο εγκέφαλός τους δεν είναι φτιαγμένος για κάτι τέτοιο»). Θα αντέτεινα ότι υπάρχουν κάποιες ιδιότητες εμφανείς στην ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης και ότι, επιπλέον, πολλοί είναι αυτοί που θα περιέγραφαν τη διαδρομή τους στη ζωή ως μια προσπάθεια εξεύρεσης του «πραγματικού εαυτού τους» -μια αίσθηση του ότι ερχόμαστε στον κόσμο με κάποια «υφή» κι όχι ως λευκό φύλλο χαρτί, η οποία στη συνέχεια ξεδιπλώνεται, καταστρέφεται ή τροφοδοτείται με φροντίδα κατά χιλιάδες τρόπους από τη ζωή που βιώνουμε ανάμεσα σε άλλους. Θα αντέτεινα επίσης ότι ο ουμανισμός, ως τάση για ένταξη του συναισθήματος και της γνώσης στην προσπάθεια για αυτο-πραγμάτωση («self-realization project», Rogers 1983), αποτελεί

μια σημαντική έκφραση της ιδιότητας αυτής. Με όλα αυτά, βέβαια, δεν εννοώ ότι είναι δυνατόν να γίνει αποδεκτή η ρομαντικής χροιάς σύλληψη του αυθεντικού εαυτού ή ότι τα μέσα, στα οποία καταφεύγουμε για να ενισχύσουμε την αντίληψή μας περί αυθεντικότητας, ρεαλιστικής θεώρησης της ζωής ή ικανοποίησης των στόχων μας, δεν εξαρτώνται από μας τους ίδιους, καθώς προσπαθούμε να αντιληφθούμε και να εξερευνήσουμε τις επιδράσεις των κοινωνικώς αρθρωμένων λόγων, πρακτικών και δομών που αναφέρονται στα συνειδητά και τα ασύνειδα στοιχεία των ταυτοτήτων μας (βλ. επίσης Francis, κεφ. 5). Χρησιμοποιώ εδώ τον όρο «εαυτός» με τον τρόπο που τον χρησιμοποιεί και ο Jung:

Εαυτός είναι μια ιδιότητα που υπέρκειται του συνειδητού εγώ. Περιλαμβάνει όχι μόνον τη συνειδητή, αλλά επίσης και την μη συνειδητή ψυχή... Δεν υπάρχουν πολλές ελπίδες να μπορέσουμε κάποτε να φθάσουμε έστω σε μια κατά προσέγγιση συνειδητότητα του εαυτού, κι αυτό γιατί, ακόμη κι αν αποκτήσουμε συνείδηση μεγάλου αριθμού πραγμάτων, θα υπάρχει πάντοτε μια απροσδιόριστη κι απροσπέλαστη ποσότητα μη συνειδητού υλικού, το οποίο ανήκει στην απολυτότητα του εαυτού... Ο εαυτός είναι ο στόχος της ζωής μας.

(Jung 1957)

Η ερμηνεία αυτή του Jung για τον εαυτό είναι πολύπτυχη. Ο εαυτός είναι μια ουσία μέσα μας, την οποία δεν μπορούμε να γνωρίσουμε. Είναι το κεντρικό αρχέτυπο, το μωσαϊκό, πάνω στο οποίο σχηματοποιείται η ψυχή, η υπέρβαση αντιθέτων σε όλους μας, συμπεριλαμβανομένων του θηλυκού και του αρσενικού στοιχείου (“anima” και “animus”), οράματα πληρότητας και, τέλος, ο εσώτερος οδηγός. Αναπαραστάσεις της πολυσημίας αυτής του εαυτού υπάρχουν σε συμβολισμούς όπως οι μάνταλες. Οι έννοιες της “anima” και του “animus” μπορεί να αποδειχθούν σημαντικές στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε και να μετασχηματίσουμε τις σχέσεις των φύλων. Όπως αναφέρει ο Connell (1987: 209):

Ο Jung, στο δοκίμιό του περί “Anima και Animus”... αναφέρει ότι ο χαρακτήρας του φύλου είναι συστηματικά διαστρωματωμένος, με την έννοια ότι η δημόσια εικόνα του ανδρισμού και της θηλυκότητας, που συμβαδίζει με το συμβατικό κοινωνικό ρόλο, δομείται πάντοτε σε ένα πλαίσιο καταστολής των αντιθέτων τους. Ένας τύπος μη συνειδητής προσωπικότητας (η “anima” στους άνδρες, ο “animus” στις γυναίκες) αναπτύσσεται ως το αρνητικό του κοινωνικώς αποδεκτού

στοιχείου, ενώ οι μη συμβατές απαιτήσεις του εξηγούν πολλές από τις βασανιστικές δυναμικές που κυβερνούν τις συναισθηματικές σχέσεις των γάμων...

Το επιχείρημα του Jung παρουσιάζει με τρόπο δραματικό... ότι η θηλυκότητα και ο ανδρισμός μπορούν να συνυπάρχουν στην ίδια προσωπικότητα... Η απόδειξη της διαστρωμάτωσης είναι πειστική και απαιτεί από εμάς να δούμε την τάση, που αναπτύσσεται μεταξύ των διαφόρων στρωμάτων ή τάσεων της προσωπικότητας, ως συστατική δύναμη στις έμφυλες σχέσεις.

Η θεώρηση αυτή έχει κάποιες ομοιότητες με την προσπάθεια γεφύρωσης των διπολικών αντιθέσεων ως μέσου απελευθέρωσης, με την προσπάθεια «ανίχνευσης του άλλου στον εαυτό» (Spivak 1990: 326). Αποτελεί, όμως, και μια μέθοδο υπέρβασης του δυϊσμού «υποκείμενο – αντικείμενο» παρέχοντας το θεωρητικό πλαίσιο για τη διαλεκτική που αναπτύσσεται ανάμεσά τους στην ανθρώπινη ψυχή. Ακόμη, προσφέρει ένα χέρι βοήθειας, επιτρέποντάς μας να κατανοήσουμε το «αρσενικό» που βρίσκεται εντός όλων μας: όταν αντιδρώ στον κόσμο, αναδεικνύω την ανδρική πτυχή του εαυτού μου (*animus*), η οποία, ενώ διαμορφώνεται μέσα στο ασυνείδητο και με τη δική του βοήθεια, παράλληλα διαμορφώνει δυναμικά τις αντιδράσεις μου στον κόσμο του συνειδητού. Η ιδέα της *anima* και του *animus* εμπεριέχει τόσο κοινωνικές όσο και ψυχολογικές διαστάσεις –ανδρικές και γυναικείες αρχές εγγεγραμμένες στον τρόπο, με τον οποίο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι άνδρες και οι γυναίκες– καθώς και μία συμβολική θεωρία για τον εσωτερικό κόσμο της προσδιορισμένης ως προς τη σεξουαλικότητα ταυτότητάς μας. Εν ολίγοις, αναπαριστά το πώς φέρουμε μέσα μας το αντίθετό μας. Μια από τις πιο προβληματικές πτυχές της έρευνας για τα αγόρια και την ανδρική ταυτότητα στα σχολεία (Raphael Reed 1999) είναι ότι δεν έχουμε βρει τον κατάλληλο τρόπο για να μιλήσουμε για την εξουσία, την ταυτότητα, τη σεξουαλικότητα και το ασυνείδητο: για να φθάσουμε στην ιδιότητα, στην υφή της και τα στοιχεία που τη διαμορφώνουν στη ζωή μας, ώστε να μπορέσουμε να προχωρήσουμε, για να κατανοήσουμε τον ανδρισμό μέσα μας (Redman και Mac an Ghail 1996).

Τα όνειρα είναι απλώς ένας τρόπος για να έρθουμε σε επαφή με τη συνθετότητα του εσώτερου εαυτού μας. Η Karen Signell (1990: 39-40) στο έργο της *Wisdom of the Heart: Working with Women's Dreams*, διερωτάται «πώς μπορούμε να βιώσουμε τον εαυτό;»:

Γνωρίζετε ότι είναι παρών, όταν αισθάνεστε απέραντη ενέργεια και συναίσθημα. Κι αυτό γιατί ο Εαυτός έχει υπερφυσικό χαρακτήρα και μια αύρα θαύματος και μυστηρίου. Είναι η πηγή της δύναμης για ζωή, της δημιουργικότητας, της αγάπης και της υγείας. Μπορείτε να βιώσετε την εξαιρετική αυτή ενέργεια ως ανύψωση του εύθυμου πνεύματος, ως αίσθημα αυτοπεποίθησης, ως ερέθισμα για δημιουργικότητα, ως τη θαλπωρή, την τρυφερότητα και το πάθος του έρωτα, ως τα αισθήματα καλοσύνης και αρμονίας που μπορούν να προέλθουν από την υπερβατική δύναμη της υγείας. Η ενεργητική δύναμη του Εαυτού, καθώς τα αρχέγονα αισθήματα που απορρέουν από αυτόν είναι μερικές φορές τόσο εξουσιαστικά, που αδυνατούμε να τα αντιμετωπίσουμε ως δυνάμεις, και τόσο ρευστά που δεν μπορούμε να τα κατανοήσουμε. Άλλοτε πάλι, σχηματοποιούνται ως εικόνες, τις οποίες μπορούμε να καταλάβουμε και να χειριστούμε ευκολότερα.

Συναισθήματα και βιώματα όπως αυτά είναι πολύ συνηθισμένα και η εμφάνισή τους δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι οφείλεται απλώς στην επίτευξη μιας πολιτικής θέσης που συμβάλλει στη χειραφέτηση ή στην επίτευξη συλλογικής αρμονίας με άλλους ανθρώπους. Η συνειδητοποίηση μιας τέτοιας δυνατότητας μπορεί να εξηγήσει εν μέρει το γιατί στην εποχή μας ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι στρέφονται προς πρακτικές διαλογισμού ανατολικής φιλοσοφίας, όπως για παράδειγμα στις σωματικές πρακτικές σαν τη γιόγκα και το τάι τσι, σε μορφές ψυχοθεραπείας -μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η διαπροσωπική ψυχοθεραπεία, η ψυχοθεραπεία βασικών λειτουργιών [«core process psychotherapy»] και η ψυχοσύνθεση- καθώς και σε εναλλακτικές ιατρικές πρακτικές (ομοιοπαθητική, βελονισμός, σιάτσου, κ.λπ.), οι οποίες αναπτύσσονται με βάση τις ιδέες της «άυλης φύσης», της ατομικής πληρότητας (πνεύματος, σώματος και ψυχής) και της ανταλλαγής ενέργειας, η οποία υπερβαίνει τα ατομικά όριά μας και μας ενώνει στο χώρο και το χρόνο.

Οι άνθρωποι που συνειδητά επιλέγουν αυτή την οδό σκέψης δίνουν έμφαση στις ματεριαλιστικές επιδράσεις των παραπάνω πρακτικών. Αυτό δε σημαίνει ότι πρόκειται για κάποιας μορφής «απόδειξη», αλλά απλώς ότι υπάρχουν και άλλες διαστάσεις, τις οποίες μπορούμε να βιώσουμε, καθώς και μια «ικανότητα γνώσης» που σκιαγραφείται εδώ, κάποια στοιχεία δηλαδή, τα οποία είναι πολύ πιθανόν να μπλοκάρονται από το φόβο για κάθε τι που αναφέρεται στην «ουσία» (essence), έτσι όπως αυτή εκφράζεται στους κυρίαρχους λόγους περί ενδυνάμωσης. Ίσως αυτά που περιγράφονται εδώ να καλύπτονται εν μέρει από την ιδέα της «ενσυναίσθησης», δηλαδή της συσχέτισης πέρα από σύνορα, ακόμη και χωρίς λογική αίσθηση της

ύπαρξης κοινών θέσεων: «διαλέγονται οι άνθρωποι, κι όχι τα συστήματα των πεπαιθώσεων» (Sellar 1994: 246). Πρόκειται για ασχηματοποίητες σκέψεις που διατυπώνονται στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής κοινότητας, για αυτό και με καθυσχάζει το γεγονός ότι εντοπίζω αναφορές για τα ίδια θέματα και αλλού (Hooks 1991, Donaldson 1992, Wexler 1995). Όπως αναφέρει η Hooks (1991: 218-19):

Είχα πάντοτε ένα εξαιρετικό ενδιαφέρον για τη μυστικιστική διάσταση της θρησκευτικής εμπειρίας. Και το ενδιαφέρον αυτό δεν το βίωνα ως αντίθετο των πολιτικών ενδιαφερόντων μου, αλλά περισσότερο ως ον σε αρμονία με αυτά. Έχουν ενσωματωθεί μέσα μου, ως μέρος ενός όλου... Υπάρχει μια τόσο τέλεια ενότητα ανάμεσα στην πνευματική αναζήτηση για τη συναίσθηση, τη διαφώτιση, την αυτο-συνειδητοποίηση και στον αγώνα των καταπιεσμένων λαών, των αποίκων, για να αλλάξουμε τις τύχες μας, να αντισταθούμε, να περάσουμε από το αντικείμενο στο υποκείμενο. Το σπουδαιότερο από αυτά, που πρέπει να αποκαταστήσουμε μέσα μας προτού οργανώσουμε μια διαμαρτυρία που θα έχει νόημα, είναι η ακεραιότητα της ύπαρξής μας. Σε μια κοινωνία όπως η δική μας μόνο στην πνευματική εμπειρία μπορεί κανείς να βρει μια έτοιμη θέση για αυτή την ακεραιότητα.

Η συζήτηση εδώ αφορά στη σημασία της μελέτης της ταυτότητας ως ζητήματος ψυχικής υγείας, στη δυνατότητα *συνδυασμού* της πνευματικότητας με ριζοσπαστικές πολιτικές θέσεις και στην ανάγκη να βρεθεί τρόπος ολοκλήρωσης των διαφορετικών στοιχείων των ταυτοτήτων μας – στην αναζήτηση και εξεύρεση μιας κάποιας αρμονίας ως μέσου ενδυνάμωσης.

Η έννοια αυτή της ανακάλυψης της «ακεραιότητας της ύπαρξης» βρίσκεται σε έντονη αντιπαράθεση με την κατάτμηση και τη ρευστότητα της ταυτότητας και των θέσεων υποκειμένου που προτείνονται από το μεταμοντερνισμό. Προσεγγίζει μάλλον τις προσπάθειες των φεμινιστριών να συνδέσουν τη γυναικεία ταυτότητα με έναν πολιτικοποιημένο στόχο, αναγνωρίζοντας ότι υπάρχει ανάγκη να εκτιμηθούν εκ νέου και να αρθρωθούν σε συνδυασμό οι διαφορετικές έννοιες του εαυτού, διαφορετικά στοιχεία εμπειρίας και διαφορετικές θέσεις υποκειμένου χρησιμοποιώντας την ενδοσκοπήση, την ομαδικότητα και την «κριτική αυτοβιογραφία» (Griffiths 1995a).

Ένα στοιχείο που κατά την κρίση μου διαφοροποιεί το πώς αντιλαμβάνομαι τέτοιες απόψεις είναι ο βαθμός, στον οποίο οι διάφοροι τρόποι θεωρητικής διατύπωσης των κοινωνικών κατηγοριών («φύλο», «κοινωνική τάξη», «φυλή»)

παρεισφρέουν και διαμορφώνουν τις ιστορίες που έχουμε ακούσει, καθώς και η έκταση, στην οποία κεντρομόλες (και όχι φυγόκεντρες) δυνάμεις διαμορφώνουν την τελική εικόνα (Rosen 1993). Οι κριτικές (αυτο) βιογραφικές εξιστορήσεις, το πλήθος των οποίων δεν είναι αμελητέο, εξακολουθούν να μη με ικανοποιούν στο βαθμό που εξοβελίζουν το διαλυτικό και ενδοσκοπικό χαρακτήρα του ασυνείδητου, καθώς σε αυτές το συναίσθημα και το ένστικτο παραμένουν αυστηρά εντός του ελέγχου του πνεύματος, ενώ, από την άλλη, η θέση πως μπορούμε να ολοκληρώσουμε τους εαυτούς μας μέσω μιας πολιτικοποιημένης νέας εξιστόρησης της ζωής μας αγνοεί πολύ έντονα συγκεκριμένες (ιδιαιτέρως προβληματικές και σκιώδεις) πτυχές των ταυτοτήτων μας. Αντιθέτως, με ικανοποιούν περισσότερο οι αναφορές στα κείμενα αυτών που πηγαίνουν λίγο πιο βαθιά (Walker 1984, Miller 1987, Milner 1987, hooks 1989, Le Guin 1989) και σέβομαι ιδιαίτερα όσους μπορούν να αναγνωρίσουν ότι η θεώρησή τους για τον κόσμο επηρεάζεται δραματικά από στοιχεία, τα οποία ελάχιστα μπορούμε να ονοματίσουμε:

Όλοι μας κουβαλάμε από τα παιδικά μας χρόνια πληροφορίες που δεν μπορούμε να ονοματίσουμε. Αδυνατούμε να απαλλαγούμε από το θνητό τούτο περίβλημά μας. Αν είμαστε τυχεροί, κάνουμε μεταβάσεις και δεν ζούμε σε τούτο το χρόνο του πόνου και της απόρριψης, της μοναξιάς και της απόγνωσης. Πάντα όμως θα υπάρχουν τα σημάδια του που θα μας συνοδεύουν και που δε θα μπορέσουμε να διώξουμε με την αγάπη ή το χρήμα.

(Angelou, 1988: 6)

Εξιστορώντας τις ιστορίες που νιώθουμε ότι δεν μπορούμε να πούμε / προσπελαύνοντας το ασυνείδητο για να ενδυναμώσουμε τη φωνή μας

Στην ενότητα αυτή θέλω να περιγράψω ορισμένους από τους τρόπους, με τους οποίους έχω προσπαθήσει να ενσωματώσω και να αξιοποιήσω κάποιες από τις ιδέες που εκφράζονται εδώ στο εκπαιδευτικό και ερευνητικό μου έργο και να καταδείξω ορισμένες από τις επιδράσεις τους. Ασχολούμαι με τις ιστορίες ζωής και την αυτοβιογραφία μαζί με τους φοιτητές, με τους οποίους συνεργάζομαι (ασκούμενους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, κυρίως γυναίκες) συχνά σε συνδυασμό με ένα πρόγραμμα με θέμα τη φεμινιστική μεθοδολογία και τη μέθοδο των ιστοριών ζωής. Όλα αυτά εφαρμόζονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο επισημαίνει την περιθωριοποίηση της αφηγηματικής εμπειρίας στο επίπεδο του λόγου από το

εκπαιδευτικό μας σύστημα και αναγνωρίζει ότι, καθώς διηγούμαστε τέτοιες ιστορίες, αναδιατάσσουμε και επιλέγουμε στοιχεία με βάση συγκεκριμένους στόχους, που δε θα γίνουν όλοι συνειδητοί. Οι εξιστορήσεις ζωής:

θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι ως συγκεχυμένη εμπειρία, ως άτακτη μάζα αποσπασματικών στοιχείων, αλλά ως διαμορφωμένες καταγραφές, στις οποίες κάποια συμβάντα δραματοποιήθηκαν, άλλα περιβλήθηκαν με συσχετίσεις και άλλα απλώς αποσιωπήθηκαν μέσω της διαδικασίας της αφηγηματικής δόμησης, στην οποία σημαντικούς ρόλους διαδραμάτισαν το συνειδητό και το ασυνείδητο, ο μύθος κι η πραγματικότητα.

(Samuel & Thompson 1990, στο Rosen 1993: 9)

Καταδεικνύω τη σημασία της έκφρασης του εαυτού μας και των πρακτικών μας με διαφορετικές «φωνές», παρουσιάζοντας τη δική μου δουλειά που τη στιγμή αυτή αφορά στην «έρευνα με αγόρια», τονίζοντας τη δυσκολία που αντιμετωπίζουμε στην πρόσβαση και την άρθρωση ορισμένων πτυχών της ταυτότητας, τα οποία προβάλλονται και στηρίζονται στις πράξεις μας ως ερευνητών σε συγκεκριμένα πλαίσια. Η προσπάθεια αυτή διαφωτίζει ορισμένα σημαντικά σημεία. Πρώτον, ότι η ταυτότητα του ερευνητή, όπως κι αυτή του εκπαιδευτικού, δεν είναι στατική ή παγιωμένη, καθώς και ότι τα άτομα έχουν πολλαπλές υποκειμενικές θέσεις, από τις οποίες μπορούν να κατανοήσουν τον κόσμο τους (Norquay 1990). Δεύτερον, ότι τα ζητήματα της εξουσίας και της μεθόδου επιδρούν βαθιά σε ό,τι μπορεί να μας επηρεάσει ως ερευνητές, αλλά δεν μπορεί να αναχθεί σε έγκυρο ερευνητικό ζήτημα ή να συζητηθεί υπό τέτοιο πρίσμα. Τέλος, ότι μπορούμε με τρόπο παραγωγικό να χρησιμοποιήσουμε την ιδέα της «φωνής» που προέρχεται από διαφορετικά στρώματα της ψυχής και όχι απλώς από διαφορετικές υποκειμενικές θέσεις.

Η πρώτη «φωνή» που χρησιμοποιώ είναι αυτή μίας φεμινίστριας κοινωνιολόγου, που εργάζεται στον ακαδημαϊκό χώρο ενός πανεπιστημιακού τμήματος και ενδιαφέρεται για τη διερεύνηση και τη θεωρητική τεκμηρίωση ζητημάτων που άπτονται των κυρίαρχων λόγων για τα αγόρια και την εκπαίδευση (βλ. Raphael Reed 1995a, 1997). Η δεύτερη «φωνή» είναι αυτή του ριζοσπάστη δασκάλου σε αστικό σχολείο, ο οποίος έχει αποκτήσει πείρα στην εργασία με αγόρια σε πολλά, γεμάτα προκλήσεις, πλαίσια και ορθώνει το ανάστημά του και αντιδρά στην καθοδήγηση και την υπονόμηση των εκπαιδευτικών που καταπιάνονται με διάφορα προβλήματα της σχολικής τάξης και αγωνίζονται για την επίλυσή τους (βλ. Raphael Reed 1995b). Η τρίτη «φωνή» είναι αυτή της μητέρας αγοριών, που ενδιαφέρεται προσωπικά και

εμπλέκεται από κοντά, συμβάλλοντας και η ίδια, ώστε να μεγαλώσουν τα αγόρια αυτά και να γίνουν άνδρες (έχω δυο γιους, ηλικίας 19 και 8 ετών, από διαφορετικούς συντρόφους, εκ των οποίων ο ένας ζει κι ο άλλος έχει πεθάνει· στοιχείο που συμβάλλει στην κατανόηση της παρουσίας και της απώλειας –ίσως μιας άλλης «φωνής» που θα πρέπει να γνωρίζουμε;). Η τέταρτη «φωνή» είναι κι η δυσκολότερα εκφραζόμενη σε δημόσιο χώρο, αν κι έχει πιθανότατα τη μεγαλύτερη σημασία ως προς το γιατί κάνω τη δουλειά αυτή σε τελευταία ανάλυση, με άλλα λόγια τι συνεισφέρω κάνοντάς την, τι βλέπω σε αυτήν, τι κερδίζω από αυτήν για τους άλλους και για τον εαυτό μου. Είναι μια φωνή από το ασυνείδητό μου, που εντοπίζεται στις δικές μου διεργασίες ενδοσκοπήσης και ανακάλυψης μέσω μιας θεραπευτικής διαδικασίας, η οποία χρησιμοποιεί πολλούς τρόπους πρόσβασης στο ασυνείδητο: όνειρα, κατευθυνόμενη εικονοπλασία (“guided imagery”), ζωγραφική, αφήγηση και διαλογισμό. Είναι μια φωνή που καταλαβαίνει και αισθάνεται πόσο καταστρεπτικό ήταν για μένα να είμαι η κόρη γονιών που θα ήθελαν να είχα γεννηθεί αγόρι, του να είμαι η κόρη ενός πατέρα, τον οποίο ο ψυχικός πόνος ανάγκαζε να προβάλλει επάνω μου την ανάγκη του να αντανakλά στον εαυτό του το αίσθημα ότι ήταν «μια χαρά», όταν προφανέστατα δεν ήταν, να γιατρεύει τις πληγές του με την αέναη προσοχή στο εγώ του. Ήμουν η κόρη μιας μητέρας και η απόγονος μιας οικογένειας που αρνούταν, λόγω φόβου, την εξουσία στις γυναίκες, ιδιαίτερα αυτή την εξουσία που εκφράζεται μέσα από τη γυναικεία σεξουαλικότητα. Όταν, επιτέλους, με ανακάλυψαν και μου έδωσαν την άδεια να μιλώ, η φωνή αυτή μου έδωσε μια κάποια ελευθερία, προερχόμενη από την αέναη επανάληψη της ίδιας δυναμικής σχέσης με τα «αγόρια» της ζωής μου (τα αγόρια που διδάσκω, τα αγόρια που ερευνώ, τα αγόρια με τα οποία ζω, τα αγόρια με τα οποία εργάζομαι). Είναι μια φωνή που έχει συνδεθεί εκ νέου με τον εαυτό μου, με μια ισχυρή ανάδειξη της δικής μου *anima*, μέσα από τα όνειρα και τις εικόνες της ψυχής. Μια φωνή, την οποία καταφέρνω να εκφράσω με συγκεκριμένα σχήματα της γλώσσας, της γραφής και της τέχνης.

Τέτοιες βαθιά προσωπικές και μεμονωμένες ενδοσκοπήσεις μπορούν επίσης να ειπωθούν ως αναγνωριστικό στοιχείο των ψυχικών επιδράσεων της πατριαρχίας, που τόσο χαρακτηριστικά εντοπίζονται από την Walkerdine και άλλους. Η συνειδητή επίγνωση του γεγονότος αυτού, όμως, και η διερεύνησή του στο ασυνείδητο με χρήση θεραπευτικών και πνευματιστικών μεθόδων είναι δύο πολύ διαφορετικά πράγματα. Το δεύτερο εξ αυτών, θα έλεγα, έχει πολύ μεγαλύτερη μετασχηματιστική ικανότητα.

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στο μάθημά μου με θέμα τη διερεύνηση του ασυνείδητου μέσω της πνευματικότητας και των θεραπευτικών μεθόδων είναι συχνά

απίστευτα έντονη και θετική. Αναφέρουν ότι αισθάνονται εξαιρετικά ενεργοί και ισχυροί, ακούγοντάς με να διερευνώ τα στοιχεία αυτά, καθώς υπερβαίνω το χάσμα μεταξύ συνειδητού και ασυνειδητού. Από τη διερεύνηση αυτή συνειδητοποιούν τον πλούτο της κατανόησης και της ενδοσκοπήσης, τον οποίο κι οι ίδιοι θα μπορούσαν να προσεγγίσουν, ερευνώντας τον εσώτερο κόσμο τους και αποδεχόμενοι την ιδέα ότι δεν πρέπει να κρατά κανείς χωριστά τον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο. Πολλοί φοιτητές μου βλέπουν ότι είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο της αυτοβιογραφίας, για να διερευνήσουν κάποια στοιχεία του ασυνειδητού για τον ίδιο τον εαυτό τους, με τον τρόπο που περιγράφει τη διεργασία η Hooks (1991: 6): «συχνά ένιωθα πως... το σχήμα μιας συγκεκριμένης μνήμης είχε αποφασιστεί όχι από το συνειδητό νου μου, αλλά από ό,τι ήταν σκοτεινό και κρυμμένο βαθιά μέσα μου, ασυνειδητο αλλά παρόν. Η πράξη του να το φέρνω κατά κάποιο τρόπο στην επιφάνεια, να το κάνω παρόν, ήταν που με απελευθέρωνε».

Για να ενθαρρύνω τους μαθητές μου στην κατεύθυνση αυτή, χρησιμοποιώ ως ερεθίσματα συγκεκριμένα αποσπάσματα από κείμενα γυναικών, καθώς και αντικείμενα που ξυπνούν αναμνήσεις. Έχω χρησιμοποιήσει υλικά της τέχνης, για να ενθαρρύνω τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν δείκτες και σύμβολα για να αναπαραστήσουν την ιστορία της ζωής τους στους εαυτούς τους και τους άλλους. Έχω παρακινήσει τους ανθρώπους να καταγράψουν χωρίς παρεμβολή τις αναμνήσεις τους σε προσωπικές βιντεοταινίες και να κρατούν ημερολόγιο με τα όνειρά τους. Έχω χρησιμοποιήσει πρότυπα για τη διερεύνηση της σύνθεσης της ίδιας της διδασκαλίας μας και των ερευνητικών προοπτικών μας, εστιάζοντας στη σπουδαιότητα από πολλές διαφορετικές οπτικές και πολλά και διαφορετικά επίπεδα: «προσωπικό», «επαγγελματικό», «παρελθόν», «παρόν», «σκέψεις» και «αισθήματα». Η φιλοσοφία της πρακτικής μου εστιάζει στο ότι «κρατώντας στο προσκήνιο τον πλούσιο συναισθηματισμό των προσωπικών μας αφηγήσεων, καθώς και των αφηγήσεων των άλλων, μπορούμε να βρούμε τρόπους αντίστασης στο σφετερισμό και τους περιορισμούς των καταπιεστικών θεσμικών δομών και πολιτικών ιδεολογιών (Middleton 1995: 98).

Δεν είναι, όμως, όλες αυτές οι στρατηγικές κατάλληλες για όλες τις περιστάσεις. Ειδικότερα, η διερεύνηση των ταυτοτήτων με τον τρόπο αυτό απαιτεί πίστη και προθυμία, ενώ δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μεγάλο μέρος του προσωπικού υλικού δεν επιτρέπεται να διερευνάται δημόσια. Δεν ισχυρίζομαι ότι προσφέρω θεραπεία. Επιπλέον, δε διαθέτω μια απλουστευμένη θεώρηση των μορφών έκφρασης που θα ανακλύσουν σε τέτοια πλαίσια. Μπορεί να ξεκινήσει κανείς από την επίδραση που έχει

κάθε είδους εργασία, η οποία βασίζεται στις αναμνήσεις σε μια ομάδα – τα πράγματα που λέγονται για ένα συγκεκριμένο κοινό σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Η Mary Kehily αναφερόμενη στην εργασία της ομάδας για το Φύλο και τη Σεξουαλικότητα στο Πανεπιστήμιο του Birmingham είναι σαφής:

Οι εξιστορήσεις [μου] ήταν πράγματι κοινωνικές πράξεις, σημεία δημόσιας διαπραγμάτευσης μεταξύ εαυτού και άλλων. Μπορούν επίσης να αναγνωσθούν ως η επιθυμία μου να διαμορφώσω μια διακριτή ταυτότητα, η οποία θα απηχούσε την αντίληψή μου για την ταυτότητα της ομάδας που έχει πιο συλλογικό χαρακτήρα – με άλλα λόγια έναν τρόπο να πω: «αυτή είμαι εγώ, κι εγώ είμαι μία από εσάς, θέλω να είμαι μία από εσάς».

(Kehily 1995: 28)

Εν τούτοις, θα έλεγα ότι αυτός ο τρόπος εργασίας αμφισβητεί σε κάποιο βαθμό την άποψη του Volosinon (1973), ότι η επικοινωνία είναι σε κάθε περίπτωση κοινωνική, και τη θεώρηση του Bruner, ότι υπάρχουν δύο μόνον τρόποι προσέγγισης της γνώσης: ο παραδειγματικός και ο αφηγηματικός (Bruner 1986). Πιστεύω ότι κάποιοι από αυτούς τους τρόπους προσέγγισης, γνώσης και έκφρασης παρουσιάζουν μια εναλλακτική θεώρηση του «ανθρώπινου νου», η οποία του επιτρέπει να λειτουργεί τόσο «σημειακά» όσο και «γραμμικά» (Donaldson 1992), πλησιέστερα κατά κάποιον τρόπο στη βουδιστική αντίληψη της «αρχέγονης διαύγειας του Νου».

Το νέο τοπίο της «έρευνας»

Τέλος, πρέπει να ειπωθούν μερικά πράγματα για το τι σημαίνουν όλα αυτά για μάς τους ερευνητές. Δεν υπονοώ ότι οι ερευνητές πρέπει να έχουν ρόλο θεραπευτή για τους υπολοίπους. Κάτι τέτοιο θα ήταν απολύτως αντιδεοντολογικό, αν και αναμφίβολα υπάρχει συχνά η αίσθηση μιας ελάφρυνσης, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις λειτουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο, συχνά μεταξύ γυναικών, ή στις περιπτώσεις που ο ερευνητής προβάλλει και χρησιμοποιεί μεθόδους ενεργητικής συμμετοχής και ενσυναίσθησης (Oakley 1981, Brannen 1988). Εν τούτοις, πιστεύω ότι πρέπει να αναγνωρίσουμε δύο διαστάσεις στην ερευνητική εμπειρία. Η μια έγκειται στο ότι εισφέρουμε στην έρευνά μας μια σειρά από ζητήματα, τρόπους θεώρησης και εξιστορήσεις εννοιολογικής ανάλυσης που επηρεάζονται σημαντικότερα από τη «γνώση» και τις σημασίες που ενυπάρχουν στο ασυνείδητό μας. Η δεύτερη έγκειται στο ότι, εάν όλα αυτά αληθεύουν για μάς τους ερευνητές, αληθεύουν επίσης και για

μάς και για τους άλλους ως εκπαιδευτικούς και μαθητές. Πρόκειται για ένα πεδίο επιρροής, το οποίο σίγουρα επηρεάζεται από τις διαλεκτικές πρακτικές και πολιτικές δομές, καθώς επίσης και δυνάμει για ένα παράθυρο προς την ψυχή μας, το οποίο μας ενώνει και μας επηρεάζει πέρα από το φάσμα του κοινωνικού προσδιορισμού, δηλαδή διαμέσου του διαπροσωπικού και του πνευματιστικού στοιχείου. Αν και πιστεύω ότι θα πρέπει να αναδείξουμε το ρόλο όλων αυτών των στοιχείων στις επιτελεστικές εκφράσεις μας, τις πράξεις και τα λόγια μας, θεωρώ ότι δε συνιστούν πεδίο που προσφέρεται για πλήρη διερεύνηση μέσω της εμπειρικής παρατήρησης ή των συμβατικών μεθόδων ερμηνείας ούτε και αναγνωρίζονται συνήθως ως αντικείμενα προς έρευνα. Στο κεφάλαιο αυτό προσπάθησα να προτείνω κάποιους τρόπους διερεύνησης του ασυνείδητου στην έρευνα και διαμέσου αυτής και, υπ' αυτό το πρίσμα, θα με χαροποιούσε κάθε περαιτέρω συζήτηση.

Πιστεύω επίσης ότι μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη διερεύνηση του δικού μας ασυνείδητου ως ερευνητών για να εμπλουτίσουμε και να εμβαθύνουμε την αλληλεπίδρασή μας με τον κόσμο μέσω της ερευνητικής πράξης. Αυτό μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους: πρώτον, αφήνοντας στον εαυτό μας το περιθώριο για ένα ακόμη επίπεδο «νοημάτων» και θέσεων, με βάση το οποίο θα κατανοούμε ό,τι βλέπουμε, τον τρόπο, με τον οποίο ερμηνεύουμε ό,τι βλέπουμε, και τον τρόπο, με τον οποίο αλληλεπιδρούμε με ό,τι μας περιβάλλει· δεύτερον, ευαισθητοποιώντας τον εαυτό μας, ώστε να μπορούμε να αντιληφθούμε την πληθώρα των επιπέδων κατανόησης σε σχέση με τα στοιχεία που ερευνούμε· και τρίτον, βλέποντας την επίδραση της έρευνας στον εαυτό μας ως έναν εσωτερικό διάλογο δημιουργίας. Με τα λόγια αυτά, θέλω απλώς να πω ότι η έρευνα είναι ένα δυνάμει γόνιμο μέσον για τη διερεύνηση και το μετασχηματισμό των ιδίων των ταυτοτήτων μας, η οποία θα αποδώσει νέα γνώση μέσω της ανα-ζήτησης, της επαν-εύρεσης και της ανα-δημιουργίας.

ΜΕΡΟΣ 3^ο

ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ: ΝΕΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ

7. ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΔΡΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Sheila Riddell, Stephen Baron και Alastair Wilson

Εισαγωγή

Είναι συχνά πιθανό να μαθαίνουμε πολλά πράγματα για κάποιο πεδίο, όχι μέσα από γνωστά μονοπάτια, αλλά από τα κενά, τις απουσίες, τις αποσιωπήσεις. Μέχρι σχετικά πρόσφατα, η κοινωνιολογία για θέματα αναπηρίας υπήρξε ένας ιδιαίτερα υπανάπτυκτος τομέας (Barton 1994), γεγονός που είχε επιπτώσεις στην έρευνα για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ως ευρύτατο πεδίο μελέτης, η εκπαίδευση στηρίζεται σε μεγάλο εύρος επιστημονικών κλάδων και δεν είναι τυχαίο ότι σε κάποιους χώρους, για παράδειγμα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται συχνά χρήση των ιδεών και των μεθόδων της ψυχολογίας, ενώ σε άλλους χώρους, για παράδειγμα, στη μελέτη της νεανικής κουλτούρας, υιοθετούνται ιδέες και μέθοδοι της κοινωνιολογίας. Το κεφάλαιο αυτό ξεκινά εξετάζοντας τρεις διακριτούς τομείς που έχουν παραμείνει σε σχετικά στεγανά εδάφη, αλλά που μπορούν να προσφέρουν νέες και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις σε βάθος, εάν συνδυαστούν. Πρόκειται για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, την κοινωνιολογία για θέματα αναπηρίας και τη φεμινιστική κοινωνική έρευνα. Υποστηρίζεται ότι η αιτία της ξεχωριστής ανάπτυξης αυτών των τομέων δεν είναι τυχαία και προδίδει κάποιο περιορισμό στο βασικό τους όραμα και τις ανησυχίες. Στη συνέχεια, παρατίθεται ως παράδειγμα μια έρευνα που προσεγγίζει με δημιουργικό τρόπο καθέναν από τους τομείς αυτούς. Η έρευνα αυτή εξετάζει την εμπειρία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης αναδεικνύοντας τις διαφορές φύλου και κοινωνικής τάξης. Εντοπίζοντας τους κοινωνικούς φραγμούς, οι ερευνητές ήθελαν να κατανοήσουν τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους οι φραγμοί αυτοί βιώνονταν από γυναίκες και άνδρες σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Παρόλο που έχει αρχίσει να αναπτύσσεται η βιβλιογραφία για τη δια βίου μάθηση, ελάχιστα έχουν γραφτεί για τις εμπειρίες των ανθρώπων με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της κοινωνίας της μάθησης. Τέλος στο κεφάλαιο αυτό θα υποδείξουμε μελλοντικές ερευνητικές διαδρομές, τις οποίες μπορούμε να ακολουθήσουμε μελετώντας το σχολικό και μετασχολικό περιβάλλον.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αναπτύχθηκε κατά τη μεταπολεμική περίοδο, εστιάζοντας στη χαρτογράφηση των ταξικών ανισοτήτων που παρατηρούνται σε ένα επιλεκτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον στράφηκε στην κοινωνιολογία της κουλτούρας των νέων και σε μελέτες, όπως αυτή του Paul Willis *Learning to Labour* (1977), που προσέφεραν μια σε βάθος ανάλυση της διαμόρφωσης της ανδρικής ταυτότητας. Όπως έχει παρατηρηθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, από το τέλος της δεκαετίας του 1970 υπήρξε αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη του φύλου και της φυλής τόσο σε σχέση με τη σχολική επίδοση, όσο και με τη διαμόρφωση της ταυτότητας. Ωστόσο, εκτός από έναν μικρό αριθμό κειμένων, όπως το *A sociology of Special Education* (Tomlinson 1984), το θέμα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέμεινε στο πεδίο των ψυχολόγων, που ακόμη διατηρούν έντονη την παρουσία τους και εστιάζουν στη διδασκαλία και τη μάθηση του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Υπάρχει επίσης μια επικέντρωση στις διαφορές του φύλου στο χώρο αυτόν (βλ. Daniels *et al.* 1994, Riddell 1996).

Για παράδειγμα, τα τρία τέταρτα των παιδιών με Διαπίστωση Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών* στην Αγγλία (Statement of Needs) ή τη Σκωτία (Record of Needs) είναι αγόρια. Στις ηλικίες μετά τα 16, οι περισσότεροι μαθητές σε κύκλους σπουδών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για άτομα με ειδικές ανάγκες ή σε κρατικά προγράμματα κατάρτισης είναι αγόρια. Σε ορισμένες μη κανονιστικές κατηγορίες, όπως τα συναισθήματα και η συμπεριφορά, οι διαφορές φύλου είναι ιδιαίτερα φανερές και τα αγόρια αποτελούν το 80% αυτού του πληθυσμού. Ολοένα και περισσότερο αναζητούνται φαρμακευτικές λύσεις για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκαλούν οι μαθητές αυτοί στις προσπάθειες των σχολείων να βελτιώσουν τα επίπεδα των επιδόσεων. Ενώ η μεγαλύτερη συχνότητα γενετικών διαταραχών, πρώιμων ασθενειών και ατυχημάτων στα αγόρια δικαιολογεί ως ένα σημείο τις διαφορές των φύλων ως προς τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σημαντικοί πολιτισμικοί παράγοντες διαδραματίζουν επίσης βασικό ρόλο. Εν τούτοις, δεν υπάρχει ακόμη αποτελεσματική εθνογραφική μελέτη των εμπειριών των μαθητών με

* ΣτΜ: Στην Αγγλία και Ουαλία για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (SEN) που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια και στήριξη στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (LEA) πραγματοποιούν αξιολογήσεις για να καταγραφεί η κατάσταση του παιδιού και να προσδιοριστούν περαιτέρω απαιτούμενες δράσεις. Το αποτέλεσμα αυτής της αξιολόγησης είναι η έκδοση ενός εγγράφου με τον τίτλο *Statement of Special Educational Needs*.

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω στο κεφάλαιο αυτό κάνει εφαρμογή εθνογραφικών μεθόδων στη μελέτη ενηλίκων μαθητών.

Η κοινωνιολογία της αναπηρίας

Πρόκειται για ένα καινούργιο ερευνητικό πεδίο με πρωτεργάτες συγγραφείς, όπως οι Oliver (1990), Barnes (1991) και Barton (1994). Στηριζόμενοι στη μαρξιστική θεωρία, οι συγγραφείς αυτοί επιχειρούν να προσδιορίσουν τα οικονομικά αίτια και τις επιπτώσεις της καταπίεσης των ατόμων με αναπηρίες. Η κεντρική ιδέα των μελετών αυτών είναι ένα κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία, που βασίζεται στο επιχείρημα ότι η αναπηρία είναι προϊόν όχι ατομικής διαταραχής, αλλά του κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού και πολιτικού πλαισίου, στο οποίο βιώνεται η διαταραχή αυτή. Συγγραφείς όπως οι Oliver και Barnes αμφισβήτησαν την εγκυρότητα των ποιοτικών μεθόδων και απέρριψαν τις μελέτες εξατομικευμένων περιπτώσεων, οι οποίες, όπως υποστηρίζουν, απλώς ενδυναμώνουν την αντίληψη ότι η αναπηρία είναι μια προσωπική τραγωδία παρά ένα κοινωνικό προϊόν. Όσοι ασχολούνται όμως με την έρευνα της αναπηρίας αρνούνται να δεχθούν αυτή την περιθωριοποίηση των προσωπικών περιγραφών. Η Carol Thomas (1999), λόγου χάρη, επισημαίνει ένα βασικό δίδαγμα του φεμινισμού, ότι η κατανόηση και η άσκηση κριτικής σε προσωπικές εμπειρίες μπορεί να τροφοδοτήσει πολιτικούς αγώνες. Οι Shakespeare *et al.* (1996) παρουσιάζουν περιγραφές ατόμων με αναπηρίες για τις σεξουαλικές τους εμπειρίες ως αντίδραση για την έλλειψη οποιασδήποτε συζήτησης γύρω από τις σεξουαλικές σχέσεις και τον έρωτα, ακόμη και σε βιβλία που ασχολούνται με το γάμο ατόμων με αναπηρίες (Parker 1993). Το βιβλίο των Shakespeare *et al.* έγινε δεκτό από το κοινό με ανάμικτα συναισθήματα, για παράδειγμα ένας διακεκριμένος κριτικός υπονόησε ότι κάποιες από τις περιπτώσεις του βιβλίου ήταν «διστραμμένες». Είναι, λοιπόν, φανερό ότι υπάρχει μια ένταση ανάμεσα στην ενασχόληση πολλών πρόσφατων κοινωνιολογικών προσεγγίσεων με την ταυτότητα και την εμπειρία αφενός και αφετέρου την αποφασιστικότητα ορισμένων κοινωνιολόγων της αναπηρίας να μετατοπίσουν το κέντρο βάρους από τη συζήτηση των προσωπικών περιπτώσεων προς τις δομικές θεωρήσεις.

Η φεμινιστική κοινωνική έρευνα

Επιπλέον, φαίνεται ότι υπάρχει μια έλλειψη επαφής της φεμινιστικής προσέγγισης και του έργου των φεμινιστριών με αναπηρία. Η Jenny Morris (1993), λόγου χάρη, ασκεί κριτική σε μεγάλο μέρος τη φεμινιστικής έρευνας, υποστηρίζοντας ότι στηρίζεται στους προβληματισμούς λευκών γυναικών της μεσαίας τάξης χωρίς προβλήματα αναπηρίας. Είναι ιδιαίτερος επικριτική με το έργο κάποιων φεμινιστριών γύρω από τη φροντίδα εκ μέρους της τοπικής κοινότητας (π.χ., με την έρευνα των Finch και Groves 1983) που υποστηρίζουν ότι η μετεγκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από τα ιδρύματα μακροχρόνιας διαμονής στα σπίτια τους είναι πιθανό να δημιουργήσει επιπλέον βάρος για τις γυναίκες. Κατά τον ίδιο τρόπο, η Morris ασκεί κριτική σε πολλές δημοσιεύσεις που προέκυψαν από την έρευνα για τους «νεαρούς φροντιστές», η οποία και πάλι θέτει τα συμφέροντα των ατόμων με αναπηρία σε αντιπαράθεση με εκείνα των παιδιών, αντί να αναγνωρίζει αμοιβαιότητα στις σχέσεις και ότι το πραγματικό πρόβλημα είναι η έλλειψη χρηματοδότησης επαρκών υπηρεσιών. Ενώ κάποια από τα ζητήματα αυτά έχουν αναφερθεί και ερευνηθεί, είναι εμφανές ότι υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στην κλασική φεμινιστική έρευνα και το έργο των φεμινιστριών με αναπηρία. Κάποιες ερευνητικές εργασίες που αναφέρονται στη δόμηση της ταυτότητας ξεχνούν ότι η αναπηρία μπορεί να είναι ζήτημα κεντρικής σημασίας για πολλές γυναίκες, ιδιαίτερος καθώς μεγαλώνουν. Κατά τον ίδιο τρόπο, η έρευνα που επιχειρεί να θέσει και πάλι στο επίκεντρο τους δομικούς παράγοντες (π.χ., Skeggs 1997) φέρνει στο προσκήνιο το φύλο και την κοινωνική τάξη και αγνοεί την αναπηρία.

Ο στενόμυαλος τρόπος, με τον οποίο αντιμετωπίζουν το θέμα οι ευρύτεροι επιστημονικοί χώροι που αναφέρονται πιο πάνω, μπορεί κάλλιστα να σχετίζεται με τις άλυτες διαφορές εξουσίας μεταξύ συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Εν τούτοις, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, το βασικό μας επιχείρημα είναι ότι έχουμε πολλά να κερδίσουμε καταρρίπτοντας αυτούς τους φραγμούς, που είναι και θεωρητικής και μεθοδολογικής φύσεως. Παρακάτω παρουσιάζουμε μια έρευνα, η οποία έχει ως σημείο αφετηρίας της μερικούς προβληματισμούς κεντρικής σημασίας για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μετά την ηλικία των δεκάξι ετών. Ο κύριος στόχος της μελέτης ήταν να κάνει κατανοητούς τους τρόπους, με τους οποίους η κοινωνία της μάθησης παίζει πολύ μικρό ρόλο στη ζωή μιας ομάδας ατόμων που ζει στο περιθώριο αυτής της κοινωνίας, δηλαδή των ατόμων με αναπηρίες. Η μελέτη προσπάθησε να κατανοήσει τον τρόπο, με τον οποίο παράγοντες, όπως η αναπηρία, το φύλο, η

κοινωνική τάξη και η ηλικία αλληλεπιδρούν, για να διαμορφωθούν οι κοινωνικές συνθήκες, στις οποίες οι άνθρωποι βιώνουν τη δια βίου μάθηση (βλ. Riddell *et al.* 2001b για μια πλήρη περιγραφή της έρευνας). Αν και βασιστήκαμε κατεξοχήν σε εθνογραφικές μεθόδους, πραγματοποιήσαμε επίσης και μια εκτεταμένη έρευνα με συνεντεύξεις σε άτομα που παρέχουν υπηρεσίες και λάβαμε υπόψη επιπλέον αναλύσεις επίσημων στατιστικών για τη συμμετοχή των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες από τη Σκωτία στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση.

Σύντομη περιγραφή της έρευνας

Το πρόγραμμα του Συμβουλίου Οικονομικής και Κοινωνικής Έρευνας (Economic and Social Research Council)* με τίτλο “*The Meaning of the Learning Society for Adults with Learning Difficulties*” (Το νόημα της κοινωνίας της μάθησης για ενήλικα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες) (Riddell *et al.* 1997, 1998, 1999, 2001a, 2001b, Baron *et al.* 1999), από το οποίο προέρχονται οι συνοπτικές μελέτες περίπτωσης, χρησιμοποίησε μια ποικιλία μεθόδων για να διερευνήσει τις ευκαιρίες δια βίου μάθησης που προσφέρονται στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Στην Α' Φάση της έρευνας, που διενεργήθηκε μεταξύ Σεπτεμβρίου 1996 και Αυγούστου 1997, πραγματοποιήσαμε 100 συνεντεύξεις με άτομα από ολόκληρη τη Σκωτία που μπορούσαν να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες, προκειμένου να χαρτογραφήσουμε τις ευκαιρίες δια βίου μάθησης που προσφέρονται και να εξετάσουμε τους λόγους (discourses) της αναπηρίας που έχουν ενσωματωθεί στη φύση των υπηρεσιών και στον τρόπο, με τον οποίο αυτές διανέμονται. Εκπρόσωποι των διευθύνσεων εκπαίδευσης και κοινωνικής εργασίας από τις 32 τοπικές αυτοδιοικήσεις της Σκωτίας συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, καθώς και οι υπεύθυνοι κατάρτισης σε 22 Εταιρείες Τοπικών Επιχειρήσεων (LEC) - το αντίστοιχο στη Σκωτία των Συμβουλίων Τεχνικών Επιχειρήσεων της Αγγλίας (TEC)*. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με άτομα που μας έδωσαν σημαντικές πληροφορίες για οργανώσεις εθελοντισμού, ομάδες χρηστών, την Υπηρεσία Απασχόλησης (Employment Service) και εταιρείες επαγγελματικής αποκατάστασης,

* ΣΤΜ: Το Economic and Social Research Council (ESRC) είναι ο πρωτοπόρος οργανισμός χρηματοδότησης και κατάρτισης στο Ηνωμένο Βασίλειο.

* ΣΤΜ: Τα Technical Enterprise Councils (TEC) είναι ανεξάρτητες εταιρείες που διευθύνονται από υψηλόβαθμους εκπροσώπους των τοπικών επιχειρηματικών κοινοτήτων. Έχουν την ευθύνη να φέρουν οικονομική πρόοδο και αναζωογόνηση στις κοινότητες που εξυπηρετούν. Τα TEC στην Αγγλία και την Ουαλία χρηματοδοτούνται από την Κυβέρνηση. Στη Σκωτία υπάρχουν 22 Local Enterprise Companies (LEC) που λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο.

καθώς και με ανώτερα δημοσιοϋπαλληλικά στελέχη. Επίσης, εξετάστηκαν και τα επίσημα έγγραφα για τη δια βίου μάθηση και την περίθαλψη από την κοινότητα. Η Β' Φάση του έργου, που πραγματοποιήθηκε από το Σεπτέμβριο του 1997 έως το Σεπτέμβριο του 1999, συνίσταται σε 30 εθνογραφικές ατομικές μελέτες γυναικών και ανδρών με μαθησιακές δυσκολίες. Επισκεφθήκαμε το κάθε άτομο σχεδόν δέκα φορές μέσα σε ένα εξάμηνο σε διάφορα πλαίσια, όπως στο χώρο εργασίας του, σε έναν κοινωνικό χώρο ή στο σπίτι του. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και με σημαντικούς άλλους αυτών των ατόμων, πράγμα που ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, ειδικά στην περίπτωση ατόμων με ελάχιστη ή πλήρη διαταραχή της ομιλίας.

Πληθώρα κριτηρίων που λαμβάνουν υπόψη τους τη θεωρία, χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή των περιπτώσεων. Επιλέχθηκαν περισσότεροι άνδρες από γυναίκες, για να αντικατοπτριστεί το γεγονός ότι οι άνδρες ξεπερνούν σε αριθμό τις γυναίκες στην ομάδα αυτή, περίπου σε λόγο 2:1. Οι μισές από τις μελέτες μας διεξήχθησαν σε αγροτικές περιοχές, όπου το δίκτυο παροχής υπηρεσιών είναι αραιό και οι μισές σε αστικές περιοχές, όπου οι υπηρεσίες θεωρούνται σχετικώς καλά αναπτυγμένες. Αναφορικά με την ηλικία, η επιλογή των ατόμων έγινε από τρεις ομάδες, την ομάδα των ατόμων που μόλις έχουν τελειώσει το σχολείο και ήταν ηλικίας 16-24 ετών, την ομάδα με άτομα μετά τη μεταβατική φάση, ηλικίας 25-39 ετών, και τη μεσαία προς γηραιότερη ομάδα των ατόμων με ηλικία μεγαλύτερη των 40 ετών. Ελπίζαμε να μπορέσουμε να συμπεριλάβουμε κάποια άτομα από οικογένειες εθνικών μειονοτήτων, αλλά καταφέραμε να βρούμε μόνον ένα άτομο νοτιο-ασιατικής προέλευσης για να συμμετάσχει. Οι ειδικοί θεώρησαν ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που προέρχονται από εθνικές μειονοτικές ομάδες συχνά δεν εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες για παραπέρα εκπαίδευση και κατάρτιση.

Επίτηδες αποφύγαμε έναν κλινικό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, παρόλο που πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέσα από μια ιατρική προσέγγιση (βλ. *Espie et al.* 1999 για σύνοψη) σημειώνουν ότι περίπου το 4% του πληθυσμού έχει μαθησιακή αναπηρία και το ποσοστό μπορεί να αυξάνεται κατά 1% περίπου κάθε χρόνο. Εμείς προτιμήσαμε να υιοθετήσουμε ένα λειτουργικό ορισμό και έτσι εστιάσαμε σε άτομα, για τα οποία οι αρμόδιες υπηρεσίες είχαν αποφανθεί ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Ήταν προφανές ότι η κατηγορία «άτομα με μαθησιακές δυσκολίες» κάλυπτε ένα πολύ μεγάλο εύρος ανθρώπων, από εκείνους με ελάχιστα προβλήματα ομιλίας ή με πλήρη διαταραχή της ομιλίας, έως εκείνους που είχαν μικρή γνωσιακή διαταραχή, αλλά βίωναν ακραία κοινωνικά μειονεκτήματα. Οι πίνακες 7.1 και 7.2 συνοψίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά όλων των ατόμων από τις διάφορες

περιπτώσεις. Γράφοντας για τις περιπτώσεις αυτές, τονίζουμε ότι η καθεμία είναι μοναδική. Την ίδια στιγμή, διαβάζοντας τις διάφορες μελέτες περιπτώσεων βλέπουμε να αναδύονται διαρκώς θέματα γύρω από τις κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τις ατομικές ταυτότητες και τις διαδρομές ζωής. Τόσο οι ιδιαιτερότητες, όσο και οι ομοιότητες των περιπτώσεων παρουσιάζονται παρακάτω, στην ενότητα της συζήτησης. Οι συγκεκριμένες περιπτώσεις που επιλέχθηκαν για συζήτηση στο κεφάλαιο αυτό αποτελούν επαναλαμβανόμενα παραδείγματα του τι συμβαίνει στο χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ανδρών και γυναικών, έτσι όπως προκύπτουν από την εθνογραφική προσέγγιση. Τόσο η χαρακτηριστικότητά τους όσο και η ιδιαιτερότητά τους τίθενται υπό συζήτηση.

Διερευνώντας τις μετασχολικές εμπειρίες, το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε κυρίως στους τρόπους, με τους οποίους το κοινωνικό κεφάλαιο (δίκτυα βασισμένα στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία) χρησιμοποιείται από τις γυναίκες και τους άνδρες (βλ. Riddell *et al.* 1999, Blaxter και Hughes 2000 για περαιτέρω συζήτηση για το κοινωνικό κεφάλαιο). Επίσης, μας ενδιέφερε συγκεκριμένα να διερευνήσουμε την άποψη του Putman (2000) ότι υπάρχουν δύο ουσιαστικά διαφορετικοί τύποι κοινωνικού κεφαλαίου. Το γεφυροποιό κοινωνικό κεφάλαιο (*bridging social capital*), που χαρακτηρίζεται από χαλαρούς δεσμούς, βοηθά τους ανθρώπους να ξεφύγουν από την υπάρχουσα κοινωνική τους θέση δημιουργώντας δεσμούς με άλλα άτομα. Το ισχυρό/συνδετικό κοινωνικό κεφάλαιο (*bonding social capital*)* συνδέει τους ανθρώπους με άλλους στον ίδιο κοινωνικό κόσμο, βοηθώντας έτσι τα άτομα να «επιβιώσουν» παρά «να προοδεύσουν». Το γεφυροποιό κοινωνικό κεφάλαιο περιγράφεται από τον Putman ως «κοινωνιολογικό λιπαντικό WD-40*», ενώ το συνδετικό κοινωνικό κεφάλαιο περιγράφεται ως «κοινωνιολογικός παντοκολλητής» (*sociological superglue*). Στις επόμενες ενότητες αποδεικνύουμε πώς εφαρμόσαμε τη θεωρία για το κοινωνικό κεφάλαιο στην ανάλυση της ζωής ανδρών και γυναικών με μαθησιακές δυσκολίες, με έμφαση στις έννοιες του γεφυροποιού και συνδετικού κοινωνικού κεφαλαίου. Παράλληλα, προσπαθήσαμε να εμπλουτίσουμε την ανάλυσή

* ΣτΜ: Για την απόδοση και εννοιολογική ανάλυση των όρων *bridging social capital* και *bonding social capital*, βλ και Ρεντούμης Τ., Μητσοτάκης Κ., Ζάβρας Ι.Α., «Ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου και ενεργοποίηση των πολιτών: μία νέα πολιτική πρακτική», *Φιλελεύθερη Έμφαση*, τριμηνιαία επιθεώρηση του Ινστιτούτου Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής, τ. 19.

* ΣτΜ: *WD-40*: Εταιρεία που ιδρύθηκε το 1953 (αρχικά με την ονομασία Rocket Chemical Company) για να δημιουργήσει μια σειρά αντιδιαβρωτικών και απολιπαντικών για την αεροδιαστημική βιομηχανία στο Σαν Ντιέγκο της Καλιφόρνιας. Χρειάστηκαν 40 προσπάθειες για να λειτουργήσει ο τύπος εξώθησης του νερού (*Water Displacement*, *WD* απ' όπου και τα αρχικά της εταιρείας). Από το 1969 η εταιρεία πήρε το όνομα του μοναδικού τότε προϊόντος της, *WD-40* και σήμερα η πολύ γνωστή εταιρεία κυκλοφορεί μεγάλη γκάμα προϊόντων λίπανσης, κ.λπ. σε ολόκληρο τον κόσμο.

μας με πληροφορίες για τους τρόπους, με τους οποίους το φύλο δομεί τη σχέση των ανθρώπων με το κοινωνικό κεφάλαιο. Ξεκινούμε με μια γενική ανάλυση των τύπων κοινωνικού κεφαλαίου που εντοπίστηκαν στις 32 περιπτώσεις ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, εξάγοντας συμπεράσματα για τις έμφυλες διαστάσεις της εμπειρίας τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε δύο περιπτώσεις, ενός άνδρα και μιας γυναίκας με μαθησιακές δυσκολίες, για να απεικονίσουμε πώς το κοινωνικό κεφάλαιο βιώνεται σε συγκεκριμένους τρόπους ζωής.

Ευρύτερα θέματα συζήτησης για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες ανδρών και γυναικών με μαθησιακές δυσκολίες μετά την ηλικία των 16

Οι Πίνακες 7.1 και 7.2 συνοψίζουν σημαντικές πλευρές της ζωής των ατόμων των 30 περιπτώσεων που μελετούμε. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα που διαφοροποιεί τη ζωή τους είναι ο βαθμός, στον οποίο το γεγονός ότι είναι άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εξουσιάζει τη φύση και την ποιότητα του κοινωνικού κεφαλαίου, στο οποίο μπορούν να έχουν πρόσβαση. Για παράδειγμα, τα περισσότερα άτομα παρακολουθούν ειδικά σχολεία, όπου είναι απίθανο να αποκτήσουν το κοινωνικό κεφάλαιο που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, για να εκμεταλλευτούν ευκαιρίες απασχόλησης. Από το ειδικό σχολείο οι ζωές τους συνεχίζουν κατά μήκος μιας «ειδικής» διαδρομής και κατευθύνονται προς κύκλους μαθημάτων και προγράμματα κατάρτισης της Ειδικής Περαιτέρω Εκπαίδευσης (Further Education, ΠΕ), με ελάχιστη πρόσβαση σε συνηθισμένες ευκαιρίες. Η μεταβατική περίοδος μετά το σχολείο συχνά ακολουθείται από τοποθέτηση σε ημερήσιο κέντρο υποστήριξης, όπου σύντομες περίοδοι υποστηριζόμενης απασχόλησης εναλλάσσονται με περιοδικούς βραχυπρόθεσμους κύκλους μαθημάτων στην Περαιτέρω Εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό που προέκυψε από τις δικές μας μελέτες των περιπτώσεων υποστηρίζεται και από τα στατιστικά δεδομένα της Εκτελεστικής Αρχής της Σκωτίας (Scottish Executive), που δείχνουν ότι το 93% των ατόμων που πηγαίνουν σε ημερήσια κέντρα δεν έχουν αμειβόμενη εργασία και ότι μόνον το 20% της δραστηριότητας των ημερήσιων κέντρων έχει τη μορφή εκπαίδευσης και απασχόλησης, ενώ το 28% αφορά σε ελεύθερο χρόνο και ψυχαγωγία. Μόνο το 25% του χρόνου στο εργαστήριο για άτομα με ειδικές ανάγκες αφιερώνεται στην αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων (Scottish Executive 2000b).

Πίνακας 7.1
Μελέτη περιπτώσεων από αστικές περιοχές

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Φύλο	Φύση της διαταραχής	Οικογενειακές συνθήκες	Κύριος υπεύθυνος οργανισμός	Κύρια ημερήσια τοποθέτηση	Κύριο περιβάλλον μελέτης	Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με 'σημαντικούς άλλους'	Σημαντικά ζητήματα
Fred	17	A	Προβλήματα επικοινωνίας	Σπίτι: μητέρα	ΠΕ	Κολλέγιο ΠΕ	Τάξη ΠΕ	Μητέρα, επόπτης μαθημάτων, εργαζόμενος πρόνοιας, παρατήρηση της τάξης ΠΕ	Η μητέρα απέσυρε την άδεια για τη συνέχιση της μελέτης. Όλη η τάξη ΠΕ μελετήθηκε ενώ παρακολουθούσε το αντικείμενο «Ίσοι άνθρωποι» στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Roger	17	A	Καρδιακή πάθηση και μη συγκεκριμένες ήπιες μαθησιακές δυσκολίες	Σπίτι: μητέρα, σύντροφος, αδελφός	Παροχέας ειδικής κατάρτισης τοπικού εθελοντικού οργανισμού		Θέση εργασίας	Υπεύθυνος κατάρτισης εθελοντικού οργανισμού, υπάλληλος τοποθέτησης	Προβλήματα υγείας και δυσκολίες στην εύρεση απασχόλησης
Dean	17	A	Φάσμα αυτισμού	Σπίτι: γονείς, αδελφός	ΠΕ	Τάξη ΠΕ	Τάξη ΠΕ, τάξη εξωτερικών δραστηριοτήτων	Επόπτες στο κολλέγιο, γονείς	Χρειάζεται να βρει νέο τομέα όπου να χρησιμοποιήσει τις αξιόλογες δεξιότητες στους Η/Υ
Reggie	18	A	Μη συγκεκριμένες μαθ. δυσκολίες,	Σπίτι: μητέρα, 3 αδελφια	Παροχέας ειδικής κατάρτισης τοπικού	Παροχέας ειδικής κατάρτισης στο πρόγραμμα αναζήτησης	Θέση εργασίας	Υπεύθυνος κατάρτισης εθελ. οργανισμού, υπάλληλος	Συνεχιζόμενη κατάρτιση, δυσκολίες εύρεσης εργασίας,

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Φύλο	Φύση της διαταραχής	Οικογενειακές συνθήκες	Κύριος υπεύθυνος οργανισμός	Κύρια ημερήσια τοποθέτηση	Κύριο περιβάλλον μελέτης	Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με 'σημαντικούς άλλους'	Σημαντικά ζητήματα
			φόβος λόγω ατυχήματος		εθελοντικού οργανισμού	δεξιοτήτων των LEC		τοποθέτησης	θεωρήθηκε κατάλληλος μόνο για περιθωριακή απασχόληση
Kelly	19	Θ	Μυϊκή δυστροφία – μη συγκεκριμένες ήπιες μαθ. δυσκολίες	Σπίτι: μητέρα, αδελφός, αδελφή	ΠΕ	Τάξη ΠΕ	Σπίτι, τάξη ΠΕ	Μητέρα, πατέρας, επόπτης μαθημάτων	Σοβαρά εξουθενωτικά προβλήματα υγείας περιορίζουν την απασχόληση με εκπαίδευση και εργασία
Martin	23	A	Σύνδρομο Ντάουν – μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι: γονείς και αδελφή	Κοινωνική εργασία και ΠΕ	Κέντρο/μαθήματα κατάρτισης ενηλίκων στο κολλέγιο	Τάξη ΠΕ, κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Μητέρα, εργαζόμενος Πρόνοιας	Δυσκολίες να ανεξαρτητοποιηθεί από το σπίτι και την καθημερινή φροντίδα
Mick	33	A	Σύνδρομο Ντάουν – μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι: ηλικιωμένη μητέρα	Κοινωνική εργασία	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, τάξη ΠΕ, μαθήματα χορού	Μητέρα, εργαζόμενος Πρόνοιας	Πλήρες πρόγραμμα με 2 μόνο ώρες εργασίας, προβλήματα με επιδόματα
Bobby	39	A	Μη συγκεκριμένες μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Υποστηριζόμενος στο σπίτι του από οργανισμό στέγασης	Κοινωνική εργασία και οργανισμός στέγασης	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων και εργασία MA μέσω υποστηριζόμενης εργασίας με προγύμναση στη δουλειά	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, σπίτι, εργασία	Εργαζόμενος Πρόνοιας, υπάλληλος - υπεύθυνος εθελοντικού οργανισμού	Δυσκολίες με επιδόματα με μόνο 2 ώρες εργασίας την εβδομάδα και δυσκολίες υποστηριζόμενης διαβίωσης, προβλήματα αναφορικά με την

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Φύλο	Φύση της διαταραχής	Οικογενειακές συνθήκες	Κύριος υπεύθυνος οργανισμός	Κύρια ημερήσια τοποθέτηση	Κύριο περιβάλλον μελέτης	Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με 'σημαντικούς άλλους'	Σημαντικά ζητήματα
Clare	43	Θ	Σύνδρομο Ντάουν – μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Υποστηριζόμενη στο σπίτι της από οργανισμό στέγασης	Κοινωνική εργασία	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων με εργασία MA τα Σαββ/κα	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, σπίτι, τάξεις ΠΕ, μαθήματα χορού, φωτογραφίας	Κοινωνικός λειτουργός, εργαζόμενος Πρόνοιας, εργαζόμενος της υποστήριξης στο σπίτι	ανάπτυξη φιλικών σχέσεων Θέματα γύρω από το νομικό καθεστώς των ανίκανων εμποδίζουν την αυξημένη ανεξαρτησία και δουλειά, η αξία της απασχόλησης στην αύξηση κοινωνικών επαφών Ζητήθηκαν εξηγήσεις από τον εργοδότη με στόχο την απειλή πειθαρχικής παρέμβασης και πιστοποιήθηκε ως άτομο με αναπηρία με παρέμβαση της ΥΑ
Ronald	44	A	Μη συγκεκριμένες ήπιες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι: ηλικιωμένη μητέρα	ΥΑ	Υποστηριζόμενη απασχόληση, μορφή επιδότησης μισθού ΥΑ	Εργασία	Εργοδότης, εκπρόσωπος σωματείου, διευθυντής του ειδικού εθελοντικού οργανισμού που παρέχει μέρος για υποστηριζόμενη εργασία ΥΑ	Αδυναμία του παροχέα ειδικής κατάρτισης να αντιμετωπίσει την προκλητική συμπεριφορά
Liam	47	A	Μη συγκεκριμένες μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι: αδελφός, οικογένεια αδελφού	Κοινωνική εργασία και εθελοντικός οργανισμός	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων /πρόγραμμα εργασίας από παροχέα ειδικής κατάρτισης του εθελ. οργανισμού	Εργασία, κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, τάξη ΠΕ, κέντρο αναψυχής του εθελ. οργανισμού	Υπάλληλος Πρόνοιας, αδελφός, υπεύθυνος κατάρτισης εθελ. οργανισμού	Αδυναμία του παροχέα ειδικής κατάρτισης να αντιμετωπίσει την προκλητική συμπεριφορά

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Φύλο	Φύση της διαταραχής	Οικογενειακές συνθήκες	Κύριος υπεύθυνος οργανισμός	Κύρια ημερήσια τοποθέτηση	Κύριο περιβάλλον μελέτης	Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με 'σημαντικούς άλλους'	Σημαντικά ζητήματα
Fiona	49	Θ	Μη συγκεκριμένες μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Υποστηριζόμενη στο διαμέρισμά της (εβδομαδιαία επίσκεψη)	Κοινωνική εργασία και εθελ. οργανισμός που προσφέρει υποστηριζόμενη διαβίωση	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων / ψάχνει για εργασία με τη βοήθεια του εθελ. οργανισμού	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, σπίτι, τάξη ΠΕ	Κοινωνικός λειτουργός, εργαζόμενος υποστήριξης	Προηγουμένως δούλευε με ΠΑ τώρα περιορίζεται λόγω προβλημάτων με τα επιδόματα σε ΜΑ, κοινωνική ζωή γύρω από δραστηριότητες της μητέρας της που έχει πεθάνει, ανάγκη για νέες κοινωνικές ευκαιρίες
Basil	50	A	Μη συγκεκριμένες μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι: ηλικιωμένοι γονείς	Εθελ. οργανισμός παρέχει υποστηριζόμενη εργασία	Εργασία ΜΑ μέσω υποστηριζόμενης απασχόλησης από παροχέα ειδικής κατάρτισης	Εργασία, παμπ, καφέ, ντίσκο του εθελ. οργανισμού	Υπεύθυνος εθελ. οργ/σμού, παροχέας υποστηρ. εργασίας, εργοδότης	Περιορισμοί κοινωνικής ζωής, ζητήματα με τα επιδόματα εμποδίζουν την αύξηση των ωρών εργασίας
Bryce	55	A	Μη συγκεκριμένες ήπιες μαθησ. δυσκολίες	Πανσιόν: εγγεγραμμένος σε κοινωνική εργασία	Κοινωνική εργασία	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, κολύμπι, ψυχαγωγικές δραστηριότητες εθελ. οργανισμού	Εργαζόμενος Πρόνοιας, ιδιοκτήτρια πανσιόν	Μοναξιά, δυσκολίες διαβίωσης, κύκλοι κατάρτισης

Συντομογραφίες: A: άρρην, Θ: θήλυ, ΜΑ: μερική απασχόληση, ΠΑ: πλήρης απασχόληση, ΠΕ: Περαιτέρω Εκπαίδευση, Η/Υ: Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές, ΥΑ: Υπηρεσία Απασχόλησης, LEC: Εταιρεία τοπικών επιχειρήσεων

Πίνακας 7.2
Μελέτες περίπτωσης από αγροτικές περιοχές

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Φύλο	Φύση της διαταραχής	Οικογενειακές συνθήκες	Κύριος υπεύθυνος οργανισμός	Κύρια ημερήσια τοποθέτηση	Κύριο περιβάλλον μελέτης	Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με σημαντικούς άλλους	Σημαντικά θέματα
Chris	18	A	Σύνδρομο Ντάουν – μη συγκεκριμένες μέτριες μαθ. δυσκολίες	Σπίτι: γονείς	Μαθήματα ΠΕ	ΠΕ	Σπίτι, τάξεις ΠΕ, θέση εργασίας	Μητέρα, πατέρας, επόπτης μαθημάτων ΠΕ, υπάλληλος τοποθέτησης	Οφέλη της ΠΕ, περιορισμένες επιλογές μετά από ΠΕ, επακόλουθη επιστροφή σε ημερήσιες υπηρεσίες
Maureen	20	Θ	Μη συγκεκριμένες σοβαρές μαθ. δυσκολίες, σοβαρά προβλήματα κινητικότητας	Σπίτι: γονείς	Κοινωνική εργασία	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Κέντρο ενηλίκων	Γονείς, διευθυντής στο κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Συνεχείς σοβαρές δυσκολίες υγείας, προβλήματα διάγνωσης, πρόβλεψη ημερησίων υπηρεσιών
Jack	21	A	Μη συγκεκριμένες μέτριες μαθ. δυσκολίες	Σπίτι και μετά υποστηριζόμενη στέγαση	Κοινωνική εργασία	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Εργαζόμενος Πρόνοιας στο κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Ισχυρισμοί βιασμού εντός της οικογένειας με αποτέλεσμα τη μετακίνηση σε υποστηριζόμενη στέγαση, απώλεια γονέα σταμάτησε πρόωρα η μελέτη περίπτωσης
Lois	21	Θ	Μη συγκεκριμένες ήπιες μαθ. δυσκολίες	Σπίτι: με τη μητέρα	Παροχέας ειδικής κατάρτισης LEC	Κατάρτιση για τοποθέτηση σε πρόγραμμα εργασίας, μετά άνεργη	Σπίτι, εργασία, παροχέας ειδ. κατάρτισης εθελ. οργανισμού	Μητέρα, εργοδότης υπεύθυνος παροχέα ειδ. κατάρτισης εθελ. οργανισμού	Κύκλοι εκπαίδευσης, αδυναμία απόκτησης εργασίας, σχέσεις κακοποίησης
Sally	21	Θ	Μη συγκεκριμένες ήπιες μαθ.	Σπίτι: μητέρα, πατέρας, αδελφός	Παροχέας ειδικής κατάρτισης	Αναζήτηση δεξιοτήτων, Κατάρτιση για	Εργασία, σπίτι, κέντρο εύρεσης	Πατέρας, εργοδότης υπεύθυνος του παροχέα ειδ.	Κύκλοι εκπαίδευσης, σποραδική κατάρτιση και υποστήριξη, σχέσεις

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Φύλο	Φύση της διαταραχής	Οικογενειακές συνθήκες	Κύριος υπεύθυνος οργανισμός	Κύρια ημερήσια τοποθέτηση	Κύριο περιβάλλον μελέτης	Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με σημαντικούς άλλους	Σημαντικά θέματα
			δυσκολίες		LEC	εργασία, υποστηριζόμενη εργασία ΥΑ, μετά άνεργη	εργασίας	κατάρτισης εθελ. οργανισμού	κακοποίησης
Greg	26	A	Σοβαρό έκζεμα, μη συγκεκριμένες ήπιες μαθ. δυσκολίες	Σπίτι: μητέρα, αδελφή	Παροχέας ειδικής κατάρτισης LEC	Εργασία ΠΑ, υποστηριζόμενη εργασία ΥΑ	Εργασία	Πατέρας, επόπτης υπεύθυνος του παροχέα ειδ. κατάρτισης του εθελ. οργανισμού	Επιτυχής εργασία ΠΑ, προσαρμόσιμος υπάλληλος, επιδόματα υποστηριζόμενης εργασίας ΥΑ
Imran	27	A	Σύνδρομο Ντάουν – μη συγκεκριμένες μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι σε ομαδικές κατοικίες	Κοινωνική εργασία και εθελ. οργανισμός που παρέχει ημερήσια φροντίδα στο σπίτι	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων / εθελοντική εργασία, 1 πρωινό την εβδομάδα	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, σπίτι, ψυχαγωγικές δραστηριότητες του εθελ. οργανισμού	Καλύτερος φίλος, εργαζόμενος Πρόνοιας, μητέρα	Μη ικανοποίηση με τις ημερήσιες υπηρεσίες / δυσκολίες στην εύρεση εναλλακτικών, κατάθλιψη
Mavis	27	Θ	Εγκεφαλική παράλυση, μη συγκεκριμένες σοβαρές μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι: γονείς, αδέρφια	Κοινωνική εργασία	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Σπίτι, κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Μητέρα, εργαζόμενος Πρόνοιας στο κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, κοινωνικός λειτουργός	Ισχυρισμοί βιασμού από την οικογένεια, ανεπάρκεια στην παροχή ημερήσιων υπηρεσιών
Lisa	27	Θ	Μη συγκεκριμένες ήπιες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι: μητέρα και πατέρα	Κοινωνική εργασία, μετά παροχέας ειδ. κατάρτισης εθελ.	Ημερήσιες υπηρεσίες, θέση εργασίας ΥΑ, εθελοντική εργασία ΜΑ	Σπίτι, θέση εργασίας, τοποθέτηση εθελοντικής εργασίας	Γονείς, εργαζόμενος Πρόνοιας, 2 εργοδότες, διευθυντής εθελ. οργανισμού (υποστήριξης εργασίας)	Αποχώρηση από ανεπαρκείς ημερήσιες υπηρεσίες, δυσκολίες στην πρόσβαση εργασίας ΥΑ/ εθελοντικής ΜΑ

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Φύλο	Φύση της διαταραχής	Οικογενειακές συνθήκες	Κύριος υπεύθυνος οργανισμός	Κύρια ημερήσια τοποθέτηση	Κύριο περιβάλλον μελέτης	Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με σημαντικούς άλλους	Σημαντικά θέματα
Kirsty	28	Θ	Μη συγκεκριμένες μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι: γονείς και αδελφή	οργανισμού Κοινωνική εργασία	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, σπίτι, τάξη ΠΕ	Γονείς, εργαζόμενος Πρόνοιας κέντρου ενηλίκων, επόπτης μαθήματος	Αυξανόμενη ανεξαρτησία, έλλειψη διαφοροποιημένων υπηρεσιών εμποδίζει την πρόοδο
Doris	33	Θ	Μη συγκεκριμένες ήπιες μαθησ. δυσκολίες	Υποστηριζόμενη στο σπίτι της από οργανισμό στέγασης	Κοινωνική εργασία	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων / μαθήματα εκπαίδευσης της κοινότητας, εθελοντική εργασία	Σπίτι, κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, τάξη εκπαίδευσης της κοινότητας	Φίλος, εργαζόμενος εκπαίδευσης της κοινότητας, εργαζόμενος Πρόνοιας, εργαζόμενος υποστήριξης στο σπίτι	Έλλειψη διαφοροποιημένης παροχής πέρα από ημερήσιες υπηρεσίες για να αυξηθεί η ανεξαρτησία
Iona	41	Θ	Μη συγκεκριμένες ήπιες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι: γονείς, αδελφός	Εκπαίδευση στην κοινότητα	Εργασία MA	Εργασία, τάξη εκπαίδευσης της κοινότητας	Συντονιστής των μαθ. της κοινότητας και επόπτης μαθήματος, υπάλληλος	Αυξανόμενη ανεξαρτησία
Ewan	46	A	Μη συγκεκριμένες ήπιες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι σε ομαδικές κατοικίες	Κοινωνική εργασία και εθελ. οργανισμός παροχής οικιακής και ημερήσιας φροντίδας	Ημερήσιο κέντρο, εργασία MA	Σπίτι, κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Εργαζόμενος Πρόνοιας, Εργοδότης, προσωπικό του κέντρου ενηλίκων	Περιορισμοί στην ανεξαρτησία / ευκαιρίες απασχόλησης που επιβάλλονται από το Υπουργείο Κοινωνικής Ασφάλισης (DSS)/ κοινωνική εργασία/χρηματοδότηση από εθελ. οργανισμό
Kate	47	Θ	Μη συγκεκριμένες μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι: μοιράζεται με τον σύζυγο	Κοινωνική εργασία και ειδικός οργανισμός στέγασης	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, ψάχνει εργασία MA	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, σπίτι	Σύζυγος, εργαζόμενος Πρόνοιας	Υποστηριζόμενη σε μακροχρόνιο γάμο και σπίτι της

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Φύλο	Φύση της διαταραχής	Οικογενειακές συνθήκες	Κύριος υπεύθυνος οργανισμός	Κύρια ημερήσια τοποθέτηση	Κύριο περιβάλλον μελέτης	Συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με σημαντικούς άλλους	Σημαντικά θέματα
Maud	56	Θ	Μη συγκεκριμένες μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Ομαδική κατοικία: τη μοιράζεται με άλλα 3 άτομα	Κοινωνική εργασία	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Εργαζόμενος Πρόνοιας στο κέντρο κατάρτισης ενηλίκων, εργαζόμενος Πρόνοιας για υποστήριξη στο σπίτι	Δια βίου κατάρτιση
Ruth	67	Θ	Ήπια κατάθλιψη, μη συγκεκριμένες μέτριες μαθησ. δυσκολίες	Σπίτι σε ομαδικές κατοικίες	Κοινωνική εργασία και εθελοντ. οργανισμός παροχής οικιακής και ημερήσιας φροντίδας	Ημερήσιες υπηρεσίες / ΠΕ	Σπίτι, κολλέγιο περαιτέρω εκπαίδευσης, κέντρο κατάρτισης ενηλίκων	Εργαζόμενος Πρόνοιας, επόπτης κολλεγίου ΠΕ	Δυσκολίες προσαρμογής σε ομαδικό σπίτι μετά από 20 χρόνια σε περιβάλλον ιδρύματος, μακροχρόνια θεραπεία για κατάθλιψη, η φροντίδα στο χώρο κατοικίας είναι περιοριστική και εμποδίζει την εξάπλωση των κοινωνικών δικτύων που διαμορφώνονται στην ΠΕ

Συντομογραφίες: Α: άρρη, Θ: θήλυ, ΜΑ: μερική απασχόληση, ΠΑ: πλήρης απασχόληση, ΠΕ: Περαιτέρω Εκπαίδευση, ΥΑ: Υπηρεσία Απασχόλησης, LEC:

Εταιρεία τοπικών επιχειρήσεων

Μια εναλλακτική κατεύθυνση που ακολουθούν κάποια πιο ικανά άτομα είναι να παρακολουθήσουν ένα ειδικό πρόγραμμα «αναζήτησης δεξιοτήτων» ('Skillseekers' programme) μετά από περιόδους ανεργίας. Τα άτομα αυτά τείνουν να γίνονται ολοένα και πιο αόρατα στο σύστημα, καθώς απομακρύνονται περισσότερο από τη μεταβατική υποστήριξη. Η έλλειψη πρόσβασης σε συνεκτική μετασχολική εκπαίδευση, κατάρτιση και απασχόληση, σε όλα τα παραδοσιακά μέρη για τη διαμόρφωση του γεφυροποιού κοινωνικού κεφαλαίου, έχει αρνητικές επιπτώσεις για το κοινωνικό κεφάλαιο των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Από την πλευρά των οικογενειακών σχέσεων, είναι φανερό ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μεταπίπτουν απότομα από μια κατάσταση ισχυρού δεσμού με τους δικούς τους, στο πλαίσιο του οποίου παραμένουν σε μια αιωρούμενη κατάσταση παιδικής ηλικίας για πολύ μεγαλύτερο διάστημα από ό,τι τα αδέρφια τους, σε μια κατάσταση ορφάνιας μετά το θάνατο ή την αρρώστια των γονιών τους. Τα αδέρφια είναι εν γένει απρόθυμα ή ανίκανα να εκπληρώσουν το ρόλο του γονέα και, ως εκ τούτου, το άτομο με τις μαθησιακές δυσκολίες ωθείται απότομα σε ένα δυνάμει εχθρικό περιβάλλον, χωρίς τη σταδιακή χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών που συνήθως συνοδεύει τη μετάβαση στην ενηλικίωση (βλ. Εικόνα 7.1).



Εικόνα 7.1 Κύρια σχέση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες με τις πηγές του κοινωνικού κεφαλαίου

Έχοντας περιγράψει τις ομοιότητες στις ζωές των ανθρώπων με μαθησιακές δυσκολίες, είναι σημαντικό να επισημάνουμε τον τρόπο, με τον οποίο τα ευρύτερα πρότυπα, όπως η σχέση με το κοινωνικό κεφάλαιο, διαπνέονται από τις έμφυλες κοινωνικές δομές και σχέσεις. Πρώτον, είναι σημαντικό να πούμε ότι οι άνδρες είναι πολύ πιο πιθανό να διαγνωσθούν ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες απ ό,τι οι γυναίκες. Τα στατιστικά στοιχεία της Εκτελεστικής Αρχής της Σκωτίας που βασίζονται στην απογραφή των σχολείων (Scottish Executive 2000b) υποδεικνύουν ότι από τους 9.360 μαθητές στα ειδικά σχολεία στη Σκωτία το Σεπτέμβριο του 1999 τα δύο τρίτα ήταν αγόρια. Τα κορίτσια αποτελούν το 21% των παιδιών με διαταραχές στη γλώσσα και την επικοινωνία, το 16% εκείνων με κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, το 36% των παιδιών με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες και το 40% των παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Οι μέτριες μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν σαφώς τη μεγαλύτερη κατηγορία, με ποσοστό 28% όλων των μαθητών στα ειδικά σχολεία. Οι λόγοι αυτής της διαφοράς, που βασίζονται στην αυξημένη επιρρέπεια των ανδρών σε προβλήματα υγείας που σχετίζονται με μικροβιακές μολύνσεις, γονιδιακές παθήσεις και τραυματισμούς, καθώς και σε σύνθετους πολιτισμικούς παράγοντες, απασχολούν τη βιβλιογραφία σε θέματα εκπαίδευσης (π.χ., Riddell 1996). Ωστόσο, υπάρχει σιωπή αναφορικά με τη διαφορά των φύλων μεταξύ των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες. Για να ενημερώσει το έργο της Ομάδας Επιθεώρησης σε θέματα Μαθησιακών Προβλημάτων (Learning Disabilities Review Group), η Εκτελεστική Αρχή της Σκωτίας ζήτησε μια συνοπτική έκθεση επιδημιολογικών στοιχείων (Espie *et al.* 1999), αλλά η έκθεση αυτή δεν έκανε καθόλου μνεία σε διαφορές μεταξύ των φύλων. Η έρευνά μας επισήμανε ότι υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης και προβληματισμού για την κυριαρχία των ανδρών στον πληθυσμό των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Τούτο δε σημαίνει ότι το φύλο δεν έχει σχέση, αλλά περισσότερο ότι παραβλέπεται. Ένα τέτοιο ξεκάθαρο παράδειγμα είναι η ανομοιότητα στην πρόσβαση σε κυβερνητικά προγράμματα κατάρτισης από γυναίκες και άνδρες με μαθησιακές δυσκολίες. Η ανάλυση για την πρόσβαση στο πρόγραμμα Προετοιμασίας για Εργασία της Υπηρεσίας Απασχόλησης (ES), λόγου χάρη, που πραγματοποιήθηκε ως μέρος χρηματοδοτούμενου προγράμματος του Υπουργείου Εκπαίδευσης και Απασχόλησης (DfEE) (Wilson *et al.* 2000), έδειξε ότι οι γυναίκες αποτελούν μόνο το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων στην Προετοιμασία για Εργασία στη Σκωτία το 1999.

Όπως επισημαίνεται παραπάνω, το ερευνητικό έργο, από το οποίο αντλήθηκαν τα δεδομένα στο κεφάλαιο αυτό, εστιάζει στη σπουδαιότητα της κοινωνίας της

μάθησης για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Υπήρξαν πολλά στοιχεία ότι η κατάρτιση και η υποστηριζόμενη εργασία δομούνται σύμφωνα με το φύλο. Για παράδειγμα, ένα από τα άτομα των περιπτώσεων που μελετούμε συμμετείχε σε μια φυτοκομική ομάδα που λειτουργούσε από κάποιον εθελοντικό οργανισμό που είχε συγκροτηθεί αποκλειστικά από άνδρες. Οι άνδρες ήταν επίσης πιο πιθανό να αναλάβουν κάποια βαριά εργασία στην κουζίνα και την καθαριότητα, ενώ οι γυναίκες συμμετείχαν στο μαγείρεμα, το σερβίρισμα και σε εργασία γραφείου. Ιδιαίτερα ζητήματα που ανέκυψαν για τις γυναίκες στις δικές μας μελέτες περιπτώσεων, όπως η σεξουαλικότητα και η υγεία σε θέματα αναπαραγωγής, έτειναν να αγνοούνται ή να αντιμετωπίζονται με αυταρχικό τρόπο από τους κοινωνικούς λειτουργούς και τα σχετικά με την περίθαλψη επαγγέλματα. Στην περίπτωση μιας άλλης συμμετέχουσας στην έρευνά μας, που έπασχε από μια μορφή μυϊκής δυστροφίας, δεν έγινε καμία προσπάθεια να συζητηθεί μαζί της η σημασία της πάθησής της που ήταν κληρονομική και επιδεινούμενη για το γεννητικό της σύστημα με σαφώς σημαντικές επιπτώσεις για τις αποφάσεις της αναφορικά με την αναπαραγωγή. Τουλάχιστον δύο από τις γυναίκες στις μελέτες μας είχαν υποστεί στειρώση και κάποιες συζητήσεις μαζί τους έδειξαν ότι οι ίδιες είχαν, στην καλύτερη περίπτωση, μόνο μερική αντίληψη για την ιατρική παρέμβαση.

Από πλευράς σχέσεων με το κοινωνικό κεφάλαιο, ιδιαίτερα στους τομείς της οικογένειας, της φιλίας και των σχέσεων με τους γείτονες, ήταν εμφανές ότι οι γυναίκες ήταν πολύ πιο πιθανό από ό,τι οι άνδρες να συμμετάσχουν σε αμοιβαίες και ανταποδοτικές δραστηριότητες, όπως η φύλαξη παιδιών και η ανάληψη εργασιών φροντίδας για άλλα μέλη της οικογένειας (Riddell *et al.* 2001b). Το μόνο άτομο στις μελέτες μας που παντρεύτηκε ήταν γυναίκα και πολλές άλλες γυναίκες είχαν σύντροφο. Ενώ οι σχέσεις αυτές δεν ήταν χωρίς προβλήματα, έρχονταν σε αντίθεση με τις γενικές εμπειρίες των ανδρών, όπου οι σχέσεις υπήρχαν μόνον στο επίπεδο της φαντασίωσης. Αυτό, βεβαίως, μπορεί να οφειλόταν στις στάσεις των εργαζομένων στο χώρο της περίθαλψης και της κοινωνικής εργασίας, που συνήθιζαν να βλέπουν τις γυναίκες με μαθησιακές δυσκολίες σαν να είχαν την ανάγκη σεξουαλικής προστασίας, ενώ οι άνδρες αντιμετωπίζονταν ως σεξουαλική απειλή.

Εν κατακλείδι, πολλές πλευρές της ζωής των ανδρών και των γυναικών με μαθησιακές δυσκολίες δομούνται κατά τρόπο που να αποκλείει ή να περιορίζει τις δυνατότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης, άρα να περιορίζει το σχηματισμό γεφυροποιών μορφών κοινωνικού κεφαλαίου. Οι γυναίκες, εν τούτοις, είναι πιο πιθανό να ασχοληθούν με τον τύπο των αμοιβαίων κοινωνικών σχέσεων που συμβάλλουν

στην ευρύτερη ανανέωση του κοινωνικού κεφαλαίου. Τούτο είναι πιθανόν να τους φέρει οφέλη από πλευράς μιας κοινωνικής ζωής με μεγαλύτερο νόημα και αίσθημα ικανοποίησης, αλλά είναι απίθανο να έχει σημαντική επίπτωση στην οικονομική τους θέση. Οι ακόλουθες περιπτωσιολογικές μελέτες απεικονίζουν τον τρόπο, με τον οποίο βιώνονται οι εμπειρίες του φύλου στις ηλικίες από έναν άνδρα και μια γυναίκα με μαθησιακές δυσκολίες.

Μελέτες περιπτώσεων των εμπειριών γυναικών και ανδρών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη μετασχολική ηλικία

Η Κλερ

Η Κλερ ήταν μια γυναίκα 43 ετών, που ζούσε μόνη σε ένα κομψό διαμέρισμα στην πόλη, το οποίο κληρονόμησε μαζί με ένα προσωπικό εισόδημα, όταν πέθανε η μητέρα της. Είχε σύνδρομο Ντάουν και περνούσε τις καθημερινές σε ένα κέντρο κατάρτισης. Η Κλερ ήταν μοναχοπαίδι και οι δύο της γονείς ήταν καλά αμειβόμενοι επαγγελματίες. Ο πατέρας της είχε πεθάνει σχεδόν 25 χρόνια πριν. Μετά το ειδικό σχολείο, η Κλερ παρακολούθησε ένα εργαστήριο για άτομα με ειδικές ανάγκες κάνοντας οικιακές εργασίες, προτού προχωρήσει στο κέντρο κατάρτισης. Οι προσπάθειες του κέντρου να κατευθύνει την Κλερ σε συνθήκες καλύτερης ενσωμάτωσης βρήκαν την αντίδραση της μητέρας. Όταν η Κλερ βρήκε μια έμμισθη απασχόληση, η μητέρα της τη σταμάτησε με το επιχείρημα ότι την εκμεταλλεύονταν, ενώ της επέτρεψε μια παρόμοια άμισθη εργασία για φιλανθρωπικούς σκοπούς.

Η κατάσταση της ζωής της Κλερ άλλαξε δραματικά μετά το θάνατο της μητέρας της. Ήταν η μόνη δικαιούχος ενός καταπιστεύματος που δημιουργήθηκε από τη διαθήκη, του οποίου τη διαχείριση είχαν ανά τετράμηνο μακρινά μέλη της οικογένειας και σε καθημερινή βάση ένας δικηγόρος της περιοχής. Το καταπίστευμα αυτό όχι απλώς έδωσε στην Κλερ το δικαίωμα να ζει στο διαμέρισμα, αλλά της επέτρεψε να έχει και ετήσιο εισόδημα μιάμιση φορά μεγαλύτερο από το μέσο εισόδημα στη Βρετανία. Η Κλερ ήταν μια πλούσια γυναίκα. Ωστόσο, λόγω της κατηγοριοποίησής της ως ανίκανου ενηλίκου (*incapax*), τη διαχείριση του καταπιστεύματος ανέλαβε ο δικηγόρος. Τα καθημερινά έξοδα, μεταξύ άλλων, ακόμη και αγορές ειδών όπως τα δώρα γενεθλίων, έπρεπε να έχουν λάβει προηγούμενη έγκριση, μια προϋπόθεση που στην πράξη απέκλειε την Κλερ από οποιονδήποτε έλεγχο των οικονομικών της.

Το πρόγραμμα της Κλερ από το κέντρο κατάρτισης (βλ. Πίνακα 7.3) ήταν γεμάτο με υποχρεώσεις σε ειδικά κλαμπ κάθε βράδυ μέσα στην εβδομάδα. Είχε μια δουλειά ως σερβιτόρα τις Κυριακές και ήταν σε φάση να αναλάβει άλλη μία δουλειά ως σερβιτόρα για τα Σάββατα. Κατέθετε στην τράπεζα τα εισοδήματά της και χρησιμοποιούσε τα χρήματα αυτά, εκτός του καταπιστεύματος, για να αγοράζει πράγματα που αποφάσιζε ότι ήθελε. Η Κλερ ήθελε πολύ να παντρευτεί έναν συγκεκριμένο άνδρα και εμπιστεύθηκε στην ερευνήτρια ότι «κάποια μέρα θα μου αγοράσει ένα δακτυλίδι». Ωστόσο, αυτό παρεμποδίστηκε από έλλειψη αμοιβαιότητας και από το νομικό καθεστώς για τους ανίκανους ενήλικες. Η Κλερ μιλούσε επίσης για παιδιά, αλλά είπε «δεν μπορώ να έχω παιδιά προς το παρόν». Ένα άλλο σχέδιο ήταν να έχει συγκάτοικο στο διαμέρισμα, αλλά δεν υπήρχε συμφωνία στο πλαίσιο του καταπιστεύματος. Το προσωπικό της κοινωνικής εργασίας που αναμείχθηκε με την Κλερ ανέφερε ότι κάθε βήμα που έκαναν μαζί με την Κλερ προς τη μεγαλύτερη ανεξαρτησία της, έμπαινε υπό συζήτηση από το δικηγόρο με το επιχείρημα ότι πρόκειται για ανίκανο ενήλικα. Παρόλα αυτά, με το προσωπικό της εισόδημα η Κλερ μπορούσε να πληρώνει για καθημερινή βοήθεια στο σπίτι ένα πρόσωπο της πρόνοιας που θα της έδινε τη δυνατότητα να ζει ανεξάρτητα. Για την Κλερ ήταν, φυσικά, αναμενόμενο να φροντίσει για τα προσωπικά της πράγματα, σε αντίθεση με τον Μπράις (βλ. παρακάτω).

Ήταν εμφανές από το περιβάλλον στο διαμέρισμα της Κλερ ότι στη ζωή της κυριαρχούσαν κάποιοι κανόνες που τους είχε γράψει με μεγάλα έγχρωμα γράμματα και τους είχε αναρτήσει ως σημειώματα μέσα στο σπίτι. Κάποια από τα σημειώματα ήταν υπενθυμίσεις για συγκεκριμένα πράγματα που έπρεπε να κάνει στο διαμέρισμα, όπως «Σβήσε το μπόιλερ του νερού» και «Μην βάζεις μεταλλικά είδη στο φούρνο μικροκυμάτων». Ένα άλλο σημείωμα στην πόρτα του υπνοδωματίου της έλεγε «Όχι άλλο σεξ». Εξήγησε ότι επρόκειτο για ένα σημείωμα, το οποίο απευθυνόταν σε κάποιον άνδρα που ερχόταν στο διαμέρισμα και ο οποίος, σύμφωνα με τον υπεύθυνο της πρόνοιας, την εκμεταλλευόταν. Το άγχος του υπεύθυνου της πρόνοιας οφειλόταν στο γεγονός ότι οι τοπικές αρχές είχαν υποχρέωση να παρέχουν περίθαλψη σε άτομα που δέχονταν υπηρεσίες φροντίδας από την κοινότητα. Ωστόσο, ως αποτέλεσμα αυτού όλες οι γυναίκες με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνταν ως πιθανά θύματα κακοποίησης και όλοι οι άνδρες ως πιθανοί δράστες κακοποίησης.

Πίνακας 7.3

Το πρόγραμμα της Κλερ από το κέντρο δραστηριοτήτων

	<i>Πρωί</i>	<i>Απόγευμα</i>	<i>Βράδυ</i>
Δευτέρα	Δράμα: κολλέγιο Α ΠΕ	Μάθημα τέχνης: κέντρο κατάρτισης Α	Κλαμπ παιχνιδιών
Τρίτη	Ξυλουργική: κολλέγιο Β ΠΕ	Κολύμπι	Μάθημα δραματικής: κέντρο κατάρτισης Β
Τετάρτη	Ελεύθερη όλη μέρα: στο σπίτι	Σπίτι	Σπίτι
Πέμπτη	Γιόγκα: κέντρο νεολαίας	Χορός: στούντιο χορού	Ομάδα δράσεων (ομάδα υποστήριξης)
Παρασκευή	Μάθημα βασικών δεξιοτήτων: κολλέγιο Γ ΠΕ	Σπίτι	Κέντρο κατάρτισης Γ
Σάββατο	Ελεύθερη όλη μέρα: σπίτι	Σπίτι	Σπίτι
Κυριακή	Εργασία ως σερβιτόρα σε ψαροταβέρνα	Σπίτι	Σπίτι

Συνοτομογραφία: ΠΕ: Περαιτέρω Εκπαίδευση

Ο Μπράις

Ο Μπράις ζούσε σε μια μεγάλη πόλη της Σκωτίας. Ήταν ένας μικροκαμωμένος άνδρας στην ηλικία των 55, που έδειχνε μεγαλύτερος από τα χρόνια του. Παρακολούθησε ένα ειδικό σχολείο, όπου τα τελευταία χρόνια έμαθε να επιδιορθώνει παπούτσια, ένα επάγγελμα που δεν μπόρεσε ποτέ να εξασκήσει. Δεν εργάστηκε ποτέ ή δεν είχε ποτέ έναν μακροχρόνιο δεσμό με φιλενάδα, γεγονότα που του προκαλούσαν μεγάλη λύπη. Όπως είπες, ο λόγος που ήταν ανίκανος να εργαστεί ήταν ότι «Δεν είμαι πολύ έξυπνος. Δεν θα μπορούσα να βρω μια δουλειά, όσο σκληρά και να προσπαθούσα». Η πρώην φιλενάδα «το είχε σκάσει με έναν άλλον άνδρα». Ο Μπράις εξηγεί «Τώρα θα είμαι εργένης, επειδή δεν έχω μια δουλειά». Η φιλοδοξία για την «περίοδο της σύνταξής» του ήταν να βρει μια δουλειά. Ο Μπράις ζούσε με τη μητέρα του μέχρι το θάνατό της, και ύστερα μετακόμισε σε ένα είδος σπιτιού με σπιτονοικοκυρά στο πλαίσιο του προγράμματος της τοπικής κοινότητας. Η σπιτονοικοκυρά της κοινότητας ένωσε ότι ο θάνατος της μητέρας του ήταν ιδιαίτερα σκληρός για αυτόν για να μπορέσει να συμβιβαστεί με την ιδέα του, επειδή μετά το θάνατό της έζησε σε ένα πολύ προστατευμένο περιβάλλον. Η σπιτονοικοκυρά περιέγραψε τον τρόπο που φρόντισε τον Μπράις η αδελφή του:

Η αδελφή του Μπράις ήταν στην Αμερική, αλλά ήταν σπίτι όταν η μαμά της πέθαινε και εμείς ήμασταν σε εκδρομή... μόλις είχα αρχίσει να γνωρίζω τον Μπράις στο στάδιο αυτό και βρισκόμασταν σε ένα από τα μεγάλα εστιατόρια, και εκείνη κάθισε και πράγματι έβγαλε το παλτό του Μπράις, τράβηξε προς τα πίσω την καρέκλα, τον έβαλε να καθίσει, έσπρωξε την καρέκλα προς τα μέσα, του έβαλε πετσέτα, την τύλιξε γύρω απ' το λαιμό του και μετά ξεκίνησε να κόβει τα λουκάνικα για εκείνον.

Όταν πέθανε η μητέρα του, ο Μπράις αναγκάστηκε να κάνει μια απότομη μετακίνηση από το οικογενειακό σπίτι σε ένα χώρο στέγασης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, όπου είχε πρόβλημα να φροντίζει τον εαυτό του σε ένα απρόσωπο περιβάλλον. Την περίοδο της έρευνας, ο Μπράις δεν είχε καμία επαφή με μέλη της οικογένειας. Φαινόταν ως ένα σημείο ικανοποιημένος στο σπίτι της σπιτονοικοκυράς της κοινότητας, αν και το προσωπικό στο ημερήσιο κέντρο πίστευε ότι ίσως να ήταν τρομοκρατημένος από τον άνδρα, με τον οποίο μοιραζόταν το δωμάτιο. Επιπλέον, υπήρχε ένας φανερός αυταρχισμός στη σχέση ανάμεσα στη σπιτονοικοκυρά και τους ενοίκους, όπως δείχνει το σχόλιο της σπιτονοικοκυράς:

Εάν πρόκειται να κατσαδιάσω τον Μπράις, αισθάνομαι ενοχές, επειδή καταλήγει να στέκεται εκεί σαν ένα πιτσιρίκι 10 χρονών που μοιάζει σαν να περιμένει να του επιτεθούν αιφνιδιαστικά και μπορείς να τον δεις –τα μάτια του, και αρχίζει να παίρνει αυτό το βλοσυρό βλέμμα και το μικροσκοπικό κάτω χείλος του αρχίζει να κουνιέται και του λέω «Μπράις, δεν πρόκειται να σου επιτεθώ, αλλά κάνεις λάθος και γι' αυτό θ' ακούσεις την κατσαδά». Βασικά, τα πράγματα, για τα οποία τον κατσαδιάζω, είναι όταν είναι ατημέλητος, αξύριστος και δεν είναι καθαρός και τακτικός, κι αυτός είναι ένας διαρκής καυγάς μαζί του.

Μέρος της εργασίας της σπιτονοικοκυράς της κοινότητας ήταν να ενθαρρύνει τους ενοίκους να γίνονται πιο ανεξάρτητοι, βοηθώντας σε δουλειές του σπιτιού. Όμως, ήταν ξεκάθαρο ότι η νοικοκυρά διαφωνούσε με την άποψη ότι ήταν κατάλληλο για μεσόκοπους άνδρες να εμπλέκονται στις οικιακές εργασίες:

Στα 55 -εννοώ ότι μου έχουν πει ότι πρέπει να τον εμπλέκω στο μαγείρεμα και στο πλύσιμο των ρούχων, και στο σιδερώμα τους- τη μια στιγμή είχα τον Μπράις να σιδερώνει τα ρούχα του και ήταν ένα ράκος όλο νεύρα και σκέφτηκα –δίνω σε αυτόν τον άνθρωπο περισσότερη θλίψη, επειδή μου έχουν πει να προσπαθώ να τον κάνω να αισθάνεται καλύτερα– αλλά στην πραγματικότητα τον κάνω χειρότερα, οπότε δεν θα το κάνω.

Ο Μπράις σύχναζε σε πολλά κέντρα και παρακολουθούσε μαθήματα για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες γύρω από την πόλη και ο υπεύθυνος φροντίδας του κέντρου κατάρτισης θεώρησε ότι ο Μπράις κινδύνευε να εξουθενωθεί από τις μακρινές διαδρομές που έκανε με λεωφορείο και με τα πόδια. Επίσης, υπήρχε η ανησυχία ότι επαναλάμβανε μαθήματα αντί να βρίσκει καινούργια που θα του έδιναν δυνατότητες επέκτασης. Ο Πίνακας 7.4 απεικονίζει το εύρος των δραστηριοτήτων, στις οποίες συμμετείχε.

Το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής ζωής του Μπράις λάμβανε χώρα σε ειδικές συνθήκες. Πολλά βράδια κάθε εβδομάδα πηγαινοερχόταν σε μια λέσχη με το μινι-λεωφορείο της κοινωνικής εργασίας. Η υπεύθυνη φροντίδας στο ημερήσιο κέντρο είπε ότι παρόλο που η ιδέα των διαχωρισμένων κοινωνικών δραστηριοτήτων την ενοχλούσε, πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ένιωθαν ευχαρίστηση με αυτές τις εκδηλώσεις λόγω των ευκαιριών που παρουσιάζονταν στο κοινωνικό δίκτυο. Πέρα από τις κοινωνικές λέσχες, ο Μπράις πήγαινε μαζί με ένα βοηθό εκδρομή μία φορά την εβδομάδα. Ο εργαζόμενος της πρόνοιας στο κέντρο περιέγραψε το σκοπό της σχέσης με τον εξής τρόπο:

Βγαίνουν έξω μαζί κάθε Σάββατο – στο Littlewoods για ένα τσάι. Κατά κάποιο τρόπο, το να έχει ο Μπράις έναν βοηθό σημαίνει να γνωρίζει άλλους ανθρώπους και να κάνει άλλα πράγματα. Περισσότερο μια ίση σχέση παρά να σε ελέγχει και να σου λέει που να πας και τι να κάνεις.

Άλλες φορές, όπως σχολίασε ο υπεύθυνος φροντίδας του κέντρου κατάρτισης, ο Μπράις, όπως άλλα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αντιμετωπίζει εχθρότητα στην καθημερινή του ρουτίνα:

Ξέρω από τις εμπειρίες των ανθρώπων ότι δεν τους φέρονται ως ενήλικες – δέχονται κακή μεταχείριση καθημερινά από παιδιά στο λεωφορείο και υπάρχουν πράγματα που γίνονται και είναι φρικτά. Πιστεύω ότι ζούμε σε μια κοινωνία που φοβάται τους ανθρώπους με μαθησιακές δυσκολίες. Δεν βλέπουμε ποτέ κάποιο άτομο με μαθησιακές δυσκολίες ερωτικά, άρα υπάρχει μια τεράστια διαμάχη εδώ.

Ο Μπράις βίωσε περιόδους άγχους και κατάθλιψης, που προκλήθηκαν από τραυματικά γεγονότα της ζωής, αλλά και εν μέρει από τη μονοτονία του εβδομαδιαίου προγράμματος του κέντρου κατάρτισης. Άρχισε να γίνεται πολύ καταθλιπτικός μετά από το θάνατο της μητέρας του και ένα πρόσφατο ατύχημα στο δρόμο (όταν τον έριξαν κάτω και έσπασε το πόδι του) οδήγησε σε μια απότομη απώλεια αυτοπεποίθησης. Την περίοδο της έρευνας, έπαιρνε αντικαταθλιπτικά και μάθαινε επίσης τεχνικές χαλάρωσης στο κέντρο.

Πίνακας 7.4 Το πρόγραμμα του Μπράις από το κέντρο δραστηριοτήτων

	<i>Πρωί</i>	<i>Απόγευμα/βράδυ</i>
Δευτέρα	Δραστηριότητα δεξιοτεχνίας στο κέντρο	Κουίζ στο κέντρο
Τρίτη	Βόλτα: κολλέγιο ΠΕ	Βόλτα: κολλέγιο ΠΕ
Τετάρτη:	Βασικά μαθήματα εκπαίδευσης ενηλίκων	Κέντρο: μαθήματα χαλάρωσης
Πέμπτη	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων: μαθήματα τέχνης	Τοποθέτηση σε φυτοκομικό έργο
Παρασκευή	Κέντρο κατάρτισης ενηλίκων: παρακολούθηση ταινιών	Ομαδική συνάντηση με τον εργαζόμενο της πρόνοιας
Σάββατο	Σπίτι	Σπίτι
Κυριακή	Σπίτι	Σπίτι

Συνοτομογραφία: ΠΕ: Περαιτέρω Εκπαίδευση

Συζήτηση και συμπεράσματα

Στην τελευταία ενότητα, συγκεντρώνουμε πρώτα κάποια σημεία από τις μελέτες περιπτώσεων που παρουσιάστηκαν νωρίτερα και μετά εξετάζουμε τις επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει το έργο αυτό στη μελλοντική έρευνα του παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση. Στις περιπτώσεις της Κλερ και του Μπράις, υπάρχουν εμφανή κοινά σημεία στη σχέση τους με το κοινωνικό κεφάλαιο, καθώς και στις ευκαιρίες τους για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση, οι οποίες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την τοποθέτησή τους στην κατηγορία του «ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες». Μορφές του γεφυροποιού κοινωνικού κεφαλαίου, ιδιαίτερος στις οικογένειές τους, περιόρισαν παρά προώθησαν την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Ενώ αυτοί οι ισχυροί οικογενειακοί δεσμοί ήταν μια σημαντική διαμορφωτική επιρροή στα πρώτα στάδια της ζωής τους, αργότερα απέτρεψαν την Κλερ και τον Μπράις από το να διαμορφώσουν τις δικές τους οικογένειες. Σύμφωνα με τον Μπράις, η έλλειψη εργασίας τον έκανε να μη μπορεί να εκπληρώσει τον παραδοσιακό ανδρικό ρόλο του κουβαλητή της οικογένειας: αυτό το ερμήνευσε ως την κύρια αιτία, για την οποία ήταν ανίκανος να έχει φιλενάδα. Οι παράγοντες που εμπόδισαν την κοινωνική εξέλιξη της Κλερ ήταν διαφορετικοί. Παρά την περιουσία που κληρονόμησε, το νομικό καθεστώς για τους ενήλικες με αναπηρία (*incapax*) την απέτρεψε από το να χρησιμοποιεί οικονομικούς πόρους για να στηρίζει μια ανεξάρτητη ζωή και δίκτυα

φιλίας/οικογένειας. Πολλές πλευρές της ζωής της, όπως η έκφραση της σεξουαλικότητάς της, ήταν υπό τη στενή επίβλεψη εξ αιτίας των όρων του καταπιστεύματος. Φαινόταν ότι τα χρηματοοικονομικά συμφέροντα των μακρινών συγγενών, που ήταν οι τελικοί δικαιούχοι του καταπιστεύματος, έμπαιναν μπροστά από το δικαίωμα της Κλερ για αυτοέκφραση και ανεξαρτησία.

Παρά τις ομοιότητες αυτές, οι σχέσεις με το κοινωνικό κεφάλαιο για την Κλερ και τον Μπράις, καθώς και για άλλους ανθρώπους με μαθησιακές δυσκολίες στη μελέτη μας, επικαλύπτονταν από τις έμφυλες σχέσεις και δομές. Η εξάρτηση του Μπράις, λόγου χάρη, επιδεινώθηκε από το γεγονός ότι δεν του επιτρεπόταν να ασχοληθεί με τα οικιακά καθήκοντα, ώστε να αυτοεξυπηρετείται. Από την άλλη μεριά, ήταν αναμενόμενο ότι η Κλερ θα συμμετείχε ενεργά σε αυτή την πλευρά της ζωής, παρόλο που της δόθηκε βοήθεια στο σπίτι από τα κεφάλαια του καταπιστεύματος, γεγονός που συνέβαλε στην αύξηση του βαθμού ανεξαρτησίας της. Επιπροσθέτως, η Κλερ εργαζόταν ως σερβιτόρα σε ένα υποστηριζόμενο είδος απασχόλησης και, παρόλο που αυτό ελάχιστα διαφοροποιούσε την οικονομική της κατάσταση, διεύρυνε τις κοινωνικές της επαφές.

Θεωρήσαμε σε ολόκληρη την εργασία μας ότι, από τη στιγμή που το κοινωνικό κεφάλαιο είναι συναφές με την κυβερνητική πολιτική, είναι σημαντικό να αξιολογήσουμε κριτικά τη χρησιμότητά του. Χαρακτηρίζεται ως μια αναπόφευκτα καλή επιρροή στο πλαίσιο της επίσημης πολιτικής και από πανεπιστημιακούς, όπως ο Putman (2000) και ο Wilkinson (1999), που θεωρούν την ύπαρξη εξισωτικών κοινωνιών ως μια αναγκαία συνθήκη για το σχηματισμό και τη διατήρηση του κοινωνικού κεφαλαίου. Εν τούτοις, είναι προφανές ότι το κοινωνικό κεφάλαιο έχει μια σκοτεινή πλευρά και ότι η κοινωνική συνοχή μπορεί να βασίζεται στον αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων στη βάση του φύλου, της «φυλής» και της ικανότητας/αναπηρίας. Η ανάλυσή μας για τις εμπειρίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες μετά την ηλικία των 16 ετών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες ήταν αποκλεισμένοι. Τα κοινωνικά δίκτυα των γυναικών, όμως, ήταν πιο ισχυρά από αυτά των ανδρών. Αν και δεν τους δόθηκε πρόσβαση στην οικονομική ισχύ, παρόλα αυτά οι γυναίκες βίωσαν μεγαλύτερη κοινωνική σύνδεση ως αποτέλεσμα της προσδοκίας ότι θα ενεργούσαν ανεξάρτητα, τουλάχιστον στην κοινωνική σφαίρα. Έτσι, κατά ειρωνικό τρόπο, η προσδοκία ότι η οικιακή εργασία είναι πρωταρχικώς ευθύνη της γυναίκας, γεγονός που λειτουργεί ως καταπιεστική υπόθεση για πολλές γυναίκες, ακούσια προσέφερε μεγαλύτερο εύρος ευκαιριών για γυναίκες με μαθησιακές δυσκολίες παρά για τους αντίστοιχους άνδρες.

Η εργασία που παρουσιάστηκε παραπάνω προσφέρει ένα παράδειγμα του πώς σημαντικά στοιχεία στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, την κοινωνιολογία για θέματα αναπηρίας και τη φεμινιστική κοινωνική θεωρία μπορούν να συνδυαστούν για να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και των ανθρώπων με αναπηρία εν γένει, είτε βρίσκονται στο σχολείο είτε σε μετασχολικές συνθήκες. Οι μελέτες περιπτώσεων έκαναν χρήση εθνογραφικών μεθόδων για τη διερεύνηση της κουλτούρας και της ταυτότητας και υπάρχει πρόδηλη ανάγκη για εθνογραφικές σε βάθος θεωρήσεις των εμπειριών των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο. Επίσης, θεωρούμε ότι υπάρχει η ανάγκη για ποσοτικές μελέτες, λόγου χάρη, των προτύπων επίδοσης των ατόμων με αναπηρίες στα διάφορα πλαίσια, και επικέντρωση στις αλληλεπιδράσεις πολλών μεταβλητών, όπως του φύλου, της «φυλής» και της κοινωνικής τάξης. Η απομόνωση διαφορετικών πεδίων μελέτης περιορίσε στο παρελθόν την αντίληψή μας. Στηριζόμενοι στις μεθόδους και τις αναλύσεις σε βάθος διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων, θέτουμε υπό αμφισβήτηση τις προσδοκίες που ορίζονται εκ των προτέρων και ανοίγουμε νέους ορίζοντες για περαιτέρω μελέτη.

8. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΗ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Mary Jane Kehily

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό θα διερευνήσει ζητήματα για το φύλο και τη σεξουαλικότητα στο σχολείο και θα εξετάσει κάποιους πρακτικούς τρόπους, με τους οποίους οι κατηγορίες «φύλο» και «σεξουαλικότητα» λειτουργούν από κοινού για να δομήσουν τη σχολική εμπειρία. Το κεφάλαιο έχει ως στόχο να παρουσιάσει πρακτικά θέματα που ενδιαφέρουν όσους εργάζονται στο σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα, το κεφάλαιο στοχεύει να διερευνήσει δύο βασικά ερωτήματα:

- Πώς εκδηλώνονται στο σχολείο τα ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας;
- Ποιες είναι οι συνέπειες για την εκπαιδευτική πρακτική;

Το κεφάλαιο αυτό βασίζεται σε δεδομένα που αντλήθηκαν από μια βασισμένη στο σχολείο έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, που διήρκεσε τέσσερα χρόνια.¹ Σε όλα τα σχολεία χρησιμοποιήθηκε μια ποικιλία ποιοτικών μεθόδων έρευνας, όπως ομαδικές συζητήσεις, παρατήρηση των συμμετεχόντων και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ομάδες και μεμονωμένα άτομα. Μερικά μέρη του κεφαλαίου βασίζονται στη διδακτορική μου έρευνα (Kehily 1999a), μια εθνογραφική μελέτη που διερευνούσε τους τρόπους, με τους οποίους οι μαθητές του σχολείου διαπραγματεύονται ζητήματα σεξουαλικότητας στο καταστασιακό πλαίσιο του Γυμνασίου. Σε όλη τη μελέτη δείχνω ότι οι μαθητές του σχολείου διατηρούν μια έντονη αίσθηση δράσης και συχνά οργανώνουν τις δικές τους πολιτισμικές ομάδες μέσα στο σχολείο με τρόπους που διαμορφώνουν τις σεξουαλικές τους κουλτούρες. Όταν χρησιμοποιώ τον όρο «μαθητικές κουλτούρες», αναφέρομαι σε άτυπες ομάδες μαθητών του σχολείου, που ενεργά αποδίδουν νόημα σε γεγονότα μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Η προσέγγισή μου υποστηρίζει ότι οι διεργασίες της παραγωγής νοήματος, με τις οποίες ασχολούνται οι μαθητές, παράγουν ατομικές και συλλογικές ταυτότητες που κουβαλούν μαζί τους κοινωνικές και ψυχικές επενδύσεις. Η διδακτορική μελέτη τεκμηριώνει τους τρόπους, με τους οποίους υπάρχουν ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας στο πλαίσιο των μαθητικών ομάδων συνομηλίκων, καθώς και τις επιπτώσεις αυτής της πραγματικότητας για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και τη

δόμηση σεξουαλικών ταυτοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνω στη σχέση μεταξύ του φύλου και της σεξουαλικότητας και στους τρόπους, με τους οποίους οι μαθητές του σχολείου διαπραγματεύονται σύνθετες κοινωνικές σχέσεις που μπορούν να είναι την ίδια στιγμή δημιουργικές και περιοριστικές.

Για να απαντήσουμε στα δύο ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω, χωρίσαμε το κεφάλαιο σε τρεις κύριες ενότητες. Η πρώτη εξετάζει τις σύγχρονες προοπτικές για το φύλο και τη σεξουαλικότητα και δείχνει ότι αυτοί οι τρόποι εξέτασης προσφέρουν τη βάση για τα θέματα φύλου και σεξουαλικότητας στο σχολείο. Η δεύτερη ενότητα εστιάζει πιο συγκεκριμένα σε ζητήματα φύλου, σεξουαλικότητας και εμπειρίας των μαθητών. Βασίζεται σε εθνογραφικά στοιχεία και εξετάζει λεπτομερώς τις ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, καθώς και τις επιπλοκές για τις ταυτότητες βιολογικού-κοινωνικού φύλου στο σχολείο, τη μορφή που παίρνουν και τους τρόπους, με τους οποίους μπορούν να ερμηνευθούν. Η τελευταία ενότητα παρουσιάζει το φύλο και τη σεξουαλικότητα σε σχέση με την εκπαιδευτική πρακτική και εξετάζει τις επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία.

Προσεγγίσεις για το φύλο και τη σεξουαλικότητα

Οι σύγχρονες προοπτικές για το φύλο και τη σεξουαλικότητα συχνά επισημαίνουν τη διχοτόμηση μεταξύ των ουσιολογικών και κοινωνικο-δομικών τρόπων έρευνας. Είναι κοινώς γνωστό ότι η ουσιολογία (εσενσιαλισμός) στηρίζεται σε βιολογικά επιχειρήματα για να θεωρήσει ως δεδομένο ότι η διαφορά των φύλων είναι γενετικά καθορισμένα και ότι κάθε φύλο φέρει μια ομάδα σωματικών, συναισθηματικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών. Οι προσεγγίσεις του κοινωνικού δομισμού, από την άλλη πλευρά, υποστηρίζουν ότι το κοινωνικό φύλο διαμορφώνεται από την κοινωνία που ζούμε και μέσα από αυτή. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις του κοινωνικού δομισμού για το φύλο, ωστόσο όλες μοιράζονται την ιδέα ότι το να γίνει κανείς άνδρας ή γυναίκα είναι μια κοινωνική διαδικασία που μαθαίνεται μέσα από την κουλτούρα: στην οικογένεια, στο σχολείο και στις κοινωνικές επαφές εν γένει. Η σύλληψη του φύλου ως εξαρτώμενου από την κουλτούρα σημαίνει επίσης ότι οι έννοιες του φύλου δεν είναι σταθερές, αλλά μπορούν στην πραγματικότητα να αλλάξουν με το χρόνο και το χώρο. Οι προσεγγίσεις αυτές συχνά επισημαίνουν τους τρόπους, με τους οποίους το φύλο μπορεί να γίνει αντιληπτό ως σχετικό. Με άλλα λόγια, το τι είναι άνδρας συχνά καθορίζεται σε σχέση με το τι είναι γυναίκα και αντιστρόφως.

Αντιστοίχως, οι έμφυλες ταυτότητες του ανδρισμού και της θηλυκότητας μπορούν να ειδωθούν με όρους μιας σχέσης αμοιβαίου καθορισμού και αποκλεισμού. Από την άποψη αυτή, η συσχετιστική πλευρά των κατηγοριών του φύλου παράγει και διατηρεί δυαδικά αντίθετα, τα οποία ενδεχομένως επικαλούμαστε με στερεότυπους τρόπους:

Ανδρισμός	Θηλυκότητα
Δύναμη	Αδυναμία
Ενεργητικότητα	Παθητικότητα
Σκληρότητα	Τρυφερότητα
Λογική	Συναίσθημα

Οι δυαδισμοί αυτοί μπορούν να ειδωθούν ως μέρος μιας παράδοσης της δυτικής σκέψης, που έχει πολλές συνέπειες για μας ως έμφυλα ανθρώπινα όντα. Μια συχνά παραγνωρισμένη συνέπεια έχει άμεση σχέση με τη σεξουαλικότητα και τη σεξουαλική ταυτότητα. Η σεξουαλική επιθυμία, που επικαλούμαστε μέσω διευθετήσεων του φύλου, βασίζεται στην ευρέως θεωρούμενη υπόθεση ότι, εάν είσαι άνδρας, αναπόφευκτα θα σε γοητεύσει μια γυναίκα και, εάν είσαι γυναίκα, αναπόφευκτα θα σε γοητεύσει ένας άνδρας. Η Adrienne Rich (1980) αναφέρεται σε αυτό ως «αναγκαστική ετεροφυλοφιλία»: την ανομολόγητη άσκηση ελέγχου της σεξουαλικής επιθυμίας στην κουλτούρα μας, που καθιστά τις σχέσεις μεταξύ του ίδιου φύλου περιθωριακές ή και απαγορευτικές. Η δεδομένη κυριαρχία ενός ετεροφυλοφιλικού καθεστώτος στις κοινωνίες τοποθετεί τις ετεροφυλοφιλικές σχέσεις στο κέντρο –ως «φυσιολογικές» και κανονιστικές– και ως εκ τούτου υποδεικνύει ότι όλες οι άλλες μορφές σεξουαλικών σχέσεων παραμένουν «αποκλίνουσες» και «αφύσικες».

Πώς, όμως, σχετίζονται οι ιδέες για το φύλο και τη σεξουαλικότητα που αναφέραμε παραπάνω με το σχολείο; Πολλοί από αυτούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση χρησιμοποιούν την έννοια του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος», για να παραδεχθούν ότι η μάθηση ξεπερνά τα σύνορα του επίσημου προγράμματος και ενδέχεται να έχει ακούσιες επιπτώσεις. Αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές μπορεί να μην συμβαδίζει με τους σκοπούς των εκπαιδευτικών και των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. Hammersley και Woods 1976, Whitty 1985 για μια συζήτηση στα θέματα αυτά). Η έρευνα από την περίοδο αυτή υποστηρίζει ότι, καθώς συμμετέχουν στις διάφορες καθημερινές σχολικές δραστηριότητες, οι μαθητές μαθαίνουν να συμμορφώνονται ή να αντιδρούν στην επίσημη κουλτούρα του σχολείου (βλ., π.χ., Rosser και Harre 1976, Willis 1977). Θα ήθελα να υποστηρίξω ότι το

«κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» μπορεί, πέρα από όλα τα άλλα, να λειτουργεί και ως ρυθμιστής των κατηγοριών του φύλου (βιολογικού και κοινωνικού). Μεγάλο μέρος της ανεπίσημης μάθησης αναφορικά με ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας πραγματοποιείται μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η ομοφυλοφοβία των νεαρών αγοριών, η υπόληψη των νεαρών κοριτσιών και η διάχυτη παρουσία της ετεροφυλοφιλίας τόσο ως «ιδανικού» όσο και ως πρακτικής σηματοδοτούν το πεδίο για την παραγωγή έμφυλων και σεξουαλικά καθορισμένων ταυτοτήτων. Επιπλέον, αυτής της μορφής η κοινωνική παιδεία είναι εμφανής και σαφής και όχι κρυφή.

Μεγάλο μέρος της έρευνας για το φύλο και την εκπαίδευση έχει περιγράψει τις ανισότητες φύλου ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και τις ανάγκες για πολιτικές και πρακτικές που θα βασίζονται στην εφαρμογή τους στο σχολείο (βλ., π.χ., Griffin 1985, Lees 1986, 1993, Connell 1987, Weiner και Arnot 1987, Arnot και Weiner 1993, Kenway και Willis 1998, Gordon *et al.* 2000). Αυτού του τύπου η έρευνα κατάφερε να «κάνει ορατή» την εμπειρία των κοριτσιών από την εκπαιδευτική διαδικασία και να επισημάνει την ανάγκη εξέτασης των ανισοτήτων φύλου στο σχολείο. Οι Gordon *et al.* (2000) διερευνούν θέματα ανισότητας ως μια δυναμική στη χρήση του χώρου, αλλά και ως αποτέλεσμα των σχέσεων εξουσίας. Η καινοτόμος προσέγγισή τους σε θέματα περιθωριοποίησης και συμμετοχής δείχνει τη συνθετότητα των διευθετήσεων του φύλου και την ανάγκη αναδιατύπωσης της έννοιας «της ιδιότητας του πολίτη» στα σχολεία.

Η πιο πρόσφατη έρευνα έστρεψε την προσοχή στη σεξουαλικότητα και ειδικότερα στην ετεροφυλική δομή των σχολικών σχέσεων αναγνωρίζοντας τις ταυτότητες του ομοφυλόφιλου αγοριού και κοριτσιού στο σχολείο (Trenchard και Warren 1984, Sears 1992, Mac an Ghail 1994, Britzman 1995, Epstein και Johnson 1998). Η βιβλιογραφία αυτή μας προσφέρει αξιολογες σε βάθος αναλύσεις και τρόπους κατανόησης των έμφυλων και σεξουαλικών ιεραρχιών στα σχολεία. Στο πλαίσιο των δομών του βιολογικού-κοινωνικού φύλου στα σχολεία, η ετεροφυλοφιλία μπορεί να περιθωριοποιηθεί και να στιγματιστεί μέσα από το πρόγραμμα των μαθημάτων, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις κουλτούρες των μαθητών. Η βιβλιογραφία αυτή καταδεικνύει ότι οι σεξουαλικές ταυτότητες δεν είναι δεδομένες από βιολογική άποψη, αλλά δημιουργούνται μέσα από θεσμικές και βιωμένες πρακτικές. Επιπλέον, τα σχολεία μπορούν να θεωρηθούν μάλλον ως τόποι παραγωγής έμφυλων/σεξουαλικά καθορισμένων ταυτοτήτων, παρά ως φορείς που αντικατοπτρίζουν παθητικά τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας. Η πιο πρόσφατη έρευνα για τις ανδρικές ταυτότητες συνέβαλε στη βιβλιογραφία για το φύλο και τη

σεξουαλικότητα, διερευνώντας την παραδοχή ότι και τα αγόρια είναι έμφυλα υποκείμενα, που συμμετέχουν στον αγώνα για την ανδρική ταυτότητα στο πλαίσιο των σχολείων (Mac an Ghail 1994, Epstein *et al.* 1998, Gilbert και Gilbert 1998, Pattman *et al.* 1998, Lingard και Douglas 1999). Η μελέτη του Mac an Ghail, ειδικότερα, απεικονίζει τους τρόπους, με τους οποίους μπορούν να εκφραστούν διαφορετικές εκφάνσεις της σεξουαλικότητας μέσα από τις ποικίλες ανδρικές ταυτότητες που πρόκειται να βιώσουν τα νεαρά αγόρια (βλ. κεφάλαιο 12 για το σκεπτικό σχετικά με τον όρο αυτό). Το να είσαι «μάγκας» μπορεί να εμπεριέχει την καλλιέργεια μιας έντονα ετεροφυλοφιλικής ταυτότητας, ενώ με το να είσαι «δειλός» υπονοείται ότι κατέχεις μια εκθλυμένη ή α-σεξουαλική ταυτότητα που σημαίνει ότι μπορεί πολύ εύκολα να σε αποκαλέσουν «γκέι». Με αυτή την έννοια, η σεξουαλικότητα ενισχύει τον τρόπο, με τον οποίο τα νεαρά αγόρια τοποθετούν τις ανδρικές τους ταυτότητες μέσα στο σχολικό σύστημα και μπορεί, γενικότερα, να θεωρηθεί ότι δομεί τις διευθετήσεις του φύλου.

Φύλο, σεξουαλικότητα και η εμπειρία του να είσαι μαθητής

Στην ενότητα αυτή θα διερευνήσουμε τους τρόπους, με τους οποίους το φύλο/σεξουαλικότητα βιώνονται στο σχολείο, ειδικότερα στις κουλτούρες των μαθητών. Τα εθνογραφικά δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για να απεικονιστούν οι τρόποι, με τους οποίους το φύλο και η σεξουαλικότητα είναι αλληλένδετες έννοιες και εκφράζονται η μία μέσα από την άλλη στο πλαίσιο του σχολείου. Σε προηγούμενη μελέτη μας (Kehily και Nayak 1996) υποστηρίζουμε ότι η σεξουαλικότητα μπορεί να θεωρηθεί μεταφορικά ως *μια αυλή σχολείου* που προσφέρει το μέρος για μια ποικιλία παιχνιδιών και κοινωνικών επαφών. Η ανάλυσή μας επισημαίνει τους τρόπους, με τους οποίους η σεξουαλικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια πηγή που συχνά χρησιμοποιείται από τους δασκάλους και τους μαθητές για να δημιουργηθούν συμβολικά όρια για την ομιλία και τη δραστηριότητα. Η δημιουργία ορίων, ωστόσο, μπορεί επίσης να προσφέρει τη δυνατότητα για πολλαπλές παραβιάσεις. Οι σεξουαλικά καθορισμένες συναλλαγές στο σχολείο παραμένουν μια καθημερινή τακτική και συνεχώς εμπεριέχουν ζητήματα εξουσίας που αντιμετωπίζονται δύσκολα στις καθημερινές ρουτίνες και τελετουργικές καταστάσεις του σχολείου. Στις κουλτούρες των μαθητών η σεξουαλικότητα έχει ιδιαίτερη σημασία και συχνά συνδέεται με την ταυτότητα του φύλου και με ζητήματα σχετικά με την κατάλληλη για το φύλο συμπεριφορά. Μέσα από τη χρήση της σεξουαλικότητας, οι μαθητές μπορούν

να διαπραγματευτούν τις ιεραρχίες που διαμορφώνονται μεταξύ τους και να θέσουν υπό αμφισβήτηση την εξουσία και το κύρος των καθηγητών. Στο ακόλουθο παράδειγμα δύο μαθητές της έκτης τάξης (16-17 ετών) συζητούν για τους καθοριζόμενους από το φύλο και τη σεξουαλικότητα χαρακτηρισμούς που καθημερινά αντιμετωπίζουν στο σχολείο:

Μάιλς: Τα κορίτσια τα φωνάζουν «τσουλίσες», είναι κάτι για να περνάει η ώρα, σκέφτονται. «Α! για κοίτα αυτόν, είναι ήσυχος, όχι όπως όλοι οι άλλοι και θα γελάσει εάν τον αποκαλέσεις γκέι.

Μελίσα: Είναι για ν' αποσπάσουν την προσοχή, φαντάζομαι.

Μάιλς: Και τους κάνει να δείχνουν μεγάλοι.

Ερωτών: Και τι πρέπει να κάνετε για να είστε δημοφιλείς;

Μάιλς: Λοιπόν, θα πρέπει να διακόπτεις το μάθημα, να είσαι αναιδής με τους καθηγητές, αλλιώς θα σε νομίσουν για δειλό ή κάτι τέτοιο.

Μελίσα: Επειδή δουλεύω σκληρά, με αποκαλούν σνομπ, επειδή έχω καλούς βαθμούς, αλλά δεν θέλω να δουλεύω στο ταμείο του σουπερ-μάρκετ για όλη μου τη ζωή.

Οι εμπειρίες του Μάιλς και της Μελίσα δείχνουν ότι διαφορετικοί κοινωνικοί κώδικες λειτουργούν για τα νεαρά αγόρια και κορίτσια αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εμπειρίες τους από παρατσούκλια είναι καθορισμένες από το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Ο Μάιλς θεωρείται «γκέι», ενώ η Μελίσα «σνομπ» επειδή εργάζεται σκληρά και δείχνει ενδιαφέρον για τις σχολικές της επιδόσεις.

Ανδρικές ταυτότητες

Στο βιβλίο του *Learning to Labour* ο Willis (1977) απεικονίζει τους τρόπους, με τους οποίους ο έμφυλος χαρακτήρας της συμβατικής ανδρικής ταυτότητας προσδιορίζεται από την κοινωνική τάξη μέσα από μια διαδικασία, η οποία συνδέει τη «χειρωνακτική εργασία με την κοινωνική υπεροχή του ανδρισμού και την πνευματική εργασία με την κοινωνική κατωτερότητα της θηλυκότητας» (σελ. 148). Η μελέτη του Willis για τους μαθητές από οικογένειες της εργατικής τάξης στο Ηνωμένο Βασίλειο υποδεικνύει ότι αυτοί οι συσχετισμοί ήταν αναπόσπαστο μέρος της προετοιμασίας των αγοριών της έρευνάς του, τους οποίους αποκαλεί «μάγκες» για την κουλτούρα της εργασίας, στην οποία θα συμμετείχαν, όταν θα ολοκλήρωναν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η Μελίσα και ο Μάιλς πιστεύουν ότι οι νεαροί άνδρες συμμετέχουν σε διάφορες μορφές λεκτικής κακοποίησης, επειδή τους αρέσει η δραστηριότητα αυτή

καθεαυτή, «για να τραβήξουν την προσοχή» και για να «δείχνουν μεγάλοι». Η έννοια του «δείχνω μεγάλος» εμπεριέχει κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης και δρα ως μια συμβολική μορφή της σωματικής διάπλασης, για να «φουσκώνουν» οι φήμες ότι κάποιος είναι άνδρας. Σε τέτοιου τύπου ανταλλαγές, οι μαθητές βασίζονται σε καθορισμένους από τη σεξουαλικότητα λεκτικούς χαρακτηρισμούς για να ξεχωρίσουν τον «μάγκα» από τα αγόρια, τα οποία έχουν θετικότερη στάση απέναντι στη μάθηση.

Στη διάρκεια της ερευνητικής περιόδου, συνειδητοποίησα τη διάχυτη παρουσία ομοφυλοφοβίας στις επαφές μεταξύ των νεαρών ανδρών και, σε μικρότερο βαθμό, των νεαρών γυναικών. Αστεία, πειράγματα και βρισιές σχετικά με το θέμα της ομοφυλοφοβίας υπήρχαν σε τακτική βάση μεταξύ των συμμαθητών και αποτέλεσαν το αντικείμενο προηγούμενων μελετών (Nayak και Kehily 1996, Kehily και Nayak 1997). Παρατηρήσαμε ότι η ενδεχόμενη ευνοχιστική εμπειρία του να σε αποκαλούν «γκέι» βασάνιζε τους νεαρούς άνδρες στο σχολείο και προσδιόριζε ορισμένα αγόρια ως «διαφορετικά». Εντοπίσαμε τους τρόπους, με τους οποίους η ομοφυλοφοβική λεκτική βία μπορεί να κωδικοποιηθεί προσεκτικά και να καθιερωθεί τελετουργικά στο πλαίσιο των ομάδων συνομηλίκων και θα μπορούσε να περιλαμβάνει ένα φαινομενικά ατελείωτο εύρος χαρακτηριστικών όπως τα ρούχα, η στάση του σώματος, είδη επιτήδευσης, χόμπι, τόνος φωνής, μοτίβα φιλίας και στάση στη σχολική εργασία. Η ανάλυσή μας για την ομοφυλοφοβία στο σχολείο ακολουθεί τις αρχές της Butler (1990) για να απεικονίσει τους τρόπους που αυτά τα επαναλαμβανόμενα τελετουργικά μπορούν να θεωρηθούν ως *παράσταση* –ως απόπειρα να εκφραστεί προς τα έξω μια συνεκτική ετεροφυλοφιλική ανδρική ταυτότητα (βλ. επίσης Κεφάλαιο 14).

Θεωρούμε ότι οι ετεροφυλοφιλικές ανδρικές ταυτότητες συντηρούνται από μια έντονα δραματοποιημένη επίδειξη του ανδρισμού, η οποία αποτελεί από μόνη της απόδειξη της ανασφάλειας και των διχασμών της ανδρικής ψυχής. Στη συνέντευξή του, ο Μάιλς ανέπτυξε λεπτομερώς το κοινωνικό κόστος, το οποίο βαραίνει αυτόν που «τα πάει καλά» στο σχολείο με τον ακόλουθο τρόπο:

Μάιλς: Είναι ένα είδος στίγματος, έτσι δεν είναι; Ένα ήσυχο άτομο στην τάξη μπορεί να το αποκαλέσουν «γκέι» ή κάτι τέτοιο. Μου συνέβη κάποια στιγμή, επειδή ήμουν αρκετά ήσυχος στην αίθουσα και για κάποιο διάστημα όλοι με έλεγαν γκέι... Για να 'μαι ειλικρινής δε με ενοχλούσε πραγματικά. Ποτέ δεν μ' έχουν ενοχλήσει βρισιές και τέτοια. Απλώς σκέφτηκα ότι ήταν βλάκες. Είχα τη δική μου παρέα, οπότε δεν με ένοιαξε. Δεν ήταν οι στενοί μου φίλοι που με φώναζαν γκέι... Αυτούς (που τον αποκαλούσαν έτσι) θα έπρεπε να τους

επιτραπεί να φύγουν και να βρουν δουλειά, αυτό θα έκανε τη ζωή όλων ευκολότερη. Νομίζω ότι υπήρξαν επιπτώσεις στους βαθμούς μου, εξαιτίας αυτών των ταραξιών. Δεν ενδιαφέρονται πραγματικά να πάρουν κάποιο χαρτί, οπότε είναι κάπως «τι θα κάνουμε σήμερα για να γελάσουμε; Να διακόψουμε το μάθημα της ιστορίας ή κάτι τέτοιο». Έτσι είναι αδύνατον να προχωρήσει με τη δουλειά του αυτός που θέλει, εξαιτίας αυτών που γίνονται μέσα στην τάξη, καταλαβαίνετε τι εννοώ.

Ο Μάιλς μας δείχνει ότι η μη συμμόρφωση είναι στην πραγματικότητα ένας ισχυρός τρόπος συμμόρφωσης για κάποια ομάδα νεαρών ανδρών στο σχολείο. Το να φωνάζουν, να διακόπτουν και να φέρονται προσβλητικά αποτελεί τη νόρμα για την ομάδα αυτή και μπορεί να θεωρηθεί ως συυλ συμπεριφοράς που στοχεύει στη θέσπιση μιας συγκεκριμένης μορφής ετεροφυλοφιλικού ανδρισμού. Το να είναι ήσυχα και εργατικά, αντιθέτως, κάνει τα αγόρια να γίνονται στόχοι για ομοφυλοφοβική κακομεταχείριση. Ο Μάιλς ισχυρίζεται ότι οι κοροϊδίες είχαν ελάχιστη επίδραση σε αυτόν, ωστόσο αισθάνεται αδικημένος που σεξουαλικοί χλευασμοί αποδιοργάνωσαν την εκπαίδευσή του και που οι βαθμοί του επηρεάστηκαν αρνητικά από αυτήν την υβριστική στάση. Η αντίδραση του Μάιλς υποδεικνύει ότι μπορεί να καλλιεργεί μια ακαδημαϊκή ταυτότητα ως μια εναλλακτική μορφή ανδρισμού και ότι θα μπορούσε να βασιστεί και να επενδύσει στις αστικές ιδεολογικές έννοιες της δεοντολογίας της εργασίας, της ελευθερίας της επιλογής, του ατομικισμού και της αυτο-επάρκειας. Μέσα από την πνευματική εργασία ο Μάιλς μπορεί να θεωρηθεί ότι ενστερνίζεται μια εκδοχή ετεροφυλοφιλικού ανδρισμού που βασίζεται στην πνευματική ικανότητα, τις επιδόσεις και το λογικό επιχείρημα. Οι Redman και Mac an Ghail (1997) αναφέρονται σε αυτή την ταξική-πολιτισμική μορφή ανδρισμού με τον όρο «μυώδης διανοούμενος».

Μέχρι εδώ εξετάσαμε τους δεσμούς ανάμεσα στο φύλο και τη σεξουαλικότητα σε σχέση με τους νεαρούς άνδρες στο σχολείο. Ισχυρίστηκα ότι η ομοφυλοφοβία και η απειλή ομοφυλοφοβικής λεκτικής προσβολής ρυθμίζουν τις επαφές μεταξύ των αγοριών και δημιουργούν μια κοινωνική ιεραρχία για τη δημόσια αποτίμηση του ανδρισμού. Σε μια τέτοια δομή, ορισμένες μορφές ανδρισμού καταφέρνουν να αποκτήσουν κοινωνικό κύρος στο πλαίσιο της κουλτούρας της ομάδας των συνομηλίκων και προσφέρουν ένα χώρο για την επιβολή κυρίαρχων εκδοχών ετεροφυλοφιλικής σεξουαλικότητας. Άλλοι ερευνητές (Mac an Ghail 1994, Nayak 1997, Sewell 1997) επισημαίνουν τους δεσμούς ανάμεσα στις ανδρικές ταυτότητες, τη σεξουαλικότητα και την εθνική προέλευση. Η βιβλιογραφία αυτή τεκμηριώνει τους

τρόπους, με τους οποίους άνδρες νοτιο-ασιατικής καταγωγής μπορεί να αντιμετωπίζονται ως θηλυπρεπείς και αδύναμοι και να τοποθετούνται σε υποδεέστερη θέση σε σχέση με τους άνδρες από την Αφρική και την Καραϊβική, οι οποίοι θεωρείται ότι διαθέτουν δύναμη, δυναμισμό και υπερβολικά τονισμένη ετεροφυλοφιλική σεξουαλικότητα. Ο Μάιλς μας υπενθυμίζει το κοινωνικό και ψυχικό κόστος που συνεπάγεται η διαπραγμάτευση των ιεραρχιών του βιολογικού – κοινωνικού φύλου και εκφράζει την άποψη, επίσης, ότι στο σχολείο μπορεί να υπάρχουν και άλλες εκδοχές του ανδρισμού, ακόμη κι αν δεν είναι απόλυτα βολικές ή τόσο υψηλού κύρους.

Γυναικείες ταυτότητες

Οι μελέτες που διερευνούν τις κοινωνικές εμπειρίες νεαρών γυναικών έχουν συζητήσει επανειλημμένα τον τρόπο, με τον οποίο η σεξουαλικότητα των νεαρών κοριτσιών συνδέεται με την υπόληψή τους, διαμορφώνοντας τις ζωές τους και επηρεάζοντας τα βιώματά τους. (βλ. π.χ. McRobbie και Garber 1982, Griffin 1985, Canaan 1986, Cowie και Lees 1987). Πολλές από τις μελέτες αυτές δίνουν έμφαση στην κυρίαρχη ρυθμιστική εξουσία των νεαρών ανδρών που κατηγοριοποιούν τις νεαρές γυναίκες με όρους σεξουαλικής διαθεσιμότητας ως «τσούλες» ή «του δρόμου». Η μελέτη της Canaan (1986) για τα κορίτσια της μεσαίας τάξης στο σχολείο στις ΗΠΑ επισημαίνει τους τρόπους, με τους οποίους παρέες φιλενάδων προβληματίζονται επίσης με ζητήματα σεξουαλικής υπόληψης. Η Canaan παραθέτει στη μελέτη της το παράδειγμα μιας νεαρής γυναίκας που είχε τη φήμη ότι έκανε σεξ με εξεζητημένους τρόπους με το φίλο της, χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, με καινοτόμο τρόπο τις τηγανιτές πατάτες των McDonalds. Η Canaan παρουσιάζει τις αντιδράσεις άλλων νεαρών γυναικών και υποστηρίζει ότι αυτές «θέτουν τα όρια» (σελ. 193) μεταξύ της αποδεκτής και μη αποδεκτής σεξουαλικής δραστηριότητας συλλογικά. Τις στιγμές αυτές οι παρέες των γυναικών ενσωματώνουν σφαίρες δράσης ή πρακτικές, με τις οποίες αισθάνονται άνετα και εκτοπίζουν πρακτικές που δεν συγκλίνουν με τη δική τους συλλογικά καθορισμένη θηλυκότητα. Οι νεαρές γυναίκες που δε θέτουν τα όρια αποκτούν τη φήμη ότι είναι «από τις άλλες...» (Canaan 1986: 190), τη φήμη της σεξουαλικώς αχαλίνωτης και πολύ δυσφημισμένης γυναικείας φιγούρας, της οποίας η μη προσκόλληση στις συμβατικές ηθικές αρχές λειτουργεί ως «παράδειγμα προς αποφυγήν» για τις νέες γυναίκες, έτσι ώστε να φροντίζουν να είναι πάντοτε προσεκτικές στη διατήρηση της υπόληψής τους.

Βασίστηκα στις προσεγγίσεις των φεμινιστικών σπουδών, για να προχωρήσω ακόμη περισσότερο την έρευνά μου για τους τρόπους, με τους οποίους οι νεαρές γυναίκες προσδιορίζουν και παγιώνουν μια κουλτούρα της θηλυκότητας, εντρυφώντας στη λαϊκή κουλτούρα και ειδικότερα τα περιοδικά για εφήβους. Στη διάρκεια της περιόδου της έρευνας, παρατήρησα ότι τα νεαρά άτομα χρησιμοποιούσαν συχνά μορφές της λαϊκής κουλτούρας ως πηγή και πλαίσιο συζήτησης για θέματα σεξουαλικότητας. Τα σενάρια από τις σαπουνόπερες, οι διαφημίσεις, οι διασημότητες και τα περιοδικά παρατίθενται και χρησιμοποιούνται ως σημεία αναφοράς σε συζητήσεις για τη σωματική γοητεία, τις σεξουαλικές σχέσεις, τους περιορισμούς των γονέων και τις σεξουαλικές προτιμήσεις. Σε τέτοιες συζητήσεις οι πολιτισμικές αναφορές λειτουργούσαν ως οδικόι χάρτες, που έδειχναν το επικίνδυνο έδαφος των σεξουαλικών ταμπού και της απαγόρευσης. Οι συζητήσεις παρείχαν επίσης ένα πλαίσιο ή έναν τρόπο εξέτασης της σεξουαλικότητας, όπου οι μαθήτριες μπορούσαν να αντιπαραθέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες με τις κατασκευές των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Τα περιοδικά που απευθύνονται στην αγορά του εφηβικού, κατά κύριο λόγο, γυναικείου κοινού μπορούν να θεωρηθούν ως τμήματα αυτού του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου των δημοφιλών, μαζικά παραγόμενων και δημόσια μοιραζόμενων προϊόντων των μέσων ενημέρωσης που μιλούν στους νέους ανθρώπους με ιδιαίτερους τρόπους και τους δίνουν τη δυνατότητα της απάντησης. Υπό την έννοια αυτή, τα περιοδικά για εφήβους διαμορφώνουν μια πηγή κουλτούρας για τις νέες γυναίκες που μπορούν σε διάφορες στιγμές να «μιλούν σύμφωνα με» και να «σκέφτονται σύμφωνα με».

Η ανοιχτή αντιμετώπιση σεξουαλικών θεμάτων στα σύγχρονα εφηβικά περιοδικά για κοπέλες αποτελεί πηγή διαμάχης και σχολιασμού (βλ. Kehily 1999b για περαιτέρω συζήτηση των θεμάτων αυτών). Τα εφηβικά περιοδικά που περιέχουν στοιχεία για το σεξ και οι αναγνώστριες που προσδοκούν να ενημερωθούν και να ψυχαγωγηθούν από το σεξουαλικό περιεχόμενο του περιοδικού μπορεί να θεωρηθούν ότι βρίσκονται σε μια μορφή συνεργασίας ή «συμβατικής κατανόησης» όπως το ονομάζει ο Barker (1989). Οι νεαρές γυναίκες, με τις οποίες μίλησα, υποστήριξαν ότι αυτή η πηγή σεξουαλικής γνώσης αντιμετωπίζεται κριτικά από τα μεμονωμένα άτομα, αλλά υποστηρίζεται από ομάδες γυναικών. Το περιοδικό *More!*, πιο συγκεκριμένα, προκάλεσε διαμάχη μεταξύ των νεαρών γυναικών. Στο ακόλουθο παράδειγμα μια παρέα κοριτσιών (ηλικία 14-15 ετών) συζητά τις διαφορές μεταξύ δύο περιοδικών και τις επακόλουθες επιδράσεις στη συμπεριφορά τους ως αναγνώστριών και φιλενάδων:

Κλερ: Αλλά αυτό το *More!* πράγματι προχωράει πολύ. Ενώ κάποιες ιστορίες είναι, ξέρεις, δεν θα ήθελες να τις πεις σε κανέναν. Όπως, εάν κοιτάς εκείνα τα άλλα περιοδικά, που λένε «Το αγόρι μου έκανε αυτό και τι μπορώ να κάνω;» και μια ιστορία και υπάρχουν και άλλες ιστορίες που θα ήθελες να τις πεις στις φίλες της ηλικίας σου. Αλλά αυτό το *More!*, είναι κάτι παραπάνω, ξέρεις, να το διαβάζουν οι 17χρονης γιατί προχωράει πολύ σε βάθος μαζί τους.

Έιμι: Για να πούμε και του στραβού το δίκιο για το *More!*, απευθύνεται σε ηλικίες μεγαλύτερες, οπότε είναι λάθος των μικρότερων παιδιών, αν το διαβάζουν, ή λάθος των μαμάδων και των μπαμπάδων τους.

Ερευνήτρια: Αλλά αν βρείτε πράγματα, ας πούμε, για παράδειγμα στο *Sugar*, θα τα κουβεντιάζατε μεταξύ σας, έτσι;

Κλερ: Ναι

Έιμι: Ναι, θα το κάναμε.

Ρουθ: Φυσικά.

Έιμι: Αλλά δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε το ίδιο με το *More!*

Ερευνήτρια: Λόγω αμηχανίας, θα σας έφερνε σε δύσκολη θέση;

Έιμι: Ναι, πράγματι. Λες «Α! είδα αυτό σ' αυτό το περιοδικό» και μετά όλοι αρχίζουν να σε κοροϊδεύουν.

Κλερ: Ναι, απλώς ξεπερνάει τα όρια.

Στη συζήτηση αυτή η Κλερ, η Έιμι και η Ρουθ υποστηρίζουν ότι το *More!* σπάει τη σύμβαση μεταξύ περιοδικού και αναγνωστριών με το να εκφράζεται υπερβολικά φανερά σε σεξουαλικά θέματα. Δημοσιεύοντας ιστορίες «που δε θα ήθελες να τις πεις σε κανέναν», το περιοδικό *More!* τοποθετείται πέρα από τις συλλογικές αναγνωστικές πρακτικές αυτών των νεαρών γυναικών. Η αμηχανία τους υποδηλώνει ότι η υπόληψή τους μπορεί να σπιλωθεί, εάν διαβάζουν ή αποδέχονται το περιοδικό *More!*. Τα σχόλια της Έιμι, ιδιαιτέρως, υποδεικνύουν ότι το να επαναλάβεις στοιχεία σε φίλες μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αμηχανία και τον εξευτελισμό: «όλοι αρχίζουν να σε κοροϊδεύουν». Αυτή η συλλογική δράση, που βασίζεται στο χιούμορ για να ειρωνευτεί και να «διαφοροποιήσει» ένα μέρος της ομάδας, είναι ενδεικτική του τρόπου, με τον οποίο αυτές οι νεαρές κοπέλες διαπραγματεύονται κάποια θέματα που θεωρούν κατάλληλα για συζήτηση, ενώ περιθωριοποιούν με επιτυχία άλλα (βλ. επίσης Κεφάλαιο 14). Αυτή η ενεργός συμμετοχή σε θέματα που προκύπτουν από την ανάγνωση περιοδικών υποδηλώνει ότι οι παρέες των γυναικών αποτελούν έναν χώρο για τη θέσπιση συγκεκριμένων μορφών κουλτούρας της θηλυκότητας (Hey 1997, Skeggs 1997). Αυτές οι κουλτούρες της θηλυκότητας μπορεί, κάποιες φορές, να

λειτουργήσουν για να εκδιώξουν άλλες κουλτούρες της θηλυκότητας, όπως αυτές που περιέχονται στις σελίδες του *More!* και είναι έξω από την παρέα των γυναικών. Στο πλαίσιο αυτό, ο χαρακτηρισμός του *More!* ως περιοδικού που είναι «πολύ σε βάθος» και που «ξεπερνάει τα όρια» υπερβαίνουν τα όρια της νομιμότητας που καθορίζονται από αυτές τις νεαρές γυναίκες ως κατάλληλα για την ηλικία τους και τις γυναικείες τους ταυτότητες. Η Cindy Patton (1993: 147) σχολίασε τους τρόπους, με τους οποίους οι ταυτότητες κουβαλούν μαζί τους «μια προϋπόθεση για δράση του τύπου 'τι κάνει ένα άτομο σαν εμένα'». Η Κλερ, η Έιμι και η Ρουθ καταδεικνύουν ότι οι φιλενάδες υιοθετούν μια συλλογική «προϋπόθεση δράσης» αναφορικά με ζητήματα σεξουαλικότητας, που μοιάζει να στηρίζεται σε μια συμπεφωνημένη έννοια του «τι κάνουν κορίτσια σαν και εμάς». Η δράση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι αφορά στην καθιέρωση και τη διατήρηση συγκεκριμένων ηθικών ενεργειών που σηματοδοτούν το πεδίο της συζήτησης ή/και της δράσης.

Η συλλογική δραστηριότητα που αναλαμβάνουν οι ομάδες των φιλενάδων όσον αφορά στην ανάγνωση εφηβικών περιοδικών μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος μιας σταθερής και υποστηριζόμενης συμμετοχής στην παραγωγή μορφών θηλυκότητας στο σχολικό πλαίσιο. Οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν τη συνεχή διαπραγμάτευση και σκιαγράφηση των αποδεκτών και μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς/δράσης που υποδεικνύουν και, ως εκ τούτου, δημιουργούν τις γυναικείες ταυτότητες. Η συλλογική επένδυση σε συγκεκριμένες γυναικείες ταυτότητες, όπως εκφράζεται από τις νεαρές γυναίκες με τις οποίες μίλησα, αποκαλύπτει ότι υπάρχει μια σχέση που συνδέει την ανάγνωση περιοδικών και τη διαμόρφωση της ταυτότητας καθιστώντας τις δράσεις που συγκροτούνται αμοιβαία στο πλαίσιο των καθημερινών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του σχολείου. Η δημιουργική ενέργεια που περιλαμβάνεται στην καθιέρωση μιας μορφής θηλυκότητας με συγκεκριμένα συστατικά υποδηλώνει τον κόπο, ο οποίος απαιτείται για την αναπαραγωγή των βιολογικών και κοινωνικών έμφυλων ταυτοτήτων και μπορεί να θεωρηθεί ως μια απόπειρα σταθεροποίησης και ενοποίησης των συνεχώς μεταβαλλόμενων τρόπων που τοποθετείται κανείς κοινωνικά και ψυχικά. Η επόμενη ενότητα εξετάζει το φύλο και τη σεξουαλικότητα σε σχέση με την εκπαιδευτική πρακτική και παρουσιάζει κάποιες από τις επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία.

Κάποιες σκέψεις για την παιδαγωγική

Η έρευνα στον τομέα του φύλου και της εκπαίδευσης υπήρξε καθοριστική για την προώθηση στρατηγικών με στόχο μεταρρυθμίσεις και παρεμβάσεις σε θέματα φύλου στα σχολεία. Οι Kenway και Willis (1998) στη μελέτη τους για τις επιδράσεις της μεταρρύθμισης σε θέματα φύλου στα σχολεία της Αυστραλίας, υποστηρίζουν ότι η ανακατασκευή του φύλου μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για το σχολείο στο σύνολό του. Η μελέτη τους συμπεραίνει ότι τα σχολεία όπου η μεταρρύθμιση ήταν επιτυχής καλωσόρισαν τις νέες ιδέες και ανανεώθηκαν από αυτές, ενθάρρυναν και τίμησαν τη διαφορά και αναγνώρισαν πόσο σημαντικό είναι να αλλάξουν τις πρακτικές τους και τον τρόπο λειτουργίας τους. Η επανάληψη της επιτυχίας που είχαν οι μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες για την ισότητα των φύλων στο χώρο της σεξουαλικότητας δεν ήταν εύκολη, ωστόσο η εφαρμογή της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη σε θέματα κουλτούρας και σεξουαλικότητας, με τον τρόπο που αυτή προτείνεται από τους Gordon *et al.* (2000), παραμένει μια αξιόλογη και ενδιαφέρουσα προοπτική. Από πλευράς σημερινής πρακτικής, το έργο του Φόρουμ για τη Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση* (1995, 1997) στο Ηνωμένο Βασίλειο προτείνει πολλά παραδείγματα καλής πρακτικής και επισημαίνει τη σημασία της σεξουαλικής αγωγής και της αγωγής στις διαπροσωπικές σχέσεις για τις ζωές των νεαρών ατόμων.

Στο πλαίσιο μιας συζήτησης για την αλλαγή ανδρικών ταυτοτήτων, η Lynn Segal (1990) προτείνει εντατική αντι-σεξιστική ευαισθητοποίηση των νεαρών ατόμων στα σχολεία και τις οργανώσεις νεολαίας ως έναν τρόπο προώθησης της ενημέρωσης σε θέματα γύρω από την κατανομή εξουσίας στις σεξουαλικές σχέσεις, ιδίως όσον αφορά στο βιασμό κατά τη διάρκεια του ραντεβού. Η εθνογραφική μελέτη που πραγματοποίησα υποστηρίζει ότι μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να επεκταθεί με χρήσιμο τρόπο για να συμπεριλάβει μια κριτική θεώρηση για το φύλο και την κατάλληλη για το φύλο συμπεριφορά, θίγοντας ταυτόχρονα κάποιες από τις ανασφάλειες και τις αντιφάσεις της ταυτότητας των φύλων. Σε συζητήσεις που είχα με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ανέκυψαν τα ακόλουθα σημεία για εξέταση αναφορικά με την ανάπτυξη της σεξουαλικής αγωγής:

* ΣΤΜ: Το *Sex Education Forum* ιδρύθηκε το 1987 και αποτελεί μια μοναδική συνεργασία περίπου 50 οργανισμών. Είναι ο εθνικός φορέας της Βρετανίας για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, που τώρα έχει μετονομαστεί σε *sex and relationships education (SRE)*, σηματοδοτώντας την ολοένα αυξανόμενη γενική ομολογία ότι τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι έχουν δικαίωμα σε περισσότερα πράγματα από απλώς τα βασικά βιολογικής φύσεως! Η εστίαση του φορέα έχει επεκταθεί από το εκπαιδευτικό πλαίσιο σε άλλα σημαντικά περιβάλλοντα, δηλαδή το σπίτι, τη μέριμνα, την υγεία, την κοινότητα, τη νεολαία.

- Η αναγνώριση των μορφών σεξουαλικής κουλτούρας των μαθητών προσφέρει ένα σημείο εκκίνησης για τους εκπαιδευτικούς. Ίσως δεν εξυπηρετεί, αν θέλουμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές είναι «αθώοι» στο σεξουαλικό τομέα –κάποιοι είναι σεξουαλικά ενεργοί και όλοι οι μαθητές θα έχουν σίγουρα επίγνωση της σημασίας της σεξουαλικής κουλτούρας για τις ζωές τους και τις ταυτότητές τους.
- Οι επικεντρωμένες στο μαθητή προσεγγίσεις μπορεί να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/-τριες να αναπτύξουν τις δικές τους ηθικοπολιτικές θέσεις.
- Η λαϊκή κουλτούρα μπορεί να θεωρηθεί ως πηγή για τη σεξουαλική εκπαίδευση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για συζήτηση. Οι νέοι δεν απορροφούν τις ιδέες με παθητικό τρόπο, αλλά δομούν ενεργητικά πεπαιθώσεις από πολλές πηγές.
- Είναι σημαντικό να αναγνωριστούν τα σχολεία ως χώροι για την παραγωγή σεξουαλικών ταυτοτήτων.
- Θεμελιώδεις κανόνες πρέπει να καθιερωθούν μαζί με τους μαθητές, όσον αφορά στη συμπεριφορά και τη συζήτηση.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, τους διευθυντές και τους γονείς για να δημιουργήσουν μια προοδευτική πολιτική που θα υποστηρίζει όσους την εφαρμόζουν.

Συμπερασματικά σχόλια

Στο κεφάλαιο αυτό συζητήσαμε τη σχέση του φύλου με τη σεξουαλικότητα, καθώς και τους τρόπους, με τους οποίους οι κατηγορίες αυτές λειτουργούν από κοινού, για να δομήσουν τη σχολική εμπειρία. Στην εισαγωγή τέθηκαν δύο βασικά ερωτήματα:

- Πώς εκδηλώνονται στο σχολείο τα ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας;
- Ποιες είναι οι συνέπειες για την εκπαιδευτική πρακτική;

Το κεφάλαιο αυτό βασίστηκε σε δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων με νεαρά άτομα και υποστηρίζει ότι τα θέματα φύλου και σεξουαλικότητας επηρεάζουν την καθημερινή ρουτίνα του σχολείου και ως τέτοια αποτελούν ένα σημαντικό χώρο κοινωνικής μάθησης. Μεγάλο μέρος αυτής της κοινωνικής μάθησης μπορεί να εξετασθεί από πλευράς ρύθμισης των κατηγοριών βιολογικού - κοινωνικού φύλου. Οι μαθητές αναπτύσσουν αντίληψη των εννοιών και

επιπτώσεων των κατηγοριών βιολογικού - κοινωνικού φύλου και επίσης φτιάχνουν τις δικές τους σημασίες σε πολλές ανεπίσημες συναντήσεις. Στο κεφάλαιο διαπιστώνεται ότι στα σχολεία λειτουργούν διαφοροποιημένοι από το φύλο κοινωνικοί κώδικες που εξυπηρετούν τη ρύθμιση των εμπειριών των μαθητών. Ενώ η ομοφυλοφοβία ενεργεί ως δομικό συστατικό για τις ζωές των νεαρών ανδρών, οι έννοιες της σεξουαλικής υπόληψης διαμορφώνουν τις εμπειρίες των νεαρών γυναικών. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ζητήματα παιδαγωγικής και προτείνονται ορισμένα σημεία για εξέταση στην ανάπτυξη της διαπαιδαγώγησης για τη σεξουαλικότητα και τις σχέσεις.

Σημειώσεις

1. Προηγούμενα τμήματα της έρευνας αυτής και ανάλυσης είχαν πραγματοποιηθεί από κοινού με τον Apoor Nayak. Θα ήθελα να τον ευχαριστήσω για τη δημιουργική συμβολή τους στο έργο αυτό.

9. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΗΝ (ΑΝΑ)ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ

Ann Phoenix

Εισαγωγή

Η «φυλή» και η εκπαίδευση αποτελούν από παλιά αντικείμενα συζήτησης στη Βρετανία. Για παράδειγμα, τη δεκαετία του 1960 μαύροι και νοτιο-ασιάτες γονείς έκαναν εκστρατεία κατά των πολιτικών της μετακίνησης των παιδιών με λεωφορεία, που είχαν στόχο να τα διασκορπίσουν μεταξύ διαφορετικών σχολείων. Η πρακτική αυτή ξεκίνησε στο Southall του Λονδίνου και στη συνέχεια υποστηρίχθηκε ευρύτερα από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστήμης (DES). Η δημοσίευση του *How the Black Child is Made Educationally Subnormal in the British School System* (Coard 1971) έδωσε προσοχή στις ανησυχίες που μαύροι γονείς και εκπαιδευτικοί είχαν εκφράσει από καιρό. Αυτή η αναταραχή τελικώς οδήγησε στη δημοσίευση των εκθέσεων Rampton (DES 1981) και Swann (DES 1985) για τις μειωμένες επιδόσεις των μαύρων παιδιών στην εκπαίδευση.

Έκτοτε, οι συζητήσεις για τη «φυλή» και την εκπαίδευση μεταβλήθηκαν, καθώς άλλαξαν οι θεωρητικές αντιλήψεις και οι αποδεκτές πρακτικές. Για παράδειγμα, δεν είναι πλέον δυνατόν να ομιλούμε γενικώς περί «φυλής» ως κάτι που δε διαφοροποιείται σε σχέση με την εκπαίδευση. Οι προσδιορισμένες από τη φυλή και την εθνικότητα διαφορές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και είναι πλέον ευρέως αναγνωρισμένο ότι το φύλο αλληλεπιδρά με τη «φυλή» και την εθνοτικότητα, διαφοροποιώντας τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και επιδόσεις. Ωστόσο, πολλά από τα ζητήματα που αφορούσαν μαύρους και νοτιο-ασιάτες γονείς τη δεκαετία του '60 παραμένουν χαρακτηριστικά του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα συνεχίζουν να καθορίζονται από τη φυλή και την εθνικότητα.

Το κεφάλαιο αυτό συζητά θέματα για τη «φυλή» και το φύλο στην εκπαίδευση. Στην αρχή εξετάζει τις αιτίες, για τις οποίες η αντίληψη της «φυλής» και του φύλου συμβάλλουν στην προώθηση των συζητήσεων για την εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τρέχουσες θεωρήσεις και θεωρίες της «φυλής» και η σχετική ορολογία. Η τρίτη ενότητα εξετάζει το τι γνωρίζουμε για τη «φυλή», την εθνικότητα και τη σχολική επίδοση. Η τελευταία ενότητα χρησιμοποιεί το παράδειγμα της ανδρικής

ταυτότητας στο σχολείο, για να εξετάσει έναν παράγοντα που πιθανώς συμβάλλει στη διατήρηση των προσδιορισμένων από τη φυλή και το φύλο εκπαιδευτικών ανισοτήτων, δηλαδή το ρατσισμό των εκπαιδευτικών –εσκεμμένο ή μη.

Διαμορφώνοντας θεωρίες για τη «φυλή» και το φύλο

Είναι σήμερα κοινώς αποδεκτό ότι η «φυλή» και το φύλο διαφοροποιούν τις εμπειρίες των ανθρώπων και τις ευκαιρίες ζωής. Μια σημαντική ώθηση για τη σύνδεση της «φυλής» και του φύλου δόθηκε με τη δυσaráσκεια που εκφράστηκε από τις μαύρες φεμινίστριες σχετικά με τον τρόπο που οι λευκές φεμινίστριες κατασκεύασαν τη «γυναίκα» από τη μια και οι μαύροι άνδρες κατασκεύασαν το «μαύρο άνθρωπο». Συχνά θεωρούσαν την εμπειρία των λευκών γυναικών ως παραδειγματική του φύλου και την εμπειρία των μαύρων ανδρών ως παραδειγματική της «φυλής», ώστε, λόγου χάρη, οι εμπειρίες των μαύρων γυναικών να είναι αόρατες ενώ των μαύρων ανδρών να θεωρούνται δεδομένες ως η «νόρμα» (Hull *et al.* 1982). Η δήλωση της Combahee River Collective των ΗΠΑ* ([1977] 1997) έθεσε την προσδιορισμένη από τη φυλή και το φύλο διαφορά και την πολιτική της συμμαχίας στην πολιτική ατζέντα των φεμινιστριών και των μαύρων, ζητώντας την αναγνώριση των διαφορών, καθώς και των κοινών σημείων μεταξύ των μαύρων γυναικών και μαύρων ανδρών και των μαύρων γυναικών και των λευκών γυναικών. Έθιξε την ταυτόχρονη συνύπαρξη των προσδιορισμένων από την φυλή και το φύλο σχέσεων εξουσίας και αμφισβήτησε με έντονο τρόπο την ουσιοκρατική άποψη για τις γυναίκες (hooks 1981).

Πιο πρόσφατες θεωρίες προσπάθησαν να προσεγγίσουν τη «φυλή» και το φύλο ως δυναμικές, συσχετιστικές διαδικασίες (για παράδειγμα, Rattansi 1994, Brah 1996). Η εθνικότητα αναγνωρίστηκε επίσης ως βασικό χαρακτηριστικό της διαφοροποίησης (Anthias και Yuval-Davis 1992). Η εστίαση στις πολυπλοκότητες της διαφοράς έδωσε τη δυνατότητα για καλύτερες αναλυτικές αντιλήψεις από εκείνες που είχαν παραχθεί από τη διχοτομική προσέγγιση της διαφοράς ως διπολικής (για παράδειγμα,

* ΣΤΜ: *Combahee River Collective*: Η ομάδα μαύρων φεμινιστριών πήρε το όνομά της από τον ποταμό της Νότιας Καρολίνας, στο μέρος που στο παρελθόν είχαν απελευθερωθεί χιλιάδες σκλάβοι. Η οργάνωση δημιουργήθηκε το 1974, και ήταν ουσιαστικά τμήμα της Εθνικής Οργάνωσης Μαύρου Φεμινισμού (National Black Feminist Organization) των ΗΠΑ στη Βοστώνη. Η δήλωση διακήρυξε ότι η οργάνωση Black feminist collective δημιουργήθηκε σε αντίδραση του σεξισμού των κινημάτων των Πολιτικών Δικαιωμάτων και του Μαύρου Εθνικισμού και του ρατσισμού του φεμινιστικού κινήματος, όπου κυριαρχούσαν οι λευκές γυναίκες. Επίσης υποστήριζε ότι τα μέλη της, ως μαύρες γυναίκες, ήταν σε μια μοναδική θέση να κατανοούν τον τρόπο που τα πολλαπλά συστήματα εξουσίας λειτουργούσαν σε σχέση με τη φυλή, την τάξη και το φύλο στις ζωές τους.

μαύροι/λευκοί ή άνδρες/γυναίκες). Μία από τις πιο σημαντικές ιδέες ήταν αυτή, σύμφωνα με την οποία οι κατηγορίες του φύλου διαφοροποιούνται από τη «φυλή», την κουλτούρα, την κοινωνική τάξη και τη σεξουαλικότητα, καθώς και από προσωπικές εμπειρίες και επιθυμίες. Η άποψη, λοιπόν, είναι ότι ο ανδρισμός και η θηλυκότητα έχουν πολλές μορφές, ότι υπάρχουν πολλαπλές ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες που προσδιορίζονται από τη φυλή και την εθνική προέλευση και ότι πάντοτε εκφράζονται μέσα από την ταξική τοποθέτηση (Westwood 1990, Palmgren *et al.* 1992, Edley και Wetherell 1995). Η πλήρης αντίληψη για το φύλο και την εκπαίδευση είναι, ως εκ τούτου, δυνατή μόνον εάν το φύλο προσεγγίζεται ως σύνολο πολλαπλών διαδικασιών που βρίσκουν την έκφρασή τους στους διάφορους άλλους τρόπους τοποθέτησης των νεαρών ατόμων.

Εν τούτοις, το να αναγνωρίσουμε τη συνύπαρξη της «φυλής» και του φύλου είναι η αρχή και όχι το τέλος της διαδικασίας: «Υπάρχει ακόμη έλλειψη ερευνητικών δεδομένων για τη σχέση μεταξύ της «φυλής» και του φύλου» (Afshar και Maynard 1994: 1). Πράγματι, η διαφορά συχνά προσεγγίστηκε στην έρευνα κατά τρόπους αποσπασματικούς ή περιθωριακούς (Anthias 1996).

Σύγχρονοι τρόποι αντίληψης του εθνικού και του φυλετικού προσδιορισμού

Η ορολογία για τη «φυλή» και την εθνική προέλευση βρίσκεται σε συνεχή ρευστότητα, κατά κύριο λόγο επειδή οι όροι δεν είναι απολύτως ικανοποιητικοί. Η «φυλή» και η εθνική προέλευση αφορούν σε διαδικασίες διατήρησης συνόρων (Anthias και Yuval-David 1992). Η εθνότητα αναφέρεται σε μια συλλογικότητα ή κοινότητα που έχει παραδοχές σχετικά με κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν σε πολιτισμικές πρακτικές και κοινή ιστορία. Έτσι η θρησκεία, η γλώσσα και η επικράτεια συμπεριλαμβάνονται στον όρο «εθνότητα». Είναι, σε μεγάλο βαθμό, καθοριζόμενη εκ των έσω. Ενώ η εθνική ομάδα χρησιμοποιείται ορισμένες φορές σαν να αναφέρεται σε ανθρώπους που βρίσκονται σε λιγότερο ισχυρές θέσεις μέσα στην κοινωνία και που συχνά υφίστανται το ρατσισμό, στην πραγματικότητα αφορά τον καθένα. Ως εκ τούτου, ο όρος «πλειοψηφούσα εθνική ομάδα» χρησιμοποιείται ορισμένες φορές για εθνικές ομάδες που έχουν σχετικά περισσότερη δύναμη, επειδή οι πολιτισμικές τους πρακτικές και η παρουσία τους θεωρούνται από τη φύση τους δεδομένες στην κοινωνία. Στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ οι πλειοψηφούσες εθνικές ομάδες αποτελούνται από άτομα της λευκής φυλής, αλλά υπάρχουν και «μειονοτικές εθνικές ομάδες» τόσο λευκών όσο και «μαύρων», όπως των Ιρλανδών και των Εβραίων. Εν τούτοις, ο όρος

«εθνικές μειονότητες» έχει δεχθεί μεγάλη κριτική για το μειωτικό του χρωματισμό και εξαιτίας του ότι πολλοί άνθρωποι συνδέουν τη διάκριση μεταξύ πλειοψηφίας/μειοψηφίας με αριθμητικά ποσοστά μάλλον, παρά τη θεωρούν μια διάκριση που οφείλεται σε σχέσεις δύναμης και εξουσίας. Η Brah (1996) χρησιμοποιεί τον όρο «minoritized» -που θα μπορούσε να μεταφραστεί ως «αυτός που αντιμετωπίζεται ως μειονότητα- για να δείξει ότι οι άνθρωποι δομούνται ως «μειονότητες» και, άρα, για να συμπεριλάβει τη μειωτική χροιά που συνεπάγεται η διαδικασία αυτή – μια χρήση του όρου που υιοθετούμε στο κεφάλαιο αυτό.

Οι άνθρωποι που θεωρούνται ότι ανήκουν στην ίδια «φυλή» αντιμετωπίζονται σαν να ανήκουν στην ίδια ομάδα. Η «φυλή» θεωρείται κληρονομική και συχνά υπάρχει η αντίληψη ότι εκδηλώνεται και εμφανίζεται στη βιολογική ή σωματική διαφορά ή κουλτούρα. Το χρώμα του δέρματος, η φυσιognωμία, η κουλτούρα ή τα εδάφη, όλα έχουν χρησιμοποιηθεί ως δείκτες των ορίων που υπάρχουν ανάμεσα στις «φυλές» (Anthias 1996). Ως εκ τούτου, η «φυλή» επικαλύπτεται από την εθνική προέλευση. Πολλοί άνθρωποι βάζουν τον όρο «φυλή» σε εισαγωγικά για να δείξουν ότι είναι κατασκευασμένος κοινωνικά και να αποκλείσουν την περίπτωση να θεωρηθεί ότι σηματοδοτεί «φυσική» βιολογική ή πολιτισμική διαφορά. Οι τρόποι, με τους οποίους ορίζονται η «φυλή» και η εθνική προέλευση, αλλάζουν με το χρόνο. Ωστόσο, η «φυλή» συχνά χρησιμοποιείται μόνο για να προσδιορίσει τη διάκριση ανάμεσα στον λευκό και τον μαύρο. Η σημερινή διαδεδομένη χρήση των όρων «προσδιορισμός σύμφωνα με τη φυλή» (racialization) και προσδιορισμός σύμφωνα με την εθνική προέλευση (ethnicization) σημαίνει την αναγνώρισή τους ως κοινωνικο-οικονομικών διαδικασιών που κατασκευάζονται κοινωνικά. Η «φυλή» και η εθνική προέλευση μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση, δεδομένου ότι οι εθνικές ομάδες έχουν επίσης προσδιορισμένες από τη φυλή θέσεις και ταυτότητες και χρησιμοποιούνται μερικές φορές εναλλακτικά.

Η σύλληψη της Avtar Brah (1996, 1999) για το «χώρο της διασποράς» μάς προσφέρει έναν άλλο τρόπο για να αντιληφθούμε τις προσδιορισμένες από την εθνική προέλευση και το φύλο ταυτότητες και να φέρουμε κάθε μια από αυτές θεωρητικά στο προσκήνιο. Αποτελεί το χώρο όπου εμπλέκεται το σύνολο των γενεαλογικών μας δέντρων –εκείνων με γνωστές ιστορίες μετανάστευσης και εκείνων χωρίς. Για το λόγο αυτό, προσφέρει εκείνο που η Brah αποκαλεί «θεωρία για τη διαμόρφωση του μιγά», μια θεωρία η οποία επιτρέπει τη «διαμόρφωση μιας φιγούρας εξουσίας μέσα από τις πολλαπλές της πτυχές» (της τάξης, του φύλου, της «φυλής», της σεξουαλικότητας, κ.λπ.) –αυτό που η Brah αποκαλεί «ανά-πλαση του πολλαπλού». Όπως επισημαίνει,

η έννοια αυτή απαιτεί την προσοχή στο «πώς οι διαφορές, οι πολλαπλότητες και οι ομοιότητες γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, πώς συγκροτούνται, αμφισβητούνται, αναπαράγονται ή αποκτούν εκ νέου σημασία σε πολλούς και διαφορετικούς λόγους, θεσμούς και πρακτικές» (1996: 246). Επίσης απαιτεί την εκ νέου σύλληψη της έννοιας της «πολιτισμικής διαφοράς» με μη ουσιοκρατικούς και μη μειωτικούς τρόπους που θα εμποδίζουν τις «παρορμητικές ενέργειες, οι οποίες μετατρέπουν κάποιες ομάδες σε μειονότητες».

Το υπόλοιπο κεφάλαιο έχει ως στόχο να συνεισφέρει στην «αναδιαμόρφωση του πολλαπλού» μέσα από την εξέταση των πολλαπλοτήτων που σχετίζονται με τις προσδιορισμένες από τη φυλή και το φύλο εκπαιδευτικές πρακτικές.

«Φυλή», εθνότητα και εκπαιδευτική επίτευξη

Όταν δημοσιεύτηκαν οι εκθέσεις των Rampton και Swann στη δεκαετία του 1980, έδιναν βάρος στη «μειωμένη επίδοση» και τα υψηλά ποσοστά αποκλεισμού μαύρων παιδιών (αργότερα αποκαλούμενων «εκ Δυτικών Ινδιών») στα σχολεία της Βρετανίας. Ως σύγκριση, τόνισαν τις ικανοποιητικές επιδόσεις των ασιατικής καταγωγής παιδιών. Ωστόσο, ακόμη και τότε επρόκειτο για μια πολύ απλουστευτική διάκριση, αφού ήταν ήδη γνωστό ότι τα παιδιά από το Μπαγκλαντές και το Πακιστάν (από την περιοχή της Mirpur) δεν τα πήγαιναν καλά στο σχολείο, παρόλο που οι ανατολικο-αφρικανοί Ασιάτες τα πήγαιναν καλά και τα παιδιά ινδικής καταγωγής επίσης καλά (Rattansi 1993). Υπήρχαν επίσης δημοσιεύσεις που υποστήριζαν ότι τα κορίτσια εκ «Δυτικών Ινδιών» τα πήγαιναν καλύτερα από τα αγόρια και αποκλείονταν λιγότερο συχνά (Driver 1980a, 1982b, Fuller 1980, 1982, 1983). Πιο πρόσφατη έρευνα σε θέματα «φυλής», εθνότητας και επίτευξης υποστηρίζει ότι χρειαζόμαστε ερμηνείες που να είναι πολύ λιγότερο προκατειλημμένες και λιγότερο ουσιοκρατικές, πράγμα που υποστηρίζουν και οι θεωρίες περί «φυλής» και εθνότητας,

Ενώ συγκεντρώνονται στοιχεία εκπαιδευτικής στατιστικής σε εθνικό επίπεδο για θέματα διαφοράς των φύλων, δεν καταγράφονται η «φυλή» και η εθνότητα. Τούτο μπορεί να οφείλεται στο ότι οι λευκοί αποτελούν το 94% του βρετανικού πληθυσμού (Schuman 1999 –παρόλο που δεν προέρχονται όλοι οι λευκοί από την εθνική πλειοψηφία) και ότι κάποιες τοπικές εκπαιδευτικές αρχές έχουν σχεδόν αποκλειστικά λευκούς μαθητές. Το αποτέλεσμα, ωστόσο, είναι ότι πρέπει να εξαρτόμαστε από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά διαστήματα και χρησιμοποιούν διαφορετικά δείγματα προκειμένου να αξιολογήσουν τα διαθέσιμα στοιχεία.

Το Γραφείο Ποιότητας της Εκπαίδευσης (Ofsted*) διεξήγαγε έρευνα σε 25 τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (LEC) στη Βρετανία (Ofsted 1999). Διαπιστώθηκε ότι η απόδοση όλων των ομάδων μειονοτήτων βελτιώνεται, όμως τα παιδιά από το Μπαγκλαντές, το Πακιστάν, των μαύρων της Καραϊβικής και τα παιδιά τσιγγάνων τα πήγαιναν πολύ άσχημα στα GCSE. Οι επιδόσεις των παιδιών των τσιγγάνων ήταν χειρότερη και οι επιδόσεις των μαύρων από την Καραϊβική ήταν καλή στο Δημοτικό Σχολείο, αλλά παρουσίαζε έντονη πτώση στο Γυμνάσιο. Γενικότερα, το Ofsted διαπίστωσε ότι τα κορίτσια από μειονοτικές ομάδες τα καταφέρνουν καλύτερα από τα αγόρια.

Οι Gillborn και Mirza (2000) βασίστηκαν σε πολλές πηγές για να αναλύσουν την ανισότητα στην εκπαίδευση όσον αφορά στη «φυλή», την κοινωνική τάξη και το φύλο. Χρησιμοποίησαν δεδομένα που τους παραχώρησαν το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης (DfEE), τις αιτήσεις των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών στην υπηρεσία Επιχορηγήσεων Εθνικών Μειονοτήτων (EMAG*) και στοιχεία της μελέτης Youth Cohort Study για την Αγγλία και την Ουαλία (YCS*). Επικεντρώθηκαν σε έξι ομάδες μειονοτήτων (μαύρους της Καραϊβικής, Αφρικανούς μαύρους, άλλους μαύρους, Ινδούς, Πακιστανούς και άτομα από το Μπαγκλαντές) και τις συνέκριναν με λευκούς μαθητές.

Οι Gillborn και Mirza εντόπισαν τεράστιες διαφορές στα επίπεδα επίτευξης με βάση την εθνότητα. Αναφορικά με τις 118 αιτήσεις που υπέβαλαν οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές στην EMAG και αναλύθηκαν, καθεμία από τις μειονοτικές ομάδες που μελέτησαν οι δύο συγγραφείς ήταν αυτή που είχε τις υψηλότερες επιδόσεις σε τουλάχιστον μία τοπική εκπαιδευτική αρχή. Έτσι, στο 11% των τοπικών εκπαιδευτικών διευθύνσεων οι μαύροι μαθητές είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες από ό,τι οι λευκοί μαθητές να επιτύχουν σε πέντε ενότητες GCSE. Οι μαθητές από την

* ΣτΜ: *Ofsted*: Office for Standards in Education: Η υπηρεσία αυτή είναι το σώμα επιθεωρητών για τα παιδιά και τους μαθητές στην Αγγλία. Στόχος της είναι να συνεισφέρει στην παροχή καλύτερης εκπαίδευσης και μέριμνας μέσα από αποτελεσματικές επιθεωρήσεις και ρυθμίσεις. Οι επιθεωρήσεις πραγματοποιούνται σε εβδομαδιαία βάση, το σώμα δεν υπάγεται σε κάποιο υπουργείο, αλλά είναι ανεξάρτητη αρχή και δίνει λογαριασμό στη βουλή.

* ΣτΜ: *EMAG*: Ethnic Minority Achievement Grant είναι μια σημαντική πηγή επιπρόσθετης χρηματοδότησης για τα σχολεία και τις τοπικές αρχές προς υποστήριξη των μαθητών εθνικών μειονοτήτων, όπως για την αύξηση των επιδόσεών τους, την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών που έχουν τα Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα. Υπεύθυνος φορέας είναι το Υπουργείο Παιδείας και Δεξιότητων (DfES).

* ΣτΜ: *YCS*: Youth Cohort Study είναι μια σειρά μακροπρόθεσμων ερευνών που εξετάζουν κάποιο δείγμα μιας ομάδας νέων (16 ετών και πάνω) του ίδιου σχολικού έτους, την περίοδο της άνοιξης μετά από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και συνήθως άλλη μια φορά μετά από ένα και δύο χρόνια. Η έρευνα εξετάζει την εκπαίδευση των νέων και την εμπειρία που αποκτούν από την αγορά εργασίας, την κατάρτισή τους και τα προσόντα τους και πολλά άλλα θέματα, όπως κοινωνικές και δημογραφικές μεταβλητές.

Ινδία ήταν πιο πιθανό να το επιτύχουν στο 83% των τοπικών αρχών, οι Πακιστανοί μαθητές στο 43% και οι μαθητές από το Μπαγκλαντές στο 26%. Χρησιμοποιώντας τη Μελέτη YCS για να εξετάσουν τις τάσεις που διαμορφώθηκαν στα επίπεδα επιδόσεων για μια περίοδο δέκα ετών (1988-97), οι Gillborn και Mirza παρατήρησαν ότι όλες οι εθνικές ομάδες βελτίωσαν την επίδοσή τους στα GCSE. Εν τούτοις, οι μαθητές από την Αφρική-Καραϊβική, το Μπαγκλαντές και το Πακιστάν παρουσίαζαν διαστήματα, όπου τα επίπεδα επιτυχίας τους χειροτέρευαν, αλλά και περιόδους όπου βελτιώνονταν. Οι μαθητές ινδικής καταγωγής είχαν σημειώσει τις μεγαλύτερες προόδους και τώρα τείνουν να τα πηγαίνουν καλύτερα και από τους λευκούς συμμαθητές τους. Οι μαθητές από το Μπαγκλαντές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους, ωστόσο η απόσταση μεταξύ αυτών και των λευκών μαθητών δεν έχει αλλάξει στην πραγματικότητα. Ωστόσο, η βελτίωση των μαθητών από την Αφρική-Καραϊβική και το Πακιστάν δεν τους επέτρεψε να συμβαδίσουν με τους λευκούς συμμαθητές τους και η απόσταση μεταξύ αυτών και των λευκών μαθητών μεγάλωσε. Όπως συνέβη και στην έκθεση του Ofsted, οι Gillborn και Mirza διαπίστωσαν ότι οι ανισότητες στις επιδόσεις ήταν χειρότερες για τους μαθητές από την Αφρική-Καραϊβική καθώς πλησίαζαν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Παρόλο που το φύλο και η εκπαίδευση πρόσφατα αποτέλεσαν ζήτημα έντονου προβληματισμού για κάποιους δημοσιογράφους και σχολιαστές, καθώς τα αγόρια αποδείχθηκε ότι είχαν ελαφρώς λιγότερες επιτυχίες στο GCSE από τα κορίτσια, οι Gillborn και Mirza (2000: 21, 23, 24) ισχυρίζονται ότι:

Η ανάλυση αποκαλύπτει νέες ανισότητες: δείχνει ότι οι μαύροι μαθητές από σχετικώς προνομιούχα περιβάλλοντα βρίσκονται σε καλύτερη θέση, ως ομάδα, απ' ό,τι οι λευκοί συμμαθητές από οικογένειες χειρωνακτών... Σε αντίθεση με τη δυσανάλογο ενδιαφέρον των ΜΜΕ, τα στοιχεία μας αποδεικνύουν ότι το φύλο είναι λιγότερο προβληματικό ζήτημα από το σοβαρό μειονέκτημα της «φυλής» και την ακόμη μεγαλύτερη ανισότητα της κοινωνικής τάξης... είναι σημαντικό να μην πέσουμε στην παγίδα να αναπτύσσουμε επιχειρήματα απλώς συγκρίνοντας τις διάφορες ανισότητες μεταξύ τους. Όλοι οι μαθητές έχουν φύλο, τάξη και εθνική ταυτότητα –οι παράγοντες δεν λειτουργούν ξεχωριστά... Το 1997 η απόσταση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, που είχαν πέντε ή περισσότερες επιτυχίες με άριστα, ήταν εννέα ποσοστιαίες μονάδες. Η διαφορά μεταξύ διευθυντικών στελεχών/επαγγελματιών και ανειδίκευτων εργατών ήταν 49 ποσοστιαίες μονάδες... τα δεδομένα υπογραμμίζουν ένα ιδιαίτερο μειονέκτημα για τους μαθητές από το Πακιστάν/Μπαγκλαντές και την Αφρική-Καραϊβική. Στην

περίπτωση αυτή, τα κορίτσια τα καταφέρνουν αρκετά καλύτερα από τα αντίστοιχα αγόρια, αλλά η απόσταση των φύλων στο πλαίσιο των ομάδων τους δεν επαρκεί για να θεωρηθεί ότι δεν υφίσταται η ανισότητα που σχετίζεται με την εθνική τους ομάδα συνολικά, όσον αφορά στις επιδόσεις.

Η πληθυσμιακή απογραφή του Ηνωμένου Βασιλείου, που πραγματοποιείται κάθε δέκα χρόνια, καταγράφει τις υψηλότερες εκπαιδευτικές διακρίσεις και η απογραφή του 1991 ήταν η πρώτη που κατέγραψε την εθνικότητα στη Βρετανία. Στην ανάλυσή τους για την απογραφή του 1991, οι Mortimore *et al.* (1997) διαπίστωσαν ότι οι Μαύροι-Αφρικανοί και οι Κινέζοι ήταν σταθερά μεταξύ αυτών με τα καλύτερα προσόντα και ότι οι ομάδες των Μαύρων της Καραϊβικής, των Πακιστανών και των ατόμων από το Μπαγκλαντές βρίσκονταν σταθερά μεταξύ εκείνων με τα χειρότερα προσόντα. Οι άνθρωποι που είχαν γεννηθεί στη Βρετανία είχαν κατά κανόνα λιγότερα προσόντα από εκείνους που είχαν γεννηθεί εκτός. Γενικότερα, οι άνδρες είχαν καλύτερα προσόντα από τις γυναίκες, με την εξαίρεση των μαύρων γυναικών της Καραϊβικής που ήταν καλύτερες από ό,τι οι αντίστοιχοι άνδρες.

Οι Gillborn και Mirza (2000) προειδοποιούν ότι τα στοιχεία που ήταν διαθέσιμα για τις αναλύσεις τους είχαν ψεγάδια από πολλές απόψεις. Επίσης, διαφορετικές αναλύσεις εστιάζουν σε ελαφρώς διαφορετικές εθνικές ομάδες. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα από τις τρεις δημοσιεύσεις που παρουσιάστηκαν στην ενότητα αυτή (Mortimore *et al.* 1997, Ofsted 1999, Gillborn και Mirza 2000) φανερώνουν ότι, από τις ομάδες που μελετήθηκαν, οι μαύροι μαθητές είναι κατά πολύ οι χειρότεροι και οι μαθητές ινδικής καταγωγής οι καλύτεροι στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσον αφορά στα προσόντα και τα πτυχία. Καταδεικνύουν ότι η «φυλή», το φύλο, η κοινωνική τάξη και η επίδοση είναι πιο σύνθετες, δυναμικές διεργασίες από ό,τι προτείνουν οι εκθέσεις των Rampton και Swann. Ακόμη περισσότερο, οι Gillborn και Mirza δείχνουν ότι και η εθνότητα και η «φυλή» είναι ταυτόχρονα σημαντικές, αφού διαφορετικές εθνικές ομάδες μέσα από την ίδια φυλή έχουν διαφορετικές πορείες (για παράδειγμα Αφρικανοί συγκρινόμενοι με άτομα από την Καραϊβική στην ανώτατη εκπαίδευση και μαθητές από το Πακιστάν και το Μπαγκλαντές συγκρινόμενοι με μαθητές από την Ινδία). Αυτό σημαίνει ότι οι ερμηνείες αυτών των αποτελεσμάτων θα πρέπει επίσης να είναι πολύπτυχες και να παρουσιάζουν λεπτομέρειες. Οι ερμηνείες που δίδονται συχνά αναζητούν τις αιτίες στις υποτιθέμενες ελλείψεις των μαύρων μαθητών και των οικογενειών τους συγκριτικά με τα στοιχεία οικογενειών ινδικής προέλευσης, για τις οποίες συχνά χρησιμοποιείται ο όρος Ασιατική, χωρίς

διαφοροποίηση. Αυτός ο σιωπηρός έπαινος στις ασιατικές οικογένειες έρχεται σε αντίθεση με το ότι οι ασιάτες μαθητές στα σχολεία συχνά αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα, γιατί είναι πολύ ήσυχοι και παθητικοί (Brah 1996). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν και οι Gillborn και Gipps (1996) οι μαύροι μαθητές θεωρούνται γενικά ότι έχουν υψηλότερα κίνητρα στο σχολείο και αποξενώνονται λιγότερο από αυτό σε σχέση με τους λευκούς συμμαθητές τους του ίδιου φύλου και της ίδιας κοινωνικής τάξης, ενώ διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι γονείς τους υποστηρίζουν την εκπαίδευση για τα παιδιά τους.

Η επόμενη ενότητα διερευνά μια άλλη πιθανή αιτία για την αλληλεπίδραση της «φυλής» και του φύλου: ότι ο ρατσισμός αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που οδηγεί σε αυτή την κατεύθυνση.

Ο χώρος του ρατσισμού και η ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση

Το 1999 η δημοσίευση της έκθεσης Macpherson* για την προβληματική διερεύνηση της δολοφονίας με ρατσιστικά κίνητρα ενός μαύρου 18χρονου αγοριού, του Stephen Lawrence, στη Βρετανία, έφερε στο προσκήνιο το ζήτημα του θεσμικού ρατσισμού. Παρόλο που, όπως ξεκαθαρίζει η έκθεση, ο θεσμικός ρατσισμός δεν ήταν νέος όρος -ο όρος δημιουργήθηκε από τους Carmichael και Hamilton το 1967- άνοιξε εκ νέου το ζήτημα του πώς οι θεσμοί μπορούν να συμβάλουν στην αναπαραγωγή φυλετικών ανισοτήτων. Ο Macpherson υποστήριξε ότι η περίπτωση έχρηζε άμεσης δραστηριοποίησης, ούτως ώστε το φυλετικό πρόβλημα και ο ρατσισμός, κρυφός και φανερός, να μην απειλήσουν την επιβίωση της κοινωνίας. Ενώ αφορούσε στη διερεύνηση ενός φόνου, η έκθεση Macpherson έδωσε προσοχή στην επικράτηση του ρατσισμού στα σχολεία και επεσήμανε το καλά τεκμηριωμένο εύρημα ότι τα μέλη συγκεκριμένων εθνικών ομάδων αποκλείονται από τα σχολεία σε δυσανάλογα μεγάλους αριθμούς. Η έκθεση αυτή υποστήριξε, επίσης, ότι το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum) θα πρέπει να έχει ως στόχο να δίνει αξία στην πολιτισμική ποικιλομορφία και να αποτρέπει το ρατσισμό, έτσι ώστε να μπορεί να αντικατοπτρίζει καλύτερα τις ανάγκες μιας πολύμορφης κοινωνίας. Ο Νόμος για την Τροποποίηση των Φυλετικών Σχέσεων του 2001 θέτει στα σχολεία, όπως και σε όλα τα δημόσια ιδρύματα, το νέο καθήκον (εκτελεστό από την Επιτροπή Φυλετικής Ισότητας [Commission for Racial Equality]) να αποφεύγουν την έμμεση διακριτική

* ΣΤΜ: βλέπε σχετικά ΣΤΜ στο Κεφάλαιο 10.

μεταχείριση και να προωθούν την ισότητα. Το ζήτημα του ρατσισμού στα σχολεία είναι, ως εκ τούτου, πιθανό να γίνεται όλο και περισσότερο σημαντικό.

Έμμεσος ρατσισμός;

Υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες που εντοπίζουν το ρατσισμό στα σχολεία (βλ. τη σύνοψη των Gillborn και Girps 1996). Κάποιες από τις μελέτες αυτές υποστηρίζουν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί πράγματι κάνουν διακρίσεις σε βάρος μαύρων και νοτιο-ασιατών μαθητών –είτε με το να τους φέρονται με στερεότυπους τρόπους ή με το να είναι εχθρικοί απέναντί τους (Griffin 1985, Lees 1986, Mac an Ghail 1988, Wright 1992, Connolly 1995a, 1998, Sewell 1997).¹ Είναι δύσκολο να αποδειχθεί η αιτία και να εντοπισθεί η σχέση ανάμεσα στο ρατσισμό των εκπαιδευτικών και τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Παρόλα αυτά, η διαφορετική αντιμετώπιση, είτε σκόπιμη είτε όχι, αποτελεί μέρος του πλαισίου, στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Η ενότητα αυτή εξετάζει τρία σπάνια ερευνητικά παραδείγματα (Ogilvy 1990, 1992, Wright 1992, Sonuga-Barke *et al.* 1993), όπου ο ρατσισμός μπορεί να μην γίνεται σκόπιμα από τους εκπαιδευτικούς, αλλά εμφανίζεται να επιδρά στις ευκαιρίες μάθησης των νεαρών ατόμων. Σε κάθε παράδειγμα, ο παράγοντας φύλο διατέμνει τον παράγοντα φυλετική προέλευση. Είναι οι περιπτώσεις που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με το νέο Νόμο για την Τροποποίηση των Φυλετικών Σχέσεων του 2001.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για το ρατσισμό στα σχολεία πραγματοποιήθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, η Carol Ogilvy και οι συνεργάτες της (1990, 1992) στο Πανεπιστήμιο του Strathclyde μελέτησαν το προσωπικό των νηπιαγωγείων και παιδιά από οκτώ Νηπιαγωγεία στη Σκωτία. Στα μισά από τα σχολεία, πάνω από το ένα τρίτο των παιδιών προερχόταν από μειονοτικές εθνικές ομάδες, ενώ στα υπόλοιπα σχολεία μόνο το ένα έκτο των παιδιών προερχόταν από τις ομάδες αυτές. Οι Ogilvy *et al.* διαπίστωσαν διαφορές στον τρόπο που τα μέλη του προσωπικού μιλούσαν ή αντιμετώπιζαν τα παιδιά νοτιο-ασιατικής καταγωγής και τα λευκά παιδιά, γεγονός που θα μπορούσε να έχει επιπτώσεις στις εμπειρίες και την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών, παρόλο που κάποιες από τις διαφορές αυτές ήταν ανεπαίσθητες. Εντόπισαν μια σταθερή τάση του προσωπικού να αναφέρει ότι τα παιδιά νοτιο-ασιατικής καταγωγής είχαν περισσότερες δυσκολίες από ό,τι τα λευκά παιδιά από τη Σκωτία. Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες συνηθέστερα ήταν συναισθηματικές ή αφορούσαν στη συμπεριφορά και

σπανιότερα είχαν σχέση με γνωστικές ικανότητες. Αυτό το εύρημα που προέκυψε από τις συνεντεύξεις επιβεβαιώθηκε και από τα ευρήματα από τον κατάλογο συμπεριφοράς, τον οποίο συμπλήρωσαν οι Διευθύντριες και το προσωπικό του Νηπιαγωγείου. Εν τούτοις, τα γλωσσικά προβλήματα των παιδιών ασιατικής καταγωγής, τα οποία εντόπισαν οι ερευνητές, δεν αναγνωρίστηκαν από το προσωπικό.

Όσον αφορά στις αλληλεπιδράσεις του προσωπικού με τα παιδιά, οι Ogilvy *et al.* (1992) διαπίστωσαν ότι στις κατά πρόσωπο συζητήσεις το προσωπικό έδινε περισσότερες εντολές στους Νοτιο-ασιάτες παρά στα λευκά παιδιά και έθετε στα παιδιά ασιατικής καταγωγής περισσότερες ερωτήσεις γενικότερα, βομβαρδίζοντάς τα ορισμένες φορές με τόσες πολλές ερωτήσεις που δεν μπορούσαν να απαντήσουν και έτσι τα παιδιά αναστατώνονταν. Κατά την ομαδική ανάγνωση βιβλίου, το προσωπικό συζητούσε με τα παιδιά ασιατικής καταγωγής για περισσότερη ώρα για το βιβλίο και αφιέρωνε λιγότερο χρόνο για να συζητήσει μαζί τους τις εμπειρίες τους ή άλλα θέματα, πράγμα που δεν συνέβαινε με τα λευκά παιδιά. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος το προσωπικό έκανε περισσότερες ερωτήσεις στα λευκά παιδιά, ενώ χρησιμοποιούσε περισσότερες διαταγές, αρνητικά σχόλια, επιδείξεις, σωματικό έλεγχο και νεύματα με τα ασιατικής καταγωγής παιδιά. Όταν το υπό παρατήρηση μέλος του προσωπικού έπρεπε να βοηθήσει μια ομάδα τριών παιδιών, δύο λευκών και ενός ασιατικής καταγωγής, ανταποκρινόταν περισσότερο στις προσπάθειες των παιδιών σκωτικής καταγωγής να προκαλέσουν την προσοχή. Το αποτέλεσμα ήταν να έχουν την εμπειρία περισσότερων αλληλεπιδράσεων με τους εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου τα λευκά παιδιά σκωτικής καταγωγής.

Παρατηρήθηκε αλληλεπίδραση του παράγοντα φύλο με τον παράγοντα εθνική προέλευση των παιδιών του σχολείου ως προς γεγονός ότι τα κορίτσια ασιατικής καταγωγής προσπαθούσαν να τραβήξουν την προσοχή στα σχολεία, όπου το ένα τρίτο των παιδιών και όχι το ένα έκτο ανήκαν σε μειονοτικές ομάδες. Πάνω από τις μισές προσπάθειες των κοριτσιών ασιατικής καταγωγής στα σχολεία «υψηλής ομοιογένειας» -δηλαδή στα σχολεία με μικρό αριθμό ξένων παιδιών- και πάνω από τις μισές προσπάθειες των αγοριών ασιατικής καταγωγής σε σχολεία «χαμηλής ομοιογένειας» -δηλαδή στα σχολεία με μεγάλο αριθμό ξένων παιδιών- δεν βρήκαν ανταπόκριση από τα μέλη του προσωπικού. Το προσωπικό έλεγχε περισσότερο τους Ασιάτες σε όλες τις καταστάσεις.

Μια μελέτη των Sonuga-Barke *et al.* (1993) με ελαφρώς μεγαλύτερα παιδιά ρίχνει φως στον τρόπο, με τον οποίο οι δάσκαλοι μπορεί να βλέπουν διαφορετικά τα αγόρια ασιατικής καταγωγής και τα λευκά αγόρια. Οι συγγραφείς συνέκριναν τον

τρόπο, με τον οποίο βαθμολόγησαν οι εκπαιδευτικοί αγόρια ασιατικής καταγωγής και λευκά αγόρια βρετανικής καταγωγής, ηλικίας 6-7 ετών, που φοιτούσαν σε σχολεία του Λονδίνου με «αντικειμενικές» μετρήσεις της υπερκινητικότητας. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό από ό,τι τα κορίτσια να θεωρηθούν υπερκινητικά από τους δασκάλους και τους γονείς. Τα αντικειμενικά τεστ στη μελέτη συμπεριλάμβαναν μετρητές κίνησης, τους οποίους οι ερευνητές έδεναν στον καρπό και τον αστράγαλο, που τα αγόρια δεν χρησιμοποιούσαν ως κυρίαρχο μέλος, παρατηρήσεις της κίνησης και της διάσπασης της προσοχής στη διάρκεια μιας εργασίας και ένα νευρολογικό τεστ κινητικής αδεξιότητας. Οι Sonuga-Barke *et al.* διαπίστωσαν από τη μια ότι οι δάσκαλοι ήταν το ίδιο πιθανό να βαθμολογήσουν τους λευκούς και τους Ασιάτες μαθητές ως υπερκινητικούς, αλλά από την άλλη και ότι τα παιδιά ασιατικής καταγωγής που βαθμολογήθηκαν ως υπερκινητικά είχαν στην πραγματικότητα επίπεδα κίνησης και διάσπασης της προσοχής που δεν διέφεραν σε τίποτα από εκείνα των Άγγλων.

Η έρευνα έχει δώσει πολύ μεγαλύτερη προσοχή στις εμπειρίες ρατσισμού που βίωσαν μεγαλύτερα παιδιά εξ αιτίας της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, παρά στις αντίστοιχες εμπειρίες των πολύ μικρών παιδιών. Η Cecile Wright (1992) μελέτησε τέσσερα σχολεία (Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*) σε μια τοπική εκπαιδευτική αρχή της Βρετανίας. Παρατήρησε ότι «τα παιδιά τόσο από Αφρική-Καραϊβική, όσο και από την Ασία είχαν μέσα στην τάξη εμπειρίες αρνητικών αλληλεπιδράσεων με τον εκπαιδευτικό» (σελ. 100). Ωστόσο, είχαν τεθεί για αυτά διαφορετικές προϋποθέσεις, πράγμα που είχε ως αποτέλεσμα να υφίστανται και διαφορετική αντιμετώπιση. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, περίμεναν ότι τα παιδιά ασιατικής καταγωγής θα είχαν γλωσσικά προβλήματα, χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και δυσκολία στην επαφή με άλλες ομάδες παιδιών στην αίθουσα από τη μια, αλλά από την άλλη ότι θα ήταν και εργατικά, πρόθυμα να μάθουν και ευγενικά. Επίσης, περίμεναν ότι τα παιδιά από την Αφρική-Καραϊβική, ειδικά τα αγόρια, θα εκδήλωναν διασπαστική συμπεριφορά στην τάξη για αυτό και ήταν πολύ πιο πιθανό να επιλέξουν κάποια από τα συγκεκριμένα παιδιά για να τα επιπλήξουν, ακόμη κι όταν αυτά συμπεριφέρονταν με τον ίδιο τρόπο που συμπεριφέρονταν και τα υπόλοιπα παιδιά την ομάδας, στην οποία ανήκαν.

Με βάση τα στοιχεία αυτά –ότι, δηλαδή, στη μικρή ηλικία τα λευκά και μαύρα παιδιά νοτιο-ασιατικής καταγωγής αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους δασκάλους

* ΣΤΜ: nursery school (ηλικίας πέντε ετών και λιγότερο), first school (ηλικίας 5 έως 11) και middle school, δευτεροβάθμιο (ηλικίας 11-16 ετών) αντιστοίχως.

τους— θα ήταν εξαιρετικά περίεργο, εάν ο ρατσισμός δεν είχε επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις μερικών, τουλάχιστον, από τα παιδιά αυτά. Οι επιπτώσεις αυτές, όμως, δεν είναι άμεσες και είναι δύσκολο να καταγραφούν με ποσοτικές μετρήσεις, ιδίως εξ αιτίας του ότι ο παράγοντας φύλο διατέμνει τόσο το φυλετικό, όσο και τον εθνικό προσδιορισμό.

Οι πεποιθήσεις των μαθητών για το ρατσισμό και το σεξισμό των εκπαιδευτικών

Η ενότητα αυτή εστιάζει στα δεδομένα μιας μελέτης 78 αγοριών ηλικίας 11 έως 14 ετών από διάφορες εθνικά και φυλετικά προσδιορισμένες ομάδες που πήγαιναν σε 12 σχολεία του Λονδίνου. Διερευνά τους τρόπους, με τους οποίους συγκροτούνται οι ανδρικές ταυτότητες στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής κουλτούρας. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη μελέτη βλ. Frosh *et al.* (2001). Σε κάποιο βαθμό, κάθε σχολείο στη μελέτη δημιουργούσε τη δική του τοπική, καθιερωμένη κουλτούρα. Κι όμως, ήταν εντυπωσιακό ότι τα αγόρια σε πολλά σχολεία εξέφραζαν δυσαρέσκεια απέναντι στους εκπαιδευτικούς για τη διακριτική μεταχείριση που έδειχναν στα αγόρια γενικότερα, και ειδικότερα στα μαύρα αγόρια, όταν επρόκειτο για σχολεία με μικτό ως προς την εθνική προέλευση σχολικό πληθυσμό.

Για κάποια αγόρια, αυτή η αντίληψη της αδικίας ενίσχυε την αντίθεσή τους με τους εκπαιδευτικούς και τα εμπόδιζε να προχωρήσουν με τη δουλειά τους. Είναι, φυσικά, δύσκολο να βγάλει κανείς άκρη με αφηγήσεις της αδικίας. Για παράδειγμα, έχει κατ' επανάληψη διαπιστωθεί ότι οι λευκοί που παράγουν ρατσιστικούς λόγους συχνά δικαιολογούν την πράξη τους με το επιχείρημα ότι είχαν αντιμετωπιστεί άδικα από μαύρους και θεωρούν ότι οι μαύροι είναι στην πραγματικότητα οι προκατειλημμένοι (π.χ., van Dijk 1993, Hewitt 1996, Cohen 1997). Υπάρχει επίσης έρευνα που καταδεικνύει πόσο εύκολο είναι για τους εκπαιδευτικούς δασκάλους και τα αγόρια να πεισθούν ότι τα κορίτσια τραβούν δυσανάλογα την προσοχή, όταν οι δάσκαλοι δίνουν την ίδια προσοχή στα αγόρια και τα κορίτσια (για παράδειγμα, Stanworth 1981, Spender 1983). Είναι επίσης πολύ πιθανό οι τρέχουσες συζητήσεις για την «κρίση» σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις των αγοριών να κατευθύνουν κάποιους κινητοποιημένους δασκάλους, ώστε να ασχολούνται πιο σταθερά με τα αγόρια από ό,τι θα έκαναν σε διαφορετική περίπτωση. Εν τούτοις, όπως αναφέρεται στις μελέτες που παρουσιάσαμε στην προηγούμενη ενότητα, κάποια μαύρα παιδιά υφίστανται ρατσιστική συμπεριφορά εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους θέματα είναι αναπόσπαστο μέρος της συζήτησης για το φύλο στην εκπαίδευση.

Δεν ήταν μόνο τα μαύρα αγόρια που παρήγαγαν λόγους (discourses) άδικης αντιμετώπισης των μαύρων αγοριών. Το παράδειγμα που ακολουθεί έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή τα κορίτσια (μαύρα και λευκά) και τα λευκά αγόρια παράγουν επίσης λόγους ρατσισμού και σεξισμού του εκπαιδευτικού. Τα παιδιά ισχυρίζονται ότι τα αγόρια αντιμετωπίζονται με άδικο τρόπο συγκριτικά με τα κορίτσια και ότι το ίδιο συμβαίνει και με τα μαύρα αγόρια. Το απόσπασμα που παραθέτουμε από την ομαδική συνέντευξη είναι με παιδιά ηλικίας 13 ετών και άνω που πηγαίνουν σε μικτό ιδιωτικό σχολείο. Η ομάδα αποτελείται από δύο λευκά κορίτσια, ένα μαύρο, ένα αγόρι ασιατικής καταγωγής, ένα μαύρο αγόρι και δύο λευκά αγόρια.²

Μαύρο κορίτσι: Πολλοί έχουν την τάση να συμπεριφέρονται και σεξιστικά.

Ερώτηση: είναι σεξιστές;

Μαύρο κορίτσι: Τιμωρούν τα αγόρια σκληρότερα. Όπως τα κλείνουν μέσα τα Σάββατα. Για τα κορίτσια θα είναι απλώς «Μην το ξανακάνεις».

Ερώτηση: Αλήθεια; Όστε συμβαίνει αυτό;

Λευκό αγόρι: Ναι, όπως στα μαθηματικά μου. Ας πούμε, ένα αγόρι έρχεται αργοπορημένο το πρωί και, να, ο δάσκαλος θα πει για παράδειγμα «Θέλω να σε δω μετά το σχολείο» και σχεδόν πέντε λεπτά αργότερα ένα κορίτσι μπορεί να μπει, ίσως και αργότερα, και να μην την προσέξει καν.

Λευκό κορίτσι: Όχι, αλλά τα κορίτσια συνήθως ζητούν συγγνώμη και νομίζω ότι τα κορίτσια είναι συνήθως πιο ευγενικά με τους καθηγητές.

Λευκό κορίτσι 2: Τα κορίτσια είναι συνήθως ευγενέστερα. Βρήκα σ' αυτό το σχολείο ότι –

Μαύρο κορίτσι: Και μετά κάποιος καθηγητής, δεν θα πω ποιος, φωνάζει όλα τ' αγόρια με το επίθετό τους και όλα τα κορίτσια με το μικρό τους όνομα.

Ερώτηση: Τι νομίζετε γι' αυτό;

Δύο κορίτσια: Είναι ενοχλητικό και επίσης [χαμηλόφωνα] είναι χαζό. Μάλλον είναι ένας τρόπος να τα πειθαρχήσουν.

Μαύρο αγόρι: Ο δάσκαλός μου φωνάζει όλους τους άλλους με το μικρό τους όνομα, αλλά συνεχίζει να με φωνάζει με το επίθετό μου.

Ερώτηση: Μάλιστα. Φωνάζει όλα τ' αγόρια με το επίθετό τους;

Μαύρο αγόρι: Κάποια αγόρια που δεν τα συμπαθεί. Τα φωνάζει με το επίθετο, αλλά όλους τους άλλους με το μικρό τους όνομα.

Ερώτηση: Μάλιστα.

Μαύρο αγόρι: Είναι τόσο ενοχλητικό. Μια φορά βρήκα τον μπελά μου πουμίλαγα στην τάξη και μετά ο δάσκαλος με βάζει, με έβαλε τιμωρία και μετά το

κορίτσι ομολόγησε και είπε ότι εκείνη μιλούσε, αλλά αυτός ποτέ δεν την έβαλε τιμωρία.

Μαύρο κορίτσι: Όχι, αλλά ένα άλλο πράγμα είναι ότι αυτό μας φέρνει πίσω στο θέμα της φυλής, επειδή είσαι το μόνο μαύρο αγόρι στην τάξη σου.

Μαύρο αγόρι: Ναι ξέρω!

[*Συνεχίζουν να χασκογελούν όταν ξεκινάει η επόμενη σειρά*]

Μαύρο κορίτσι: Όχι, σοβαρά, όχι, όχι, σοβαρά, όπως ορισμένα πράγματα όπως, είναι αυτό το μαύρο αγόρι στην τάξη μου και είναι και το άλλο λευκό αγόρι, είναι πάντα, να, κάνουν πάντα αταξίες μαζί. Και οι δύο, και τον έναν τον άφησαν να πάει εκδρομή, αλλά τον άλλο όχι, και αυτόν που δεν άφησαν ήταν μαύρος, καταλαβαίνεις. Δεν ξέρω γιατί συμβαίνει, αλλά αυτό είναι σεξισμός και ρατσισμός μαζί.

Λευκό κορίτσι: Υπάρχει μια ομάδα, ναι στην τάξη μας και, χμ, δεν κάνουν κάτι και είναι μαύρα αγόρια και λευκά αγόρια και κάτι μικτής καταγωγής και, μμ, υπάρχει ένα μαύρο αγόρι και, να, όλοι κάνουν τα ίδια πράγματα, αλλά αυτός απειλήθηκε με αποβολή και τέτοια, αλλά κανένας άλλος. Αυτό το αγόρι απειλήθηκε με αποβολή και όλοι οι υπόλοιποι όχι και ...

Μαύρο κορίτσι: Ο μιγάς απειλήθηκε, όμως...

Μαύρο αγόρι: Α ναι, είναι όπως με το άλλο αγόρι στην τάξη μου.

[*Όλοι μιλούν μαζί, χαμηλόφωνα*]

Λευκό αγόρι: Εάν κάποιος αγόρι κάνει κάτι λάθος έστω και μια φορά, οι καθηγητές το βάζουν στο μάτι και μετά είναι αυτά τα αγόρια που βρίσκουν τον μπελά τους συνεχώς, παρόλο που δεν φταίνει.

Ερώτηση: Όστε έτσι! Εσένα σε έβαλαν ποτέ στο μάτι;

Λευκό αγόρι: όχι.

Ερώτηση: Εσένα σε έβαλε ποτέ στο μάτι κάποιος εκπαιδευτικός; Σου έτυχε – μου φαίνεται σαν να σε έβαλαν στο μάτι κάποιοι

Μαύρο αγόρι: Τι για να μπλέξω; Ναι, κάποιοι καθηγητές συνεχίζουν να σου ρίχνουν το φταίξιμο. Ναι, όπως, είναι μια καινούργια που μόλις ήρθε, η κ. _____, ο επόπτης μου και εγώ πάντα βρίσκουμε το μπελά μας ακόμη και εάν δεν έχω κάνει κάτι. Για παράδειγμα, πηγαίνω να πάρω την τσάντα μου και αυτή λέει «κάτσε στη θέση σου» και όταν κάποιος άλλος μιλάει, βρίσκω εγώ τον μπελά μου, επειδή το ξέρω ότι δεν με συμπαθεί, επειδή μια φορά ήμουν εγώ και ήταν και ένα άλλο αγόρι και οι δύο δεν παραδώσαμε την εργασία, και εγώ τιμωρήθηκα και το αγόρι της είπε ότι την έχασε και εκείνη τον πίστεψε, και έτσι

του επέτρεψε να την παραδώσει την επόμενη μέρα, αλλά εγώ τιμωρήθηκα και την έδωσα επίσης την άλλη μέρα.

Το παράδειγμα αυτό επισημαίνει την ταυτόχρονη λειτουργία της φυλετικής προέλευσης και του φύλου. Δείχνει επίσης πόσο σημαντικό είναι να διαμορφωθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο για το φυλετικό προσδιορισμό και να αντιμετωπίζεται η φυλετική προέλευση διαφορετικά ανάλογα με το φύλο. Τα μαύρα κορίτσια και τα μαύρα αγόρια δομούνται διαφορετικά από τους καθηγητές, άρα και αντιμετωπίζονται διαφορετικά, παρόλο που και οι δύο ομάδες υφίστανται ορισμένες φορές το ρατσισμό.

Η μελέτη μας δεν είναι η μόνη που έχει διαπιστώσει ότι τα μαύρα αγόρια θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί τους φέρονται ρατσιστικά (για παράδειγμα, Mac an Ghail 1988). Στη μελέτη του, ο Sewell (1997) αντιμετώπισε τις ανδρικές ταυτότητες των μαύρων ως συλλογικές αντιδράσεις σε μια κουλτούρα ρατσισμού. Διαπίστωσε ότι από πολλά δεκαπεντάχρονα μαύρα αγόρια που μελέτησε αγανακτούσαν, όταν αντιμετωπίζονταν από τους εκπαιδευτικούς ως «άλλοι», όταν τους έβλεπαν ως απειλητικά στοιχεία και όταν τους ξεχώριζαν μόνο και μόνο επειδή ήταν μαύροι. Ωστόσο, για κάποιους, το ότι γνώριζαν πως οι εκπαιδευτικοί τους φοβούνταν αποτελούσε πηγή δύναμης και ένα κίνητρο να συμπεριφέρονται με απειλητικό τρόπο.

Είναι δύσκολο να ξεκαθαρίσουμε ποιοι παράγοντες ξεκινούν τη διαδικασία που αναφέρεται ως άνιση αντιμετώπιση. Ούτε, όμως, είναι ευχάριστο το γεγονός ότι τα αγόρια, και ειδικότερα τα μαύρα αγόρια, αισθάνονται ότι υφίστανται διάκριση, η οποία στα μικτά σχολεία ορισμένες φορές γίνεται αντιληπτή και από τα κορίτσια. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό έχουν σημαντικό ρόλο σε αυτό που ο Connell (1996: 213) ονομάζει «τα σχολεία ως φορείς διαμόρφωσης των ανδρικών ταυτοτήτων». Είναι, επίσης, φορείς διαμόρφωσης του φυλετικού προσδιορισμού. Οι ανδρικές ταυτότητες που διαμορφώνουν είναι προσδιορισμένες από τη φυλή και αυτός ο φυλετικός προσδιορισμός που παράγεται προσδιορίζεται ταυτόχρονα και από το φύλο.

Οι δάσκαλοι προσδιορίζουν τη θέση των μαθητών: φυλετικός προσδιορισμός, φύλο και ευκαιρίες για μάθηση

Στη δεκαετία του 1980 διαπιστώθηκαν και άλλες προσδιορισμένες από τη φυλή διαφορές των φύλων στην εκπαίδευση. Σε μια μακροσκοπική μελέτη μαύρων (καταγωγής από την Αφρική-Καραϊβική) και λευκών παιδιών από δημοτικά σχολεία στο Λονδίνο (Tizard *et al.* 1988) διαπιστώθηκε ότι, ενώ όλα τα παιδιά ξεκινούσαν

σχεδόν στο ίδιο επίπεδο αναφορικά με την ανάγνωση και την αριθμητική, οι διαφορές εμφανίζονταν μεταξύ τους στο τέλος του δημοτικού. Οι διαφορές αυτές εξαρτιόνταν από τη «φυλή» και το φύλο και έτσι τα μαύρα κορίτσια ήταν καλύτερα στην ανάγνωση, τα λευκά αγόρια στην αριθμητική, τα μαύρα αγόρια ήταν χειρότερα και στα δύο μαθήματα και τα λευκά κορίτσια αγχώνονταν περισσότερο από όλους. Προκειμένου να παρακολουθήσει περισσότερο κάποια θέματα που αναδύθηκαν στη μελέτη των παιδιών του δημοτικού, ο Plewis (1996) διεξήγαγε μια μεγαλύτερη μελέτη με 500 μαθητές και μαθήτριες της πρώτης τάξης του Δημοτικού (ηλικίας 6 ετών) και 173 της δευτέρας τάξης. Διαπίστωσε ότι το χάσμα ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια από την Αφρική-Καραϊβική είχε αυξηθεί από την περίοδο της μελέτης των Tizard *et al.* (1988), με τα αγόρια να τα πηγαίνουν χειρότερα από τα κορίτσια. Ως ομάδα, οι μαθητές/-τριες από την Αφρική-Καραϊβική ασχολούνταν λιγότερο από ό,τι οι λευκοί/-ές μαθητές/-τριες με τα μαθηματικά, αλλά τα αγόρια από την Αφρική-Καραϊβική κάλυπταν λιγότερη ύλη των μαθηματικών από ό,τι τα κορίτσια ίδιας καταγωγής ή οποιαδήποτε λευκά παιδιά.

Η ερμηνεία αυτών των ευρημάτων δεν είναι εμφανής. Ο Plewis υποστηρίζει ότι σχετίζονται με το γεγονός ότι τα μαύρα αγόρια ξεκίνησαν τη δεύτερη τάξη όντας πίσω από τις υπόλοιπες τρεις ομάδες στα μαθηματικά. Στην αρχή της χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν πόση ύλη από το πρόγραμμα θα καλύψουν με κάθε μαθητή με βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, οπότε εάν τα μαύρα αγόρια έχουν ήδη μείνει πίσω, είναι πιθανό να αποφασίσουν οι εκπαιδευτικοί να τους δίνουν να κάνουν λιγότερα μαθηματικά. Αν συμβαίνει αυτό, τότε είναι πιθανό όσο περισσότεροι μαθητές από την Αφρική-Καραϊβική υπάρχουν σε μια τάξη, τόσο δυσκολότερα να καλύπτεται η ύλη των μαθηματικών στην τάξη αυτή ή από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Για αυτό το λόγο, λοιπόν, περισσότερα αγόρια αυτής της καταγωγής φοιτούσαν σε τάξεις, όπου οι εκπαιδευτικοί κάλυπταν μικρότερο μέρος της ύλης των μαθηματικών. Εν τούτοις, ο Plewis θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών στην ίδια τάξη. Δεν υπήρχε συστηματική διαφορά στο εύρος της ύλης που καλυπτόταν στην τάξη, στην οποία φοιτούσαν μαζί μαθητές από την Αφρική-Καραϊβική και λευκοί μαθητές. Ο Plewis (1996: 144) θεωρεί ότι αυτό που μάλλον συνέβαινε στα αγόρια από την Αφρική-Καραϊβική μπορεί να οριστεί ως φαινόμενο «Matthew»* ή φαινόμενο «οι πλούσιοι γίνονται πλουσιότεροι» (και οι φτωχοί

* ΣΤΜ: Το φαινόμενο Matthew παραπέμπει στην παραβολή του Ιησού στο Ματθαίος ΙΓ:12: «Γιατί όποιος έχει, σε αυτόν θα δοθεί, και μάλιστα με το παραπάνω: όποιος όμως δεν έχει, κι αυτό που έχει θα του το πάρουν». Ο στίχος αυτός όταν χρησιμοποιείται απομονωμένα σε άλλα συγκείμενα έχει την έννοια του «οι

φτωχότεροι), εξ αιτίας του οποίου τα παιδιά αυτά είναι πιθανό να μειονεκτούν αθροιστικά σε όλη την πορεία της σχολικής τους διαδρομής. Διαπίστωσε ότι και τα κορίτσια από την Αφρική-Καραϊβική τα πήγαιναν χειρότερα στα μαθηματικά από ό,τι τα λευκά κορίτσια, αλλά το χάσμα λόγω φύλου/ εθνικής προέλευσης μεταξύ των κοριτσιών ήταν μικρότερο από εκείνο των αγοριών. Ο Plewis συμπεραίνει ότι κοινωνικο-οικονομικές μεταβλητές είναι πιθανό να έχουν κάποια επίδραση σε ευρήματα όπως αυτά, ωστόσο υποστηρίζει:

Η κατάσταση αυτή δεν μπορεί να ερμηνευθεί μόνο από έναν παράγοντα και δεν φιλοδοξώ να δώσω μια πλήρη θεώρηση όλων των αιτιών. Ωστόσο, προσφέρω κάποια στοιχεία που υποδεικνύουν ότι οι διαφορές στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί καλύπτουν σήμερα το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσαν, ασυναίσθητα, να οδηγήσουν στην αύξηση της ανισότητας.

(Plewis 1996: 147)

Τα ευρήματα της μελέτης του Plewis απεικονίζουν καλά πόσο σύνθετη είναι η προσπάθεια προώθησης της ισότητας του αποτελέσματος για τα μαύρα και λευκά παιδιά, κορίτσια και αγόρια, ανεξαρτήτως της κοινωνικής τάξης. Κάτι τέτοιο δεν είναι θέμα «αλλαγής των στάσεων», αλλά κατανόησης του τρόπου, με τον οποίο τα παιδιά προσδιορίζονται τόσο νωρίς μέσα από την αλληλεπίδραση της «φυλής», του φύλου και της κοινωνικής τάξης, έτσι ώστε να τίθενται σε μειονεκτική θέση. Οι παράγοντες που δημιουργούν αυτά τα σωρευτικά μειονεκτήματα μπορούν σίγουρα να θεωρηθούν θεσμικός –αν και ανεπαίσθητος και μη σκόπιμος– ρατσισμός.

πλούσιοι γίνονται πλουσιότεροι και οι φτωχοί φτωχότεροι». Στην κοινωνιολογία το *φαινόμενο Matthew* είναι ένας όρος που δημιουργήθηκε από τον Robert K. Merton για να περιγράψει, μεταξύ άλλων, πώς οι γνωστοί επιστήμονες απολαμβάνουν περισσότερα οφέλη συγκριτικά με έναν άγνωστο ερευνητή, ακόμη και εάν το έργο τους είναι παρόμοιο. Τέλος, στην εκπαίδευση ο όρος *φαινόμενο Matthew* έχει υιοθετηθεί από τον ψυχολόγο Keith Stanovich στην έρευνά του για μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές στην ανάγνωση και τη γλώσσα.

Συμπερασματικές σκέψεις

Στο κεφάλαιο αυτό διαπιστώσαμε ότι η «φυλή» και το φύλο αλληλεπιδρούν στην εκπαίδευση διαμορφώνοντας διαφοροποιήσεις σε σχέση με τους φυλετικούς και έμφυλους προσδιορισμούς. Αυτό είναι εμφανές σε αναλύσεις της σχολικής επίδοσης με βάση την εθνικότητα και στον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα παιδιά στο σχολείο. Είτε συνειδητά είτε όχι, κάποιοι δάσκαλοι κάνουν διακρίσεις σε βάρος των μαύρων παιδιών και των παιδιών ασιατικής καταγωγής, αντιμετωπίζοντάς τα με τρόπους που τα μειώνουν, ενώ παρέχουν πλεονεκτήματα στα λευκά παιδιά. Από τη στιγμή που υπάρχουν παραδείγματα ότι αυτό συμβαίνει στην αρχή της σχολικής τους διαδρομής, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι αναλύσεις των σχολικών επιτευγμάτων κατά εθνικότητα διαπιστώνουν ότι τα μαύρα παιδιά και τα παιδιά από το Πακιστάν και το Μπαγκλαντές τα πηγαίνουν άσχημα. Τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν πιο πάνω δίνουν κάποιες ερμηνείες για τα πιθανά αίτια των ερευνητικών ευρημάτων της δεκαετίας του 1980, για το γεγονός, δηλαδή, ότι τα μαύρα κορίτσια είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα μαύρα αγόρια (Driver 1980a).

Βεβαίως, παρόλο που είναι εξαιρετικά σημαντικό θέμα, το πώς οι δάσκαλοι φέρονται στα παιδιά δεν εξηγεί πλήρως το πώς παράγονται οι ανισότητες «φυλής /εθνικότητας /φύλου. Τα παιδιά και τα νεαρά άτομα είναι, σε κάποιο βαθμό, ενεργοί φορείς δράσης στο σχολικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, η Fuller (1983) υποστήριξε ότι κάποια μαύρα κορίτσια ήταν προετοιμασμένα να «μετριάσουν» την κριτική τους εναντίον του ρατσισμού και της ακαταλληλότητας των σχολείων, επειδή θεωρούσαν ότι η απόκτηση τίτλων σπουδών είναι σημαντική για τις μελλοντικές τους ευκαιρίες. Ο Mac an Ghail (1988) επίσης διαπίστωσε ότι κάποιες νεαρές μαύρες γυναίκες χρησιμοποιούσαν τη στρατηγική αυτή της «αντίστασης στο πλαίσιο του συμβιβασμού», για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν το ρατσισμό, επιτυγχάνοντας παράλληλα και στις εξετάσεις. Οι νεαροί μαύροι άνδρες, ωστόσο, δεν ήταν προετοιμασμένοι να «συμβιβαστούν» ή να «μετριάσουν την κριτική τους στάση». Η εικόνα γίνεται ακόμη πιο σύνθετη εξ αιτίας δεδομένων που εντοπίζονται στις τρέχουσες σχολικές κουλτούρες, σύμφωνα με τα οποία η επιβεβαίωση του ανδρισμού (για όλα τα αγόρια) συχνά συνεπάγεται συμπεριφορές, οι οποίες δεν πρέπει να δείχνουν ότι το αγόρι εργάζεται καλά στο σχολείο (Frosh *et al.* 2001). Επίσης, γνωρίζουμε ότι η κοινωνική τάξη συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Gillborn και Mirza 2001) και μπορεί τουλάχιστον εν μέρει

να εξηγήσει τις διαφορές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ παιδιών ινδικής και πακιστανικής καταγωγής.

Ωστόσο, παρά τις πολυπλοκότητες αυτές, παραμένει καίριας σημασίας το γεγονός ότι οι ειδικοί της εκπαίδευσης εξετάζουν ζητήματα που σχετίζονται με τη «φυλή» και το φύλο, όπως αυτά που αναδείχθηκαν από τα παραδείγματα που συζητήσαμε νωρίτερα. Θα περιμένουμε συνεχώς και περισσότερο ότι οι εκπαιδευτικοί θα αποδείξουν ότι δεν κάνουν έμμεσες διακρίσεις και ότι προωθούν την ισότητα, όπως απαιτείται από τον Τροποποιητικό Νόμο για τις Φυλετικές Σχέσεις. Η έρευνα που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο αυτό υποδεικνύει ότι πρέπει να συνεχίσουμε να προσπαθούμε και να βρούμε τρόπους διευθέτησης των θεμάτων «φυλής» και φύλου στα σχολεία, ο οποίοι να προωθούν την ισότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Σημειώσεις

1. Ας σημειώσουμε, ωστόσο, ότι οι Tizard *et al.* (1988) δεν βρήκαν διαφορές στην αντιμετώπιση των μαύρων και λευκών παιδιών από τους δασκάλους στη μελέτη τους σε δημοτικά σχολεία, αν και ήταν κάτι που αναζήτησαν.
2. Ευχαριστώ την Aisha Phoenix για τη απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

10. «ΚΑΤΑΛΕΥΚΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΗΘΙΣΜΕΝΟΙ»: ΝΕΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΝΕΑΝΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ

Anoop Nayak

Εισαγωγή

Το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας για το φύλο και την εθνικότητα που διεξήχθη κατά τις δεκαετίες του '80 και του '90 είχε επικεντρωθεί σταθερά –άλλοι θα έλεγαν και αποκλειστικά– σε ορατές μειονοτικές ομάδες. Η προσέγγιση αυτή έχει καταστήσει δυνατή την ολοκλήρωση πολύτιμων μελετών για τις γενιές αυτές, οι οποίες συγκεκριμένα προέρχονται από την Αφρική και την Καραϊβική, καθώς και για πρώην μετανάστες από την Ινδία (Fuller, 1980, Mac an Ghail 1988, Gillborn 1990, Sewell 1997, Connolly 1998). Παράλληλα, η καθιερωμένη βιβλιογραφία για το φύλο και την εκπαίδευση παραμένει περιέργως σιωπηρή απέναντι στο ζήτημα του λευκού χρώματος του δέρματος. Πιο πρόσφατα, οι καθιερωμένες απόψεις για τις αντιρατσιστικές πολιτικές, οι οποίες εδραιώθηκαν στο πλαίσιο αυτών των πρώιμων εκτιμήσεων, τέθηκαν υπό αμφισβήτηση. Υπό το φως των πρόσφατων μεταμοντέρνων και μετα-αποικιακών συζητήσεων για την πολιτισμική ταυτότητα –και το ενδιαφέρον του επιστημολογικού παραδείγματος για θέματα που αφορούν στην πιθανότητα, τη ρευστότητα, την κατάτμηση και την πολλαπλότητα– η αναδυόμενη έρευνα για το φύλο έχει αρχίσει να ασχολείται με μια ατζέντα, η οποία θέτει υπό αμφισβήτηση την αποδοχή ενός φυλετικού δυϊσμού που κάνει αποκλειστικά διάκριση ανάμεσα στο λευκό και το μαύρο χρώμα του δέρματος. Σε αυτές τις νέες παγκοσμιοποιημένες εποχές των υβριδικών πολιτισμικών ανταλλαγών δεν επαρκεί πια να παραμείνουμε στην παραδοσιακή σύλληψη για τη φυλή, την κοινωνική τάξη και το φύλο, αγνοώντας την πολύπλοκη, διεθνική αντίληψη της μετακίνησης και εγκατάστασης της διασποράς.

Ενώ εξακολουθεί να εκπονείται με ταχείς ρυθμούς έρευνα για τις μειονοτικές ομάδες στο πλαίσιο διαφόρων επιστημονικών κλάδων, αυτό που αποτελεί αξιοπρόσεκτη αντίφαση είναι το ότι πλέον δείχνουμε να γνωρίζουμε πολύ λιγότερα για τις φυλετικά προσδιορισμένες ταυτότητες της εθνοτικής πλειοψηφίας, κυρίως των λευκών Άγγλων, και για το ποιες είναι αυτές στην παρούσα μετα-αυτοκρατορική εποχή. Στο εν λόγω κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να αναλυθεί η παράβλεψη αυτή, αντλώντας έμπνευση από πρόσφατες μεταδομικές και ψυχαναλυτικές θέσεις στον

τομέα αυτό, προκειμένου να ενθαρρυνθούν αυτοί/-ές που μελετούν το φύλο και να αποκτήσουν πιο αντανάκλαστικές αντιδράσεις όσον αφορά στη δόμηση λευκών ταυτοτήτων στα σχολεία. Παράλληλα, η συζήτηση ιστορικά εντοπίζεται στις μαρξιστικές, τοπικά προσδιορισμένες κουλτούρες των νεαρών ατόμων και δεσμεύεται μέχρι ενός σημείου να επεξεργαστεί τουλάχιστον μερικά από τα στοιχεία που ήρθαν στο φως από την έρευνα που βασίστηκε στις πρώιμες πολιτισμικές και αντιρατσιστικές προσεγγίσεις.

Μια πρόσφατη καθοριστική στιγμή στις σχέσεις μεταξύ των φυλών στη Βρετανία ήταν η τραγική δολοφονία του Stephen Lawrence από τα χέρια μιας συμμορίας λευκών νέων στο Eltham του Λονδίνου.* Η ρατσιστική αυτή δολοφονία ξεσήκωσε πολλά θεμελιώδη ερωτήματα γύρω από το τι σημαίνει να είσαι Άγγλος, την έλλειψη ανεκτικότητας απέναντι σε άτομα από άλλη φυλή, καθώς και τη βία που εκδηλώνεται από παρέες νεαρών αγοριών.¹ Όμως δεν είναι η πρώτη φορά που ο παρακινούμενος από το ρατσισμό φόνος ενός νέου ανθρώπου στην Βρετανία μετατρέπεται σε μέσο που οδηγεί σε κοινωνικές αλλαγές και σε σημείο εκκίνησης εθνικής έρευνας. Είναι πολλά τα διδάγματα που μπορεί να αποκομίσει κανείς από μια προηγούμενη μελέτη που διεξήχθη υπό τραγικές συνθήκες στο Λύκειο Burnage στο Manchester, μετά από το θανατηφόρο μαχαίρωμα ενός νέου Ασιάτη, του Ahmed Iqbal Ullah, από έναν λευκό άνδρα, τον Darren Coulburn, το 1986. Η ομαδική έρευνα που διεξήχθη με θέμα τις αιτίες που κρύβονται πίσω από το *Murder in the Playground* (MacDonald *et al.* 1989) παρείχε μια πιο ολοκληρωμένη περιγραφή των φυλετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, η οποία έγινε γνωστή ως Έκθεση Burnage (Burnage Report). Η Έκθεση έδωσε έμφαση στην έλλειψη προσοχής εκ μέρους των αντιρατσιστικών πρωτοβουλιών στις ανάγκες και προοπτικές των λευκών μαθητών, κυρίως της εργατικής τάξης, οι οποίοι αντιμετωπίστηκαν ως περιπλανώμενα πνεύματα² χωρίς κουλτούρα. Αποτέλεσμα της σοβαρής αυτής παράλειψης ήταν ότι «πολλοί από τους μαθητές, κυρίως όσοι ανήκουν στην κατηγορία 'Άγγλοι'», είχαν ελάχιστη ή καθόλου

* ΣΤΜ: Μετά τη δολοφονία του Stephen Lawrence το 1993, η Μητροπολιτική Αστυνομία ξεκίνησε σχετική έρευνα, χωρίς αποτέλεσμα. Αν και η οικογένεια επεδίωξε επίμονα να διαλευκάνει την υπόθεση και, παρά το ότι εντοπίστηκαν πέντε νεαροί ως ύποπτοι, κανείς δεν καταδικάστηκε για το φόνο. Έκτοτε ξεκίνησε εκστρατεία με στόχο την απόδοση δικαιοσύνης, ώσπου το 1997 με τη νέα Κυβέρνηση του Τόνι Μπλερ, ο Υπουργός Εσωτερικών Τζακ Στρω διέταξε δημόσια έρευνα για τη διερεύνηση της δολοφονίας. Η έρευνα κατέληξε στη δημοσίευση της έκθεσης *Stephen Lawrence Inquiry Report* με 70 εισηγήσεις. Η έρευνα που διεξήχθη υπό τον τότε δικαστή του Ανώτατου Δικαστηρίου, Sir William Macpherson, απετέλεσε μία από τις σημαντικότερες στιγμές στη σύγχρονη ιστορία της ποινικής δικαιοσύνης στη Βρετανία. Στα συμπεράσματά της έλεγε ότι η διαλεύκανση της υπόθεσης Stephen Lawrence απέτυχε από ένα αστυνομικό σώμα εμπροσθισμένο από «θεσμικό ρατσισμό». Η όλη υπόθεση πήρε τεράστιες διαστάσεις στο χώρο της δικαιοσύνης, αλλά και σε όλους τους κρατικούς φορείς και τα ΜΜΕ. Το 1998 δημιουργήθηκε το φιλανθρωπικό ίδρυμα Stephen Lawrence Charitable Trust.

ιδέα περί της ίδιας της εθνικότητάς τους και είτε ήταν αναστατωμένοι και ανασφαλείς λόγω της σύγχυσής τους ή, σε άλλες περιπτώσεις, εκδήλωναν θυμό και δυσαρέσκεια» (McDonald *et al.* 1989: 392). Εν ολίγοις, η προσπάθεια του σχολείου να απαρνηθεί τη λευκή, αγγλική εθνικότητα δε σημαίνει ότι την έκανε με μαγικό τρόπο να εξαφανιστεί ολοκληρωτικά –αντιθέτως, οι συναισθηματικές αυτές επενδύσεις επανήλθαν μοιραία υπό τη μορφή μιας ρατσιστικής δολοφονίας. Δεν έφταιγαν οι αντιρατσιστικές πολιτικές του σχολείου, αλλά μάλλον η περιορισμένη δράση που είχαν οι πρωτοβουλίες αυτές στην καθημερινή ζωή όλων των μαθητών.

Για τους λόγους αυτούς, στο κεφάλαιο καταβάλλεται μια προσπάθεια να καταδειχθεί πώς μπορεί μια νέα κριτική αντίληψη για το λευκό χρώμα του δέρματος να αναπτύξει τις πτυχές εκείνες της φεμινιστικής θεωρίας και παιδαγωγικής για τη βία, που έχουν κατά καιρούς πασχίσει να ενώσουν τις πολιτικές εναντίον της καταπίεσης σε θέματα φύλου με αυτές που αφορούν, πιο συγκεκριμένα, στη φυλή, την τάξη και την τοπική ταυτότητα. Ο στόχος είναι να γίνει κατανοητή η σημασία του λευκού δέρματος για τη ζωή των νέων και να καταδειχθεί ο τρόπος, με τον οποίο η λευκή ταυτότητα μπορεί να διαμορφωθεί εκ νέου με στρατηγικό τρόπο, ώστε να υπάρξει μια νέα και περιεκτική πολιτική κατά του ρατσισμού που να αρμόζει στους καιρούς που έπονται. Η έρευνα δίνει έμφαση στην ανάγκη για την ανάπτυξη στρατηγικών γύρω από το θέμα του λευκού δέρματος, που μπορούν να πάρουν ως παράδειγμα φεμινιστικές και μεταδομικές προσεγγίσεις και έτσι να ξεφύγουν από «την προκατειλημμένη άποψη ότι το λευκό δέρμα σημαίνει απλά έναν άλλο τρόπο έκφρασης της επικυριαρχίας» (Giroux 1997a: 302). Αντ' αυτού, θα ήθελα να υποστηρίξω ότι χρειάζεται να προβούμε σε μια δραστική αναθεώρηση του τι σημαίνει να είναι κανείς λευκός και Άγγλος στην παρούσα μετααποικιακή περίοδο, ένα έργο το οποίο απαιτεί από μάς να σκεφθούμε εκ νέου τα συμβατικά διπολικά σχήματα της φυλής και του φύλου. Μια τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να μας δώσει τη δυνατότητα να ξεπεράσουμε τα παραδοσιακά επίκεντρα της έρευνας των κοινωνικών επιστημών που αφήνει να εννοηθεί ότι η εθνική πλειοψηφία διάγει διαφανείς «κατάλευκες» ζωές: ψυχρά απλησίαστες, ουδέτερες και ολοφάνερα «συνηθισμένες».

Επανεξετάζοντας το διπολικό σχήμα μαύρου/λευκού: μεταδομικές και ψυχαναλυτικές οπτικές

Πρόσφατα, οι μεταδομικές προσεγγίσεις σε θέματα εθνικότητας έχουν αρχίσει να αμφισβητούν τη σταθερότητα των μοντέλων που αναλύουν θέματα φυλής και

ρατσισμού και στηρίζονται στο σχήμα μαύρος/λευκός. Παραδείγματος χάριν, σύγχρονοι θεωρητικοί σε θέματα κουλτούρας υποστηρίζουν ότι ο ρατσισμός δεν είναι κάτι έμφυτο στη λευκή νεολαία ως απόρροια ενός φυλετικού προνομίου, αλλά, μάλλον, οφείλεται στο ότι όλες οι εθνικότητες «διαχέονται από στοιχεία έμφυλων και ταξικών διαφορών και, ως εκ τούτου, κατατέμνονται σε μια ποικιλία από άξονες και ταυτότητες» (Rattansi 1993: 37). Η προσέγγιση αυτή έδειξε την ανάγκη για περισσότερη επεξεργασία των υπαρχόντων μοντέλων που στοχεύουν στην άρση της καταπίεσης όσον αφορά στις πολιτικές γύρω από τη διαμόρφωση της ταυτότητας, των μοντέλων δηλαδή που ασχολούνταν παλιότερα με τον κοινωνικό αποκλεισμό των μειονοτικών ομάδων και με τον τρόπο που οι σχέσεις εξουσίας διαμόρφωναν τις υποκειμενικότητες των ομάδων αυτών ως υποδεέστερες. Στο πλαίσιο της δικής τους λογικής, οι λευκοί και οι μαύροι, παραδείγματος χάριν, είναι τοποθετημένοι από τη γέννησή τους σε μια δυναμική εξουσίας που περιλαμβάνει τα στοιχεία της κυριαρχίας και της υποτέλειας. Οι κοινωνικές ανισότητες του ρατσισμού είναι αυτές, οι οποίες υποδεικνύουν το πεδίο, όπου τοποθετούνται οι μαύροι και οι λευκοί πρωταγωνιστές. Εν προκειμένω, η εξουσία αποτελεί μια επικίνδυνη, καθοριστική δύναμη που ωφελεί τους λευκούς πολίτες και τους επιτρέπει να καταπιέζουν τους μαύρους συνανθρώπους τους.

Μια τέτοιου είδους ορθολογική περιγραφή των επιδράσεων της εξουσίας και του τρόπου που αυτή βιώνεται, έχει δεχθεί έντονη κριτική από το Γάλλο θεωρητικό Michel Foucault (1980, 1988b). Για τον Foucault, η εξουσία δε βιώνεται ομοιόμορφα ούτε αποτελεί μια απολύτως αρνητική δραστηριότητα. Αντίθετα, όπως υποστηρίζει ο ίδιος, η εξουσία γίνεται αντιληπτή ως *παραγωγική*, αφού «δεν μας βασανίζει μόνο ως μια δύναμη, η οποία αρνείται... επιφέρει ευχαρίστηση, μορφές γνώσης, παράγει είδη λόγου» (1980: 119).³ Εν προκειμένω, οι σχέσεις εξουσίας παράγονται και αναπαράγονται συνεχώς με απρόβλεπτους συχνά τρόπους, καθώς τα όρια μεταξύ καταπίεσης και αντίστασης μετατοπίζονται και αλληλεπιδρούν. Αντί να θεωρείται η εξουσία ως ένα απλό ζήτημα κλειστών διπόλων –λευκοί/μαύροι, άνδρες/γυναίκες, ετεροφυλόφιλοι/ομοφυλόφιλοι, αστική τάξη/εργατική τάξη– στο πλαίσιο των οποίων αυτοί που ανήκουν στον έναν πόλο φτάνουν στο σημείο να κυριαρχούν και να υποτάσσουν αυτούς που ανήκουν στο άλλο άκρο της διχοτομικής εξίσωσης, οι αναλύσεις στο πλαίσιο του μεταδομισμού διερευνούν τις πολλαπλές αλληπάλληλες συνδέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στη φυλή, το φύλο, τη σεξουαλικότητα και την κοινωνική τάξη και θέτουν ερωτήματα για τους τρόπους, με τους οποίους οι

διαδικασίες αυτές είναι δυνατόν να αλληλεπιδρούν και, επομένως, να αλλοιώνουν η μία την άλλη.

Πιο πρόσφατα, ορισμένοι συγγραφείς έχουν χρησιμοποιήσει κάποιες ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, για να αποφύγουν να καταλήξουν σε μια υπερβολικά ορθολογική και απλουστευτική σύλληψη των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται μεταξύ των νέων ανθρώπων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνουν έμφαση στη λειτουργία του ασυνείδητου, τους ανείπωτους φόβους και επιθυμίες και τις πολύπλοκες δομές αισθημάτων (Walkerdine 1990, Cohen 1993, Hall 1993). Οι ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις σηματοδοτούν καίρια βήματα προόδου όσον αφορά στη μετατόπιση από τη γοητεία που προκαλεί η μαύρη υποκειμενικότητα προς μια ανανεωμένη εξέταση της λευκής ταυτότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι αποδεκτοί λόγοι του ρατσισμού γίνονται άνω κάτω ή, για να είμαστε πιο ακριβείς, φέρνουν τα «μέσα έξω». Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτού του εσωτερικού τοπίου υποκειμενικότητας είναι που δίνεται στις φυλετικές ταυτότητες βαθύτερο μήνυμα και έκφραση. Όπως δείχνει το έργο του ψυχιάτρου Frantz Fanon ([1952] 1970), ο οποίος κατάγεται από τη Γαλλική Μαρτινίκα, η δόμηση μιας συγκεκριμένης φυλετικής ή πολιτισμικής ταυτότητας -μαύρης, λευκής, ρατσιστικής ή αντιρατσιστικής- εξαρτάται συσχετιστικά από την μετατόπιση μιας άλλης, ανείπωτης, συχνά λιγότερο επιθυμητής ταυτότητας. Συνεπώς, αυτή η διαδικασία απόρριψης δεν αποτελεί μια καθαρή, κλινική μέθοδο απώθησης. Όπως η σκιά μιας κινούμενης φιγούρας, η εξιδανικευμένη ταυτότητα είναι πάντοτε παρούσα στην πράξη της υποκειμενικότητας, δρώντας στα σκοτεινά περιθώρια του ασυνείδητου. Η ανικανότητά μας αυτή να ξεφύγουμε πραγματικά από την σκιά της λευκής κυριαρχίας σημαίνει ότι ο Νέγρος, ο οποίος είναι το υποκείμενο της έρευνας του Fanon, «βρίσκεται πάντοτε σε πόλεμο με την+/-σιθ ίδια του την εικόνα» (σ. 136), καθώς η ρήξη μεταξύ Εαυτού/Άλλου έρχεται να διασπάσει ουσιοκρατικές έννοιες της μαύρης υποκειμενικότητας.

Κατά συνέπεια, ο τρόπος, με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη φύση του υποκειμένου η ψυχαναλυτική προσέγγιση, οδηγεί στην άποψη ότι η ταυτότητα πρέπει να γίνει κατανοητή ως μια αέναη διαδικασία συμβολικής αλληλεπίδρασης και επαναλαμβανόμενης αμφιθυμίας. Η καθιερωμένη πόλωση ανάμεσα στις φυλές, που συνθέτει το δίπολο μαύρος/λευκός, διαλύεται κατόπιν, καθώς γίνεται κατανοητό ότι ο κάθε πόλος αποτελείται από τα στοιχεία της εσωτερικής διαμόρφωσης του Άλλου και τα ενσωματώνει είτε ως εικόνα είτε ως είδωλο. Διότι, όπως αποκαλύπτει ξεκάθαρα ο Fanon, δεν είναι απλώς ζήτημα εξωτερικών αλληλεπιδράσεων (μαύρο δέρμα/λευκό δέρμα), αλλά μάλλον μιας δυναμικής, η οποία πλέον περικλείει εσωτερικούς

ψυχαναγκασμούς, που συνοψίζονται καλύτερα με τους όρους *μαύρο δέρμα/λευκές μάσκες*. Στο εν λόγω παράδειγμα, τα αισθήματα καταπίεσης που συνδέονται με το λευκό δέρμα είναι αυτά, τα οποία συνεχίζουν να προκαλούν ανησυχία στον Νέγρο πολύ καιρό μετά το τέλος της αποικιοκρατίας. Δεν είναι να απορεί κανείς που ο Fanon συγκρίνει τη δική του σχέση με τους λευκούς με ένα σχήμα επιδερμικής επαφής γεμάτο ρωγμές, το οποίο φέρνει στην επιφάνεια σωματικές μεταφορές ψυχικών τραυμάτων, διχασμών και εσωτερικών ρήξεων. Θυμάται τα εξής: «Τι άλλο θα μπορούσε να αποτελεί για μένα από ακρωτηριασμό, εκτομή, αιμορραγία, η οποία πισίλισε όλο μου το σώμα με μαύρο αίμα;» (1993: 222).⁴

Κατά' αυτόν τον τρόπο, τα επιχειρήματα του μεταδομισμού, τα οποία λαμβάνουν υπόψη και την ψυχαναλυτική πτυχή, δίνουν μια καλά επεξεργασμένη εικόνα για τις ζωές των νεαρών ατόμων, η οποία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη σε όσους εφαρμόζουν στην πράξη τις αντιρατσιστικές και φεμινιστικές ιδέες. Έτσι, στη μελέτη-ορόσημο, που διεξήγαγαν για την προώθηση αντιρατσιστικών πρακτικών στο σχολείο οι συγγραφείς της Έκθεσης Burnage, διαπίστωσαν ότι δεν μπορούσαν πλέον να θεωρούν το θάνατο του Ahmed Iqbal Ullah ως απλώς ένα ζήτημα εξουσίας των λευκών, αν και η δυναμική αυτή εμπύχωσε την επίθεση. Αντιθέτως, κατέληξαν στο εξής ερώτημα: «Μήπως ο Ahmed Ullah πέθανε στο σταυροδρόμι, όπου συναντώνται η εξουσία της ανδρικής ταυτότητας, η ανδρική κυριαρχία, η βία και ο ρατσισμός;» (McDonald *et al.* 1989: 143). Εν προκειμένω, ζητήματα φύλου και εξουσίας συνιστούν τμήμα του πολιτισμικού ιστού, στο πλαίσιο του οποίου μπορεί να γίνει κατανοητή η ρατσιστική βία, όπου χαρακτηρισμοί όπως «Πακιστανός» μπορεί να κρύβουν υπονοούμενα περί γυναικείας συμπεριφοράς ή ομοφυλοφιλικών τάσεων. Από την άλλη μεριά, οι καθηγητές και οι μαθητές, οι οποίοι δομούν αναπαραστάσεις του μαύρου χρώματος ως επικίνδυνου, ενδεικτικού φυσικής επιθετικότητας και θελκτικού από σεξουαλική άποψη, πιθανώς κωδικοποιούν ορισμένες πτυχές της ανδρικής ταυτότητας των μαύρων με έναν οξύτατο «φαλλικό» τρόπο (Mac an Ghail 1994, Sewell 1997). Παρόλα αυτά, ο φαλλικός αυτός συνδυασμός λαμβάνει χώρα στη σφαίρα του φανταστικού και αρθρώνεται μόνο πέρα από το επίπεδο της συμβολικής τάξης με μεταφορές, επαναλαμβανόμενα μοτίβα και τους μύθους που περιβάλλουν τη μαύρη ανδρική ταυτότητα. Η σιωπηλή πλευρά της ψυχικής αυτής επίδειξης είναι η δόμηση της λευκότητας απλώς ως απουσίας ή «έλλειψης», ένα ζήτημα το οποίο θα αποσαφηνιστεί καλύτερα παρακάτω, όταν συζητηθούν τα ερευνητικά δεδομένα. Το συμπέρασμα, λοιπόν, που συνάγεται από τον Fanon, ίσως να είναι ότι στην παρούσα φάση δε βρίσκονται μόνο οι Νέγροι σε διαμάχη με την προσωπική εικόνα τους, αλλά

και η γενιά των νεαρών Άγγλων που μεγαλώνουν μετά την παρακμή της βρετανικής αυτοκρατορίας, αυτή η γενιά που παλεύει να διαμορφώσει νέες έννοιες χώρου και ταυτότητας σε αυτές τις σύγχρονες μεταβαλλόμενες εποχές της παγκοσμιοποίησης.

Ουσιαστικά, το επιστημονικό έργο, που εξετάζει με κριτική ματιά θέματα φύλου και εθνικότητας, μπορεί να προσφέρει στις φεμινίστριες επιστήμονες και ειδικούς της πράξης νέες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα να ερμηνεύσει κανείς καλύτερα τις πολιτισμικές ταυτότητες των νεαρών ατόμων. Συγκεκριμένα, η ερμηνεία της αμφιθυμίας μέσα από τις προσεγγίσεις του μεταδομισμού και της ψυχανάλυσης σε αντίθεση με τον νετερμινιστικό ορθολογισμό, μας δίνει πληροφορίες για τον τρόπο που τα νεαρά άτομα είναι δυνατό να εκφράζουν ένα φετιχιστικό θαυμασμό για κάποιες επιλεκτικές πτυχές της λαϊκής κουλτούρας των μαύρων, εξακολουθώντας παράλληλα να επενδύουν στο λευκό σωβινισμό (Hebdige [1979] 1995). Η σύλληψη της λευκής ταυτότητας ως λεκτικής κατασκευής, και μάλιστα ιδιαίτερα αντιφατικής, μπορεί να διευρύνει το πεδίο της φεμινιστικής ανάλυσης. Σε κείμενα που προσεγγίζουν το θέμα μέσα από αυτή την οπτική, οι ρατσιστικές εκφράσεις των νεαρών ατόμων μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως «αποκρίσεις που προκύπτουν από μια συγκεκριμένη θέση» και εξακολουθούν να αρθρώνονται μέσα από τα λεκτικά καλούπια του φύλου και της σεξουαλικότητας. Εδώ, θέματα πλαισίου, εξουσίας και θέσης του υποκειμένου έρχονται και περιπλέκουν κάθε «απλή» ως προς την κατανόησή της σύλληψη του φυλετικού ζητήματος ως διπολικού σχήματος.

Πρόσφατα, αρκετοί συγγραφείς εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους απέναντι στα μοντέλα που προσεγγίζουν το ρατσισμό μόνο μέσα από το δίπολο μαύρος/λευκός. Κύριος υπέρμαχος της άποψης αυτής στο Ηνωμένο Βασίλειο παραμένει ο Tariq Modood, ο οποίος θέτει έντονα υπό αμφισβήτηση την κοινή χρήση του όρου «μαύρος» (ή πιο συμβατικά «Μαύρος»), υποστηρίζοντας ότι οι συζητήσεις περί πολιτικής στο πλαίσιο αυτό δεν συμπεριλαμβάνουν τις διάφορες εμπειρίες των λαών της Νοτίου Ασίας συγκεκριμένα (βλ., κυρίως, Modood 1988). Κατά συνέπεια, ο Connolly (1988: 10) προχώρησε ακόμη περισσότερο, παρατηρώντας τα εξής:

Δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο ρατσισμός θα συνδέεται πάντοτε με πεποιθήσεις περί φυλετικής κατωτερότητας, ότι θα υποδηλώνεται πάντα από το χρώμα του δέρματος, ότι μόνο οι Λευκοί θα μπορούν να είναι ρατσιστές, ή ότι ο ρατσισμός θα αποτελεί πάντα το σημαντικότερο παράγοντα στην εμπειρία των μειονοτικών εθνικών ομάδων.

Εν προκειμένω, οι πολυπολιτισμικές και αντιρατσιστικές φατρίες, οι οποίες πολύ βολικά έφτασαν να συγκεντρώνονται κάτω από την ίδια ομπρέλα της διχοτομίας

λευκού/μαύρου, ανακαλύπτουν σήμερα ότι απόψεις όπως η παραπάνω αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο επίπεδο της θεωρίας, της πολιτικής πρακτικής και της διαμόρφωσης πολιτισμικής ταυτότητας.

Συγκεκριμένα, πρόσφατες δημοσιεύσεις γύρω από τις «νέες εθνικότητες» και τις παγκόσμιες αλλαγές έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση, όχι τελείως χωρίς προβλήματα, τα προηγούμενα αυτά μοντέλα φυλής και φυλετικής διάκρισης.⁵ Η έρευνα αυτή έχει δώσει μεγαλύτερη προσοχή στις αναδυόμενες μορφές πολιτισμικού συγκρητισμού, υβριδικότητας και μιας νέας αστικής οικολογίας (Hall 1993, Back 1996, Cohen 1997). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μελέτες περί «νέων εθνικοτήτων» έχουν εξαπολύσει ευρύτατη συζήτηση μέσα από την οπτική του μεταδομισμού, με στόχο να εξαλείψουν την «αθώα έννοια του μαύρου υποκειμένου» (Hall 1993: 254), η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του εσενσιαλισμού. Όμως, εάν ακολουθηθεί αυτή η γραμμή, δε δημιουργείται επίσης, σύμφωνα με την ίδια λογική, η ανάγκη να εξαλειφθούν ταυτόχρονα και οι ουσιοκρατικές έννοιες των λευκών νεαρών υποκειμένων είτε ως «αντιρατσιστών αγγέλων» είτε ως «ρατσιστών δαιμόνων»;⁶ Τέτοιου είδους ερωτήματα οδηγούν στην εγκατάλειψη της διπολικής σχέσης του ρατσισμού (μαύρος/λευκός) ως εργαλείου ανάλυσης και στην υιοθέτηση αναλύσεων που βασίζονται σε πιο σύνθετες μορφές διάκρισης και εσωτερικών διαβαθμίσεων στο πλαίσιο των κατηγοριών «λευκός» και «μαύρος». Η αποδόμηση με τον τρόπο αυτό της έννοιας του λευκού χρώματος δίνει σε κάποιον τη δυνατότητα να «παίξει» με τις αποχρώσεις της διάκρισης που απευθύνεται στις διάφορες εθνικές ομάδες της ίδιας φυλής και υποβαθμίζει, για παράδειγμα, το κύρος του «υποκριτή» ανατολικο-ευρωπαϊού που έρχεται να ζητήσει άσυλο ή εκείνων των λευκών μειονοτικών ομάδων, των οποίων τα πολιτισμικά βιώματα δεν εναρμονίζονται εύκολα με το ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο ασπάζεται η αγγλική εθνική πλειοψηφία. Μπορούμε να αναλογιστούμε τη μεταβολή αυτή ως την ανάδυση μιας νέας σύλληψης περί ρατσισμού, που υιοθετεί την έννοια των πολλαπλών ρατσισμών.⁷ Εν προκειμένω, τα καθιερωμένα είδη ρατσισμού μπορεί να συνεχίζουν να υφίστανται, αλλά έχουν επίσης καταταμηθεί και πολλαπλασιαστεί, δημιουργώντας νέες, πολλές φορές αντιφατικές, εκφράσεις εχθρότητας, όπως θα ανακαλύψουμε παρακάτω στο κεφάλαιο αυτό.

Η έρευνα

Αφού παρουσίασα το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο, θα χρησιμοποιήσω τώρα εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από μια εκτεταμένη εθνογραφική μελέτη, η

οποία εκπονήθηκε με δείγμα νεαρά άτομα από δύο σχολεία της Βορειοανατολικής Αγγλίας. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για να φανεί πόσο σημαντικό είναι το λευκό χρώμα του δέρματος για τις φαινομενικά «συνηθισμένες» ζωές των νεαρών ανδρών και γυναικών. Η προσέγγιση διαφέρει από εκείνη που είχαν υιοθετήσει στο παρελθόν διάφοροι ερευνητές, που είχαν ίσως πολύ εύκολα γοητευτεί από τις πολύχρωμες, συχνά «θεαματικές» υποκοιλλιούρες, οι οποίες διατηρούνται ως σήμερα ζωντανές στα στομψώδη κείμενα της επιστημονικής βιβλιογραφίας για τη νεανική ηλικία. Εστιάζοντας στις εμπειρίες λευκών αγοριών και κοριτσιών και στη συνηθισμένη -υποτίθεται- εθνική τους ταυτότητα, η έρευνα έχει στόχο να φτάσει κάτω από το τζάμι που καθιστά αόρατη την ολόλευκη εθνική ταυτότητα.

Οι λεπτομέρειες της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα έχουν συζητηθεί και αλλού και έχουν περιγραφεί οι λεπτομέρειες σχετικά με το δείγμα των σχολείων με αναφορά στον αριθμό των μαθητών κάθε σχολείου, το φύλο τους, την ταξική και εθνική τους προέλευση, καθώς και την κοινωνική ιστοριογραφία της τοπικής κοινότητας, στην οποία ζουν (Nayak 1999). Αξίζει να σημειώσουμε ότι για τις ανάγκες της εργασίας μας εφαρμόστηκε συστηματική παρατήρηση και η μέθοδος της ομαδικής συνέντευξης σε περίπου ίδιο αριθμό κοριτσιών και αγοριών από τρεις σχολικές τάξεις που συμπεριλάμβαναν παιδιά ηλικίας 9-10 ετών, 11-12 ετών και 16-17 ετών. Τα μεγαλύτερα παιδιά του δείγματος επέλεξαν μόνα τους να συμμετάσχουν, ενώ ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της τάξης να επιλέξουν ένα ποικιλόμορφο και ευρύ δείγμα από τις δύο ομάδες των μικρότερων μαθητών. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε ομαδικές συνεδρίες με τρεις έως πέντε μαθητές σε κάθε ομάδα. Η μέθοδος αυτή αποτέλεσε μια προσπάθεια να προκληθεί σοβαρή συζήτηση για το ευαίσθητο θέμα της λευκής ταυτότητας, χωρίς να νιώθουν τα άτομα υπερβολικά άβολα.

Η έρευνα διεξήχθη σε μια εποχή, όπου οι συνηθισμένοι τρόποι έκφρασης του ρατσισμού δεν θεωρούνταν πλέον κοινωνικά αποδεκτές στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ιστορικά, τα σχολεία μπορούν να θεωρηθούν φορείς *παραγωγής* φυλετικών, καθώς και έμφυλων, ταυτοτήτων μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, των πεπαιθώσεων, των αξιών και των συμπεριφορών που μεταδίδουν. Υπό αυτή την έννοια, δεν πρέπει να τα βλέπουμε ως θεσμούς που αντικατοπτρίζουν παθητικά ή αναπαράγουν μηχανικά τις φυλετικές κοινωνικές σχέσεις.⁸ Η παιδαγωγική θεωρία και η σχολική πράξη διαμορφώνουν τις «αποδεκτές» και μη «αποδεκτές» μορφές φυλετικού/έμφυλου προσδιορισμού της ταυτότητας και της συμπεριφοράς που επιτρέπονται στο πλαίσιο του σχολείου και μας ενημερώνουν για το τι είναι σωστό και τι λάθος. Επιπλέον, οι φυλετικές ταυτότητες αποτελούν συνεχώς προϊόν

διαπραγμάτευσης μέσω των αλληλεπιδράσεων μαθητών/καθηγητών και της περίπλοκης αλληλενέργειας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μαθητικής κουλτούρας. Τη στιγμή που η έρευνα με θέμα τις εθνικές ταυτότητες των λευκών νεαρών ατόμων είναι απογοητευτικά λιγοστή, ο Henry Giroux έθεσε την εξής ερώτηση: «Ποιες υποκειμενικότητες ή σημεία προσδιορισμού της ταυτότητας είναι στη διάθεση των λευκών μαθητών, οι οποίοι μπορούν να φανταστούν την εμπειρία της λευκής ταυτότητας μόνο ως μονολιθική, αυτόνομη και βαθιά ρατσιστική;» (1997b: 310). Αυτή η άποψη έγινε πιο εύκολα κατανοητή σε μένα στη διάρκεια της τριετούς εθνογραφικής μελέτης, όταν προκλητικά ρωτούσα τα νεαρά άτομα της έρευνάς μου ποια θεωρούσαν ότι ήταν τα στερεότυπα για το λευκό άτομο, με στόχο να εξουδετερώσω τον κατακλυσμό τυπολογιών που περιβάλλουν τη μαύρη ταυτότητα. Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα στερεότυπα για τους λευκούς συνδέονταν με στερεότυπα του φύλου:

Τζον (ετών 17): Μοιάζεις με ξανθιά χαζογκόμενα· είσαι σαν σκίνχεντ. Σκέφτεσαι, «Ω, θεέ μου».

Κρις (ετών 16): Σκέφτεσαι σαν ρατσιστής, κάτι σαν τους Ναζιστές, τους σκίνχεντ.

Οι παραπάνω απαντήσεις αντικατοπτρίζουν αυτά που θεωρείται ότι αποτελούν τους περιορισμούς της λευκής πολιτισμικής ταυτότητας και φανερώνουν τον τρόπο, με τον οποίο αυτή αποκρυσταλλώνεται κατά μήκος ενός άξονα τυπολογιών του φύλου με έντονα συναισθηματικό χαρακτήρα. Στη δική μας περίπτωση, εν προκειμένω, οι υποκειμενικότητες των νεαρών ατόμων δε μοιάζουν καθόλου ρευστές, αλλά λευκές σαν το χιόνι – παγωμένες στους ακραίους πόλους της έλλειψης φυλετικής ανεκτικότητας. Επιπλέον, τα σχόλια δείχνουν ότι υπάρχει η ανάγκη να διασπαστεί το πλέγμα που φαίνεται να ενώνει το ρατσισμό, τον αγγλικό εθνικισμό και την έμφυλη λευκή ταυτότητα. Θα ασχοληθούμε, στη συνέχεια, με τις απόψεις των λευκών νέων, έτσι όπως τις ακούσαμε από πρώτο χέρι, πριν εξετάσουμε νέες οπτικές για την ταυτότητα του λευκού.

Προσδιορίζοντας τη λευκή ταυτότητα: ρατσισμός, εξουσία και υποκειμενικότητα

Η εμπειρική έρευνα που διεξήγαγα στα αγγλικά σχολεία έμοιαζε να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το να είναι κανείς λευκός θεωρούνταν κάτι το συνηθισμένο και χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους καθηγητές και τους μαθητές. Υπήρχε η αίσθηση από την πλευρά των καθηγητών ότι η δομή της ζωής των λευκών νέων δεν επηρεάζεται από τον παράγοντα της φυλετικής τους προέλευσης, έτσι όπως είναι παγιδευμένοι πίσω

από ένα άχρωμο γυαλί που τους εμποδίζει από το να συμμετέχουν σε σημαντικές πολιτισμικές εμπειρίες. Παρόλα αυτά, η πλούσια κουλτούρα της εργατικής τάξης της βορειοανατολικής περιοχής, όπου διεξήχθη η έρευνα, πολύ σπάνια θεωρούνταν έγκυρο σημείο επαφής για τους νέους ανθρώπους. Στην πιο ακραία περίπτωση, ορισμένοι λευκοί νέοι εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η «δική τους» κουλτούρα δεχόταν επίθεση από την ισχύουσα πολιτική. Πράγματι, ορισμένοι λευκοί μαθητές της εργατικής τάξης, στους οποίους μίλησα, έδειχναν να πιστεύουν ότι η αντιρατσιστική πολιτική του σχολείου ήταν στην ουσία «κατά των λευκών», γεγονός που σημαίνει ότι είχε σχεδιαστεί για να κάμψει κάθε θετική έκφραση της λευκής εθνικότητας. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί δεν αντιλαμβάνονταν το λευκό χρώμα του δέρματος ως προνόμιο, αλλά μάλλον ως πολιτισμικό μειονέκτημα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Οι απαντήσεις τους έδειξαν, επίσης, ότι, αν και η εμπειρία τους ήταν προσδιορισμένη και από το κοινωνικό φύλο, σπάνια εκφραζόταν με έμφυλους τρόπους (βλ. επίσης Wright *et al.* 1998). Η ακόλουθη συζήτηση έλαβε χώρα ανάμεσα σε μαθητές 11-12 ετών:

Ερώτηση: Υπάρχουν πλεονεκτήματα, εάν κάποιος είναι λευκός στο σχολείο αυτό;

Νίκολα: Θα έλεγα πως όχι.

Μισέλ: Γιατί οι έγχρωμοι άνθρωποι μας φωνάζουν διάφορα [βρισιές].

Τζέιμς: Δεν είναι δίκαιο, βέβαια, γιατί μπορούν να μας φωνάζουν «μπουκάλια γάλακτος» και άλλα, αλλά εμείς δεν μπορούμε να τους βρίσουμε.

Σαμ: Το θέμα είναι ότι στο σχολείο αυτό, εάν είσαι ρατσιστής σε αποβάλλουν από το σχολείο ή κάτι τέτοιο, αλλά αυτοί [οι μαύροι] μπορούν να μας βρίζουν και οι καθηγητές δεν το προσέχουν καν.

Τζέιμς: Δεν το προσέχουν.

Στην περίπτωση αυτή, η ευαισθησία του σχολείου στη ρατσιστική παρενόχληση έμοιαζε να ενισχύει ένα αίσθημα αδικίας μεταξύ των λευκών παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα και να δημιουργεί την αίσθηση ότι τέτοιες μορφές «ηθικού» αντιρατσισμού «δεν ήταν δίκαιες» (βλ. επίσης MacDonald *et al.* 1989, Hewitt 1996). Το ότι αναφέρθηκε ότι οι καθηγητές αγνοούσαν τις βρισιές των μαύρων μαθητών, αλλά απέβαλαν τους λευκούς μαθητές, επειδή χρησιμοποιούσαν ρατσιστικές προσβολές, επιβεβαίωσε την αίσθηση της αμυντικής στάσης των λευκών (βλ. Gillborn 1996). Επιπλέον, οι λευκοί μαθητές θα μπορούσαν ορισμένες φορές να μιλήσουν για «αντίστροφο ρατσισμό» που γινόταν φανερός στους καυγάδες τους με τους μαύρους συμμαθητές τους, κατά τη διάρκεια των οποίων αποκαλούσαν οι μεν τους δε με προσβλητικούς χαρακτηρισμούς. Σε συζήτηση με μαθητές 11-12 ετών:

Ερώτηση: Τι λένε λοιπόν αυτοί που βρίζουν;

Μισέλ: Πράγματα όπως «μπουκάλι γάλακτος».

Τζέιμς: Και «ασπρουλιάρη».

Μισέλ: Και «γαλαξία» και άλλα τέτοια.

Τέτοιου είδους συζητήσεις αποκαλύπτουν τα ανείπωτα παράπονα που τα λευκά παιδιά ίσως κρατούν κρυμμένα μέσα τους, καθώς και την οξυμένη ευαισθησία τους σε όποιες μορφές αδικίας έχουν βιώσει. Σε συνδυασμό με την άποψη ότι ο αντιρατσισμός ήταν «άδικος» απέναντι στις ανάγκες των λευκών νέων, υπήρχε μια συντριπτική αίσθηση ότι τα μαύρα αγόρια είχαν μια αναγνωρίσιμη κουλτούρα, την οποία μπορούσαν να προσεγγίσουν και η οποία ήταν απαγορευμένη για τους Άγγλους λευκούς μαθητές. Μια θετική αξιολόγηση της κουλτούρας αυτής από τα παιδιά που ανήκαν στη μειονοτική ομάδα θα έτεινε να ερμηνεύεται με δυσπιστία από τους λευκούς μαθητές ως εσκεμμένη πράξη αποκλεισμού. Την ίδια στιγμή, όμως, οι υποκουλτούρες των λευκών αγοριών θα μπορούσαν να οικειοποιηθούν τις παγκόσμιες εικόνες «μαύρων κουλ» ανδρών, μέσω της κατανάλωσης χιπ-χοπ μουσικής, μέσω του μπάσκετ και της επίδειξης συγκεκριμένων στυλ κόμμωσης. Οι αντιφάσεις αυτές δείχνουν πώς η μαύρη φυλή και, πιο συγκεκριμένα, η μαύρη ανδρική κουλτούρα καταφέρνει περιστασιακά να αποκτά κύρος στις ομάδες των συνομηλίκων σε ορισμένα μέρη, όπως ο δρόμος, η σχολική αυλή ή οι αίθουσες χορού (βλ. επίσης Gilroy 1987, Sewell 1997 αναφορικά με τις ανδρικές ταυτότητες των μαύρων). Σύμφωνα με όρους του Foucault, οι εδραιωμένες σχέσεις εξουσίας, εν προκειμένω, οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους μαύρους και τους λευκούς, μπορούν να έχουν απρόβλεπτες συνέπειες, προκαλώντας τον πολλαπλασιασμό νέων τόπων αντίστασης και επιθυμίας.

Αποκαλύπτεται, λοιπόν, ότι και οι λευκοί/-ές μαθητές/-τριες ήταν διατεθειμένοι/-ες να κάνουν έναν προσεκτικό διαχωρισμό ανάμεσα στο ρατσισμό ως λόγο (discourse) εξουσίας -που βρίσκεται στη διάθεσή τους μέσω καθεστώτων αντιπροσώπευσης (στη γλώσσα, την ομιλία, τις μεταφορές και τη φαντασία)- και στο ρατσισμό ως έναν «κατ' επιλογήν» προσδιορισμό του υποκειμένου, ο οποίος ήταν ρητά ιδεολογικός και εκφραζόταν στην πράξη στο πλαίσιο καθημερινών, βίαιων συναλλαγών. Ενώ η πρώτη περίπτωση παρείχε μια υπολανθάνουσα πιθανότητα ρατσιστικής πράξης, η τελευταία ήταν ευκολότερα καταδικαστέα ως ρητά ρατσιστική και ως έκφραση απόλυτης ανισότητας. Αυτή η «ανομοιογένεια» του ρατσισμού στις ζωές των νέων ανθρώπων είναι που άρχισε να γίνεται όλο και περισσότερο εμφανής. Η τραχιά γραμμή, η οποία διαχωρίζει εκείνα που λένε οι λευκοί μαθητές στους

μαύρους σε ορισμένες περιστάσεις και αυτά που αισθάνονται απέναντί τους γενικότερα, αποτέλεσε πηγή εντάσεων, όταν ήρθαν στην επιφάνεια κάποια επεισόδια ρατσισμού στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, στις ενοχλητικές, προσωπικές συναλλαγές των παιδιών μεταξύ τους η χρήση ρατσιστικών βρισιών φάνηκε ότι αποτελεί ένα δελεαστικό τρόπο ικανοποίησης για τους λευκούς:

Σαμ: Δεν μπορούμε να πούμε τίποτα γιατί αυτοί (οι μαύροι μαθητές) μπορούν να μας εκνευρίσουν και είναι δύσκολο να μην τους αποκαλέσεις με μια ρατσιστική βρισιά ή κάτι τέτοιο. Δεν ήμουν ποτέ ρατσιστής, γιατί δεν πιστεύω ότι είναι σωστό, αλλά ορισμένοι άνθρωποι απλά πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να μην τους πουν μια ρατσιστική βρισιά, εάν ξεκινήσει κάποιος καυγάς.

Οι απαντήσεις των μαθητών που παρουσιάζονται εδώ σηματοδοτούν μια σύγχυση σε σχέση με τους λόγους, για τους οποίους οι ρατσιστικοί προσδιορισμοί του λευκού, όπως «ασπρουλιάρης», «μπουκάλι γάλακτος» ή «γαλαξίας», δεν ερμηνεύονται ως ρατσιστικές βρισιές. Όπως υπαινίχθηκαν κάποιοι άλλοι ερευνητές, οι σημασίες, που ενυπάρχουν στους μειωτικούς χαρακτηρισμούς που απευθύνονται στους λευκούς, σπάνια έχουν την ίδια βαρύτητα με τη ρατσιστική ορολογία που χρησιμοποιείται κατά των μαύρων (Back 1990, Troyna και Hatcher 1992a). Οι Troyna και Hatcher (1992a, 1992b) υποστηρίζουν ότι οι φυλετικές προσβολές, όπως «άσπρη πάπια» ή «παγωτό κρέμα», θα πρέπει να διαχωρίζονται προσεκτικά από τους ρατσιστικούς όρους όπως «Πακιστανός»*, που είναι εμποτισμένοι ιδεολογικά με την έννοια της εξουσίας:

Τα μαύρα παιδιά, τα οποία θέλουν να βρίσουν κι αυτά ρατσιστικά, αντιμετώπισαν αρκετά προβλήματα. Πρώτον, το λευκό ρατσιστικό λεξιλόγιο ήταν πολύ πιο πλούσιο, όπως παραδέχτηκαν πολλά παιδιά... Δεύτερον, τα λευκά παιδιά ήξεραν ότι δεν υπήρχε καμία κοινωνική κύρωση κατά του λευκού δέρματος... Το τρίτο πρόβλημα αφορά στο ζήτημα του «έθνους». Δεν υπήρχε αντίστροφο ισοδύναμο στη ρατσιστική βρισιά «Πακιστανός»...

(Troyna και Hatcher 1992a: 158)

Σύμφωνα με το δομικό ορισμό των Troyna και Hatcher (1992a, 1992b), ακριβώς επειδή οι μαύροι/-ες και λευκοί/-ές μαθητές/-τριες κατέχουν διαφορετικές θέσεις

* ΣΤΜ: Ο όρος «Paki» [από το Pakistani] ανήκει στο χώρο της ιδιωματικής γλώσσας (slang) και έχει ειρωνική και προσβλητική χροιά.

κυριαρχίας και εξάρτησης στο πλαίσιο των φυλετικών σχέσεων, οι επιθετικοί προσδιορισμοί για τους λευκούς θεωρούνται «φυλετικές βρισιές» και τα επίθετα για τους μαύρους θεωρούνται «ρατσιστικές βρισιές». Στην περίπτωση αυτή, δεν υπάρχει ισοδυναμία μεταξύ μαύρων και λευκών υβριστικών εκφράσεων, καθώς τελικά «Οι ρατσιστικές επιθέσεις (από λευκούς ή μαύρους) αποτελούν τμήμα μιας συνεκτικής ιδεολογίας καταπίεσης, η οποία δεν ισχύει όταν οι μαύροι επιτίθενται κατά των λευκών ή όταν υπάρχει διαμάχη μεταξύ μελών διαφορετικών εθνικών μειονοτικών ομάδων» (Troyna και Hatcher 1992b: 495). Παρόλα αυτά, αυτό το αντι-καταπιεστικό μοντέλο δίνει υπόσταση στη φυλή και μπορεί να έχει λιγότερη σημασία σε παγκόσμιο επίπεδο, όπου υπόκειται σε εναλλακτικές μορφές ρατσισμού και διαφορετικές σχέσεις εξουσίας. Ένα επιπλέον θέμα παραμένει ανοικτό και αφορά στον τρόπο, με τον οποίο η ταυτότητα γίνεται αντιληπτή με προκαθορισμένο τρόπο στο παράδειγμα αυτό, όπου «η υποκειμενικότητα ενός ατόμου γίνεται αντιληπτή ως συνεκτική και ορθολογιστικά σταθερή» (Mac an Ghail και Haywood 1997: 24).

Ενώ ορισμένοι μαθητές μπορεί να έχουν μπλεχθεί σε μια «λευκή αντίδραση» κατά των ηθικών μορφών αντιρατσισμού, άλλοι αποκάλυψαν μια πιο σύνθετη αντίληψη της έννοιας της εξουσίας. Η Έμα, κορίτσι 16 ετών, λευκή μαθήτριά από την εργατική τάξη, εξήγησε με ποιον τρόπο «θα έλεγε κάτι και θα έβαζε στη θέση του» αυτόν που θα χρησιμοποιούσε π.χ. τις λέξεις «μπάσταρδε μαύρε». Παρόλα αυτά:

Έμα: Εάν κάποιος πει: «Μόλις με είπε 'λευκό σκουπίδι'», θα έλεγα: «Και είναι κακό αυτό;» Θα σκεφτόμουν μάλλον ότι «Ίσως άλλους να τους πλήγωνε, αλλά για μένα δε θα σήμαινε τίποτα να με πουν «λευκή», θα ήμουν περήφανη γι' αυτό.

Η Έμα έκανε έναν ποιοτικό διαχωρισμό μεταξύ της χρήσης ενός μαύρου ή λευκού φυλετικού επιθέτου πριν από μια προσβολή. Υποδεικνύει ότι το λευκός έχει μια ουδέτερη ή ακόμα και θετική σημασία που δεν μπορεί εύκολα να ανατραπεί («Θα ήμουν περήφανη για αυτό»). Όπως θα έλεγαν οι Troyna και Hatcher (1992b), η προτασόμενη λέξη «λευκός» δεν προσεγγίζει την ιστορική, «συνεκτική ιδεολογία του ρατσισμού» (δουλεία, ιμπεριαλισμός, απαρτχάιντ, διακριτική μεταχείριση, ξενοφοβία, εθνικισμός), με τον τρόπο που θα το έκανε ο όρος «μπάσταρδος μαύρος».

Ενώ ο ορισμός των Troyna και Hatcher βάζει στο προσκήνιο τις «ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας» (1992b: 495) μεταξύ μαύρων και λευκών και συνιστά μια ευπρόσδεκτη βελτίωση στα φιλελεύθερα, διφορούμενα ως προς το θέμα της εξουσίας μοντέλα ρατσισμού, διατηρεί παρά ταύτα κάποια πιθανά μειονεκτήματα σε ό,τι αφορά στο αντι-καταπιεστικό πλαίσιο. Κατ' αρχάς, εμπεριέχει μια άμεση σύλληψη της έννοιας

της φυλής ως στοιχείου που σηματοδοτεί την ύπαρξη ενσωματωμένης διαφοράς και δεν μπορεί να ξεπεραστεί, μιας διαφοράς που πολύ εύκολα εξισώνει το λευκό χρώμα με την καταπίεση και το μαύρο χρώμα με τη θυματοποίηση. Επιπλέον, οι λευκοί κατέχουν το προνόμιο να αποτελούν τους κύριους αρχιτέκτονες της ιστορίας και τους βασικούς παράγοντες της κοινωνικής αλλαγής. Οι πολλαπλές θέσεις, τις οποίες οι μαύροι και οι λευκοί ίσως φτάσουν να κατέχουν –και ο τρόπος που αυτές οι υποκειμενικές θέσεις χρωματίζονται από την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη σεξουαλικότητα και τη γενιά- συμπτυκνώνονται κατόπιν σε μια φυλετική διχοτομία ισχυρών/άνισχυρων. Ακόμη περισσότερο, η τάση ερμηνείας του ρατσισμού μέσα από το διπολικό σχήμα μαύρος/λευκός μπορεί με την σειρά της να αποκλείσει άλλα παραδείγματα ρατσιστικής εχθρότητας, όπως είναι ο αντισημιτισμός, η «εθνική κάθαρση» που πραγματοποιήθηκε σε διάφορα μέρη της Ανατολικής Ευρώπης ή ο θρησκευτικός διωγμός των Ιρλανδών. Πράγματι, η ενασχόληση με το λευκό χρώμα του δέρματος πέρα από το ότι δημιουργεί μια πόλωση ανάμεσα στις φυλές, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας σύνθετης αντίληψης για το ρατσισμό που μπορεί να εμπλέξει τις έννοιες του έθνους ή της θρησκείας ως επιπλέον σημείων διακριτικής μεταχείρισης. Η τοποθέτηση του ζητήματος του ρατσισμού και της εθνικότητας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παγκόσμιας αλλαγής, άνισης ανάπτυξης και της κληρονομιάς των «νέων» και των «παλαιών» κινημάτων διασποράς, σημαίνει ότι τα διπολικά σχήματα αντιμετώπισης της μαύρης και της λευκής φυλής, όσο βολικά ή στρατηγικά χρήσιμα κι αν φαίνονται βραχυπρόθεσμα, στην πραγματικότητα είναι αυστηρά περιορισμένα.

Παιδαγωγικές στρατηγικές για την ενασχόληση με τις λευκές εθνότητες

Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε διακριτικά την ποικίλη εμπειρία της λευκής εθνικής ταυτότητας, ανδρικής και γυναικείας, χωρίς να αλλοτριώσουμε τη λευκή νεολαία; Το ερώτημα αυτό γίνεται όλο και πιο δύσκολο να απαντηθεί, καθώς το λευκό χρώμα του δέρματος και τα το να είσαι Άγγλος έχουν φτάσει να εκπροσωπούν *την εθνικότητα που δεν είναι μία*. Για να μπορέσω να ασχοληθώ με τις λευκές, αγγλικές εθνικές ταυτότητες με την απαιτούμενη ευαισθησία, θα στραφώ πρώτα στις τοπικές, ιστορικές και υλικές κουλτούρες της νεολαίας.

Η παράθεση των διαφόρων ιστοριών των λευκών μαθητών θα μπορούσε να αποτελέσει μια παραγωγική ανταλλαγή απόψεων που προσέφερε τη δυνατότητα να συζητηθεί η άμεση κληρονομιά αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η διαπίστωση ότι οι «Αγγλικές» ταυτότητες έχουν αλλάξει με τον καιρό επέτρεψε στα παιδιά αυτά να

αισθανθούν λιγότερο απειλούμενα από την προοπτική του εποικισμού της Βρετανίας με μαύρους. Προγράμματα, τα οποία εκπονούνται από νέους ανθρώπους και βασίζονται στην καταγραφή οικογενειακών ιστοριών ζωής, μπορεί να παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όσους κάνουν πράξη τις ιδέες του φεμινισμού και οι οποίοι θα ήθελαν, ίσως, να μοιραστούν τις δικές τους βιογραφίες, στις οποίες η φυλετική προέλευση έχει εγχαράξει τα ίχνη της αναγνωρίζοντας αμοιβαία ότι το προσωπικό είναι πολιτικό. Η ενθάρρυνση των λευκών κυρίως μαθητών να ανακαλύψουν τα ίχνη της εθνικής και της ταξικής τους προέλευσης παραμένει ένας αποδοτικός τρόπος αποδόμησης της λευκής ταυτότητας. Παρόλα αυτά, όπως σημείωσε ο David Gillborn (1995: 89), πρώτον, «δεν υπάρχει στρατηγική που να είναι απολύτως επιτυχής, και δεύτερον... μια αποτελεσματική τη στιγμή αυτή στρατηγική μπορεί να αποτύχει σε άλλη περίπτωση ή σε άλλη χρονική στιγμή». Υπό τους όρους αυτούς, η προσέγγιση που αναπτύχθηκε έδειξε ευαισθησία απέναντι στην τοπική κουλτούρα της κοινότητας και ήταν σύμφωνη με την ιδιαίτερη σχέση μου με τους μαθητές. Ανακάλυψα ότι η αποδόμηση των λευκών εθνικών ταυτοτήτων προσέφερε ένα τρόπο πλαισίωσης του αντιρατσισμού και συνέβαλε στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις φυλετικές σχέσεις, γεγονός για το οποίο πίστευαν ότι θα μπορούσαν να έχουν προσωπικό συμφέρον. Τέτοιου είδους παιδαγωγική είναι επιτακτική, γιατί, όπως σημειώνει ο Stuart Hall, «όλοι μας προσδιοριζόμαστε με βάση την εθνική μας προέλευση με αυτή την έννοια και οι εθνικές μας ταυτότητες είναι καίριας σημασίας για να αποκτήσουμε την υποκειμενική αίσθηση του ποιοι είμαστε» (1993: 258).

Είχα καταλάβει την αξία της φεμινιστικής αυτοβιογραφίας και της μεθόδου της προσωπικής ιστορίας, όταν άρχισε να ξετυλίγονται νέες απόψεις γύρω από την ιδέα μιας θεωρούμενης ως δεδομένης, συνεκτικής αγγλικής εθνότητας. Ήταν φανερό ότι τέτοιες αντίθετες αφηγήσεις θα μπορούσαν να επιτρέψουν να αναδυθεί μια κριτική αξιολόγηση της λευκής ταυτότητας μέσα από τα αποσπασματικά, αντίθετων κατευθύνσεων μονοπάτια που διασχίζουν τις καθημερινές ζωές των ανθρώπων (hooks 1993, Nayak 1997, Nebeker 1998). Παραδείγματος χάριν, οι απαντήσεις που δόθηκαν κατά την περίοδο της επιτόπιας έρευνας έδειχναν ότι η κατάρρευση των λευκών εθνοτήτων θα μπορούσε να προσφέρει εναλλακτικές ιστορικές διαδρομές, από τις οποίες πολλοί μαθητές γοητεύονταν προσωπικά. Ανακάλυπταν τα ίχνη του οικογενειακού τους παρελθόντος κι αυτό έδινε προσωπικό χαρακτήρα στην ιστορία, την έκανε σχετική με τα προσωπικά τους βιώματα έως σήμερα. Στη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, συχνά τα παιδιά αναφέρονταν σε στοιχεία ρατσισμού που παρατηρήθηκαν μέσα στην ίδια την οικογένειά τους. Πολλοί μαθητές ανέφεραν γονείς

ή παππούδες και γιαγιάδες με σαφείς ρατσιστικές απόψεις, γεγονός που επέτρεψε να αναπτυχθεί ακόμη εντονότερη κριτική και συζητήσεις ανάμεσά τους.

Αν και οι επί μέρους, «σύνθετες» ταυτότητες των λευκών νεαρών ανδρών και γυναικών (Αγγλο-Ιρλανδικές, Σκωτσέζικες-Ιρλανδικές, Αγγλο-Ιταλικές) έχουν ειδική βαρύτητα για την τοπική κουλτούρα της περιοχής, όπου έγινε η έρευνα, αυτό δε σημαίνει ότι η ιδιότητα του να είσαι Άγγλος έμεινε ανέγγιχτη. Οι συζητήσεις που αφορούσαν στις τοπικές ταυτότητες ('Geordies', 'Makums', 'Charvers', 'Smoggies', κ.λπ.)* και την εργατική κληρονομιά της περιοχής ήταν ιδιαίτερος παραγωγικές. Επιπλέον, πετύχαμε να ξεκινήσει ένας κριτικός διάλογος με τα μεγαλύτερα παιδιά για την ιδιότητα του λευκού χρώματος του δέρματος. Η Έμα και η Τζολίν, και οι δύο 16 ετών, προσδιορίστηκαν μόνες τους ως νεαρές γυναίκες της εργατικής τάξης. Και οι δύο προχώρησαν στην αποτίμηση των δικών τους φυλετικών ταυτοτήτων, μια αποτίμηση που μερικές φορές αποσυνέδεε την ιδιότητα του Άγγλου ή του Βρετανού με το λευκό χρώμα του δέρματος:

Τζολίν: Υπάρχουν διάφοροι τύποι λευκού χρώματος.

Ερωτών: Τι εννοείς;

Τζολίν: Σαν τους Κινέζους. Καταλαβαίνεις τι εννοώ, τι χρώμα έχουν αυτοί; Δεν υπάρχει ένα χρώμα –δεν είμαστε πραγματικοί λευκοί.

Έμα: Διαφορετικές αποχρώσεις, στην ουσία.

Jolene: Υπάρχουν οι Κινέζοι, υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι, είμαστε κι εμείς, επιδερμίδες σκούρες από φυσικού τους, που είναι όμως λευκές.

Έμα: Οι άνθρωποι λένε: «Δεν θα' θελα να είμαι μαύρος» και άλλα τέτοια, αλλά όταν πάνε για σολάριουμ και παίρνουν μπρούτζινο χρώμα, τους αρέσει πολύ να μαυρίζουν.

Τζολίν: Ακριβώς! Οι άνθρωποι πάνε για σολάριουμ απλά για να μαυρίσουν.

Η κριτική αποδόμηση της ιδιότητας του λευκού δέρματος εκ μέρους της Έμα και της Τζολίν σπάει τη σύλληψη της λευκής ταυτότητας ως παγερά ουδέτερης, καθώς φέρνει στην επιφάνεια το γνωστό σε όλους γεγονός ότι οι αποκαλούμενοι «λευκοί»

* ΣΤΜ: Το *Geordie* αναφέρεται σε άτομο που προέρχεται από την περιοχή Tyneside της Αγγλίας. Το *Makum/Mackem* αναφέρεται σε άτομα που προέρχονται από την περιοχή Sunderland στη Βορειοανατολική Αγγλία. Το *Charver* αναφέρεται σε άτομα φτωχά, αγράμματα, που φορούν έντονα χρυσαφικά και απομιμήσεις ρούχων σχεδιαστών. Χρησιμοποιείται συνήθως για άτομα, κυρίως νεαρής ηλικίας, με αντι-κοινωνική συμπεριφορά. Το *Smoggy* αναφέρεται σε άτομα από την περιοχή Teesside στη Βορειοανατολική Αγγλία.

αποτελούνται «στην ουσία από διαφορετικές αποχρώσεις». Αντί να βλέπουν το λευκό ως άχρωμο, όπως θεωρείται όλο και συχνότερα, οι νεαρές γυναίκες εισήγαγαν ένα ευρύ φάσμα χρωματικών συμβόλων, με πιο ακραία περίπτωση τις μπρονζέ, μαυρισμένες από τον ήλιο φιγούρες που ακόμα καταφέρνουν να «διεκδικούν» το απροσδιόριστο έμβλημα του λευκού χρώματος του δέρματος. Το ερώτημα για το χρώμα των Κινέζων αποδιοργανώνει ακόμη περισσότερο την παγιωμένη πόλωση που ενυπάρχει στην έννοια της φυλής ως λόγου, τον οποίο υιοθετούν μόνο οι μαύροι και οι λευκοί πολίτες. Επιπλέον, η λευκή ιδιότητα γίνεται αντιληπτή ως ένας όρος που αποδίδεται κοινωνικά σε ορισμένες ομάδες και όχι τόσο ως ένας ακριβής τρόπος φυλετικής κατηγοριοποίησης. Η κοινωνική διαμόρφωση της λευκής ιδιότητας είναι επίσης εμφανής εδώ, όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι με αυστηρούς όρους δε θα θεωρούνταν «γνήσιοι λευκοί», ό,τι κι αν σημαίνει αυτό. Θα υποστήριζα ότι αν το παγωμένο κύρος της λευκής, αγγλικής εθνικότητας καταστεί αναξιόπιστο, με τον τρόπο που περιγράψαμε παραπάνω, τότε θα μπορούσαν να προκύψουν νέα σημεία επαφής για τα λευκά νεαρά άτομα.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Αναφερόμενος στο βιβλίο του Paul Gilroy (1987) *There Ain't No Black in the Union Jack*, τίτλος που προέκυψε από ένα σλόγκαν του National Front*, ο Stuart Hall (1993: 258) ολοκληρώνει τη μελέτη του «Νέες Εθνότητες» ισχυριζόμενος ότι μέχρι σχετικά πρόσφατα «δεν τον ενδιέφερε, εάν όντως υπήρχε μαύρο στην εθνική σημαία του Ηνωμένου Βασιλείου. Τώρα όχι μόνο μας ενδιαφέρει, αλλά πρέπει κιόλας». Κατά τον ίδιο τρόπο, αν οι λευκοί μαθητές πρέπει να αισθανθούν ικανοί να συνεισφέρουν σε μια πολιτική κοινωνικής δικαιοσύνης, όποια κι αν είναι η εθνικότητά τους, είναι απαραίτητο να έχουν επενδύσει ως υποκείμενα σε μια πολιτική που ορισμένες φορές τους έχει αγνοήσει. Η αποδόμηση των ταυτοτήτων των εθνικών πλειοψηφιών με την ίδια αποφασιστικότητα και ορμή, με την οποία αποδομήθηκαν οι ταυτότητες των μειονοτικών ομάδων, θα έπρεπε να συνιστά ζωτικό συστατικό στοιχείο της φεμινιστικής, αντιρατσιστικής πρακτικής. Η αποτυχία να συμπεριληφθούν οι οπτικές

* ΣτΜ: National Front, NF ή British National Front (Εθνικό Μέτωπο): ακροδεξιό πολιτικό κόμμα στη Μεγάλη Βρετανία, που ιδρύθηκε το 1967, άκμασε τις δεκαετίες του '70 και του '80, αλλά λόγω της διάσπασης -τη δεκαετία του '80 στο BNP Βρετανικό Εθνικό Κόμμα και το 1995 σε National Democrats- σήμερα υπάρχει μόνο ως ένα μικρό κόμμα, που συγκέντρωσε στις εκλογές του 2005 7.148 ψήφους. Ο προαναφερόμενος τίτλος του βιβλίου προέκυψε από σχετικό σλόγκαν και σημαίνει *Δεν υπάρχει μαύρο στη σημαία του Ηνωμένου Βασιλείου*.

των λευκών μαθητών θα φέρει μόνο σύγχυση και παράπονα για αδικία, σαν κι αυτά που ακούσαμε στην έρευνα. Ένα εμπόδιο που πρέπει να απομακρυνθεί είναι η αντίληψη πολλών λευκών μαθητών/-τριών και γονέων ότι η κίνηση εναντίον του ρατσισμού είναι μια πρακτική εναντίον των λευκών που αποτελεί αστικό κατάλοιπο. Στην περίπτωση αυτή, τα καταπιεσμένα παράπονα των λευκών θα έπρεπε να δώσουν τη θέση τους στην παραδοχή ότι, ενώ ο ρατσισμός «δρα αμφίδρομα», δεν ισχύει το ίδιο για τις αντι-ρατσιστικές πρακτικές. Ένας πιο παραγωγικός τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος θα ήταν να συνδεθούν οι πολιτικές εναντίον της καταπίεσης με τις τοπικές ιστορίες και τη «βιωμένη» κουλτούρα της κοινότητας. Όπως τόνισε ο Raphael Samuel, «Η τοπική ιστορία έχει επίσης τη δύναμη να είναι δημοφιλής... Οι άνθρωποι αναρωτιούνται συνεχώς για διάφορα ζητήματα, όπως ο τόπος στον οποίο ζουν και ο τρόπος με τον οποίο ζούσαν οι παλιότεροι» (1982: 136-137). Η αποδοχή αυτής της δημοφιλούς μεθόδου με τον τρόπο αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να κατανοήσει κανείς καλύτερα τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των λευκών, αγγλικών εθνικοτήτων και να υιοθετήσει μια προοπτική που να δείχνει μεγαλύτερη ευαισθησία στις περιθωριακές εμπειρίες της εργατικής τάξης. Επιπλέον, οι πολλαπλές πτυχές της λευκής ταυτότητας, τις οποίες επικαλέσθηκαν τα νεαρά άτομα του δείγματός μας, ακόμη κι αν αναφέρονται σε μεγάλες ομάδες λευκών, κυρίως, δείχνουν ότι είναι απαραίτητη μια πιο σωστά μελετημένη αντιμετώπιση του ρατσισμού και των αντιρατσιστικών πρακτικών. Η ανάγκη τονισμού της πολλαπλότητας και της μεταβλητότητας της λευκής εμπειρίας παραμένει επιτακτική, ειδικά όταν τις μόνες αναγνωρίσιμες μορφές της λευκής, αγγλικής ταυτότητας φαίνονται να αποτελούν οι προσδιορισμοί «Ναζί σκίνχεντ» ή «ξανθό βλήμα» που είναι φορτισμένοι από μια συγκεκριμένη πτυχή της φυλετικής διάκρισης και ποτισμένοι από την επίδραση του φύλου. Οι σύγχρονες έρευνες απαιτούν σήμερα μια ουσιαστική ενασχόληση με τις λευκές εθνικές ταυτότητες, ξεπερνώντας τα απλά και καθιερωμένα, έτσι ώστε να ασκηθεί κριτική στο αστραφτερό προνόμιο του να είναι κανείς λευκός και να δικαιωθούν οι σύνθετες εμπειρίες ζωής των νέων ανθρώπων.

Σημειώσεις

1. Ορισμένα από τα ζητήματα αυτά έχουν ερευνηθεί και στο παρελθόν και έχουν δημοσιευτεί στον εθνικό βρετανικό τύπο μετά από τη δολοφονία του Damipola Taylor στο Νότιο Λονδίνο.
2. Η Έκθεση κατόπιν εκλάπη από μερίδα του τύπου, η οποία ισχυρίστηκε ψευδώς ότι η αντιρατσιστική πολιτική του σχολείου ήταν αυτή που οδήγησε στη δολοφονία του Ahmed. Αυτό βέβαια ήταν παρερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, τα οποία δήλωναν ακριβώς το αντίθετο: τα προγράμματα εναντίον του ρατσισμού έπρεπε να επεκταθούν, ώστε να συμπεριλάβουν και τα λευκά παιδιά και όχι να ανασταλούν.(βλ. Rattansi 1993 για λεπτομέρειες). Για να αποφευχθεί μεγαλύτερη σύγχυση, η κριτική για τις πρακτικές εναντίον του ρατσισμού και για την πολυπολιτισμικότητα που προέρχονται τόσο από τη θεωρητική σκοπιά, όσο και από την άποψη των παιδαγωγικών εφαρμογών θα πρέπει να τοποθετείται σε αυτό το πλαίσιο.
3. Στο μικρο-πολιτικό επίπεδο της σχολικής κουλτούρας, ορισμένοι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τις έννοιες αυτές της εξουσίας, προκειμένου να δώσουν στοιχεία για τον τρόπο που οι σχέσεις καθηγητών/μαθητών μπορεί να προκαλέσουν «απρόβλεπτα γεγονότα» (Walkerdine 1990, Skeggs 1991, Kehily και Nayak 1996). Σε κάθε μία από τις μελέτες αυτές η έννοια της εξουσίας δεν αποτελεί μια δεδομένη σταθερά, αλλά υπόκειται διαρκώς σε επεξεργασία των πιθανών δυνατοτήτων της, με συχνά δημιουργικούς τρόπους.
4. Υπό το φως της ρατσιστικής βίας, που ασκήθηκε στον Stephen Laurence, τον Rohit Duggia και τον Ricky Reel στο Ηνωμένο Βασίλειο, τέτοια σωματική παρομοίωση λαμβάνει πλέον μια τρομακτική υλική υπόσταση.
5. Η έλλειψη χώρου δεν επιτρέπει κριτική της έρευνας που έχει προκύψει από αυτό το παράδειγμα.
6. Όπως υποστηρίζει ο Alastair Bonnett, «Το να ανατρέψουμε τη 'φύσης του μαύρου' χωρίς να ανατραπεί η 'φύση του λευκού' αναπαράγει και ενισχύει τους 'φυλετικούς' μύθους και τη 'φυλετική' κυριαρχία, που συσχετίζεται με την τελευταία» (1996: 99).
7. Για μια πλήρη περιγραφή των ορισμών του ρατσισμού και του τρόπου που εφαρμόζεται στην πράξη ποικιλοτρόπως βλ. Miles (1995).
8. Υπάρχει σήμερα εκτεταμένη βιβλιογραφία που αναφέρεται από τη μια στον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους ρατσιστικούς

χαρακτηρισμούς για να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των μαύρων νέων, και από την άλλη στον τρόπο, με τον οποίο οι τυπολογίες αυτές επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαύρων (Fuller 1980, Coard 1982, Driver 1982, Mac an Ghail 1988, Mirza 1992, Sewell 1997).

11. ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΞΟ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΓΥΝΑΙΚΕΙΩΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΡΕΥΣΤΟΤΗΤΑ ΜΕ ΤΗ ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ

Diane Reay

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος προβληματισμός σχετικά με την «κρίση του ανδρισμού» απέφυγε επιτυχώς την ενδελεχή εξέταση του τι συμβαίνει με τα κορίτσια και τις γυναίκες. Ωστόσο, σε μια περίοδο που οι μορφές ανδρισμού μοιάζουν να προκαλούν μια συνεχώς αυξανόμενη ανησυχία στο σχολικό πλαίσιο, είναι σημαντικό να εστιάσουμε εκ νέου στον τρόπο, με τον οποίο βιώνονται και ρυθμίζονται οι διάφορες πτυχές της θηλυκότητας στην αρχή του εικοστού πρώτου αιώνα και να θέσουμε μια σειρά από ερωτήματα για το θέμα αυτό. Πρόσφατες ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονες έμφυλες σχέσεις εξουσίας είναι πιο σύνθετες και αντιφατικές από ό,τι προτείνει το νέο αξίωμα ότι τα κορίτσια τα πηγαίνουν καλύτερα από τα αγόρια (Kenway και Willis 1998, Blackmore 1999, Francis 2000a, Walkerdine *et al.* 2001). Υπάρχουν πολλοί λόγοι για να πανηγυρίσουμε και αφορούν τόσο στην ανάδυση νέων, ισχυρών και θετικών πτυχών της θηλυκότητας, όσο και στη συνεχή ευχαρίστηση και ανταμοιβή που φέρνει σε πολλές γυναίκες και κορίτσια η επιτέλεση της θηλυκότητας. Την ίδια στιγμή, όμως, το σύγχρονο αξίωμα ότι τα κορίτσια τα πηγαίνουν καλύτερα από ό,τι τα αγόρια αποκρύπτει μια περίπλοκη ασάφεια στις σχέσεις των φύλων. Παρά τις καλύτερες εκπαιδευτικές επιδόσεις των κοριτσιών, οι πρόσφατες ερευνητικές μελέτες επισημαίνουν ότι η μεγάλη πλειονότητα των αγοριών αλλά και ένας σημαντικός αριθμός κοριτσιών εξακολουθούν να πιστεύουν ότι είναι προτιμότερο να είσαι άνδρας παρά γυναίκα (Reay 2001).

Μια ιστορική προσέγγιση της θηλυκότητας. (Η ιστορική διάσταση της θηλυκότητας)

Ιστορικά ίσχυε πάντοτε η άποψη ότι ανδρισμός είναι η προτιμώμενη, ανώτερη θέση υποκειμένου. Στην πραγματικότητα, υπάρχει μακρά και συμβατική παράδοση που θεωρεί τη θηλυκή ταυτότητα ως «μη ταυτότητα». Η Tseelon (1995: 34) ισχυρίζεται ότι η παράδοση αυτή, που είναι διάχυτη στην ψυχαναλυτική, τη θεολογική

και την κοινωνική θεωρία, ορίζει τη θηλυκότητα ως μια «επουσιώδη κοινωνική κατασκευή». Έτσι, στο θεολογικό λόγο η θηλυκότητα είναι πλαστική, είναι απατηλή. Στον ψυχαναλυτικό λόγο η θηλυκότητα είναι μεταμφίεση. Και όπως ισχυρίζεται η Doane (1988), στους διάφορους τρόπους σύλληψης της θηλυκότητας ως μεταμφίεσης βρίσκεται κρυμμένη η έννοια της γυναίκας ως θεάματος και όχι ως θεατή. Εν τούτοις, πολλές ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη φροϋδική ιδέα ότι η λίμπιντο είναι αρσενική (Freud 1905), εγκαταλείπουν τη σύλληψη της θηλυκότητας ως θεάματος και προχωρούν προς μια θεωρία για τη θηλυκότητα που την αντιμετωπίζει ως προσπάθεια απόκρυψης της ασυνείδητης γυναικείας πλευράς του ανδρισμού. Θεωρείται ότι ο φόβος των γυναικών μήπως τιμωρηθούν, επειδή αμφισβητούν την ανδρική κυριαρχία, τις κάνει να μεταμορφώνονται σε αντικείμενα πόθου (Heath 1989). Οι γυναίκες μπορούν να εξισωθούν με τον άνδρα, μόνο εάν απαρνηθούν όλα όσα είναι κατ' εξοχήν γυναικεία (Bloch 1992). Ως εκ τούτου, όπως υποστηρίζει και η Tseelon, αφού η πραγματική «γυναίκα» είναι άνδρας, η θηλυκή γυναίκα πρέπει να είναι υπόκριση. Ή όπως υποστηρίζει ο Lacan (1977: 290) «προκειμένου να είναι ο φαλλός, δηλαδή το σημαίνον του πόθου του Άλλου, η γυναίκα θα απορρίψει ένα ουσιαστικό μέρος της θηλυκότητας, δηλαδή όλες τις ιδιότητές της που συνδέονται με τη μεταμφίεση. Επιθυμεί να την ποθούν και να την αγαπούν για κάτι που δεν είναι».

Πίσω από όλες αυτές τις προσεγγίσεις βρίσκεται το ζήτημα της αυθεντικότητας. Στο παρελθόν, αλλά και σήμερα, η θηλυκότητα είναι μια κατηγορία γεμάτη από αρσενικές προβολές, όπου η «γυναίκα» έχει ταυτοχρόνως δημιουργηθεί και καταδικαστεί ως απατηλή επινόηση.

Θηλυκότητα ή θηλυκότητες;

Η θηλυκότητα είναι μια διαδικασία, μέσα από την οποία τα κορίτσια και οι γυναίκες προσδιορίζονται από το φύλο και γίνονται συγκεκριμένοι τύποι γυναίκας. Όμως, «το να είσαι και να γίνεσαι γυναίκα, το να κάνεις πράξη και να επιτελείς τη θηλυκότητα είναι πολύ διαφορετικά πράγματα για τις γυναίκες από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, φυλές, ηλικίες και έθνη» (Skeggs 1997: 98). Η θηλυκότητα επικαλύπτεται πάντοτε από άλλες κατηγοριοποιήσεις, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να τοποθετούνται συχνά οι γυναίκες που ανήκουν σε ομάδες εθνικών μειονοτήτων και οι γυναίκες της εργατικής τάξης, ανεξαρτήτως εθνικότητας, σε θέση αντιπαράθεσης σε σχέση με όλους τους κανονιστικούς τρόπους σύλληψης της έννοιας της θηλυκότητας. Στο πλαίσιο μιας ιδανικής σύλληψης της θηλυκότητας ως

συμβόλου της αστικής τάξης οι γυναίκες θεωρούνται ότι είναι αυτό που δεν είναι η θηλυκότητα (Walkerdine 1990). Σύμφωνα με τις μελέτες των Connell (1995), Kenway και Willis (1998), θα έλεγα ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι διαμόρφωσης της θηλυκότητας. Όπως ισχυρίζεται η Pyke (1996: 531), «οι ιεραρχίες της κοινωνικής τάξης, της φυλής και της σεξουαλικότητας κάνουν το θέμα ακόμη πιο πολύπλοκο. Αποτελούν τα δομικά και πολιτισμικά πλαίσια, στα οποία επιτελείται το φύλο στην καθημερινή ζωή, και το κατακερματίζουν με τον τρόπο αυτό σε πολλαπλές ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες».

Η θηλυκότητα δεν είναι ένας ενιαίος λόγος, παρόλο που κυρίαρχες μορφές θηλυκότητας συνήθως θα διαμορφώνονται ως λογικές και συνεκτικές, συχνά με τόσο εμφανή τρόπο, ώστε να θεωρούνται δεδομένες. Λόγου χάρη, υπάρχει γενικά η πεποίθηση ότι όλες οι γυναίκες προορίζονται από τη φύση τους για την ανατροφή των παιδιών και τη φροντίδα. Σε αντίθεση με αυτές τις κυρίαρχες αντιλήψεις, η θηλυκότητα είναι δυναμική, ποικιλόμορφη και μεταβαλλόμενη και ενδεχομένως να μπορέσουμε να την κατανοήσουμε καλύτερα, αν έχουμε στο νου μας ότι μάλλον υπάρχουν πολλαπλές εκδοχές της θηλυκότητας, παρά μια μοναδική και ενιαία θηλυκότητα. Όπως υποστηρίζουν οι Laurie *et al.* (1999), η αναγνώριση αυτή της πολλαπλότητας των γυναικείων ταυτοτήτων σημαίνει ότι, ενώ οι κυρίαρχες μορφές θηλυκότητας συχνά βασίζονται σε «φυσικές» και «ουσιαστικές» συσχετίσεις μεταξύ του βιολογικά προσδιορισμένου σώματος και των έμφυλων ταυτοτήτων, οι συσχετίσεις αυτές δεν είναι άμεσες. Μάλλον, θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι το βιολογικό φύλο και το κοινωνικό φύλο συνδέονται το ένα με το άλλο με μια διαλεκτική σχέση (Butler 1993). Έτσι, αν και αναγνωρίζουμε διάφορες μορφές θηλυκότητας, είναι σημαντικό να μην τις βλέπουμε ως σταθερές κατηγορίες. Ακόμη περισσότερο, είναι σημαντικό να δεχθούμε ότι οι πρακτικές και οι συναισθηματικές και ψυχικές σχέσεις, μέσα από τις οποίες συγκροτείται η θηλυκότητα, εξαρτώνται κάθε φορά από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Το πλαίσιο ήταν πάντοτε σημαντικό στο να φέρνει στο φως χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται παραδοσιακά με τη γυναικεία ύπαρξη (Epstein 1988, Rhodes 1992). Έχει υποστηριχθεί ότι οι γυναίκες είναι πιο ικανές να συμπεριφέρονται στην εργασία με τρόπους που δηλώνουν υποστήριξη και ενδιαφέρον, επειδή είναι εγκλωβισμένες σε χαμηλά αμειβόμενες και χωρίς εξουσία θέσεις εργασίας (Hansot και Tyack 1981). Τα επαγγέλματα αυτά, όπως για παράδειγμα εκείνα που είναι σχετικά με νοσηλεία και φροντίδα παιδιών, σπανίως απαιτούν ανταγωνιστικούς τρόπους λειτουργίας. Αντιθέτως, μελέτες με θέμα τις γυναίκες σε υψηλόβαθμες διευθυντικές

θέσεις στην αγορά εργασίας αναφέρουν ότι αυτές υιοθετούν συχνά έναν επαγγελματικό προσανατολισμό που σχετίζεται πιο παραδοσιακά με τους άνδρες παρά με τις γυναίκες (Fogarty et al. 1972, Everts 1990, Cox 1996, Schmuck 1996). Οι πιθανότητες για την υιοθέτηση συγκεκριμένων μορφών θηλυκότητας διαφέρουν σύμφωνα με τη θέση, το πλαίσιο και τις ηθικές αξίες που επικρατούν στο περιβάλλον των γυναικών. Η Williams (1986) έχει γράψει για τους βορειοαμερικανούς *Berdache**, άνδρες που αναλαμβάνουν τις εργασίες και τους ρόλους μιας γυναίκας και έτσι, στο πλαίσιο της αμερικάνικης κουλτούρας, στην οποία έχουν γεννηθεί, αντιμετωπίζονται ως μια τρίτη κατηγορία σε σχέση με το φύλο τους, αποδεικνύοντας πώς η επιτέλεση του φύλου επηρεάζει τους τρόπους, με τους οποίους αυτό δομείται συμβολικά. Άρα, λοιπόν, όταν τα κορίτσια και οι γυναίκες αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους και διαμορφώνουν επιτυχώς την ταυτότητα του φύλου εφαρμόζοντας την αντίστοιχη συμπεριφορά, στην ουσία δεν υιοθετούν εξ ολοκλήρου και έτσι απλά την καθορισμένη για το φύλο τους συμπεριφορά και τις ισχύουσες σχέσεις των φύλων, αλλά ακολουθούν μια διαδικασία προσαρμογής και αμοιβαίας αποδοχής. Ωστόσο, η σύλληψη του φύλου στο πλαίσιο διπολικών διαχωρισμών είναι βαθιά ριζωμένη στο συμβατικό τρόπο σκέψης, γεγονός που μας εμποδίζει να δούμε πώς οι αλλαγές τόσο στους έμφυλους ρόλους, όσο και στην εκτέλεσή τους έχουν ως αποτέλεσμα την ανάδυση νέων εξελισσόμενων ταυτοτήτων φύλου που ξεπερνούν τους κανονιστικούς έμφυλους καταμερισμούς.

Ο καλύτερος τρόπος για να κατανοήσουμε τις γυναικείες ταυτότητες είναι να τις δούμε σε μια διαρκή διαδικασία διαμόρφωσης, σαν να φτιάχνονται και να ξαναφτιάχνονται συνεχώς σε διαφορετικές στιγμές και μέρη. Είναι πάντοτε έντονα μεταβλητές και υπόκεινται σε αλλαγές. Η κοινωνική τάξη, η «φυλή», η ηλικία και η σεξουαλικότητα δεν εμπλέκονται ποτέ στη διαδικασία διαμόρφωσης του φύλου με

* ΣΤΜ: Το *Berdache* είναι ένας όρος που τον χρησιμοποιούσαν μη Ινδιάνοι για να αναφέρονται σε άτομα σε αυτόχθονες κοινωνίες που παρουσίαζαν διασεξουαλική συμπεριφορά, όπως με το ντύσιμο. Ο όρος προέρχεται από μια αραβική λέξη που σημαίνει «αγόρι που υπηρετεί το σεξ». Γενικότερα, οι *berdache* ήταν άτομα που είχαν ανδρικά σώματα, αλλά επέλεγαν να συμμετέχουν σε παραδοσιακά γυναικείους ρόλους στο πλαίσιο της ινδιάνικης κοινότητας. Από την οπτική των Ινδιάνων, οι *berdache* βρίσκονταν σε ένα συνεχές του κοινωνικού φύλου. Ο όρος *Berdache* αναφέρεται κυρίως σε άνδρες ως γυναίκες, επειδή οι ξένοι εκτός της κοινότητας συνήθιζαν να επικεντρώνονται στους άνδρες ως τις σημαντικές φιγούρες στη γηγενή κοινωνία. Οι πρώτες εργασίες δεν αναφέρονται σχεδόν καθόλου στις γυναίκες ως άνδρες (εκείνες με γυναικεία σώματα που εκπλήρωναν παραδοσιακά ανδρικούς ρόλους). Επειδή οι πρώτοι μη Ινδιάνοι επισκέπτες μιας ομάδας της φυλής ήταν συνήθως άνδρες, και αναζητούσαν σεξουαλικές σχέσεις με γηγενείς γυναίκες, οι συναντήσεις με άνδρες ως γυναίκες ήταν πιο κοινές από ό,τι με γυναίκες ως άνδρες. Οι περισσότερες ινδιάνικες κοινωνίες πίστευαν ότι οι *berdache* ήταν σε επικοινωνία με ιερές δυνάμεις και τους άξιζε μια τιμητική θέση στο πλαίσιο της κοινωνίας της φυλής τους. Καθώς αυξανόταν η επαφή με τους λευκούς, οι *berdache* αναγκάστηκαν να κινούνται μυστικά, αλλάζοντας την εμφάνισή τους, καθώς βίωναν τον περιγέλο των λευκών και τον εξοστρακισμό τους από τις λευκές κοινότητες.. [πηγή: Encyclopedia of North American Indians]

τυποποιημένους ή προβλέψιμους τρόπους. Τα κορίτσια και οι γυναίκες δεν τοποθετούνται στο πλαίσιο μόνο μιας θηλυκότητας, χωρίς να τις αγγίζουν οι άλλες. Και η έκφραση συγκεκριμένων ιδεών για το πώς τα κορίτσια και οι γυναίκες πρέπει να συμπεριφέρονται και να είναι, δεν είναι τόσο εκούσια, όσο υπονοούν οι έννοιες της μεταβλητότητας και του δυναμισμού. Αυτό που πρέπει να προσθέσουμε σε οποιαδήποτε θεώρηση της θηλυκότητας είναι «οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές δομές μέσα από τις οποίες καθορίζονται οι κυρίαρχες θηλυκότητες» (Laurie *et al.* 1999: 4).

Οι κοινωνικές αυτές δομές εμπλέκουν τη «φυλή» και το ρατσισμό στη δόμηση των γυναικείων εθνικών ταυτοτήτων που ανήκουν στις μειονοτικές ομάδες. Όπως αποδεικνύει η Vron Ware (1991), οι δομήσεις της θηλυκότητας δεν μπορούν να διαχωριστούν από τον προσδιορισμό της ταυτότητας με βάση τη φυλή. Η Heidi Mirza (1992) υποστηρίζει ότι η πολιτισμική δόμηση της θηλυκότητας των μαύρων κοριτσιών διαφέρει ουσιαστικά από τις μορφές θηλυκότητας που εντοπίζονται στα συνομήλικά τους λευκά κορίτσια. Οι νεαρές μαύρες γυναίκες στη μελέτη της έκαναν ελάχιστες διακρίσεις μεταξύ των ανδρικών και γυναικείων ικανοτήτων και προσόντων και θεώρησαν τις σχέσεις μεταξύ των φύλων ως περισσότερο δίκαιες από ό,τι τις θεώρησαν οι συνομήλικές τους λευκές μαθήτριες. Ωστόσο, οι ίδιες θα πρέπει ακόμη να διαπραγματευτούν τις κυρίαρχες δομήσεις της λευκής γυναικείας ταυτότητας στο πλαίσιο των οποίων, όπως επισημαίνει η Gargi Bhattacharyya (1997: 250), οι μαύρες γυναίκες θεωρούνται ότι είναι «υπερβολικά κοκκαλιάρες για να είναι κορίτσια και διαθέτουν υπερβολικά έντονη θηλυκότητα για το σκούρο τους δέρμα».

Γυναικείες ταυτότητες στην εκπαίδευση

Η Helen Wilkinson (1999: 37) υποστηρίζει ότι οι ανδρικές και γυναικείες αξίες συγκλίνουν και έτσι οδηγούν στην ανάδυση μιας «εξανδρισμένης νέας γυναίκας» που δείχνει άνετη με τα ανδρικά χαρακτηριστικά και «απολαμβάνει το βουητό που συνοδεύει τη φιλοδοξία, την ενεργητικότητα και την επιτυχία». Υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στη δόμηση της θηλυκότητας τις τελευταίες δεκαετίες, αλλαγές που άνοιξαν και επέκτειναν τις επικρατούσες αντιλήψεις περί γενικά αποδεκτής θηλυκής συμπεριφοράς στη σφαίρα του δημοσίου και του ιδιωτικού. Στη δεκαετία του 1990, είδαμε τη «μετα-φεμινιστική» διεκδίκηση της «εξουσίας των κοριτσιών» και την ιδέα μιας δραστήριας και ισχυρής γυναικείας ταυτότητας που διεκδικεί το δικαίωμά της στη σεξουαλικότητα (Walkerdine *et al.* 2001). Σίγουρα, οι νέες γυναίκες έχουν σήμερα

ελευθερίες και ευκαιρίες ανήκουστες για τη γενιά των μαμάδων τους και έχει πραγματοποιηθεί μια καλοδεχούμενη διεύρυνση της γυναικείας ταυτότητας που έχει ενσωματώσει στάσεις και πρακτικές, από τις οποίες τα κορίτσια ήταν αποκλεισμένα σε άλλες εποχές. Όμως η Wilkinson έχει την τάση να υπερβάλλει πολύ για τις αλλαγές και να μειώνει τη σημασία του τιμήματος πάνω στον ενθουσιασμό της για τα οφέλη. Οι αλλαγές αυτές είχαν διαφορετική επίπτωση, ανάλογα με την κοινωνική τάξη, την εθνική ταυτότητα, τη σεξουαλικότητα και την ηλικία, και τα νέα «σούπερ κορίτσια» και οι «σούπερ γυναίκες» που δοξάζονται στα ΜΜΕ πληρώνουν συχνά ακριβά το τίμημα της επιτυχίας τους. Όπως επισημαίνουν οι Corrock *et al.* (1995), οι πραγματικές συνθήκες που υπάρχουν στη βάση κάθε θεωρίας είναι πολύ πιο πολύπλοκες και αμφισβητούν την αντίληψη ότι τώρα «οι γυναίκες και τα κορίτσια μπορούν να τα έχουν όλα». Αυτή την πολυπλοκότητα της κατάσταση και τις αντιφάσεις, όσον αφορά στις νέες μορφές θηλυκότητας, συζητώ παρακάτω στις ενότητες για τις μαθήτριες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Αρχικώς, είναι σημαντικό να πούμε ότι πολλά από τα λεγόμενα «γυναικεία προσόντα», εκτός του ότι δεν είναι ούτε κατά διάνοια εγγενή και σταθερά, ποικίλλουν, επιπλέον, ανάλογα με την εξουσία που διαθέτουν τα άτομα. Ως εκ τούτου, είναι εξαιρετικά δύσκολο να διακρίνουμε τα προσόντα εκείνα που αναπτύσσονται ειδικά στο πλαίσιο της σχετικά ανίσχυρης κοινωνικής θέσης των γυναικών από εκείνα που οι γυναίκες διατηρούν ανεξάρτητα από το μέγεθος της εξουσίας, την οποία αποκτούν. Οι έμφυλες ταυτότητες είναι εντός πλαισίου πιο ρευστές και μεταβαλλόμενες από ό,τι απεικονίζονταν σε πολλά κείμενα για τις γυναίκες, τα κορίτσια και την εκπαίδευση. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι επιτέλεσης της θηλυκότητας και οι ιδιαίτερες μορφές που παίρνει η θηλυκότητα διαμορφώνονται έντονα από τους ρόλους που υιοθετούν οι γυναίκες και τα κορίτσια και το περιβάλλον, στο οποίο επιτελούν τους ρόλους αυτούς (Reay και Ball 2000).

Αυτή η ρευστότητα της σύγχρονης θηλυκότητας είναι εμφανής σε άλλα κοινωνικά πλαίσια, αλλά και στην εκπαίδευση. Η Lisa Adkins (1995: 8), γράφοντας για τη θηλυκότητα σε σχέση με την αγορά εργασίας, υποστηρίζει:

Αυτοί που ανησυχούν για τη θηλυκότητα δε θεωρούν δεδομένο... ότι η θηλυκότητα αφορά μόνο στις γυναίκες. Συνεπώς, δε θεωρείται δεδομένο ότι η αισθητική της θηλυκότητας αφορά μόνο στις εργάτριες. Μάλλον, το ζήτημα που πρέπει να διερευνηθεί είναι οι τρόποι, με τους οποίους σε πολλά επαγγέλματα οι γυναίκες και οι άνδρες επιτελούν ολοένα και περισσότερο την αισθητική της θηλυκότητας.

Εν τούτοις, θα ήθελα να πω ότι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου η έμφαση δίδεται ολοένα και περισσότερο σε αποτελέσματα που μπορούν να μετρηθούν, στον ανταγωνισμό και την επιχειρηματικότητα, αυτό που πρωταρχικώς απαιτείται και ανταμείβεται είναι η διεκδίκηση και η εξουσία της ανδρικής ταυτότητας και όχι η αισθητική της θηλυκότητας.

Οι μαθήτριες

Η Valerie Hey εξετάζει με περιεκτικό τρόπο το δίλημμα του να είσαι μαθήτρια στο ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Υποστηρίζει ότι η διπλή δέσμευση που επιβάλλει το σχολείο στα κορίτσια είναι πώς να γίνουν ταυτόχρονα η κανονική μαθήτρια και η σωστή νεαρή γυναίκα εντός των ορίων τόσο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όσο και της υποχρεωτικής ετεροφυλοφιλίας:

Ο ένας θεσμός αρνείται τη διαφορά, ενώ ο άλλος έχει ουσιαστικά επενδύσει στην παραγωγή της διαφοράς, ώστε η θηλυκότητα ως βιολογική διαφορά από πλευράς υποτέλειας να βρίσκεται πάντα σε αντιπαράθεση με τις κυριαρχικές όψεις του ανδρισμού. Η δυσκολία για τα κορίτσια είναι ότι αναζητούν θέσεις ενδυνάμωσης μέσα σε καθεστώτα που, εναλλακτικά, άλλοτε έχουν στόχο την άρνηση της υποτέλειας και άλλοτε την πανηγυρική της αποδοχή.

(Hey 1997: 132)

Τα τελευταία είκοσι χρόνια η θηλυκότητα έπαψε σταδιακά να συνδέεται με τη χαμηλή ακαδημαϊκή επιτυχία και έφτασε, στην αρχή του εικοστού πρώτου αιώνα, να θεωρείται συνώνυμη της υψηλής επίδοσης. Ενώ η έρευνα στις δεκαετίες του '70 και του '80 διαπίστωσε ότι οι μαθήτριες απέφευγαν να δείχνουν την ευφυΐα τους, επειδή πίστευαν ότι τα αγόρια δεν θα τις έβρισκαν ελκυστικές (Spender 1982, Lees 1986), σήμερα διαπιστώνεται ότι πολλά κορίτσια εκφράζουν την εμπιστοσύνη στις γυναικείες ικανότητες για ακαδημαϊκή επιτυχία (Francis 2000a). Ακόμη περισσότερο, η αποδιοργανωτική συμπεριφορά των «αγοριών που αποτυγχάνουν» προσέφερε στα κορίτσια μια απροσδόκητη διέξοδο προς ευκαιρίες που επιτρέπουν σε κάποιες μεταβλητές της θηλυκότητας να αποκτήσουν θετική αξία, σε σύγκριση με ορισμένες πτυχές της ανδρικής ταυτότητας, στις οποίες αποδίδονται στοιχεία παθολογίας, ιδίως στο χώρο της σχολικής επιτυχίας (Epstein *et al.* 1998). Ωστόσο, αυτό που συχνά παραβλέπεται είναι ότι τα κορίτσια που επιτυγχάνουν και τα αγόρια με τις μειωμένες

επιδόσεις δεν προέρχονται από το ίδιο περιβάλλον. Τα κορίτσια που επιτυγχάνουν προέρχονται, στην πλειονότητά τους, από τη μεσαία τάξη και τα αγόρια που αποτυγχάνουν από την εργατική τάξη. Αυτό που άλλαξε είναι η έμφυλη σύνθεση της ακαδημαϊκής επιτυχίας της μεσαίας τάξης.

Τι, όμως, προκάλεσε αυτές τις μεταβολές σε σχέση με τις προσδιορισμένες ως προς το φύλο επιτυχίες της μεσαίας τάξης; Οι Walkerdine *et al.* δίνουν μια εξήγηση, λέγοντας ότι τα τελευταία 20 χρόνια, άνοιξαν νέοι ορίζοντες «στη θηλυκότητα, ώστε να ταυτιστεί με τη λογική και στη λογική, ώστε να συνδεθεί με τη θηλυκότητα» (2000: 60). Υποστηρίζουν ότι αυτό έδωσε τη δυνατότητα στα κορίτσια της μεσαίας τάξης, ειδικότερα, να γίνουν λογικά υποκείμενα και να καταλάβουν θέσεις σε επαγγέλματα που κάποτε ασκούσαν άνδρες. Πράγματι, όπως επισημαίνουν οι συγγραφείς, όταν τα στατιστικά στοιχεία αναλύονται με λεπτομέρεια, γίνεται φανερό ότι αυτό που περιγράφεται ως «υψηλή επίδοση» των κοριτσιών είναι στην πραγματικότητα κατά κύριο λόγο η υψηλή επίδοση των κοριτσιών σε σχολεία της «μεσαίας τάξης» (Walkerdine *et al.* 2001).

Έτσι, λοιπόν, φτάσαμε σε μια ιστορική στιγμή, όπου τα κορίτσια της μεσαίας τάξης μαζί με τους αδελφούς τους έγιναν φορείς αυτού που τα προηγούμενα χρόνια θεωρούνταν αποκλειστικά αρσενική λογική. Ωστόσο, όπως ισχυρίζονται οι Walkerdine *et al.* (2001), η είσοδος των κοριτσιών της μεσαίας τάξης στις αρσενικές νόρμες της ακαδημαϊκής αριστείας που συνδέεται με τη λογική συνοδεύεται από κάποιο τίμημα. Δεν επιτυγχάνεται εύκολα. Υπάρχουν ακόμη πολλοί έντονοι συσχετισμοί της ευφυΐας με την σεξουαλικότητα (Willis 1977) και την έλλειψη θηλυκότητα (Walkerdine 1989). Τα κορίτσια της μεσαίας τάξης προσπαθούν να πετύχουν μια λεπτή ισορροπία ανάμεσα στη θηλυκότητα και την ευφυΐα, όπου η εκδήλωση της θηλυκότητας δεν επιτρέπεται να παρεμβαίνει στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Η συγχώνευση της θηλυκότητας της μεσαίας τάξης με το λογικό υποκείμενο της αστικής τάξης απαιτεί τεράστια επένδυση, όπου γίνεται μεγάλη προσπάθεια για την επικράτηση της θηλυκότητας και η σεξουαλικότητα ορισμένες φορές αποκηρύσσεται. Πράγματι, η ακαδημαϊκή επιτυχία είναι αποτέλεσμα της καταπίεσης πτυχών της θηλυκότητας και της σεξουαλικότητας, μιας καταπίεσης που μπορεί να προκαλέσει έντονες κρίσεις ταυτότητας και έχει οδηγήσει στην ανησυχητική αύξηση διατροφικών διαταραχών, όπως είναι η ανορεξία και η βουλιμία κυρίως στα κορίτσια της μεσαίας τάξης που βρίσκονται στην εφηβεία.

Τι συμβαίνει με τα κορίτσια της εργατικής τάξης; Πρόσφατες έρευνες σε μαθήτριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και κολεγίων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης

επισημαίνουν τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τη θηλυκότητα –ειδικότερα τους τρόπους, με τους οποίους τοποθετούνται οι νεαρές, λευκές γυναίκες της εργατικής τάξης σε σχέση με τους λόγους για την «κατάλληλη» θηλυκότητα και σεξουαλικότητα (Sharpe 1976, Lees 1993, Skeggs 1997). Φαίνεται ότι συγκριτικά με το λευκό ιδανικό της αστικής τάξης, τα κορίτσια αυτά δεν μπορούν να έχουν ποτέ τη «σωστή» θηλυκότητα. Η Claire Dwyer (1999) ανέφερε παρόμοια ευρήματα από τις συνεντεύξεις με μουσουλμάνες μαθήτριες. Για αυτές τις νεαρές ασιατικής καταγωγής γυναίκες, οι λόγοι «κατάλληλης» θηλυκότητας είναι ουσιαστικά αλληλένδετοι με τη διατήρηση της ευπρέπειας και την αποφυγή χαρακτηρισμών που θα τις προσδιορίζουν ως σεξουαλικά ύποπτες. Ωστόσο, πίσω από τα κοινά σημεία υπήρχαν βασικές ταξικές διαφορές:

Ενώ τα κορίτσια της μεσαίας τάξης θα μπορούσαν να βασιστούν σε δίκτυα υποστήριξης και ενθάρρυνσης από τους καθηγητές και τους γονείς για να σκεφτούν για πολλές πιθανές μελλοντικές διαδρομές, οι προσδοκίες και η ενθάρρυνση για τα κορίτσια της εργατικής τάξης ήταν πολύ λιγότερο εμφανείς. Για αυτές τις νεαρές κοπέλες υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις όσον αφορά στην πρόσβασή τους σε ρεπερτόρια πόρων και υποκειμενικής τοποθέτησης, όπου να μπορούν να βασιστούν για να αναπτύξουν μια ποικιλία από νέες μορφές της θηλυκότητας.

(Laurie et al. 1999: 193)

Η θηλυκότητα των μαθητριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει διερευνηθεί ελάχιστα. Μια μελέτη με θέμα τις κουλτούρες ομάδων συνομηλίκων που αποτελούνταν από κορίτσια κυρίως εργατικής προέλευσης από ένα Δημοτικό Σχολείο μέσα στην πόλη, διαπίστωσε ότι τα συγκεκριμένα κορίτσια υιοθετούσαν μια ποικιλία από διαφορετικές θέσεις σε σχέση με τις παραδοσιακές γυναικείες ταυτότητες (Reay 2001). Ωστόσο, παρά τη μεγάλη ποικιλία των πρακτικών τους, όλα τα κορίτσια κάποια στιγμή ενήργησαν με τρόπους που ενίσχυσαν την εξουσία των αγοριών σε βάρος της δικής τους. Η «τονισμένη» θηλυκότητα που εντόπισε η McRobbie (1978) στις νεαρές έφηβες της εργατικής τάξης κατά τη δεκαετία του '70, εξακολουθούσε να είναι εμφανής στα τέλη της δεκαετίας του '90, συντελώντας στην προσαρμογή των ενδιαφερόντων και ενισχύοντας το κύρος των αγοριών στην τάξη. Όμως, μαζί με αυτές τις συμμορφωμένες γυναικείες ταυτότητες, υπήρχαν και άλλες πιο ανθεκτικές, που προσέφεραν περισσότερες δυνατότητες στα κορίτσια. Ακόμη και στην περίπτωση

αυτή, όμως, ενώ οι λόγοι που αναπτύσσονταν στην ομάδα των συνομηλίκων κατασκεύαζαν τα κορίτσια ως άτομα πιο ώριμα που εργάζονται σκληρά και διαθέτουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες, τα αγόρια και ένας σημαντικός αριθμός κοριτσιών ήταν ακόμη προσκολλημένοι στην άποψη ότι είναι καλύτερα να είσαι αγόρι, που σημαίνει ότι τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια διδάσκονταν ακόμη πολλά από τα παλιά μαθήματα για τις έμφυλες σχέσεις των φύλων, τα οποία λειτουργούν ενάντια στην ισότητα των φύλων.

Ο Paul Connolly (1998) επισημαίνει ότι η διεκδικητική ή αποδιοργανωτική συμπεριφορά των κοριτσιών τείνει να ερμηνεύεται με πιο αρνητικό τρόπο σε σχέση με την αντίστοιχη συμπεριφορά των αγοριών, ενώ η Robin Lakoff (1975) είχε περιγράψει ότι, όταν τα μικρά κορίτσια «μιλούν άσχημα», όπως κάνουν τα αγόρια, τότε εξοστρακίζονται, δέχονται επιπλήξεις ή τα κοροϊδεύουν. Όσον αφορά στα κορίτσια του Δημοτικού που πήραν μέρος στη μελέτη μου, τα οποία ασπάζονται και προσπαθούν να κάνουν πράξη τη δική τους διαφορετική άποψη για «την εξουσία των κοριτσιών», όταν «ενεργούσαν για τον εαυτό τους» ενάντια στις προδιαγραφές των παραδοσιακών μορφών θηλυκότητας, χαρακτηρίζονταν από τους εκπαιδευτικούς στην αίθουσα του προσωπικού ως «αληθινές σκύλες», «κακή επιρροή» και «κατσίκες». Η τάση που εντόπισε η Clarricoates το 1978 ότι η απρεπής συμπεριφορά των κοριτσιών θεωρείται μειονέκτημα του χαρακτήρα, ενώ η απρεπής συμπεριφορά των αγοριών θεωρείται επιθυμία να επιβεβαιωθούν, είναι το ίδιο εμφανής στους λόγους εκπαιδευτικών, ακόμη και είκοσι χρόνια αργότερα.

Στη μελέτη της για παιδιά σε πολυφυλετικά, ανάμικτα ως προς την κοινωνική τάξη δημοτικά σχολεία, η Becky Francis (1998) διαπίστωσε ότι τα κορίτσια, μιλώντας για τον εαυτό τους κατασκεύαζαν μια μορφή θηλυκότητας ως ανιδιοτελή και ευαίσθητη σε αντίθεση με την εγωιστική και ανόητη ανδρική ταυτότητα των αγοριών. Στην πιο πρόσφατη έρευνά της (2000a) με μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι η κυρίαρχη κατασκευή της θηλυκότητας ως ευαίσθητης και του ανδρισμού ως ανόητου και εγωιστικού ήταν εξίσου εμφανής και στις σχολικές τάξεις του δευτεροβάθμιου σχολείου, αν και στην περίπτωση αυτή η κατασκευή ευαισθησία/ανοησία αναδιαμορφώθηκε σε ωριμότητα/ανωριμότητα. Ωστόσο, η ίδια συμπεραίνει ότι υπάρχουν ακόμη πολλά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι οι κατασκευές του ανδρισμού εκ μέρους των αγοριών, ειδικότερα η ενσωμάτωση στοιχείων όπως η «παλικαριά» και η ανταγωνιστικότητα, είχαν την επιδοκιμασία των εκπαιδευτικών.

Είναι ίσως σημαντικό να θυμόμαστε ότι το φόντο για την επίδειξη της ανδρικής εξουσίας στη σχολική τάξη και της ενίσχυσής της μέσα από το λόγο, βρίσκεται πέρα

από την αίθουσα του σχολείου. Είναι κοινοτοπία να δηλώνουμε ότι οι άνδρες κυβερνούν τον κόσμο, αλλά είναι γεγονός ότι συνεχίζουν να κυριαρχούν σε όλους τους «διαδρόμους εξουσίας». Στο πλαίσιο του σύγχρονου παραληρήματος για την «κρίση του ανδρισμού», αυτό που συχνά παραβλέπεται είναι το γεγονός ότι η ανδρική ταυτότητα που υιοθετείται από τους λευκούς άνδρες της μεσαίας αστικής τάξης αποτελεί το ιδανικό, με βάση το οποίο όλοι εκείνοι οι «άλλοι» -οι γυναίκες και τα κορίτσια, οι άνδρες που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες, καθώς και οι λευκοί άνδρες της εργατικής τάξης- αναμένεται ότι θα αξιολογούν τον εαυτό τους. Στην επόμενη ενότητα θα συζητήσω τη συνεχιζόμενη σύνδεση της εξουσίας και του ορθολογισμού με τον ανδρισμό και τις επιπτώσεις αυτού του φαινομένου στις γυναικείες ταυτότητες των γυναικών που εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης.

Γυναίκες εκπαιδευτικοί

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης εντοπίζονται στις κυρίαρχες λεκτικές κατασκευές της γυναίκας εκπαιδευτικού ως του ατόμου που φροντίζει και γαλουχεί. Αυτή είναι η αιτία που παραδοσιακά περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρά άνδρες σχετίζονται με τις καθοδηγητικές λειτουργίες του προγράμματος των μαθημάτων. Εν τούτοις, αυτές οι λεκτικές κατασκευές επηρέασαν πολύ πιο έντονα τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Όπως ακριβώς η ιδανική μητέρα ενσωματώνει το χαρακτηριστικό της φροντίδας ως κυρίαρχο στοιχείο της θηλυκότητας, έτσι και οι δασκάλες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η άποψη της Walkerdine (1990) είναι ότι η ικανότητα για φροντίδα και ανατροφή, που ιστορικά θεωρείται ότι βρίσκεται στο θεμέλιο της θηλυκότητας ως φυσικό συστατικό της, έχει θεωρηθεί η βάση για την καταλληλότητα των γυναικών στην προώθηση της διαδικασίας της γνώσης και της αναπαραγωγής του γνώστη. Ωστόσο αυτός ο παθητικός ρόλος, εάν και υποστηρικτικός της παραγωγής γνώσης, προσδιορίζεται ως το αντίθετό της. Όπως συμπεραίνει η Walkerdine (1990: 137), «η παραγωγή της γνώσης διαχωρίζεται, ως εκ τούτου, από την αναπαραγωγή της και διαχωρίζεται από αυτή στο πλαίσιο μιας διαδικασίας καταμερισμού των φύλων που μετατρέπει την παραγωγή και την αναπαραγωγή σε βιολογικά προσδιορισμένες ικανότητες, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικό φύλο η κάθε μία». Έτσι οι δασκάλες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γίνονται το όχημα, μέσα από το οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί η ανάπτυξη της λογικής που διευκολύνει παρά παράγει τη γνώση. Αυτή η λεκτική κατασκευή είχε τις

συνέπειές της στους τρόπους, με τους οποίους αντιμετωπίζονται οι δασκάλες, συνέπειες που περιορίζουν και δημιουργούν στερεότυπα. Όπως σχολιάζει η Carolyn Steedman (1986: 125):

Όταν μπήκα σε αυτόν τον κλειστό χώρο, την τάξη του Δημοτικού, δεν ήξερα για κάποιες παιδαγωγικές προσδοκίες που συγκαλυμμένα και απαλά –και χωρίς ποτέ να χρησιμοποιούν αυτό το λεξιλόγιο– ήλπιζαν ότι θα έπρεπε να λειτουργήσω ως μητέρα. Και ωστόσο το έκανα, μην γνωρίζοντας τι ακριβώς συνέβαινε, μέχρι που ήταν πολύ αργά.

Εν τούτοις, παρόλο που το σύστημα του σχολείου στηρίζεται ακόμη σε μεγάλο βαθμό στη συμβατική θηλυκότητα, ολοένα και περισσότερο δυσφημείται στις νέες εξελισσόμενες εκπαιδευτικές αγορές του 2000, όπου η τεχνοκρατική άποψη επικεντρώνεται στην απόδοση και την αποτελεσματικότητα και όπου τα σχολικά αποτελέσματα που δεν μπορούν να μετρηθούν περιθωριοποιούνται (MacDonald 2000).

Η κυρίαρχη κατασκευή των γυναικών εκπαιδευτικών, ιδιαιτέρως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, παραμένει αυτή του «υποκατάστατου της μητέρας». Ωστόσο, στο σύγχρονο περιβάλλον της εκπαιδευτικής αγοράς και σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός γυναικών επιτυγχάνει υψηλές διοικητικές θέσεις και κινείται σε πλαίσια, όπου η παραδοσιακή θηλυκότητα της φροντίδας δεν ταιριάζει με τις απαιτήσεις των θέσεων εργασίας τους. Είναι σημαντικό να εξετάσουμε πώς η γυναικεία τους ταυτότητα επαναπροβάλλεται στις εκπαιδευτικές αγορές που αξιολογούν θετικά μόνο τις κλασικές ανδρικές ικανότητες του ανταγωνισμού και ατομικισμού.

Ο Connell (1995) ισχυρίζεται ότι και οι άνδρες και οι γυναίκες μπορούν να εκφράσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές που σήμερα χαρακτηρίζονται ανδρικές» ή «γυναικείες», ενώ η Becky Francis (2000a) υποστηρίζει ότι «εάν οι όροι ‘ανδρισμός’ και ‘θηλυκότητα’ δεν μπορούν να ισχύσουν και για τα δύο φύλα, το συμπέρασμα είναι ότι η έμφυλη συμπεριφορά πράγματι συνδέεται στην ουσία με το βιολογικό φύλο» (σελ. 17). Η διοίκηση της εκπαίδευσης θεωρείται κοινώς «ανδρική», δηλαδή ότι συνδέεται με τα «ανδρικά» προσόντα της λογικής και της εργαλειακότητας (Blackmore 1993, Blackmore και Kenway 1993, Weiner 1994). Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι οι γυναίκες, όπως και οι άνδρες, που προάγονται σε υψηλότερες διοικητικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης θα επιδιώκουν τρόπους διοίκησης που βασίζονται σε μορφές διαχείρισης, οι οποίες ευρέως θεωρούνται μάλλον ανδρικές παρά γυναικείες. Η Judi Marshall (1984: 19) ισχυρίζεται ότι «τα χαρακτηριστικά της ηγετικής

φυσιογνωμίας και ο ρόλος του ανδρικού φύλου αντιστοιχούν τόσο πολύ, που μπορεί απλώς να είναι διαφορετικοί χαρακτηρισμοί για την ίδια έννοια».

Αυτή η εξίσωση των ηγετικών ικανοτήτων με τον ανδρισμό έχει σημαντικές επιπτώσεις στις γυναίκες που κατέχουν θέσεις υψηλού κύρους στη διοίκηση και στους τρόπους, με τους οποίους μπορούν να διοικήσουν (και διοικούν), γεγονός που έχει αποδειχθεί σε διάφορες εμπειρικές μελέτες. Η Morrison (1987) διαπίστωσε ότι το ψυχολογικό προφίλ των γυναικών που επιτυγχάνουν ως στελέχη σε ηγετικές θέσεις μπορεί να μοιάζει περισσότερο με το προφίλ των ανδρών συναδέλφων τους παρά με εκείνο των γυναικών γενικά, ενώ η Schein (1973, 1975) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες σε υψηλές διευθυντικές θέσεις ήταν «πιο συχνά σαν τους άνδρες από ό,τι οι ίδιοι οι άνδρες». Η Meta Kruger (1996) διαπίστωσε στη μελέτη της σε 98 ζεύγη ανδρών και γυναικών δασκάλων στην Ολλανδία, ότι οι γυναίκες δεν διέφεραν από τους αντίστοιχους άνδρες από πλευράς «εσωτερικής επικοινωνίας» και «διοίκησης του προσωπικού». Ερεύνησε επίσης το κατά πόσο οι γυναίκες «εμπλέκονταν περισσότερο με άλλους και ήταν λιγότερο προσανατολισμένες στα καθήκοντά τους από ό,τι οι άνδρες» και διαπίστωσε ότι κάτι τέτοιο δεν ίσχυε, συμπεραίνοντας ότι οι «γυναίκες διευθύντριες σπανίως διαφέρουν από τους άνδρες συναδέλφους τους στον τρόπο, με τον οποίο βιώνουν την εξουσία» (σελ. 454). Ωστόσο, τούτο δε σημαίνει ότι η προαγωγή σε υψηλότερες διευθυντικές θέσεις είναι μια εύκολη διαδικασία για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, σε σχέση με τη θηλυκότητα, οι γυναίκες αυτές εμπλέκονται σε έναν επίπονο αγώνα «αδιάκοπης επινοητικότητας» (Walkerdine *et al.* 2001).

Ψυχολογικές μελέτες, όπως αυτές της Snodgrass, μάλλον υποστηρίζουν την άποψη ότι, καθώς οι γυναίκες αποκτούν την εξουσία, τα χαρακτηριστικά και τα προσόντα που κανονικά σχετίζονται με τη θηλυκότητα τροποποιούνται. Η Snodgrass διαπίστωσε ότι οι γυναίκες δεν είναι πιο ευαίσθητες από τους άνδρες συνολικά, όταν λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό κύρος. Η ευαισθησία διαφέρει ανάλογα με το κοινωνικό κύρος και όχι το φύλο: οι άνθρωποι χαμηλότερου κοινωνικού κύρους είναι σημαντικά πιο ευαίσθητοι στα συναισθήματα των ανθρώπων υψηλότερου κύρους παρά το αντίστροφο (Snodgrass 1985, 1992). Αντιθέτως, η φεμινιστική έρευνα για τις γυναίκες διευθύντριες κάνει τα ίδια λάθη με εκείνα των παραδοσιακών φεμινιστικών προσεγγίσεων, οι οποίες αγνοούν σε μεγάλο βαθμό την επίδραση της εξουσίας και του κύρους στην κατασκευή της θηλυκότητας που υιοθετούν οι γυναίκες με εξουσία. Σε αντίθεση με αυτές τις εξιδανικευμένες αντιλήψεις, η Kanter (1977) θεωρεί ότι πολλές από τις επονομαζόμενες έμφυλες διαφορές στη συμπεριφορά που

εκδηλώνεται στο πλαίσιο ενός οργανισμού απορρέουν απ' ευθείας από τις διαφορετικές ευκαιρίες των δύο φύλων να αποκτήσουν πρόσβαση στην εξουσία και να την ασκήσουν.

Αυτό σημαίνει ότι η απόκτηση εξουσίας στο πλαίσιο οργανισμών έχει ως αποτέλεσμα οι γυναίκες να εκφράζουν την έμφυλη ταυτότητά τους με πολύ πιο διαφορετικούς τρόπους από τις ταυτότητες που πραγματώνονται στο πλαίσιο των κανονικών, υποβαθμισμένων κοινωνικά τύπων θηλυκότητας. Πράγματι, οι γυναίκες που είναι ανώτερα διοικητικά στελέχη πρέπει να αντιμετωπίσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη πολλές αντιφατικές και ανταγωνιστικές τάσεις, οι οποίες προκύπτουν από τη σύμπραξη μιας έμφυλης κοινωνικοποίησης από τη μια που προετοιμάζει τις γυναίκες για μια ζωή, σχεδόν χωρίς εξουσία, και της επαγγελματικής τους θέσης από την άλλη που είναι επενδεδυμένη με την ίδια την εξουσία. Οι αρνητικές ψυχικές επιπτώσεις της υιοθέτησης μιας μορφής θηλυκότητας, η οποία ενσωματώνει παραδοσιακά ανδρικά χαρακτηριστικά είναι φανερές με τον ίδιο τρόπο τόσο στις γυναίκες διευθύντριες σχολείων, όσο και στις έξυπνες μαθήτριες. Υπάρχει ακριβώς η ίδια σύγκρουση, η ίδια ανησυχία και το ίδιο κόστος στην επιτέλεση των «νέων μορφών θηλυκότητας» εκ μέρους των γυναικών στο χώρο εργασίας, όσο και στην επιτέλεση των «νέων μορφών θηλυκότητας» εκ μέρους των μαθητριών στην αίθουσα διδασκαλίας.

Το να έχουν εξουσία παραμένει για τις γυναίκες μια «ασυνήθης» κατάσταση στη βρετανική αγορά εργασίας (Davidson και Cooper 1992), όχι όμως στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπου σήμερα 80 τοις εκατό των διευθυντών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι γυναίκες. Η βιβλιογραφία για τις γυναίκες διευθύντριες δεν καταφέρνει να παρουσιάσει το δημογραφικό τους προφίλ από πλευράς κοινωνικής τάξης, φυλής, κουλτούρας, εθνοτικότητας, ηλικίας και σεξουαλικής προτίμησης. Οι γυναίκες που γίνονται διευθυντικά στελέχη σε οποιονδήποτε τομέα της βρετανικής αγοράς εργασίας δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αντιπροσωπευτικό δείγμα των γυναικών γενικότερα.

Κατά κύριο λόγο προέρχονται από μια πολύ συγκεκριμένη ομάδα γυναικών: είναι λευκές, μεσαίας ή ανώτερης τάξης και στην πλειονότητα των περιπτώσεων διαθέτουν εξ ορισμού πιστοποιημένα υψηλά προσόντα. Επιπλέον, εκτός από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που οφείλονται στη συγκεκριμένη κοινωνική τάξη και εθνική ομάδα, η άσκηση εξουσίας για τις γυναίκες πιθανώς επηρεάζεται με σημαντικό τρόπο από την ιδιαίτερη παραλλαγή της έμφυλης κοινωνικοποίησης κατά την παιδική ηλικία,

την κουλτούρα και το ήθος του χώρου εργασίας, προηγούμενα μοντέλα ρόλου, την προσωπικότητά τους και τις πολιτικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις που υιοθετούν.

Παρά τις πρόσφατες τάσεις στη θεωρία της διαχείρισης που διαφημίζουν ένα «εκθηλυμένο» στυλ διοίκησης, η πρακτική της διοίκησης, ειδικά στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, παραμένει ένα δύσκολο, παράδοξο πλαίσιο για τις γυναίκες. Παρόλο που είναι πιθανό οι τάσεις αυτές να είχαν κάποιες επιπτώσεις σε μερικές πτυχές της διευθυντικής συμπεριφοράς, είναι προφανώς μη ρεαλιστικό να ισχυριζόμαστε ότι υπήρξε μεγάλη αλλαγή στις διαχειριστικές πρακτικές και την κουλτούρα και ειδικότερα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πράγματι, η μεγάλη μεταβολή που συνέβη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, δηλαδή η εισαγωγή της φιλοσοφίας της αγοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα, επηρέασε καθιερώνοντας και ενθαρρύνοντας τη διεκδικητική, εργαλειακή και ανταγωνιστική συμπεριφορά και όχι φεμινιστικούς ή γυναικείους τρόπους εργασίας.

Κατά συνέπεια, παραμένει ένα παράδοξο για τις γυναίκες που καταλαμβάνουν τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, επειδή ένας τέτοιος προσδιορισμός ανατρέπεται και αντικρούει τις παραδοσιακές έννοιες της θηλυκότητας. Το να είσαι επιτυχημένος επαγγελματίας κοντά στην κορυφή μιας θεσμικής ιεραρχίας απαιτεί την εκδήλωση τουλάχιστον εξωτερικά μιας εμφανώς διαφορετικής θηλυκότητας από εκείνη που είναι εγγεγραμμένη στην παραδοσιακή (ή προοδευτική) αντίληψη του τι σημαίνει να είσαι γυναίκα (βλ. Tseelon 1995). Μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όπου η θηλυκότητα συνεχίζει να δυσφημείται, ενώ ο ανδρισμός εξυψώνεται ακόμα, επειδή αποτελεί δήθεν ένδειξη μιας ανώτερης μορφής ανάπτυξης (Archer 1989, Nicholson 1996), θα προκαλούσε έκπληξη για τις γυναίκες διευθύντριες να προσδίδουν θετική αξία στις γυναικείες μεθόδους εργασίας. Η εσωτερη ένταση ανάμεσα στο να είσαι γυναίκα και να είσαι ηγέτης έχει, χωρίς εξαίρεση, ως αποτέλεσμα μια σειρά από προσαρμογές και τροποποιήσεις, καθώς και την αποδοχή μιας μορφής θηλυκότητας που συμφωνεί περισσότερο με την ηγετική φυσιογνωμία παρά με τις παραδοσιακές μορφές θηλυκότητας που βασίζονται σε θέσεις σχετικής έλλειψης εξουσίας. Η θηλυκότητα για τις περισσότερες γυναίκες βιώνεται μέσα από παράδοξη κατάσταση, στο πλαίσιο της οποίας είναι «ταυτοχρόνως αόρατες, ενώ είναι σωματικά και ψυχολογικά ορατές, ένα αντικείμενο μελέτης» (Tseelon 1995: 54). Καθώς το να είναι κανείς ορατός κοινωνικά αποτελεί μια ιδιότητα εγγενή στην ηγετική φυσιογνωμία, είναι αναπόφευκτό οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις να αναπτύξουν πρακτικές που σχετίζονται με τον ανδρισμό, έτσι ώστε να θεωρηθούν αυθεντικοί

ηγέτες. Η επιτυχία στην επαγγελματική σταδιοδρομία μπορεί να ειπωθεί ως μέρος μιας διαδικασίας αποστασιοποίησης από την «κανονική» θηλυκότητα.

Η θέση αυτή υποστηρίζεται από την περιγραφή των γυναικών, οι οποίες παρακολουθούν ένα σεμινάριο σχετικά με την αύξηση της γυναικείας παρουσίας σε διευθυντικές θέσεις στην έρευνα της Tanton. Η ίδια διαπίστωσε ότι στόχος της ομάδας ήταν να τοποθετηθεί η γυναίκα ως «ο Άλλος» σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της ανδρικής νόρμας, με την οποία οι ίδιες ταυτίζονταν. Η Tanton συμπεραίνει ότι ο σύνθετος τρόπος τοποθέτησής τους «μπορεί να θεωρηθεί ως το μέτρο, με βάση το οποίο είναι δυνατόν να μετρηθεί πόσο βαθιά κρυσταλλωμένες είναι οι διάφορες αξίες στο κοινωνικό πλαίσιο σε σημείο που και αυτή ακόμη η γυναικεία ομάδα, η οποία επικεντρώνει την προσοχή της στο ζήτημα της εξέλιξης των γυναικών, να προσεγγίζει το θέμα (της γυναικείας παρουσίας στη διοίκηση: σ.τ.μ.) σύμφωνα με την άποψη ότι ο «άνδρας είναι το επίκεντρο» (Tanton 1994: 9). Παρά τη ρητορική της «περί νέων στυλ διαχείρισης», φαίνεται ότι, για να φθάσουν στην επαγγελματική επιτυχία, πολλές γυναίκες που βρίσκονται στην κορυφή των θεσμικών ιεραρχιών ή κοντά σε αυτήν, χρειάστηκε να τροποποιήσουν κάποια, εάν όχι όλα, τα προσόντα που παραδοσιακά σχετίζονται με τη θηλυκότητα. (βλ. επίσης Billing και Alvesson 1994). Έτσι, ενώ δεν υπάρχει ομοιομορφία στις μορφές της θηλυκότητας που εκδηλώνονται δημόσια από τις γυναίκες, οι οποίες διατηρούν ηγετικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι, σύμφωνα με τις έρευνες που παρατίθενται στο κεφάλαιο αυτό, αν φαντασθεί κανείς ένα συνεχές, στα δύο άκρα του οποίου βρίσκονται ο ανδρισμός και η θηλυκότητα, οι μορφές θηλυκότητας που υιοθετούν και εκδηλώνουν οι γυναίκες στο πλαίσιο της ηγετικής τους θέσης έχουν χαρακτηριστικά που είναι κοινά τόσο με εκείνα των ανδρών συναδέλφων τους, όσο και με εκείνα των γυναικών που είναι υφιστάμενές τους.

Η τάση αυτή για μετακίνηση μεταξύ προσόντων και συμπεριφορών εγγεγραμμένων παραδοσιακά στο ένα ή το άλλο φύλο, ήταν εμφανής στις γυναίκες διευθύντριες, οι οποίες πήραν μέρος στην έρευνα που πραγματοποιήσα με τον Stephen Ball. Οι γυναίκες διευθύντριες κινούνται σε μια ποικιλία θέσεων υποκειμένου και τοποθετούνται άλλοτε ως μητρική φιγούρα και άλλοτε ως γυναίκες με τυπική για το φύλο τους συμπεριφορά, κάποιες άλλες στιγμές όμως δομούν την ταυτότητα ενός ισχυρού προσώπου που τέμνει και συγκρούεται με άλλες ιστορικά προερχόμενες πλευρές της γυναικείας υποκειμενικότητας. Αυτές οι ποικίλες τοποθετήσεις της θηλυκότητας πραγματοποιούνται σε διαφορετικές στιγμές, σε διαφορετικά πλαίσια και σε σχέση με διαφορετικές ατζέντες, σύμφωνα με την κ. Carnegie, μία από τις

διευθύντριες της μελέτης μας (Reay και Ball 2000: 154). Παρόλο που άλλοι, για παράδειγμα, συνάδελφοι και μαθητές, μπορεί να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά της διαφορετικά, η κ. Carnegie εξηγεί πολύ καθαρά σε ποιο σημείο του συνεχούς ανάμεσα στον ανδρισμό και τη θηλυκότητα τοποθετεί το στυλ διαχείρισης που εκφράζει η ίδια. Στο απόσπασμα που ακολουθεί τοποθετεί τον εαυτό της στο σημείο, όπου «το θηλυκό και το αρσενικό ενώνονται»:

Και σκέφτομαι ότι ίσως... αυτή είναι η πλευρά μου «Μάργκαρετ Θάτσερ»... ότι ο τρόπος, με τον οποίο ασκώ τη διεύθυνση είναι, δεν ξέρω πώς θα το διαφοροποιούσατε από έναν άνδρα... αλλά επικεντρώνεται στα επιτεύγματα των γυναικών. Θέλω να πιστεύω ότι δεν είναι τόσο πολύ γυναικείο ή ανδρικό, πιστεύω, θα ήθελα να πιστεύω ότι είμαι το γυναικείο άκρο του ανδρικού φάσματος για να είμαι ειλικρινής, που το θεωρώ ως ένα σκεπτόμενο, πολιτισμένο, καλλιεργημένο άκρο. Απεχθάνομαι τις ακρότητες, απεχθάνομαι τον άντρα «βαρύ τύπο» ή τη γυναίκα που το παίζει θηλυκό, οπότε κάπου στη μέση και ίσως αυτό είναι, θα έλεγα, το σημείο που το θηλυκό και το αρσενικό ενώνονται.

Συμπέρασμα

«Το να είσαι άνδρας» και «το να είσαι γυναίκα» είναι εσωτερικά ασταθείς καταστάσεις. Περιβάλλονται πάντοτε από δύο πλευρές, ακριβώς επειδή υπάρχει κάποιο κόστος σε κάθε προσδιορισμό, που είναι η απώλεια κάποιας άλλης ομάδας προσδιορισμών, η βίαιη προσέγγιση μιας νόρμας που κάποιος ποτέ δεν επιλέγει, μια νόρμα που επιλέγει εμάς, αλλά που εμείς καταλαμβάνουμε, αντιστρέφουμε, σηματοδοτούμε εκ νέου σε τέτοιο βαθμό που η νόρμα δεν καταφέρνει να μας προσδιορίσει πλήρως.

(Butler 1993: 126-7)

Η υιοθέτηση και δημόσια εκδήλωση του φύλου δεν γίνεται απ' ευθείας, αλλά μάλλον προκαλεί κάποια σύγχυση. Η γοητεία των διπολικών σχημάτων, όπως άνδρας-γυναίκα, αγόρι-κορίτσι, συχνά μας αποτρέπει από το να δούμε όλο το εύρος της διαφορετικότητας και της διαφοροποίησης που υπάρχει στο κάθε φύλο, όπως και ανάμεσα στις κατηγορίες άνδρας και γυναίκα. Και οι γυναίκες και οι άνδρες συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή έμφυλων ταυτοτήτων, δομώντας το φύλο μέσα από ένα ευρύ και ποικιλόμορφο φάσμα κοινωνικών διαδικασιών (Kerfoot και Knight

1994). Και στο πλαίσιο αυτής της «εργασίας κατασκευής του φύλου», οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές γεννούν την ιδιαίτερη εργαλειοθήκη πολιτισμικών πόρων που διατίθενται στα άτομα.

Τον εικοστό πρώτο αιώνα, αυξανόμενος αριθμός κοριτσιών και γυναικών μετακινούνται προς τις πνευματικές και επαγγελματικές σφαίρες που παραδοσιακά θεωρούνταν ανδρικές (Francis 2000a). Οι αλλαγές αυτές εμπεριέχουν την υιοθέτηση και εκδήλωση νέων μορφών θηλυκότητας, την απομάκρυνση από εκδοχές της γυναικείας ταυτότητας που παραδοσιακά θεωρούνται κανονιστικές και την υιοθέτηση ιδιοτήτων που προηγουμένως θεωρούνταν ανδρικές. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια και οι γυναίκες της μεσαίας τάξης σήμερα ασχολούνται με την επανατοποθέτηση και την κατασκευή ελαφρώς διαφορετικών εκδοχών της θηλυκότητας, οι οποίες επιτρέπουν την ακαδημαϊκή επιτυχία στο χώρο της εκπαίδευσης και την απόκτηση ηγετικών θέσεων στο χώρο της αγοράς εργασίας. Οι γυναίκες υπήρξαν πιο επιδέξιες από τους άνδρες συνομηλίκους τους στο να αποδεχθούν την « έμφυλη πολυπολιτισμικότητα» που ο Connell (1995) ισχυρίζεται ότι ανοίγει και διευρύνει τις δυνατότητες του κάθε φύλου. Όλα αυτά οδηγούν σε ένα πλαίσιο θετικών μεταβολών, σύμφωνα με το οποίο η άποψη περί κανονιστικής θηλυκότητας μεταβάλλεται σιγά-σιγά για να συμπεριλάβει συμπεριφορές, στάσεις και δυνατότητες που μέχρι τώρα δεν ήταν αποδεκτές.

Ωστόσο αυτή η καινούργια σύλληψη της θηλυκότητας είναι το ίδιο ρυθμισμένη όσο και οι προηγούμενες μορφές θηλυκότητας. Το σύνδρομο του κοριτσιού «που τα έχει όλα» και η προσφάτως αναδυόμενη ανησυχία για τις μειωμένες επιδόσεις των αγοριών, μας κάνει να παραβλέπουμε με ευκολία την ισχύουσα πραγματικότητα, όπου οι πιέσεις και στα δύο φύλα είναι τρομακτικές (Francis 2000a). Τα κορίτσια και οι γυναίκες πληρώνουν σαφέστατα ένα τίμημα για την επιτυχία τους, καθώς οι γυναίκες αναπτύσσουν προβλήματα άγχους που προηγουμένως συναντούσαμε μόνο στους άνδρες, και οι διατροφικές και άλλες ψυχαναγκαστικές διαταραχές συνεχίζουν να αυξάνονται μεταξύ των μαθητριών (βλ. Walkerdine *et al.* 2001). Η κρυφή πλευρά της γυναικείας «επιτυχίας» είναι εμφανής στη διπλή και ορισμένες φορές τριπλή αλλαγή πολλών γυναικών διευθυντριών που προσπαθούν να τα βγάλουν πέρα με την εργασία τους, τη φροντίδα των παιδιών και την επιμόρφωσή τους, ενώ οι νεότερες μαθήτριες βρίσκονται σε κατάσταση σύγχυσης για διαφορετικούς λόγους, καθώς πρέπει να κινηθούν ανάμεσα στις απαιτήσεις για υψηλές ακαδημαϊκές επιτυχίες από τη μια και την τοποθέτηση του εαυτού τους ως ελκυστικού και ποθητού εκ μέρους των αγοριών της ηλικίας τους από την άλλη.

Εν τούτοις, παρά τις πολυπλοκότητες αυτών των αλλαγών, υπάρχουν ακόμα πράγματα, για τα οποία μπορούμε να καμαρώνουμε. Αντιθέτως, η κατάσταση για τα κορίτσια και τις γυναίκες της εργατικής τάξης παραμένει λιγότερο θετική. Συχνά περιθωριοποιούνται και αποκλείονται από τις πιο θετικές αλλαγές της κατασκευής της θηλυκότητας, τις οποίες βιώνουν οι συνομήλικές τους κοπέλες της μεσαίας τάξης. Δεν έχει συντελεσθεί ακόμη η παράλληλη συγχώνευση της θηλυκότητας των λευκών ή μαύρων γυναικών της εργατικής τάξης με τη λογική και την υποκειμενικότητα της αστικής τάξης. Οι αλλαγές στον τρόπο που η θηλυκότητα βιώνεται από τα κορίτσια και τις γυναίκες συνεχίζουν να επηρεάζονται από την αδιαλλαξία της κοινωνικής τάξης.

12. ΤΥΠΙΚΑ ΑΓΟΡΙΑ; ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΔΡΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Christine Skelton

Εισαγωγή

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, στους τίτλους των εφημερίδων του εθνικού τύπου στο Ηνωμένο Βασίλειο άρχισαν να εμφανίζονται ισχυρισμοί ότι τα σχολεία απογοήτευαν τα αγόρια. Για παράδειγμα, “the failing sex” (Guardian 12.3.96), “Where did we go wrong?” (Times Educational Supplement 14.2.97), “Classroom rescue for Britain’s lost boys” (Independent 5.1.98)*. Και η Κυβέρνηση εξέφρασε επίσης τον προβληματισμό της σχετικά με τις στάσεις των αγοριών απέναντι στο σχολείο και με τις επιδόσεις τους στα τεστ αξιολόγησης (Woodhead 1996, Blunkett 2000). Τα αγόρια περιγράφονται ως μαθητές με ελάχιστα κίνητρα ως προς τη σχολική εργασία και γενικά με χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα κορίτσια, ιδίως σε ό,τι αφορά στις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, μια κατάσταση που τους δημιουργεί αισθήματα δυσαρέσκειας και έχει ως αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν το σχολείο και να οδηγούνται στον αποκλεισμό.

Μια συνέπεια του προβληματισμού της Κυβέρνησης και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης για τα «αγόρια της Βρετανίας που αποτυγχάνουν» είναι ο πολλαπλασιασμός των άρθρων, των βιβλίων και των εκθέσεων που διερευνούν το μεγάλο πρόβλημα σε σχέση με τα δύο φύλα, το οποίο προέκυψε στο τέλος του εικοστού και στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, αυτό των μειωμένων επιδόσεων των αγοριών. Ωστόσο, όταν διαβάσει κανείς μεγάλο μέρος αυτής της βιβλιογραφίας, γίνεται φανερό ότι ελάχιστα πράγματα έχουμε διδαχθεί από τις φεμινιστικές προσεγγίσεις για το φύλο και την εκπαίδευση καθώς και ότι οι πιο πρόσφατες θεωρίες για τον ανδρισμό στο σχολικό πλαίσιο είναι ελάχιστα γνωστές.

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως στόχο να εξηγήσει τους λόγους, για τους οποίους έχει δοθεί τόσο μεγάλη σημασία στα προβλήματα των αγοριών με το σχολείο, θίγοντας ερωτήματα σχετικά με το πώς έχει διαμορφωθεί το θεωρητικό πλαίσιο για τον ανδρισμό στη βιβλιογραφία. Καθώς αυτό το βιβλίο έχει γραφτεί στο μεγαλύτερο μέρος

* ΣτΜ: Στα Ελληνικά «Το φύλο της αποτυχίας», «που κάναμε λάθος;», «σώστε τις αίθουσες για τα χαμένα αγόρια της Βρετανίας» αντιστοίχως.

του από φεμινίστριες ή από συγγραφείς που ασχολούνται με ζητήματα που ανακύπτουν από τη φεμινιστική προσέγγιση, θεωρούμε σωστό να ξεκινήσουμε με τις απόψεις των φεμινιστριών για τη διερεύνηση των αγοριών και των μορφών ανδρισμού. Κατόπιν, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τους τρόπους, με τους οποίους η εκπαιδευτική έρευνα από τη δεκαετία του '60 ως τη δεκαετία του '70 κατασκευάζει το αγόρι.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζουμε τις θεωρίες για τις ανδρικές ταυτότητες, έτσι όπως διαμορφώθηκε κατά τα τέλη του εικοστού αιώνα, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτές τροφοδοτήθηκαν με στοιχεία από την έρευνα για την εκπαίδευση των αγοριών και τις στρατηγικές παρέμβασης που στόχευαν σε αυτήν. Η τελευταία ενότητα εξετάζει τους σύγχρονους στοχασμούς γύρω από τον ανδρισμό και το φύλο σε σχέση με την εκπαίδευση.

Πριν εξετάσουμε τα θέματα αυτά, θα πρέπει να παρουσιάσουμε ορισμένα στοιχεία για τη συζήτηση γύρω από τις μειωμένες επιδόσεις των αγοριών. Δεν υπάρχει ο χώρος εδώ για να συζητήσουμε με λεπτομέρειες την κριτική που προέκυψε στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου (βλ. Epstein *et al.* 1998, Delamont 1999, Salisbury *et al.* 1999, Skelton 2001). Εν συντομία, η κύρια κριτική επικεντρώθηκε γύρω από τις στενές παραμέτρους του επιχειρήματος, με το οποίο υποστηρίχθηκε ότι όλα τα αγόρια, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, εθνικότητας κ.ο.κ. έχουν μειωμένες επιδόσεις. Έτσι, οι φεμινίστριες παρατήρησαν ότι η έννοια της μειωμένης επίδοσης των αγοριών είχε επικεντρωθεί συγκεκριμένα σε στατιστικές πληροφορίες (Kenway και Willis 1998, Raphael Reed 1999) και επεσήμαναν ότι η σύνθετη σχέση των παραγόντων φύλο και επίδοση δεν μπορεί να προκύψει μόνο από ανεπεξέργαστα, στοιχειώδη δεδομένα (βλέπε Κεφάλαιο 2).

Ένα άλλο πρόβλημα σχετικά με τη συζήτηση για τη μειωμένη επίδοση των αγοριών αφορούσε ερωτήματα για το πού οδηγεί αυτή η εστίαση, ειδικά υπό το φως του γεγονότος ότι η φαινομενικά ανώτερη σχολική απόδοση των κοριτσιών δε συνεχίζεται και στην αγορά εργασίας, όπου ο μέσος μισθός των γυναικών παραμένει χαμηλότερος από εκείνον των ανδρών (Equal Opportunities Commission 2000). Επίσης, μια εξήγηση που έδωσαν η Κυβέρνηση και τα ΜΜΕ αναφορικά με την απροθυμία των αγοριών να ασχοληθούν σοβαρά με τη σχολική εργασία είναι η εκθήλυνση της εκπαίδευσης, που σημαίνει ότι, επειδή στα σχολεία κυριαρχεί το θηλυκό στοιχείο από πλευράς εκπαιδευτικού προσωπικού, αυτό θεωρείται από κάποιους ότι έχει ως αποτέλεσμα την προώθηση γυναικείων τρόπων μάθησης και μορφών αξιολόγησης, καθώς και θετικές διακρίσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών

υπέρ των συμπεριφορών των κοριτσιών ως μαθητριών (Biddulph 1998, Pollack 1998). Οι στρατηγικές που θα βοηθούσαν στην αντιμετώπιση της μειωμένης επίδοσης των αγοριών συμπεριλαμβάνουν τόσο τη δημιουργία ομάδων διδασκαλίας αμιγών ως προς το φύλο, όσο και τις μικτές ως προς το φύλο σχολικές τάξεις, την αύξηση του αριθμού ανδρών εκπαιδευτικών και συμβούλων, καθώς και τη χρήση διδακτικών μεθόδων που να διευκολύνουν τις μαθησιακές προσεγγίσεις που προτιμούν τα αγόρια. Εν τούτοις, εστιάζοντας στα αγόρια ως ομάδα και στις θεωρούμενες ανάγκες των αγοριών, οι ειδικοί σε θέματα παιδείας έχουν προειδοποιήσει ότι:

- Η υποστήριξη στρατηγικών, όπως οι αμιγείς ως προς το φύλο ομαδοποιήσεις, μπορεί να ενισχύσουν παραδοσιακά στερεότυπα φύλου (Sukhnandan *et al.* 2000).
- Οι εκπαιδευτικοί θα καταβάλουν κάθε προσπάθεια να κάνουν το περιβάλλον «φιλικό για τα αγόρια», ενώ στα κορίτσια δεν παρέχονται οι απαιτούμενες ευκαιρίες για να εκμεταλλευτούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (Arnot *et al.* 1998b).
- Μπορεί να παρουσιασθεί το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, εάν υποδεικνύεται συνεχώς στους εκπαιδευτικούς ότι τα κορίτσια είναι πιο αποτελεσματικά σε θέματα μάθησης από ό,τι τα αγόρια (Younger *et al.* 1999).

Φεμινιστικές απόψεις για τη διερεύνηση των αγοριών και των ανδρικών ταυτοτήτων

Την περίοδο που ακολούθησε μετά από το Νόμο του 1975 για τις Διακρίσεις των Φύλων (Sex Discrimination Act 1975) δημοσιεύτηκαν βιβλία που είχαν γραφτεί από φεμινίστριες για τους τρόπους, με τους οποίους οι εκπαιδευτικές διαδικασίες έκαναν διακρίσεις εις βάρος των κοριτσιών. Τούτο δε σημαίνει ότι οι φεμινίστριες απλώς άλλαξαν το επίκεντρό τους από τα αγόρια στα κορίτσια, αναπαράγοντας έτσι τις «τυφλές ως προς το φύλο» πρακτικές που τόσο συχνά συναντούσε κανείς σε παλιότερες έρευνες γύρω από την εκπαίδευση (βλ. επόμενη ενότητα). Αυτό που συνέβη είναι ότι η φύση, οι διαδικασίες και οι εμπειρίες της εκπαίδευσης των κοριτσιών εξετάστηκαν σε σχέση με αυτές της εκπαίδευσης των αγοριών (Mahony 1985). Πράγματι, κάποιες φεμινίστριες έγραψαν απ' ευθείας για τα αγόρια και την εκπαίδευση (Arnot 1984, Askew και Ross 1988), αλλά η περιθωριοποίηση των γυναικών σε προηγούμενες έρευνες είχε ως αποτέλεσμα έναν κατανοητό δισταγμό,

όσον αφορά στη εκπόνηση εμπειρικών ερευνών που θα μελετούσαν αποκλειστικά τα αγόρια.

Παρόλο που το δεύτερο κύμα του φεμινισμού προκάλεσε ένα αντίστοιχο κίνημα των ανδρών (ιδιαίτερως στις ΗΠΑ, βλ. Farrell 1974, Pleck και Sawyer 1974), η βιβλιογραφία για τον ανδρισμό ήταν πιο περιορισμένη και δεν προσείλκυσε το ενδιαφέρον των φεμινιστριών. Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 υπήρξε μια ώθηση του ενδιαφέροντος σε θέματα ανδρικής ταυτότητας στη Μεγάλη Βρετανία και αλλού, σε τέτοιο βαθμό που και οι φεμινίστριες άρχισαν να ανταποκρίνονται στη βιβλιογραφία που προέκυψε από το ενδιαφέρον αυτό (Hagan 1992). Παρόλο που, όπως θα συζητηθεί παρακάτω, υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις για την ανδρική ταυτότητα (Carrigan *et al.* 1985), δύο προοπτικές ξεχώρισαν περισσότερο: αυτή που ονομάστηκε «νέες ανδρικές σπουδές» (Brod 1987, Kimmel 1987) και αυτή που αναφέρεται ως η «μελέτη των ανδρών» (Hearn και Morgan 1990), η οποία πρόσφατα χαρακτηρίστηκε ως «φιλο-φεμινιστική» άποψη. Το άμεσο πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι φεμινίστριες ήταν ότι οι άνδρες, οι οποίοι εντάσσουν τις δημοσιεύσεις τους και την έρευνά τους στις «νέες ανδρικές σπουδές», θεωρούν ότι το έργο τους είναι συναφές με τις γυναικείες σπουδές. Για παράδειγμα, ο Harry Brod (1987: 265) υποστήριξε ότι οι γυναικείες σπουδές είχαν επιτύχει «να προσθέσουν συμπληρωματική ή αντισταθμιστική γνώση στα παραδοσιακά προγράμματα μαθημάτων». Ωστόσο, επρόκειτο για σοβαρή παρερμηνεία των γυναικείων σπουδών, που αφορούν πολύ περισσότερα από απλώς «την προσθήκη των γυναικών» στην υπάρχουσα γνώση (O'Brien 1982). Δεν ασχολούνται απλώς με τις ατομικές εμπειρίες της θηλυκότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά με ζητήματα κοινωνικής ισχύος και ανισχυρότητας (Hanner 1990). Επιπλέον, οι κανονιστικές αρχές των «νέων ανδρικών σπουδών» χαρακτηριζόταν σε μεγάλο βαθμό από ελλείψεις ή παραποιήσεις ουσιαστικών στοιχείων του φεμινισμού (Griffin και Wetherell 1992).

Η δεύτερη προσέγγιση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως «φιλο-φεμινιστική», επειδή αναγνωρίζει τις ευρύτερες ανισορροπίες όσον αφορά στην κατανομή της οικονομικής, πολιτισμικής, πολιτικής, σεξουαλικής και εκπαιδευτικής εξουσίας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες και ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες ανδρών. Τονίζει ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να είναι κανείς άνδρας, οι οποίοι πηγάζουν από τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, στις οποίες ανήκει κανείς -ανάλογα με την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη, το σεξουαλικό προσανατολισμό, την ηλικία- και τις μεταξύ τους συνδέσεις (Kenway 1997b: 58). Παρόλο που το φιλο-φεμινιστικό έργο θα

μπορούσε να θεωρηθεί θετικό, καθώς ασχολείται ενεργά με φεμινιστικές θεωρίες, προοπτικές, μεθοδολογίες και επιστημολογίες ως μέρος της ερευνητικής του ατζέντας, γέννησε προβληματισμούς, καθώς θεωρήθηκε ότι, αν η έρευνα στρέψει την προσοχή της στη μελέτη του ανδρισμού, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να διοχετευθούν προς το χώρο αυτό τα διαθέσιμα κονδύλια έρευνας για το φύλο (Canaan και Griffin 1990). Μεγαλύτερη ανησυχία προκαλεί το ότι η διερεύνηση των διαφόρων μορφών ανδρισμού εκ μέρους ανδρών ερευνητών θα αγνοούσε τους φεμινιστικούς προβληματισμούς, ενώ θα φαινόταν ότι τους εξυπηρετεί. Ως εκ τούτου, είναι κατανοητές οι επιφυλάξεις των φεμινιστριών στις αρχές της δεκαετίας του 1990 όσον αφορά στην εκδήλωση τόσο μεγάλου ενδιαφέροντος για τις έρευνες με θέμα τον ανδρισμό. Πράγματι, είναι εμφανές από κάποια από τα επιχειρήματα, που προβλήθηκαν στο πλαίσιο του διαλόγου για τις μειωμένες επιδόσεις των αγοριών, ότι πρόκειται για καλά εδραιωμένους φόβους (Skelton 1998, 2001).

Τα τελευταία χρόνια, οι καινούργιες θεωρητικές προσεγγίσεις επεσήμαναν την ανάγκη για τη διαμόρφωση των εννοιών της θηλυκότητας και του ανδρισμού με μεγαλύτερο προβληματισμό (Butler 1990) και αυτό ενσωματώθηκε στο σχεδιασμό των ερευνών. Για παράδειγμα, οι φεμινίστριες που ερεύνησαν μικρά παιδιά στις αίθουσες διδασκαλίας διαπίστωσαν πώς τα κορίτσια και τα αγόρια δομούν τις δικές τους θέσεις φύλου, υιοθετώντας στάσεις και συμπεριφορές που βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους – διαπίστωσαν δηλαδή ότι το φύλο είναι σχετικό (Davies 1989, Francis 1998). Εξακολουθεί να ισχύει, επίσης, ότι μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας που εστιάζει περισσότερο άμεσα στις μορφές ανδρισμού¹ και στην εκπαίδευση προέρχεται από άνδρες κοινωνιολόγους που υιοθετούν μια φιλο-φεμινιστική οπτική (Walker 1988, Mac an Ghail 1994, Swain 2000), ωστόσο και οι φεμινίστριες ασχολήθηκαν με την προσεκτικότερη εξέταση θεμάτων ανδρισμού και, ειδικότερα, με την εξέταση προβλημάτων που δημιουργεί το φύλο στα αγόρια από περιθωριοποιημένες ομάδες – όπως για παράδειγμα, ο ομοφυλοφοβικός εκφοβισμός (Epstein και Johnson 1998) και ο αποκλεισμός των μαύρων αγοριών από το σχολείο (Wright *et al.* 1998). Οι έρευνες αυτές μπορούν να θεωρηθούν μέρος του φαινομένου, σύμφωνα με το οποίο οι προσεγγίσεις για το φύλο εξακολουθούν να συσχετίζονται όλο και λιγότερο με το βιολογικό φύλο ενός ατόμου (βλ. Κεφάλαιο 1). Ωστόσο, η ανάδυση ηθικού πανικού στα μέσα της δεκαετίας του '90 αναφορικά με τις μειωμένες επιδόσεις των αγοριών έκανε τις φεμινίστριες να ασχοληθούν με συζητήσεις για τα αγόρια και την εκπαίδευση (Kenway 1995b, Yates 1997, Epstein *et al.* 1998).

Συνοψίζοντας, η πρόσφατη επικέντρωση στα αγόρια και το ενδιαφέρον για την παραγωγή θεωριών για τις μορφές ανδρισμού δε θα πρέπει να επισκιάζει το γεγονός ότι οι φεμινίστριες πάντοτε συμπεριέλαβαν τα αγόρια/την ανδρική ταυτότητα στις έρευνές τους που ασχολήθηκαν με την εμπειρία των γυναικών στην εκπαίδευση και την αγωγή. Συγχρόνως, οι φεμινίστριες φαίνονται να διστάζουν να προχωρήσουν σε μια εις βάθος εξέταση του τρόπου, με τον οποίο τα αγόρια δομούν την ανδρική ταυτότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, και η διστακτικότητα αυτή είναι κατανοητή. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο πιθανές εξηγήσεις για αυτό. Πρώτον, ο φεμινισμός αφορά στην τοποθέτηση των εμπειριών των γυναικών/κοριτσιών στο επίκεντρο οποιασδήποτε διερεύνησης και ανάλυσης. Η υπό εξέλιξη βιβλιογραφία για την ανδρική ταυτότητα αποτελεί απειλή από πλευράς εύρεσης ερευνητικών κονδυλίων, εκδοτικών συμφωνιών, ακόμη και θέσεων εργασίας. Δεύτερον, για την πλειονότητα των φεμινιστριών που εργάζονται στην εκπαίδευση, το φύλο θεωρείται σχετικό, άρα, προκειμένου να επεξηγηθούν και να κατανοηθούν οι διαδικασίες του φύλου, είναι απαραίτητο να εξετασθούν οι τρόποι, με τους οποίους τα κορίτσια και τα αγόρια αναλαμβάνουν τη δόμηση της κοινωνικής τους ταυτότητας ως αντίθετο του άλλου φύλου. Αυτό ονομάζεται δυαδισμός «αρσενικού-θηλυκού» ή «διχοτομία του φύλου» (Davies 1989, Walkerdine 1990).

«Τα αγόρια» στις μελέτες για την εκπαίδευση (1960-1970)

Πολλές από τις πρώτες κοινωνιολογικές μελέτες για τα σχολεία και τις σχολικές τάξεις είχαν την τάση να «αγνοούν τον παράγοντα φύλο» και συνεπώς τα ευρήματα των μελετών για τις εμπειρίες των αγοριών αναφορικά με τη εκπαίδευση ή/και τους ανδρικούς θεσμούς γενικεύονταν χωρίς πρόβλημα για όλους τους μαθητές (βλ., για παράδειγμα, Hargreaves 1967, Lacey 1970, Willis 1977, Corrigan 1979). Μάλιστα, ακόμη και η έρευνα που εστίαζε ξεκάθαρα στα αγόρια θεωρούσε ως αυταπόδεικτο το τι σήμαινε «να είσαι αγόρι» (Mungham και Pearson 1976). Ένα παράδειγμα του ότι η φύση των «αγοριών» θεωρούνταν ως δεδομένη φαίνεται στο ευρετήριο του βιβλίου του Parker (1974) *View from the Boys*, όπου ένα λήμμα είναι «Βιολογικό φύλο: βλ. κορίτσια». Παράλληλα, οι θεωρητικές θέσεις που υιοθέτησαν οι ερευνητές παρείχαν όντως πληροφορίες σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των ομάδων αγοριών.

Οι μελέτες τόσο του Hargreaves (1967) όσο και του Lacey (1970) για τα αγόρια σε ένα σχολείο γενικής κατεύθυνσης και σε ένα σχολείο θεωρητικής κατεύθυνσης*, αντίστοιχα, βασίζονταν σε εθνομεθοδολογικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες το σημαντικό είναι να αναγνωρίσουμε πώς εμείς, ως μέλη κοινωνικών ομάδων, διαμορφώνουμε την κοινωνική πραγματικότητα. Και στις δύο περιπτώσεις σχολείων, οι Hargreaves και Lacey εστίασαν στις αντίθετες θέσεις για την εκπαίδευση που υιοθετούσαν οι μαθητές (αγόρια), οι οποίες, σύμφωνα με την άποψή τους, επηρεαζόταν από παράγοντες του σπιτιού, τη σχολική οργάνωση και από την επίδραση της διαφορετικής πρόσβασης στους πολιτισμικούς πόρους μεταξύ των οικογενειών της εργατικής και της μεσαίας τάξης. Οι ερευνητές, οι οποίοι ήταν αφοσιωμένοι στη ριζοσπαστική εκπαίδευση και επηρεασμένοι από τη νεο-μαρξιστική ιδεολογία, επικεντρώθηκαν, επίσης, στις μελέτες τους στις διαφορές της κοινωνικής τάξης μεταξύ των. Η πιο γνωστή από αυτές είναι η μελέτη μιας ομάδας «παλικαριών» στο Γυμνάσιο από τον Willis (1977), που έχει τίτλο *Learning to Labour*. Στη μελέτη αυτή, ο Willis έκανε παραλληλισμούς μεταξύ της αρνητικής για το σχολείο κουλτούρας που υιοθέτησαν τα «παλικάρια» της μελέτης του και της κουλτούρας που υιοθετούν οι εργάτες για το εργοστάσιο. Σε παρόμοια κατεύθυνση, η μελέτη του Paul Corrigan (1979), *Schooling the Smash Street Kids*, τεκμηρίωσε τους τρόπους, με τους οποίους μια ομάδα λευκών, ετεροφυλόφιλων, αγοριών της εργατικής τάξης, στη βορειο-ανατολική Αγγλία αντιστάθηκε στη διοίκηση του σχολείου, την οποία θεωρούσε καταπιεστική. Το ζήτημα εδώ είναι ότι παρόλο που η έρευνα αυτή προσέφερε σε βάθος προσεγγίσεις του τρόπου, με τον οποίο βιώνουν την αγωγή τα λευκά αγόρια από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, δεν έκανε καμία προσπάθεια να διατυπώσει κάποια θεωρία για τις ταυτότητές τους όσον αφορά στο φύλο ή για τον τρόπο, με τον οποίο τοποθετούνται με βάση το φύλο τους. Η προσοχή σε αυτά τα ζητήματα ήρθε με το δεύτερο κύμα του φεμινισμού στη δεκαετία του 1970.

* ΣΤΜ: Ο τύπος του σχολείου *Secondary Modern School* (γενικής κατεύθυνσης) υπήρχε στη Βρετανία από το 1944 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1970 σύμφωνα με το τριμερές σύστημα (Tripartite System) και αφορούσε όσους είχαν χαμηλές επιδόσεις στις εξετάσεις των 11+ για να συνεχίσουν σε *grammar school*. Ο τύπος αυτός σχολείου αντικαταστάθηκε από το σύστημα του γενικού σχολείου (*comprehensive school*). Το *grammar school* είναι ένας από τους πολλούς τύπους σχολείου στη ιστορία της εκπαίδευσης της Βρετανίας. Υπήρξαν τέσσερις διακριτές χρήσεις της λέξης, αρχικώς οι δύο αναφέρονταν σε κανονικά σχολεία για την ηλικία πριν από την υποχρεωτική Δευτεροβάθμια και οι άλλες δύο, στη συνέχεια, σε σχολεία επιλογής μαθητών. Τα σχολεία αυτά είναι θεωρητικής κατεύθυνσης.

Θεωρίες για την/τις ανδρική/-ές ταυτότητα/-ες

Η επιρροή της «νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» –της οποίας παραδείγματα αποτελούν τα έργα των Hargreaves και Lacey– εστίασε την προσοχή στην κοινωνική διαμόρφωση της δράσης και της γνώσης εντός των σχολείων και των αιθουσών (σε αντίθεση με τον «καθορισμό της από εξωτερικές δυνάμεις», Woods 1996: 6). Αυτή η νέα κοινωνιολογία γρήγορα διαχωρίστηκε σε διάφορες κατευθύνσεις: μία κατεύθυνση προσανατολισμένη στο μαρξισμό και αυτές που τροφοδοτούνται από τη αλληλεπιδραστική προσέγγιση, δηλαδή την εθνομεθοδολογία, τη φαινομενολογία και τη συμβολική αλληλεπίδραση. Οι φεμινίστριες που διερευνούσαν τις γυναικείες εμπειρίες στο σχολείο ακολούθησαν κυρίως τη συμβολική αλληλεπίδραση, όχι μόνο επειδή δίνει πλεονεκτήματα στις απόψεις των συμμετεχόντων. Η συμβολική αλληλεπίδραση ως γενική θεωρία για την κοινωνία επικεντρώνεται σε τρία βασικά σημεία: το νόημα, τη διεργασία και την αλληλεπίδραση (Blumer 1969). Οι θεωρητικοί της συμβολικής αλληλεπίδρασης ισχυρίζονται ότι οι άνθρωποι «δρουν» με βάση τα νοήματα και τις αντιλήψεις που αναπτύσσουν μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις αυτές τα άτομα θεωρούνται ότι αναπτύσσουν μια αντίληψη του «εαυτού», κάτι που παράγεται μέσα από τον τρόπο, με τον οποίο ερμηνεύουν το πώς αντιδρούν οι άλλοι στις δικές τους πράξεις. Κατά συνέπεια, ο «εαυτός» δε θεωρείται στατικός αλλά ότι βελτιώνεται συνεχώς.

Μια άλλη σημαντική εξήγηση του πώς τα κορίτσια και τα αγόρια μαθαίνουν τις έμφυλες ταυτότητές τους μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με άλλους δίνεται από τις θεωρίες για το ρόλο του βιολογικού φύλου και την κοινωνικοποίηση.

Θεωρίες για το ρόλο του φύλου και την κοινωνικοποίηση

Πολλές από τις πρώτες φεμινιστικές αναφορές για τα κορίτσια και την εκπαίδευση βασίστηκαν σε κάποιο βαθμό στις θεωρίες για τους ρόλους των φύλων (Sharpe 1976, Lobban 1978, Delamont 1980, Whyte *et al.* 1985). Οι θεωρίες για το ρόλο υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν «κατάλληλους» τρόπους για να συνδεθούν με τον κόσμο που τα περιβάλλει μέσα από την παρατήρηση ή/και το βίωμα ενός συστήματος ανταμοιβών και κυρώσεων που ενισχύουν τέτοιες συμπεριφορές (Gregory 1969). Έτσι, όταν μιλούμε για ρόλους των φύλων, εννοούμε ότι οι γυναίκες μαθαίνουν και ενσωματώνουν χαρακτηριστικά, όπως η φροντίδα, η γαλούχηση και η ανιδιοτέλεια κ.ά., ενώ οι άνδρες αποκτούν και προβάλλουν

χαρακτηριστικά, όπως η επιθετικότητα, η ανεξαρτησία και η ανταγωνιστικότητα (Oakley 1972, Seidler 1989). Η ίδια έμφαση στις θεωρίες για το ρόλο του φύλου/κοινωνικοποίηση με στόχο την ερμηνεία των διαφορών των φύλων μπορεί επίσης να εντοπισθεί στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με «το ανδρικό κίνημα» της ίδιας περιόδου (Farrell 1974).

Η σημασία που δόθηκε στις θεωρίες κοινωνικοποίησης ήταν τόσο μεγάλη, ώστε οι θεωρίες αυτές αποτέλεσαν τη βάση πολλών στρατηγικών με σκοπό την αποκατάσταση των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων στην εκπαίδευση, για παράδειγμα, αλλαγή των σχολικών βιβλίων, καθιέρωση στυλ διδασκαλίας που δε θα δημιουργούσαν αδικίες ανάμεσα στα δύο φύλα, παροχή μη παραδοσιακών μοντέλων ρόλων και συμβουλών χωρίς προκαταλήψεις σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Ωστόσο, αργότερα υποστηρίχθηκε ότι οι προσεγγίσεις αυτές για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου και οι υποθέσεις για τη φύση των στερεοτύπων ήταν ακατάλληλες, επειδή «οι στρατηγικές αυτές, αν και σχεδιάστηκαν για να διευρύνουν τους ορίζοντες των κοριτσιών και των αγοριών και να τους προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες στη ζωή, ήταν αρκετά ιδεαλιστικές στην πρόθεση και αφελείς στην προσέγγιση» (Arnot 1991: 453). Και αυτό επειδή οι προσεγγίσεις αυτές υπέθεταν ότι τα νεαρά κορίτσια και τα αγόρια θα ήθελαν πράγματι να αναλάβουν, μόλις τους δινόταν η ευκαιρία, μαθήματα του προγράμματος, εξωσχολικές δραστηριότητες κ.λπ. που συμβατικά σχετίζονται με το «άλλο» φύλο. Αυτό που οι προσεγγίσεις αυτές παρέλειψαν να αναγνωρίσουν ήταν ότι τα αγόρια και τα κορίτσια κάνουν μεγάλες προσπάθειες για να επιδεικνύουν ότι ανήκουν στο «δικό» τους φύλο και το τελευταίο πράγμα που θα ήθελαν να κάνουν οι περισσότεροι είναι να φανούν ότι δεν ταιριάζουν στην ομάδα συνομηλίκων του φύλου τους. Ενώ οι φεμινίστριες, μεταξύ άλλων, έχουν υποστηρίξει ότι οι στρατηγικές αποκατάστασης που βασίζονται στις θεωρίες της κοινωνικοποίησης στο ρόλο του φύλου είναι ανεπαρκείς, είναι φανερό ότι συνεχίζουν να επηρεάζουν κάποιες από τις σημερινές στρατηγικές που έχουν στόχο να αντιμετωπίσουν ζητήματα ανδρισμού στην εκπαίδευση. Αυτό γίνεται φανερό, εάν λάβουμε υπόψη τις κύριες θεωρητικές επιρροές στις συζητήσεις για τα αγόρια, τις ανδρικές ταυτότητες και την εκπαίδευση.

Η προσέγγιση που εστιάζει στα «Δικαιώματα των ανδρών» εναντίον της «φιλο-φεμινιστικής» προσέγγισης

Στη δεκαετία του 1970, ήταν εμφανείς διάφορες φεμινιστικές προσεγγίσεις, μεταξύ των οποίων ο φιλελεύθερος, ο μαρξιστικό-σοσιαλιστικός, ο ριζοσπαστικός και (αργότερα) ο μαύρος φεμινισμός, οι οποίες έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Δεν υπάρχει τελική συμφωνία μεταξύ των θεωρητικών που ασχολούνται με τον ανδρισμό για τον αριθμό των διαφόρων προσεγγίσεων: ο Clatterbaugh (1990) αναφέρει έξι θέσεις για την ανδρική ταυτότητα (συντηρητική, δικαιώματα των ανδρών, πνευματική, φιλο-φεμινιστική, σοσιαλιστική, εξαρτώμενη από την ομάδα). Ο Messner (1997) αναγνωρίζει οκτώ προσεγγίσεις (απελευθέρωση των ανδρών, δικαιώματα των ανδρών, άνδρες του ριζοσπαστικού φεμινισμού, άνδρες του σοσιαλιστικού φεμινισμού, έγχρωμοι άνδρες, γκέι ακτιβιστές, το κίνημα των μυθοποιητικών ανδρών* και το κίνημα των Promise Keepers*). Οι Lingard και Douglas (1999) σημειώνουν τέσσερις ομαδοποιήσεις (δικαιώματα ανδρών, φιλο-φεμινισμός, θεραπεία ανδρισμού και συντηρητική) αναγνωρίζοντας ότι οι κατηγοριοποιήσεις τους παραλείπουν τις προσεγγίσεις των ομοφυλόφιλων ανδρών, οι οποίες ενσωματώνονται στις άλλες κατηγορίες. Οι δύο προσεγγίσεις που είναι οι περισσότερο εμφανείς στις συζητήσεις για τα αγόρια, τις μορφές ανδρισμού και την εκπαίδευση είναι οι οπτικές των «δικαιωμάτων των ανδρών» και η «φιλοφεμινιστική» προσέγγιση. Η προσέγγιση «των δικαιωμάτων των ανδρών» έχει τις ρίζες της σε αυτό που ονομάσαμε πιο πάνω «μελέτες για τον 'νέο' άνδρα».

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της προσέγγισης που επικεντρώνεται στα δικαιώματα των ανδρών είναι ότι προσδιορίζει τα αγόρια ως μια ομοιογενή ομάδα που μοιράζεται κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες στο σχολείο. Ως εκ τούτου, δεν αναγνωρίζονται οι διαφορές μεταξύ των αγοριών λόγω της κοινωνικής τάξης, της εθνότητας, της κουλτούρας, της σεξουαλικότητας, της θρησκείας, της ηλικίας κ.λπ. Πράγματι, φαίνεται ότι η οπτική των δικαιωμάτων των ανδρών έχει κερδίσει την

* ΣτΜ: *mythopoetic men's movement*: Στο πλαίσιο του πολιτικού ακτιβισμού των ανδρών, δημιουργήθηκε μια ομάδα ανδρών που διαμόρφωσαν αυτό που ο Δρ. Shepherd Bliss είχε ορίσει ως την «μυθοποιητική» πλευρά του ανδρικού κινήματος. Το κίνημα αυτό εστιάζει στη θέση του άνδρα, τη ζωή του και το χώρο του εν γένει μέσα από τους μύθους και την ποίηση.

* ΣτΜ: *Promise Keepers*: το κίνημα έχει μέλη περίπου ένα εκατομμύριο άνδρες. Ξεκίνησε το 1991 από τον προπονητή ποδοσφαίρου του Πανεπιστημίου του Κολοράντο, Bill McCartney. Είναι χριστιανός της Ευαγγελικής Εκκλησίας και λέει χαρακτηριστικά: «Βλέπουμε μια πραγματικά τεράστια, έντονη επιθυμία μεταξύ των ανδρών, οι οποίοι θέλουν να μάθουν να ζουν επιτυχημένα στον κόσμο του σήμερα. Το κίνημα των Promise Keepers προσφέρει στους άνδρες αυτούς την ευκαιρία να αφοσιωθούν όχι μόνο στο Χριστό, αλλά και στις οικογένειές τους». Ο McCartney τονίζει τη συνεργασία, την υπευθυνότητα ακόμη και το άνοιγμα στις μειονότητες και τους ομοφυλόφιλους. [<http://www.menstuff.org>]

υποστήριξη των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και της Κυβέρνησης. Για παράδειγμα, οι προασπιστές των δικαιωμάτων των ανδρών μοιράζονται μια πεποίθηση για την ουσιαστική φύση ενός «άνδρα» και θεωρούν ότι η εκπαίδευση περιορίζει ή αντιτίθεται σε αυτή την έννοια του «ανδρισμού». Αυτός ο τρόπος διαμόρφωσης της έννοιας της ταυτότητας του φύλου και της ανισότητας είναι ελκυστικός λόγω της απλότητάς του. Συνεπώς, οι τίτλοι των εφημερίδων μπορούν εύκολα να συνοψίσουν αυτά που στην πράξη είναι σύνθετα ζητήματα σε άμεσα διπολικά αντίθετα, όπως «Τα κορίτσια συνέτριψαν τα αγόρια στους πίνακες αποτελεσμάτων των εξετάσεων» (*The Times*, 3.9.94), «Τώρα ας δώσουμε μια ώθηση στα αγόρια» (*Daily Telegraph*, 7.12.94), «Τα κορίτσια τα πηγαίνουν καλά, ενώ τα αγόρια αισθάνονται παραμελημένα» (*Guardian*, 26.8.95). Αυτοί οι αδιαμφισβήτητοι προσδιορισμοί των αγοριών ως θυμάτων, παράλληλα με την άποψη ότι τα κορίτσια αποτελούν τις επιτυχίες του σχολείου, οδηγούν σε εμφανώς αυτονόητες λύσεις. Οι πιο συντηρητικοί υπερασπιστές αυτής της προσέγγισης ισχυρίζονται ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση που έγιναν για να διορθωθούν οι πρακτικές διάκρισης, οι οποίες παρεμπόδιζαν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των κοριτσιών, ήταν καταστρεπτικές για τα αγόρια και τώρα πρέπει να αναζητηθούν πολιτικές που θα εστιάζουν αποκλειστικά στα αγόρια (Redwood 1994, Pollack 1998). Αυτό θα σήμαινε ότι τα σχολεία θα υιοθετούσαν παραδοσιακές μορφές οργάνωσης, θα επέβαλαν αυστηρότερα μέτρα πειθαρχίας και θα επανέφεραν τον ανταγωνισμό (Moir και Moir 1999). Εναλλακτικά, ο Biddulph (1998) υποστηρίζει ότι, καθώς τα αγόρια ωριμάζουν αργότερα από τα κορίτσια, θα πρέπει να ξεκινούν το σχολείο ένα χρόνο αργότερα. Οι πιο εναλλακτικοί υποστηρικτές των δικαιωμάτων των ανδρών υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα που βιώνουν τα αγόρια στο σχολείο πρέπει να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο της ισοτιμίας των φύλων (Lingard και Douglas 1999). Από αυτό ίσως φανεί ότι θα μπορούσε να υπάρξει συμφωνία μεταξύ των δύο προσεγγίσεων, αυτής των δικαιωμάτων των ανδρών και της φιλο-φεμινιστικής προοπτικής. Ωστόσο, εάν συγκρίνουμε τη θέση της πρώτης προσέγγισης με τη φεμινιστική, τότε θα αναδειχθούν εμφανείς αντιθέσεις.

Παρόλο που υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διαφόρων φεμινιστικών προσεγγίσεων, όλες μοιράζονται την άποψη ότι τα σχολεία είναι φορείς διαμόρφωσης της ανδρικής ταυτότητας προάγοντας και προωθώντας τον ανδρισμό περισσότερο, παρά τη θηλυκότητα. Οι προασπιστές των δικαιωμάτων των ανδρών ξεκινούν από την αντίθεση θέση: ότι τα σχολεία είναι φορείς εκθήλυνσης. Το επιχείρημα επ' αυτού είναι ότι τα σχολεία είναι στελεχωμένα κατά κύριο λόγο από γυναίκες που εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές διοίκησης της τάξης «με βάση τα κορίτσια»

(Noble 1998, Mason 1999). Συνεπώς, για τους υποστηρικτές των δικαιωμάτων των ανδρών ένα πλαίσιο ισοτιμίας των φύλων περιλαμβάνει την υιοθέτηση πρακτικών, όπως είναι η μικτή (με βάση το φύλο) διάταξη των θέσεων (αγόρια και κορίτσια σε καθίσματα), η προώθηση και η εξασφάλιση αυξημένου αριθμού προτύπων ανδρικών ρόλων, ειδικότερα στα πρώτα χρόνια. Ωστόσο, αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν στρατηγικές που αποδέχονται την εμφανή υπεροχή των κοριτσιών και τη λαμβάνουν υπόψη για να βοηθήσουν τα αγόρια στη διαδικασία μάθησης. Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να εξετάζουν την περίπτωση να «βάζουν σε ζευγάρια τα αγόρια με τα κορίτσια σε ομαδικές εργασίες, για να τα εκθέτουν στις «γυναικείες» ικανότητες της καλής χρήσης της γλώσσας και του συλλογισμού» (Bleach *et al.* 1996: 25). Ενδιαφέρον έχει επίσης το ότι χρησιμοποιείται το αντίστροφο επιχείρημα, δηλαδή ότι τα αγόρια τα πηγαίνουν καλύτερα σε αμιγείς ως προς το φύλο τάξεις (Thomas 1998).

Τα προβλήματα που παρουσιάζει η σύγχρονη προσέγγιση των δικαιωμάτων των ανδρών όσον αφορά στον τρόπο, με τον οποίο εξετάζει τα αγόρια και την εκπαίδευση, συνοψίζονται με χρήσιμο τρόπο από την Kenway (1996: 510):

Αυτή η κατεύθυνση σκέψης αντλεί την έμπνευσή της από την κοινωνική ψυχολογία παρά την κοινωνιολογία και, ως εκ τούτου, εστιάζει περισσότερο σε προσωπική, διαπροσωπική και μικρή κλίμακα. Έχει την τάση να μην παρακολουθεί τις ευρείες κοινωνικές δομές, τα ζητήματα εξουσίας ή κοινωνικής συνθετότητας και δυναμικής ή αυτόν καθαυτόν τον κοινωνικό ρόλο του συναισθήματος. Ούτε και έχει μια σχετικιστική σύλληψη του φύλου, οπότε και αδυνατεί να παρακολουθήσει τις αδιαμφισβήτητα μεγάλες δομικές ανισότητες μεταξύ των ανδρών και των γυναικών. Επίσης, η προσέγγιση αυτή προσπάθησε να τοποθετηθεί παράλληλα σε σχέση με το φεμινισμό παρά σε συνεργασία μαζί του. Δεν προσπάθησε, συνεπώς, να αντλήσει τις προσεγγίσεις της από τις καλύτερες και πιο πρόσφατες φεμινιστικές θεωρίες και μελέτες για το φύλο. Και ούτε έδωσε προσοχή στους τρόπους, με τους οποίους τα αγόρια και οι άνδρες αποτελούν πρόβλημα για τις γυναίκες και τα κορίτσια και, ιδιαίτερα, στους τρόπους, με τους οποίους κάποιοι άνδρες είναι πρόβλημα για άλλους άνδρες.

Μια εναλλακτική προσέγγιση για τον ανδρισμό, η οποία ασχολείται με τα αγόρια και την εκπαίδευση και προβληματίζεται για τα ζητήματα αυτά με τον τρόπο που προτείνει η Kenway, είναι αυτή που αναφέρεται ως «φιλο-φεμινιστική». Σε αυτή

αναγνωρίζονται η άνιση κατανομή εξουσίας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες και ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες ανδρών (Mac an Ghail 1994, Connolly 1998). Στην προσέγγιση αυτή, η έμφαση δίνεται στις ευρύτερες κοινωνικές δομές και τους διαφορετικούς τρόπους του να είναι κανείς άνδρας, που προκύπτουν από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες μέσα από την επιρροή της κοινωνικής τάξης, της ηλικίας, της εθνότητας και της σεξουαλικότητας, και των μεταξύ τους σχέσεων. Μια από τις πιο σημαντικές συζητήσεις για τη δόμηση των διαφόρων μορφών ανδρισμού δίδεται από τον Connell (1987, 1995, 1997), κυρίως στη συζήτησή του για την «ηγεμονική ανδρική ταυτότητα».

Ηγεμονική ανδρική ταυτότητα

Η θεωρία του Connell για τις ανδρικές ταυτότητες βασίζεται στην ιδέα ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι διαμόρφωσης και εκδήλωσης του ανδρισμού, αλλά ότι είναι πιθανό να αναγνωρίσουμε κάποιες συγκεκριμένες μορφές ανδρισμού στη βάση γενικών κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών μορφών εξουσίας και νοηματοδότησης και να διακρίνουμε τον τρόπο που δομούνται μεταξύ τους. Οι μορφές αυτές ανδρισμού ορίζονται ως *ηγεμονικές*, ως *συνένοχες*, ως *υποτελείς* και ως *περιθωριακές*. Για τη διερεύνηση αυτών των τύπων διαμόρφωσης, ο Connell επιχειρηματολογεί υπέρ ενός τρίπτυχου μοντέλου δομής των σχέσεων των φύλων, που διακρίνει τις σχέσεις σε σχέσεις *ισχύος*, σχέσεις *παραγωγής* και σχέσεις *συναισθηματικής εξάρτησης*. Βασιζόμενη σε αυτές τις τρεις περιοχές, η Kenway (1997b: 59) εξηγεί ότι «οι ανδρικές ταυτότητες δεν είναι στατικές, αλλά ιστορικά και χωρικά τοποθετημένες και εξελισσόμενες. Προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους δυναμισμούς και τις αντιθέσεις εντός και μεταξύ των άμεσων καταστάσεων και των ευρύτερων κοινωνικών δομών». Το μοντέλο αυτό προσφέρει ένα μέσο θεώρησης των σχέσεων ισχύος που υπάρχουν μεταξύ των ανδρών, καθώς και μεταξύ των ανδρών και των γυναικών.

Η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη μορφή ανδρισμού που διαθέτει «πολιτισμική υπεροχή» σε οποιοδήποτε σημείο (Connell 1995) – πράγμα που σημαίνει ότι αναφέρεται σε εκείνες τις κυρίαρχες και δεσπύζουσες μορφές ανδρισμού που διαθέτουν το υψηλότερο κοινωνικό κύρος και ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή και εξουσία. Η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα είναι μια θέση που επιτυγχάνεται ως αποτέλεσμα συλλογικών πολιτισμικών και θεσμικών πρακτικών και διεκδικεί την εξουσία της μέσα από τις πρακτικές αυτές

και, ιδιαίτερα, μέσα από τα ΜΜΕ και το Κράτος (Kenway 1997b). Παράλληλα, δεν είναι «σταθερή», βρίσκεται σε συνεχή κατάσταση ρευστότητας και κυριαρχεί πάνω σε εναλλακτικές μορφές και ομάδες, χωρίς να τις εξαλείφει. Το γεγονός ότι η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα δομείται σε σχέση με τις γυναίκες και τις υποτελείς ανδρικές ταυτότητες και είναι ετεροφυλοφιλική έχει ιδιαίτερη σημασία. Έτσι η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα δομεί σχέσεις κυριαρχίας και εξάρτησης ανάμεσα στα δύο φύλα και μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου και παράλληλα καθιερώνει την πατριαρχία. Οι Kenway και Fitzclarence (1997: 121) διατείνονται ότι «η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα κινείται γύρω από τη σωματική δύναμη, την έννοια της περιπέτειας, τη συναισθηματική ουδετερότητα, τη βεβαιότητα, τον έλεγχο, τη διεκδίκηση, την ανεξαρτησία, την ατομικότητα, τον ανταγωνισμό, τις οργανωτικές δεξιότητες, τη γνώση για τα δημόσια, την πειθαρχία, τη λογική, την αντικειμενικότητα και τον ορθολογισμό». Είναι σημαντικό ότι δεν υπάρχει *μόνο μία* μορφή ηγεμονικού ανδρισμού, παρότι όλες οι μορφές μπορεί να βασίζονται στις πτυχές αυτές, να τις μεγαλοποιούν, να τις αλλάζουν και να τις παραποιούν.

Η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα καθορίζει τι σημαίνει να είσαι «πραγματικός» άνδρας ή αγόρι και οι άλλες μορφές ανδρισμού προσδιορίζονται σε σχέση με αυτή τη μορφή. Ωστόσο, η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα δεν είναι κάτι που ενσωματώνεται στις ατομικές προσωπικότητες των ανδρών, αλλά είναι το δημόσιο πρόσωπο της ανδρικής ισχύος. Έτσι, ενώ η διαμόρφωση και η τοποθέτηση των «παλικαριών» από τους ίδιους και από τους συγγραφείς των ερευνών της δεκαετίας του 1970 για την εκπαίδευση θύμιζαν τις εγγεγραμμένες παραδοσιακές, κυρίαρχες μορφές ανδρισμού που υιοθετεί η εργατική τάξη της λευκής φυλής, δε σημαίνει απαραίτητως ότι τα ίδια τα αγόρια της τάξης αυτής βιώνουν αυτόν «τον τρόπο ύπαρξης» (Willis 1977, Robins και Cohen 1978, Corrigan 1979). Παράλληλα, θα πρέπει να πούμε ότι τα «παλικάρια» στις μελέτες αυτές διαμόρφωναν ανδρικές ταυτότητες που τους τοποθετούσαν σε αυτό που ο Connell (1995: 79) έχει ορίσει ως «τα στρατεύματα της πρώτης γραμμής της πατριαρχίας».

Φυσικά, δεν προσπαθούν όλοι οι άνδρες και τα αγόρια να εμπλακούν στα αυστηρά πρότυπα της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας, ούτε επιθυμούν καν να επιτύχουν κάτι τέτοιο. Την ίδια στιγμή, όμως, όλοι οι άνδρες ευεργετούνται από το *πατριαρχικό μέρισμα* (Connell 1995: 79), το οποίο είναι το πλεονέκτημα που κερδίζουν οι άνδρες από τη συνολική υποτέλεια των γυναικών, χωρίς στην πραγματικότητα να βρίσκονται μπροστά στους αγώνες που αφορούν στην ηγεμονική ανδρική ταυτότητα. Ο Connell χρησιμοποιεί τον όρο «*συνένοχες ανδρικές ταυτότητες*»

για να δείξει την ομάδα εκείνη των μορφών ανδρισμού, στο πλαίσιο της οποίας οι άνδρες αποκομίζουν τα οφέλη της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας, χωρίς να την αναζητούν ή να την υποστηρίζουν ενεργά. Επίσης, οι «υποτελείς ανδρικές ταυτότητες», οι οποίες βρίσκονται σε άμεση αντίθεση με την ηγεμονική ανδρική ταυτότητα (για παράδειγμα, η ανδρική ταυτότητα των γκέι) είναι εμφανείς στο πλαίσιο των διαφόρων μορφών ανδρισμού που παρατηρούνται στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, η σχέση του φύλου με άλλες σημαντικές κοινωνικές δομές, όπως η κοινωνική τάξη και η «φυλή», δημιουργεί περαιτέρω σύνθετες σχέσεις μεταξύ των μορφών ανδρισμού. Για να εξηγήσει τις μορφές ανδρισμού στο σημείο τομής ανάμεσα στο φύλο, τη φυλή και την κοινωνική τάξη, ο Connell (1995) χρησιμοποιεί την έννοια των «περιθωριοποιημένων μορφών ανδρισμού». Αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των κυρίαρχων και των υποδεέστερων τάξεων ή εθνικών ομάδων. Οι περιθωριοποιημένες μορφές ανδρισμού εξαρτώνται από την αποδοχή εκ μέρους τους της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας που υιοθετεί η κυρίαρχη ομάδα (βλ. Connell 1995 για λεπτομερή επεξήγηση αυτών των ιδεών).

Οι πιο σύνθετες αναλύσεις των μορφών ανδρισμού που έχουν δοθεί από τον Connell και άλλους (βλ. Brittan 1989, Hearn και Collinson 1990, Morgan 1992) έκαναν την εμφάνισή τους στη βιβλιογραφία για την ανδρική ταυτότητα και την εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Mac an Ghaill 1994, Connolly 1995b, Parker 1996). Μια γρήγορη ανάγνωση των τίτλων των άρθρων που υιοθετούν αυτή την πιο εξεζητημένη μορφή ανάλυσης, παρέχει μια ένδειξη της πολλαπλότητας των μορφών ανδρισμού που εντοπίζονται στο σχολικό πλαίσιο.

Όσον αφορά στις μελέτες για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, βρίσκουμε τα εξής: *“Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education”* (Connell 1989) και *“‘Cool boys’, ‘party animals’, ‘squids’ and ‘poofters’: interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school”* (Martino 1999), ενώ, ταυτόχρονα, εντοπίζουμε στη μελέτη του Mac an Ghaill (1994) για τις διάφορες μορφές ανδρισμού «τα σκληρά παλικάρια» τους «ακαδημαϊκά επιτυχημένους», τους «νέους επιχειρηματίες» και τους «πραγματικούς Άγγλους». Επίσης υπάρχουν και οι αναφορές για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου ο Connolly (1998) συγκρίνει τη θέση των «κακών αγοριών» με εκείνη των αγοριών από τη Νότια Ασία, καθώς και ο χαρακτηρισμός του Warren (1997) για «πρίγκιπες του πάρκου» και «βασιλιάδες της εργατικής τάξης». Το σημαντικό είναι ότι αυτές οι ερευνητικές μελέτες δεν έκαναν λόγο για τον ανδρισμό μόνο ως κάτι σχετικό με τις διαπροσωπικές επαφές, αλλά υπογράμμισαν τη σχέση μεταξύ των μορφών ανδρισμού και της σχολικής ζωής. «Δεν

είναι υπερβολή να πούμε ότι ο ανδρισμός είναι μια *πτυχή των ιδρυμάτων* και παράγεται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, στον ίδιο βαθμό που είναι και μια *πτυχή της προσωπικότητας* και παράγεται στο πλαίσιο των διαπροσωπικών συναλλαγών» (Connell 1997: 608). Ως εκ τούτου, η μελέτη αυτή για τις ανδρικές ταυτότητες και την εκπαίδευση διερευνά τους τρόπους, με τους οποίους τα σχολεία αναπτύσσουν κυρίαρχες εικόνες ανδρισμού και πώς τα αγόρια δομούν, διαπραγματεύονται και αναδομούν τις ταυτότητές τους σε σχέση με αυτές τις εικόνες μέσα από τις δικές τους ιστορίες όπως διαπλέκονται με την κοινωνική τάξη, την εθνότητα, την κουλτούρα, τη θρησκεία, τη σεξουαλικότητα, κ.ο.κ.

Κάνοντας τη θεωρία (σχολική) πράξη

Ενώ οι τρόποι, με τους οποίους οι θεωρητικοί αυτοί επιχειρούν να δώσουν νόημα στην έννοια του ανδρισμού ανακλούν τη συνθετότητα των δομήσεων του φύλου, προσφέρουν ελάχιστα από πλευράς πρακτικών στρατηγικών και καθοδήγησης στα σχολεία και εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Αυτό προφανώς έρχεται σε αντίθεση με τις πολυάριθμες στρατηγικές για τα σχολεία, τις οποίες προτείνουν όσοι εκφράζονται μέσα από την προσέγγιση «των δικαιωμάτων των ανδρών», αλλά, όπως είπαμε και νωρίτερα, η μελέτη των αγοριών/της ανδρικής ταυτότητας από την οπτική είναι περιορισμένη και περιοριστική. Κάποια προγράμματα που βασίζονται σε φιλο-φεμινιστικές θεωρίες πράγματι υπάρχουν (στην Αυστραλία), αλλά συνήθως είναι διατυπωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε κάνουν τα αγόρια να αισθάνονται ένοχα που είναι αγόρια ή/και παρουσιάζουν εναλλακτικές εικόνες ανδρισμού που δεν έχουν απήχηση στα αγόρια (Lingard και Douglas 1999). Για παράδειγμα, προκειμένου να εξετάσουν ευρύτερες δομικές ανισότητες, βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε δραστηριότητες που στηρίζονται στη συζήτηση (συγγραφή άρθρων, αναζήτηση ιδεών, ασκήσεις υποκριτικής) και είναι καταλληλότερες για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το αυστραλιανό πρόγραμμα *Boys-Talk* βασίζεται σε δέκα θέματα που επικεντρώνονται στη δόμηση του φύλου, στις σχέσεις, στη σεξουαλικότητα και στη βία και ως εκ τούτου εστιάζει στις διαπροσωπικές συμπεριφορές.

Είναι αρκετά εμφανές ότι υπάρχουν προβλήματα με τα προγράμματα που βασίζονται τόσο στην προσέγγιση των δικαιωμάτων των ανδρών όσο και στη φιλο-φεμινιστική προσέγγιση. Πρώτον, όπως ήδη είπαμε, και οι δύο θέτουν στο επίκεντρο τις διαπροσωπικές σχέσεις (Lingard και Douglas 1999). Έτσι δεν πρόκειται να βοηθήσουν τους καθηγητές να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα, στα οποία δόθηκε η

μεγαλύτερη προσοχή –συγκεκριμένα, την απροθυμία των αγοριών απέναντι σε δραστηριότητες που βασίζονται στη γραφή και την ανάγνωση και τις επιθετικές τους συμπεριφορές. Ούτε πρόκειται τα προγράμματα αυτά να βοηθήσουν τα παιδιά να πεισθούν να δοκιμάσουν πολλές μορφές εκμάθησης και να εξοικειωθούν με αυτές ή να αναλάβουν δραστηριότητες που σχετίζονται με το αντίθετο φύλο, όπως να δεχθούν τα κορίτσια να παίζουν ποδόσφαιρο ή να παίζουν τα αγόρια σε μια γωνιά του σπιτιού. Δεύτερον, τα προγράμματα που βασίζονται είτε στη φιλο-φεμινιστική προσέγγιση είτε στην προσέγγιση των δικαιωμάτων των ανδρών θεωρούν τα αγόρια ως το πρόβλημα και τα υποκείμενα της αλλαγής. Γνωρίζουμε ήδη την κατάσταση στη Μεγάλη Βρετανία, όπου οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές αύξησαν τον αριθμό των στρατηγικών που απευθύνονται σε αγόρια και ειδικότερα από 14% πριν το 1995 σε 41% για το 1997-98, ενώ την ίδια στιγμή, το ποσοστό των στρατηγικών που απευθύνονται στα αγόρια και τα κορίτσια ταυτόχρονα μειώθηκε από 71% σε 52% στη διάρκεια της ίδιας περιόδου (Sukhnandan 1999). Όμως, ακόμη πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι η εστίαση στα αγόρια δεν παρέχει στο σχολείο την ευκαιρία να αναγνωρίσει τη δική τους συμβολή στη διαμόρφωση και τη διατήρηση κυρίαρχων μορφών ανδρισμού, με τις οποίες έρχονται σε διαπραγμάτευση και τα αγόρια και τα κορίτσια.

Το ερώτημα είναι: ποιες πρωτοβουλίες μπορούν να εφαρμοστούν, οι οποίες θα τροφοδοτούνται με στοιχεία από τις φιλοφεμινιστικές θεωρίες και θα αντιμετωπίζουν τα ζητήματα που οι εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει ως πρόβλημα, όπως είναι τα αγόρια και η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης ή η κακή συμπεριφορά και η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο; Για το λόγο αυτό χρειάζεται να στραφούμε στη σύγχρονη φεμινιστική θεωρία και πρακτική.

Προς την ισοτιμία των φύλων στην εκπαίδευση

Έχει ήδη παρατηρηθεί ότι η έννοια της ηγεμονικής ανδρικής ταυτότητας έχει αποδειχθεί χρήσιμη και έχει σίγουρα επηρεάσει τις μελέτες για τις μορφές ανδρισμού στην εκπαίδευση (Mac an Ghail 1994, Skelton 1996, Sewell 1997, Gilbert και Gilbert 1998). Ωστόσο, δεν είναι μια έννοια χωρίς προβλήματα και έχει χρησιμοποιηθεί με προβληματικούς τρόπους. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να γίνουν κάποιες παρατηρήσεις:

- Ο Connell επεσήμανε πράγματι ότι οι γυναίκες και οι γκέι άνδρες μπορούν επίσης να ενεργήσουν με βάση την ηγεμονική ανδρική ταυτότητα, αλλά η

ιδέα αυτή έχει, σε γενικές γραμμές, παραβλεφθεί (Cheng 1996, Heywood 1997).

- Η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα έχει προκαλέσει τη χρήση τυπολογιών ή κατηγοριών ανδρισμού, όπως οι «κουλ τύποι», τα «παλικάρια» και «η ψυχή του πάρτι» (συμβάλλοντας έτσι στη «σταθεροποίηση» της ταυτότητας του φύλου, ενώ ο Connell κάνει λόγο για ανδρικές ταυτότητες περισσότερο ρευστές). Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως λάθος ερμηνεία της θεωρίας του Connell.
- Εν τούτοις, το να μιλούμε για ηγεμονική ανδρική ταυτότητα, έτσι όπως αυτή δομείται σε σχέση με τις γυναίκες και τις υποδεέστερες μορφές ανδρισμού, υποδεικνύει μια ιεραρχία που και η ίδια δηλώνει ότι η ταυτότητα του φύλου είναι σταθερή. Επίσης, δεν αφήνει περιθώρια στην ιδέα ότι τα άτομα κατέχουν πολλαπλές, αντιφατικές θέσεις υποκειμένων.
- Η ηγεμονική ανδρική ταυτότητα είναι αυτή που «υπερέχει πολιτισμικά» περισσότερο από τις άλλες (Connell 1995: 77). Ως εκ τούτου, εξ ορισμού, είναι η ισχυρότερη. Αυτό δημιουργεί κάποιο πρόβλημα για το μεταδομισμό που δε θεωρεί την «ισχύ» ως αγαθό που μπορεί να το έχει οποιοδήποτε πρόσωπο ή ομάδα.

Η τελευταία παρατήρηση υπογραμμίζει την κύρια δυσκολία στο σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων ισότητας των φύλων: ποιο ή ποια είναι τα πιο κατάλληλα θεωρητικά πλαίσια για να βασιστούμε; Φαίνεται ότι οι δύο θεωρητικές θέσεις που έχουν να προσφέρουν τα περισσότερα είναι εκείνες που βασίζονται στην (ηγεμονική) ανδρική ταυτότητα και τον μεταδομισμό, ωστόσο, όπως δείξαμε, υπάρχουν πολλές εντάσεις μεταξύ τους. Η Francis (2000a) υποστήριξε με έμφαση ότι μας χρειάζεται μια θεωρία που θα έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις πολλαπλές θέσεις που βιώνουμε και να ερμηνεύει τη σπουδαιότητα που αποδίδουμε στον εαυτό μας ως συνεκτικές ανθρώπινες υπάρξεις - πράγματι η απουσία του τελευταίου θεωρείται ότι έχει ως αποτέλεσμα ψυχωτικές ασθένειες όπως είναι η σχιζοφρένεια. Αυτή η θεωρία θα έδινε τη δυνατότητα διατήρησης της έννοιας της διαφοράς, αλλά θα αναγνώριζε και το συλλογικό συμφέρον. Ορισμένοι από τους συντελεστές αυτού του βιβλίου έχουν συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη τέτοιων θεωριών, οι οποίες, όμως, δεν έχουν γίνει ακόμη ευρύτερα αποδεκτές (βλ. Μέρος 2). Εν τω μεταξύ, υπάρχουν συγκεκριμένα ζητήματα που γνωρίζουμε και στα οποία πρέπει να βασιστούμε, προκειμένου να αναπτύξουμε προγράμματα ίσης αντιμετώπισης των φύλων.

Γνωρίζουμε ότι τα παιδιά εργάζονται σκληρά για να επιδείξουν την ταυτότητα του φύλου τους (Francis 1998) και δεν επηρεάζονται από «εναλλακτικές» εικόνες. Για παράδειγμα, τα μικρά παιδιά ήταν σίγουρα εχθρικά σε χαρακτήρες φεμινιστικών παραμυθιών, όπως η διεκδικητική πριγκίπισσα ή το αγόρι που ενδιαφερόταν για το μπαλέτο (Davies 1989). Αυτό δηλώνει ότι δεν είναι αρκετό να *παρουσιάζονται* απλώς διάφορες εικόνες ανδρισμού/θηλυκότητας. Αντιθέτως, τα παιδιά χρειάζονται να *αμφισβητήσουν* τις συμβατικές κατηγοριοποιήσεις σχετικά με το φύλο. Προκειμένου να δημιουργήσουν ένα πρόγραμμα σχετικό με την ισοτιμία των φύλων, τα σχολεία χρειάζεται να αναπτύξουν τις δικές τους πολιτικές, που θα είναι εξειδικευμένες για τις δικές τους ανάγκες, οι οποίες θα μπορούσαν να επιβεβαιωθούν μέσα από τη διερεύνηση τεσσάρων σημαντικών ερωτημάτων (βλ. Skelton 2001 για αναλυτική συζήτηση). Συνοπτικώς, αυτά είναι:

- Ποιες εικόνες ανδρισμού και θηλυκότητας φέρνουν μαζί τους τα παιδιά στο σχολείο και ποιους τύπους υιοθετούν στην τάξη και την αυλή;
- Ποιες είναι οι κυρίαρχες εικόνες ανδρισμού και θηλυκότητας που το ίδιο το σχολείο αντικατοπτρίζει στα παιδιά;
- Ποια είδη προτύπων ρόλων θέλει και αναμένει το σχολείο από τους δασκάλους του;
- Ποια είδη πρωτοβουλιών/στρατηγικών/προγραμμάτων θα πρέπει να αναλάβουν οι δάσκαλοι με τα παιδιά για να αμφισβητήσουν τις κατηγορίες του φύλου;

Τέτοιου είδους ερωτήματα θέτουν οι φεμινίστριες στο έργο τους για τα σχολεία – που σημαίνει ότι η έμφαση δεν είναι στα «αγόρια» ή τα «κορίτσια», αλλά «στα αγόρια και τα κορίτσια» (Francis 2000a, MacNaughton 2000, Marsh 2000, Skelton 2001).

Συμπέρασμα

Στο κεφάλαιο αυτό προσπαθήσαμε να χαρτογραφήσουμε τους τρόπους, με τους οποίους έχουν δημιουργηθεί θεωρίες για τα αγόρια στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία και τις κριτικές αυτών των προσεγγίσεων από τις φεμινίστριες συγγραφείς. Πριν από το δεύτερο κύμα φεμινισμού στη δεκαετία του 1970, οι μελέτες για την εκπαίδευση θεωρούσαν «το αρσενικό ως τη νόρμα», οπότε οι διερευνήσεις που εστίαζαν στα αγόρια σε σχολεία αρρένων ήταν αδιαμφισβήτητες, παρόλο που τα ευρήματα γενικεύονταν για όλους τους μαθητές. Ομοίως, όπου οι μελέτες ασχολούνταν εμφανώς με τις σχολικές εμπειρίες των αγοριών, η διαμορφωμένη, βάσει του φύλου,

φύση των εμπειριών αυτών δεν επισημαίνονταν. Το ενδιαφέρον και ο προβληματισμός που ανέπτυξαν οι φεμινίστριες για τα κορίτσια στο εκπαιδευτικό σύστημα υπερίσχυσαν στις συζητήσεις για το φύλο μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, οπότε και οι μειωμένες επιδόσεις των αγοριών τράβηξαν την προσοχή των ΜΜΕ, της Κυβέρνησης και, κατόπιν, και των σχολείων. Στο κεφάλαιο αυτό δείξαμε ότι η πλειονότητα των παρεμβατικών πρωτοβουλιών εμπεριέχει μόνο τη μία θεωρητική προσέγγιση: αυτή των δικαιωμάτων των ανδρών, που φαίνεται να μη βασίζεται στις φεμινιστικές αντιλήψεις και, ως τέτοια, περιθωριοποιεί τις ανάγκες των κοριτσιών. Η εναλλακτική θεωρία για την ανδρική ταυτότητα στο περιβάλλον των σχολείων (φιλοφεμινιστική) έχει αναπτύξει προγράμματα που, αν και αναγνωρίζουν το φεμινιστικό έργο, μειώνουν παρόλα αυτά τα σύνθετα ζητήματα σε ζητήματα των διαπροσωπικών σχέσεων και εστιάζουν στα αγόρια. Τέλος, υποστηρίχθηκε ότι η ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων για την ισοτιμία των φύλων απαιτεί νέες μορφές ανάπτυξης θεωριών που θα βασίζονται στο κοινωνικό φύλο ως σχετικό, που θα ενσωματώνουν τις έννοιες της διαφοράς και της μεσολάβησης και που θα αναγνωρίζουν τις σε βάθος προσεγγίσεις, οι οποίες προέρχονται τόσο από τη φεμινιστική όσο και την ανδροκρατική προσέγγιση.

Σημείωση

1. Η χρήση του όρου ανδρική ταυτότητα/ ανδρικές ταυτότητες είναι ενδεικτική της ιδιαίτερης θεωρητικής προσέγγισης που αναγνωρίζει την πολλαπλότητα των τρόπων ύπαρξης και του «ανδρισμού». Αναγνωρίζει ότι τα άτομα υιοθετούν και επιτελούν διάφορες μορφές ανδρισμού σε διαφορετικές στιγμές, μέρη κ.ο.κ. Την ίδια στιγμή, η έννοια του ανδρισμού έχει δεχθεί κριτική για λόγους, όπως είναι το μεγάλο εύρος χρήσεων, η ανακρίβειά της και η ουσιοκρατική της τάση (Hearn 1996, Kerfoot και Whitehead 1998, Francis 2000a).

13. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΞΗ, ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Helen Lucey

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσω τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη, το φύλο και την εκπαίδευση. Η δυναμική ανάμεσα στις δομές και τις διαδικασίες αυτών δεν μπορεί να εξεταστεί αποκομμένα από τις ριζικές αλλαγές που έλαβαν αλλά και εξακολουθούν να λαμβάνουν χώρα σε όλα τα επίπεδα του ατομικού, οικογενειακού και κοινωνικού κόσμου –σε τοπική, εθνική και παγκόσμια κλίμακα. Στο κέντρο όλων αυτών των αλλαγών βρίσκονται άτομα –αγόρια και κορίτσια, άνδρες και γυναίκες– που αναγκάστηκαν να αλλάξουν τον εαυτό τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να επιβιώσουν σε μια θύελλα αλλαγών. Και σαν να μην ήταν αυτό αρκετά δύσκολο, αποδεικνύεται ότι η «νέα κοινωνική τάξη» του 21^{ου} αιώνα διατηρεί μερικά πολύ χαρακτηριστικά στοιχεία της «παλαιάς τάξης», τα οποία ακόμη και η πιο λαμπρή αξιοκρατική ρητορική του «μπορώ να κάνω», «μπορώ να έχω» και «αριστεία» δεν είναι ικανή να καταρρίψει. Μολονότι μερικοί αποπειράθηκαν να γιορτάσουν το «θάνατο των κοινωνικών τάξεων» κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990 (Gorz 1982), ανακαλύπτουμε στον καινούριο αιώνα ότι η δύναμη της κοινωνικής τάξης δεν έσβησε ποτέ και ότι, μαζί με το κοινωνικό φύλο, τη φυλετική και εθνική προέλευση, η ταξική προέλευση εξακολουθεί να αποτελεί βασικό παράγοντα του καθορισμού των εκπαιδευτικών εμπειριών, των επιδόσεων και της πορείας αγοριών και κοριτσιών.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι, αν εξεταστούν από κάποια απόσταση οι συνολικές επιδόσεις όλων των κοριτσιών στην εκπαίδευση, φαίνονται να έχουν αυξηθεί μέσα στα τελευταία 20 περίπου χρόνια, σε σύγκριση με αυτές των αγοριών. Αλλά, όπως συμβαίνει με ο,τιδήποτε παρατηρούμε από απόσταση, αν προσεγγίσουμε συστηματικότερα το θέμα αυτό, θα ανακαλύψουμε λεπτομέρειες που προηγουμένως φαίνονταν ασήμαντες ή δε διακρίνονται καν από την αρχική απόσταση, τη μακροσκοπική εξέταση. Αυτά που πριν φαίνονταν ως μικροσκοπικά εξογκώματα σε μια κατά τα άλλα στίλπνη επιφάνεια, αναδύονται ως τεράστιοι όγκοι ιεραρχίας. Ρωγμές που έμοιαζαν να έχουν το πάχος μιας τρίχας, αποδεικνύονται τεράστια χάσματα διαφοράς. Το ίδιο συμβαίνει και με το φύλο, την κοινωνική τάξη και τη σχολική επίδοση. Τα κορίτσια της εργατικής τάξης έχουν όντως καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και αποκτούν περισσότερα διπλώματα σε υψηλότερες βαθμίδες, σε

σύγκριση με τα αγόρια της ίδιας τάξης, αλλά η βελτίωση αυτή δεν ανταγωνίζεται σε καμιά περίπτωση την κατά πολύ και σε συνεχή βάση ανώτερη επίδοση στις εξετάσεις της συντριπτικής πλειονότητας των κοριτσιών, αλλά και των αγοριών που προέρχονται από τα διάφορα τμήματα των επαγγελματικών μεσαίων τάξεων.

Θα ήταν εύκολο, βέβαια, να δώσουμε έμφαση στην εκπαιδευτική αποτυχία της εργατικής τάξης έναντι της επιτυχίας της μεσαίας τάξης και να μείνουμε σε αυτό. Το σύγχρονο σχολείο, όμως, περιέχει πολλά ακόμη στοιχεία που πρέπει να αναφέρουμε. Στον πυρήνα της εκπαίδευσης βρίσκονται ερωτήματα που αναφέρονται στην ταυτότητα και την αυτοαντίληψη και ως τέτοια θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε όλες τις συζητήσεις σχετικά με το πώς η επιτυχία και η αποτυχία καταλήγουν να είναι τόσο προβλέψιμες, όσον αφορά στη μεγάλη πλειοψηφία των αγοριών και των κοριτσιών διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Αντλώντας στοιχεία από τα πορίσματα πολλών ερευνών και μελετών, στις οποίες συμμετείχα, θα διερευνήσω τις κοινωνικές, δομικές και συναισθηματικές αλλά και ατομικές διεργασίες, μέσω των οποίων μερικοί μαθητές αποτυγχάνουν (κυρίως της εργατικής τάξης) ενώ άλλοι (κυρίως της μεσαίας τάξης) διατηρούν υψηλά τα επίπεδα της εκπαιδευτικής τους επιτυχίας.

Κορίτσια και αγόρια: πρόοδος και πανικός

Ο διάλογος για τη σχολική επίδοση και το φύλο έχει αλλάξει δραματικά τα τελευταία τριάντα χρόνια. Με το δεύτερο κύμα φεμινισμού¹ της δεκαετίας του 1970 εκφράστηκε μεγάλη ανησυχία για τη σχετικά μειωμένη επίδοση των κοριτσιών, ειδικά στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες (Sutherland 1983, Whyte 1986). Από την εποχή εκείνη έως σήμερα, η αυξημένη επιτυχία των κοριτσιών στις εξετάσεις και η συμμετοχή τους στη μη υποχρεωτική εκπαίδευση σηματοδότησε για κάποιους την «εξάλειψη της απόστασης μεταξύ των φύλων» (Arnot *et al.* 1999). Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, όμως, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντός του οποίου οι επιδόσεις των κοριτσιών θεωρούνταν πολύ καλές και σε ένα κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον που είχε υποστεί δομικές αλλαγές, η μειωμένη επίδοση των αγοριών που μόλις είχαμε αντιληφθεί προκάλεσε ηθικό πανικό. (Sammons 1995, Epstein *et al.* 1998, Lucay και Walkerdine 2000).

Το ζήτημα της μειωμένης επίδοσης των αγοριών και της επιτυχίας των κοριτσιών, όπως αναδύθηκε την τελευταία δεκαετία, είναι πολυσύνθετο. Οι Arnot *et al.* (1999) στη διεξοδική εξέταση των προτύπων που ακολουθούν τα δύο φύλα στην εκπαίδευση συμπεραίνουν ότι τα κορίτσια έχουν κάνει θεαματικά άλματα μειώνοντας

το γενικό προβάδισμα των αγοριών στις αξιολογήσεις και τις εξετάσεις. Για παράδειγμα, το 1995 ο αριθμός των κοριτσιών που έλαβε πέντε ή περισσότερα A* έως C στη βαθμολογία τους στις εξετάσεις για το GCSE αντιστοιχούσε στο 48% των κοριτσιών σε σύγκριση με το 39% των αγοριών (Arnot *et al.* 1995: 15). Στο επίπεδο των A/AS level, τα κορίτσια πήγαν εξίσου καλά και σε μερικές περιπτώσεις ακόμη καλύτερα και από τα αγόρια, γεγονός που είχε δραματική επίπτωση στο ποσοστό των κοριτσιών που παρέμειναν στην εκπαίδευση και μετά την ηλικία των 18 ετών. Ελαφρώς περισσότερα κορίτσια σήμερα από ό,τι αγόρια συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και εισάγονται στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι Arnot *et al.* εντοπίζουν το σταθερό και συνεχές πλεονέκτημα των κοριτσιών στα Αγγλικά (γλωσσικό μάθημα) και τη βελτίωσή τους στα μαθηματικά και τα θετικά μαθήματα ως τους δύο κύριους παράγοντες στην πρόοδο των κοριτσιών μέσα στα δέκα τελευταία χρόνια. Τα διαθέσιμα δεδομένα, πράγματι, καταδεικνύουν σημαντικές διαφορές των φύλων στα Αγγλικά, όπου παρατηρείται η μεγαλύτερη απόσταση στην επίδοση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών και είναι, μάλιστα, εμφανής από τις μικρές ηλικίες (Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών (Equal Opportunities Commission) / Ofsted 1996, Arnot *et al.* 1998a). Οι ερμηνείες για αυτήν τη διαφορά είναι πολλές και τείνουν να περιέχουν πτυχές της έννοιας της «εκθήλυνσης». Το εκθηλυμένο περιβάλλον του Δημοτικού Σχολείου θεωρείται προβληματικό για τα αγόρια (Shaw 1995) και υπάρχουν απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες το γεγονός αυτό θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση επιβλαβών στάσεων απέναντι στο μάθημα των Αγγλικών κατά την εφηβεία (Ofsted 1993, Millard 1997). Επιπλέον, όπως ακριβώς τα θετικά μαθήματα αντιμετωπίζονταν παλαιότερα ως ανδρικά μαθήματα, η έφεση στα θεωρητικά μαθήματα και στο μάθημα των Αγγλικών θεωρούνται «από τη φύση τους» γυναικεία, καθώς απαιτούν πρακτικές στην σχολική αίθουσα –όπως ενδοσκόπηση, ενσυναίσθηση, αυτο-αποκάλυψη και δημιουργική περιγραφή των συναισθημάτων– που θεωρούνται ότι ταιριάζουν περισσότερο στις δομές του γυναικείου παρά του ανδρικού φύλου (Davies 1993).

Τα κορίτσια όχι μόνον διατήρησαν το πλεονέκτημά τους στα Αγγλικά, αλλά ως το 1995 είχαν φτάσει σχεδόν τα αγόρια στα μαθηματικά και τα θετικά μαθήματα. Όμως, παρά το καλό ξεκίνημα στο Δημοτικό Σχολείο, το πλεονέκτημα των αγοριών στα μαθήματα αυτά είναι εμφανές στην ηλικία των 11 ετών και συνεχίζει στο επίπεδο του GCSE και των A/AS level τόσο ως προς τα ποσοστά συμμετοχής όσο και ως προς τη βαθμολογία (Arnot *et al.* 1999). Στην έρευνά τους, οι Arnot *et al.* εντοπίζουν την εισαγωγή του Εθνικού Προγράμματος Μαθημάτων (National Curriculum) –με τη

δέσμη υποχρεωτικών μαθημάτων που περιέχει— και το GCSE ως παράγοντες που παίζουν «βασικό ρόλο στη μείωση του διαχωρισμού των μαθημάτων με βάση το φύλο έως την ηλικία των 16 ετών» (1999: 18). Όμως, όταν οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι τα μαθήματα, τείνουν να επιλέγουν μαθήματα με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, οι νεαρές γυναίκες τείνουν να επιλέγουν κυρίως ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες και οι νεαροί άνδρες τείνουν να επιλέγουν τις θετικές επιστήμες και τεχνικά μαθήματα σε επίπεδο πτυχίου και A levels. Αυτές οι τάσεις έχουν διαρκή επίπτωση στο είδος της εργασίας που επιλέγουν οι νεαρές γυναίκες και οι νεαροί άνδρες και συμβάλλουν στη δημιουργία διαφοροποιήσεων με βάση το φύλο στην εργασία (Furlong και Cartmel 1997).

Ταξικές διαφορές

Είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε τα οφέλη που έχουν τα κορίτσια από την εκπαίδευση, όχι μόνον επειδή τα υπερασπίστηκαν με ζήλο οι φεμινίστριες και εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να τα υπερασπίζονται μαζί με τους ειδικούς της εκπαίδευσης και τις ίδιες τις γυναίκες και τα κορίτσια. Υπάρχει, ωστόσο, ο κίνδυνος, καθώς εστιάζουμε την προσοχή μας στις διαφορές των φύλων, να επισκιασούμε τις βαθιές και διαρκείς ταξικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Οι Arnot *et al.* (1999) τονίζουν ότι η κοινωνική τάξη παραμένει ένας βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής επιτυχίας και ότι «οι διαφορές των φύλων φαίνονταν πιο μικρές, όταν οι μαθητές έχουν μεγαλύτερα πολιτισμικά και υλικά πλεονεκτήματα, και οξύτερες, όταν οι γονείς τους ήταν περισσότερο κοινωνικά προνομιούχοι» (1999: 28). Τα δεδομένα από το Γραφείο Προτύπων για την Εκπαίδευση (Ofsted) μας καταδεικνύουν ότι οι βαθμολογίες που προκύπτουν κατά την επιθεώρηση των σχολείων των υποβαθμισμένων περιοχών είναι χαμηλότερες, σε σύγκριση με τις βαθμολογίες των σχολείων από ευκατάστατες περιοχές, και ότι τα Δημοτικά Σχολεία που αποτυγχάνουν είναι συνήθως στις περιοχές με υψηλό δείκτη φτώχειας. Άλλες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση παραμένουν σημαντικές και διαρκείς, όχι μόνον στο Ηνωμένο Βασίλειο (Reid 1994, Smith και Noble 1995, Hillman και Pearce 1998) αλλά και στην υπόλοιπη Ευρώπη (Muller και Karle 1993, Shavit και Blossfeld 1993). Σύμφωνα με την κατηγορηματική δήλωση της Gillian Plummer η εκπαιδευτική αποτυχία των κοριτσιών της εργατικής τάξης καλύπτεται από μια ερμηνεία των στατιστικών, σύμφωνα με την οποία η άνοδος των κοριτσιών της μεσαίας τάξης στην κλίμακα των επιδόσεων επεκτείνεται, για να ερμηνευθεί ως

άνοδος όλων των κοριτσιών. Η ίδια υποστηρίζει ότι μια διαφορετική εξέταση των διαθέσιμων δεδομένων αποκαλύπτει ότι η διαφορά μεταξύ των φύλων ούτε καν προσεγγίζει τη διαφορά λόγω τάξεων.

Τα μεταβαλλόμενα πρότυπα της εκπαίδευσης και η εισαγωγή νέων μορφών πιστοποιητικών - πιστοποιήσεων και τμημάτων επαγγελματικής κατάρτισης από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 είχαν σημαντική επίπτωση στα προφίλ προσόντων των αποφοίτων του σχολείου. Το 1970, το 44% των μαθητών έφευγαν από το σχολείο χωρίς καμία επίσημη εξέταση - πριν το 1972 πολλοί έφευγαν από το σχολείο στην ηλικία των 15 ετών, χωρίς να έχουν συμμετάσχει ποτέ σε κάποια εξέταση. Το 1991, οι ανειδίκευτοι απόφοιτοι σχολείου ανέρχονταν μόνο στο 6% του συνολικού πληθυσμού της ηλικίας των 16 ετών. Παρά την ταχεία συνολική αύξηση στα προσόντα του GCSE, η απόσταση ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες διευρύνεται συνεχώς (Sammons 1995, Smith και Noble 1995). Ταυτόχρονα με την αύξηση των πιστοποιήσεων, εξακολουθεί να υπάρχει μεγάλη ανησυχία για τον αριθμό των εφήβων που αφήνουν το σχολείο με χαμηλή ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών υπολογισμών (Bynner και Steedman 1995). Μολονότι έχουν αυξηθεί οι εναλλακτικές επαγγελματικές διέξοδοι που δεν απαιτούν ανώτερα πτυχία, αυτές τις καταλαμβάνουν συνήθως οι μαθητές της εργατικής τάξης, που ανήκουν στη χαμηλή ζώνη επιδόσεων, αφήνοντας ανέγγιχτο το παραδοσιακό πρόγραμμα ακαδημαϊκών σπουδών που ακολουθούν οι μαθητές της μεσαίας κοινωνικής τάξης (Brown 1987). Κάτι που είναι επίσης προφανές είναι ότι οι επιδόσεις της κοινωνικής τάξης μπορούν να διαμορφώσουν τα πρότυπα επίδοσης των διαφόρων ομάδων μαθητών που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες (Gillborn και Gipps 1996).

Εκπαίδευση πέραν της υποχρεωτικής

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει σημειωθεί τεράστια αύξηση στον αριθμό των νεαρών ατόμων που παραμένουν στην εκπαίδευση μετά την ελάχιστη ηλικία νόμιμης αποχώρησης από το σχολείο, δηλαδή την ηλικία των 16 ετών. Εκεί όπου προηγουμένως τα παιδιά της εργατικής τάξης έφευγαν από το σχολείο στα 16, σήμερα πολύ λιγότερα εξακολουθούν να φεύγουν από το σχολείο στην ελάχιστη ηλικία νόμιμης αποχώρησης και τα περισσότερα από αυτά που φεύγουν συνεχίζουν την επίσημη εκπαίδευση ή επιμόρφωση στη βάση μειωμένου ωρολόγιου προγράμματος (part-time) ή με πλήρη παρακολούθηση για ομάδα μαθημάτων για συγκεκριμένο διάστημα (block release) (Furlong 1992). Το 1973-4, σχεδόν το 33%

των 16χρονων αγοριών και το 37% των κοριτσιών παρακολουθούσαν μαθήματα στο πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Παραδοσιακά, περισσότερα κορίτσια της εργατικής τάξης από ό,τι αγόρια παρέμεναν στο σχολείο και η διαφορά αυτή παρέμεινε έως τη δεκαετία του 1990. Το 1993-4 το 70% των ανδρών και το 76% των γυναικών ήταν στην εκπαίδευση στο πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα. Αλλά παρά την ανάπτυξη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, το ποσοστό συμμετοχής παραμένει ακόμη χαμηλό και η εκπαίδευση υπο-χρηματοδοτούμενη σε σύγκριση με άλλες ανεπτυγμένες χώρες (Furlong και Cartmel 1997). Επιπλέον, οι συγκριτικές μελέτες δείχνουν ότι σε σχέση με άλλες χώρες, το Ηνωμένο Βασίλειο διαθέτει μεγαλύτερη αναλογία μαθητών χαμηλής επίδοσης και ευρύτερη διασπορά των επιδόσεων (Reynolds και Farrell 1996).

Ανώτατη εκπαίδευση

Η επέκταση των Πανεπιστημίων από τη δεκαετία του 1960 όπως και η αναδιάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 1990 επηρέασαν τη συμμετοχή των μελών της εργατικής τάξης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Το Πανεπιστήμιο, πεδίο κάποτε μιας μικρής μειονότητας, έγινε μέρος της εκπαιδευτικής εμπειρίας ολοένα και αυξανόμενης μερίδας του πληθυσμού. Από τη μεταπολεμική περίοδο, η εισαγωγή των γυναικών αυξανόταν σταθερά, ώστε να είναι πλέον ο αριθμός των γυναικών που φοιτούν στα Πανεπιστήμια ίδιος με αυτό των ανδρών (Reay *et al.*, υπό έκδοση). Πραγματικά, η μεγαλύτερη αλλαγή στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν η κατάκτησή της από τις γυναίκες. Κατά τη δεκαετία του 1960, στην Ανώτατη Εκπαίδευση κυριαρχούσαν οι άνδρες, ενώ οι γυναίκες κατευθύνονταν περισσότερο προς τα κολέγια εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Crompton 1992). Όμως, οι ταξικές ανισότητες εξακολουθούν να υπάρχουν, με μικρή αλλαγή στην πάροδο του χρόνου, όσον αφορά στους εισακτέους στην Ανώτατη Εκπαίδευση που προέρχονταν από οικογένειες της εργατικής τάξης (National Commission on Education 1999). Τα παλαιότερα Πανεπιστήμια, που έχουν περισσότερο κύρος, αποτελούν ακόμη αποκλειστικό πεδίο των παιδιών των διευθυντικών στελεχών και των επαγγελματιών, και γενικότερα οι μεγαλύτερες αυξήσεις ως προς τους εισαγόμενους φοιτητές και φοιτήτριες αφορούν στις μεσαίες τάξεις και όχι στην εργατική (Egerton και Hasley 1993). Η Plummer (2000) αναφέρει ότι το 1998 οι γυναίκες της κοινωνικής τάξης V κατέλαβαν το 1,6% των θέσεων στα Πανεπιστήμια -τα αγόρια της ίδιας κοινωνικής τάξης κατέκτησαν το 2%- δηλαδή μια αύξηση της τάξης του 0,4% μέσα σε δέκα

χρόνια. Και οι Furlong και Cartment (1997: 34) δηλώνουν ότι «παρά το γεγονός ότι οι δυνατότητες των νεαρών ατόμων να συνεχίσουν σήμερα την εκπαίδευσή τους με πρόγραμμα μαθημάτων πλήρους απασχόλησης ή να ακολουθήσουν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης αυξήθηκαν, είναι φανερό ότι μόνον όσοι προέρχονται από τις προνομιούχες θέσεις της κοινωνικοοικονομικής ιεραρχίας καταφέρνουν να διασφαλίσουν με σχετική επιτυχία την προνομιούχο πρόσβαση στις πιο επίζητες κατευθύνσεις».

Τα αποτελέσματα του προσανατολισμού της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της αγοράς

Στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι κυρίαρχες κατευθύνσεις έχουν αλλάξει ριζικά μέσα στα τελευταία είκοσι χρόνια, όχι μόνον στη Βρετανία, αλλά και στην Αυστραλία, τον Καναδά και τις ΗΠΑ. Οι διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επέβαλαν οι Κυβερνήσεις των Συντηρητικών και των Νέων Εργατικών από το 1979 δεν είχαν σημαντικά αποτελέσματα ως προς τη μείωση των ταξικών ανισοτήτων στον τομέα της σχολικής επιτυχίας. Οι νομοθεσίες, όπως για παράδειγμα, εκείνη που προέβλεπε την τοπική διαχείριση των σχολείων (LMS), σύμφωνα με την οποία τα σχολεία έχουν το δικαίωμα να «αποχωρήσουν» από την τοπική εκπαιδευτική αρχή, η εισαγωγή των εξετάσεων (πρότυπα εργασιών αξιολόγησης=Standard Assessment Tasks-SATs), οι διαδικασίες επιλογής των σχολείων, το περιβάλλον, καθώς και οι πίνακες κατηγοριών επίδοσης των Δημοτικών και των Γυμνασίων έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αγοράς σχολείων, στην οποία η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως καταναλωτικό αγαθό και οι γονείς ως καταναλωτές.

Η ιδέα ότι οι οικογένειες είναι «ελεύθερες να επιλέξουν» αποδείχθηκε μύθος που καλύπτει το γεγονός ότι οι παλιές ανισότητες εξακολουθούν να υπάρχουν (Gewirtz *et al.* 1995, Reay και Ball 1997, Noden *et al.* 1998). Σε μια μελέτη για τη μετάβαση των παιδιών στο Γυμνάσιο², η Diane Reay και εγώ ανακαλύψαμε ότι υπάρχει τεράστια διαφορά ανάμεσα στο να επιλέξει κανείς ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να γίνει δεκτή αυτή η επιλογή του. Τα παιδιά της εργατικής τάξης είναι λιγότερο πιθανό να πετύχουν την πρώτη τους επιλογή σχολείου σε σύγκριση με τα παιδιά των μεσαίων τάξεων και, μάλιστα, τα μαύρα αγόρια της εργατικής τάξης έχουν τις λιγότερες πιθανότητες (Lucey και Reay 1999, βλ. επίσης Bagley 1996). Με τους όρους του Bourdieu, θα λέγαμε ότι σε αυτές τις νέες αγορές σχολείων όσοι έχουν μεγαλύτερο «κεφάλαιο» –οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό– είναι οι πιο ισχυροί

καταναλωτές και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί τους ήδη προνομιούχους (McCulloh 1998).

Υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτή η έμφαση στον ανταγωνισμό ανάμεσα στα σχολεία και μέσα σε αυτά, είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί και όχι να μειωθεί η δυσαρέσκεια κάποιων μαθητών για το σχολείο. Ολοένα και περισσότερα σχολεία έχουν εισαγάγει την επίδοση ως κριτήριο επιλογής, μια διαδικασία που «για πολλά... αγόρια θα επιβεβαίωνε την αδυναμία τους να επιτύχουν σε αυτό που θεωρείται εκπαιδευτικός σχεδιασμός άλλων ανθρώπων... ανεβάζοντας, μάλιστα, τον πήχη σχετικά με τη συμμόρφωση στην κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού συστήματος που είναι προσανατολισμένο στην επιλογή με βάση την κοινωνική τάξη, τα σχολεία αντιμετωπίζονταν περισσότερο ως εχθρικοί θεσμοί» (Arnot *et al.* 1999: 143). Σίγουρα, ο αυξανόμενος ρυθμός αποκλεισμών από τα σχολεία, που σημειώθηκε στη δεκαετία του 1990, συνδέεται στενά με αυτό το έντονα ανταγωνιστικό ήθος. Πρόκειται για ένα σημείο που γίνεται φανερό από τις στατιστικές, όσον αφορά στους μαθητές εθνικών μειονοτήτων, όπου οι μαθητές με καταγωγή από την Αφρική-Καραϊβική είναι έξι φορές πιθανότερο να αποκλειστούν από ό,τι οι λευκοί μαθητές (Gillborn και Girps 1996).

Αριστεία

Το κόμμα των Νέων Εργατικών επικέντρωσε τη ρητορεία και την πολιτική του στην έννοια της «αριστείας» - μια ισχυρή έννοια, η οποία συνειδητά επιμένει στην εξάλειψη της αποτυχίας από το εκπαιδευτικό σύστημα. Το νομοσχέδιο *Αριστεία στα σχολεία* (*Excellence in Schools*, DfEE 1997) αναγνώριζε ότι το βασικό πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η αποτυχία του να μεριμνά για την «πλειονότητα των μαθητών» και ότι αυτή η αποτυχία είχε «βαθιές και ιστορικές ρίζες». Υπάρχουν, ωστόσο, μερικές διαδικασίες που δεν είναι δυνατόν να επιτραπούν ή ακόμη και να γίνουν ανεκτές σε αυτή τη συζήτηση περί αριστείας. Πρώτον, η αριστεία παράγεται στο εσωτερικό της δυναμικής σχέσης με το αντίθετό της κι έτσι εξαρτάται από την αδιάλειπτη παρουσία και όχι από την εξάλειψη της αποτυχίας (Schostack 2000). Οι επικριτές του προγράμματος *Excellence in Cities* (Αριστεία στις Πόλεις) υποστηρίζουν ότι, παρά το κόστος που ανήλθε στα 350 εκατομμύρια στερλίνες και μολονότι σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τα αστικά σχολεία, το πρόγραμμα είναι πιθανόν να οξύνει την πόλωση μέσω της καθιέρωσης ως συμβόλων κοινωνικής υπεροχής των

εξειδικευμένων σχολείων και πρότυπων σχολείων (*beacon schools*)* και των κέντρων μάθησης (Johnson 1999). Στοιχεία του προγράμματος αυτού, όπως η ενασχόληση με τους «Ταλαντούχους και Χαρισματικούς», βασίζονται στην αξιοκρατική έννοια ότι τα «ικανά» παιδιά της εργατικής τάξης θα «επιλεγούν» για έναν περιορισμένο αριθμό προνομιούχων θέσεων σε αυτά τα προγράμματα (όπως το 11+). Όμως, η έρευνα που διεξήγε η Diane Reay υποδηλώνει ότι τα παιδιά των μεσαίων τάξεων είναι πιο πιθανόν να επιλεγούν για αυτά τα προγράμματα επιτάχυνσης και εμπλουτισμού σε σχέση με τα παιδιά της εργατικής τάξης (Lucey και Reay 2000). Τα συγκεκριμένα προγράμματα αποτελούν μια οδυνηρή απόρριψη για όσους δε θεωρηθούν αρκετά έξυπνοι για να συμπεριληφθούν σε αυτά. Εξαιτίας της κατάστασης αυτής, κάθε «μαζική» αποτυχία των παιδιών της εργατικής τάξης να κερδίσουν θέσεις στα προγράμματα αυτά και να ακολουθήσουν τους ίδιους γρήγορους ρυθμούς με τους συμμαθητές τους της μεσαίας τάξης ερμηνεύεται ως απουσία ικανοτήτων, παρά ως απουσία ευκαιριών.

Δεύτερον, στη σύγχρονη εκπαίδευση της «κουλτούρας της επίδοσης» και μέσα στις πανηγυρικές συζητήσεις για τις επιδόσεις των κοριτσιών, δεν υπάρχει περιθώριο να διερευνήσουμε ποιο θα ήταν ίσως το συναισθηματικό κόστος για τα παιδιά εκείνα που, καθώς ανήκουν κυρίως στις μεσαίες τάξεις και δεν έχουν καθόλου χαμηλές επιδόσεις, είναι υποχρεωμένα να επιδεικνύουν εξαιρετικές επιδόσεις και το κάνουν πράγματι με μεγάλη συνέπεια.

Έργο 4: 21

Μαζί με την June Melody και την Valerie Walkerdine διεξήγαγα μια εκτεταμένη μελέτη δύο ομάδων κοριτσιών και νεαρών γυναικών της μεσαίας και της εργατικής τάξης. Η μία ομάδα αποτελούνταν από 30 κορίτσια, γεννημένα το 1972-3, που συμμετείχαν στη μελέτη των Barbara Tizard και Martin Hughes (1984), όταν ήταν 4 ετών στο σπίτι με τις μητέρες τους και στο Νηπιαγωγείο. Μαζί με τη Valerie Walkerdine αναλύσαμε πάλι τα δεδομένα της έρευνας εκείνης και παρακολουθήσαμε τα κορίτσια και στο σχολείο, όταν ήταν 10 ετών (Walkerdine και Lucey 1989). Μια μικρότερη ομάδα 8 κοριτσιών, γεννημένα το 1978, συμμετείχε επίσης στη μελέτη,

* ΣτΜ: Τα *beacon schools* είναι σχολεία που έχουν αναγνωριστεί μεταξύ των καλύτερων στη Βρετανία και αποτελούν υπόδειγμα επιτυχούς πρακτικής για τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και έχουν ως γενικό στόχο να συνεισφέρουν στις συνολικές στρατηγικές βελτίωσης των σχολείων και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από διάφορα προγράμματα και την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών.

όταν ήταν 6 ετών. Δέκα χρόνια μετά, παρακολουθήσαμε τις ομάδες αυτές όταν τα κορίτσια ήταν 16 και 21 ετών (Walkerdine *et al.* 2001).

Τα ευρήματα μας σε αυτή την τελική φάση της έρευνας, όταν η μία ομάδα είχε τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και η άλλη ήταν στο στάδιο της λήψης αποφάσεων όσον αφορά στη συνέχιση του σχολείου ή όχι, πραγματικά μας συντάραξαν. Πρώτον, οι ταξικές διαφορές που παρουσιάζονταν στην εκπαιδευτική επίδοση, όταν τα κορίτσια ήταν 6 και 10 ετών, είχαν πλέον εμπεδωθεί στην ηλικία των 16 και 21 ετών αντίστοιχα. Τα υψηλά πρότυπα επιτυχίας στις εξετάσεις χαρακτήριζαν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών των κοριτσιών της μεσαίας τάξης σε τέτοιο βαθμό, ώστε σε κάποιες από τις οικογένειές τους και στα σχολεία που πήγαιναν οτιδήποτε πέραν του «άριστα» εθεωρείτο ισοδύναμο με την αποτυχία. Εν τω μεταξύ, οι επιδόσεις στις εξετάσεις ακόμη και των «καλών» κοριτσιών της εργατικής τάξης απλώς δεν ήταν της ίδιας μορφής με εκείνες των κοριτσιών της μεσαίας τάξης. Δεύτερον, ενώ τα κορίτσια της μεσαίας τάξης ακολουθούσαν ευθεία εκπαιδευτική πορεία, από τα GCSE στα A levels και στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε επίπεδο πτυχίου, η εκπαιδευτική πορεία των κοριτσιών της εργατικής τάξης ήταν πολύ πιο διαφοροποιημένη, διακοπτόμενη και αποσπασματική. Ενώ όλα τα κορίτσια της μεσαίας τάξης, εκτός από ένα, είχαν προχωρήσει στην ανώτατη εκπαίδευση, μόνον τέσσερα κορίτσια από την εργατική τάξη κατάφεραν να μπουν στο Πανεπιστήμιο και ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση μέσα από πολύ δαιδαλώδεις διαδρομές.

Με ποιο τρόπο προέκυψε τέτοια ομοιογενής επιτυχία στην μία ομάδα, ενώ η άλλη ακολούθησε τόσο διαφορετικούς δρόμους, που οδήγησαν στο σχετικά χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτικών επιδόσεων (μολονότι κάτι τέτοιο δε συνέβη ακριβώς με τον ίδιο τρόπο σε όλα ανεξαιρέτως τα κορίτσια της εργατικής τάξης); Αυτό το ερώτημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, εάν μάλιστα λάβουμε υπόψη ότι η ανώτατη εκπαίδευση θεωρητικά άνοιξε τις πύλες της, προκειμένου να γίνει περισσότερο προσιτή για τις νεαρές γυναίκες της εργατικής τάξης (Ainley 1993, Smithers και Robinson 1995). Η ομοιότητα των εκπαιδευτικών διαδρομών των κοριτσιών της μεσαίας τάξης θα έμοιαζε να αντιτίθεται στις θεωρίες της εξατομίκευσης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι δεν μπορούμε πλέον να κατανοούμε τις εκπαιδευτικές εμπειρίες με βάση μόνο τους ταξικούς διαχωρισμούς (Beck 1992). Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες ενδέχεται να έχουν πολλαπλές διαδρομές, αλλά αυτή η πολλαπλότητα έχει επιδράσει πιο ισχυρά στα κορίτσια της εργατικής τάξης. Εν τω μεταξύ, οι εκπαιδευτικές διαδρομές των κοριτσιών της μεσαίας τάξης είναι τόσο αυστηρά προδιαγεγραμμένες, ώστε φαίνεται σαν οι

περισσότερες να βρίσκονται σε μια γραμμή παραγωγής και να προχωρούν ομαλά προς την αποφοίτηση και την απόκτηση της επαγγελματικής ιδιότητας.

Ωστόσο, τα πράγματα δεν είναι όσο απλά φαίνονται στην αρχή. Τα κορίτσια της μεσαίας τάξης, που επιτυγχάνουν με τέτοια ευκολία στις επίσημες εξετάσεις, την ίδια στιγμή εμφανίσθηκαν σε μας με βαθιές ανησυχίες σχετικά με την επίδοσή τους. Ανατρέχοντας στα διάφορα προηγούμενα στάδια της έρευνάς μας, διαπιστώσαμε ότι τέτοιες ανησυχίες υπήρχαν εμφανώς από τότε που τα κορίτσια αυτά ήταν 10 ετών, όταν, παρά τις αποδεδειγμένες επιτυχίες τους, άρχισαν να φοβούνται ότι δεν είναι αρκετά καλές (Walkerdine και Lucey 1989). Αυτό ταιριάζει και με τα ευρήματα της έρευνας που εκπονήθηκε μαζί με την Diane Reay, έρευνα, στην οποία διαπιστώσαμε παρόμοιες μορφές ανησυχίας παράλληλα με εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις στα 11χρονα κορίτσια της μεσαίας τάξης (Lucey και Reay 2000). Η πραγματικότητα των υψηλών εκπαιδευτικών επιτυχιών των κοριτσιών της μεσαίας τάξης δε συνάδει με το επίπεδο της ανησυχίας τους για την επίδοσή τους – κάτι που μας βοηθά να καταλάβουμε ότι σε όλα αυτά εμπεριέχεται μια πολύπλοκη συναισθηματική δυναμική.

Ο Beck (1992), ο Giddens (1991) και άλλοι θεωρητικοί υποστηρικτές της «εξατομίκευσης» τονίζουν τις θετικές δυνατότητες που εμπεριέχονται στην ιδέα ότι κάποιος μπορεί να είναι ο ίδιος συγγραφέας της βιογραφίας του. Για τους Beck *et al.* (1994), οι γυναίκες συμβολίζουν όλες τις κοινωνικές αλλαγές που έχουν συμβεί - οι γυναίκες είναι αυτές που ενσαρκώνουν τη νέα υποκειμενικότητα που απαιτεί η νέα «παγκοσμιοποιημένη κοινωνία του ρίσκου» (σελ. 7). Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και οι Wilkinson και Mulgan (1995) που αναφέρουν ότι ειδικά οι νεότερες γυναίκες είναι εκείνες που φαίνονται να «δίνουν το ρυθμό» της αλλαγής, επιδεικνύοντας επιθυμία για αυτονομία, αυτοεκπλήρωση στην εργασία και την οικογένεια και αναγνώριση της αξίας του ρίσκου, του ενθουσιασμού και της αλλαγής. Ο Giddens υποστηρίζει ότι όλα παρουσιάζονται σήμερα ως πιθανότητα. Αυτό όμως σημαίνει επίσης ότι το κάθε άτομο είναι ολοένα και περισσότερο υπεύθυνο για τη μοίρα του. Τα κορίτσια της μεσαίας τάξης είναι αναγκασμένα να επιτύχουν στην εκπαίδευση, αφού αυτή είναι η βάση, από την οποία εξαρτάται η μελλοντική υποκειμενικότητά τους ως γυναικείων υποκειμένων της μεγαλοαστικής τάξης (Evans 1995). Οι Power *et al.* (1998) υποστηρίζουν ότι περί τα τέλη της δεκαετίας του 1980 παρουσιάστηκε μια κρίση εμπιστοσύνης στον επαγγελματισμό και η επιτυχία των μαθητών της μεσαίας τάξης δεν ήταν πια εγγυημένη. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι η πρόσφατη ανησυχία για τις σχολικές επιδόσεις των αγοριών ενδεχομένως να αντικατοπτρίζει τις ανησυχίες και τις φιλοδοξίες των γονέων της μεσαίας τάξης για τους γιους τους. Η Pat Allatt (1993)

παρουσιάζει την κρίσιμη «ενδοοικογενειακή μετάβαση» (Bourdieu 1984), σύμφωνα με την οποία το προνόμιο δε μεταδίδεται αυτομάτως, αλλά εξαρτάται από τη «διαρκή σκόπιμη δραστηριότητα» μέσα στην οικογένεια, με σκοπό τη διατήρηση της ταξικής θέσης και την αποτροπή της μετακίνησης προς τα κάτω. Οι οικογένειες μεσαίας τάξης επενδύουν τώρα παρόμοιο πολιτισμικό, οικονομικό, κοινωνικό και συναισθηματικό κεφάλαιο στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της ταξικής προνομιακής θέσης για τις κόρες τους, όπως και για τους γιους τους. Μέσω των άμεσων πανεπιστημιακών πτυχίων, τα κορίτσια της μεσαίας τάξης κατάφεραν να γίνουν και οι ίδιες επαγγελματίες μαζί με τους αδελφούς τους και τους πατεράδες τους (Arnot *et al.* 1999). Οι μαύρες φεμινίστριες συγγραφείς υποστηρίζουν ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο οι μαύροι αντιμετωπίζονται αυτομάτως ως ανήκοντες στην εργατική τάξη, μια ομογενοποιητική άποψη που αποτρέπει την ανάδυση ταξικών διαφορών (Reynolds 1997, Sudbury 1998). Όμως, αυτό που ανακάλυψα σε αυτήν την έρευνα, αλλά και σε άλλες μελέτες, είναι ότι η κινητήρια δύναμη για το υψηλό επίπεδο επιτευγμάτων στις μεσαίας τάξης οικογένειες επαγγελματιών μαύρων ή ασιατικής ή άλλης μη λευκής εθνικής προέλευσης δεν επηρεάζεται από την εθνικότητα (Lucey και Walkerdine 2000).

Αυτές οι ευφυείς, επιτυχημένες νεαρές γυναίκες μοιάζουν με τα κορίτσια του τόσο δημοφιλούς ρεπερτορίου «μπορώ να έχω τα πάντα», το είδος του τέλει υποκειμένου που κατάφερε την ψυχολογική μεταμόρφωση που απαιτεί η νέα κοινωνική τάξη πραγμάτων. Αλλά τίποτα δεν επιτρέπεται να απειλήσει την ακαδημαϊκή επιτυχία, από την οποία εξαρτώνται. Η αποτυχία απλώς δεν υπάρχει ως εναλλακτική επιλογή. Το γεγονός ότι δεν έχουν το περιθώριο να αποτύχουν, αλλά δεν αισθάνονται και ποτέ ιδιαίτερος καλά, τοποθετεί τα κορίτσια της μεσαίας τάξης του δείγματός μας σε ένα συναισθηματικό δίλημμα. Δεν πρέπει να μας εκπλήσσει ότι υπήρξε ένας αριθμός περιπτώσεων, στις οποίες τα κορίτσια της μεσαίας τάξης παρουσίαζαν χρόνια συμπτώματα άγχους, όπως το μάδημα των μαλλιών τους, η ανορεξία και η αϋπνία.

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να δώσουμε προσοχή και σε εκείνες τις άλλες, εκείνες που ζουν στη σκιά της επιπόλαιας, προνομιούχου, δυναμικής «κανονικότητας» των κοριτσιών της μεσαίας τάξης. Σε όλα τα κορίτσια της εργατικής τάξης που δεν επιτυγχάνουν και στις οικογένειές τους, σε εκείνα, των οποίων τα προσόντα θεωρούνται κατώτερης αξίας ή σε εκείνα που ανακαλύπτουν ότι, μόλις κατάφεραν μετά από αγώνα να ταυτίσουν τις επιδόσεις τους με τον κυβερνητικό ορισμό της «επιτυχίας στις εξετάσεις», τα δεδομένα άλλαξαν και υπάρχει καινούργιος

ορισμός, ο οποίος είναι και θα παραμείνει πάντα έξω από την εμβέλειά τους. Μέχρι να μάθουμε ότι ακόμη και δέκα άριστα (A*) στα GCSE και υψηλές προβλέψεις για τα A levels δεν αρκούν για να εισαχθεί κανείς σε ένα από τα κορυφαία Πανεπιστήμια –εάν προέρχεται από Ενιαίο Σχολείο *().

Ειδικά για τα κορίτσια της εργατικής τάξης, ο συνδυασμός ατομικής ευθύνης και υπευθυνότητας, αφενός, και η ευάλωτη θέση και η έλλειψη ελέγχου, αφετέρου, τις φέρνει σε μια αδιέξοδη κατάσταση. Οι εμπειρίες των νέων ανθρώπων έχουν αναμφίβολα αλλάξει ριζικά τα τελευταία είκοσι χρόνια, αλλά οι ευκαιρίες ζωής και οι διαδικασίες της κοινωνικής αναπαραγωγής παραμένουν πολύ σταθερές: «χωρίς να βλέπουν τις ισχυρές αλυσίδες αλληλεξάρτησης, τα νεαρά άτομα αποπειρώνται συχνά να επιλύσουν συλλογικά προβλήματα με ατομική δράση και θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για την αναπόφευκτη αποτυχία τους» (Furlong και Cartmel 1997: 114). Ωστόσο, παρόλες τις αντιξοότητες, ένας μικρός αριθμός κοριτσιών της εργατικής τάξης στη μελέτη μας κατάφερε να επιτύχει στην εκπαίδευση. Η απόπειρα να εξηγήσουμε την εκπαιδευτική επιτυχία των κοριτσιών της εργατικής τάξης αψηφά τις σύγχρονες συμβατικές ερμηνείες της επιτυχίας και της αποτυχίας. Δεν υπήρχαν καθόλου εγγυήσεις ή προγνώσεις για καλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ούτε εύκολοι ή άμεσοι συσχετισμοί.

Υπάρχει εκτενής και ιστορική βιβλιογραφία, ήδη από τη δεκαετία του 1950, που εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο και εντοπίζει τις πρακτικές των γονέων και της οικογένειας ως βασικό παράγοντα της συνεχιζόμενης σχολικής αποτυχίας των παιδιών της εργατικής τάξης. Οι περισσότερες από αυτές τις αναφορές υποστηρίζονται από την έλλειψη προτύπων των οικογενειών της εργατικής τάξης. Οι πολιτικές που είχαν στόχο να βελτιώσουν το επίπεδο επιτυχίας των παιδιών της εργατικής τάξης τοποθετούσαν την ευθύνη ακόμη βαθύτερα μέσα στην οικογένεια και την απομάκρυναν από την κοινωνική της διάσταση (Vincent και Warren 1998).

Η έρευνά μας αποδεικνύει εμφανώς ότι για τα αγόρια και τα κορίτσια της εργατικής τάξης το να έχουν φιλόδοξους γονείς που «τα κάνουν όλα σωστά» δεν αποτελεί εγγύηση για το είδος της εκπαιδευτικής επιτυχίας που συναντά συνήθως κανείς στα παιδιά της μεσαίας τάξης (Walkerdine και Lucey 1989, Lucey και Reay 2000). Ακόμη περισσότερο, δεν έχει καμία χρησιμότητα να συγκρίνουμε τις πρακτικές

* ΣτΜ: για τη βρετανική πραγματικότητα, το *comprehensive school* (Ενιαίο Σχολείο) είναι ένα σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δέχεται μαθητές όλων των ικανοτήτων και είναι γενικής κατεύθυνσης. Αυτός ο τύπος σχολείου επικρατεί στη Βρετανία από τη δεκαετία του 1970 και δέχεται πάνω από το 90% των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

της εργατικής και της μεσαίας τάξης, για να εξηγήσουμε την εκπαιδευτική επιτυχία, επειδή λειτουργούν υπό διαφορετικές συνθήκες και με αρκετά διαφορετικές δυναμικές. Τα κορίτσια της εργατικής τάξης δεν επιτυγχάνουν μιμούμενες τα κορίτσια της μεσαίας τάξης, αλλά μέσα από ένα σύνθετο μίγμα αποφασιστικότητας και επιθυμίας να ζήσουν μια ζωή διαφορετική από εκείνη των συνομηλίκων τους, από τη μια, και συναισθηματικής υποστήριξης των γονέων τους, από την άλλη, μια υποστήριξη που δεν διαταράσσεται από τις ανησυχίες που γεννιούνται σε αυτούς τους τελευταίους - καθώς ανασύρουν αναμνήσεις των δικών τους αποτυχιών- όσον αφορά στις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι κόρες τους. Η έρευνα της Chris Mann (1998) για τις διεργασίες των σχέσεων στην οικογένεια της εργατικής τάξης και τη συνεισφορά τους στην εκπαιδευτική επιτυχία των κοριτσιών βρήκε ότι, ως προς την συναισθηματική υποστήριξη, οι μητέρες είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των κοριτσιών της εργατικής τάξης με καλές σχολικές επιδόσεις. Για τους πατεράδες, όμως, η εικόνα είναι τελείως διαφορετική, καθώς θεωρήθηκαν ως επιρροές που «αναστέλλουν», καταστρέφουν και διαλύουν τις φιλοδοξίες που έχουν οι κόρες τους. Η σύνθετη περιγραφή των πατεράδων της εργατικής τάξης εκ μέρους της Gillian Plummer, τους παρουσιάζει ως άνδρες που είναι πολύ πιο υποστηρικτικοί, μολονότι αμφιταλαντεύονται ακόμη για την εκπαιδευτική επιτυχία των θυγατέρων τους. Υποστηρίζει ότι ο πατέρας της εργατικής τάξης θεωρείται ελλιπής, μόνο και μόνο επειδή συγκρίνεται με την εξιδανικευμένη εικόνα του πατέρα της μεσαίας τάξης και επισημαίνει ότι είναι τα ίδια τα μορφωμένα κορίτσια της εργατικής τάξης που άρχισαν να αμφισβητούν αυτές τις απόψεις για τους πατεράδες τους: «Τίθενται στο πλευρό του πατέρα τους και τον υπερασπίζονται, τονίζοντας τόσο τη σκληρή ζωή του ως καταπιεσμένου εργάτη –δεν υπάρχει ρομαντική διάσταση της εργατικής τάξης εδώ– και την αδυναμία του ως καταπιεστικού τέρατος ή υπερβολικά εξαρτώμενου άνδρα στο σπίτι» (Plummer 2000: 63).

Η Mann (1998: 215) ανακάλυψε ότι στα σπίτια, όπου κάποια μέλη της οικογένειας βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο από την παραδοσιακή κουλτούρα της εργατικής τάξης, κυριαρχεί πολύ μεγαλύτερη αφοσίωση στην εκπαίδευση από ό,τι σε άλλες οικογένειες:

Οι ενήλικες ενδεχομένως να έχουν αναθεωρήσει την προηγούμενη ζωή τους υπό το φως των μετέπειτα εμπειριών τους, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων στο σπίτι ή/και των μεταβαλλόμενων μορφών απασχόλησης. Τέτοιες αλλαγές είναι δυνατόν να προέκυψαν από τη συμμετοχή στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση ή να

αποτέλεσαν την αιτία για τη συμμετοχή αυτή, η οποία αποτελεί από μόνη της ισχυρό καταλύτη για την επαναξιολόγηση των αξιών και των φιλοδοξιών.

Ενώ η Mann βρήκε ότι οι μητέρες της εργατικής τάξης, που έχουν αρχίσει να αλλάζουν και οι ίδιες προς την κατεύθυνση αυτή, είναι εκείνες, οι οποίες ασκούν θετική επιρροή στις κόρες τους, η June Melody, η Valerie Walkerdine και εγώ βρήκαμε ότι οι πατεράδες είναι οι βασικοί παράγοντες για τα κορίτσια της εργατικής τάξης που επιτυγχάνουν στην εκπαίδευση (Walkerdine *et al.* 2001). Η Pilling (1990), στην ανάλυσή των δεδομένων από την Εθνική Μελέτη Ανάπτυξης των Παιδιών (National Child Development Study), συμπεραίνει ότι ένας από τους βασικούς λόγους για την επιτυχία στο σχολείο των μη προνομιούχων παιδιών δεν ήταν τόσο οι πρακτικές των γονέων, αλλά αυτό που πίστευαν τα παιδιά. Τα παιδιά αυτά πίστευαν ότι οι γονείς τους ήθελαν να τα πάνε τα ίδια καλά, να τα πάνε καλύτερα από ό,τι εκείνοι. Ενώ τα όνειρα των γονέων της εργατικής τάξης και οι επιθυμίες τους για «μια καλύτερη ζωή» για τα παιδιά τους αποτελούν μέρος των ψυχολογικών στηριγμάτων που υποστηρίζουν και διατηρούν την εκπαιδευτική επιτυχία, έχουν όμως και βαθιές συναισθηματικές επιπτώσεις. Το να θέλει κανείς κάτι καλύτερο, κάτι περισσότερο, υπογραμμίζει κυρίως τον πόνο που αισθάνεται και τις δυσκολίες που βιώνει όταν δεν έχει, αρκετά.

Πολύ λίγες αναφορές, εκτός από αυτές των φεμινιστριών πανεπιστημιακών που προέρχονται οι ίδιες από οικογένειες της εργατικής τάξης, μιλούν για τις συναισθηματικές επιπτώσεις της επιτυχίας τους (Reay 1997, Mahony και Zmroczek 1997, Plummer 2000). Στο σημείο αυτό αναφέρομαι στα, συχνά υποσυνείδητα και δύσκολα αναγνωρίσιμα, αισθήματα ζήλιας και απόρριψης από την πλευρά των γονέων. Στα αισθήματα απόρριψης και περιφρόνησης από την πλευρά των θυγατέρων που ονειρεύονται να ξεφύγουν. Στο αίσθημα προδοσίας και «ενοχής για το ότι επέζησαν» που βιώνουν οι θυγατέρες εκείνες, οι οποίες πιστεύουν ότι οι άλλοι έχουν θυσιαστεί προκειμένου να επιτύχουν οι ίδιες.

Οι συζητήσεις γύρω από την εκπαίδευση έχουν πάντα θεωρήσει δεδομένο ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης και οι οικογένειές τους θα έχουν μια μη προβληματική σχέση με τη σχολική επιτυχία. Ωστόσο, θέλω να τονίσω ότι, ενώ η επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων με στόχο την πορεία προς το Πανεπιστήμιο και την καριέρα είναι κεντρικό στοιχείο της υποκειμενικότητας της μεσαίας τάξης, για τα περισσότερα παιδιά της εργατικής τάξης το να πηγαίνουν καλά στο σχολείο σημαίνει να διαφέρουν *εντελώς* από τη συντριπτική πλειονότητα των παιδιών και των ενηλίκων των οικογενειών τους καθώς και από το κοινωνικό τους περιβάλλον και ως εκ τούτου (η

σχολική επιτυχία) αναπόφευκτα «περιπλέκεται με τον πόνο της διαφορετικότητας, του διαχωρισμού, άρα και της απώλειας» (Lucey και Walkerdine 2000: 43).

Οι πτυχές αυτές της εκπαιδευτικής επιτυχίας μοιάζουν να ξεπερνούν τη φαντασία των αρμοδίων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαδέχονται ο ένας τον άλλον, οι οποίοι αποτυγχάνουν να αντιληφθούν ότι, για τα περισσότερα παιδιά της εργατικής τάξης, η διατήρηση των καλών επιδόσεων στο σχολείο απαιτεί το μετασχηματισμό της ταυτότητάς τους. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι ειδικοί της εκπαίδευσης δε διαθέτουν επαρκές πλαίσιο, το οποίο θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν αντιδράσεις, όπως η αμφιταλάντευση και η «αντίσταση» που αναπτύσσουν πολλά παιδιά της εργατικής τάξης ως άμυνα ενάντια στην προοπτική αυτής της διαφοροποίησης. Όμως, ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει να είναι σε θέση να ενσωματώνει τις πολυπλοκότητες του υποσυνείδητου και να το εκτιμά όχι μόνον ως αφηρημένη θεωρία, αλλά ως κινητήρια δύναμη, ικανή να παράγει πραγματικά, υλικά αποτελέσματα. Μόνον τότε θα είναι δυνατόν να ενσωματωθεί πλήρως η «δημιουργική σημασία» του στις «πρακτικές μας ως δασκάλων και ερευνητών» (Raphael Reed 1995b).

Συμπέρασμα

Η ιστορία της κοινωνικής τάξης, του φύλου και της σχολικής εκπαίδευσης στο τέλος του αιώνα είναι σύνθετη και αντιφατική. Ενώπιον των χωρίς προηγούμενο κοινωνικών, οικονομικών και προσωπικών αλλαγών των τελευταίων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα, οι «μετα-αφηγήσεις» περί κοινωνικής τάξης έγιναν θλιβερά ανεπαρκείς, ανίκανες να ερμηνεύσουν την υλική και ψυχολογική αναστάτωση κατά τη μετάβαση του Ηνωμένου Βασιλείου σε μια μεταβιομηχανική οικονομία. Η Δεξιά και η Αριστερά με ιδιαίτερη προθυμία έχουν κρατήσει αποστάσεις από την ίδια την έννοια της ύπαρξης κοινωνικών τάξεων, διαγράφοντάς την από την εκπαιδευτική και πολιτική ατζέντα τους και διακηρύσσοντας ποικιλοτρόπως την εξαφάνιση και το θάνατο των κοινωνικών τάξεων. Η περίοδος αυτή ήταν περίοδος μαζικού μετασχηματισμού του κοινωνικού ιστού της Βρετανίας, αλλά ο μετασχηματισμός αυτός έχει αφήσει πίσω του μοτίβα ανισότητας, με διαφορετική αλλά εξίσου άκαμπτη οργάνωση.

Εάν εξετάσουμε τις εκπαιδευτικές τάσεις των τελευταίων είκοσι ετών, είναι προφανές ότι, συνολικά, τα κορίτσια έχουν κάνει μεγάλα άλματα στα επιτεύγματά τους. Πράγματι, *κάποια* κορίτσια έχουν το ίδιο επίπεδο επιδόσεων ή ακόμη και υψηλότερο από *κάποια* αγόρια που τα πηγαίνουν πολύ άσχημα. Μόνον, όμως, όταν

προσπαθούμε να αποκρυπτογραφήσουμε ποια είναι αυτά τα κορίτσια που τα πηγαίνουν καλά και ποια τα αγόρια που δεν τα πηγαίνουν καλά, βρισκόμαστε ενώπιον αυτού που υποτίθεται ότι έχει εξαφανιστεί και πεθάνει –κάτι που είναι πολύ δύσκολο να χαρακτηριστεί ως διαφορετικό από την «κοινωνική τάξη» (Walkerdine *et al.* 2001).

Οι δημοφιλείς τρόποι παρουσίασης των κοριτσιών και των γυναικών περιστρέφονται γύρω από έννοιες ατελείωτης δυνατότητας για διασκέδαση, επιτυχία και ολοκλήρωση –δυνατότητες που είναι διαθέσιμες λόγω των αλλαγών σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Αλλά, ενώ τα δημοφιλή ρεπερτόρια τονίζουν περισσότερο τα οφέλη της «αναδιάρθρωσης», την οποία έπρεπε να υιοθετήσουν οι γυναίκες στη Βρετανία ενώπιον αυτών των αλλαγών, ελάχιστα συζητείται το πολύ σύνθετο συναισθηματικό και κοινωνικό κόστος που έχουν επιφέρει την ίδια στιγμή οι συγκεκριμένοι μετασχηματισμοί. Τα κορίτσια και οι νεαρές γυναίκες της εργατικής και της μεσαίας τάξης παρακολουθούν τις μητέρες τους να αγωνίζονται να συνδυάσουν την εργασία με την οικογένεια και γνωρίζουν πάρα πολύ καλά πόσο εξουθενωτικό μπορεί να είναι αυτό. Δεν επιθυμούν να είναι πάντα αναγκασμένες να εργάζονται τόσο σκληρά, αλλά γνωρίζουν ότι, εάν θέλουν να έχουν δική τους οικογένεια, θα αντιμετωπίσουν ακριβώς ένα τέτοιο μέλλον (Walkerdine *et al.* 2001). Ακόμη περισσότερο, είναι γεγονός ότι, όσον αφορά στην καθημερινή πραγματικότητα, οι γυναίκες της εργατικής τάξης θα πρέπει να τα βγάλουν πέρα με άνδρες που δύσκολα αποδέχονται την απώλεια των παλαιότερων προτύπων ανδρισμού. Υπό αυτές τις συνθήκες, θα ήταν πολύ δύσκολο να υποστηρίξουμε με άνεση ότι το μέλλον των γυναικών διαγράφεται απλά ρόδινο.

Σημειώσεις

1. Σε αντίθεση με το «πρώτο κύμα» φεμινιστριών που εκστράτευσαν υπέρ των νομικών και πολιτικών δικαιωμάτων των γυναικών στην αρχή του 20^{ού} αιώνα.
2. “Secondary School Transfer: children as consumers of education”, ESRC Research Grant No. R00237900

14. ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ: ΦΥΛΟ, ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Christine Skelton και Becky Francis

Εισαγωγή

Παρουσιάζοντας το έργο των συγγραφέων από κοινού στο βιβλίο αυτό, προσπαθήσαμε να δώσουμε μια σύντομη και περιεκτική παρουσίαση του φύλου, της θεωρίας και της εκπαίδευσης κατά τη μετάβαση στον εικοστό πρώτο αιώνα. Οι συντελεστές του 3^{ου} Μέρους διερεύνησαν τις σχέσεις ανάμεσα στο φύλο, τη θεωρία και την εκπαίδευση αναφορικά με ιδιαίτερες πτυχές της κοινωνικής ταυτότητας. Και ενώ πρόθεσή μας ήταν να χαρτογραφήσουμε τις εξελίξεις στη θεωρία, διαπιστώσαμε ότι θα ενδιέφερε επίσης τους αναγνώστες να δουν «πώς είναι» οι θεωρίες αυτές από πλευράς των πολιτικών που αναπτύσσει το κάθε σχολείο και των πρακτικών που εφαρμόζονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Σε αυτό το κεφάλαιο των συμπερασμάτων παρουσιάζουμε συνοπτικώς πού και πώς εμπλέκονται τα «ζητήματα φύλου» στις εκπαιδευτικές πολιτικές και παροχές.

Εκπαιδευτική πολιτική και «ίσες ευκαιρίες: το ζήτημα του φύλου»

Πολλοί συντελεστές αυτού του βιβλίου αναφέρονται στο παραλήρημα των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και της Κυβέρνησης αναφορικά με τις «μειωμένες επιδόσεις» των αγοριών. Η προσπάθεια για κάποιους μελετητές δεν ήταν μόνο να εντοπίσουν τρόπους, με τους οποίους τα σχολεία θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις μειωμένες επιδόσεις των αγοριών, αλλά και να βρουν τις αιτίες της «αποτυχίας» τους. Όπως παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 12, κάποιοι κατηγόρησαν την ανάδυση του δευτέρου κύματος φεμινισμού τις δεκαετίες του 1960 και 1970 και τις μετέπειτα νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με τα δικαιώματα των πολιτών για τη (θεωρούμενη) μειωμένη επίδοση των αγοριών. Οι συζητήσεις και οι εσφαλμένες αντιλήψεις για τη μειωμένη επίδοση των αγοριών παρουσιάστηκαν αναλυτικά (βλ. Epstein et al. 1998, Raphael Reed 1999, Skelton 2001), αλλά αξίζει να εξετάσουμε την εκπαιδευτική πολιτική για τα φύλα τις τελευταίες δεκαετίες και να αναρωτηθούμε αν η εφαρμογή

των πρωτοβουλιών για ίσες ευκαιρίες θα μπορούσε να είχε συμβάλει στην εξάλειψη των πρόσφατων προβλημάτων των αγοριών.

Οι στρατηγικές των ίσων ευκαιριών που εφαρμόστηκαν στα σχολεία τη δεκαετία του 1970 αναφέρονταν μόνο στο φύλο και όχι στη «φυλή» ή/και την κοινωνική τάξη. Αυτό οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι η Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών είχε δημιουργηθεί ειδικά για να εφαρμόζει και να παρακολουθεί τις αρχές του Νόμου για τις Διακρίσεις μεταξύ των Φύλων (Sex Discrimination Act, 1975) [Η Επιτροπή για τη Φυλετική Ισότητα (Commission for Racial Equality) δημιουργήθηκε για να κάνει ακριβώς το ίδιο μέσα από το Νόμο για τις Φυλετικές Σχέσεις (Race Relations Act, 1976)]. Τελευταία, η έννοια των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση βασίστηκε σε έναν πιο περιεκτικό ορισμό (Weiner 1994). Έτσι η αρχική εστίαση των πολιτικών των ίσων ευκαιριών στα σχολεία και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές αφορούσε στην ενθάρρυνση, την παρακίνηση και την αντιμετώπιση των εμπειριών ανισότητας και διακριτικής μεταχείρισης των κοριτσιών στα σχολεία. Το ερώτημα σήμερα για κάποιους παρατηρητές είναι κατά πόσο η εστίαση αυτή είχε αρνητικό αποτέλεσμα για τα αγόρια (Pollack 1998, Hoff Sommers 2000). Στη λεπτομερή τους ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνικής αλλαγής, οι Arnot *et al.* (1999) αποσαφηνίζουν ότι οι όποιες μεταβολές στις μορφές του φύλου και των εκπαιδευτικών επιδόσεων είναι πιο πιθανό να είναι αποτέλεσμα σχετικών ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών παρά απλώς της εφαρμογής των πολιτικών ίσων ευκαιριών στα σχολεία. Στηρίζουν την άποψή τους αυτή σε αρκετά σημαντικά επιχειρήματα, όπως:

- Η τωρινή επιτυχία των κοριτσιών όσον αφορά στις εκπαιδευτικές επιδόσεις δεν μπορεί να ερμηνευθεί μόνο από «εκπαιδευτικές δράσεις», όπως οι νέες μορφές αξιολόγησης ή οι αλλαγές στα συστήματα των εξετάσεων. Αντιθέτως, τα διάφορα ζητήματα που επηρεάζουν τη σχολική απόδοση είναι πιο σύνθετα και σε αυτά συμπεριλαμβάνεται τόσο η επιρροή του φεμινισμού, όσο και η οικονομική και κοινωνική αλλαγή.
- Η εφαρμογή των εθνικών στρατηγικών περί ισοτιμίας (βλ. για παράδειγμα, το Νόμο για τη Διακρίσεις μεταξύ των Φύλων του 1975 και τον Νόμο για τις Φυλετικές Σχέσεις του 1976) δεν προκάλεσε τις αλλαγές των προτύπων φύλου στην εκπαίδευση. Αντιθέτως, οι αλλαγές αυτές ήταν το αποτέλεσμα του συνδυασμού ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος και των κοινωνικών αλλαγών, οι οποίες και οδήγησαν στην αλλαγή των προσδοκιών των κοριτσιών –βλ. Francis 2000a. Ο επαγγελματισμός και η αυτονομία των εκπαιδευτικών έπαιξαν επίσης ρόλο, δίνοντας τη δυνατότητα σε κάποιους

εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τις συμβατικές έννοιες της θηλυκότητας με τους μαθητές τους.

- Οι αλλαγές στις οικονομικές και κοινωνικές τάσεις, στις δεκαετίες του '80 και του '90, είχαν επιπτώσεις στη θέση που είχε το σχολείο στη ζωή των αγοριών. Την περίοδο αυτή υπήρξε μείωση θέσεων εργασίας στην παραδοσιακή βιομηχανία και μαθητείας για τα αγόρια που τελειώνουν το σχολείο. Ωστόσο οι μελέτες υποδεικνύουν ότι πολλά αγόρια αναγνωρίζουν ελάχιστα αυτές τις κοινωνικές και εργασιακές αλλαγές (Francis 2000a) και, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη και εθνικότητα, συχνά διατηρούν παραδοσιακές ιδέες για τους ρόλους του άνδρα και της γυναίκας στην οικογένεια και την αγορά εργασίας (Mahony 1998).

Ιδιαίτερης σημασίας από πλευράς στρατηγικών για τις «ίσες ευκαιρίες» στη σχολική τάξη είναι η άποψη ότι η «αλλαγή στους στόχους των κοριτσιών» ήταν αποτέλεσμα του μεταπολεμικού κράτους πρόνοιας που θεωρούσε ότι τα άτομα μπορούν να αποδεσμευτούν από τη μοίρα της κοινωνικής τους τάξης» (Arnot *et al.* 1999: 153). Αυτή η αυξανόμενη έμφαση στην «εξατομίκευση» επρόκειτο να είναι το χαρακτηριστικό της νομοθεσίας της νεοδεξιάς Κυβέρνησης για τα θέματα εκπαιδευτικής ισότητας (κοινωνικής δικαιοσύνης). Για παράδειγμα, στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 υπήρξαν κινήσεις προς έναν συγκεντρωτισμό της εκπαίδευσης, η κορύφωση των οποίων ήταν ο νόμος της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1988. Η Κυβέρνηση επέβαλε τον έλεγχό της στο πρόγραμμα των μαθημάτων, ενώ ταυτόχρονα μεταβίβασε εξουσία στους γονείς ως καταναλωτές της εκπαίδευσης. Τα μοτίβα αυτής της περιόδου ήταν η επιλογή, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στην αγορά. Παρόλο που υπήρχε χώρος για την έννοια της «ισοτιμίας» στους κυβερνητικούς λόγους, αυτή παρουσιάστηκε με τη μορφή «δικαιωμάτων» στο ατομικό επίπεδο και, ως τέτοια, η έννοια αυτή αντικατέστησε την ιδέα της εκπαίδευσης ως φορέα σημαντικού για την ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας ευκαιριών μεταξύ των κοινωνικών ομάδων (Haywood και Mac an Ghail 1996).

Η άφιξη της Κυβέρνησης των Νέων Εργατικών δε σηματοδότησε καμία ουσιαστική μεταβολή στην προσέγγιση αυτή και, όπως υποστηρίζουν οι Salisbury και Riddell (2000), στα ρεπερτόρια των κυβερνητικής πολιτικής, τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης ταυτίζονται ολοένα και περισσότερο με τα ζητήματα που σχετίζονται με την απόδοση, τα πρότυπα και τη βελτίωση. Ο «λόγος» περί κοινωνικής ευθύνης, που θέτει την ευθύνη για την εκπαιδευτική ανάπτυξη στο άτομο και όχι στην κοινωνία -και

συνεπώς συγκαλύπτει τις ανισότητες μεταξύ των ευρύτερων κοινωνικών ομάδων-είναι σαφώς εμφανής στις πολιτικές που αφορούν στη δια βίου μάθηση (Ainley 1998, Ball 1999). Όπως παρατηρεί ο Ball (1999), ο «λόγος» περί δια βίου μάθησης υποβαθμίζει την εκπαιδευτική πολιτική σε οικονομική πολιτική και συγχωνεύει ζητήματα «κοινωνικής ένταξης» με την οικονομική απόδοση και παραγωγικότητα.

Όπως απέδειξαν και οι συντελεστές του βιβλίου, κατά την ίδια περίοδο αναπτύχθηκε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον μεταξύ των ερευνητών της εκπαίδευσης με στόχο να τεθούν υπό συζήτηση οι ιδέες σχετικά με τις ομοιογενείς ομάδες (άνδρας/ γυναίκα, μεσαία τάξη / εργατική τάξη, εθνοτική πλειοψηφία /μειονότητα κ.ο.κ.). Αυτό που ανέκυψε ήταν η έννοια της *διαφοράς* ως μέσου διερεύνησης των ατομικών υποκειμενικότητων (Davies 1989, Jones 1993). Ως εκ τούτου, στο τέλος του εικοστού αιώνα διαμορφώθηκε μια κατάσταση, η οποία, αν και προέκυψε από διαφορετικές ιδεολογικές θέσεις, είχε ως αποτέλεσμα να δοθεί έμφαση στο άτομο και τις ατομικές διαφορές, τόσο από την εκπαιδευτική πολιτική όσο και από την εκπαιδευτική έρευνα. Άραγε, λοιπόν, τι επιπτώσεις είχε η κατάσταση αυτή για τις σχολικές πολιτικές και τις πρακτικές στην αίθουσα διδασκαλίας σχετικά με το φύλο και άλλα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης;

Πολιτική του σχολείου

Από πλευράς της επίσημης ευθύνης για τις ίσες ευκαιρίες, ένας σχολικός διαχειριστικός φορέας πρέπει να διασφαλίσει ότι τηρούνται οι πολιτικές εναντίον των διακρίσεων εξ αιτίας του φύλου και της φυλής. Οι επιθεωρήσεις από το Γραφείο Προτύπων για την Εκπαίδευση (Ofsted) περιλαμβάνουν την εξέταση των ίσων ευκαιριών. Από πλευράς φύλου, επιθεωρούνται τρεις περιοχές:

- Τα σχετικά επιτεύγματα των αγοριών και των κοριτσιών (για να εντοπιστεί εάν υπάρχουν σημαντικές παρεκκλίσεις).
- Η πρόσβαση στο πρόγραμμα των μαθημάτων (για να επιβεβαιωθεί κατά πόσο ορισμένες πτυχές είναι απαγορευμένες ή κλειστές στο ένα ή το άλλο φύλο).
- Ο βαθμός που η ηγεσία και η διοίκηση προωθούν την πρόσβαση στο πλήρες φάσμα των ευκαιριών για επίδοση που προσφέρει το σχολείο (Orr 2000: 22).

Ωστόσο, είναι πολύ πιθανό πολλοί επιθεωρητές να μην κατανοούν τις ανησυχίες σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και σίγουρα η πλειονότητα των αναφορών των

σχολικών επιθεωρήσεων «δεν ασχολείται με την ισότητα με κανένα ουσιαστικό τρόπο και το ζήτημα σπανίως συμπεριλαμβάνεται στα σημαντικά σημεία για δράση» (Myers 2000: 224). Ενδεχομένως αυτό να μην μας εκπλήσσει, εάν αναλογιστούμε ότι η συνθετότητα των ζητημάτων έχει αυξηθεί. Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, υπήρξε μια κίνηση μεταξύ των ερευνητών της εκπαίδευσης να εξετάσουν πιο προσεκτικά τη «διαφορά», άρα και να δώσουν σημασία στις περιφερειακές, τοπικές και εξαρτώμενες από την περιοχή ανησυχίες. Για παράδειγμα, οι Riddell και Salisbury (2000: 6) παρατηρούν ότι οι διαφορετικές πτυχές της ισότητας «έχουν ως αποτέλεσμα την υπεροχή διαφόρων περιοχών του Ηνωμένου Βασιλείου, ανάλογα με το ποιες πλευρές της κοινωνικής ταυτότητας θεωρούνται ότι έχουν τη μεγαλύτερη προβολή». Παραθέτουν το παράδειγμα της Βορείου Ιρλανδίας, όπου η έμφαση δίδεται στην ισότητα για τα άτομα από διαφορετικές θρησκευτικές ομάδες, και της Ουαλίας όπου τα ζητήματα αφορούν στην κουλτούρα και την ταυτότητα των Ουαλών. Συγχρόνως, το Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης (DfEE) απομάκρυνε τα ζητήματα που παλιότερα καλύπτονταν από την πολιτική των ίσων ευκαιριών ενός σχολείου και τα αναδιαμόρφωσε ως μέρος της κίνησης προς μεγαλύτερο έλεγχο και ευθύνη. Για παράδειγμα, στην ιστοσελίδα του Υπουργείου (DFEE) παρέχονται οι ακόλουθες οδηγίες σε θέματα ισότητας μεταξύ των φύλων και φυλετικής ισότητας:

- *Οι διευθυντές του σχολείου έχουν το νομικό καθήκον να καθιερώνουν διαδικασίες για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού (bullying) μεταξύ των μαθητών και να γνωστοποιούν τις διαδικασίες αυτές στο προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές. Οι αποτελεσματικές στρατηγικές κατά του εκφοβισμού (anti-bullying) θα πρέπει να αποτελούν μέρος της πολιτικής για την πειθαρχία και τη συμπεριφορά ενός σχολείου. Οι τρεις κύριοι τύποι εκφοβισμού είναι:*
 - Σωματική (π.χ. ξύλο, κλωτσιές, κλοπή)
 - Λεκτική (π.χ. χαρακτηρισμοί, βρισιές, ρατσιστικά σχόλια)
 - Έμμεση (π.χ. διάδοση φήμης, αποκλεισμός κάποιου ατόμου από κοινωνικές ομάδες)
- *Το νομικό πλαίσιο για τη σχολική πειθαρχία. Ο διοικητικός φορέας θα πρέπει να συμβουλεύει το Διευθυντή του σχολείου για τις απόψεις του σε συγκεκριμένα μέτρα που στοχεύουν στην προώθηση της καλής συμπεριφοράς. Αυτά τα μέτρα μπορεί να συμπεριλαμβάνουν θέματα, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμό (bullying), η φυλετική ή σεξουαλική παρενόχληση και η διατήρηση της τακτικής παρακολούθησης των μαθημάτων. Ο διοικητικός φορέας έχει επίσης το γενικό καθήκον να διασφαλίζει ότι το σχολείο ακολουθεί*

πολιτικές για την προώθηση της καλής συμπεριφοράς και πειθαρχίας μεταξύ των μαθητών.

- *Διοίκηση και χρηματοδότηση: ίσες ευκαιρίες (απασχόληση)*. Οι Διευθυντές έχουν την ευθύνη να διασφαλίζουν ότι δε γίνονται παράνομες πράξεις διάκρισης και ότι η πολιτική ίσων ευκαιριών του διοικητικού φορέα εφαρμόζεται στο σχολείο.
- *Ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές*. Οι γονείς και οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν ότι το σχολείο εφαρμόζει πολιτική ίσων ευκαιριών και πιστεύει στην ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Οι διευθυντές θα πρέπει να παρακολουθούν την επίδραση των πολιτικών τους και των διαδικασιών στις διάφορες ομάδες (κατά φυλή, κοινωνικό φύλο και αναπηρία) και η αποτελεσματικότητα αυτών των πολιτικών θα πρέπει να αξιολογείται στις συναντήσεις με τους υπεύθυνους του φορέα διοίκησης.
- Βασικά έγγραφα που προσφέρουν περισσότερη καθοδήγηση σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες περιλαμβάνουν τα εξής:
 - *Circular 10/99: Social Inclusion: Pupil Support*
 - *Sex Discrimination Act: a Guide to the Sex Discrimination Act 1975* (DfEE Publications)
 - *Sexual Harassment in the Workplace: A Guide for Employers* (DfEE Publications)
 - *Sexual Harassment in the Workplace: The Facts Employees Should Know* (DfEE Publications)
 - *Circular 20/99 What the Disability Discrimination Act (DDA) 1995 Means for Schools and LEAs*

Το θέμα στο σημείο αυτό είναι ότι η απομάκρυνση και η αναδιαμόρφωση των ζητημάτων που κάποτε ορίζονταν ξεκάθαρα ως «ζητήματα ίσων ευκαιριών» επιβαρύνουν το φορτίο των εκπαιδευτικών που πρέπει να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα απαιτήσεων για να αντεπεξέρχονται στα πρότυπα. Στο νομοσχέδιο *Excellence in Schools*, στο κεφάλαιο για τα Πρότυπα και την Ευθύνη δηλώνεται σχετικά με τα παιδιά εθνικών μειονοτήτων ότι «απαιτείται στοχευμένη δράση για να σπάσει ο κύκλος των μειονεκτημάτων και να δημιουργηθούν πραγματικά ίσες ευκαιρίες για όλους» (DfEE 1997:11). Δεδομένης της διαφορετικότητας των σχολείων και των διαφορετικών καταστάσεων των πληθυσμών των σχολείων, το ερώτημα είναι ποια ακριβώς μορφή θα έχει αυτή «η στοχευμένη δράση». Αν και κάποιες από τις πολιτικές ίσων ευκαιριών που υιοθετήθηκαν από πολλές τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και

σχολεία στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 βασίζονταν στις (απλουστευτικές) θεωρίες για τους ρόλους των φύλων και τοποθετήθηκαν με αδέξιο τρόπο υπέρ αντιρατσιστικών πρωτοβουλιών (Williams 1987), προσφέρουν παρόλα αυτά σαφή καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς ως προς το τι θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε πρακτικό επίπεδο στη σχολική αίθουσα.

Πολιτικές και στρατηγικές για την αίθουσα διδασκαλίας

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή στρατηγικών που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη δε γίνεται αμέσως σαφής, αφού υπάρχει εμφανής ένταση μεταξύ της ανάγκης να αναγνωρισθούν οι διαφορές ανάμεσα στα άτομα και παράλληλα να διατηρηθεί η συνειδητοποίηση και η υπευθυνότητα για τις συλλογικές ανησυχίες. Ας πάρουμε για παράδειγμα τις πολιτικές για τη σεξουαλική παρενόχληση. Είναι γνωστό ότι ήταν εξαιρετικά δύσκολο να σχεδιαστούν, δεδομένου ότι αυτό που ορίζεται ως σεξουαλική παρενόχληση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο πώς γίνεται αντιληπτή και πώς βιώνεται μια συμπεριφορά από τον αποδέκτη της (Thomas και Kitzinger 1997, Francis και Skelton 2001). Επίσης, παλιότερα η σημασία του ζητήματος της ομοφυλοφοβίας μειωνόταν (ή αγνοούνταν τελείως) στις πολιτικές για τη σεξουαλική παρενόχληση στα σχολεία (Epstein 1994). Σήμερα γνωρίζουμε ότι ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό ομοφυλόφιλων μαθητών και μαθητριών αφήνουν το σχολείο λόγω ομοφυλοφοβικής παρενόχλησης, ότι βρίσκονται στις ομάδες υψηλού κινδύνου για αυτοκτονία και ότι «η κατακραυγή κατά των γκέι» γίνεται κατά κύριο λόγο από νέους ανθρώπους (Epstein και Johnson 1998, Gilbert και Gilbert 1998). Αυτές και άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια συχνά επενδύουν σε ομοφυλοφοβικές συμπεριφορές ως έναν τρόπο να δομήσουν ετεροφυλοφιλικές ανδρικές ταυτότητες (για παράδειγμα, Salisbury και Jackson 1996). Οι διαδικασίες αυτές αντικατοπτρίζονται, επίσης, στις προσπάθειες των αγοριών να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τις σεξουαλικές συμπεριφορές των κοριτσιών, καθώς και στη σεξουαλική παρενόχληση των αγοριών προς τα κορίτσια (Mahony 1985, Lees 1986, 1993, Herbert 1989). Μια απλή απάντηση θα ήταν να «στοχεύσουμε τη δράση» στις συμπεριφορές των αγοριών. Ωστόσο, η εικόνα είναι πιο σύνθετη. Όπως αναφέρουν οι Epstein και Johnson (1998), ο προσδιορισμός της θέσης των γκέι αγοριών δεν είναι μοναδικός, με κάποιους να απολαμβάνουν, και όχι μόνο να προστατεύονται από, την υιοθέτηση ετεροφυλοφιλικών προσωπείων. Περαιτέρω, όπως υποδεικνύει εμφανώς η Mary Jane Kehily στο Κεφάλαιο 8, τα κορίτσια συνεισφέρουν στη διατήρηση των

μεταξύ τους ετεροφυλοφιλικών ταυτοτήτων (βλ. επίσης Lees 1993, Hey 1997). Ως εκ τούτου, οι στρατηγικές που έχουν ως στόχο να αλλάξουν αυτή τη συμπεριφορά πρέπει να αντιμετωπίζουν και τα δύο φύλα και πράγματι όλη τη δόμηση του φύλου ως αντιθετική (Davies 1989, Francis 1998) παρά να εστιάζουν μόνον στα αγόρια.

Όπως είπαμε στην εισαγωγή του βιβλίου, οι πρόσφατες μεταβολές στην εστίαση γύρω από την ανάπτυξη θεωριών και τις έρευνες για το φύλο και την εκπαίδευση, που προκλήθηκαν από κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, μας ενθαρρύνουν να φέρουμε σε επαφή τις εξελίξεις των θεωριών και την έρευνα αιχμής για τα θέματα του πεδίου αυτού. Η κατάτμηση των θεμάτων της κοινωνικής δικαιοσύνης στην κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική και στις επακόλουθες οδηγίες στα σχολεία, μαζί με τις παράλληλες (εάν όχι ιδεολογικά διαφορετικές) αλλαγές στους τρόπους διαμόρφωσης από θεωρητικής πλευράς της έννοιας της κοινωνικής ταυτότητας εκ μέρους των ερευνητών της εκπαίδευσης, απαιτούν την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τα θέματα αυτά στη σχολική τάξη. Προς το παρόν, η έμφαση στην αύξηση των προτύπων και των επιδόσεων έχει ως αποτέλεσμα μια εμφανή επιδίωξη γρήγορων, σταθερών και μονοδιάστατων «λύσεων».

Όπως διαπίστωσαν οι Arnot *et al.* (1998b: 222) στη μελέτη τους που εξακριβώνει τον αριθμό και το είδος των πρωτοβουλιών ισότητας που λειτουργούν στα σχολεία και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, «το πιο σημαντικό εύρημα ήταν η προτεραιότητα που δίνεται προσφάτως στα προγράμματα «βελτίωσης της επίδοσης των αγοριών»... 40 στόχευαν μόνο σε αγόρια ... μόνο τρία έργα είχαν συγκεκριμένα ως στόχο τα κορίτσια». Όπως έχουμε συζητήσει και αλλού (Francis 2000a, Skelton 2001), πολλές από τις «πραγματικές» στρατηγικές που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των αγοριών στην ουσία περιλαμβάνουν τη δόμηση της διαφοράς των φύλων και των στερεοτύπων και μερικές φορές ενέχουν τον κίνδυνο περιθωριοποίησης των κοριτσιών. Πώς ταιριάζουν τα προγράμματα που επικεντρώνονται αποκλειστικά «στη βελτίωση της επίδοσης των αγοριών» με την εισαγωγή της εκπαίδευσης του πολίτη που προσφέρει τη δυνατότητα για ευρύτερες θεωρήσεις των θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης παράλληλα με τα θέματα κοινωνικής ταυτότητας;

Είναι πέρα από τα όρια αυτού του κεφαλαίου να συζητήσουμε λεπτομερώς τους τρόπους, με τους οποίους οι πρόσφατες θεωρίες για την κοινωνική ταυτότητα μπορούν να εφαρμοστούν στις πρακτικές της σχολικής αίθουσας. Εν ολίγοις, μια πολιτική ισότητας στα σχολεία και τις τάξεις θα συμπεριλάμβανε, πρώτον, την

αναγνώριση και τη συνειδητοποίηση των δομήσεων της ταυτότητας που οι μαθητές φέρνουν μαζί τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και τις επιδεικνύουν σε καθημερινή βάση. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιούσαν τη γνώση, την κατανόηση και την εμπειρία των μαθητών για να αμφισβητήσουν τις παραδοσιακές και συμβατικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις για το φύλο, την κουλτούρα, την κοινωνική τάξη κ.λπ. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι η συμμετοχή των μαθητών στην ανάλυση, την αξιολόγηση και τη συζήτηση. Για παράδειγμα, από πλευράς αμφισβήτησης των δομήσεων του φύλου, η Francis (1998) προτείνει να χρησιμοποιούμε αντι-σεξιστικές ιστορίες ως μια καλή αρχή για τα παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο. Η συζήτηση των διαφορών που τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν στα φεμινιστικά και παραδοσιακά παραμύθια μπορεί να οδηγήσει σε έναν πιο ολοκληρωμένο διάλογο για τους ρόλους των φύλων γενικότερα.

Ένα άλλο παράδειγμα θα ήταν η αμφισβήτηση συγκεκριμένων εκφράσεων που συνδέονται με τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα, όπως είναι, για παράδειγμα, αυτές που αναφέρονται στις «παλικαρίστικες» συμπεριφορές των αγοριών –ας μην ξεχνάμε ότι τα «παλικάρια» είναι συχνά δημοφιλή στα παιδιά και τους ενήλικες και αυτής της μορφής η συμπεριφορά δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να παρουσιαστούν ως «σωστά αγόρια». Αντί απλώς να προσφέρουν στους μαθητές και τις μαθήτριες ιστορίες ή εικόνες εναλλακτικών μορφών έκφρασης, όπως η διεκδικητική γυναίκα, ή ο ευγενικός, προστατευτικός άνδρας, με τις οποίες οι μαθητές/-τριες μπορεί να μην ταυτιστούν, οι καθηγητές θα μπορούσαν να συζητήσουν με τους/-τις μαθητές/-τριες για το ποιες δομήσεις φύλου βρίσκουν ελκυστικές και γιατί, να διερευνήσουν με τους μαθητές τις δυσκολίες που υπάρχουν στους διάφορους τρόπους της ανδρικής και της γυναικείας ύπαρξης, να παρουσιάσουν τις ευκαιρίες όταν οι μαθητές επιλέγουν τους τρόπους, με τους οποίους θα εκφράζονται και θα συμπεριφέρονται ως αγόρια ή κορίτσια, καθώς και τις επιδράσεις που προκαλούν οι επιλογές αυτές, και τέλος να περιορίσουν τα αγόρια που είναι βίαια και επιθετικά και να τα βοηθήσουν να ορίσουν τον ανδρισμό με τρόπους που επανακαθορίζουν τι σημαίνει να είσαι γενναίος, δυνατός, αξιοθαύμαστος κ.λπ. (MacNaughton 2000: 159).

Πρωτοποριακές πρακτικές που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εξετάσουν τις παραδοσιακές ταυτότητες των φύλων και να αμφισβητήσουν την κοινωνική αδικία αναδύθηκαν μέσα από προγράμματα που σχεδίασαν από κοινού ερευνητές της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί (Frith και Mahony 1994, Salisbury και Jackson, Arizpe και Arnot 1997, MacNaughton 2000). Οι στρατηγικές παρέμβασης στην αίθουσα διδασκαλίας δεν αναπτύχθηκαν στο κενό,

αλλά βασίζονται σε συγκεκριμένες θεωρητικές πεποιθήσεις. Για παράδειγμα, στην πλειονότητά τους οι πολιτικές των ίσων ευκαιριών στη δεκαετία του 1980 βασίζονταν στο φιλελεύθερο φεμινισμό που περιελάμβανε θεωρίες κοινωνικοποίησης του ρόλου των φύλων, ενώ την ίδια περίοδο οι αντι-σεξιστικές πολιτικές βασίζονταν στο ριζοσπαστικό φεμινισμό που ασχολήθηκε με τις δυναμικές της έμφυλης εξουσίας. Οι συντελεστές του βιβλίου χαρτογράφησαν το σύγχρονο θεωρητικό έδαφος και οι θεωρίες αυτές, που τροφοδοτούνται από το μεταμοντερνισμό και τις έννοιες της συλλογικής κοινωνικής ταυτότητας, θα τροφοδοτήσουν με στοιχεία τον επόμενο κύκλο παρεμβατικών στρατηγικών στα σχολεία.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acker, S. (1981). No-woman's-land: British sociology of education 1960-79, *Sociological Review*, 29(1): 77-104.
- Acker, S. (1994). *Gendered Education*. Buckingham: Open University Press.
- Acker, S. & Feurverger, G. (1997). Doing good and feeling bad: the work of women university teachers. *Cambridge Journal of Education*, 26(3): 401-22.
- Adkins, L. (1995). *Gendered Work: Sexuality, Family and the Labour Market*. Buckingham: Open University Press.
- Afshar, H. & Maynard, M. (1994). The dynamics of 'race' and gender. Στο: H. Afshar & M. Maynard (επιμ.), *The Dynamics of 'Race' and Gender*. London: Taylor & Francis.
- Ahmed, S. (1997). It's a sun-tan, isn't it? Autobiography as an identificatory practice. Στο: H. Mirza (επιμ.) *Black British Feminism*. London: Routledge.
- Ainley, P. (1993). *Class and Skill: Changing Divisions of Knowledge and Labour*. London: Cassell.
- Ainley, P. (1998). Towards a learning or a certified society? Contradictions in the New Labour modernisation of lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 13(4): 559-73.
- Allatt, P. (1993). Becoming privileged: the role of family processes. Στο: I. Bates & G. Riseborough (επιμ.) *Youth and Inequality*. Buckingham: Open University Press.
- Anderson, A. (1998). Debatable performances: restaging contentious feminisms. *Social Text*, 54, 16(1): 1-24.
- Angelou, M. (1988). In conversation with Rosa Guy. Στο: M. Chamberlain (επιμ.) *Writing Lives - Conversations between Women Writers*. London: Virago.
- Anthias, F. (1996). Rethinking social divisions: or what's so important about gender, ethnicity, 'race' and social class? Εναρκτήρια διάλεξη, 15 Φεβρουαρίου, University of Greenwich.
- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.
- Apple, M.W. (1996). Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17(2): 125-44.
- APU (Assessment of Performance Unit) (1980). *Mathematical Development: Primary Survey Report No. 1*. London: HMSO.

- Archer, J. (1989). Childhood gender roles: structure and development. *The Psychologist*, 9: 367-70.
- Archer, L., Hutchings, M. & Leathwood, C. (2000). Beyond cross-cutting and Intersections. Εργασία παρουσιασθείσα στο: The PCET Research Seminars Series. University of Greenwich, 6 Νοεμβρίου.
- Arizpe, E. & Arnot, M. (1997). The new boys of the '90s: a study of the reconstruction of masculinities in relation to economic change. Εργασία παρουσιασθείσα στο: Gender and Education Conference, University of Warwick, 16-18 Απριλίου.
- Arnot, M. (1984) How shall we educate our sons? Στο: R. Deem (επιμ.) *Co-education Reconsidered*. Buckingham: Open University Press.
- Arnot, M. (1991). Equality and democracy: a decade of struggle over education. *British Journal of Sociology of Education*, 12(4): 447-66.
- Arnot, M. & Weiler, K. (1993). *Feminism and Social Justice in Education: International Perspectives*. London: Falmer.
- Arnot, M. & Weiner, G. (επιμ.) (1987). *Gender and the Politics of Schooling*. London: Hutchinson.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1996). *Educational Reforms and Gender Equality in Schools*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap*. Cambridge: Polity Press.
- Arnot, M., Gray, J., James, M. & Rudduck, J. (1998a). *A Review of Recent Research on Gender and Educational Performance*, Ofsted Research Series. London: HMSO.
- Arnot, M., Millen, D. & Maton, K. (1998b). *Current Innovative Practice in Schools in the United Kingdom* [τελική έκθεση]. Cambridge: University of Cambridge for the Council of Europe.
- Askew, S. & Ross, C. (1988). *Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Assiter, A. (1996). *Enlightened Women: Modernist Feminism in a Postmodern Age*. London: Routledge.
- Back, L. (1996). *New Ethnicities and Urban Culture: Racism and Multiculture in Young People's Lives*. London: UCL Press.
- Bagley, C. (1996). Black and white unite or fight? The racialised dimension of schooling and parental choice. *British Educational Research Journal*, 22(5): 569-80.

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Balbus, I. (1987). Disciplining women: Michel Foucault and the power of feminist discourse. Στο: S. Benhabib και D. Cornhill (επιμ.) *Feminism as Critique*. Cambridge: Polity Press.
- Ball, S. (1999). Labour, learning and the economy: a 'policy sociology' perspective. *Cambridge Journal of Education*, 29(2): 195-206.
- Ball, S. & Gewirtz, S. (1997). Girls in the education market: choice, competition and complexity. *Gender and Education*, 9(2): 207-23.
- Ball, S., Bowe, R. & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Barker, M. (1989). *Comics: Ideology, Power and the Critics*. Manchester: Manchester University Press.
- Barnes, C. (1991). *Disabled People and Discrimination*. London: Hurst & Co.
- Baron, S., Wilson, A. & Riddell, S. (1999). The secret of eternal youth. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4): 483-99.
- Barrett, M. (1980). *Women's Oppression Today: Problems in Marxist Feminist Analysis*. London: Verso.
- Barthes, R. (1990). *The Pleasure of the Text*. Oxford: Basil Blackwell.
- Barton, L. (επιμ.) (1994). *Disability and Society: Some Emerging Issues and Insights*. London: Longman.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernisation*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Bernstein, B. (1977). *Class Codes and Control*, 3η έκδ. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1978). Class and pedagogies: visible and invisible. Στο: J. Karabel και A. Halsey (επιμ.) *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Bhattacharyya, G. (1997). The fabulous adventures of the mahogany princess. Στο: H. Mirza (επιμ.) *Black British Feminism*. London: Routledge.
- Biddulph, S. (1998). *Manhood*. Stroud: Hawthorn.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D. et al. (1988). *Ideological Dilemmas*. London: Sage.
- Billing, Y.D. & Alvesson, M. (1994). *Gender, Managers and Organisations*. Berlin: De

- Gruyter.
- Blackmore, J. (1993). In the shadow of men: an historical construction of administration as a 'masculinist' enterprise. Στο: J. Blackmore και J. Kenway (επιμ.) *Gender Matters in Educational Administration and Policy: A Feminist Introduction*. London: Palmer.
- Blackmore, J. (1997). The gendering of skill and vocationalism in twentieth-century Australian education. Στο: A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Wells (επιμ.) *Education: Culture, Economy. Society*. New York: Oxford University Press.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Blackmore, J. & Kenway, J. (επιμ.) (1993). *Gender Matters in Educational Administration and Policy: A Feminist Introduction*. London: Falmer.
- Blair, M. (1995). Race, class and gender in school research. Στο: J. Holland, M. Blair και S. Sheldon (επιμ.) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blair, M. & Holland, J. (επιμ.) (1995). *Identity and Diversity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blaxter, L. & Hughes, C. (2000). Social capital: a critique. Στο: J. Thompson (επιμ.) *Politics and Practice of Widening Participation in Higher Education*. Leicester: NIACE.
- Bleach, K., Blagden, T., Ebbutt, D. et al. (1996). *What Difference Does it Make? An Investigation of Factors Influencing the Motivation and Performance of Year 8 Boys in a West Midlands Comprehensive School*. Wolverhampton: Educational Research Unit, University of Wolverhampton.
- Bloch, H. (1992). *Medieval Misogyny and the Introduction of Western Romantic Love*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blunkett, D. (2000). [αναφορά από το] 'Single sex classes to help failing boys'. *The Observer*, 20 Αυγούστου: 4.
- Bonnet, A. (1996). Anti-racism and the critique of white identities. *New Community* 22(1): 97-110.
- Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism and gender scepticism. Στο: L. Nicholson (επιμ.) *Feminism/Postmodernism*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London:

- Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bowe, R., Ball, S.J. & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling and Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bradley, H. (1996). *Fractured Identities: Changing Patterns of Inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Brah, A. (1996). *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. London: Routledge.
- Brah, A. (1999). The scent of memory: 'Strangers', 'Our own' and 'Others', *Feminist Review*, 60(4): 25.
- Brah, A. & Minhas, R. (1985). Structural racism or cultural difference: schooling for Asian girls. Στο: G. Weiner (επιμ.) *Just a Bunch of Girls: Feminist Approaches to Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Brannen, J. (1988). Research note: the study of sensitive subjects: notes on interviewing. *Sociological Review*, 36(3): 552-63.
- Brittan, A. (1989). *Masculinity and Power*. Oxford: Blackwell.
- Brod, H. (επιμ.) (1987). *The Making of Masculinities: The New Men's Studies*. London: Allen & Unwin.
- Brown, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids: Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*. London: Tavistock.
- Brown, P. (1997). The 'third wave': education and the ideology of parentocracy. Στο: A. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Wells (επιμ.) *Education: Culture, Economy, Society*. New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brynnner, J. & Steedman, J. (1995). *Difficulties with Basic Skills*. London: Basic Skills Agency.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Burman, E. & Parker, I. (1993). Introduction: discourse analysis - the turn to the text. Στο: E. Burman & I. Parker (επιμ.) *Discourse Analytical Research*. London: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of 'Sex'*. London:

Routledge.

- Byrne, E. (1978). *Women and Education*. London: Tavistock.
- Callender, C. & Wright, C. (2000). Discipline and democracy: race, gender, school sanctions and control. Στο: M. Arnot και J. Dillabough (επιμ.) *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London: Routledge.
- Canaan, J. (1986). Why a 'slut' is a 'slut': cautionary tales of middle class teenage girls' morality. Στο: H. Varenne (επιμ.) *Symbolising America*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Canaan, J. & Griffin, C. (1990). The new men's studies: part of the problem or part of the solution? Στο: J. Hearn και D. Morgan (επιμ.) *Men, Masculinities and Social Theory*. London: Unwin Hyman.
- Carby, H. (1982). Schooling in Babylon. Στο: Centre for Contemporary Cultural Studies (επιμ.) *The Empire Strikes Back*. London: Hutchinson.
- Carmichael, S. & Hamilton, C. (1967). *Black Power: The Politics of Liberation in America*. Harmondsworth: Penguin.
- Carrigan, T., Connell, B. & Lee, J. (1985). Toward a new sociology of masculinity, *Theory and Society*, 14: 551-604.
- Carter, J. (1997). Post-Fordism and the theorisation of educational change: what's in a name? *British Journal of Sociology of Education*, 18(1): 45-62.
- Cealey Harrison, W. & Hood-Williams, J. (1998). More varieties than Heinz: social categories and sociality in Humphries, Hammersley and beyond. *Social Research Online*, 3(1) [<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/1/8.htm>].
- Cealey Harrison, W. & Hood-Williams, J. (2001). *Beyond Sex and Gender*. London: Sage.
- Cheng, C. (επιμ.) (1996). *Masculinities in Organizations*. London: Sage.
- Chisholm, L. & Du Bois Reymond, M. (1993). Youth transitions, gender and social change. *Sociology*, 27(2): 259-79.
- Cixous, H. (1981). Castration or decapitation? *Signs*, 7(1): 41-55.
- Clarricoates, K. (1978). Dinosaurs in the classroom: a re-examination of some aspects of the 'hidden' curriculum in primary schools. *Women's Studies International Forum*, 1: 353-64.
- Clarricoates, K. (1980). The importance of being Ernest... Emma... Tom... Jane. The perception and categorization of gender conformity and gender deviation in primary schools. Στο: R. Deem (επιμ.) *Schooling for Women's Work*. London:

Routledge & Kegan Paul.

- Clatterbaugh, K. (1990). *Contemporary Perspectives on Masculinity: Men, Women and Politics in Modern Society*. Washington: Westview Press.
- Coard, B. (1971). *How the Black Child is Made Educationally Subnormal in the British School System*. London: New Beacon Books.
- Coard, B. (1982). What the British school system does to the black child. Στο: A. James & R. Jeffcoate (επιμ.) *The School in the Multicultural Society*. London: Harper & Row.
- Cohen, P. (1993). "It's racism what dunnit": Hidden narratives in theories of racism. Στο: J. Donald & A. Rattansi (επιμ.) *'Race', Culture and Difference*. London: Sage.
- Cohen, P. (1997). *Rethinking the Youth Question*. Basingstoke: Macmillan.
- Coles, F. (1994-5). Feminine charms and outrageous arms. *Trouble and Strife*, 29/30: 67-72.
- Combahee River Collective ([1977] 1997). A black feminist statement. Στο: L. Nicholson (επιμ.) *The Second Wave: A Reader in Feminist Theory*. New York: Routledge.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and Power*. London: Routledge.
- Connell, R.W. (1989). Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15(3): 291-303.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. London: Polity Press.
- Connell, R.W. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98: 206-35.
- Connell, R.W. (1997). The big picture: masculinities in recent world history. Στο: A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells (επιμ.) *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Connolly, P. (1995a) Boys will be boys? Racism, sexuality and the construction of masculine identities among infant boys. Στο: J. Holland & M. Blair (επιμ.) *Equality and Difference: Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Connolly, P. (1995b). Racism, masculine peer-group relations and the schooling of African/Caribbean infant boys, *British Journal of Sociology of Education*, 16(1): 75-92.
- Connolly, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children*. London: Routledge.

- Coppock, V., Hayden, D. & I. Richter (1995). *The Illusions of 'Post-Feminism': new women, old myths*. London: Taylor & Francis.
- Corrigan, P. (1979). *Schooling the Smash Street Kids*. London: Macmillan.
- Cowie, C. & Lees, S. (1987). Slags or Drags? Στο: Feminist Review (επιμ.) *Sexuality: A Reader*. London: Virago.
- Cox, E. (1996). *Leading Women: Tactics for Making the Difference*. Sydney: Random House.
- Crompton, R. (1992). Where did all the bright girls go? Στο: N. Abercrombie & A. Warde (επιμ.) *Social Change in Modern Britain*. Cambridge: Polity Press.
- Daniels, H., Hey, V., Leonard, D. & Smith, M. (1994). Gendered practice in special educational needs. Στο: J. Holland (επιμ.) *Equality and Inequality in Education Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- David, M. (1980). *Women, Family and Education*. London: Routledge.
- David, M. (2001). Gender equity issues in educational effectiveness in the context of global, social and family life changes. Εργασία παρουσιάσθαι στο: 14th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Toronto, Canada, 5-9 Ιανουαρίου.
- David, M. & Woodward, D. (1998). *Negotiating the Glass Ceiling*. London: Falmer.
- David, M., West, A. & Ribbens, J. (1994). *Mother's Intuition? Choosing Secondary Schools*. London: Falmer.
- Davidson, M.J. & Cooper, C.L. (1992). *Shattering the Glass Ceiling: The Woman Manager*. London: Paul Chapman.
- Davies, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales*. London: Allen & Unwin.
- Davies, B. (1993). *Shards of Glass: Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*. Sydney: Allen & Unwin.
- Davies, B. (1997). Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy, *Gender and Education*, 9(1): 9-30.
- de Beauvoir, S. (1972). *The Second Sex*. Harmondsworth: Penguin.
- Deem, R. (1978). Women and schooling. Στο: R. Deem (επιμ.) *Schooling for Women's Work*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Deem, R. (επιμ.) (1980). *Schooling for Women's Work*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Delamont, S. (1980). *Sex Roles and the School*. London: Methuen.
- Delamont, S. (1999). Gender and the discourse of derision, *Research Papers in Education*, 14(1): 3-21.

- Delphy, C. (1984). *Close to Home: A Materialist Analysis of Women's Oppression*. London: Hutchinson.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- DES (Department of Education and Science) (1981). *West Indian Children in Our Schools* (the Rampton Report). London: HMSO.
- DES (Department of Education and Science) (1985). *Education for All* (the Swann Report). London: HMSO.
- DfEE (Department for Education and Employment) (1997). *Excellence in Schools*, London: HMSO.
- DfEE (Department for Education and Employment) (1999). *Education and Training Statistics for the UK*. London: HMSO.
- Dillabough, J. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3): 373-94.
- Dillabough, J. (2001). Gender, social change and the study of impoverished youth in Ontario schools. Social Sciences and Humanities Research Council Grant Proposal [υπό αναθεώρηση]. Ottawa: Canada.
- Dillabough, J. & Arnot, M. (2001). Feminist sociology of education: debates, directions. Στο: J. Demaine (επιμ.) *Sociology of Education Today*. London: Macmillan.
- Dillabough, J. & Arnot, M. (υπό έκδοση) Feminist perspectives in the sociology of education: continuity and transformation in the field. Στο: D. Levinson, A. Sadovnik & P. Cookson (επιμ.) *Encyclopaedia: Sociology of Education*. New York: Garland.
- Doane, M. (1988). Masquerade reconsidered: further thoughts on the female spectator, *Discourse: Journal for Theoretical Studies in Media and Culture*, 11: 42-54.
- Donaldson, M. (1992). *Human Minds: An Exploration*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Driver, G. (1980a). How West Indians do better at school (especially the girls). *New Society*, 17 Ιανουαρίου.
- Driver, G. (1980b). *Beyond Underachievement*. London: Commission for Racial Equality.
- Driver, G. (1982). Classroom stress and school achievement: West Indian adolescents and their teachers. Στο: A. James και R. Jeffcoate (επιμ.) *The*

- School In the Multicultural Society*. London: Harper & Row/The Open University.
- Dubberley, W.S. (1988) Social class and the process of schooling. Στο: A. Green & S. Ball (επιμ.) *Progress and Inequality in Comprehensive Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dwyer, C. (1999). Negotiations of femininity and identity for young British Muslim Women. Στο: N. Laurie, C. Dwyer, S. Holloway & F. Smith (επιμ.) *Geographies of New Femininities*. Harlow: Longman.
- Eagleton, T. (1996). *The Illusions of Post Modernism*. Oxford: Blackwell.
- Edley, N. & Wetherell, M. (1995). *Men in Perspective: Practice, Power and Identity*. London: Prentice Hall.
- Egerton, M. & Halsey, A.H. (1993). Trends in social class and gender in access to higher education in Britain. *Oxford Review of Education*, 9(2): 183-96.
- Eliot, J., Foster, T., Hood, C. & Raphael Reed, L. (1996). Gossip, cake and wine: methodological challenges for feminist and dialogic research in cross-cultural settings. Εργασία παρουσιάσθαι στο: The British Educational Research Association Conference, Lancaster, 12-15 Σεπτεμβρίου.
- Epstein, C. (1988). *Deceptive Distinctions: Sex, Gender and the Social Order*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Epstein, D. (1997). Boyz' own story: masculinities and sexualities in schools. *Gender and Education*, 9(1): 105-16.
- Epstein, D. (1998). Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'. Στο: D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (επιμ.) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D. (επιμ.) (1994). *Challenging Gay and Lesbian Inequalities in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D. & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (επιμ.) (1998). *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Equal Opportunities Commission (1997). *Briefings on Women and Men in Britain*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- Equal Opportunities Commission (2000). *Some Facts About Men and Women*. Manchester: Equal Opportunities Commission.

- Equal Opportunities Commission/Ofsted (Office for Standards in Education) (1996). *The Gender Divide: Performance Differences Between Boys and Girls at School*. London: HMSO.
- Espie, C., Curtice, L., Morrison, J. et al. (1999). *The Role of the NHS in Meeting the Health Needs of People with Learning Disabilities*, Report to the Scottish Executive. Glasgow: University of Glasgow.
- Evans, M. (1995). *Culture and Class*. Στο: M. Blair, J. Holland και S. Sheldon (επιμ.) *Identity and Diversity: Gender and the Experience of Education*. Buckingham: Open University Press.
- Evetts, J. (1990). *Women in Primary Teaching*. London: Unwin Hyman.
- Fanon, F. ([1952] 1970). *Black Skin White Masks*. London: Paladin.
- Fanon, F. (1993). The fact of blackness. Στο: J. Donald & R. Rattansi (επιμ.) *Race, Culture and Difference*. London: Sage.
- Farrell, W. (1974). *The Liberated Man*. New York: Random House.
- Fausto-Sterling, A. (1989). Life in the XY corral. *Women's Studies International Forum*, 12(3): 319-31.
- Finch, J. & Groves, D. (1983). *A Labour of Love: Women, Work and Caring*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fish, S. (1987). Interpreting the Variorum. Στο: R. Rylance (επιμ.) *Debating Texts*. Buckingham: Open University Press.
- Fogarty, M.P., Rapoport R. & Rapoport R. (επιμ.) (1972). *Women and Top Jobs: The Next Move*. London: Heinemann.
- Foster, P., Gomm, R. & Hammersley, M. (1996). *Constructing Educational Inequality*. London: Falmer.
- Foster, P., Hammersley, M. & Gomm, R. (2000). Case studies as spurious evaluations: the example of research on educational inequalities. *British Journal of Educational Studies*, 48(3): 215-30.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality, Volume One*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1988a). *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings 1977-1984*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1988b). Technologies of the self. Στο: L. Martin, H. Gutman & P. Hutton (επιμ.) *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. London:

Tavistock.

- Francis, B. (1998). *Power Plays*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Francis, B. (1999). Modernist reductionism or poststructuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11(4): 381-94.
- Francis, B. (2000a). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. London: Routledge/Falmer.
- Francis, B. (2000b). The gendered subject: students' subject preferences and discussions of gender and subject ability, *Oxford Review of Education*, 26(1): 35-48.
- Francis, B. (υπό δημοσίευση) Relativism, realism and feminism, *Journal of Gender Studies*.
- Francis, B. & Skelton, C. (2001). Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education*, 1(1): 1-17.
- Fraser, N. (1989). *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Freud, S. (1905). *Three Essays on the Theory of Sexuality*, 7: 125-245.
- Frith, R. & Mahony, P. (1994). *Promoting Quality and Equality in Schools*. London: David Fulton.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2001). *Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society*. London: Palgrave.
- Fuller, M. (1980). Black girls in a London comprehensive school. Στο: R. Deem (επιμ.) *Schooling for Women's Work*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fuller, M. (1982). Young, female and black. Στο: E. Cashmore & B. Troyna (επιμ.) *Black Youth in Crisis*. London: Allen & Unwin.
- Fuller, M. (1983). Qualified criticism, critical qualifications. Στο: L. Barton & S. Walker (επιμ.) *Race, Class and Education*. Beckenham: Croom Helm.
- Furlong, A. (1992). *Growing Up in a Classless Society? School to Work Transitions*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, S. (1997). Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work in the UK. *Journal of Educational Policy*, 12(4): 217-31.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity Press.
- Gilbert, R. & Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to School*. London: Routledge.
- Gillborn, D. (1990). *'Race', Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-ethnic Schools*. London: Unwin Hyman/Routledge.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and Antiracism in Real Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D. (1996). Student roles and perspectives in antiracist education: a crisis of white ethnicity? *British Educational Research Journal*, 22(2): 165-79.
- Gillborn, D. & Gipps, C. (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*, [έκθεση για το] Ofsted. London: HMSO.
- Gillborn, D. & Mirza, H. (2000). *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender - A Synthesis of Evidence*. London: Ofsted.
- Gilroy, P. (1987). *There Ain't No Black in the Union Jack*. London: Hutchinson.
- Giroux, H. (1997a). Rewriting the discourse of racial identity: towards a pedagogy and politics of whiteness. *Harvard Educational Review*, 67(2): 285-319.
- Giroux, H. (1997b). Racial politics and the pedagogy of whiteness. Στο: M. Hill (επιμ.) *Whiteness: A Critical Reader*. New York: New York University Press.
- Gitlin, A. (επιμ.) (1994). *Power and Method: Political Activism and Educational Research*. London: Routledge.
- Gorard, S. (1999). Keeping a sense of proportion: the "politician's error" in analysing school outcomes. *British Journal of Educational Studies*, 47(3): 235-46.
- Gorard, S. (2000). *Education and Social Justice: The Changing Composition of Schools and its Implications*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gorard, S., Rees, G. & Salisbury, J. (1999). Reappraising the apparent underachievement of boys at school, *Gender and Education*, 11(4): 441-54.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. London: Macmillan.
- Gore, J. (1993). *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. London: Routledge.
- Gorz, A. (1982). *Farewell to the Working Class*. London: Pluto.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. London: Lawrence & Wishart.
- Gregory, R. (1969). *A Shorter Textbook of Human Development*. Maidenhead: McGraw-Hill.

- Griffin, C. (1985). *Typical Girls?* London: Routledge & Kegan Paul.
- Griffin, C. & Wetherell, M. (1992). Feminist psychology and the study of men and masculinity, Part II: politics and practices. *Feminism and Psychology*, 2(2): 133-68.
- Griffiths, M. (1995a). *Feminisms and the Self: The Web of Identity*. London: Routledge.
- Griffiths, M. (1995b). Making a difference: feminism, post-modernism and the methodology of educational research. *British Educational Research Journal*, 21 (2): 219-35.
- Hagan, K. (επιμ.) (1992). *Women Respond to the Men's Movement*. San Francisco: Harper-Collins.
- Hall, S. (1992). Cultural studies: two paradigms. Στο: L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (επιμ.) *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Hall, S. (1993). New Ethnicities. Στο: J. Donald & A. Rattansi (επιμ.) *'Race', Culture and Difference*. London: Sage.
- Hammersley, M. (1990). An evaluation of two studies of gender imbalance in primary classrooms. *British Educational Research Journal*, 16(2): 125-43.
- Hammersley, M. (1996). *Education and Inequality*, Unit 1, EU208 "Exploring Educational Issues". Buckingham: The Open University.
- Hammersley, M. & Woods, P. (επιμ.) (1976). *The Process of Schooling: A Sociological Reader*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hanmer, J. (1990). Men, power and the exploitation of women. Στο: J. Hearn και D. Morgan (επιμ.) *Men, Masculinities and Social Theory*. London: Unwin Hyman.
- Hansot, E. & Tyack, D. (1981). *The Dream Deferred: A Golden Age for Women School Administrators*, policy paper No. 81. Palo Alto, CA: Stanford University.
- Harding, S. (1990). Feminism, science and the anti-Enlightenment critiques. Στο: L. Nicholson (επιμ.) *Feminism/postmodernism*. London: Routledge.
- Harding, S. (επιμ.) (1987). *Feminism and Methodology*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1982). Resistance and relative autonomy theories: problems of distortion and incoherence in recent Marxist theories of education. *British Journal of Sociology of Education*, 3(2): 107-26.
- Hargreaves, D.H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hartley, L.P. (1958). *The Go-Between*. Harmondsworth: Penguin.

- Hartsock, N. (1990). Foucault on power: a theory for women? Στο: L. Nicholson (επιμ.) *Feminism/Postmodernism*. London: Routledge.
- Hawkes, T. (1977). *Structuralism and Semiotics*. London: Methuen.
- Hayek, F. (1976). *Law, Legislation and Liberty, Vol. 2: Rules and Order*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Haywood, C. & Mac an Ghail, M. (1996). Schooling masculinities. Στο: M. Mac an Ghail (επιμ.) *Understanding Masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- Hearn, J. (1996). Is masculinity dead? A critique of the concept of masculinity/masculinities. Στο: M. Mac an Ghail (επιμ.) *Understanding Masculinities*. Buckingham: Open University Press.
- Hearn, J. & Collinson, D. (1990). Unities and differences between men and masculinities: the categories of men and the case of sociology. Εργασία παρουσιάσθηκε στο: British Sociological Association Conference, "Social Divisions and Social Change", University of Surrey, 2-5 Απριλίου.
- Hearn, J. & Morgan, D. (επιμ.) (1990). *Men, Masculinities and Social Theory*. London: Unwin Hyman.
- Heath, S. (1989). Joan Riviere and the masquerade. Στο: V. Burgin, J. Donald & C. Kaplan (επιμ.) *Formations of Fantasy*. London: Routledge.
- Hebdige, D. ([1979] 1995). *Subculture: The Meaning of Style*. London: Routledge.
- Hekman, S.J. (1995). *Moral Voices, Moral Selves: Carol Gilligan and Feminist Moral Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Herbert, L. (1989). *Talking of Silence - The Sexual Harassment of Schoolgirls*. London: Falmer.
- Hewitt, R. (1996). *Routes of Racism*. London: Centre for Multicultural Education, Institute of Education.
- Hey, V. (1997). *The Company She Keeps: An Ethnography of Girls' Friendship*. Buckingham: Open University Press.
- Hey, V. (1999). Troubling the auto/biography of the questions: re/thinking rapport and the politics of social class in feminist participant observation. Εργασία παρουσιάσθηκε στο: Gender and Education Second International Conference, University of Warwick, 29-30 Απριλίου.
- Heywood, J. (1997). The object of desire is the object of contempt: representations of masculinity in *Straight to Hell* magazine. Στο: S. Johnson & U.H. Meinhof (επιμ.) *Language and Masculinity*. Oxford: Blackwell.

- Hill-Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston, MA: Unwin Hyman.
- Hillman, J. & Pearce, N. (1998). *Wasted Youth*. London: IPPR.
- Hoff Sommers, C. (2000). *The War Against Boys*. New York: Simon & Schuster.
- Hood-Williams, J. (1996). Goodbye to sex and gender. *Sociological Review*, 44(1): 1-16.
- Hood-Williams, J. (1998). Stories for sexual difference. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1): 81-99.
- Hooks, B. (1981). *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*. Boston, MA: South End Press.
- Hooks, B. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston, MA: South End Press.
- Hooks, B. (1991). *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*. London: Turnaround.
- Hooks, B. (1993) *Black Looks*. New York: Routledge.
- Hull, G., Scott, P., Bell, A. & Smith, B. (1982). *All the Women are White, all the Blacks are Men, but Some of Us are Brave*. New York: The Feminist Press.
- Johnson, M. (1999). *Failing School Failing City*. London: John Carpenter.
- Johnston, L. (1996). Flexing femininity: female body-builders refiguring 'the body', *Gender, Place and Culture*, 3(3): 327-40.
- Jones, A. (1993). Becoming a "girl": poststructuralist suggestions for educational research, *Gender and Education*, 5(2): 157-66.
- Jones, A. (1997). Teaching poststructuralist feminist theory in education: student resistances, *Gender and Education*, 9(3): 261-9.
- Jung, C.G. (1957). *The Collected Works of C.G. Jung*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kanter, R. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Kehily, M.J. (1995). Self-narration, autobiography and identity construction. *Gender in Education*, 7(1): 23-32.
- Kehily, M.J. (1999a). "Learning sex and doing gender: cultures of heterosexuality in the secondary school" [αθημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. Institute of Education, University of London.
- Kehily, M.J. (1999b). More sugar? Teenage magazines, gender displays and sexual learning. *European Journal of Cultural Studies*, 2(1): 65-89.
- Kehily, M.J. & Nayak, A. (1996). The Christmas kiss: sexuality, story-telling and schooling. *Curriculum Studies*, 4(2): 211-27.

- Kehily, M.J. & Nayak, A. (1997). Lads and laughter: humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1): 69-87.
- Kelly, L., Burton, S. & Regan, L. (1994). Researching women's lives or studying women's oppression? Reflections on what constitutes feminist research. Στο: M. Maynard & J. Purvis (επιμ.) *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. London: Taylor & Francis.
- Kenway, J. (1995a). Having a postmodernist turn or postmodernist *angst*: a disorder experienced by an author who is not yet dead or even close to it. Στο: R. Smith & P. Wexler (επιμ.) *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*. London: Falmer.
- Kenway, J. (1995b). Masculinities in schools: under siege, on the defensive and under reconstruction. *Discourse*, 16(1): 59-79.
- Kenway, J. (1996). Review of *the Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, *British Journal of Sociology of Education*, 17(4): 509-13.
- Kenway, J. (1997a). Taking stock of gender reform policies for Australian schools: past, present, future. *British Educational Research Journal*, 23(3): 329-44.
- Kenway, J. (1997b). Point and counterpoint: boys' education in the context of gender reform. *Curriculum Perspectives*, 17(1): 57-61.
- Kenway, J. & Epstein, D. (επιμ.) (1996). Introduction: the marketisation of school education: feminist studies and perspectives. *Discourse*, 17(3): 301-14.
- Kenway, J. & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging "poisonous pedagogies". *Gender and Education*, 9(1): 117-33.
- Kenway, J. & Willis, S. (1998). *Answering Back*. London: Routledge.
- Kerfoot, D. & Knight, D. (1994). Into the realm of the fearful: identity and the gender problematic. Στο: H.L. Radtke και H.J. Starn (επιμ.) *Power/Gender: Social Relations in Theory and Practice*. London: Sage.
- Kerfoot, D. & Whitehead, S. (1998). Whither hegemonic masculinity? Εργασία παρουσιάσθαι στο: Gendering the Millennium Conference, University of Dundee, 11-13 Σεπτεμβρίου.
- Kessler, S. & McKenna, W. (1978). *Gender: An Ethno-methodological Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kimmel, M. (επιμ.) (1987). *Changing Men*. London: Sage.
- Kruger, M. (1996). Gender issues in school headship: quality versus power? *European Journal of Education*, 31(4): 447-62.
- Lacan, J. (1977). *The Signification of the Phallus in Ecrits: A Selection*. New York:

- W.W. Norton.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.
- Lambart, A. (1976). The sisterhood. Στο: M. Hammersley & P. Woods (επιμ.) *The Process of Schooling*. London: Routledge.
- Lambart, A. (1982). Expulsion in context: a school as a system in action. Στο: R. Frankenberg (επιμ.) *Custom and Conflict in British Society*. Manchester: Manchester University Press.
- Lambart, A. (1997). Mereside: a grammar school for girls in the 1960s. *Gender and Education* 9(4): 441-56.
- Laqueur, T. (1990). *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3): 257-77.
- Laurie, N., Dwyer, C., Holloway, S. & Smith, F. (1999). *Geographies of New Femininities*, Harlow: Longman.
- Le Guin, U. (1989). *Dancing at the Edge of the World: Thoughts on Words, Women, Places*. London: Paladin.
- Ledger, S., McDonagh, J. & Spencer, J. (επιμ.) (1994). *Political Gender: Texts and Contexts*. Hemel Hempsted: Harvester Wheatsheaf.
- Lee, A. (1980). Together we learn to read and write: sexism and literacy. Στο: D. Spender & E. Sarah (επιμ.) *Learning to Lose*. London: The Women's Press.
- Lees, S. (1986). *Losing Out: Sexuality and Adolescent Girls*. London: Hutchinson.
- Lees, S. (1993). *Sugar and Spice*. Harmondsworth: Penguin.
- Lenskyj, H. (1987). Female sexuality and women's sport. *Women's Studies International Forum*, 10(4): 381-6.
- Lewis, M.G. (1993). *Without a Word: Teaching Beyond Women's Silence*. London: Routledge.
- Lingard, B. & Douglas, P. (1999). *Men Engaging Feminisms*. Buckingham: Open University Press.
- Lobban, G. (1978). The influence of the school on sex-role stereotyping. Στο: J. Chetwynd & O. Hartnett (επιμ.) *The Sex Role System*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lucey, H. & Reay, D. (1999). First choice or second best? The impact on children of not getting their first choice of secondary school. Εργασία παρουσιάσθαι στο: British Educational Research Association Annual Conference, University

- of Sussex, 2-5 Σεπτεμβρίου.
- Lucey, H. & Reay, D. (2000). Carrying the beacon of excellence: pupil performance, gender and social class. Εργασία παρουσιάσθαι στο: British Educational Research Association Annual Conference, University of Cardiff, 7-11 Σεπτεμβρίου.
- Lucey, H. & Walkerdine, V. (2000). Boys' under-achievement: social class and changing masculinities. Στο: Τ. Cox (επιμ.) *Combating Educational Disadvantage*. London: Falmer.
- Luke, C. & Gore, J. (επιμ.) (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.
- Lyotard, J.F. (1979). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Mac an Ghail, M. (1988). *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The Making of Men*. Buckingham: Open University Press.
- Mac an Ghail, M. & Haywood, C. (1997). The end of anti-oppressive education? A differentialist critique. *International Studies in Sociology of Education*, 7(1): 21-34.
- MacDonald, B. (2000). How education became nobody's business. Στο: H. Altrichter & J. Elliott (επιμ.) *Images of Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- MacDonald, I., Bhavani, R., Khan, L. & John, G. (1989). *Murder in the Playground: the Burnage Report*. London: Longsight.
- MacDonald, M. (1980). Schooling and the reproduction of class and gender relation. Στο: L. Barton, R. Meighan & S. Walker (επιμ.) *Schooling, Ideology and the Curriculum*. Lewes: Falmer.
- Mackinnon, D. (1984). From everyday experience to academic study, Unit 2, *E200 Contemporary Issues in Education*. Buckingham: The Open University.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. London: Paul Chapman.
- Macpherson, W. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*, CM 4262-1. London: HMSO.
- Mahony, P. (1983). How Alice's chin really came to be pressed against her foot: sexist processes of interaction in mixed sexed classrooms. *Women's Studies International Forum*, 16(1): 107-15.
- Mahony, P. (1985). *Schools for the Boys: Coeducation Reassessed*. London:

- Hutchinson.
- Mahony, P. (1997). The underachievement of boys in the UK: old tunes for new fiddles? *Social Alternatives*, 16(3): 44-50.
- Mahony, P. (1998). Girls will be girls and boys will be first. Στο: D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (επιμ.) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Mahony, P. & Hextall, I. (1997). Sounds of silence: the social justice agenda of the teacher training agency. *International Studies in Sociology of Education*, 7(2): 137-57.
- Mahony, P. & Zmroczek, C. (επιμ.) (1997). *Women and Social Class*. London: Taylor & Francis.
- Mann, C. (1996). "Finding a favourable front: the contribution of the family to working-class girls' achievement" [αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. University of Cambridge.
- Mann, C. (1998). The impact of working class mothers on the educational success of their adolescent daughters at a time of social change. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2): 211-26.
- Marsh, J. (2000). 'But I want to fly too!': girls and superhero play in the infant classroom. *Gender and Education*, 12(2): 209-20.
- Marshall, J. (1984). *Women Managers: Travellers in a Male World*. Chichester: Wiley.
- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofers': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2): 239-63.
- Mason, R. (1999). Giant steps for mankind, *Times Educational Supplement*, 14 Μαΐου: 19.
- McCulloch, G. (1998). *Failing The Ordinary Child*. Buckingham: Open University Press.
- McNay, L. (2000). *Gender and Agency*. Cambridge: Polity Press.
- McRobbie, A. (1978). Working class girls and the culture of femininity. Στο: Women's Studies Group Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham (επιμ.) *Women Take Issue: Aspects of Women 's Subordination*. London: Hutchinson.
- McRobbie, A. & Garber, G. (1982). Girls and subcultures, στο: S. Hall & T. Jefferson (επιμ.) *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-war Britain*. London: Hutchinson.

- McWilliam, E. (1996). Touchy subjects: a risky inquiry into pedagogical pleasure. *British Educational Research Journal*, 22(3): 305-17.
- Measor, L. (1999). Looking back at the boys: reflections on issues of gender in classroom data, στο: M. Hammersley (επιμ.) *Researching School Experience*. London: Falmer.
- Measor, L. & Sikes, P. (1992). *Gender and Schooling*. London: Cassell.
- Measor, L. & Woods, P. (1984). *Changing Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Meehan, D. (1999) The under-representation of women managers in higher education: are there issues other than style?, στο: S. Whitehead και R. Moodley (επιμ.) *Transforming Managers*. London: UCL Press.
- Messner, M.A. (1997). *Politics of Masculinities: Men in Movements*. London: Sage.
- Middleton, S. (1995). Doing feminist educational theory: a post-modern perspective, *Gender in Education*, 7(1): 87-100.
- Miles, R. (1995). *Racism*. London: Routledge.
- Millard, E. (1997). *Differently Literate: Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. London: Falmer.
- Miller, A. (1987). *The Drama of Being a Child and the Search for the True Self*. London: Virago.
- Milner, M. (1987). *Eternity's Sunrise: A Way of Keeping a Diary*. London: Virago.
- Mirza, H. (1992). *Young, Female, and Black*. Buckingham: Open University Press.
- Mirza, H. (1993). The social construction of black womanhood in British educational research: towards a new understanding, στο: M. Arnot και K. Weiler (επιμ.) *Feminism and Social Justice in Education: International Perspectives*. London: Falmer.
- Mirza, H. (1995a). The myth of underachievement, στο: L. Dawtrey, J. Holland, M. Hammer και S. Sheldon (επιμ.) *Equality and Inequality in Education Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mirza, H. (1995b). Some ethical dilemmas in fieldwork: feminist and antiracist methodologies. Στο: M. Griffiths και B. Troyna (επιμ.) *Anti-Racism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Mirza, H. (επιμ.) (1997). *Black British Feminism*. London: Routledge.
- Mirza, H. & Reay, D. (2000). Redefining citizenship: Black women educators and the 'third space'. Στο: M. Arnot & J. Dillabough (επιμ.) *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. London:

- Routledge.
- Modood, T. (1988). 'Black', racial equality and Asian identity, *New Community*, 14(3): 397-404.
- Moir, A. & Moir, B. (1999). *Why Men Don't Iron*. London: HarperCollins.
- Money, J. & Ehrhardt, A.A. (1972). *Man and Woman, Boy and Girl: The Differentiation and Dimorphism of Gender Identity from Conception to Maturity*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Morgan, D. (1992). *Discovering Men*. London: Routledge.
- Morris, J. (1993). *Pride Against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*. London: The Women's Press.
- Morrison, A. (1987). *Breaking the Glass Ceiling*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Mortimore, P., Owen, C. και Phoenix, A. (1997). Higher educational qualifications. Στο: V. Karu (επιμ.) *Ethnicity in the 1991 Census. Volume Four: Employment, Education and Housing Among the Ethnic Minority Populations of Britain*. London: HMSO.
- Muller, W. & Karle, W. (1993). Social selection in education systems. *European Sociological Review*, 9(1): 1-23.
- Mungham, G. & Pearson, G. (1976). *Working Class Youth Culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Murphy, P. & Gipps, C. (επιμ.) (1996). *Equity in the Classroom: Towards an Effective Pedagogy for Girls and Boys*. London: Falmer.
- Myers, K. (επιμ.) (2000). *Whatever Happened to Equal Opportunities in Schools?* Buckingham: Open University Press.
- National Commission on Education (1993). *Learning to Succeed: A Radical Look at Education Today and a Strategy for the Future*, report of the Paul Hamlyn Foundation National Commission on Education. London: Heinemann.
- Nayak, A. (1997). Tales from the dark side: negotiating whiteness in school arenas. *International Studies in Sociology of Education*, 7(1): 57-79.
- Nayak, A. (1999). White English ethnicities: racism, antiracism and students' perspectives. *Race, Ethnicity and Education* 2(2): 177-202.
- Nayak, A. & Kehily, M.J. (1996). Playing it straight: masculinities, homophobias and schooling. *Journal of Gender Studies*, 5(2): 211-30.
- Nebeker, K.C. (1998). Critical race theory: a white graduate student's struggle with this growing area of scholarship. *Qualitative Studies in Education*, 11(1): 25-41.

- Nelson, M.B. (1996). *The Stronger Women Get, the More Men Love Football*. London: The Women's Press.
- Nicholson, L. (1994). Interpreting gender. *Signs*, 20(1): 79-105.
- Nicolson, P. (1996). *Gender, Power and Organisation*. London: Routledge.
- Noble, C. (1998). Helping boys do better in their primary schools. Στο: K. Bleach (επιμ.) *Raising Boys' Achievement in Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Noden, P., West, A., David, M. & Edge, A. (1998). Choices and destinations at transfer to secondary schools. *Journal of Education Policy*, 13(2): 221-36.
- Norquay, N. (1990). Life history research: memory, schooling and social difference. *Cambridge Journal of Education*, 20(3): 14-17.
- O'Brien, M. (1982). The commatiation of women: patriarchal fetishism in the sociology of knowledge. Εργασία παρουσιάσθειςα στο: The British Sociological Association Conference on 'Gender and Society', University of Manchester, 14-17 Μαΐου.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: a contradiction in terms. Στο: H. Roberts (επιμ.) *Doing Feminist Research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ofsted (Office for Standards in Education, Γραφείο Προτύπων της Εκπαίδευσης) (1993). *Boys and English: A Report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools*. London: Ofsted.
- Ofsted (Office for Standards in Education, Γραφείο Προτύπων της Εκπαίδευσης) (1999). *Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils: School and LEA Responses*. London: Ofsted.
- Ogilvy, C., Boath, E., Cheyne, W., Jahoda, G. & Schaffer, H.R. (1990). Staff attitudes and perceptions in multi-cultural nursery school. *Early Child Development and Care*, 64: 1-13.
- Ogilvy, C., Boath, E., Cheyne, W., Jahoda, G. & Schaffer, H.R. (1992). Staff-child interaction styles in multi-ethnic nursery schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 10: 85-97.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Orr, P. (2000). Prudence and progress: national policy for equal opportunities (gender) in schools since 1975. Στο: K. Myers (επιμ.) *Whatever Happened to Equal Opportunities in Schools?* Buckingham: Open University Press.
- Oudshoorn, N. (1994). *Beyond the Natural Body: An Archaeology of Sex Hormones*.

- London: Routledge.
- Paechter, C. (1993) What happens when a school subject undergoes a sudden change of status? *Curriculum Studies*, 1(3): 349-64.
- Paechter, C. (1996). Power, knowledge and the confessional in qualitative research. *Discourse*, 17(1): 75-84.
- Paechter, C. (1998a). *Educating the Other: Gender, Power and Schooling*. London: Falmer.
- Paechter, C. (1998b). Investigating power in the staffroom: issues in the study of power and gender relations in a professional group. *Cambridge Journal of Education*, 28(1): 97-111.
- Paechter, C. (2000). *Changing School Subjects: Power, Gender and Curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Paechter, C. & Head, J. (1995). Power and gender influences on curriculum implementation. Εργασία παρουσιάσθηκε στο: American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, 22-26 Απριλίου.
- Paechter, C. & Head, J. (1996). Power in the staffroom, *British Educational Research Journal*, 22(1): 57-69.
- Paechter, C. & Weiner, G. (1996). Editorial of special issue: post-modernism and post-structuralism in educational research. *British Educational Research Journal*, 22(3): 267-72.
- Palmgren, C., Lövgren, K. & Göran, B. (επιμ.) (1992). *Ethnicity in Youth Culture*. Stockholm: Stockholm University.
- Parker, A. (1996). The construction of masculinity within boys' physical education. *Gender and Education*, 8(2): 141-57.
- Parker, G. (1993). *With this Body: Caring and Disability in Marriage*. Buckingham: Open University Press.
- Parker, H.J. (1974). *View from the Boys*. Newton Abbot: David & Charles.
- Pattman, R., Phoenix, A. & Frosh, S. (1998). Lads, machos and others: developing 'boy-centred' research, *Journal of Youth Studies*, 1(2): 125-42.
- Patton, C. (1993). Tremble, hetero swine!, στο: M. Warner (επιμ.) *Fear of a Queer Planet. Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Patton, P. (1979). Of power and prisons. Στο: M. Morris & P. Patton (επιμ.) *Michel Foucault: Power, Truth. Strategy*. Sydney: Feral Publications.
- Phoenix, A. (1987). Theories of gender and black families. Στο: G. Weiner & M. Arnot

- (επιμ.) *Gender Under Scrutiny: New Inquiries in Education*. London: Hutchinson.
- Pilling, D. (1990). *Escape from Disadvantage*. London: Falmer.
- Pleck, J.H. & Sawyer, J. (επιμ.) (1974). *Men and Masculinity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Plewis, I. (1996). Young children at school: inequalities and the National Curriculum. Στο: B. Bernstein & J. Brannen (επιμ.) *Children, Research and Policy*. London: Taylor & Francis.
- Plummer, G. (2000). *Failing Working-Class Girls*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Pollack, W. (1998). *Real Boys*. New York: Owl Books.
- Power, S., Edwards, A., Whitty, G. & Wigfall, V. (1998). Schoolboys and schoolwork: gender identification and academic achievement. *Journal of Inclusive Education*, (2)2: 135-53.
- Purvis, J. (1991). *A History of Women's Education in England*. Buckingham: Open University Press.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Pyke, K.D. (1996). Class-based masculinities: the interdependence of gender, class and interpersonal power. *Gender and Society*, 10: 527-49.
- Raphael Reed, L. (1995a). Working with boys: a new research agenda. *The Redland Chapters*, 3: 71-8.
- Raphael Reed, L. (1995b). Reconceptualising equal opportunities in the 1990s: a study of radical teacher culture in transition. Στο: M. Griffiths & B. Troyna (επιμ.) *Anti-racism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Raphael Reed, L. (1996). Re-searching, re-finding, re-making: exploring the unconscious as a pedagogic and research practice. Εργασία παρουσιάσθαι στο: The British Educational Research Conference, University of Lancaster, 12-15 Σεπτεμβρίου.
- Raphael Reed, L. (1997). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. Εργασία παρουσιάσθαι στο: The 'Gender in Education' Conference, Warwick, Απρίλιος.
- Raphael Reed, L. (1999). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11(1): 93-110.

- Rattansi, A. (1993). Changing the subject? Racism, culture and education. Στο: J. Donald και A. Rattansi (επιμ.) *'Race', Culture and Difference*, 2η έκδ. London: Sage/Open University Press.
- Rattansi, A. (1994). 'Western' racisms, ethnicities and identities in a 'postmodern' frame. Στο: A. Rattansi και S. Westwood (επιμ.) *Racism, Modernity and Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Reay, D. (1997). The double bind of the working class feminist academic: the success of failure or the failure of success? Στο: P. Mahony και C. Zmroczek (επιμ.) *Class Matters: Working Class Women's perspectives on Social Class*. London: Taylor & Francis.
- Reay, D. (1998). *Class Work: Mothers' Involvement in their Children's Schooling*. London: UCL Press.
- Reay, D. (2001). 'Spice girls', 'nice girls', 'girlies' and tomboys: gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2): 153-66.
- Reay, D. & Ball, S.J. (1997). 'Spoilt for choice': the working classes and education markets. *Oxford Review of Education*, 23(1): 89-101.
- Reay, D. & Ball, S.J. (2000). Essentials of female management: women's ways of working in the education marketplace? *Educational Management and Administration*, 28(2): 145-59.
- Reay, D., David. M. & Ball, S.J. (υπό έκδοση) Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*.
- Redman, P. & Mac an Ghail, M. (1996). Schooling sexualities: heterosexual masculinities, schooling and the unconscious. *Discourse*, 17(2): 243-56.
- Redman. P. & Mac an Ghail, M. (1997). Educating Peter. Στο: D.L. Steinberg, D. Epstein & R. Johnson (επιμ.) *Border Patrols: Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London: Cassell.
- Redwood, F. (1994). Now let's give boys a boost. *Daily Telegraph*, 7 Δεκεμβρίου: 23.
- Rees, T. (1999). *Mainstreaming Equality in the European Union*. London: Routledge.
- Reid, I. (1994). *Inequality, Society and Education*. Loughborough: Loughborough University of Technology.
- Reynolds, D. & Farrell, S. (1996). *Worlds Apart: A Review of International Surveys of Education and Achievement Involving England*. London: Ofsted.
- Reynolds, T. (1997). Class matters, 'race' matters, gender matters. Στο: P. Mahony & C. Zmroczek (επιμ.) *Women and Social Class*. London: Taylor & Francis.

- Rhodes, D. (1992). The politics of paradigms: gender difference and gender disadvantage. Στο: G. Bock & S. James (επιμ.) *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics and Female Subjectivity*. London: Routledge.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs*, 5(4): 631-60.
- Rich, A. (1986). *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*. New York: Norton & Co.
- Riddell, S. (1996). Gender and special educational needs. Στο: G. Lloyd (επιμ.) *Making Progress Unsatisfactory*. Edinburgh: Moray House Publications.
- Riddell, S. & Salisbury, J. (2000). Introduction: educational reforms and equal opportunities programmes. Στο: J. Salisbury & S. Riddell (επιμ.) *Gender, Policy and Educational Change*. London: Routledge.
- Riddell, S., Baron, S. & Wilson, A. (1999). Social capital and people with learning difficulties. *Studies in the Education of Adults*, 31(1): 49-66.
- Riddell, S., Baron, S. & Wilson, A. (2001a). The significance of the learning society for women and men with learning difficulties. *Gender and Education*, (13)1: 57-75.
- Riddell, S., Baron, S. & Wilson, A. (2001b). *People with Learning Difficulties and the Learning Society*. Bristol: Policy Press.
- Riddell, S., Baron, S., Stalker, K. & Wilkinson, H. (1997). The concept of the learning society for adults with learning difficulties: human and social capital perspectives. *Journal of Education Policy*, 12(6): 473-83.
- Riddell, S., Baron, S., & Wilkinson, H. (1998). Training from cradle to grave: social justice and training for people with learning difficulties. *Journal of Education Policy*, 13(4): 531-44.
- Riley, D. (1988). *'Am I That Name?' Feminism and the Category of 'Women' in History*. London: Macmillan.
- Robins, D. & Cohen, P. (1978). *Knuckle-Sandwich: Growing Up in the Working-Class City*. Harmondsworth: Penguin.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. New York: Merrill.
- Rosen, H. (1993.) *Troublesome Boy*. London: English and Media Centre.
- Rosser, E. & Harre, R. (1976). The meaning of trouble. Στο: M. Hammersley και P. Woods (επιμ.) *The Process of Schooling, A Sociological Reader*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rudberg, M. (1996). The researching body: the epistemophilic project. *The European*

- Journal of Women's Studies*, 3: 285-305.
- Said, E. (1986) Foucault and the imagination of power. Στο: D. Couzens Hoy (επιμ.) *Foucault, a Critical Reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- Salisbury, J. & Jackson, D. (1996). *Challenging Macho Values*. London: Falmer.
- Salisbury, J. & Riddell, S. (2000). *Gender, Policy and Educational Change*. London: Routledge.
- Salisbury, J., Rees, G. & Gorard, S. (1999). Accounting for the differential attainment of boys and girls at school. *School Leadership and Management*, 19(4): 403-26.
- Sammons, P. (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: a longitudinal analysis of student achievement over nine years. *British Educational Research Journal*, 21(4): 465-85.
- Samuel, R. (1982). Local history and oral history. Στο: R.G. Burgess (επιμ.) *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: Allen & Unwin.
- Samuel, R. & Thompson, P. (1990). *The Myths We Live By*. London: Routledge.
- Schein, V. (1973). Relationships between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 57(2): 95-100.
- Schein, V. (1975). Relationships between sex role stereotypes and management characteristics among female managers. *Journal of Applied Psychology*, 60(3): 340-4.
- Schmuck, P. (1996). Women's place in educational administration: past, present and future. Στο: K. Leithwood (επιμ.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Schostak, J. (2000). Developing under developing circumstances: the personal and social development of students and the process of schooling. Στο: H. Altrichter και J. Elliott (επιμ.) *Images of Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Schuman, J. (1999). The ethnic minority populations of Great Britain -latest estimates, *Population Trends*, 96: 33-43.
- Schutz, A. (1964). The stranger. Στο: B.R. Cosin, L.R. Dale, G.M. Esland, D. MacKinnon & D.F. Swift (επιμ.) *School and Society*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Scottish Executive (2000). *Statistical Bulletin: Summary Results of the September 1999 School Census*. Edinburgh: Scottish Executive.

- Sears, J. (επιμ.) (1992). *Sexuality and the Curriculum: The Politics and Practices of Sexuality Education*. New York: Teachers' College Press.
- Segal, L. (1990). *Slow Motion: Changing Masculinities, Changing Men*. London: Virago.
- Seidler, V. (1989). *Rediscovering Masculinity*. London: Routledge.
- Sellar, A. (1994). Should the feminist philosopher stay at home? Στο: J. Lennon & C. Whitford (επιμ.) *Knowing the Difference: Feminist Perspectives in Epistemology*. London: Routledge.
- Sewell, T. (1997). *Black Masculinities and Schooling*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Sex Education Forum (1995). *The Effectiveness of Sex Education* (Sex Education Forum Occasional Parliamentary Briefing Paper, no. 1) London: National Children's Bureau.
- Sex Education Forum (1997). *Supporting the Needs of Boys and Young Men in Sex and Relationships Education*. London: National Children's Bureau.
- Shakespeare, T., Gillespie-Sells, K. & Davies, D. (1996). *The Sexual Politics of Disability: Untold Desires*. London: Cassell.
- Sharpe, S. (1976). *Just Like a Girl*. Harmondsworth: Penguin.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H-P (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Achievement in Thirteen Countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Shaw, J. (1995). *Gender, Education and Anxiety*. London: Taylor & Francis.
- Shilling, C. (1993). *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- Shotter, J. (1989). Social accountability and the social construction of 'You'. Στο: J. Shotter & K. Gergen (επιμ.) *Texts of Identity*. London: Sage.
- Shuard, H. (1981). Mathematics and the ten-year-old child. *Times Educational Supplement*, 27 Μαρτίου.
- Shuard, H. (1982). Differences in mathematical performance between girls and boys. Στο: Department of Education and Science, *Mathematics Counts: Report of the Committee of Enquiry into the Teaching of Mathematics in Schools* (the Cockcroft Report). London: HMSO.
- Signell, K. (1990). *Wisdom of the Heart: Working with Women's Dreams*. London: Rider.
- Singh, P. (1995). Voicing the 'Other', speaking for the 'Self', disrupting the meta-narratives of educational theorizing with post-structural feminisms. Στο: R. Smith & P. Wexler (επιμ.) *After Postmodernism: Education, Politics and*

- Identity*. London: Falmer.
- Skeggs, B. (1991). Challenging masculinity and using sexuality. *British Journal of Sociology of Education*, 12(2): 127-39.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. London: Sage.
- Skelton, C. (1996). Learning to be 'tough'; the fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, 8(2): 185-97.
- Skelton, C. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3): 349-70.
- Skelton, C. (1998). Feminism and research into masculinities and schooling. *Gender and Education*, 10(2): 217-27.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education*. Buckingham: Open University Press.
- Smith, C. & Lloyd, B. (1978). Maternal behaviour and perceived sex of infant: revisited. *Child Development*, 49: 1263-5.
- Smith, T. & Noble, M. (επιμ.) (1995). *Education Divides: Poverty and Schooling in the 1990s*. London: CPAG.
- Smithers, A. & Robinson, P. (1995). *Post-18 education: Growth, Change, Prospect*. London: Council for Industry and Higher Education.
- Snodgrass, S.E. (1985). Women's intuition: the effect of subordinate role in interpersonal sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (1): 146-55.
- Snodgrass, S.E. (1992). Further effects of role versus gender in interpersonal sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(1): 154-8.
- Sonuga-Barke, E., Minocha, K., Taylor, E. & Sandberg, S. (1993). Inter-ethnic bias in teachers' ratings of childhood hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 11: 187-200.
- Soper, K. (1990). *Troubled Pleasures*. London: Verso.
- Soper, K. (1993a). Productive contradictions. Στο: C. Ramazanoglu (επιμ.) *Up Against Foucault*. London: Routledge.
- Soper, K. (1993b). Postmodernism, subjectivity and the question of value. Στο: J. Squires (επιμ.) *Principled Positions: Postmodernism and the Rediscovery of Value*. London: Routledge.
- Spender, D. (1980). *Man Made Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Spender, D. (1982). *Invisible Women: The Schooling Scandal*. London: Writers' and Readers' Publishing Collective.

- Spender, D. (1983). 'Telling how it is': language and gender in the classroom. Στο: M. Marland (επιμ.) *Sex Differentiation and Schooling*. London: Heinemann.
- Spivak, G.C. (1990). *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. London: Routledge.
- Spretnack, C. (1993). *States of Grace*. London: HarperCollins.
- Stanley, L. & Wise, S. (1993). *Breaking Out Again: Feminist Ontology and Epistemology*. London: Routledge.
- Stanworth, M. (1981). *Gender and Schooling: A Study of Sexual Divisions in the Classroom*. London: Women's Research and Resources Centre Publications Collective.
- Steedman, C. (1985). 'The mother made conscious': the historical development of primary school pedagogy. *History Workshop Journal*, 20: 149-63.
- Steedman, C. (1986). *Landscape for a Good Woman*, London: Virago.
- Sudbury, J. (1998). *'Other Kinds of Dreams': Black Women's Organisations and the Politics of Transformation*. London: Routledge.
- Sukhnandan, L. (1999). *An Investigation into Gender Differences in Achievement. Phase 1: A Review of Recent Research and LEA Information on Provision*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Sukhnandan, L., Lee, B. & Kelleher, S. (2000). *An Investigation into Gender Differences in Achievement. Phase 2: School and Classroom Strategies*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Sutherland, M. (1983). Anxiety, aspirations and the curriculum. Στο: M. Marland (επιμ.) *Sex Differentiation and Schooling*. London: Heinemann.
- Swain, J. (2000). 'The money's good, the fame's good, the girls are good': the role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1): 95-109.
- Tanton, M. (επιμ.) (1994). *Women in Management: A Developing Presence*. London: Routledge.
- Thomas, A. (1998). French and the single-sex classroom. *Times Educational Supplement*, 9 Οκτωβρίου.
- Thomas, A. & Kitzinger, C. (επιμ.) (1997). *Sexual Harassment*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, C. (1999). *Female Forms: Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play*. Buckingham: Open University Press.

- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning*. London: Fontana.
- Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C. & Plewis, I (1988). *Young Children at School in the Inner City*. London: Lawrence Erlbaum.
- Tomlinson, S. (1984). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Trenchard, L. & Warren, H. (1984). *Something to Tell You: The Experiences and Needs of Young Lesbians and Gay Men in London*. London: Gay Teenage Group.
- Troyna, B. (1994) Blind Faith? Empowerment and educational research. *International Studies in Sociology of Education*, 4(1): 3-24.
- Troyna, B. & Hatcher, R. (1992a). *Racism in Children's Lives*. London: Routledge.
- Troyna, B. & Hatcher, R. (1992b). It's only words: understanding 'racial' and racist incidents. *New Community*, 18(3): 493-6.
- Tseelon, E. (1995). *The Masque of Femininity*. London: Sage.
- Unterhalter, E. (2000). Transnational visions of the 1990s: contrasting views of women, education and citizenship. Στο: M. Arnot και J. Dillabough (επιμ.) *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and citizenship*. London: Routledge Falmer.
- van Dijk, T. (1993). *Elite Discourse and Racism*. London: Sage.
- Vincent, C. & Warren, S. (1998). Becoming a 'better' parent? Motherhood, education and transition. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2): 177-94.
- Volosinov, V. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press.
- Walker, A. (1984). *In Search of our Mothers' Gardens*. London: The Women's Press.
- Walker, J. (1988). *Louts and Legends*. Sydney: Allen & Unwin.
- Walker, S. και Barton, L. (επιμ.) (1983). *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer.
- Walkerdine, V. (1981). Sex, power and pedagogy. *Screen Education*, 38: 14-24.
- Walkerdine, V. (1985). On the regulation of speaking and silence. Στο: C. Steedman, C. Urwin & V. Walkerdine (επιμ.) *Language, Gender and Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Walkerdine, V. (1988). *The Mastery of Reason*. Cambridge: Routledge & Kegan Paul.
- Walkerdine, V. (1989). *Counting Girls Out*. London: Virago.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.
- Walkerdine, V. & Lucey, H. (1989). *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*. London: Virago.

- Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. (2000). Class, attainment and sexuality in late twentieth-century Britain. Στο: C. Zmroczek & P. Mahony (επιμ.) *Women and Social Class - International Feminist Perspectives*. London: UCL Press.
- Walkerdine, V., Lucey, H. & Melody, J. (2001). *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*. London: Macmillan.
- Ward, M. (1979). *Mathematics and the 10-year-old: The Report of the Schools Council Project, Primary School Mathematics Evaluation Studies*. London: Evans/Methuen.
- Ware, V. (1991). *Beyond the Pale: White Women, Racism, and History*. London: Verso.
- Warren, S. (1997). Who do these boys think they are?: an investigation into the construction of masculinities in a primary classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 1(2): 207-22.
- Warrington, M. & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap, *Gender and Education*, 12(4): 493-507.
- Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in Education: An Introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Weiner, G. & Arnot, M. (επιμ.) (1987). *Gender Under Scrutiny*. London: Hutchinson.
- Weir, A. (1997). *Sacrificial Logics: Feminist Theory and the Critique of Identity*. New York: Routledge.
- Westwood, S. (1990). Racism, black masculinity and the politics of space. Στο: J. Hearn & D. Morgan (επιμ.) *Men, Masculinities and Social Theory*. London: Unwin Hyman.
- Wexler, P. (1995). Postmodernism: a new age social theory in education. Στο: R. Smith & P. Wexler (επιμ.) *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*. London: Palmer.
- Whitehead, H. (1981). The bow and the burden strap: a new look at institutionalised homosexuality in native North America. Στο: S.B. Ortner & H. Whitehead (επιμ.) *Sexual Meanings: The Cultural Construction of Gender and Sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at 'A' level. *Educational Research*, 38(2): 147-60.
- Whitehead, S. (2001). *Men and Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Whitty, G. (1985). *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research*

- and Politics*. London: Methuen.
- Whyte, J. (1986). *Girls into Science and Technology: The Story of a Project*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Whyte, J., Deem, R., Kant, L. & Cruickshank, M. (επιμ.) (1985). *Girl Friendly Schooling*. London: Methuen.
- Wilkinson, H. (1996). Mothers marketing work: the experiences of mothers making choices for children with special needs. *Discourse*, 17 (3): 315-24.
- Wilkinson, H. (1999). The Thatcher legacy: power feminism and the birth of girl power, στο: N. Walters (επιμ.) *On the Move: Feminism for a New Generation*. London: Virago.
- Wilkinson, H. & Mulgan, G. (1995). *Freedom's Children: Work, Relationships and Politics for 18-34 Year Olds in Britain Today*. London: Demos.
- Wilkinson, R. (1999). The social environment. Στο: D. Gordon, M. Shaw, D. Dorling & G. Davey Smith (επιμ.) *Inequalities in Health: The Evidence Presented to the Independent Inquiry into Inequalities in Health, Chaired by Sir Donald Acheson*. Bristol: The Policy Press.
- Williams, J. (1987). The construction of women and black students as educational problems: re-evaluating policy on gender and 'race'. Στο: M. Arnot & G. Weiner (επιμ.) *Gender and the Politics of Schooling*. London: Unwin Hyman.
- Williams, W. (1986). *The Spirit and the Flesh: Sexual Diversity in American Indian Culture*. Boston, MA: Beacon Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Aldershot: Saxon House.
- Wilson, A., Lightbody, P. & Riddell, S. (2000). *A Flexible Gateway to Employment? An Evaluation of Enable Service's Traditional and Innovative Forms of Work Preparation*. Glasgow: Strathclyde Centre for Disability Research.
- Wolpe, A. (1976). The official ideology of education for girls. Στο: M. Flude & J. Ahier (επιμ.) *Educability, Schools and Ideology*. London: Croom Helm.
- Woodhead, C. (1996). [αναφορά από το] *Times Educational Supplement*, 15 Μαρτίου.
- Woods, P. (1996). *Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use*. London: Routledge.
- Wright, C. (1992). *Race Relations in the Primary School*. London: David Fulton.
- Wright, C., Weekes, D., McLaughlin, A. & Webb, D. (1998). Masculinised discourses within education and the construction of black male identities amongst African Caribbean youth. *British Journal of Sociology of Education*, 19(1): 75-87.
- Yates, L. (1992). Postmodernism, feminism and cultural politics: or, if master

narratives have been discredited, what does Giroux think he is doing?
Discourse, 13(1): 124-33.

Yates, L. (1997). Gender equity and the boys debate: what sort of challenge is it?
British Journal of Sociology of Education, 18(3): 337-47.

Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3): 352-42.

Yuval-Davis, N. (1994). Women, ethnicity and empowerment, *Feminism and Psychology*, 4(1): 179-97.