

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑ»

Εκπαίδευση ενηλίκων και σύγχρονη οικογενειακότητα: μία ανθρωπολογική μελέτη

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γεώργιος Λαμπρόπουλος
Α.Μ.: 5220Μ013

Αθήνα, 2022

Τριμελής Επιτροπή

Ειρήνη Τουνταςάκη, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Σαλώμη Μπουκάλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Πέτρος Πετρίδης, Επίκουρος Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Γεώργιος Λαμπρόπουλος, 2022

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Αφιερωμένο στην οικογένειά μου.

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου, Ειρήνη Τουντασάκη, η οποία με στήριξε και στην πτυχιακή εργασία μου και στην διπλωματική. Την ευχαριστώ για τις συμβουλές, τις διορθώσεις, τις παρατηρήσεις και τα σχόλια, που με βοήθησαν στη συγγραφή της εργασίας αλλά και στο πεδίο της έρευνας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όλους όσους συμμετείχαν στην έρευνα, στους πληροφορητές και στις πληροφορήτριές μου. Οι συζητήσεις μας «άγγιζαν» ευαίσθητα θέματα της προσωπικής τους ζωής, και ελπίζω σε αυτή την εργασία να αποτυπώνω τα συναισθήματά τους και τις ιστορίες τους με τον τρόπο που και οι ίδιοι επιθυμούν. Χωρίς τη συμβολή τους δεν θα μπορούσε να γίνει αυτή η έρευνα.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα την οικογένειά μου και τους φίλους μου που με στήριξαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας: στη μελέτη, στην έρευνα και στη συγγραφή της, αλλά και όσους έστω και τυχαία, με κάποιο σχόλιό τους, μου έδωσαν ιδέες.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
A. Εισαγωγή.....	7
A1. Επισκόπηση της εργασίας.....	7
B. Μεθοδολογία.....	10
B1. Εθνογραφικό πεδίο και ερευνητικά ερωτήματα.....	10
Γ. Έρευνα.....	17
Γ1. Προσπάθεια εννοιολόγησης της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	17
Γ2. Στόχοι και επιλογές των εκπαιδευομένων.....	24
Γ3. Η οικογένεια και η εκπαιδευτική διαδικασία.....	31
Γ4. Ζητήματα φύλου και έμφυλη ταυτότητα.....	37
Γ5. Το εργασιακό περιβάλλον και οι επιπτώσεις στην εκπαίδευση.....	43
Δ. Συζήτηση.....	48
Δ1. Τελικά συμπεράσματα της έρευνας.....	48
Βιβλιογραφία.....	53

Περίληψη

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της προόδου του ατόμου και ολόκληρης της κοινωνίας. Στη σημερινή εποχή, όλο και περισσότεροι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά ακόμα υπάρχουν συνθήκες που τους δημιουργούν εμπόδια. Σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις τους παίζουν η οικογένεια, οι εργασιακές υποχρεώσεις, οι κοινωνικές συνθήκες, οι ιδεολογίες και οι εκάστοτε έμφυλοι (και όχι μόνο) ρόλοι. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούμε να βρούμε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι κοινωνικές επιστήμες μελετούν αυτού του είδους την εκπαίδευση, όμως το ζητούμενο είναι η έρευνα να γίνει «από τα κάτω», από την σκοπιά των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων. Η Κοινωνική Ανθρωπολογία είναι η επιστήμη που μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της παρατήρησης και της συνομιλίας με τους ανθρώπους και την κοινωνία. Η παρούσα διπλωματική εργασία εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Ανθρωπολογίας της Εκπαίδευσης. Στη διάρκεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων με άτομα που βρίσκονται ή βρίσκονταν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η εργασία έχει ως κύρια ερωτήματα το πώς οι συνομιλητές νοηματοδοτούν την εκπαίδευσή τους, τι προσδοκίες έχουν, γιατί βρίσκονται σε αυτή τη «συνθήκη» και πώς επηρεάζουν και επηρεάζονται από την οικογένεια, τη δουλειά και τους κοινωνικούς τους ρόλους.

Λέξεις-κλειδιά: Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης, εκπαίδευση ενηλίκων, οικογένεια, κοινωνική τάξη, φύλο

Adult education and modern family: an anthropological study

Georgios Lampropoulos

Abstract

Participation in education is an important feature of the progress of the person and society. Nowadays, more and more people have the opportunity to participate in the educational system, but there are still conditions that create obstacles for them. Family, work, social conditions, ideologies and gender (and not only) roles play an important role in their decisions. These characteristics can be found in the field of adult education.

The social sciences study this kind of education, but the point is the research to be done from the point of view of the social subjects themselves. Social Anthropology is the science that studies social phenomena, through observation and conversation with people and society. The present work is part of the theoretical framework of Anthropology of Education. During the research, the method of semi-structured interviews was used with people who are or were in the field of adult education.

The main questions of the work are how the interlocutors understand their education, what their expectations are, why they are in this "condition" and how they influence and are influenced by their family, work and social roles.

Keywords: Anthropology of Education, adult education, family, social class, gender

A. Εισαγωγή

A1. Επισκόπηση της εργασίας

Η σχολική εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για το άτομο, για την μετέπειτα εξέλιξή του και τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον γύρω του. Η εκπαιδευτική διαδικασία ξεκινάει ουσιαστικά πριν το Δημοτικό, επιτελείται (και) εντός της οικογένειας, και μπορεί να συνεχιστεί μετά τις σχολικές σπουδές, δηλαδή στο Πανεπιστήμιο, στην Τεχνολογική Εκπαίδευση, σε σχολές και κολλέγια, στα ΙΕΚ (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης) ή και με επιμέρους ατομική επιμόρφωση. Η «μόρφωση», όπως την αποκαλούμε συχνά, είναι ένα εφόδιο για τον άνθρωπο, ώστε σε ατομικό επίπεδο να «καλλιεργήσει» την κριτική του σκέψη, και σε διαπροσωπικό επίπεδο, να έχει όσα περισσότερα εφόδια μπορεί για μια καλή μελλοντική πορεία στη ζωή του.

Την τελευταία δεκαετία όμως, τη δεκαετία της οικονομικής κρίσης, η δουλειά και η επιβίωση έχουν περάσει σε «πρώτο πλάνο» για πολλά μέλη της κοινωνίας. Ο κοινωνικός ανθρωπολόγος Ντεϊβιντ Χάρβεϊ (2005/2007, σ. 220) γράφοντας για τον νεοφιλελευθερισμό (πολιτικό και οικονομικό σύστημα το οποίο κυριάρχησε ειδικά στην αρχή της κρίσης με τα εκάστοτε πολιτικά μέτρα που πάρθηκαν), αναφέρει την έννοια του «αναλώσιμου εργάτη». Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται σε διεθνές πλαίσιο, και αφορά τις συνθήκες εργασίας στις οποίες δουλεύουν πολίτες σε χώρες με νεοφιλελεύθερο πολίτευμα. Σκληρές συνθήκες εργασίας και απουσία εργασιακών δικαιωμάτων. Οι εργασιακές αυτές συνθήκες εμφανίστηκαν και την περίοδο της οικονομικής κρίσης, στην οποία αναφέρομαι, και στη δική μας χώρα.

Είναι πολύ πιθανό, ως αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών, πολλοί μαθητές να επαναπροσδιόρισαν τις μελλοντικές επιλογές σπουδών τους, με γνώμονα την ευκολότερη εύρεση εργασίας ή να αποφάσισαν να βρουν μια δουλειά παρά να σπουδάσουν. Ο επαγγελματικός τομέας συνδέεται σε αυτό το σημείο και με την οικογένεια: ένα μέλος της οικογένειας δουλεύει για να ενισχύσει το οικογενειακό εισόδημα, με αποτέλεσμα να παραμελεί τις σπουδές του. Παρόμοια φαινόμενα υπήρχαν και σε παλιότερες εποχές, για άλλους όμως λόγους. Η παραδοσιακή ελληνική οικογένεια «συγκρατούσε» κοντά της τα περισσότερα μέλη της, ενώ τα παιδιά που σπούδαζαν ήταν λιγότερα, ειδικά στην επαρχία, όπου οι ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση ήταν λιγότερες από ότι στις πόλεις.

Σήμερα, υπάρχουν δυνατότητες και ευκαιρίες που δεν υπήρχαν παλιότερα, όχι μόνο για τους νεαρούς μαθητές αλλά και για τους ενήλικες κάθε ηλικίας. Οι δεύτεροι μπορούν να επιστρέψουν στον «χώρο» της εκπαίδευσης ουσιαστικά όποτε το επιθυμούν. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Εσπερινά Σχολεία και Ανοικτό Πανεπιστήμιο δίνουν πρόσβαση σε όλο και περισσότερο κόσμο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα, έχει αλλάξει και η ίδια η έννοια της εκπαίδευσης. Νέοι όροι έχουν ενταχθεί στο καθημερινό μας λεξιλόγιο: διά βίου μάθηση, επιμόρφωση και εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αφορά μόνο τους μαθητές και τις νεότερες ηλικίες, ούτε σταματά όταν το άτομο παραλάβει το πτυχίο του ή βρει δουλειά. Η εκπαίδευση των ενηλίκων συγκροτείται από ένα ευρύ πεδίο εκπαιδευτικών επιλογών.

Τα εμπόδια για τις σπουδές βέβαια, παραμένουν παρά τις νέες δυνατότητες: η οικονομική κρίση συνεχίζει να επηρεάζει τις αποφάσεις των σπουδαστών σχετικά με τη συνέχεια των σπουδών τους, και αλλάζει το καθημερινό τους πρόγραμμα. Αντίληψεις και πεποιθήσεις, κατά κύριο λόγο περιοριστικές, για τις θέσεις των φύλων στην κοινωνία υπάρχουν ακόμα, όπως και για την οικογένεια και για το μέλλον που έχει ο εκάστοτε πολίτης με βάση την κοινωνική καταγωγή του. Για παράδειγμα, η αντίληψη ότι η οικογένεια περνάει μια «κρίση» (Μουσούρου, 1999, σ. 8) είναι μια χαρακτηριστική περίπτωση της σημασίας που συνεχίζει να έχει και σήμερα η οικογένεια. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης, τονίζουν τις συνέπειες από την σταδιακή «εξαφάνιση» της παραδοσιακής εκτεταμένης ελληνικής οικογένειας. Σήμερα οι τοποθετήσεις αυτές δεν απασχολούν την νέα γενιά, όμως, αν και οι Έλληνες φοιτητές επιθυμούν την επαγγελματική ανεξαρτησία τους από την οικογένεια, ζητούν την οικονομική στήριξη σε περιπτώσεις δύσκολων συνθηκών, την οποία στήριξη θεωρούν και αυτονόητη (Γιώτσα, 2006, σ. 122). Η «αξία» της οικογένειας παραμένει δηλαδή σημαντική και αποτελεί παράμετρο επιλογών και αποφάσεων για τα μέλη της, παρά τις τυχόν κοινωνικές αλλαγές που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η παρούσα διπλωματική εργασία.

Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσω να μελετήσω το σύστημα της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ελληνική κοινωνία από την σκοπιά των κοινωνικών υποκειμένων. Οι συζητήσεις μου με τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές μου, θα αναδείξουν τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, τις προσωπικές τους απόψεις, τους λόγους που τους οδήγησαν στις επιλογές τους και τις προσδοκίες από τις σπουδές τους. Θα φανούν οι οικογενειακές σχέσεις και ο τρόπος κατανόησης της λειτουργίας της

οικογένειας από τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα. Με άλλα λόγια, πώς η εκάστοτε οικογένεια με τα δικά της κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά «βλέπει» το εκπαιδευτικό σύστημα με το δικό της τρόπο. Σκοπός μου, πέρα των παραπάνω, είναι να εξετάσω τυχόν σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και οικογένειας, εργασίας, και έμφυλων ρόλων. Σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι και πώς όλες οι παράμετροι που ανέφερα σχετίζονται με το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των πληροφορητών μου. Πώς δηλαδή η κοινωνική καταγωγή, και το «κεφάλαιο» που διαθέτουν οι συνομιλητές μου από αυτήν, διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση, το φύλο, την εργασία, και τελικά ίσως αποτελούν τη «βάση» για τις αποφάσεις τους, έστω και ασυνείδητα. Άρα ένα επιπλέον ερώτημα της εργασίας είναι κατά πόσο μπορεί να μελετηθεί η κοινωνική διάσταση της παιδείας. Υπάρχουν κοινωνικές «ανάγκες» και «πιέσεις» που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα; Ποιες είναι οι επιπτώσεις του συστήματος παιδείας στην κοινωνική αναπαραγωγή (Δημητράκος, 1986, σ. 166); Το σχολείο κατηγοριοποιεί με ταξικό τρόπο το μαθητικό πληθυσμό; Η σχολική γνώση στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην «υιοθέτηση» συγκεκριμένων μορφών κοινωνικής ζωής (McLaren, 2007/2010, σ. 282); Και τελικά πώς όλα αυτά οδηγούν στη διαμόρφωση αποφάσεων για τις σπουδές ενός ατόμου.

Η εργασία αυτή ανήκει στο πεδίο της Ανθρωπολογίας, σε αντίθεση με τις περισσότερες δημοσιεύσεις, οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιούν την ερευνητική ανθρωπολογική μέθοδο μόνο, συχνά όμως δεν αποτελούν ολοκληρωμένες ανθρωπολογικές προσπάθειες. Πιο συγκεκριμένα, για να μελετήσω τα φαινόμενα και τις παραμέτρους τους, που σχολίασα πιο πάνω, θα χρησιμοποιήσω το θεωρητικό πλαίσιο της Ανθρωπολογίας της Εκπαίδευσης. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της Ανθρωπολογίας για τα ζητήματα της εκπαίδευσης, της οικογένειας, του φύλου και της εργασίας, σε συνδυασμό με την έρευνα πεδίου, αποτελούν την «εθνογραφία», την οποία «συγκροτώ» για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας, και «συμπληρώνω» με προσεγγίσεις άλλων κοινωνικών επιστημών, όπου είναι απαραίτητο για την καλύτερη ανάλυση των επιμέρους ζητημάτων.

Στο δεύτερο μέρος, θα αναλύσω διεξοδικά τη μέθοδο που ακολούθησα, το εθνογραφικό πεδίο, τα χαρακτηριστικά της έρευνας, και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η εργασία. Το τρίτο μέρος είναι και το πιο σημαντικό. Σε αυτό παρουσιάζω τα ερευνητικά συμπεράσματα και τις απαντήσεις στα κεντρικά ερωτήματα. Στο τελευταίο μέρος θα ακολουθήσει μια συνολική συζήτηση για την εργασία.

B. Μεθοδολογία

B1. Εθνογραφικό πεδίο και ερευνητικά ερωτήματα

Η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την εκμάθηση συγκεκριμένων γνώσεων στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο. Φορείς της εκπαίδευσης είναι και η οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η Ανθρωπολογία δεν μελετά αποκλειστικά τους χώρους του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά προσεγγίζει από πολιτισμική σκοπιά τα εκπαιδευτικά φαινόμενα (Varepne, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο κλάδος της Ανθρωπολογίας της Εκπαίδευσης μελετά την καθημερινή ρουτίνα των κοινωνικών υποκειμένων και την εκπαίδευσή τους σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Wolcott, 2011, σ. 103) πέραν του σχολείου. Οι ανθρωπολόγοι στράφηκαν πιο έντονα στον χώρο της σχολικής τάξης και στην «εθνογραφία της τάξης» μόνο μετά το 1968 και την ίδρυση του Συμβουλίου της Ανθρωπολογίας και της Εκπαίδευσης (Jewett & Schultz, 2011, σ. 427). Οι εθνογραφίες των σχολικών τάξεων έχουν «στραφεί» πια στα πολιτισμικά και δομικά συστατικά που συγκροτούν τις τάξεις και τις σχέσεις μαθητών και καθηγητών (Griswold, 1994, σ. 398). Οι εθνογραφικές αυτές προσεγγίσεις μπορούν να έχουν πρακτικές εφαρμογές και στην καθημερινότητα με πολλούς τρόπους, όπως για παράδειγμα μέσω της βοήθειας δημιουργίας κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Schensul, 2011, σ. 113).

Σε αντίθεση με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης η οποία μελετά αποκλειστικά «το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικό θεσμό» και τον «πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου» (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 15, 17), η Ανθρωπολογία μελετά όλο το περίπλοκο «χώρο» που ονομάζουμε εκπαίδευση (Comitas & Dolgin, 1978). Η Κοινωνιολογία επικεντρώνεται στις κοινωνικές ανισότητες οι οποίες αντανακλώνται στον θεσμό του σχολείου και στην συνέχεια στην κοινωνία - ζητήματα τα οποία μας αφορούν και στην παρούσα εργασία. Όμως είναι σημαντικό να παρατηρούμε τα ευρύτερα φαινόμενα του εκάστοτε πολιτισμικού πλαισίου, τα οποία «αλληλοεπιδρούν» με τον χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να ερευνήσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στα δικά του πολιτισμικά συμφραζόμενα, όπως ακριβώς κάνει η Ανθρωπολογία.

Διαφορά ανάμεσα στους δύο κλάδους υπάρχει και στους τρόπους έρευνας που χρησιμοποιούν οι εκάστοτε ερευνητές που ανήκουν στα συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία. Η Ανθρωπολογία χρησιμοποιεί τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, της έρευνας στο πεδίο, και της εθνογραφίας, σε αντίθεση με την Κοινωνιολογία η οποία

συνήθως χρησιμοποιεί στατιστικές μεθόδους και ερωτηματολόγια. Βέβαια η ανθρωπολογική μέθοδος έρευνας έχει υιοθετηθεί και από κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, όπως ο Paul Willis (1977/2012) σε βιβλίο του για τους μαθητές της εργατικής τάξης της Μεγάλης Βρετανίας τη δεκαετία του 1970. Το σημαντικό είναι, όπως τονίζει και ο ανθρωπολόγος Λεωνίδας Σωτηρόπουλος (2013), πώς η ανθρωπολογική έρευνα δεν έχει ως σκοπό να αποδείξει κάτι, να μας οδηγήσει σε λύσεις ή να προτείνει τρόπους επίλυσης και προσέγγισης προβλημάτων. Ο ανθρωπολόγος παρατηρεί και παρουσιάζει τα πολιτισμικά φαινόμενα, αναφέρει όσα του εκμυστηρεύονται οι συνομιλητές του και στη συνέχεια τα ερμηνεύει με βάση το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο ακολουθεί. Δεν σκοπεύει να καταλήξει σε μια γενικευτική θεωρία, που να ισχύει αντικειμενικά πάντα και παντού, ούτε να εξάγει ολικά συμπεράσματα από ένα δείγμα ατόμων, όπως η Κοινωνιολογία. «Δεν ξεκινάμε έχοντας εκ των προτέρων θεωρίες και υποθέσεις για το πως πρέπει να είναι τα πράγματα. Στόχος μας δεν είναι να επιβεβαιώσουμε αν κάποιες απόψεις ή υποθέσεις μας είναι σωστές ή όχι» (Σωτηρόπουλος, 2013, σ. 88). Το αποτέλεσμα της δουλειάς των ανθρωπολόγων, της έρευνας στο πεδίο, είναι η εθνογραφία. Τί ακριβώς όμως είναι η εθνογραφία την οποία αναφέρω στο κείμενο;

Ο εθνογράφος, για τον ανθρωπολόγο Claude Lévi-Strauss (1955/2007, σ. 44), ήταν αποκομμένος από την κοινωνική ομάδα την οποία μελετούσε και μπορούσε να την κρίνει από ένα ψηλότερο σημείο, στο οποίο αυτός βρισκόταν. Η θέση αυτή του εθνογράφου έχει αλλάξει σήμερα. Η εθνογραφία είναι «ο τόπος ανάδυσης της πολιτισμικής γνώσης» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ανθρωπολόγος Δήμητρα Γκέφου-Μαδιανού (2017, σ. 215), δηλαδή είναι ο «τόπος» στον οποίο αναδεικνύονται τα ανθρωπολογικά συμπεράσματα μιας έρευνας για ένα πολιτισμικό φαινόμενο, είναι η ίδια η έρευνα, είναι το αποτέλεσμα της συγγραφής των ερευνητικών ευρημάτων σε συνδυασμό με τη θεωρητική τους βάση. Το εθνογραφικό κείμενο δεν πρέπει να θεωρείται η απόλυτη αλήθεια: το κείμενο του ανθρωπολόγου δεν είναι σωστό να διαβάζεται με έναν τρόπο θετικιστικό, σαν να περιέχει την απόλυτη αλήθεια ή σαν να παρουσιάζει αντικειμενικά στοιχεία, όπως θεωρούνταν πριν τη δεκαετία του 1980. Μετά την περίοδο εκείνη, την περίοδο της «πολιτισμικής κριτικής», στα εθνογραφικά κείμενα τέθηκε υπό αμφισβήτηση η αξιοπιστία του συγγραφέα, οι προσωπικές του απόψεις που τυχόν αλλοιώνουν την «αλήθεια», και το «χρονικό παρόν» του κειμένου.

Με άλλα λόγια, τα περισσότερα μέχρι τότε κείμενα παρουσίαζαν τις υπό μελέτη κοινωνίες σαν κοινωνίες α-χρονικές, που δεν αλλάζουν, και πως τα χαρακτηριστικά

τους, που υπήρχαν στο κείμενο, ήταν, είναι και θα είναι ίδια. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αμφισβητούνταν, επειδή η γενικότερη «αίσθηση» ήταν πώς αφού ο ερευνητής μελέτησε «από κοντά» μια κοινωνία ή ένα φαινόμενο, τα λεγόμενά του ήταν αντικειμενικά (όπως αναφέρεται για μελετητές στην Γκέφου-Μαδιανού, 2017, σ. 327-329). Πριν τη δεκαετία του 1980 υπήρχαν κλασσικά ανθρωπολογικά μοντέλα που όλοι ακολουθούσαν πιστά (Marcus, 2007, σ. 1128). Ήταν η εποχή της «εθνολογίας της πολυθρόνας», όπου πολλές φορές μάλιστα τα κείμενα βασιζόνταν σε δευτερογενείς πηγές και όχι σε επιτόπιες έρευνες. Τη δεκαετία του 1980 όμως, επήλθε μια «κρίση αναπαράστασης» στην Ανθρωπολογία, που αφορούσε το κατά πόσο τα μεθοδολογικά εργαλεία μπορούν να παρουσιάσουν και να ερμηνεύσουν την κοινωνική πραγματικότητα (Marcus & Fischer, 1986/2016, σ. 50, 66). Με άλλα λόγια ήταν μια δεκαετία εσωτερικού αναστοχασμού για την επιστήμη. Στο επίκεντρο των προβληματισμών βρέθηκαν πολλά ζητήματα, όπως το ίδιο το κείμενο που γράφει ο ανθρωπολόγος και με ποιον τρόπο το γράφει, από τον Clifford Geertz (όπως αναφέρεται στο Carrithers, 1988). Η σχέση του εθνογράφου με τον Άλλον, τον έτερο, τον διαφορετικό, που βρίσκεται υπό το παρατηρητικό βλέμμα του πρώτου (Abu-Lughod, 1991), και το ζήτημα της μετάφρασης των εννοιών που συναντώνται στην έρευνα στο κείμενο του ερευνητή (Strathern, 1987, σ. 288). Έγινε ακόμα και αυτοκριτική των ανθρωπολόγων για το επιστημονικό αντικείμενο που συγκρότησε τον ίδιο τον κλάδο τους, τον πρωτόγονο ιθαγενή (Marcus, 2015, σ.81), και έντονη συζήτηση γύρω από την έρευνα και το κείμενο που προκύπτει από αυτήν (Marcus & Pissarro, 2008). Το εθνογραφικό κείμενο έχει δεχθεί κριτική και από άλλες επιστήμες, όπως από τον προαναφερθέντα κοινωνιολόγο Paul Willis (1977/2012, σ. 400), ο οποίος θεωρεί πως ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η ανθρωπολογική έρευνα, οδηγεί σε μια απουσία έκφρασης, μια μυστικοπάθεια και μια σιωπή, ενώ θα μπορούσε η γνώση που προκύπτει να χρησιμοποιηθεί, για παράδειγμα, για την αντιστροφή του «κυρίαρχου πολιτικού παραδείγματος».

Αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών ήταν, πέραν της αλλαγής στάσης στη συγγραφή από την πλευρά των ανθρωπολόγων, και η αλλαγή εννοιολόγησης του όρου «εθνογραφία». Η εθνογραφία πλέον χρησιμοποιείται για να οριστεί αυτό που γράφει ο ανθρωπολόγος, και όχι μόνο ως η έρευνα, αυτή καθαυτή (Γκέφου-Μαδιανού, 2017, σ. 231). Σήμερα αποδεχόμαστε ότι η υποκειμενικότητα του ερευνητή στο κείμενό του, αποτελεί αυτονόητο χαρακτηριστικό (Σωτηρόπουλος, 2011, σ. 2) και δεν υπάρχει η προσπάθεια συγγραφής κειμένων με αντικειμενική ματιά. Ο ανθρωπολόγος δεν

μεταφέρει την απόλυτη αλήθεια, το υποκειμενικό στοιχείο υπάρχει στο κείμενό του, και δεν είναι πλέον ο διαμεσολαβητής μεταξύ του Άλλου και του αναγνώστη, ο οποίος μεταφέρει την γνώση όπως ακριβώς «είναι» στο αναγνωστικό κοινό (Kuper, 1994). Εξάλλου, το κοινό του ανθρωπολόγου δεν είναι πλέον μόνο το κοινό της «Δύσης» ή η επιστημονική του κοινότητα, αλλά και οι «ιθαγενείς», που μπορούν να διαβάσουν το κείμενο. Το κείμενο το οποίο διαβάζεται ως ένα αποτέλεσμα συγγραφής και των δύο μερών της έρευνας, όχι μόνο δηλαδή του ερευνητή.

Η γνωριμία και η επαφή μου, για τις ανάγκες της έρευνας, με τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές μου ήταν αρχικά ένα σχετικά δύσκολο εγχείρημα. Είχα ήδη επαφές πριν ξεκινήσω την έρευνα με κάποια πρόσωπα που ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, εξιστορώντας μου τις δικές τους εμπειρίες και προσωπικές ιστορίες για τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Από κει και ύστερα, ακολούθησα τη λεγόμενη «μέθοδο της χιονοστιβάδας». Μέσω συζητήσεων με γνωστούς και φίλους, που ήθελαν να με βοηθήσουν, κατάφερα να συναντήσω και άλλα άτομα, που γνώριζαν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και επιθυμούσαν να μιλήσουμε. Επίσης, θεώρησα σημαντικό να μην μιλήσω μόνο με όσους ενήλικες, που για τους δικούς τους λόγους σπουδάζουν, αλλά και με μέλη της οικογένειάς τους, ώστε να διερευνήσω τα ερωτήματα για την οικογένεια και από την οπτική γωνία και άλλων προσώπων.

Η ανθρωπολογική μέθοδος της επιτόπιας έρευνας και της συμμετοχικής παρατήρησης δεν είναι πολύ διαδεδομένη, και είναι λογικό να υπήρξαν στην αρχή αισθήματα αβεβαιότητας από την πλευρά των συνομιλητών, για το πώς θα γίνουν οι συζητήσεις μας. Για αυτόν τον λόγο συναντήθηκα για πρώτη φορά μαζί τους κάποιους μήνες πριν ξεκινήσω την έρευνα επίσημα, ώστε να γνωριστούμε καλύτερα και να «κερδίσω» την εμπιστοσύνη τους. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, βρισκόμασταν στα σπίτια τους ή σε εξωτερικούς χώρους, και είχα την ευκαιρία να γνωρίσω και τις οικογένειές τους. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν να μάθουν για μένα όσα οι ίδιοι ήθελαν για να καταλήξουν στο αν μπορούν να με εμπιστευτούν: σαν στάδια δοκιμασιών που έπρεπε να περάσω (Πέτρου, 2018, σ. 11). Από εκεί και ύστερα, βρισκόμασταν συνήθως στα σπίτια των συνομιλητών μου για τις συνεντεύξεις μας, μιλούσαμε στο τηλέφωνο και κρατούσαμε συνεχή επαφή. Επειδή οι πληροφορητές μου ήταν πολύ πρόθυμοι να μιλήσουν, οι συζητήσεις μας κρατούσαν αρκετή ώρα και βρισκόμασταν συχνά, μέχρι να τελειώσει η έρευνα. Μετά τις συναντήσεις μας, τις περισσότερες φορές με καλούσαν ξανά για να μιλήσουμε για τα ζητήματα της έρευνας, για τυχόν παραλείψεις τους, ή ήθελαν να βγούμε έξω, ακόμα και με την οικογένειά

τους. Με γνώριζαν πλέον καλύτερα, όπως και εγώ, και μιλούσαμε για την καθημερινότητά μας. Έδειχναν πραγματικό ενδιαφέρον για την εργασία και ήθελαν να με βοηθήσουν, αλλά και να εξιστορήσουν με ακρίβεια τις εμπειρίες τους.

Ο «τόπος» της έρευνάς μου, όμως, είναι «οικείος». Τι εννοώ με αυτό. Εγώ δεν έφυγα για μια μακρινή και εξωτική κοινωνία (όπως συνήθιζαν οι πρώτοι ανθρωπολόγοι), ώστε να υποστώ ένα μεγαλύτερο «πολιτισμικό σοκ», λόγω των πιο έντονων (πιθανόν) διαφορών και να είμαι πιο αντικειμενικός στο κείμενό μου. Παρέμεινα στα πλαίσια της δικής μου «οικείας» κοινωνίας, και μελέτησα την εκπαίδευση, η οποία επηρεάζει και επηρεάζεται από την κοινωνία, που ήδη είμαι μέλος. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί αρνητικό χαρακτηριστικό παλιότερα (πριν την δεκαετία του 1980 όπως ανέφερα παραπάνω), όμως σήμερα δεν ισχύει. Από τότε και ύστερα έχει εμφανιστεί το ρεύμα της «Ανθρωπολογίας οίκου». Ο όρος «Ανθρωπολογία οίκου» ουσιαστικά χαρακτηρίζει το «ρεύμα» επιστροφής των ανθρωπολόγων στις δικές τους κοινωνίες για έρευνα, στις «Δυτικές». Αφορά τη μελέτη του οικείου πολιτισμικού πλαισίου του ανθρωπολόγου και των κοινωνικών ομάδων που ζουν στο ίδιο πλαίσιο με αυτόν (Γκέφου-Μαδιανού, 2015, σ. 366). Η «κλασική» Ανθρωπολογία «γινόταν» μακριά από τον τόπο καταγωγής και διαμονής των συγγραφέων, συνήθως με ένα έντονο εξουσιαστικό «βλέμμα» από την «Δύση», δηλαδή από τη σκοπιά των κυρίαρχων «δυτικών» ερευνητών, απέναντι στους ξένους, μακρινούς και κατώτερους Άλλους. Σε αυτή τη συνθήκη, τα ανθρωπολογικά κείμενα θεωρείτο ότι παρουσίαζαν την αλήθεια για τις μακρινές κοινωνίες. Σήμερα όμως, ο αναστοχασμός έχει μπει σε πρώτο πλάνο, με αποτέλεσμα οι έρευνες που γίνονται στην ίδια την κοινωνία του ανθρωπολόγου να είναι εξίσου σημαντικές. Δεν υπάρχει πλέον προσπάθεια να μελετηθούν οι εκάστοτε «ιθαγενείς», διότι ακόμα και εντός της ίδιας της χώρας μας δεν υπάρχουν, ειδικά στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Η ετερότητα και ο σημαντικός Άλλος υπάρχουν και εντός των ορίων της δικής μας κοινωνίας, καθιστώντας δύσκολο εγχείρημα και την έρευνα στον «οίκο» μας (Hastrup, 2015, σ. 349, Γκέφου-Μαδιανού, 2015, σ. 368). Εξάλλου διάφοροι μελετητές (όπως αναφέρει η Hastrup, 2015, σ. 355) σημειώνουν τα πλεονεκτήματα αυτού του «ρεύματος» έρευνας, όπως το ότι ο ανθρωπολόγος βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση σχετικά με την πρόσβασή του σε μια κοινωνική ομάδα, λόγω της «εγγύτητας» που έχουν, και μπορεί να καταλάβει καλύτερα τα πολιτισμικά νοήματα της δική του κοινωνίας, από ότι ένας ξένος ερευνητής. Επιπλέον, τα σημερινά ανθρωπολογικά θέματα μελέτης έχουν διευρυνθεί, με αποτέλεσμα πολλά κοινωνικά φαινόμενα να απασχολούν την

εθνογραφία. Οι έρευνες δεν αφορούν μόνο μακρινές κοινωνίες, αλλά και ζητήματα όπως η εκπαίδευση, με την οποία ασχολούμαι εδώ εγώ. Επομένως, αντικειμενικά, δεν χρειάζεται το ταξίδι εκτός του τόπου διαμονής των ανθρωπολόγων.

Πέραν της αρχικής δυσκολίας εύρεσης των συνομιλητών μου, ένα ακόμα πρόβλημα, που σχετίζεται με την χρονική στιγμή στην οποία γράφεται η εργασία, είναι η πανδημία της νόσου COVID-19. Λόγω των περιοριστικών μέτρων, του φόβου της εξάπλωσης του ιού, και των προσωπικών αισθημάτων όσων συμμετείχαν στην έρευνα, δεν ήταν πάντα αυτονόητο ότι θα βρεθούμε από κοντά με όλους για να μιλήσουμε. Σε αυτές τις συνθήκες λοιπόν, αξιοποιήσαμε τις νέες τεχνολογίες επικοινωνίας, εφαρμογές και πλατφόρμες «συναντήσεων», για να «βρεθούμε εξ αποστάσεως», αλλά παράλληλα να βλέπει ο ένας το πρόσωπο του άλλου.

Η πρόσβαση στο διαδίκτυο με σκοπό τη συνομιλία μέσω μιας πλατφόρμας, αλλάζει τους όρους της συμμετοχικής παρατήρησης. Οι ανθρωπολόγοι άργησαν να μελετήσουν τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα σε σχέση με άλλους κλάδους (Coleman, 2010, σ. 488). Σύμφωνα με τους ανθρωπολόγους Πηνελόπη Παπαηλία και Πέτρο Πετρίδη (2015, σ. 16) στους λόγους αυτής της αργοπορίας εντάσσονται μεταξύ άλλων η διστακτικότητα της Ανθρωπολογίας απέναντι στην τεχνολογία, και η καχυποψία για τη «διαμεσολάβηση» που υπάρχει και μειώνει την αυθεντικότητα της επαφής «από κοντά». Στο ψηφιακό περιβάλλον, όμως, διευρύνονται οι δυνατότητες συνομιλίας με ανθρώπους που δεν μπορούν να βρεθούν «φυσικά» ή και μένουν μακριά. Παράλληλα αλλάζουν οι δυνατότητες που έχουν οι συμμετέχοντες στη συνομιλία, δηλαδή ο παρατηρητής και ο παρατηρούμενος: υπάρχει μια ισοτιμία από τη στιγμή που και οι δύο μπορούν να «συμμετάσχουν» στον ψηφιακό αυτόν κόσμο. Ο ανθρωπολόγος μπορεί να εστιάσει ακόμα και έτσι σε κάτι που ο ίδιος επιθυμεί (Murthy, 2008, σ. 841), για παράδειγμα μέσω της κάμερας με την οποία βλέπει τον συνομιλητή του, σε ένα συγκεκριμένο σημείο στον χώρο, στο «φόντο». Και ο πληροφορητής όμως μπορεί να «αλλάξει» ψηφιακά το περιβάλλον γύρω του, να επιλέξει τον χώρο συνομιλίας του, ο οποίος μπορεί να είναι προσωπικός, όμως θα διαμορφωθεί ψηφιακά με τον τρόπο που αυτός επιθυμεί, για να υπάρξει η αντίθετη εντύπωση. Όλα αυτά τα στοιχεία έχουν ως αποτέλεσμα τα δύο «μέρη» που συνομιλούν να δημιουργούν έναν νέο εθνογραφικό τόπο έρευνας. Έναν τόπο άυλο και διαρκώς μεταβαλλόμενο ανάλογα τις ανάγκες των συμμετεχόντων, από-εδαφοποιημένο. Δημιουργείται ένας μη-τόπος στο διαδίκτυο, αποκλειστικά φτιαγμένος και προσβάσιμος για τις ανάγκες της έρευνας (Αθανασίου,

2004). Γίνεται με αυτό τον τρόπο μια αναθεώρηση της ίδιας της έρευνας και της μεθοδολογίας της.

Άρα, το εθνογραφικό πεδίο μου χαρακτηρίζεται από τη «συμμετοχή» μου σε διαφορετικά μεταξύ τους πλαίσια. Συζήτησα με τους πληροφορητές μου από κοντά στα σπίτια τους, σε εξωτερικούς χώρους, συνομίλησα με πρόσωπα της οικογένειάς τους, βρεθήκαμε ακόμα και στους χώρους στους οποίους φοιτούν για ξενάγηση. «Βρεθήκαμε» ψηφιακά με κάποιους, όταν το απαιτούσαν οι συνθήκες. Συμμετείχα με άλλα λόγια, μαζί με τους συνομιλητές μου, σε διάφορες συνθήκες της καθημερινότητάς τους. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί «πολύ-τοπική» σύμφωνα με την ορολογία του ανθρωπολόγου George Marcus (όπως αναφέρεται στην Γκέφου-Μαδιανού, 2011, σ. 21, 33), αφού δεν μελετώ μια συγκεκριμένη και σταθερή κοινότητα, κινούμαι στον χώρο και στον χρόνο (μέσω των αφηγήσεων) με τα κοινωνικά υποκείμενα. Η μεθοδολογία της έρευνας μου, είναι «μεικτή» καθώς συνδυάζω την έρευνα στο «πεδίο» πρόσωπο με πρόσωπο, με την έρευνα στον «χώρο» που δημιουργούν τα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Υιοθέτησα τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων και οι συνομιλίες μου δεν περιορίστηκαν μόνο στα θέματα της εκπαίδευσης. Όπως ανέφερα ήδη, σκοπός του ανθρωπολογικού κειμένου δεν είναι απλά να γίνουν ερωτήσεις, οι οποίες εξάλλου μπορεί να μην είναι και οι πλέον κατάλληλες (Sider, 2009, σ. 45), αλλά να γίνει συζήτηση και γνωριμία με τους συνομιλητές, ώστε ο ανθρωπολόγος να μπορεί να «δει» (και να κατανοήσει όσο το δυνατόν καλύτερα) τα κρυμμένα πολιτισμικά νοήματα που υπάρχουν και φαίνονται ακόμα και στη γλώσσα του σώματος· κοινωνικές νοηματοδοτήσεις που «υπάρχουν εντός» του συνομιλητή μας, εμπειρίες που φαίνονται μέσα από τα λεγόμενά του, με αποτέλεσμα να μην μιλά μόνο αυτός, αλλά και «άλλοι» που δεν είναι σωματικά παρόντες (Παπαγαρουφάλη, 2002). Τέλος, η μελέτη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των ενηλίκων στα πλαίσια της δικής μου κοινωνίας, αποτελεί και προσωπική επιλογή, για να μειωθεί η τυχόν ανθρωπολογική αυθεντία που πιθανόν να υπήρχε αν η έρευνά μου γινόταν σε εντελώς διαφορετικά για μένα πολιτισμικά πλαίσια (ανθρωπολογικές επιλογές που αναφέρει η Γκέφου-Μαδιανού, 2015, σ. 378).

Για όλους τους παραπάνω λόγους το ανθρωπολογικό κείμενο της εθνογραφίας, είναι το πλέον κατάλληλο για την μελέτη του συστήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων, με όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους που προτείνω προς διερεύνηση: την οικογένεια, το φύλο και τις εργασιακές υποχρεώσεις. Χρησιμοποιώ ψευδώνυμα για τους

πληροφορητές μου, και στα σημεία αναφοράς των όσων συζητήσαμε, μεταφέρω ακριβώς τα λόγια τους χωρίς αλλαγές. Στόχος μου είναι να απαντήσω στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που μου γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Πώς ορίζουν οι συνομιλητές μου την εκπαίδευση τους, ποιες είναι οι προσδοκίες τους από το εκπαιδευτικό τους σύστημα, άρα και ποιοι οι λόγοι «επιστροφής στα θρανία». Αν οι απόψεις και οι στρατηγικές τους συνδέονται με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και με τον ταξικό τρόπο αναπαραγωγής της κοινωνίας μέσω του σχολικού θεσμού. Ποιες είναι οι θέσεις που εκφράζουν οι οικογένειες των πληροφορητών για την εκπαίδευση, πώς επηρεάζει η οικογένεια τις αποφάσεις για το εκπαιδευτικό μέλλον των μελών της, και πώς επηρεάζεται από αυτές. Τέλος, αν και πώς οι εργασιακές συνθήκες και οι έμφυλοι ρόλοι σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα ενηλίκων.

Γ. Έρευνα

Γ1. Προσπάθεια εννοιολόγησης της εκπαίδευσης ενηλίκων

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε γιατί ένα άτομο επιλέγει να «γίνει μέρος» του εκπαιδευτικού συστήματος ενώ είναι ενήλικας, πρώτα οφείλουμε να εξετάσουμε ποιο είναι αυτό το σύστημα, πώς λειτουργεί και τι σημαίνει «εκπαίδευση» για τους συνομιλητές μου.

Αρχικά, όταν συζητάμε για εκπαίδευση ενηλίκων, σημαίνει πώς έχουμε ήδη αποσαφηνίσει ποιος ονομάζεται «ενήλικας». Δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια για όλες τις κοινωνίες, ώστε να ορίσουμε συνολικά το ποιος θεωρείται ενήλικας. Επομένως, το μοναδικό κριτήριο για να χαρακτηρίσουμε ένα άτομο ως ενήλικα είναι το κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της «ενηλικιότητας», δηλαδή αυτοαναγνωρίζεται ως ενήλικας και τον χαρακτηρίζουν και οι γύρω του με τον ίδιο τρόπο (Κόκκος, 2005, σ. 39).

Επιπλέον, η εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων δεν έχουν μόνο μια μορφή, δεν υπάρχει δηλαδή μόνο ένα πλαίσιο μάθησης. Υπάρχει η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση. Η τυπική εκπαίδευση «περιλαμβάνει» τις βαθμίδες από την προσχολική μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη, η μη τυπική εκπαίδευση «περιέχει» οποιαδήποτε οργανωμένη δραστηριότητα έξω από τα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, και η άτυπη εκπαίδευση, τις γνώσεις και τις δεξιότητες,

που αποκτούμε από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Τζιάτζου, 2018, σ. 25). Στην χώρα μας υπάρχουν οι φορείς εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων όπως τα Πανεπιστήμια, και οι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η διαφορά των δύο αυτών φορέων έγκειται στο ότι τα άτομα που εντάσσονται στην πρώτη κατηγορία θεωρούνται ενήλικα με βάση την ηλικία τους από την κοινωνία, και όχι με βάση την ωριμότητα και τον αυτοπροσδιορισμό τους (Κόκκος, 2005, σ. 45). Τέλος, στην κοινωνία μας δραστηριοποιούνται και οι φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης.

Η επαγγελματική κατάρτιση υλοποιείται συνήθως μέσω ενός προγράμματος επιμόρφωσης, με σκοπό το άτομο να αποκτήσει όλες τις γνώσεις που χρειάζεται για κάποιες συγκεκριμένες εργασίες (Βούζα, 2018, σ. 51). Ένας τρόπος διαχωρισμού της κατάρτισης από την εκπαίδευση είναι ότι η πρώτη αφορά την εργασία και τον επαγγελματικό τομέα. Σύμφωνα με τον μεταρρυθμιστή της εκπαίδευσης Abraham Flexner, η κατάρτιση είναι το μέσο και η εκπαίδευση ο σκοπός (στο Λάσκαρης, 2011, σ. 8).

Η σημασία της επαγγελματικής κατάρτισης και η σύνδεσή της με την εκπαίδευση, φάνηκε έντονα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών μου.

«Πιστεύω πολύ στην κατάρτιση και στην εκπαίδευση. Συνέχεια οφείλουμε να προσθέτουμε πράγματα. Ξανά και ξανά. Τώρα, για παράδειγμα, λέω να μάθω τρίτη ξένη γλώσσα. Δεν θα μεταναστεύσω (γέλια) αλλά γιατί να μην ξέρω και μία γλώσσα ακόμα; Ζούμε σε μια εποχή που όλα αλλάζουν και μπορεί να βρεθούμε προ εκπλήξεως. (...) Αν γίνει κάτι να έχεις και άλλα εφόδια. Εγώ τρέχω και με πολλά προγράμματα της δουλειάς. Για να έχω δουλειά και αύριο. Ό,τι νέο βρίσκω και ό,τι μου λένε το ψάχνω αμέσως. Για τη δουλειά αλλιώς γιατί να το κάνω; Αυτό είναι εκπαίδευση» (Ελπίδα, 16/4/2022).

«Η μητέρα μου δίνει ακόμα για διάφορα διπλώματα και πηγαίνει σε σεμινάρια. Τυπικά δεν τα χρειάζεται απλά θέλει να ενημερώνει το βιογραφικό της με ό,τι νέο πάνω στη δουλειά της καλού κακού. Δηλαδή έμμεσα της τα ζητάνε. Ε και έμμεσα θα την διώξουν αν δεν τα έχει, χωρίς να της πουν το γιατί. Η ίδια θέλει να είναι πιο σίγουρη ότι μπορεί να ανταπεξέλθει» (Νίκη, κόρη Ελπίδας, 16/4/2022).

Για τις συνομιλήτριές μου, η εκπαίδευσή τους γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και συνδέεται άμεσα και απόλυτα με το εργασιακό τους περιβάλλον, ή με άλλα λόγια, η εκπαίδευση ισούται με την εξασφάλιση της δουλειάς τους. Η μία «εξασφαλίζει» την ύπαρξη της άλλης, και δεν μπορούν να εννοιοποιηθούν ξεχωριστά. Η κατάρτιση «ενισχύει» το βιογραφικό τους και τις «προστατεύει» από δυσοίωνα

μελλοντικά σενάρια, και δεν φαίνεται πως την διαχωρίζουν από την εκπαίδευσή τους, ειδικά σήμερα που οι δουλειές δεν είναι σίγουρες (Aronowitz, 2008/2010, σ. 758).

Ο Peter Jarvis, σημαντικός μελετητής της εκπαίδευσης ενηλίκων, χρησιμοποιεί τον όρο «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», στον οποίον εντάσσει όλες τις μορφές μάθησης και εκπαίδευσης, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σε κάποιες χώρες μάλιστα, ο όρος αυτός έχει αντικαταστήσει την έννοια της «εκπαίδευσης ενηλίκων» (Jarvis, 1996, σ. 240). Μια άλλη έννοια, που σχετίζεται με αυτήν της «συνέχειας», είναι η «διά βίου μάθηση». Το κύριο στοιχείο αυτών των εννοιολογήσεων είναι ο χρόνος: το άτομο εκπαιδεύεται σε βάθος χρόνου, χωρίς ηλικιακά όρια. Η εκπαίδευση δεν «επιτελείται» μόνο για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αλλά έχει διάφορες μορφές και έτσι μπορεί να έχει μια θέση στη ζωή του ανθρώπου οποιαδήποτε χρονική περίοδο της ζωής του.

«Νομίζω πως η εκπαίδευση αυτή, δηλαδή το πανεπιστήμιο τώρα, πάλι είναι κάτι επιπλέον. Θα το ονόμαζα επιπλέον (γέλια). Προσθέτεις. Δεν έχει σημασία τι, αλλά προσθέτεις. Προσθέτεις διά βίου» (Χριστιάνα, 17/4/2022).

«Η μόρφωση και η εκπαίδευση δεν σταματούν ποτέ. Έτσι το βλέπω εγώ. Αφού ξεκίνησα δεν σταματώ τώρα» (Νατάσσα, 19/4/2022).

Όπως βλέπουμε, διαφορετικά ορίζουν την εκπαίδευση όσοι εντάσσουν τον εαυτό τους αποκλειστικά στη διά βίου μάθηση και διαφορετικά όσοι τον εντάσσουν και στο πεδίο της κατάρτισης. Για τους πρώτους, η εκπαίδευση είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία, η οποία δεν σχετίζεται αναγκαστικά με την εργασία, για τους δεύτερους η εκπαίδευση τους αφορά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Οι ίδιοι οι συνομιλητές μου χρησιμοποιούν τον όρο «διά βίου» και τονίζουν τη σημασία του χρόνου, ή καλύτερα του βάθους χρόνου, στο οποίο εκπαιδεύονται. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, οι πληροφορήτριές μου έχουν δώσει κατατακτήριες εξετάσεις για να περάσουν σε κάποιο πανεπιστημιακό τμήμα της επιλογής τους, μετά από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αποφοίτησης από τις πρώτες σπουδές τους, η κάθε μια για το δικό της λόγο. Χρησιμοποιούν τον όρο «διά βίου», διότι η εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη γνώμη τους, δεν σταματά ποτέ αν το θέλουν, αφού αποφάσισαν να φοιτήσουν, και ας διαθέτουν ήδη κάποιο πτυχίου πανεπιστημίου. Το κοινό χαρακτηριστικό και των δύο περιπτώσεων είναι η διά βίου διαδικασία μάθησης, όπου στη μία περίπτωση συνδέεται και με την εργασία, σε αντίθεση με την άλλη, παραμένει όμως συνολικά ως μια κατηγορία εννοιολόγησης της εκπαίδευσης.

«Λίνα: Αν χρειαστεί να πω σε κάποιον τι είναι η εκπαίδευσή μου, πως δηλαδή νομίζω πως είναι αυτό το πλαίσιο, να το ορίσω με άλλα λόγια, θα έλεγα πώς είναι ένα πλαίσιο ξέρεις...γεμάτο. Γεμάτο ναί.

Γιώργος: Τι εννοείς;

Λίνα: Μάλλον ότι έχει πολλά χαρακτηριστικά. Η εκπαίδευση η δική μου, στη σημερινή μου ηλικία και στη τωρινή μου ζωή έχει πολλά μέσα της. Σκέψου το σπίτι, τη δουλειά, το διάβασμα, τη σχολή, τα παιδιά, τον άνδρα μου, τις υποχρεώσεις μου, την προσωπική μου ζωή. Όλα αυτά συνδέονται και τώρα ήρθε να δέσει και το πανεπιστήμιο. Όποτε έχω χρόνο διαβάζω και όταν πάω σχολή τρέχω. Μπορεί στη δουλειά να πάρω μαζί τα βιβλία ή στη σχολή να μιλάω στο διάλλειμα για τις δουλειές μου. Άρα όλο αυτό είναι εκπαίδευση για μένα. Διά βίου. Είναι μια διαδικασία η εκπαίδευση, από την οποία δεν βγαίνεις, εκτός αν το θες» (Λίνα, 15/4/2022).

«Αντικειμενικά, αν μπορώ να το πω έτσι, η εκπαίδευση είναι ανανέωση. Σημαίνει ανανέωση. Γιατί μαθαίνεις κάτι νέο» (Αλίκη, 20/4/2022).

Υπάρχει ένα κοινό χαρακτηριστικό πρόσθεσης, το οποίο αναφέρεται στις συζητήσεις. Η «επιστροφή στα θρανία» βοηθάει να προστεθούν στα ήδη υπάρχοντα χαρακτηριστικά του ατόμου καινούργια, προκαλώντας ανανέωση. Καταλήγουμε σε ένα πρώτο συμπέρασμα: η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται ως κατάρτιση αποκλειστικά επαγγελματική, που επιτελείται διά βίου, ή ως μια διαδικασία μόρφωσης και προσθήκης προσόντων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Και στις δυο περιπτώσεις δεν διαχωρίζεται από την καθημερινότητα (είναι μέρος και συνώνυμή της): καθημερινά υπάρχει η διαδικασία εκπαίδευσης για εργασιακούς στόχους, και το άτομο εντάσσει στο πρόγραμμά του και τις εκπαιδευτικές του υποχρεώσεις.

Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα ξεκίνησε στα τέλη του 19ου αιώνα, με μεμονωμένες πρωτοβουλίες, και πήρε κρατική μορφή πρώτη φορά το 1929, μέσω της ίδρυσης νυκτερινών σχολείων για ενηλίκους. Στη συνέχεια, το 1964, θεσμοθετήθηκε η ίδρυση των Κέντρων Διδασκαλίας Ενηλίκων, στα πλαίσια του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης, εξαιτίας της μεταρρύθμισης του σημαντικού παιδαγωγού Ευάγγελου Παπανούτσου (Καραλής, 2013, σ. 18-19). Η διά βίου μάθηση υπάγεται στις αρμοδιότητες του κράτους, με τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, από τη δεκαετία του 1980. Από το 1990 και μετά, το βάρος δόθηκε στην επαγγελματική κατάρτιση των ενηλίκων και με τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Πρόκου, 2009, σ. 56-60, 119). Υπήρξαν πολλές βελτιωτικές αλλαγές και επιμέρους εξειδίκευση των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην χώρα μας (Ρεντίφης, 2019, σ. 392), όπως και στο εξωτερικό (Jarvis, 2014), αν και οι εκάστοτε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα συμβάδιζαν και με τις

κοινωνικές αλλαγές: διαφορετικές επιπτώσεις είχε στην εκπαίδευση η οικονομική κρίση το 2010, από ότι οι προηγούμενες εποχές στην χώρα μας (Γρόλλιος & Γούναρη, 2016).

Οι φορείς της διοίκησης διά βίου μάθησης στην Ελλάδα ορίζονται με βάση τον Νόμο 3879/2010 (Κολλιντζογιαννάκης, 2012, σ. 149). Οι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, κάποιιοι από τους οποίους θα μας απασχολήσουν στην εργασία, όπως για παράδειγμα τα Εσπερινά Λύκεια, είναι οι εξής: τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Σχολές Γονέων, τα Αυτόνομα Εκπαιδευτικά Προγράμματα από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης Εθνικής Εμβέλειας, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τα Ινστιτούτα Διά Βίου Εκπαίδευσης και τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Πρόκου, 2009, Περδικάρη, 2017, σ. 41). Θα επικεντρωθώ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, επειδή είναι αυτοί οι φορείς που «συνάντησα» στις συνεντεύξεις μου.

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (στο εξής ΕΑΠ) είναι το 19ο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της χώρας μας, και η λειτουργία του καθορίζεται από νόμο του 1997, όπως τροποποιήθηκε σε νόμους του 2000, 2002 και 2004. Διαφέρει από τα υπόλοιπα πανεπιστημιακά ιδρύματα στα εξής: παρέχει περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, δεν υπάρχουν εισαγωγικές εξετάσεις, οι φοιτητές επιλέγουν τον χρόνο μελέτης και τα μαθήματα γίνονται και εξ αποστάσεως (Πρόκου, 2009, σ. 99).

Η ιστορία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (στο εξής ΣΔΕ) ξεκινά ουσιαστικά το 1995. Τον Ιούνιο εκείνου του έτους, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Κοπεγχάγης ζήτησε από την αρμόδια επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης ένα κείμενο, στο οποίο θα αναγράφονταν ένα σχέδιο μείωσης της ανεργίας. Τον Νοέμβριο του ίδιου έτους, το κείμενο με τίτλο «Λευκή Βίβλος» ήταν έτοιμο, και περιέγραφε το πως θα καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός. Στο πλαίσιο αυτό ιδρύθηκαν τα ΣΔΕ, όπου φοιτούν κυρίως μαθητές με σοβαρά οικονομικά προβλήματα, ελλιπή βασική εκπαίδευση, άνεργοι, όπως και άτομα που προέρχονται από οικογένειες οι οποίες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες. Στην Ελλάδα τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν το 1997, και το πρώτο σχολείο με πιλοτική λειτουργία άνοιξε το σχολικό έτος 2000-2001 στο Περιστέρι, για άτομα άνω των 18 ετών. Τα ΣΔΕ διαθέτουν ένα ξεχωριστό πρόγραμμα σπουδών, καινοτόμο, το οποίο ανταποκρίνεται στον μαθητικό του πληθυσμό. (Ταρατόρη κ.ά., 2008, σ. 13-26), και παρέχουν νέες ευκαιρίες κατάρτισης και μάθησης (Τζιάτζου, 2018, σ. 47). Το γεγονός της διαφορετικής σύνθεσης του μαθητικού

πληθυσμού αυτών των σχολείων φαίνεται και από τον τρόπο που ορίζουν την εκπαίδευση όσοι φοιτούν σε αυτά.

«Εγώ νιώθω πλέον ότι δεν είμαι κενός. Βλέπω τα πάντα γύρω μου με άλλο τρόπο, διαφορετικά. Η εκπαίδευση είναι αυτό που σου λείπει. Αν δεν το έχεις, κάτι λείπει. Δεν ολοκληρώνεσαι χωρίς αυτό. Η εκπαίδευση είναι αυτό που όλοι χρειαζόμαστε για να αισθανόμαστε πλήρης» (Μιχάλης, 17/4/2022).

Το ενδιαφέρον του πληροφορητή μου, ο οποίος φοίτησε σε ΣΔΕ, εστιάζει στο «κενό» που είχε, επειδή δεν κατάφερε να ολοκληρώσει τις σπουδές του σε νεότερη ηλικία, εξαιτίας των οικονομικών συνθηκών της οικογένειάς του. Η προσοχή του δεν επικεντρώνεται στην κατάρτισή του, ούτε στα επιπλέον οφέλη των σπουδών του. Επιθυμεί να καλύψει ένα «κενό», και για αυτό ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως το στοιχείο αυτό που θα το καλύψει.

Είναι σημαντικό να θυμόμαστε πως το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας μας (Apple, 2008, σ. 252), επομένως μπορούμε να υποστηρίξουμε πως τα κοινωνικά υποκείμενα «ολοκληρώνονται», εφόσον έχουν και μια πορεία μέσα σε αυτό. Για αυτό και οι μαθητές και οι φοιτητές επιθυμούν οι καθηγητές τους να τους βλέπουν σαν ανθρώπινες υπάρξεις, ακριβώς επειδή ο σκοπός τους δεν είναι απλά να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις (Hooks, 1994/2010, σ. 412), αλλά να καλύψουν αυτό το κενό. Στο ίδιο πλαίσιο και οι εκπαιδευτές οφείλουν να δημιουργούν σχέσεις που θα εμπνέουν τους μαθητές τους (Φωτακοπούλου, 2019, σ. 23), για να υπάρξουν αυτά τα αποτελέσματα.

Η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται με διαφορετικούς τρόπους από τους συνομιλητές μου. Από την άλλη, οι επίσημοι ορισμοί που έδωσαν η UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization - Εκπαιδευτικό Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών) το 1976 και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α) το 1977 είναι οι εξής (Σδράλης, 2008, σ. 14-15):

«Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή

προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO).

«Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η "σφαίρα" της, επομένως καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (Ο.Ο.Σ.Α).

Παρατηρούμε ότι, στους επίσημους ορισμούς, τονίζονται κυρίως τα στοιχεία της προσωπικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Ωστόσο, για τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές μου η εκπαίδευση είναι και ένας τρόπος ανανέωσης και προσθήκης προσόντων, για κάποιους είναι ένας τρόπος ενίσχυσης του βιογραφικού τους και για άλλους ένα μέσο ολοκλήρωσης του εαυτού τους.

Όπως προκύπτει από το εθνογραφικό μου υλικό, η εκπαίδευση ενηλίκων για τους πληροφορητές μου είναι μια διαδικασία η οποία δεν έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, είναι δηλαδή διά βίου. Σταματάει μονάχα αν το επιθυμούν. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι η αυτοπραγμάτωση των υποκειμένων, και η αίσθηση πως δεν έχουν αφήσει κάτι στην άκρη. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα κομμάτι ενός «παζλ» του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αν δεν καλυφθεί, υπάρχει η αίσθηση του ανεκπλήρωτου. Επιπλέον, η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, που ξεκινά σε νεότερη ηλικία αλλά δεν αφορά μόνο αυτή. Τέλος, η διά βίου εκπαίδευση, μπορεί να αποτελέσει ταυτόσημη έννοια με την κατάρτιση, για όσους την συνδέουν με την εργασία τους.

Για να ολοκληρωθεί ο ορισμός της εκπαίδευσης, πρέπει να δούμε και τους στόχους των εκπαιδευομένων, πέραν των επαγγελματικών. Το αμέσως επόμενο «βήμα» είναι να αποσαφηνιστούν οι προσδοκίες που έχουν για το μέλλον τους. Γιατί εγκατέλειψαν το εκπαιδευτικό σύστημα και αν η κοινωνική τους καταγωγή επηρεάζει την εκπαιδευτική τους πορεία. Συντηρεί το σχολείο τους κοινωνικούς αποκλεισμούς;

Γ2. Στόχοι και επιλογές των εκπαιδευομένων

Οι συνομιλητές μου έχουν τις δικές τους ξεχωριστές ιστορίες. Ο καθένας και η καθεμιά, για τους δικούς τους λόγους, εγκατέλειψαν τις σπουδές τους ή τις τελείωσαν, αλλά επιθυμούσαν να επιστρέψουν. Υπάρχουν αίτια που τους υποχρέωσαν να σταματήσουν και λόγοι που τους οδήγησαν να επιστρέψουν.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, τουλάχιστον για έναν μαθητή και μια μαθήτριά, αντικατοπτρίζεται στο ίδιο το σχολείο και γενικά στον σχολικό θεσμό. Το σχολείο έχει δημιουργηθεί για κάποιους συγκεκριμένους λόγους, που εξυπηρετούν το κοινωνικό και το εθνικό συμφέρον. Η λειτουργία του οδηγεί στην «καλλιέργεια» ενός κοινού Λόγου (discourse), ο οποίος περιγράφει την αποστολή του σχολείου και τις επιδιώξεις του. Αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού, και της αναπαραγωγής του Λόγου αυτού, είναι να διαμορφώνονται κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές σχέσεις (Κουζέλης, 1997, σ. 115). Το σχολείο είναι υπεύθυνο για την αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής (Fischer, 2003/2006, σ. 44). Η υπάρχουσα δομή όμως, συντηρεί και κοινωνικούς διαχωρισμούς, που υπάρχουν ήδη στην κοινωνία.

Για τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές μου, η εκπαιδευτική τους πορεία δεν ήταν πάντα δεδομένη, και δεν είχαν πάντα την ευχέρεια ελεύθερων επιλογών.

«Κοίτα να δεις εγώ μεγάλωσα σε μια οικογένεια στρατιωτικών, που όλοι βαράγαμε προσοχή μπροστά στον πατέρα μου. Για αυτό και ακολούθησα τον δικό του δρόμο στη δουλειά (εννοεί στρατιωτικός). Βέβαια δεν είχα θέμα, μου άρεσε γιατί θα είχα εργασία από μικρή και μόνιμα. Όμως από ένα σημείο και μετά, που τα παιδιά μου μεγάλωσαν, ήθελα να κάνω κάτι για μένα ξέρεις τι εννοώ. Δεν είχα περάσει τη φάση του διαβάσματος για εξετάσεις σε μια σχολή με τον τρόπο που και τα παιδιά μου το έκαναν. Τότε όμως, άλλες εποχές. Και δεν ήμουν και στην πόλη. Αν ήταν αλλιώς τα πράγματα, μπορεί να είχα σπουδάσει κάτι άλλο. Αλλά τότε μη ενδιέφερε να βρω σύντομα δουλειά» (Λίνα, 15/4/2022).

«Εγώ δεν είχα καλά παιδικά χρόνια. Δηλαδή ήταν δύσκολα. Φτώχεια και δουλειά από μικροί όλοι στο σπίτι. Στα χωράφια όλη μέρα. Το σχολείο ήταν κάτι το δευτερεύον. Δεν είχα για να καταλάβεις την πολυτέλεια να ζητήσω να σπουδάσω. Όχι να σπουδάσω, αλλά να το ζητήσω ή να θέλω καν να σπουδάσω. Ήταν σκληρό αυτό αλλά δεν το είχα καταλάβει και δεν με ένοιαζε. Μετά το συνειδητοποίησα» (Μιχάλης, 17/4/2022).

Η κοινωνική καταγωγή παίζει σημαντικό ρόλο στις επιλογές των σπουδών ή ακόμα και στην είσοδο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στα παραπάνω αποσπάσματα των συνεντεύξεων, παρατηρούμε πως η καταγωγή από την επαρχία, είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές είτε να μην θεωρούν το σχολείο έναν μοχλό κοινωνικής ανόδου ή γενικότερης

κινητικότητα, είτε να ακολουθούν τις οικογενειακές επιταγές για τις μελλοντικές τους επιλογές. Από τα λεγόμενά τους, καταλαβαίνουμε πως εντάσσουν το τότε οικογενειακό τους περιβάλλον σε μια ασθενή οικονομικά τάξη, της οποίας χαρακτηριστικό δεν είναι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών, πέραν του σχολείου. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευόμενος επιθυμεί να σπουδάσει μελλοντικά, για να καλύψει το κενό, το οποίο σχολιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Δεν διαθέτει τις «βάσεις», και επιθυμεί να τις αποκτήσει.

Από την άλλη, όταν ο εκπαιδευόμενος ανήκει σε άλλη κοινωνική τάξη και η επαγγελματική σταδιοδρομία του είναι εξασφαλισμένη, έχει τη δυνατότητα να κάνει άλλες επιλογές. Η κοινωνική του καταγωγή, του «ανοίγει πόρτες» και επιλέγει να σπουδάσει για άλλους σκοπούς.

«Αντικειμενικά δεν είχα την ανάγκη να πάρω άλλο ένα πτυχίο. Έχω δυο πτυχία, έχω μεταπτυχιακό και δουλειά. Όμως μου αρέσει να μαζεύω χαρτιά και για το μισθό μου αλλά και να διευρύνω τους ορίζοντές μου. Περισσότερα βιβλία, περισσότερες εξετάσεις, περισσότερη δουλειά. Είμαι πολυάσχολη και θέλω να είμαι πολυάσχολη» (Αλίκη, 20/4/2022).

«Ως παλιός υπάλληλος μετράνε ακόμα τα πτυχία μου. Στο δημόσιο είμαι. Άρα αν φέρω ένα ακόμα πτυχίο στη δουλειά θα έχω επιπλέον μισθό. Είχα μια γνωστή που είχε κάνει το ίδιο, πήρα τις σημειώσεις της και ξεκίνησα. Μπορεί να κάνω και μεταπτυχιακό θα δείξει. Όχι πως έχω θέμα χρημάτων» (Χριστιάνα, 17/4/2022).

«Κοίτα να σου πω, στη δουλειά μου δεν χρειάστηκα μόρφωση και χαρτιά. Μια χαρά τα κατάφερα μέχρι να βγω στη σύνταξη. Λίγο πριν φύγω όμως ξεκίνησα έτσι για την πλάκα μου και για να έχω κάτι να κάνω όταν βγω στη σύνταξη» (Αγγελική, 26/4/2022).

Εξετάζοντας αυτές τις περιπτώσεις, παρατηρούμε πως η κοινωνική τάξη των συνομιλητών μου τους εξασφαλίζει διαφορετικές προοπτικές για το μέλλον τους. Ο κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu αναφέρθηκε πρώτος σε αυτές τις διαφορές και σε αυτό το «φαινόμενο» (Bourdieu, 1979/2020, σ. 338, σε Foley, 2011, σ. 84, Weininger, 2005). Το σχολικό σύστημα λειτουργεί δημιουργώντας απόλυτους διαχωρισμούς ανάμεσα στους μαθητές. Ο μαθητικός πληθυσμός με «κατώτερη» κοινωνική και οικονομική καταγωγή παραμερίζεται από τους καθηγητές και το σχολείο, για να μπορέσουν να αναδειχθούν οι μαθητές που ανήκουν στις «ανώτερες» κοινωνικές τάξεις. Η καταγωγή σχετίζεται με το οικονομικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας του μαθητή. Όπως είδαμε για παράδειγμα, τα παιδιά φτωχών οικογενειών από την επαρχία δεν θεωρούν το σχολείο ως ένα «βοήθημα» για το μέλλον τους, γιατί το ίδιο το σχολείο αναπαράγει αποκλεισμούς εναντίον τους.

Εφόσον η κοινωνική καταγωγή του μαθητή θεωρείται «υψηλή» τότε οι ικανότητές του είναι μετρήσιμες για το σχολικό σύστημα. Η καταγωγή του ρυθμίζεται από το γούστο, το πολιτισμικό και το οικονομικό κεφάλαιο, που διαθέτει η οικογένειά του. Μάλιστα, οι δυνατότητές του είναι τόσες πολλές, ώστε αν «επιστρέψει» στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιστρέφει «έτσι για την πλάκα», για να χρησιμοποιήσω και τη φράση μιας συνομιλήτριάς μου από τις προηγούμενες παραγράφους. Συγκεκριμένα, εφόσον κατέχει το λεγόμενο «νόμιμο γούστο» ανήκει στην κυρίαρχη τάξη και το πολιτισμικό του κεφάλαιο αυξάνει το αντίστοιχο σχολικό επίπεδο (Bourdieu, 1979/2020, σ. 59). Το γούστο και το κεφάλαιο σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της οικογένειας τα οποία διαθέτει (ή υποτίθεται πως διαθέτει) και ο μαθητής: το επάγγελμα των γονέων του, το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας, οι συνήθειες και τα ενδιαφέροντά τους, όλα αυτά μαζί δημιουργούν ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο όσο πιο «υψηλό» είναι, τόσο υψηλότερη είναι η θέση του ατόμου στον κοινωνικό ιστό και τελικά και στο σχολικό σύστημα. Έτσι, συγκροτείται μια κοινωνική ταυτότητα η οποία ορίζεται μέσα από τις διαφορές (Bourdieu, 1979/2020, σ. 217).

Το σχολικό σύστημα φαίνεται να «επιβραβεύει» τους μαθητές, των οποίων η καταγωγή θεωρητικά τους προσδίδει και ένα «κεφάλαιο» άξιο επιτυχίας. Αυτοί αναμένεται να έχουν μια θεαματική κοινωνική άνοδο, η οποία θα τους είναι σχετικά εύκολη λόγω των ιδιαίτερων «ικανοτήτων» που λογικά κατέχουν. Με άλλα λόγια, η σχολική επιτυχία και αποτυχία συνδέονται άμεσα με την κοινωνική καταγωγή ή αλλιώς με την κοινωνική κατηγορία προέλευσης των οικογενειών των μαθητών (Collins, 2009). Ο Peter Jarvis πίστευε πως οι φορείς της εκπαίδευσης, όπως το σχολείο, δεν είναι ουδέτεροι, αλλά μεταδίδουν στους εκπαιδευόμενους το κυρίαρχο αξιακό σύστημα, χωρίς οι τελευταίοι να αντιδρούν (όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2005, σ. 80-81). Το σχολείο φαίνεται πως «εγκρίνει» μόνο τα παιδιά των κοινωνικά «ανώτερων» ομάδων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1985, σ. 115).

Αν και θεωρητικά όλοι έχουν τις ίδιες δυνατότητες επιτυχίας, το σχολείο δημιουργεί αποκλεισμούς, που είναι όλο και πιο ολοκληρωτικοί στις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, περιορίζοντας παράλληλα τις επιλογές τους (Bourdieu & Passeron, 1985/2019, σ. 49, 55, 74). Αυτός ο αποκλεισμός οδηγεί πολλές φορές τους εκπαιδευόμενους στο να μην έχουν πίστη στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Ασημάκη, Κυριαζοπούλου & Βεργίδης, 2016).

«Δεν πιστεύω πως μπορώ να αναμετρηθώ όσους έχουν τελειώσει πούμπε Πάντειο, Χαροκόπειο και τέτοια. Το ΕΑΠ είναι απλά καλό να λες ότι κάτι έκανες, ότι έχεις κάτι

επιπλέον. Μέχρι εκεί όμως. Εγώ δεν ζητάω πολλά, αλλά το να έχω ένα χαρτί δεν είναι κακό. Τώρα ένα νέο παιδί τι να το κάνει. Θα το φάνε οι δικηγόροι και οι γιατροί. Για αυτό πρέπει να σπουδάσει νωρίς. Και μακάρι να τον βοηθάει και η οικογένεια του οικονομικά. Αλλιώς...» (Αγγελική, 26/4/2022).

Όμως το οικονομικό κεφάλαιο, η οικονομική κατάσταση του ατόμου και της οικογένειάς του δεν διασφαλίζουν υποχρεωτικά και το αντίστοιχο αυξημένο πολιτισμικό κεφάλαιο, άρα και την είσοδο ή την παραμονή σε κάποιο «ανώτερο» στρώμα της κοινωνίας. Οι επιπλέον σπουδές, τους δίνουν το «κύρος» που χρειάζονται για να κατακτήσουν μια θέση.

«Ήθελα να σπουδάσω κάτι ακόμα από μικρός αλλά δεν ήξερα τι. Μετά μπήκα στη δουλειά και τα παράτησα. Όμως εντυπωσιάζομαι από όσους σπουδάζουν πώς να το κάνουμε είναι μαγκιά πιστεύω. Όταν λοιπόν ξεκίνησα αισθάνθηκα κάπως διαφορετικά. Σαν να ξέρω κάτι που οι άλλοι δεν ξέρουν. Στη δουλειά για να καταλάβεις χωρίς κανένα λόγο ήθελαν να είμαι ο υπεύθυνος απλά επειδή σπούδαζα. Μαγκιά σου λέω. Μαγκιά. Πώς αλλιώς να το πω; Όταν έχεις το πτυχίο σου είσαι ανώτερος. Τέλος» (Οδυσσέας, 30/4/2022).

«Είναι αστείο αυτό που θα ακούσεις. Θέλω να σπουδάσω Εγκληματολογία τόσα πολλά χρόνια και ακόμα να τα καταφέρω. Όταν έχεις ένα όνειρο πρέπει να το προσπαθείς. Εγώ έχω προσπαθήσει να δώσω εξετάσεις για κάποιο τμήμα ώστε μετά να πάω στην Εγκληματολογία ή να σπουδάσω κάτι παρόμοιο. Να δουλέψω σε μια σχετική έρευνα ή εργασία. Ακόμα το δουλεύω όλο αυτό. Εξάλλου διαβάζω συνέχεια. Και αυτό για μένα δεν διαφέρει από τις σπουδές. Ξέρεις πολλούς που δεν σπουδάζουν αλλά διαβάζουν τέτοια βιβλία; (...) Διαβάζω που διαβάζω συνέχεια, ποιος ο λόγος να μην το εκμεταλλευτώ; Δεν σου κρύβω πώς μου φέρονται ακόμα κάπως υπεροπτικά λόγω της δουλειάς μου. Ότι σιγά βρε τι μάθημα διδάσκεις, ποια είσαι εσύ; (...) Αν όμως ήμουν εγκληματολόγος; Θα μιλούσαν; Αυτή είναι η ουσία. Σπουδάζεις για να ανέβεις όσο πιο ψηλά γίνεται και να κλείσεις στόματα» (Πελαγία, 17/4/2022).

Οι συνομιλητές μου προσπαθούν μέσω των σπουδών τους να αυξήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και να έχουν μια διαφορετική, καλύτερη και ανώτερη θέση εντός της κοινωνίας. Αυτό γίνεται ανεξαιρέτως του επαγγέλματός τους και της θέσης που τυχόν κατέχουν. Αν θέλουν να «ψηλώσουν» στα μάτια των άλλων, (των σημαντικών Άλλων από ανθρωπολογική σκοπιά) οφείλουν να αποκτήσουν και άλλους τίτλους σπουδών. Αυτό όμως αφορά πρωτίστως όσους έχουν ήδη κάποιο πτυχίο στο βιογραφικό τους.

Το γούστο και το κεφάλαιο, όμως είναι συχνά κληρονομημένα από την οικογένεια, και αυτό καθιστά πιο δύσκολο το εγχείρημα των κοινωνικών υποκειμένων.

Η στρατηγική που θα ακολουθήσουν πρέπει να καθοριστεί με ακρίβεια. Σκοπός είναι να «κατακτήσουν» το έθος (habitus) της ανώτερης αστικής τάξης (Bourdieu & Passeron, 1970/2014), γεγονός που φαίνεται και από τους τίτλους που τελικά θα κατέχουν. Καταφεύγουν στην πράξη, στην πρακτική, την ενεργή προσπάθεια να αυξήσουν το συμβολικό τους κεφάλαιο. Η στρατηγική τους στην προκειμένη περίπτωση είναι να αποκτήσουν τίτλους ή και άλλους τίτλους σπουδών (όπως αναφέρεται και σε Τουντασάκη, 2015, σ. 260, Varenne & Koyama, 2011). Ο τίτλος που τελικά θα αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος έχει ιδιαίτερη σημασία για τους συνομιλητές μου. Το ζητούμενο είναι να τους παρέχει κάποια νέα θέση, κάποιο νέο status, αλλιώς απλά αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνική τάξη, δηλαδή τη συνθήκη που επιθυμούν να αλλάξουν.

Οι στρατηγικές βέβαια των κοινωνικών «παικτών» και οι στόχοι τους, έχουν και την άλλη τους πλευρά. Πιο συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός Paulo Freire, μιλούσε συχνά για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης τάξης μέσω του σχολικού συστήματος. Οι μαθητές των «κατώτερων» κοινωνικών ομάδων, προσπαθούν να μιμηθούν την «άρχουσα» κοινωνικά τάξη, και «παγιδεύονται» στο σύστημα. Πιστεύουν ότι είναι κατώτεροι, και ότι μόνο η μίμηση θα τους «απαλλάξει» από τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν λόγω της θέσης τους στον κοινωνικό ιστό. (όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2005, σ. 56-57).

Παράλληλα, πέραν του κινδύνου αίσθησης μιας φυσικής «κατωτερότητας» από πλευράς των μαθητών, υπάρχει και ο κίνδυνος απαξίωσης του σχολείου. Ο κοινωνιολόγος Paul Willis (1977/2012), σε έρευνά του στα παιδιά της εργατικής τάξης της Μεγάλης Βρετανίας, παρατήρησε πως κατηγορούν το σχολείο για τον κοινωνικό τους αποκλεισμό, αλλά με την απουσία τους από αυτό, ουσιαστικά αναπαράγουν την υπάρχουσα κοινωνική δομή και την «ταμπέλα» της κατωτερότητάς τους, και παραμένουν στην εργατική τάξη, χωρίς πιθανότητες κινητικότητας.

Δεν είναι όμως βέβαιο πως όλοι όσοι επιστρέφουν στο σχολείο, έχουν τις ίδιες προσδοκίες. Το τι σημαίνει κοινωνική θέση, και «ανωτερότητα» είναι σχετικό και υποκειμενικό. Η δυνατότητα για παράδειγμα κάποιου να κάνει ένα μεταπτυχιακό, μπορεί να έχει μεγάλη αξία αν έχει ήδη κάποιες σπουδές στο βιογραφικό του. Για αυτόν θεωρείται μεγάλη επιτυχία και κατάκτηση μιας ανώτερης εκπαιδευτικής θέσης. Από την άλλη, κάποιος που δεν έχει τελειώσει τη βασική εκπαίδευση, θεωρεί μεγάλη του επιτυχία να πάρει απολυτήριο, και ύστερα να δει τις τυχόν μετέπειτα σπουδές του.

«Δεν πήγα ποτέ σχολείο. Τελείωσα μόνο το γυμνάσιο. Σε χωριό γεννήθηκα και μεγάλωσα πριν χρόνια. Τότε τα πράγματα ήταν αλλιώς. (...) Εγώ όπου να ναι θα πάρω σύνταξη γιατί δουλεύω από πολύ μικρή. (...) Άσε από μόρφωση πολλοί με έχουν κοροϊδέψει. Είμαι απλά μια καθαρίστρια, έτσι έλεγα πάντα, πως ό,τι κάνω σίτι το κάνω και στη δουλειά μου, δεν θέλει χαρτιά αυτό. Έτσι βρήκα και δουλειά. Αλλά πάντα το είχα αυτό, με στεναχωρούσε. Δεν ήξερα καλά - καλά να διαβάσω. Έβαζα σταυρό για υπογραφή. Όταν άρχισα μαθήματα μπορούσα να αγοράζω βιβλία ακόμα και να βλέπω ταινίες με υπότιτλους. Σε νυχτερινό σχολείο είμαι και σύντομα θα πάρω απολυτήριο Λυκείου.

Είναι ωραίο πράγμα να ξέρεις γράμματα. Άσε τις σπουδές μετά. Το να ξέρεις γράμματα να μαθαίνεις μια ιστορία από μόνο του είναι πολύ σημαντικό και ωραίο. Ήταν πάρα πολύ δύσκολο για μένα να τα καταφέρω. Δουλειά, ηλικία που έχω. Μην γελιόμαστε. Πολλές υποχρεώσεις. Όμως τα κατάφερα. Και στεναχωριέμαι. Βλέπω παιδιά να μην τελειώνουν (εννοεί το σχολείο) ή να βαριούνται και να λένε κουράστηκα. Δεν ξέρουν. Εγώ μια τάξη τελείωνα και έβγαينا έξω για φαγητό να το γιορτάσω. Και τώρα με τα χίλια ζόρια πάνε σχολείο» (Ευγενία, 18/4/2022).

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεών μου με την Ευγενία για τις ανάγκες της έρευνας, με ξενάγησε η ίδια με μεγάλη χαρά στο νυχτερινό σχολείο στο οποίο φοιτά, για λίγο καιρό ακόμα, μέχρι να πάρει το απολυτήριό της. Το απολυτήριο αυτό, δηλαδή το δίπλωμα, είναι υπεραρκετό για την ίδια. Το ηθικό της είναι αυτό που μετράει, και όχι το αν με τον νέο της τίτλο θα «κινήθει» κοινωνικά ανοδικά. Οι στρατηγικές των υποκειμένων διαφέρουν ανά περίπτωση. Ας μου επιτραπεί να υποστηρίξω πως συμβολικά συγκροτούν μια κοινότητα μέσω των κοινών στρατηγικών και στόχων τους, παρόμοια με αυτές για τις οποίες μιλούσε ο ανθρωπολόγος Anthony Cohen (όπως το σχολιάζει ο Jenkins, 1996/2007, σ. 173). Τα κοινά αυτά σημεία δεν χαρακτηρίζουν κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενο. Δεν ανήκουν όλοι στην ίδια «ομάδα», όπως κατέδειξα.

Η κοινωνική καταγωγή ορίζει τις τυχόν σχολικές επιτυχίες ή αποτυχίες των μαθητών. Τους τυχόν αποκλεισμούς τους από τη δυνατότητα ανέλιξης. Το σχολείο παραμένει ένας μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας και επιλογής (Τομαρά-Σιδέρη, 1999, σ. 194) ανεξαιρέτως των επιλογών και των πεποιθήσεων των υποκειμένων. Αλλά, λειτουργεί και ως ένας χώρος απόλυτου διαχωρισμού. Όπως είδαμε τα παιδιά ασθενέστερων οικονομικά ομάδων παραμερίζονται από αυτά των ισχυρότερων. Αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών, είναι μελλοντικά οι πρώτοι να επιστρέφουν στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, και οι δεύτεροι με σκοπό να διατηρήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο ή να το αυξήσουν. Και στις

δύο περιπτώσεις, οι στρατηγικές απόκτησης νέων τίτλων και μίμησης της κοινωνικής τάξης που είναι «αρεστή» στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελούν κοινό τόπο.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πώς το σχολείο επιτελεί ταξικό διαχωρισμό των μαθητών του με βάση την κοινωνική τους καταγωγή. Αυτό σημαίνει πως η εκάστοτε κοινωνική και οικονομική τάξη, επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, και μαζί καθορίζει κατά κάποιο τρόπο τους λόγους επιστροφής στο σχολείο. Οι λόγοι μπορεί να αφορούν την ολοκλήρωση των σπουδών, την κατάρτιση και την αύξηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Η εκπαίδευση ενηλίκων με βάση την έρευνα, ορίζεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα την περίπτωση. Μπορούμε να την εννοιολογήσουμε ως ένα μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής κοινωνικής ανόδου. Ως μια διαδικασία που βρίσκεται εν εξελίξει σε όλη τη διάρκεια της ζωής, ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας. Ως στρατηγική εξασφάλισης του εργασιακού μέλλοντος και, τέλος, ως μια τελευταία προσπάθεια ολοκλήρωσης των σπουδών. Οι πληροφορητές, που δεν κατέχουν το προσδοκώμενο, από την κοινωνία και το σχολείο, πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο, σπουδάζουν με σκοπό την αυτοπραγμάτωσή τους, σε αντίθεση με όσους βρίσκονται σε κοινωνικά πλεονεκτικότερη θέση, οι οποίοι επιθυμούν να αποκτήσουν μια νέα θέση στον κοινωνικό ιστό ή να κερδίσουν περισσότερα οφέλη από τις σπουδές τους.

Το «κεφάλαιο» που αποδίδει στον μαθητή το σχολείο, είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης της πολιτισμικής μεταβίβασης του σχολείου και της οικογένειας (Bourdieu, 1979/2020, σ. 65). Η οικογένεια με την σειρά της, αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτροπής ή μη της «εμπλοκής» του ενήλικα (και όχι μόνο) με το σχολείο.

Γ3. Η οικογένεια και η εκπαιδευτική διαδικασία

Η οικογένεια αποτελούσε σε όλες τις εποχές έναν εξαιρετικά σημαντικό θεσμό για την κοινωνία, αλλά και μια ακριβή μικρογραφία της ίδιας της κοινωνίας. Το ίδιο ισχύει και σήμερα. Η οικογένεια είναι ο πρώτος θύλακας κοινωνικοποίησης για τα άτομα, ο οποίος ασκεί άτυπο κοινωνικό έλεγχο στα μέλη της (Τσίγκανου, 1999), και διαμορφώνει συνειδήσεις και ιδεολογίες για ολόκληρη τη ζωή τους.

Έχουμε συνηθίσει να θεωρούμε δεδομένο, ότι τα μέλη μιας οικογένειας ζουν μαζί κάτω από την ίδια στέγη. Συχνά ταυτίζουμε την έννοια της οικογένειας με αυτήν του «νοικοκυριού». Η οικογένεια όμως, διαφέρει από το νοικοκυριό. Στην χώρα μας, το νοικοκυριό αποτελεί μια ολική συνθήκη, μια κοσμογονία, όπως αναφέρει ο Ευθύμιος Παπαταξιάρχης. Με τον γάμο και μετέπειτα την τεκνοποίηση (η οποία θεωρείται επιβεβλημένη) συγκροτείται το νοικοκυριό (στο Τουντασάκη, 2015, σ. 216-217). Το νοικοκυριό ορίζεται, σύμφωνα με τον κοινωνικό επιστήμονα Donald Ball , με βάση τον χώρο με τον οποίο μια ομάδα έχει μια συγκεκριμένη σχέση. Η οικογένεια αφορά άτομα που συνδέονται ανεξαιρέτως τόπου (όπως αναλύεται στο Muncie & Sarpford, 1999/2009, σ. 27). Επιπλέον, όταν αναφερόμαστε στην οικογένεια, φέρουμε στο μυαλό μας την τυπική και στερεοτυπική εικόνα, δυο γονέων, διαφορετικού φύλου, και συνήθως δύο παιδιών. Ο τύπος της οικογένειας αυτής, της πυρηνικής, τείνει να καταστεί ως νόρμα, σε σημείο που η ύπαρξη αυτής της μορφής παρουσιάζεται ως αποκλειστική (Dallos & Sarpford, 1999/2009, σ. 87). Έχει σημασία όμως να δούμε πως τα υποκείμενα εννοιολογούν την οικογένεια, ώστε να φανεί αν την συνδέουν με το νοικοκυριό και το σπίτι, δηλαδή τον χώρο.

Στην παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί εθνογραφική ανθρωπολογική έρευνα, δεν υποστηρίζω και δεν πιστεύω πως η πυρηνική και ετερόφυλη οικογένεια είναι η μοναδική που υπάρχει, ούτε και η κυρίαρχη κοινωνικά. Στις μέρες μας ειδικά, υπάρχουν πολλές μορφές οικογένειας: μονογονεϊκή, με ομοφυλόφιλους γονείς, ακόμα και η διευρυμένη. Στις συνεντεύξεις «συναντάμε» διάφορες μορφές οικογένειας. Όλα τα ζευγάρια με τα οποία μίλησα είναι ετερόφυλα, αυτό όμως δεν σημαίνει πως η ανάλυση μου αφορά μόνο αυτές τις περιπτώσεις οικογενειών, ούτε πως έχω κάνει εξαρχής συγκεκριμένες επιλογές απόμων.

Το σχήμα της οικογένειας, δηλαδή τα πόσα μέλη την απαρτίζουν, επηρεάζει και τις λειτουργίες της (Μητρογιώργου, 2020, σ. 40), με αποτέλεσμα να είναι διαφορετικές οι ισορροπίες και οι υποχρεώσεις.

«Οι συνήθειες στο σπίτι έχουν αλλάξει δηλαδή τα προγράμματα είναι πιο πιεστικά. Εξακολουθώ να μαγειρεύω μόνο εγώ και έτσι με περιμένουν. Χωρίς εμένα νομίζω πως το σπίτι καταρρέει σε μια στιγμή. Είναι πολύ αγχωτικό δεν στο κρύβω, αλλά εντάξει δεν είναι για πάντα. Όμως δεν αλλάζουν συνήθειες περιμένουν εμένα» (Λίνα, 15/4/2022).

Η κοινωνία, η οποία επηρεάζει και επηρεάζεται από την οικογένεια, διαμορφώνει συνειδήσεις και ρόλους. Υπάρχουν, λοιπόν, οι λεγόμενοι «οικογενειακοί μύθοι», δηλαδή καταστάσεις και συνθήκες εντός της οικογένειας, που υποθετικά ισχύουν διαχρονικά (Antonio Ferreira στο Dallos, 1999/2009, σ. 217). Σύμφωνα με όσα ανέφεραν οι συνομιλητές μου, διαφαίνεται ο «μύθος» του πατέρα κουβαλητή και της μητέρας που φροντίζει το νοικοκυριό. Του πατέρα που κυκλοφορεί στον δημόσιο χώρο και της μητέρας που παραμένει στον ιδιωτικό, η οποία στηρίζει συναισθηματικά τα μέλη της οικογένειας. Τα αγόρια της οικογένειας μεγαλώνουν με την προοπτική ότι ο ρόλος τους στην οικογένεια είναι να παρέχουν υλικά αγαθά, και τα κορίτσια με την οπτική πως θα «προσέχουν» το σπίτι (Γιώτσα, 2003, σ. 163, Νίτσα, 2002, σ. 15).

«Αποστόλης: Η μάνα μου δεν είναι στα καλά της. Δεν κάνω πλάκα, δεν είναι αστείο. Ποιος σοβαρός άνθρωπος πάει και σπουδάξει ξανά στα σαράντα δηλαδή έλεος. Εντάξει το έχει χάσει. Για μένα όλοι αυτοί που πάνε ξανά να σπουδάσουν δεν έχουν τι να κάνουν, δεν έχουν φίλους και ενδιαφέροντα. Δεν έχουν οικογένεια.

Γιώργος: Ναι αλλά η μητέρα σου έχει οικογένεια και δουλειά, και μου είπε πώς περνάτε χρόνο μαζί.

Αποστόλης: Ναι ok η μάνα μου δεν είναι σε αυτό το πλαίσιο 100% όμως τώρα θυμήθηκε να σπουδάσει; Και μάλιστα δεύτερη φορά; Έχει να κάνει με την προσωπικότητά σου. Τι εννοώ. Εγώ θέλω μια δουλειά να πηγαίνω να φεύγω. Η μάνα μου θέλει να της αρέσει και τέτοια. Όχι. Απλά λεφτά θέλω.

Εγώ ξέρω να κάνω τα πάντα στο σπίτι. Δεν χρειάζομαι τη μάνα μου. Αλλά το να κάνω δουλειές και να τη βλέπω να διαβάζει σε αυτή την ηλικία μου φαίνεται αστείο. Ωραία να πάρει το πτυχίο της και τέτοια αλλά τι να το κάνει. Κανείς δεν βρίσκει δουλειά τώρα ό,τι και να τελειώσει» (Αποστόλης, γιός Χαράς, 16/4/2022).

Οι συνομιλητές μου και οι συνομιλήτριές μου εκφράζουν τα παράπονά τους για τις αντιδράσεις της οικογένειάς τους, σχετικά με την αλλαγή της καθημερινότητας που βιώνουν, εξαιτίας της επιλογής τους να σπουδάσουν. Τα παιδιά των πληροφορητών υιοθετούν τους ρόλους, που κατά τη γνώμη τους, «αρμόζουν» στους γονείς τους. Σε περίπτωση που υπάρξει ανατροπή των υπαρχουσών δομών, που είχαν συνηθίσει, η διαδικασία επανενηολόγησης είναι δύσκολη. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει η ανθρωπολόγος Marilyn Strathern η πατρότητα και η μητρότητα κατασκευάζονται μέσα

από ένα σύμπλεγμα σχέσεων, δεν «είναι» δηλαδή ένα «πράγμα» (Strathern, 2014) Τα μέλη της οικογένειας δημιουργούν μια εικόνα της μητρότητας και της πατρότητας με βάση διάφορα χαρακτηριστικά και διαφορετικές σχέσεις. Από τις «ανάγκες» του νοικοκυριού, μέχρι το πώς θεωρούν ότι οφείλουν να είναι ο άνδρας και η γυναίκα.

«Η οικογένεια μου δεν με έχει στηρίξει καθόλου. Το μόνο που τους νοιάζει είναι αν θα παντρευτώ. Ρε παιδιά η ζωή είναι δική μου. Μπορεί να μην μας αρέσουν τα ίδια. Ωραία πες το μου και τέλος. Δεν χρειάζομαι συμβουλές. Ό,τι και να κάνω έχουν μια γκριμάτσα. Μια γκριμάτσα. Δεν θα κάνω παιδιά και τέλος» (Νατάσα, 19/4/2022).

«Ποτέ δεν το είπα (εννοεί ότι σπουδάζει) όμως σε συναδέλφους παρά σε ελάχιστους. Μην ρωτήσεις γιατί είναι αυτονόητο. Γυναίκα μόνη θα πουν, άνδρες όλοι τους αυτοί, ε να γιατί σπουδάζει» (Αγγελική, 26/4/2022).

Οι διαφωνίες διαφέρουν ανάλογα με τη δομική μορφή της οικογένειας. Για παράδειγμα, διαφορετικά συμπεριφέρονται όσοι έχουν ήδη παιδιά και όσοι δεν έχουν ακόμα ή δεν θέλουν να αποκτήσουν. Η πίεση που δέχονται τα υποκείμενα δεν είναι η ίδια και δεν εστιάζεται στα ίδια χαρακτηριστικά. Ένας ανύπαντρος ενήλικας δέχεται πίεση με σκοπό να παντρευτεί και ένας ενήλικας που δεν έχει σύντροφο δέχεται σχόλια για το γεγονός ότι δεν βρίσκεται σε κάποια σχέση, αλλά επιθυμεί μόνο να σπουδάσει. Η οικογένεια βέβαια, δεν ασκεί πίεση μόνο όταν ένα μέλος της επιθυμεί να σπουδάσει ξανά. Μπορεί να έχει οδηγήσει ένα μέλος της στο να διακόψει τις σπουδές του.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και μια σχετική έρευνα για όσους και όσες φοιτούν στα ΣΔΕ. Συγκεκριμένα, με βάση τη μελέτη αυτή, οι νέοι που φοιτούν στα ΣΔΕ και δεν έχουν παιδιά δεν αισθάνονται ιδιαίτερη πίεση από το σχολικό πρόγραμμα. Το πιο σημαντικό όμως εύρημα είναι πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές διέκοψαν τη φοίτησή τους επειδή το επιθυμούσε η οικογένεια. (Ταρατόρη, κ.ά., 2008, σ. 66, 84). Αυτό αποδεικνύει τη δύναμη του «οικογενειακού μύθου» στον οποίον αναφέρθηκα νωρίτερα, αλλά και τη δύναμη του ελέγχου που ασκούσε η οικογένεια στα μέλη της, ιδιαίτερα τα προηγούμενα χρόνια.

«Λόγω των εποχών και της οικογένειάς μου δεν τέλειωσα το σχολείο. Δούλεψα στην οικογενειακή επιχείρηση για κάποια χρόνια και μετά έφυγα με τα καράβια. Μετά από μια δεκαετία σχεδόν γύρισα Ελλάδα για να τελειώσω το σχολείο. Είναι δύσκολο γιατί δεν σε βοηθάει κανένας, και δέχεσαι αρνητικά σχόλια συχνά. Εγώ τουλάχιστον που έχω και παιδιά.

Όταν αποφάσισα να πάω στο σχολείο άκουσα τα πάντα. Κάτσε να σου πω τώρα. Ο πατέρας μου με έλεγε καραγκιόζη και η μάνα μου με κορόιδευε. Μου έλεγαν πως είμαι μεγάλος για αυτά, πρέπει να κοιτάξω τα παιδιά μου και τέτοια. Τους καταλαβαίνω. Δεν το δέχομαι, απλά το καταλαβαίνω. Μεγάλοι άνθρωποι, μεγαλωμένοι στο χωριό, φτωχοί. Τι απόψεις να

είχαν; Εγώ όμως ήθελα να ξεφύγω από όλο αυτό. Για μένα το έκανα όχι για να γίνω κάποιος. Αλλά σίγουρα από όλα αυτά ήθελα να φύγω. Μου λέγανε και τι θα αλλάξει τώρα, έχεις δουλειά, και τι σε νοιάζει. Μετά τα πράγματα ξέφυγαν. (...)

Μπορεί να σου φαίνεται παράξενο. Και μένα τότε. Τώρα δεν το καταλαβαίνω καθόλου. Δεν το νιώθω. Δεν είμαστε καλά από τότε. Τι να πω. Κι όμως. Βλεπόμαστε σπάνια. Και όλα αυτά επειδή πήγα στο σχολείο. Εγώ πλέον αισθάνομαι ότι έχω άλλη οικογένεια. Δεν με βοήθησαν τότε καθόλου. Οικογένεια, πέραν της δικής μου, είναι οι φίλοι μου. Αυτοί με βοήθησαν» (Μιχάλης, 17/4/2022).

Η κατεύθυνση της κριτικής προς τους εκπαιδευόμενους σχετίζεται με την καταγωγή της οικογένειας: την γεωγραφική (Καππή, 1990) και την κοινωνική (Bourdieu, 1979/2020, Fischer, 2003/2006). Το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτει η οικογένεια επηρεάζει την στάση της απέναντι σε ένα μέλος της που θέλει να σπουδάσει. Αν το κεφάλαιο της οικογένειας θεωρείται «υψηλό», το πιθανότερο είναι να σπουδάζουν τα μέλη της, και να υπάρχει μια παρότρυνση και θετική ώθηση στο να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Σε περίπτωση που το κεφάλαιο θεωρείται «χαμηλότερο», η οικογένεια αναπαράγει έντονα τις απόψεις που σχολίασα πιο πάνω, για τους ρόλους των φύλων εντός της οικογένειας, και δεν ωθεί τα μέλη της να σπουδάσουν. Αυτές οι απόψεις παλιότερα, αλλά ακόμα και σήμερα, συνδέονται και με την περιοχή - τον τόπο: οι οικογένειες της επαρχίας θεωρούνταν πιο «οπισθοδρομικές» στις αντιλήψεις. Στο τελευταίο απόσπασμα, ο Μιχάλης σχολιάζει πως οι γονείς του είχαν τέτοιου είδους απόψεις επειδή είχαν μεγαλώσει στο χωριό. Για τον ίδιο, η γεωγραφική καταγωγή (το χωριό), έχει ως αποτέλεσμα μια συγκεκριμένη (οπισθοδρομική για αυτόν) θέση της οικογένειάς του για την εκπαίδευση. Οι συνομιλητές και οι συνομιλήτριές μου, των οποίων οι οικογένειες δεν τους παρείχαν στήριξη στην εκπαιδευτική τους πορεία, δεν ανήκουν σε υψηλές κοινωνικές και οικονομικές τάξεις.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευόμενοι ακολουθούν κάποιες στρατηγικές για να πετύχουν τον σκοπό τους: περνούν στην κοινωνική δράση με σκοπό τη μεγιστοποίηση του συμβολικού τους κεφαλαίου και τη διαφοροποίησή τους από απόψεις που θεωρούν ότι ανήκουν σε κοινωνικά στρώματα, με τα οποία δεν θέλουν να συνδέονται.

Ο Μιχάλης, στη συζήτησή μας, προσεγγίζει την έννοια της «στρατηγικής» (που ανέλυσα στο προηγούμενο κεφάλαιο) και το ζήτημα της καταγωγής. Η γεωγραφική καταγωγή της οικογένειάς του, από την επαρχία, κατά τη γνώμη του αποτελεί εμπόδιο

στο να κατανοήσουν οι γονείς του τις επιλογές που κάνει για την εκπαίδευσή του. Ως αποτέλεσμα αυτής της καταγωγής, σε συνδυασμό με το χαμηλό οικονομικό κεφάλαιο, συμπεραίνει πως οι αντιλήψεις τους είναι διαφορετικές από τις δικές του, και έμμεσα εννοεί πως είναι και οπισθοδρομικές.

Ο ίδιος χρησιμοποιεί μια στρατηγική, με τους όρους του Bourdieu, για να «ξεφύγει» από αυτές τις αντιλήψεις και να συνεχίσει την εκπαίδευσή του. Μαζί με αυτήν την προσπάθεια, θα αυξήσει το συμβολικό του κεφάλαιο, κάτι όμως που δεν τον ενδιαφέρει, όπως λέει. Δέχθηκε τη βοήθεια των φίλων του, και ουσιαστικά «διέγραψε» την οικογένειά του: δεν περίμενε κάτι να του προσφέρουν. Υπάρχει εδώ μια πρακτική που προσεγγίζει τις έννοιες της «επίσημης» και «ανεπίσημης» συγγένειας του Bourdieu. Ο συνομιλητής μου «προσπερνά» την τυπική και επίσημη συγγένεια, αυτή που «υπάρχει» και στα χαρτιά, και δημιουργεί νέους δεσμούς ή καλύτερα επιλέγει αυτούς τους δεσμούς, τους οποίους ονομάζει οικογενειακούς, για να πετύχει τους στόχους του (όπως αναφέρεται στην Τουνταςάκη, 2015, σ. 263-264).

Οι οικογενειακοί δεσμοί δεν είναι αναγκαστικά δεσμοί αίματος (Bamberger, 2009). Οι σχέσεις συγγένειας δεν είναι βιολογικές, ούτε η πατρότητα και η μητρότητα στηρίζονται σε βιολογικούς και μόνο όρους, οι οποίοι «συνοδεύονται» από συγκεκριμένες κοινωνικές υποχρεώσεις, σε αντίθεση για παράδειγμα με όσα υποστήριζε (παλιότερα βέβαια) ο ανθρωπολόγος Μπρονισλάβ Μαλινόφσκι (1927/1976). Από τότε μέχρι σήμερα όμως έχουν υπάρξει πολλές μετατοπίσεις στο πεδίο ερευνών της συγγένειας. Για παράδειγμα, η Williams αναφέρεται σε έρευνες ήδη από τη δεκαετία του 1970, όπου υπήρχε η άποψη πως η «φύση κατασκευάζεται κοινωνικά», ενώ στη συνέχεια η Jeanette Edwards το 2000 σχολιάζει πως οι δεσμοί αίματος μπορούν και να κατασκευαστούν, και ο διαχωρισμός τους με τους κοινωνικούς δεσμούς δεν είναι απόλυτος (στο Wade, 2002/2009, σ. 195, 197). Τα όρια μεταξύ του βιολογικού και του κοινωνικού χαρακτήρα της συγγένειας δεν είναι ευδιάκριτα, και για αυτό η Carsten, την ίδια περίοδο με την Edwards, προτείνει την χρήση του όρου «relatedness» δηλαδή «συσχετικότητα» (όπως αναφέρεται στο Τουνταςάκη, 2015, σ. 29-30). Πλέον υποστηρίζεται επιστημονικά ότι η συγγένεια είναι πολιτισμός, όπως καθαρά τονίζει ο ανθρωπολόγος Marshall Sahlins (2013/2014), και οι σχέσεις συγγένειας μεταβιβάζουν κοινωνικά status.

Αυτή η ανάλυση συμφωνεί με όσα οι συνομιλητές μου υποστήριξαν στο «πεδίο» της έρευνας. Η οικογένεια και οι συγγενικές σχέσεις μεταβιβάζουν το εκάστοτε πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο στις επόμενες γενιές, και χρειάζονται

στρατηγικές των ατόμων για να καταφέρουν να αλλάξουν την κοινωνική τους θέση. Η κοινωνική και γεωγραφική καταγωγή της οικογένειας, επηρεάζει τη θέση που θα έχουν τα μέλη της απέναντι σε όποιον επιθυμεί να σπουδάσει, και τις αποφάσεις που τελικά αυτός θα λάβει. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να δημιουργήσει νέες συγγενικές σχέσεις, αν χρειαστεί, με σκοπό να αποκτήσει μια νέα κοινωνική θέση.

Σήμερα υπάρχουν έντονες κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν επιφέρει «αναταράξεις» και στις απόψεις των οικογενειών σχετικά με την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πορεία. Το ελληνικό οικογενειακό δίκαιο έχει εκσυγχρονιστεί με την αναγνώριση της ισότητας των δύο φύλων και την προστασία της οικογένειας (Δραγώνα & Τσέλιου, 2009, σ. 133). Ο «ερχομός» ενός παιδιού αλλάζει τους όρους των ρόλων και των δύο φύλων σε ένα ζευγάρι (Wetherell, 1999/2009, σ. 229), σε αντίθεση με το παρελθόν όπου κυρίως ή αποκλειστικώς η καθημερινότητα της γυναίκας άλλαζε μόνο. Κάποια ζευγάρια επιθυμούν η εκπαίδευση των παιδιών τους να γίνεται και εντός του σπιτιού, από τους ίδιους τους γονείς, διευρύνοντας τα όσα προσφέρει το σχολείο (Hurtig & Dymness, 2011, σ. 534). Υπάρχουν νέες μορφές οικογένειας ή κάποιες που παλιότερα ήταν σπάνιες, πλέον τις συναντάμε πιο συχνά, όπως οι μονογονεϊκές. Τα νέα αυτά δεδομένα δεν τα συναντάμε στις συνεντεύξεις, όμως είναι σημαντικό να τα αναφέρω για να κατανοήσουμε πώς οι τυχόν αντιλήψεις που παρουσιάζονται στο εθνογραφικό μου υλικό, αλλάζουν και δεν είναι οι μόνες που υπάρχουν.

Οι νέες κοινωνικές συνθήκες, που διαμορφώνονται και από την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών (Μητρογιώργου, 2020, σ. 42-45), έχουν αντίκτυπο στην οικογένεια και στους ρόλους των δύο φύλων, με αποτέλεσμα να συμπαρασείρουν μαζί τους και τον τομέα της εκπαίδευσης που μας απασχολεί.

Γ4. Ζητήματα φύλου και έμφυλη ταυτότητα

Οι ιδεολογίες για τους ρόλους των φύλων, και την «κατανομή» των υποχρεώσεων των μελών μιας οικογένειας με βάση το φύλο, οδηγούν σε συγκεκριμένες αποφάσεις και για την εκπαιδευτική πορεία του ατόμου.

Η γυναίκα είναι συνήθως αυτή που οφείλει να φροντίζει τα παιδιά και το σπίτι, και η κοινωνία περιμένει από αυτήν να εκπληρώσει τον ρόλο της - αυτόν της μητρότητας (Βενιοπούλου, 1983, σ. 92). Η μητέρα οφείλει να προσπαθήσει να κρατάει «ζωντανό» το σπιτικό της και να «μαζεύει» όλα τα μέλη της οικογένειας στο σπίτι, για να περνάνε μαζί ποιοτικό χρόνο (Βλαχούτσικου & Τεάζη Αντωνοκοπούλου, 2013).

«Λίνα: Ας τα πάρουμε από την αρχή. Η οικογένειά μου, τα παιδιά και ο άνδρας μου δηλαδή, δεν κάνουν τίποτα (γέλια).

Γιώργος: Τι εννοείς με αυτό;

Λ: Ούτε ένα αυγό. Όχι πως ξέρουν και δεν κάνουν. Δεν ξέρουν και δεν κάνουν.

Γ: Γιατί δεν μαθαίνουν;

Λ: Εγώ πρέπει να τους μάθω. Πρέπει, όχι ότι είμαι υποχρεωμένη. Το λέω επειδή ποιος άλλος θα τους μάθει; (γέλια) Και δεν θέλουν και να μάθουν κιόλας. Αναγκαστικά λοιπόν τρέχω μόνη μου. Μαγειρεύω, σκουπίζω, καθαρίζω, πλένω, σιδερώνω, από όλα, ό,τι θες. Έχω τη δουλειά, έχω και το διάβασμα. Και όταν έχω κενό, κάτι θα έχω στην άκρη. Μια εργασία, ένα βιβλίο, εξετάσεις. Το πρόγραμμα φαντάσου το κανονίζω από πολύ πιο πριν. Μήνες πριν. Φτιάχνω σαν πρόγραμμα το τι θα κάνω. Ζητώ ημερομηνίες για όλα. Για να προλάβω και την οικογένεια. Και στη δουλειά πόσο να με εξυπηρετήσουν;» (Λίνα, 15/4/2022).

Οι γυναίκες ταυτίζονται με το σπίτι - τον οίκο, και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που σχεδόν φυσικοποιείται η ανάγκη της παρουσίας τους στο εσωτερικό του σπιτιού. Βέβαια η διχοτόμηση του χώρου σε δημόσιο και ιδιωτικό, και η ταύτιση της γυναίκας με το δεύτερο δεν είναι παρά μια πολιτισμική κατασκευή. Μια ουσιοκρατική αντίληψη των πραγμάτων, που η Ανθρωπολογία δεν δέχεται (Rosaldo και Yanagisako σε Αστρινάκη, 2011α, σ. 21, 25, Μπακαλάκη, 1997, σ. 219).

Οι υποχρεώσεις των γυναικών και το καθημερινό τους πρόγραμμα είναι δύσκολο, και τις οδηγεί στο να προσπαθούν να «χωρέσουν» και χρόνο για την εκπαίδευσή τους σε αυτό (Τσιούντου, 2008, σ. 63), και αυτό γιατί κατέχουν λιγότερη δύναμη στην κοινωνία σε σχέση με τους άνδρες (Ritzer, 2008/2012, σ. 453, 459) ειδικά όσον αφορά τις επιλογές τους για την εκπαίδευσή τους. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός πως οι γονείς συχνά επιθυμούν για τις κόρες τους να ακολουθήσουν τα «παραδοσιακά»

επαγγέλματα που σχετίζονται με το φύλο τους (Bourdieu & Passeron, 1985/2019, σ. 127), και να μην επιλέγουν σπουδές που επιθυμούν οι ίδιες.

«Αλίκη: Εγώ ήμουν τυχερή. Οι φίλες μου όμως όχι.

Γιώργος: Γιατί ήσουν μόνο εσύ; Μήπως είναι και αυτές;

A: Δεν είναι.

Γ: Μπορεί να αισθάνονται πώς είναι. Αυτό που θέλω εγώ, μπορεί να μην το θες εσύ. Γιατί να είσαι άτυχη για αυτό και εγώ ο τυχερός;

A: Μέσα στο σπίτι έμειναν. Δεν σπούδασαν τίποτα. Θα σου εξηγήσω. Αυτές μια χαρά είναι και εγώ πιστεύω πώς στην ζωή τους τα πήγαν τέλεια. Περίφημα. Ωραίες οικογένειες, αξιοπρέπεια. Είμαστε καλές φίλες. Όλα αυτά. Αλλά είμαι σίγουρη πώς αν είχαν ανοίξει και κανένα βιβλίο θα ήταν καλύτερα.

Γ: Πώς αυτό;

A: Θα ήθελαν και άλλα και θα τα είχαν πετύχει. Θα ήταν πιο γεμάτες, θα είχαν άλλες απαιτήσεις. Θα τα έβλεπαν όλα αλλιώς.

Γ: Και γιατί πιστεύεις δεν το κατάφεραν;

A: Από μικρές είχαν στο μυαλό τους να παντρευτούν. Άκουγαν τους γονείς τους. Και εγώ το έκανα, αλλά σπούδασα πρώτα. Αυτές αμέσως. Ε, μετά που χρόνος για αυτά; Για αυτό αν δεις στα ΣΔΕ, στις σχολές, σε όλα αυτά. Και σε μένα δηλαδή (εννοεί τη σχολή της). Οι περισσότερες είναι γυναίκες. Πως λέμε θα βγω στη σύνταξη και θα ξεκουραστώ; Έτσι και εμείς. Λέμε να μεγαλώσουν τα παιδιά μας, και μετά να κάνω κάτι και για μένα» (Αλίκη, 20/4/2022).

«Εγώ σπούδασα. Όχι τρομερά πράγματα. Βασικά σπούδασα καλά πράγματα. Αλλά όχι δικηγόρος και τέτοια. Όπως και να έχει, κάτι έκανα. Σειρά σας τώρα (γέλια). Νομίζω όμως πώς το πρόβλημα το έχουμε οι γυναίκες. Όχι μόνο εμείς, αλλά κυρίως εμείς. Ακούω από γυναίκες να λένε ότι θα πάνε πάλι σχολείο, θα πάνε πάλι πανεπιστήμιο. Και το κάνουν γιατί...Κάτσε. Είναι δυο οι λόγοι πιστεύω. Δεν μας άφηναν. Δεν θέλαμε. Νομίζαμε πώς δεν θέλαμε. Ο άλλος λόγος είναι πώς δε βαριόμαστε. (...) Μεγαλώνουμε παιδιά, δουλεύουμε και τρέχουμε. Για αυτό έχουμε ενέργεια. Και μπορούμε να το κάνουμε. Το ένα φέρνει το άλλο. Θέλεις και μπορείς» (Χαρά, 16/4/2022).

«Πριν βρω τη δουλειά μου, ήμουν σε μια εταιρεία. Σήκωνα τηλέφωνα και γραμματεία και τέτοια. Ανοησίες. Τα λεφτά απλά σε νοιάζουν εκεί. Όχι να μείνεις για πάντα. Μετά ήμουν σερβιτόρα. Για λίγο όμως. Δεν υπήρχαν καλές συμπεριφορές. Μετά ήρθα εδώ ευτυχώς. Όμως οι συμπεριφορές παραμένουν. Είμαι γυναίκα, είμαι μόνη, πέρασαν τα χρόνια και ξέρω και εγώ; Για αυτό σου λέω. Δεν υπάρχει περίπτωση να τους το πω (εννοεί ότι σπουδάζει). Αφορμή για σχόλια να δώσω; Βέβαια δεν εννοώ συμπεριφορές ακραίες και κακές. Γνωριζόμαστε όλοι εδώ τόσα χρόνια. Μια παρέα. Αλλά θα στην πουν αν είναι πιο εύκολα. Για πλάκα. Αλλά είναι

ενοχλητικό. Δεν φτάνει που τρέχω με τα διαβάσματα που έμπλεξα, να σκέφτομαι και τη δουλειά. Όχι. Δεν υπάρχει περίπτωση. Καλά είμαι και τώρα όπως είμαι» (Αγγελική, 26/4/2022).

Στον λόγο των συνομιλητριών μου, αναπαράγονται διάφοροι Λόγοι για τη γυναικεία απασχόληση, καθημερινότητα, οικογένεια και εκπαίδευση: οι γυναίκες συνήθως επιλέγουν δουλειές που αποκαλούνται «γυναικείες», η καθημερινότητά τους αναλώνεται σχεδόν ολοκληρωτικά στις ανάγκες της οικογένειας, και η εκπαίδευσή τους μπαίνει σε «δεύτερη μοίρα». Η ανδροκρατούμενη κοινωνία επιθυμεί να έχει τον πλήρη έλεγχο στην αναπαραγωγή των γυναικών, και να επικρίνει όσες δεν έχουν προβεί στη δημιουργία μιας οικογένειας με τη γέννηση παιδιών (Channa, 1995). Σίγουρα τα τελευταία χρόνια υπάρχουν αλλαγές προς την αντίθετη κατεύθυνση, αλλά οι ήδη υπάρχουσες δομές επηρεάζουν την «κατανομή» των γυναικών και σε άλλους χώρους, όπως τον εργασιακό (Fischer, 2003/2006, σ. 148).

«Από μικρή ήμουν ανεξάρτητη. Όταν χώρισα με τον άνδρα μου νόμιζαν πώς δεν θα τα καταφέρω αλλά εγώ τους απέδειξα ποια είμαι (εννοεί τα φιλικά της πρόσωπα). Έχω μάθει και στα παιδιά μου να είναι έτσι. Πρέπει να είσαι δυναμικός χαρακτήρας για να βγεις στην κοινωνία και να επιβιώσεις. Όσα περισσότερα έχεις τόσο είσαι πιο σίγουρος και σίγουρη ότι θα τα καταφέρεις. Αν γίνει κάτι να έχεις κι άλλα εφόδια

Ο σύζυγός μου είχε χάσει τη δουλειά του. Εγώ κανονικά δούλευα. Μέσα σε όλα μου λένε οι δικοί μου ότι δεν είναι σωστό αυτό που κάνω. Ότι δουλεύω! Το συνειδητοποιείς; Πώς επειδή ο άνδρας μου ήταν άνεργος, θα έπρεπε να ήμουν και εγώ μαζί του. Είναι λάθος να φέρνω φαγητό στο σπίτι. Μόνο ο άνδρας μου μπορεί, και αν το κάνει αυτός, τότε δικαιούμαι να το κάνω και εγώ παράλληλα. Παράλληλα μόνο. Σαν μπόνους. Έξτρα. Δεν χρειάζεται τάχα.

Αλλά και αυτός άκουγε τόσα και τόσα. Γέλαγαν επειδή δεν είχε δουλειά. Και αυτό κράτησε μερικούς μήνες, βρήκε μετά κανονικά. Όλα καλά. Και μετά του έλεγαν μπράβο που βρήκες. Επιτέλους βάλε τάξη και τέτοια. Δεν τους άκουγε ευτυχώς. Δεν τα πιστεύει αυτά. Αλλά κοίτα έκριναν και εμένα και αυτόν μαζί.

Και τώρα που δουλεύω, επειδή έχουμε χωρίσει μου λένε να σταματήσω. Να παντρευτώ ξανά, για να δουλεύει ο άνδρας μου μόνο. Εγώ τους λέω θα βρω έναν πλούσιο να ξεμπερδεύω και το πιστεύουν! Ούτε πλάκα δεν μπορείς να κάνεις σήμερα με αυτά» (Ελπίδα, 16/4/2022).

Η κοινωνία επιθυμεί να ελέγχει πέραν από το σώμα της γυναίκας και τη δύναμή της. Η γυναίκα θεωρείται πώς δεν έχει τη σωματική ικανότητα για όλες τις δουλειές και γενικότερα πώς δεν μπορεί να ανταπεξέλθει μόνη της (Mead, 1975). Οι θεωρίες αυτές στηρίζουν τα επιχειρήματά τους στη «διαφορά μεταξύ των φύλων», η οποία θεωρείται φυσική. Οι φεμινίστριες όπως οι Chancer και Palmer και η Risman έχουν

καταδικάσει τέτοιες θεωρήσεις (στο Ritzer, 2008/2012, σ. 447). Παρατηρούμε στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, πώς οι συνομιλήτριές μου έχουν παρόμοιες απόψεις σε διάφορα ζητήματα τα οποία τις απασχολούν σχετικά με τους ρόλους τους «ως γυναίκες», τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την καθημερινότητά τους, και την εκπαίδευσή τους.

Οι έμφυλες διαφορές όμως, δεν είναι ίδιες σε όλες τις κοινωνίες. Οι εμπειρίες των γυναικών διαφέρουν. Δεν υπάρχει κοινός ορισμός για τις λέξεις «γυναίκα», «γυναίκες» και «γυναικεία εμπειρία». Οι έννοιες αυτές απαιτούν αποδόμηση και αναστοχασμό, ανάλογα με το που αναφέρονται, σε ποιόν και πότε. Ο όρος «γυναίκα» έχει αξία μόνο στο πλαίσιο όπου η ίδια η γυναίκα τον χρησιμοποιεί και γνωρίζει τη σημασία του, όπως πίστευε και η φιλόσοφος Denise Riley. Διαφορετικά οφείλουμε να ιστορικοποιήσουμε αυτούς τους όρους για να μπορούμε και να τους εξετάσουμε. Συγκεκριμένα, ο όρος «γυναίκες» αποτελεί μια ιστορική κατασκευή, που διαμορφώνεται σε σχέση με άλλους όρους και αναλυτικές κατηγορίες (στο Χαντζαρούλα, 2011, σ. 152-153). Η μόνη κοινή εμπειρία μεταξύ των γυναικών είναι αυτή της καταπίεσης, όπως είδαμε (Χαντζαρούλα, 2011, σ. 139).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων με τα οποία συνομίλησα στο πεδίο της έρευνας είναι γυναίκες. Αυτό δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη, και δεν προκαλεί έκπληξη ούτε στις ίδιες, όπως είδαμε πιο πάνω. Για παράδειγμα, και στα ΣΔΕ οι γυναίκες μαθήτριες είναι αριθμητικά περισσότερες (Ταρατόρη, κ.ά., 2008, σ. 53). Παρόλα αυτά και οι άνδρες «εμπλέκονται» στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι σπουδές του φύλου δεν ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένες παρά μόνο μετά τη δεκαετία του 1980 (Morris, 1995, σ. 572), γεγονός που οφείλεται και στη δυσκολία των σχετικών ερευνών, τουλάχιστον με τον προσανατολισμό που έχουν σήμερα (Abu-Lughod, 1998). Σε αυτό το πλαίσιο, ο άνδρας θεωρούνταν πανταχού παρών, και οι έρευνες του φύλου προσανατολιζόνταν στη γυναίκα. Η κατεύθυνση όμως αυτή, μιας πατριαρχικής λογικής, είχε παράλληλα ως αποτέλεσμα την απουσία του άνδρα από τις όλες τις έρευνες (Αστρινάκη, 2011β, Χαντζαρούλα, 2011, σ. 192), πόσο μάλλον από έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση. Πόσο διαφέρουν οι εμπειρίες των ανδρών από αυτές των γυναικών;

«Και οι άνδρες δέχονται κριτική για αυτό (εννοεί για την εκπαίδευση). Εμένα με κοιτούσαν κάπως. Με έχουν πει και γυναικούλα επειδή σπουδάζω. Οι γυναίκες διαβάζουν. Όπως λέγαμε ότι σε φιλολογικά πάνε οι γυναίκες, ε κάτι τέτοιο και εδώ. Τους φαίνεται παράξενο. Αντί να είμαι με τα παιδιά και την γυναίκα μου, είμαι εδώ. Βέβαια λίγοι σπουδάζουν

μετά από τόσα χρόνια. Θα πουν μπράβο, αλλά θα σκεφτούν ότι είσαι παράξενος. Επειδή λίγοι το κάνουν τους φαίνεται έτσι. Αν το έκαναν και άλλοι θα ήταν αλλιώς» (Μιχάλης, 17/4/2022).

Ο πατέρας οφείλει να βρίσκει χρόνο για την οικογένειά του (Singly, 2005/2012), όπως και η μητέρα. Και οι δύο οφείλουν να κάνουν οικογένεια, γιατί αυτός θεωρείται ο γενικός στόχος όλου του πληθυσμού. Η υποχρέωση και απαίτηση της κοινωνίας από τη γυναίκα και τον άνδρα να γίνουν σύζυγοι και γονείς, έχουν τις βάσεις τους στον κοινωνικό έλεγχο που ασκείται πάνω στα σώματα των πολιτών με σκοπό την αναπαραγωγή τους, για την αναπαραγωγή και του εθνικού πληθυσμού της Ελλάδας (Michael Herzfeld όπως αναφέρεται στο Αθανασίου, 2013, σ. 55). Αφορά δηλαδή το βιολογικό φύλο (sex). Όταν οι απαιτήσεις της κοινωνίας κατευθύνονται στην ανατροφή των παιδιών, την εργασία, την καθημερινότητα, την εκπαίδευση, τότε ουσιαστικά αναφερόμαστε στο κοινωνικό φύλο (gender). Η έννοια αυτή αποδεικνύει το γεγονός ότι η έμφυλη ταυτότητα κατασκευάζεται μέσω των αντιλήψεων της κοινωνίας για τις υποχρεώσεις των φύλων. Αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται στερεότυπα για τα φύλα και προσδοκώμενες συμπεριφορές. Το φύλο επομένως, είναι μια κοινωνική κατασκευή που δημιουργεί διαφοροποιήσεις και ρόλους εντός της κοινωνίας (Μαλτέζου & Κουλαουζίδης, 2020, σ. 94). Η υποτιθέμενη βιολογική διαφορά, στηρίζεται σε κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις, και απαιτήσεις.

Παρατηρούμε πώς όσοι δεν πετυχαίνουν στη διαδικασία πραγμάτωσης του φύλου τους, δέχονται τις συνέπειες. Η μητέρα η οποία δουλεύει, η γυναίκα η οποία είναι διαζευγμένη, ο άνδρας που σπουδάζει, είναι κάποιες μόνο περιπτώσεις, όπου το φύλο δεν επιτελείται με τον «σωστό» για την κοινωνία τρόπο. Αποτέλεσμα αυτής της «αποτυχίας» είναι η τιμωρία: τα αρνητικά σχόλια από τον κοινωνικό περίγυρο. «Η έμφυλη πραγματικότητα είναι επιτελεστική, πράγμα που σημαίνει ότι είναι πραγματική μονάχα στο βαθμό που επιτελείται», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η φιλόσοφος Judith Butler (Butler, 1988/2006, σ. 398). Αν το άτομο δεν σταθεί «στο ύψος των περιστάσεων» που του ορίζει το φύλο του, για την κοινωνία δεν έχει καταφέρει να «αποδείξει» ότι «είναι» το φύλο του. Δεν έχει καταφέρει να το επιτελέσει μέσω των υποχρεώσεων και των χαρακτηριστικών που του ορίζει ο κοινωνικός ιστός.

Οι λέξεις όμως «άνδρας» και «γυναίκα», δεν είναι παρά αναλυτικές κατηγορίες, συγκεκριμένων πολιτισμικών πλαισίων, χωρίς καμία ουσιοκρατική και φυσική υπόσταση και σημασία (Wittig, 1981/2006, σ. 416). Οι λέξεις απλά προσδιορίζουν το φύλο, του οποίου η πραγματικότητα είναι επιτελεστική (Dish, 1999, σ. 549, Αθανασίου, 2006). Η κοινωνία επιβάλλει όρους βίωσης και επιτέλεσης της

καθημερινότητας στα υποκείμενα. Οι συνομιλητές και οι συνομιλήτριές μου, επιθυμούν να ανατρέψουν αυτήν την καθημερινότητα ή να εντάξουν σε αυτήν, την εκπαίδευσή τους, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές.

Σημαντικό στοιχείο των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων αυτού του κεφαλαίου είναι το ότι οι πληροφορήτριές μου χωρίζονται σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα «συναντάμε» όσες «δέχονταν» τον έμφυλο διαχωρισμό των ρόλων τους εντός και εκτός του σπιτιού. Στην δεύτερη όσες δεν το έκαναν και κρίνουν αρνητικά όσες ακολουθούν πιστά τους κοινωνικούς κανόνες για τα φύλα. Το ζήτημα όμως της κοινωνικής καταγωγής υπάρχει και σε αυτές τις περιπτώσεις. Όσες δεν ακολουθούν τις κοινωνικές επιταγές, πιο «δυναμικά» από ότι οι υπόλοιπες, προέρχονται από υψηλότερες οικονομικές τάξεις της κοινωνίας. Έχουν σπουδάσει ήδη, έχουν μια καλή δουλειά και θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους τις έχει βοηθήσει να «βλέπουν» διαφορετικά γύρω τους, και να τοποθετούνται αναλόγως.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως οι έμφυλες απόψεις σχετικά και με την εκπαίδευση, οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις διαδεδομένες ιδεολογίες που υπάρχουν και αναπαράγονται ακόμα στην κοινωνία μας (Georgouleas & Besevegis, 2003). Αυτοί οι Λόγοι, αναπαράγονται ακόμα και στα σχολεία, έστω με διαφορετικό τρόπο, και όχι με την ίδια «ένταση» (Willis, 1977/2012, σ. 315). Η αναγνώριση των διαφορών όμως εμπεριέχεται στην έννοια της ισότητας (Scott, 1988/2006, σ. 158), και με αυτόν τον τρόπο μόνο μπορούν να αλλάξουν οι σημερινές πρακτικές και συμπεριφορές για τους ρόλους των φύλων. Το φεμινιστικό κίνημα παλεύει για να αλλάξει αυτός ο τρόπος εννοιολόγησης και αντιμετώπισης της γυναίκας (Braidotti, 1993/2006, σ. 201), σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας, όπως και στον εργασιακό.

Γ5. Το εργασιακό περιβάλλον και οι επιπτώσεις στην εκπαίδευση

Η εργασία αποτελεί μια σημαντική συνθήκη στην καθημερινότητα του ατόμου. Η συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία, συνδέεται με διαφορετικούς προσωπικούς στόχους.

«Δεν υπάρχει κανείς που να μην θέλει να δουλεύει. Που να επιλέγει να μην το κάνει. Αν δεν δουλέψεις, δεν θα ζήσεις. Σίγουρα έχει και ενδιαφέρον η καθημερινότητα, έχεις κάτι να κάνεις. Βγαίνεις έξω. Αλλά αν ζούσες χωρίς δουλειά, θα πήγαινες να κουραστείς;» (Χαρά, 16/4/2022).

Οι λόγοι εύρεσης δουλειάς είναι διαφορετικοί, ανάλογα το πολιτισμικό πλαίσιο που ερευνάμε, όπως πολύ εύστοχα παρατήρησε η ανθρωπολόγος Olivia Harris (2007). Το εργασιακό όμως ωράριο, και οι υποχρεώσεις, επηρεάζουν το πρόγραμμα του εργαζόμενου. Οφείλουμε, πρώτα, να εξετάσουμε, το ευρύτερο εργασιακό καθεστώς στην χώρα μας, για να καταλήξουμε στη σχέση του με το εκπαιδευτικό σύστημα, που μας απασχολεί στην έρευνα.

Το εγχώριο εργασιακό μοντέλο άλλαξε ριζικά τη δεκαετία του 1980, με τη δυναμική είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας. Η Ελλάδα υιοθέτησε το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για διάφορες πολιτικές «συμφιλίωσης» της οικογενειακής και της επαγγελματικής ζωής, όπως τις άδειες μητρότητας και πατρότητας και την ευελιξία στο ωράριο (Καραμεσίνη, Σκόμπα & Χατζηβαρνάβα, 2019). Σήμερα πλέον αναγνωρίζονται οι εξής άδειες στην χώρα μας: άδεια μητρότητας, άδεια πατρότητας (άδεια γέννησης τέκνου), άδεια φροντίδας παιδιού, γονική άδεια ανατροφής, άδεια για σχολική παρακολούθηση του παιδιού, άδεια για γονείς παιδιών (ή και συζύγους) με αναπηρία ή άλλες παθήσεις, άδεια για μόνους γονείς, άδεια για ασθένεια παιδιών (και άλλων εξαρτημένων μελών) και άδειες και ρυθμίσεις για θετούς και ανάδοχους γονείς (Χατζηβαρνάβα, 2019), ενώ υπάρχει και κρατική μέριμνα για τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με το ολόήμερο σχολείο κ.ά. (Σκόμπα, 2019α, 2019β).

Το σημείο αλλαγής των δεδομένων ήταν η περίοδος της οικονομικής κρίσης. Πλέον, στην χώρα μας, σύμφωνα με τον κοινωνικό επιστήμονα Γιάννη Κουζή, οι κυριότερες μεταβολές στο πεδίο της εργασίας διαμορφώνονται ως εξής: υποβάθμιση της πλήρους απασχόλησης υπέρ της ευέλικτης εργασίας, υποβάθμιση και σύγκλιση του εργασιακού καθεστώτος δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, ελαστικοποίηση χρόνου εργασίας με βάση τις ανάγκες της επιχείρησης, και αποδυνάμωση των συλλογικών διαπραγματεύσεων και των όρων προστασίας από απολύσεις (στο Κεσίσογλου &

Νικολοπούλου, 2019, σ. 67). Οι αλλαγές αυτές είχαν επιπτώσεις και στο μοντέλο της απασχόλησης και το σύστημα καθορισμού των μισθών¹. Η ανεργία εμφανίστηκε δυναμικά, και αντιμετωπίζεται από την κοινωνία ως κάτι το οδυνηρό. Αν παραμείνεις σε αυτήν τη συνθήκη, κινδυνεύεις να υποστείς έναν ολοκληρωτικό κοινωνικό αποκλεισμό (Κάτσα, 2013, σ. 116). Να μειωθεί η αυτοεκτίμησή σου και να επηρεαστούν αρνητικά οι κοινωνικές επαφές σου (Σπυριδάκης, 2013, Τσιώλης, 2013).

Επίσης, ο καταμερισμός του καθημερινού προγράμματος – του χρόνου επηρεάστηκε. Σύμφωνα με την Έρευνα Χρήσης Χρόνου, που διενεργήθηκε στην Ελλάδα από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) από τον Μάρτιο του 2013 έως και τον Φεβρουάριο του 2014, ο χρόνος του πληθυσμού κατανέμεται ως εξής: ύπνος, εστίαση, άλλη προσωπική φροντίδα, εργασία, σπουδές, φροντίδα για το νοικοκυριό, ελεύθερος χρόνος, μέσα μαζικής ενημέρωσης και μετακινήσεις. Σύμφωνα με σχετική έρευνα για την κατανομή του χρόνου μεταξύ αμειβόμενης και μη αμειβόμενης εργασίας, ανάλογα το φύλο, προκύπτουν μεταξύ άλλων ότι και ο άνδρας και η γυναίκα σπαταλούν ίσο χρόνο, όμως η γυναίκα κυρίως σε μη αμειβόμενη εργασία, ενώ σε περιπτώσεις όπου και οι δύο έχουν αμειβόμενη εργασία, τότε οι γυναίκες δουλεύουν περισσότερες ώρες (Καραμεσίνη & Συμεωνάκη, 2019, σ. 209-210, 218-220).

Επιπλέον, η οικονομική κρίση σηματοδότησε και τον χαρακτηρισμό της εργασίας ως «επισφαλούς», δηλαδή το μελλοντικό εργασιακό καθεστώς του εργαζόμενου έπαυσε να είναι βέβαιο. Οι πιθανότητες να χάσει ένας υπάλληλος τη δουλειά του είναι σήμερα πολλές (Κεσίσογλου & Νικολοπούλου, 2019). Εμφανίστηκαν εντονότερα από ότι στο παρελθόν άτυπες μορφές εργασίας, και η

¹ «Μείωση της μέγιστης προθεσμίας προειδοποίησης για ατομικές απολύσεις από 24 μήνες σε 4 και του ύψους της σχετικής αποζημίωσης από 2-24 μισθούς σε 1-6 μισθούς (με προειδοποίηση) ή 2-12 μισθούς (χωρίς προειδοποίηση).

Αύξηση του ελάχιστου ορίου για ομαδικές απολύσεις από 2-3% σε 10%.

Επέκταση της δοκιμαστικής περιόδου για νεοπροσληφθέντες από 3 μήνες σε 1 έτος.

Επέκταση της συνολικής μέγιστης διάρκειας για τις συμβάσεις ορισμένου χρόνου από 2 σε 3 χρόνια και διευκόλυνση των εξαιρέσεων.

Επέκταση της μέγιστης διάρκειας των διαστημάτων απασχόλησης των προσωρινών εργαζομένων από 18 σε 36 μήνες.

Επέκταση της εκ περιτροπής απασχόλησης σε μια επιχείρηση που αντιμετωπίζει οικονομικές δυσκολίες από 6 μήνες σε 9 το χρόνο.

Μείωση της αμοιβής της υπερωριακής απασχόλησης κατά 20%.

Ο κατώτατος μισθός και το ημερομίσθιο μειώθηκαν με νόμο κατά 22% (και κατά 32% για νέους κάτω των 25 χρόνων).

Ο κατώτατος μισθός καθορίζεται από την κυβέρνηση μετά από διαβούλευση.

Οι συλλογικές συμβάσεις στον ιδιωτικό τομέα δεσμεύουν μόνο τους υπογράφοντες, ενώ μειώθηκε η περίοδος μετενέργειας.

Οι επιχειρησιακές συμβάσεις υπερισχύουν έναντι των κλαδικών και ομοιοεπαγγελματικών συμβάσεων σε περίπτωση συρροής» Καραμεσίνη (2019, σ. 185-186).

«ευελιξία» καθιερώθηκε ως νόρμα. Ευέλικτο ωράριο, ευέλικτος εργαζόμενος και άλλοι όροι, χρησιμοποιούνται συχνά θετικά από τους εργοδότες, όμως στην πράξη αποτελούν «αγκάθια» στη ζωή του εργαζόμενου, και αυξάνουν την αβεβαιότητα για τη δουλειά του. Όμως ο χαρακτηρισμός μιας δραστηριότητας ως άτυπης ή ευέλικτης, δεν είναι πάντα ο ίδιος (Βαΐου & Χατζημιχάλης, 2003).

«Όταν ήμουν μικρότερη έκανα πολλές δουλειές. Όταν σπούδαζα για παράδειγμα. Αυτό θεωρείται ευελιξία σήμερα, απλά τότε δεν υπήρχε σαν όρος. Ήταν κάτι φυσιολογικό. Το έκανες στην αρχή. Απλά τώρα το κάνεις σε όλη σου τη ζωή. Για αυτό και είναι πρόβλημα. Όπως το να δουλεύεις στο σπίτι. Σήμερα είναι μόνιμο» (Πελαγία, 19/4/2022).

Υπήρχε λοιπόν και παλιότερα, η περίπτωση οι συνομιλητές μου να δουλεύουν στο σπίτι, με αποτέλεσμα τα όρια του εργασιακού και του οικογενειακού χώρου να μην υφίστανται. Και αυτή η μορφή εργασίας θεωρούνταν ευέλικτη και προσωρινή, σε αντίθεση με σήμερα (Βαΐου & Χατζημιχάλης, 2003).

«Εγώ έχω σταθερό ωράριο. Είμαι τυχερή. Έτσι βγαίνει ένα πρόγραμμα με το οποίο μπορώ να κανονίζω το τι έχω να κάνω. Το ίδιο και όσοι είναι στο δημόσιο. Οι νεότεροι όμως ή όσοι δεν είναι σε καλές δουλειές τι κάνουν; Αν θέλουν να πάνε σχολείο όπως εγώ;» (Ευγενία, 18/4/2022).

Από την άλλη, όσοι πληροφορητές μου δουλεύουν στον δημόσιο τομέα φαίνεται πως μπορούν πιο εύκολα να ρυθμίσουν τις καθημερινές τους υποχρεώσεις, όπως την εκπαίδευσή τους, που μας αφορά εδώ. Αν όμως εξετάσουμε το φαινόμενο από τη σκοπιά του φύλου, φαίνεται πως ανεξαιρέτως τομέα (ιδιωτικού ή δημόσιου) εργασίας οι εργαζόμενοι δυσκολεύτηκαν έντονα λόγω της οικονομικής κρίσης.

Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από τις γυναίκες που εργάζονται, υπήρχε ήδη από παλιότερα, η σύγκρουση μεταξύ του ρόλου της μητέρας και της εργαζόμενης, δηλαδή η σύγκρουση της μητρότητας με την επαγγελματική καριέρα. Οι γυναίκες οι οποίες εργάζονται, υποστηρίζουν έναν διαφορετικό μέλλον για τις ίδιες, σε αντίθεση με ό,τι γινόταν στο παρελθόν (Συμεωνίδου, 1989). Επιπλέον, οι εργαζόμενες μητέρες, πέραν των οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων, πολλές φορές εργάζονται σε «γυναικεία» επαγγέλματα ή δουλεύουν με έναν τρόπο επιπρόσθετο για τον μισθό του σπιτιού τους. Σαν ένα επιπλέον εισόδημα στο ήδη υπάρχον, το οποίο ήταν το κύριο. Έτσι, όταν σε ένα ζευγάρι, ο άνδρας έχανε τη δουλειά του, η πίεση προς τη γυναίκα ήταν μεγαλύτερη.

«Είμαι νοσηλεύτρια αλλά στη σημερινή εποχή αυτό δεν αρκεί. Το ξέρεις και εσύ δηλαδή. Επειδή ο γιος μου δεν διάβαζε και πολύ, και τα βιβλία της σχολής τα θεωρούσε

άχρηστα τα κοίταξα εγώ. Σιγά σιγά μου άρεσε ό,τι διάβαζα από τα δικά του και είπα ρε Χαρά γιατί δεν δοκιμάζεις και συ την τύχη σου; Δεν τα κατάφερα με τις κατατακτήριες λόγω χρόνου αλλά θα ξανά προσπαθήσω του χρόνου λογικά ή πιο μετά γιατί τώρα έχουμε και τον ιό (αναφέρεται στην πανδημία την εποχή συγγραφής της εργασίας). Θέλω να αλλάξω δουλειά ή έστω να κάνω και κάτι ακόμα. Όταν πέρασα νοσηλευτική το έκανα από ανάγκη, απλά δεν είχα άλλα μόρια για κάτι άλλο. Η δουλειά είναι εντάξει, όμως είναι ρουτίνα. Αν δεν κάνω κάτι άλλο θα μπορώ παράλληλα να διαβάζω και να έχω νέες γνωριμίες.

Με την κρίση τόσα χρόνια, και με άλλη μία τώρα τα πράγματα είναι δύσκολα για μένα. Ευτυχώς στο σπίτι ξέρουν να τα κάνουν όλα (εννοεί παιδιά και σύζυγο) άρα και να λείψω τα βγάζουν πέρα μόνοι τους. Όμως δεν μπορώ να αφήσω τη δουλειά. Παλιά νόμιζα πώς θα σταματούσα αν ήταν αφού σπούδαζα ή θα έκανα κάτι άλλο. Τώρα είναι αδύνατον. Είναι πολύ πιεστικό. Σκέψου πώς όταν άρχισε η κρίση ο άνδρας μου έμεινε άνεργος και εγώ έλεγα να σπουδάσω. Φυσικά και δεν έκανα τίποτα. Και τώρα πάλι τα ίδια.

Η μόρφωση συνδυάζεται με τη δουλειά. Εγώ θέλω να σπουδάσω κάτι άλλο για να δουλέψω και αλλού. Για αυτό θέλω να το κάνω. Τώρα αναγκαστικά μένω στα ίδια. Από εκεί που έκανα κάτι που δεν μου άρεσε, επιπλέον, τώρα είμαι μόνη μου για δουλειά» (Χαρά, 16/4/2022).

Οι γυναίκες πλέον «συντηρούν» το νοικοκυριό σε πολλές περιπτώσεις, και οι άνδρες παραμένουν στο σπίτι (Hansen, 1986). Επιπλέον, οι άνδρες απασχολούνται περισσότερο με τη μερική εργασία από ότι οι γυναίκες, οι οποίες δραστηριοποιούνται και ψάχνουν για δουλειά σε μεγαλύτερο βαθμό (Καραμεσίνη, 2019).

Οι εργασιακές όμως συνθήκες, έχουν αρνητικά αποτελέσματα και στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να περιορίσει ή να διακόψει τις σπουδές του για να βοηθήσει τα οικονομικά της οικογένειάς του ή τα μελλοντικά εκπαιδευτικά σχέδια αλλάζουν λόγω μιας έκτακτης εργασιακής συνθήκης. Μάλιστα, στο τελευταίο απόσπασμα, διακρίνουμε και μια έμφυλη παράμετρο, όταν η πληροφορήτριά μου, η Χαρά, μου αναφέρει πως «φυσικά» δεν μπορούσε να σπουδάσει, επειδή ο άνδρας της έμεινε άνεργος. Η συνθήκη αυτή και η επιλογή που έκανε, ακολουθεί μια πορεία αναγκαστική, μια πορεία που δεν μπορούσε να πάρει άλλη τροπή, επειδή οι έμφυλες σχέσεις είναι συγκεκριμένες.

«Εγώ αυτήν την περίοδο περιμένω να με ειδοποιήσουν για μια δουλειά, που είχα περάσει συνέντευξη. Αν δεν με πάρουν θα ψάξω για κάτι άλλο. Από την στιγμή όμως που δεν δουλεύω, δεν έχω λόγο να φύγω από το σπίτι. Πρέπει να βρω κάτι πολύ καλό. Και μέχρι να γίνει αυτό, θεωρείς λογικό να λείπει η μάνα μου για να σπουδάξει; Ποιος θα είναι εδώ (εννοεί στο σπίτι) τότε;» (Αποστόλης, γιός Χαράς, 16/4/2022).

Όπως φαίνεται στις συνομιλίες μου, και τα ενήλικα παιδιά της οικογένειας έχουν απαιτήσεις, που σχετίζονται και με τον εργασιακό τομέα. Για παράδειγμα, προτιμούν να φύγουν από το κοινό σπίτι με τους γονείς τους, μόνο αν η δουλειά τους, τους επιτρέπει να εκπληρώσουν κάποιους συγκεκριμένους τους στόχους. Διαφορετικά παραμένουν με τους γονείς τους, ειδικά αν ο μισθός τους είναι ικανοποιητικός (Πανταλίδου, 2016, σ. 8-9). Στη συζήτηση όμως ενυπάρχει και η έμφυλη παράμετρος, που σχολίασα σε παραπάνω σημεία της εργασίας. Η μητέρα είναι αυτή, η οποία δεν μπορεί να λείπει από το σπίτι λόγω σπουδών. Η απουσία της συνδέεται μόνο με την εργασία της, αλλιώς τα κοινωνικά υποκείμενα αρνούνται να την επανοηματοδοτήσουν, υιοθετώντας και αναπαράγοντας ουσιαστικά, κοινωνικές επιταγές με βάση τους ρόλους των φύλων για την εργασία.

«Τα χρόνια που σπούδαζα στο πανεπιστήμιο παράλληλα δούλευα, γιατί η μάνα μου είχε χάσει τη δουλειά της και τρέχαμε μέχρι να βρει ξανά. Ακόμα δουλεύω, αλλά τότε είχα παρατήσει τα μαθήματα και έχασα χρόνο. Δεν γινόταν αλλιώς. Μπορεί και να μην είχα τελειώσει ακόμα αν είχαμε πρόβλημα. Ή να σταματούσα ξανά, δεν ξέρεις. Αλλά θέλω να συνεχίσω τώρα που πήρα το πτυχίο. Χωρίς χαρτιά που να πάω; Εξάλλου για αυτό το κυνηγώ. Μήπως και βρω κάτι καλό στη δουλειά. Με ένα πτυχίο τι να κάνεις; Μένεις στα ίδια» (Νίκη, κόρη Ελπίδας, 16/4/2022).

Από τις συζητήσεις με τις συνομιλήτριές μου παρατηρώ πως η εργασία και η εκπαίδευση συνδέονται άμεσα, με μια σχέση ανταποδοτική: αν σπουδάσεις θα καταφέρεις να βρεις μια καλύτερη δουλειά. Θα αναγνωριστεί, με άλλα λόγια, η προσπάθειά σου, και θα ανταμειφθεί ο κόπος σου, συμπεράσματα στα οποία κατέληξα και σε άλλα σημεία της έρευνας, όπου οι πληροφορητές ταυτίζουν την εκπαίδευση με την επαγγελματική τους «επιβίωση». Όμως μπορεί να χρειαστεί για ένα χρονικό διάστημα η εργασία να κατέχει πιο σημαντική θέση από την εκπαίδευση.

Καταλήγουμε στο ότι η εργασία και το εργασιακό καθεστώς επηρεάζουν τις σχέσεις των μελών της οικογένειας και συνδέονται με τους έμφυλους ρόλους. Η ανεργία, η προσπάθεια εύρεσης κατάλληλου επαγγέλματος και οι οικογενειακές υποχρεώσεις επέφεραν αλλαγές στον χρονικό προγραμματισμό. Η εκπαίδευση επηρεάζεται από τις εργασιακές συνθήκες, οι οποίες διαμορφώνουν τις επιλογές των υποκειμένων, ειδικά σε περιόδους κρίσης. Λόγω κοινωνικών ιδεολογιών, τα κοινωνικά υποκείμενα προγραμματίζουν τα σχέδιά τους με βάση το φύλο, διακόπτουν τις σπουδές λόγω εργασίας ή δεν μπορούν να τις συνεχίσουν εξαιτίας των εκάστοτε επαγγελματικών υποχρεώσεων.

Δ. Συζήτηση

Δ1. Τελικά συμπεράσματα της έρευνας

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πεδίο στο οποίο δρουν πολλοί και διαφορετικοί μεταξύ τους, όπως είδαμε, παράγοντες: οικογένεια, φύλο, οικονομία, κοινωνία και ταξικές σχέσεις. Κατά τη διάρκεια της έρευνας και κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας, ο σκοπός μου ήταν να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα. Πώς εννοιολογούν τα υποκείμενα της έρευνας την εκπαίδευση (ενηλίκων); Ποιες είναι οι προσδοκίες των συνομιλητών από την εκπαίδευσή τους; Πώς υποστηρίζουν πώς θα επηρεάσει το μέλλον τους; Οι «στρατηγικές» των πληροφορητών για την εκπαιδευτική τους πορεία σχετίζονται με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο; Υπάρχει σύνδεση μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της ταξικής αναπαραγωγής της κοινωνίας; Πώς επηρεάζουν και πώς επηρεάζονται η οικογένεια, οι έμφυλες ταυτότητες και οι εργασιακές υποχρεώσεις το/από το εκπαιδευτικό σύστημα;

Το βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι πώς η εννοιολόγηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και η «συμμετοχή» του ενήλικα στο εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται άμεσα με την οικογένειά του, και πιο συγκεκριμένα με την κοινωνική και γεωγραφική της καταγωγή, άρα και το πολιτισμικό της κεφάλαιο. Οι απόψεις της οικογένειας οδηγούν και σε θέσεις για τους έμφυλους ρόλους των μελών της, αλλά και τις επαγγελματικές τους επιλογές. Το «κεφάλαιο» της οικογένειας, το οποίο «διαπερνά» όλη τη ζωή του ατόμου και επηρεάζει την εκπαίδευσή του, αποτελεί και έναν παράγοντα περαιτέρω «εξέλιξης» εντός του σχολικού συστήματος, το οποίο λειτουργεί θετικά ή αρνητικά απέναντι στον μαθητή, ανάλογα με την «αξιολόγηση» του κεφαλαίου από το σχολείο.

Αρχικά, όσον αφορά τον ίδιο τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο κάθε συνομιλητής μου χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους για να την περιγράψει. Οι περισσότεροι μιλούν για μία διαδικασία διά βίου μάθησης, μέσα στην οποία εντάσσεται και η δική τους εκπαιδευτική προσπάθεια. Μια προσπάθεια συνεχούς μάθησης και απόκτησης γνώσεων, η οποία ταυτίζεται με την καθημερινή ζωή των πληροφορητών μου, και διακόπτεται μόνο αν οι ίδιοι το επιθυμούν. Όλοι όμως συμφωνούν μεταξύ τους στο ότι η εκπαίδευση τους προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες, από όσες είχαν μέχρι σήμερα, τους βοηθάει να βιώνουν διαφορετικά την

καθημερινότητά τους, και αποτελεί ένα πρόσθετο θετικό στοιχείο για τους ίδιους και την προσωπικότητά τους. Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία αυτοπραγμάτωσης.

Άλλοι συνομιλητές μου, για παράδειγμα όσοι έχουν φοιτήσει στα ΣΔΕ, στο ΕΑΠ και σε Εσπερινά Σχολεία, ορίζουν την εκπαίδευση ενηλίκων ως ένα «κομμάτι» που τους λείπει για να αισθάνονται ολοκληρωμένοι ως χαρακτήρες. Η εκπαίδευση για αυτούς είναι το μέσο ολοκλήρωσής τους. Θεωρούν ότι το κοινωνικό σύνολο ή έστω η πλειοψηφία του, διαθέτει γνώσεις και μόρφωση που οι ίδιοι δεν κατέχουν, και επιθυμούν μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων να «ενταχθούν» σε αυτή την ευρύτερη κοινωνική ομάδα.

Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου ο στόχος των κοινωνικών υποκειμένων είναι να διατηρήσουν την οικονομική τους κατάσταση σταθερή, και να αποφύγουν μελλοντικούς κινδύνους στη δουλειά τους. Στην προκειμένη περίπτωση, μιλούν για μια προσπάθεια κατάρτισης και παράλληλης διά βίου επιμόρφωσης. Μια προσπάθεια δηλαδή, απόκτησης επιπλέον προσόντων, που θεωρητικά τουλάχιστον τους εξασφαλίζουν ένα σίγουρο εργασιακό μέλλον. Με αυτό τον τρόπο ορίζουν την εκπαίδευση ως ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό της καθημερινής τους «πάλης» για την εργασιακή τους ασφάλεια.

Παρατηρούμε πως όσοι συμμετείχαν στην έρευνα και προέρχονται από αστικά περιβάλλοντα, και έχουν οικονομική «ασφάλεια», έχουν ήδη σπουδάσει και έχουν «επιστρέψει» με σκοπό να κάνουν «κάτι παραπάνω». Ο σκοπός τους είναι η επαγγελματική τους άνοδο, προσωπικοί στόχοι καριέρας ή η προσπάθεια για επιτυχία σε κάποιον εκπαιδευτικό τομέα, ο οποίος τους αρέσει. Με άλλα λόγια, προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν ή να κρατήσουν σταθερό, το ήδη υπάρχον «υψηλό» τους πολιτισμικό κεφάλαιο, το κεφάλαιο που ανήκει στην αστική τάξη. Σε αυτό το σημείο της ανάλυσης είναι σημαντική η έννοια της στρατηγικής του υποκειμένου, όπως και του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Τα υποκείμενα συχνά ακολουθούν στρατηγικές για να μπορέσουν να πετύχουν τους σκοπούς τους. Οι συνομιλητές και οι συνομιλήτριές μου, ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή, κατέχουν και ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό κεφάλαιο. Προσπαθούν να το αυξήσουν ή να το κρατήσουν «σταθερό», με τις στρατηγικές τους στο πεδίο της εκπαίδευσης. Οι στόχοι τους συνδέονται με την καταγωγή τους: αν το κεφάλαιο που διαθέτουν δεν θεωρείται κοινωνικά ισχυρό από άποψη κοινωνικής καταγωγής, υπάρχει η πιθανότητα να εγκαταλείψουν την εκπαίδευσή τους και τη στρατηγική τους, επειδή πιστεύουν πως οι δυνατότητές τους είναι περιορισμένες.

Σημαντικός λόγος όμως αποχής, είναι και το ίδιο το σχολείο (Μπιτσάκος, 2021), δηλαδή το πως το ίδιο το σχολικό σύστημα «συμπεριφέρεται» στα μέλη του. Η εκπαίδευση ενηλίκων και το σχολείο αποτελούν «μοχλούς» ατομικής προόδου και η λειτουργία τους είναι ουσιαστική απόδειξη θετικής κοινωνικής αλλαγής. Αυτό φαίνεται έντονα κυρίως σε συνθήκες διαφορετικές από τις συνηθισμένες, όπως σε ένα κέντρο κράτησης (Ορφανάκη, 2016) ή σε περιπτώσεις ατόμων που ανήκουν σε αποκλεισμένες κοινωνικές ομάδες, όπως στα ΣΔΕ, όπου λειτουργούν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (Jimoyiannis & Gravanis, 2011). Παρόλα αυτά η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργεί αποκλεισμούς, και η κοινωνία αναπαράγει λόγους ταξικού διαχωρισμού των μελών της, και έτσι δεν έχουν όλα τα κοινωνικά υποκείμενα τις ίδιες ευκαιρίες. Το σχολείο επιτελεί έναν ολοκληρωτικό κοινωνικό αποκλεισμό: οι «προτιμήσεις» του εκπαιδευτικού συστήματος κατευθύνονται στα παιδιά της αστικής τάξης, που υποτίθεται πως έχουν κληρονομήσει ένα σημαντικό πολιτισμικό κεφάλαιο από την οικογένειά τους. Τα παιδιά αυτών των οικογενειών λοιπόν, διαθέτουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν, να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να μεγιστοποιήσουν το αξιακό και κοινωνικό τους κεφάλαιο. Τα παιδιά των υπόλοιπων κοινωνικών ομάδων «παραγκωνίζονται» διότι δεν διαθέτουν αυτές τις ικανότητες. Το σχολείο διαχωρίζει το μαθητικό πληθυσμό με αυστηρά ταξικά κριτήρια. Πέραν από το σχολικό σύστημα όμως, η κοινωνική καταγωγή αποτελεί σημαντική παράμετρο και άλλων παραγόντων, που ερευνήσαμε.

Η οικογένεια είναι ο πρώτος και πιο σημαντικός παράγοντας λήψης αποφάσεων για το άτομο, στην έρευνά μου. Οι αποφάσεις της οικογένειας, φαίνεται πως έχουν σχέση με την ταξική καταγωγή των μελών της. Παρατηρούμε πως οι οικογένειες που διαθέτουν «υψηλό» πολιτισμικό κεφάλαιο, επιθυμούν (ή δεν εμποδίζουν) τα μέλη τους να σπουδάζουν, ακόμα και όταν είναι ενήλικα, και δεν προβάλλουν αντιστάσεις. Ο χαρακτηρισμός μιας οικογένειας ως κατέχουσας ένα σημαντικό πολιτισμικό κεφάλαιο συνδέεται με τις σπουδές των γονέων, την γεωγραφική και κοινωνική καταγωγή της και τις επαγγελματικές ασχολίες των μελών της. Αυτή η οικογένεια είναι θεωρητικά περισσότερο απομακρυσμένη από αρνητικές απόψεις και ιδεολογίες για την εκπαίδευση ενηλίκων από ότι οι άλλες. Αντίθετα, τα παιδιά φτωχών οικογενειών από την επαρχία, σπάνια καταφέρνουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές βλέπουν την εκπαίδευση ως μια διαδικασία αυτοπραγμάτωσης, σε αντίθεση με την προηγούμενη, όπου ο ενήλικας μαθητής επιθυμεί την κοινωνική του άνοδο ή την εξασφάλιση της κοινωνικής του θέσης.

Εκτός των παραπάνω, εντός της οικογένειας υπάρχουν συγκεκριμένοι ρόλοι για τους γονείς και τα παιδιά, με βάση το φύλο τους. Αυτοί οι ρόλοι όταν αλλάζουν «περιεχόμενο», επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών και δημιουργούν εντάσεις. Αν βέβαια αλλάξουν. Είναι συχνό φαινόμενο, όπως παρατήρησα στην έρευνα, ο γονέας που επιθυμεί να σπουδάσει, να έχει δευτερες σκέψεις για αυτήν του την πρόθεση, διότι δεν γνωρίζει κατά πόσο θα επηρεαστεί η οικογένειά του, και τι άποψη θα έχει για την απόφασή του, το κοινωνικό σύνολο. Πώς θα τον κρίνει δηλαδή ως γονέα. Εκπληρώνει «σωστά» τον ρόλο του; Σίγουρα όμως, αν οι γονείς σπουδάζουν ή αν η οικογένειά τους τους στηρίζει, υπάρχουν θετικά αποτελέσματα και για τα παιδιά της οικογένειας (Moestue & Huttly, 2008), και για την ευρύτερη κοινωνία.

Οι απαιτήσεις που υπάρχουν από τους γονείς, και οι υποχρεώσεις που έχουν, δεν διαφέρουν πολύ από όσες έχουν εξαιτίας του φύλου τους. Αν καταφέρουν να ακολουθήσουν τις κοινωνικές επιταγές για το φύλο τους και τον ρόλο τους ως γονείς, τα κοινωνικά υποκείμενα επιτελούν την έμφυλη ταυτότητά τους. Αν επιθυμούν να «εντάξουν» στο καθημερινό πρόγραμμα των υποχρεώσεών τους και τις εκπαιδευτικές τους «επιθυμίες» είναι πολύ πιθανό να δυσκολευτούν και να δεχθούν κριτική. Αν αποτύχουν δηλαδή να επιτελέσουν τον ρόλο που τους ορίζει η κοινωνία με βάση το φύλο τους, θα υποστούν τις συνέπειες. Οι κοινωνικές υποχρεώσεις του φύλου, όπως αυτές καθορίζονται από τις κυρίαρχες ιδεολογίες, αναπαράγονται ακόμα και από τα παιδιά της οικογένειας, με αποτέλεσμα η πίεση που δέχονται οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι να αυξάνεται.

Τέλος, οι συνθήκες στην αγορά εργασίας αποτελούν σημαντικό παράγοντα λήψης αποφάσεων για τους συνομιλητές μου, όχι μόνο για την εκπαίδευσή τους. Η οικονομική κρίση και ο κίνδυνος της ανεργίας, έχουν αλλάξει τα δεδομένα σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Στην έρευνα, «συναντήσαμε» περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευόμενοι αναγκάστηκαν να διακόψουν τις σπουδές τους, για να στηρίξουν οικονομικά την οικογένειά τους. Εγκατέλειψαν τυχόν όνειρα που είχαν, λόγω των πιεσμένων συνθηκών διαβίωσης και δεν κατάφεραν να σπουδάσουν, επειδή προτίμησαν (ή αναγκάστηκαν) να διαλέξουν επάγγελμα.

Οφείλω να τονίσω πριν το τέλος, πως τα ευρήματα της έρευνάς μου, είναι πολύ συγκεκριμένα, και βασίζονται σε μια ανθρωπολογική έρευνα πεδίου, στα πλαίσια μιας διπλωματικής εργασίας. Επομένως, είναι λάθος να θεωρηθεί η έρευνα αυτή ως μια έρευνα καθολικού και γενικού περιεχομένου, της οποίας τα συμπεράσματα και αποτελέσματα αφορούν το σύνολο του πληθυσμού. Έγινε προσπάθεια συνομιλίας με

άτομα που να χαρακτηρίζουν όλες τις «τάσεις» που αναλύθηκαν εντός του κειμένου: άνδρες, γυναίκες, παιδιά, εργαζόμενους και μη, με διαφορετική κοινωνική και γεωγραφική καταγωγή και επάγγελμα. Αναφέρθηκα σε περιπτώσεις ατόμων που φοιτούν σε ΣΔΕ, στο ΕΑΠ, σε Εσπερινό Σχολείο. Η έρευνα μου δεν αποτελεί μέρος κάποιας μεγαλύτερης έρευνας ή εργασίας πανελλαδικού ενδιαφέροντος. Τα όρια της είναι αυστηρά καθορισμένα.

Κι όμως υπάρχουν ερωτήματα που δεν διερευνώνται στην παρούσα εργασία. Ερωτήματα που θα μπορούσαν να απασχολήσουν έναν άλλον ερευνητή, για μια καλύτερη κατανόηση του συστήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα ενηλίκων, αν χρηματοδοτείται ορθά και ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτών για το σύστημα και για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, για παράδειγμα. Κλείνω με τα λόγια μιας συνομιλήτριάς μου, στα οποία πιστεύω αποτυπώνονται συγκεντρωτικά όσα ανέλυσα στα προηγούμενα κεφάλαια.

«Όλοι ή έστω οι περισσότεροι ενοχλούνται αν σπουδάζεις και τα καταφέρνεις. Αυτό είναι πιστεύω το πρόβλημα. Βλέπεις κάποιον μεγαλύτερο να τα καταφέρνει και σε ενοχλεί. Ποιος είπε ότι η μόρφωση έχει ηλικία; Θα τρελαθούμε. Μόνο στην χώρα μας γίνονται αυτά πουθενά αλλού να ξέρεις. Είμαι σίγουρη ότι αλλού δεν φέρονται έτσι. Ίσως επειδή όλοι εκεί δουλεύουν, έχουν ευκαιρίες, άρα δεν αισθάνονται απειλή. Ότι ο άλλος σπουδάζει και εσύ όχι και τέτοια ξέρεις. Εδώ κανείς δεν σπουδάζει στο ξαναλέω. Το βλέπουν σαν κάτι τρομερό. Και αν δουν έναν μεγάλο να το κάνει λένε ντροπή και αυτά και εκείνα. Και τι σημαίνει και μεγάλος δηλαδή δεν κατάλαβα. Κάνω κατάρτιση για να περνάει η ώρα μου. Εγώ χαλάω χρόνο και λεφτά. Ο καθένας στο σπίτι του.

Εγώ δεν πιστεύω σε ηλικίες για την παιδεία του ανθρώπου. Μπορεί να θέλει ο άλλος να σπουδάσει στα 100. Τι με μέλει εμένα; Δικαίωμά του σου λέω. Αλλά όλα γύρω μας ορίζονται με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο. Με λάθος φυσικά τρόπο πιστεύω. Ο άνθρωπος μπορεί να είχε κάποιο όνειρο, ακόμα και κάποιο απωθημένο ρε μεγάλε. Εξάλλου δεν σου τρώει το φαγητό. Γιατί το έχω ακούσει και αυτό. Άσε. Πάει λέει ο γέρος και τρώει την θέση του παιδιού στην σχολή. Τι μέλλον έχουν αυτοί. Πρώτον δεν θέλουν όλοι ρε μεγάλε να γίνουν καθηγητές. Έλεος με το μέλλον. Και τι είναι το μέλλον για σένα. Και δεύτερο και πιο σημαντικό. Δεν έφαγε θέση. Διάβασε και ορίστε. Ήρθε. Ας το έκανε και ο μικρός αυτό. Και είναι τρελό αυτό. Σου βγάζω το καπέλο. Δουλεύεις, τρέχεις, έχεις σπίτι και τέτοια και διαβάζεις κιάλας. Αυτό είναι μάθημα αντοχής.

Εγώ σκέψου θέλω να κάνω μεταπτυχιακό. Να έχω πιθανότητες και ευκαιρίες εκεί έξω. Να κάνω κάτι πιο συγκεκριμένο από το πτυχίο» (Νίκη, κόρη Ελπίδας, 16/4/2022).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Aronowitz, S. (2010). Πως Λειτουργεί η Κοινωνική Τάξη στην Εκπαίδευση: Απομνημονεύματα (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σ. 701-765). Αθήνα: Gutenberg. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 2008).
- Bourdieu P., & Passeron J.-CL. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (επιμ. Κ. Σπαθαράκης, μτφρ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1970).
- Bourdieu P., & Passeron J.-CL. (2019). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη). (3^η έκδοση, διορθωμένη). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1985).
- Bourdieu, P. (2020). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μτφρ. Κ. Καψαμπέλη). (14^η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1979).
- Braidotti, R. (2006). Ενσώματη ταυτότητα, έμφυλη διαφορά και το νομαδικό υποκείμενο (μτφρ. Μ. Μηλιώρη). Στο Α. Αθανασίου (επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σ. 189-211). Αθήνα: Νήσος-Π.Καπόλα. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 1993).
- Butler, J. (2006). Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία (μτφρ. Μ. Μηλιώρη). Στο Α. Αθανασίου (επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σ. 381-407). Αθήνα: Νήσος-Π.Καπόλα. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 1988).

- Dallos, R. (2009). Κατασκευάζοντας την οικογενειακή ζωή: οικογενειακά συστήματα πεποιθήσεων (μτφρ. Ε. Αυγήτα, Α. Τσονίδης). Στο Α. Cochrane & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Οικογένεια: η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής* (σ. 177-226). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 1999).
- Dallos, R., & Sarpford, R. (2009). Μορφές διαφορετικότητας και βιωμένες πραγματικότητες (μτφρ. Ε. Αυγήτα, Α. Τσονίδης). Στο Α. Cochrane & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Οικογένεια: η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής* (σ. 61-116). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 1999).
- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου* (επιμ. Μ. Κλαυδιανού, μτφρ. Μ. Οικονομίδου, Μ. Σπυριδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2003).
- Hastrup, K. (2015). Ιθαγενής ανθρωπολογία: Μια αντίφαση στους όρους; (μτφρ. Ρ. Αστρινάκη). Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Ανθρωπολογική θεωρία και εθνογραφία: Σύγχρονες τάσεις* (σ. 337-364). (2^η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.
- Hooks, B. (2010). Παιδαγωγική Δεσμευμένη σε Αρχές (μτφρ. Α. Χριστοδουλάκου). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σ. 411-419). Αθήνα: Gutenberg. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 1994).
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική ταυτότητα* (μτφρ. Κ. Γεωργοπούλου). Αθήνα: Σαββάλας. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1996).
- Lévi-Strauss, C. (2007). *Θλιβεροί τροπικοί* (μτφρ. Β. Λούβρου). (8^η έκδοση). Αθήνα: Χατζηνικολή. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1955).
- Marcus, G. (2015). Τα μετά την κριτική της εθνογραφίας (μτφρ. Ρ. Αστρινάκη). Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Ανθρωπολογική θεωρία και εθνογραφία: Σύγχρονες τάσεις* (σ. 67-108). (2^η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.

- Marcus E. G., & Fischer M. J. M. (2016). *Η Ανθρωπολογία ως κριτική του πολιτισμού, Μια πειραματική στιγμή στις επιστήμες του ανθρώπου* (μτφρ. Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Ηριδανός. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1986).
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση (μτφρ. Β. Παππή). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 2007).
- Muncie, J., & Sarpford, R. (2009). Ζητήματα στη μελέτη της οικογένειας (μτφρ. Ε. Αυγήτα, Α. Τσονίδης). Στο Α. Cochrane & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Οικογένεια: η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής* (σ. 23-60). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 1999).
- Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία* (επιμ. Ι. Καντανζόγλου, μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2008).
- Sahlins, M. (2014). *Τι είναι (και τι δεν είναι) η συγγένεια* (μτφρ. Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2013).
- Scott, J. W. (2006). Αποδομώντας το δίλημμα «ισότητα ή διαφορά», ή, αλλιώς, η χρησιμότητα της μεταδομιστικής θεωρίας για το φεμινισμό (μτφρ. Μ. Μηλιώρη). Στο Α. Αθανασίου (επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σ. 141-166). Αθήνα: Νήσος-Π.Καπόλα. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 1988).
- Singly de, F. (2012). *Το άτομο, το ζευγάρι, η οικογένεια* (επιμ. Ε.Κ. Πρέπη, μτφρ. Α. Πρέπη, Κ. Κορώνη). Αθήνα: Κριτική. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2005).
- Wade, P. (2009). *Φυλή, φύση και Πολιτισμός. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση* (επιμ. Α. Χατζούλη, μτφρ. Ν. Κατσαφούρου, Ν. Γεωργαντίδης). Αθήνα: Πολύτροπον. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2002).

- Wetherell, M. (2009). Κοινωνική δομή, ιδεολογία και οικογενειακή δυναμική: το ζήτημα της γονικής φροντίδας (μτφρ. Ε. Αυγήτα, Α. Τσονίδης). Στο Α. Cochrane & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Οικογένεια: η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής* (σ. 227-276). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 1999).
- Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πως τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (επιμ. Γ. Πεχτελίδης, μτφρ. Υ. Κοσμά). Αθήνα: Gutenberg. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1977).
- Wittig, M. (2006). Δεν γεννιέσαι γυναίκα (μτφρ. Μ. Μηλιώρη). Στο Α. Αθανασίου (επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σ. 409-422). Αθήνα: Νήσος-Π.Καπόλα. (Το πρωτότυπο κείμενο εκδόθηκε το 1981).
- Αθανασίου, Α. (2004). Εθνογραφία στο διαδίκτυο ή το διαδίκτυο ως εθνογραφία: Δυνητική πραγματικότητα και πολιτισμική κριτική. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 115, 50–74. Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.9344>
- Αθανασίου, Α. (2006). Gender Trouble: η φεμινιστική θεωρία και πολιτική μετά την αποδόμηση της ταυτότητας. *Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας*, 94, 62-71. Διαθέσιμο στο: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:3892>
- Αθανασίου, Α. (2013). Γραμμές αίματος: επιτελώντας το σώμα του «δήμου», υπολογίζοντας το χρόνο του «έθνους». Στο Β. Καντσά (επιμ.), *Η μητρότητα στο προσκήνιο. Σύγχρονες έρευνες στην ελληνική εθνογραφία* (σ. 37-67). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασημάκη Α, Κυριαζοπούλου Ε., & Βεργίδης Δ. (2016). Η συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στο συμβολικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 76–89. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.9995>

- Αστρινάκη, Ρ. (2011α). Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις του φύλου: Μια επισκόπηση. Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη., & Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Μελέτες για το φύλο στην ανθρωπολογία και την ιστορία* (σ. 17-127). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αστρινάκη, Ρ. (2011β). Το φύλο της βίας στις ορεινές κοινότητες της Δυτικής Κρήτης. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Όψεις ανθρωπολογικής έρευνας: Πολιτισμός, Ιστορία, Αναπαραστάσεις* (σ. 163-197). Αθήνα: Πατάκη.
- Βαΐου Ν., & Χατζημιχάλης Κ. (2003). *Με τη ραπτομηχανή στην κουζίνα και τους Πολωνούς στους αγρούς. Πόλεις, περιφέρειες και άτυπη εργασία*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Εξάντας.
- Βενιοπούλου, Κ. (1983). Η ίση συμμετοχή του πατέρα στην ανατροφή των παιδιών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 49, 88-100.
Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.182>
- Βλαχούτσικου Χ., & Τεάζη Αντωνοκοπούλου Η. (2013). Εξατομίκευση των παιδιών στην αγκαλιά της οικογένειας: μητέρες σε διάλογο με μια ατομιστική ιδεολογία της ανατροφής σε μεσοαστικό προάστιο της Αθήνας. Στο Β. Καντσά (επιμ.), *Η μητρότητα στο προσκήνιο. Σύγχρονες έρευνες στην ελληνική εθνογραφία* (σ. 91-116). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βούζα, Δ. (2018). *Βιωματική μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.)* (διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39445>
- Γιώτσα, Α. (2003). *Διαμόρφωση ψυχολογικών μεταβλητών στην οικογένεια: μια διαπολιτισμική μελέτη* (διδασκαρική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Doi: 10.12681/eadd/23608
- Γιώτσα, Α. (2006). Αξίες και οικογένεια: Μια διαπολιτισμική μελέτη. *Ψυχολογία, τομ.13, τευχ.4*, 111-128. Διαθέσιμο στο:

- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2011). Εισαγωγή: η ανθρωπολογική έρευνα μετά την πολιτισμική κριτική. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Όψεις ανθρωπολογικής έρευνας: Πολιτισμός, Ιστορία, Αναπαραστάσεις* (σ. 15-57). Αθήνα: Πατάκη.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2015). Αναστοχασμός, ετερότητα και ανθρωπολογία οίκοι: Διλήμματα και αντιπαραθέσεις. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Ανθρωπολογική θεωρία και εθνογραφία: Σύγχρονες τάσεις* (σ. 365-435). (2^η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2017). *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. (3^η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.
- Γρόλλιος, Γ., & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητράκος, Δ. Π. (1986). Η κοινωνική διάσταση της παιδείας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 60, 166-176. Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.908>
- Δραγώνα, Θ., & Τσέλιου, Ε. (2009). Μετασχηματισμοί της ελληνικής οικογένειας και νομοθετικές αλλαγές στο οικογενειακό δίκαιο. Στο Α. Cochrane & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Οικογένεια: η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής* (σ. 117-174). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καππή, Χ. (1990). Κοινωνικές παράμετροι και οικογενειακό περιβάλλον: μια ψυχολογική προσέγγιση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 78, 91-110. Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.888>
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραμεσίνη, Μ. (2019). Αποτίμηση της πολιτικής συμφιλίωσης: Επιπτώσεις στο μοντέλο φροντίδας και οικογένειας, στη γεννητικότητα και στην ισότητα των

φύλων. Στο Μ. Καραμεσίνη & Μ. Συμεωνάκη (επιμ.), *Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας στην Ελλάδα. Γένεση, εξέλιξη και αποτίμηση μιας πολιτικής* (σ. 169-202). (2^η έκδοση). Αθήνα: Νήσος-Π.Καπόλα.

Καραμεσίνη, Μ., & Συμεωνάκη, Μ. (2019). Αμειβόμενη και μη αμειβόμενη εργασία στην Ελλάδα της κρίσης: Μελέτη των έμφυλων διαφορών με βάση την Έρευνα Χρήσης Χρόνου 2013-2014. Στο Μ. Καραμεσίνη & Μ. Συμεωνάκη (επιμ.), *Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας στην Ελλάδα. Γένεση, εξέλιξη και αποτίμηση μιας πολιτικής* (σ. 203-221). (2^η έκδοση). Αθήνα: Νήσος-Π.Καπόλα.

Καραμεσίνη Μ, Σκόμπα Μ., & Χατζηβαρνάβα Ε. (2019). Μοντέλα κοινωνικού κράτους, μοντέλα οικογένειας και φροντίδας και πολιτική συμφιλίωσης: Η Ελλάδα σε διεθνή σύγκριση. Στο Μ. Καραμεσίνη & Μ. Συμεωνάκη (επιμ.), *Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας στην Ελλάδα. Γένεση, εξέλιξη και αποτίμηση μιας πολιτικής* (σ. 17-60). (2^η έκδοση). Αθήνα: Νήσος-Π.Καπόλα.

Κάτσα, Γ. (2013). Ο «σκληρός πυρήνας της ανεργίας», οι μετανάστες και ο κοινωνικός αποκλεισμός: Διερεύνηση των σχέσεων και των αντιθέσεων. Στο Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Ανεργία και εργασιακή ανασφάλεια. Όψεις ενός εμμένου κινδύνου* (σ. 105-120). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Κεσίσογλου Γ., & Νικολοπούλου Κ. (2019). «Από τη μια μέρα στην άλλη, μπορείς να βρεθείς εκτός». *Εργασία και ταυτότητες στην Ελλάδα της «κρίσης»*. Αθήνα: Red Marks.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολλιντζογιαννάκης, Α. (2012). *Οι πολιτικές της Δια Βίου Μάθησης και οι Δομές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Χαρτογράφηση και εξέταση των δραστηριοτήτων τους στον νομό Αρκαδίας* (διπλωματική εργασία). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/110>

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1985). Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός

ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος: Ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 56, 105-128. Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.820>

Κουζέλης, Γ. (1997). Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σ. 106-142). (2^η έκδοση). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Λάσκαρης, Κ. (2011). *Εκπαίδευση και καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Η περίπτωση του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στην Ελλάδα* (διπλωματική εργασία). Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε από: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&pid=iid:11535&lang=el>

Μαλινόφσκι, Μ. (1976). *Σεξουαλικότητα και καταπίεση στην πρωτόγονη κοινωνία* (επιμ. Θ. Παραδέλλης, μτφρ. Α. Σταματοπούλου). Αθήνα: Καστανιώτη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1927).

Μαλτέζου Δ., & Κουλαουζίδης Γ. Α. (2020). Έμφυλα στερεότυπα και μετασχηματισμός θεωρήσεων στην εσπερινή εκπαίδευση ενηλίκων: νοητικές συνήθειες και αποπροσανατολιστικά βιώματα γυναικών που επιστρέφουν στην εκπαίδευση. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 92–111.
Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.23224>

Μητρογιώργου, Ε. (2020). *Ελληνική Οικογένεια σε Κρίση: Αντιλήψεις Παιδιών Νηπιακής Ηλικίας για τη Γονεϊκή Ζεστασιά και Αντιλήψεις Γονέων για την Παιδική Συμπεριφορά* (διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
Ανακτήθηκε από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/29920>

Μουσούρου, Λ. (1999). Κρίση της οικογένειας και κρίση αξιών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98, 5-19. Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.740>

- Μπακαλάκη, Α. (1997). Είναι η Ανθρωπολογία των γυναικών για την Ανθρωπολογία του φύλου ό,τι η παιδική ηλικία για την ωριμότητα; *Μνήμων*, 19, 211–223.
Doi: <https://doi.org/10.12681/mnimon.374>
- Μπιτσάκος, Ν. (2021). Αναιρώντας τη Μαθητική Διαρροή: Μία εμπειρική συγκριτική ανάλυση του πληθυσμού των ενήλικων εκπαιδευόμενων στους νομούς της Περιφέρειας Κρήτης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 40–51.
Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.25673>
- Νίτσα, Ε. (2002). *Το παιδί και ο παιδαγωγικός ρόλος των γονέων μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον* (διπλωματική εργασία). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/1019;jsessionid=2203E46A1A39D187D63F0BE67E592D0E>
- Ορφανάκη, Κ. (2016). *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των ενηλίκων κρατουμένων μαθητών γύρω από το εγκληματικό φαινόμενο: η περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών Κορυδαλλού* (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε από: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:17083>
- Πανταλίδου, Μ. (2016). *Η οικογένεια ως δίκτυο προστασίας για την οικονομική ανασφάλεια των νέων στην Ελλάδα της κρίσης* (διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/18987>
- Παπαγαρουφάλη, Ε. (2002). Η συνέντευξη ως σωματική επικοινωνία των συνομιλητών και πολλών άλλων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107, 29–46.
Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.8996>
- Παπαηλία Π., & Πετρίδης Π. (2015). *Ψηφιακή εθνογραφία* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/6117>

- Περδικάρη, Κ. (2017). *Χαρακτηριστικά, κίνητρα και εμπόδια εκπαιδευομένων στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης Επιπέδου 2 της περιφερειακής ενότητας Λακωνίας* (διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38452>
- Πέτρου, Μ. (2018). Ο κοινωνικός ανθρωπολόγος και η υπό μελέτη κοινωνία. Διερευνώντας τη δυναμική των σχέσεων διαντίδρασης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 150, 3–36. Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.17946>
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Ρεντίφης, Γ. (2019). *Οι ιστορικές εξελίξεις της Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα: Κατάσταση και προοπτική στο ευρωπαϊκό πλαίσιο*. Άρθρο στα Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία», Λαμία, Σεπτέμβριος 2018, 28-30. (τόμος 2, 2019). Doi: <https://doi.org/10.12681/elrie.2453>
- Σδράλης, Α. (2008). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων : Η Περίπτωση των Κ.Ε.Ε.* (διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/14395>
- Σκόμπα, Μ. (2019α). Υπηρεσίες φροντίδας για παιδιά προσχολικής ηλικίας: Βασικό εργαλείο εναρμόνισης οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Στο Μ. Καραμεσίνη & Μ. Συμεωνάκη (επιμ.), *Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας στην Ελλάδα. Γένεση, εξέλιξη και αποτίμηση μιας πολιτικής* (σ. 87-113). (2^η έκδοση). Αθήνα: Νήσος-Π.Καπόλα.
- Σκόμπα, Μ. (2019β). Υπηρεσίες φροντίδας για παιδιά σχολικής ηλικίας: Ολοήμερο σχολείο και πολιτική συμφιλίωσης. Στο Μ. Καραμεσίνη & Μ. Συμεωνάκη (επιμ.), *Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας στην Ελλάδα. Γένεση, εξέλιξη και αποτίμηση μιας πολιτικής* (σ. 115-144). (2^η έκδοση). Αθήνα: Νήσος-Π.Καπόλα.

- Σπυριδάκης, Μ. (2013). Εισαγωγή. Εργασιακή ανασφάλεια. Ιστορικές διαδρομές και κοινωνικές διαστάσεις. Στο Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Ανεργία και εργασιακή ανασφάλεια. Όψεις ενός εμμένοντος κινδύνου* (σ. 11-55). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Συμεωνίδου, Χ. (1989). Η σύγκρουση των ρόλων της μητρότητας και της γυναικείας απασχόλησης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 74, 141-156. Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.976>
- Σωτηρόπουλος, Λ., (2011). Κάποιες πτυχές της Ανθρωπολογίας στην εκπαίδευση και πιθανοί συσχετισμοί τους με την έρευνα δράσης. *ActionResearch*, 2, [ηλεκτρονικό περιοδικό] 1-5.
Διαθέσιμο στο: <http://www.actionresearch.gr/el/t2p1>
- Σωτηρόπουλος, Λ. (2013). *Ανθρωπολογία στην εκπαίδευση. Τι μπορεί να προσφέρει η πολιτισμική ανθρωπολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Ταρατόρη, Ε, Κουγιουρούκη, Μ, Στραβάκου, Π, Αλβανόπουλος, Γ, Καλπακίδου, Κ, Πεγιάδου, Κ, Τοπουζέλη, Φ., & Φράγκου, Τρ. (2008). *Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Θεωρία – Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Τζιάτζου, Α. (2018). *Ρόλοι που αναπτύσσουν τα δυο φύλα κατά τη μαθησιακή διεργασία σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων: η περίπτωση εκμάθησης προγραμμάτων ηλεκτρονικών υπολογιστών (διπλωματική εργασία)*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39365>
- Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 98, 183-198.
Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.747>
- Τουνταςάκη, Ε. (2015). *Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της συγγένειας κατά τον 20^ο αιώνα*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.

- Τσίγκανου, Ι. (1999). Η οικογένεια ως μηχανισμός άσκησης κοινωνικού ελέγχου στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98, 121-136.
Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr.745>
- Τσιούντου, Α. (2008). *Η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στον προσδιορισμό των παραγόντων συμμετοχής σε προγράμματα των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Το παράδειγμα του Κέντρου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Καρδίτσας* (διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/108606?ln=el>
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η κατασκευή των «απασχολήσιμων»-Προβληματισμοί με αφορμή μια εμπειρική έρευνα στο πεδίο της συμβουλευτικής για την ένταξη στην απασχόληση. Στο Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Ανεργία και εργασιακή ανασφάλεια. Όψεις ενός εμμένοντος κινδύνου* (σ. 151-185). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Στο Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. (σ. 15-20). Αθήνα: Παπαζήση.
- Φωτακοπούλου, Δ. (2019). *Εμπόδια μάθησης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Δυτικής Ελλάδας: Η θεώρηση των εκπαιδευτών* (διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42704>
- Χαντζαρούλα, Π. (2011). Ιστοριογραφικές προσεγγίσεις του φύλου. Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη., & Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Μελέτες για το φύλο στην ανθρωπολογία και την ιστορία* (σ. 129-226). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χάρβεϊ, Ν. (2007). *Νεοφιλελευθερισμός: Ιστορία και παρόν* (μτφρ. Α. Αλαβάνου). Αθήνα: Καστανιώτη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2005).
- Χατζηβαρνάβα, Ε. (2019). Γονικές και λοιπές άδειες φροντίδας: Σημαντική πρόοδος, κατακερματισμός και ανισότητες. Στο Μ. Καραμεσίνη & Μ. Συμεωνάκη

(επιμ.), *Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας στην Ελλάδα. Γένεση, εξέλιξη και αποτίμηση μιας πολιτικής* (σ. 61-86). (2^η έκδοση). Αθήνα: Νήσος-Π.Καπόλα.

Ξενόγλωσση

Abu-Lughod, L. (1991). Writing against culture. In R. G. Fox (Ed.), *Recapturing Anthropology: Working in the present* (pp. 137-162). Santa Fe: School of American Research Press.

Abu-Lughod, L. (1998). Contentious Theoretical Issues: Third World Feminisms and Identity Politics. *Women's Studies Quarterly*, vol. 26, no. 3/4, 25-29.

Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/40003271>

Apple, M. W. (2008). Can schooling contribute to a more just society? *Education, Citizenship and Social Justice*, vol.3, issue 3, 239-261. Διαθέσιμο στο:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1746197908095134>

Bamberger, J. (2009). What We Talk about When We Talk about Kinship.

Anthropological Quarterly, vol. 82, no. 4, 1043-1048.

Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/20638680>

Carrithers, M (1988). The Anthropologist as Author: Geertz's 'Works and Lives'.

Anthropology Today, vol. 4, no. 4, 19-22.

Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/3032993>

Channa, S. (1995). Sex, Gender and Ideology-Some Reflection in Gender Consciousness and Feminism. *Indian Anthropologist*, vol. 25, no. 2, 35-48.

Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/41919778>

Coleman, G. E. (2010). Ethnographic Approaches to Digital Media. *Annual Review of Anthropology*, vol. 39, 487-505.

Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/25735124>

- Collins, J. (2009). Social Reproduction in Classrooms and Schools. *Annual Review of Anthropology*, vol. 38, 33-48. Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/20622639>
- Comitas L., & Doldin J. (1978). On Anthropology and Education: Retrospect and Prospect. *Anthropology & Education Quarterly*, vol.9, no.3, 165-180.
Doi: <https://doi.org/10.1177/1746197908095134>
- Disch, L. (1999). Judith Butler and the Politics of the Performative. [Review of the works *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, by Butler, J. & *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, by Butler, J.]. *Political Theory*, vol. 27, no. 4, 545-559. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/192305>
- Foley, D. (2011). The Rise of Class Theory in Educational Anthropology. In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 81-96). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Georgouleas G., & Besevegis E. (2003). Adolescent's views of their relations with their parents. *Psychology*, vol. 10, no. 2 and 3, 237-247. Διαθέσιμο στο: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:11209>
- Griswold, L. A. S. (1994). Ethnographic Analysis: A Study of Classroom Environments. *The American Journal of Occupational Therapy*, vol.48, no.5, 397-402. Doi: 10.5014/ajot.48.5.397
- Hansen, T. K. (1986). Household Work as a Man's Job: Sex and Gender in Domestic Service in Zambia. *Anthropology Today*, vol. 2, no. 3, 18-23.
Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/3033020>
- Harris, O. (2007). What makes people work? In R. Astuti, J. Parry & C. Stafford (Eds.), *Questions of Anthropology. London School of Economics monographs on social Anthropology (76)*. (pp. 137-165). UK, USA: Berg Publishers.

- Hurtig J., & Dyrness A. (2011). Parents as Critical Educators and Ethnographers of Schooling. In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 530-546). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Jarvis, P. (1996). Continuing Education in a Late-Modern or Global Society: Towards a Theoretical Framework for Comparative Analysis. *Comparative Education*, vol. 32, no. 2, 233-244. Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/3099725>
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, vol. 50, no. 1, 45-57. Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/43926573>
- Jewett S., & Schultz K. (2011). Toward an Anthropology of Teachers and Teaching. In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 424-444). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Jimoyiannis A., & Gravani M. (2011). Exploring Adult Digital Literacy Using Learners' and Educators' Perceptions and Experiences: The Case of the Second Chance Schools in Greece. *Journal of Educational Technology & Society*, vol.14, no.1, 217-227. Διαθέσιμο στο: https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.14.1.217?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Kuper, A. (1994). Culture, Identity and the Project of a Cosmopolitan Anthropology. *Man New Series*, vol. 29, no. 3, 537-554. Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/2804342>
- Marcus, G. E. (2007). Ethnography Two Decades after Writing Culture: From the Experimental to the Baroque. *Anthropological Quarterly*, vol. 80, no. 4, 1127-1145. Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/30052775>

Marcus G. E., & Pizarro M. (2008). The End(s) of Ethnography: Social/Cultural Anthropology's Signature Form of Producing Knowledge in Transition. *Cultural Anthropology*, vol. 23, no. 1, 1-14.

Διαθέσιμο στο: <http://www.jstor.com/stable/20484493>

Mead, M. (1975). Sex Differences: Innate, Learned, or Situational? *The Quarterly Journal of the Library of Congress*, vol. 32, no. 4, 260-267.

Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/29781636>

Moestue H., & Huttly S. (2008). Adult education and child nutrition: the role of family and community. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 62, 153-159.

Διαθέσιμο στο: <https://jech.bmj.com/content/62/2/153>

Morris, C. R. (1995). All Made Up: Performance Theory and the New Anthropology of Sex and Gender. *Annual Review of Anthropology*, vol. 24, 567-592.

Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/2155950>

Murthy, D. (2008). Digital Ethnography: An Examination of the Use of New Technologies for Social Research. *Sociology*, vol. 42, no. 5, 837-855.

Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/42857191>

Schensul, J. J. (2011). Building an Applied Educational Anthropology beyond the Academy. In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 112-134). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.

Sider, M. G. (2009). Can Anthropology Ever Be Innocent? *Anthropology Now*, vol. 1, no. 1, 43-50. Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/41203527>

Strathern, M. (1987). An Awkward Relationship: The Case of Feminism and Anthropology. *Signs*, vol. 12, no. 2, 276-292.

Διαθέσιμο στο: <http://www.jstor.org/stable/3173986>

Strathern, M. (2014). Kinship as a Relation. *L'Homme*, no. 210, 43-61.

Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/24698781>

Varenne, H. (2008). Culture, Education, Anthropology. *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 39, no. 4, 356-368.

Διαθέσιμο στο: <https://www.jstor.org/stable/25166677>

Varenne H., & Koyama J. (2011). Education, Cultural Production, and Figuring Out What To Do Next. In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 50-64). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.

Weininger, E. B. (2005). Foundations on Pierre Bourdieu's class analysis. In E. Olin Wright (Ed.), *Approaches to class analysis* (pp. 82-118). New York: Cambridge University Press.

Wolcott, F. H. (2011). "If There's Going to Be an Anthropology of Education..." In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 97-111). United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.