

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Έμφυλη ισότητα στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας (1975-2020):
Νοηματοδοτήσεις και αντιστάσεις

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ναυσικά Μοσχοβάκου

Αθήνα, 2022

Τριμελής Επιτροπή

Μαρία Στρατηγάκη, Αναπλ. Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Ηρακλής Μαυρίδης, Επίκουρος Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Μαρία Συμεωνάκη, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Copyright © Ναυσικά Μοσχοβάκου, 2022

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής 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 διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

*Στους γονείς μου,
Νίκο και Ιωάννα
και στον Δημήτρη*

Συντομογραφίες

- ΑΠΘ: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ΔΗΚΚΙ: Δημοκρατικό Κοινωνικό Κίνημα
ΔΟΕ: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
ΔΠΘ: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΕΑΕΠ: Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚ: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
ΕΚΠΑ: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΕΚΤ: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
ΕΠ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής
Κατάρτισης
ΕΣΔΙΦ: Εθνικό Σχέδιο για την Ισότητα των Φύλων
ΕΣΠΑ: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
ΙΕΚ: Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΑΛ: Κριτική Ανάλυση Λόγου
ΚΕΘΙ: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας
ΚΚΕ: Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας
ΚΠΣ: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΠΜΣ: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΟΕΔΒ: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΛΜΕ: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΠΑ: Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΠΑΣΟΚ: Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
ΠΜΣ: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΤΕΕ: Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση
ΤΕΙ: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών

CEDAW: Convention for the Elimination of Discrimination Against Women

EIGE: European Institute for Gender Equality

FEMM: European Parliament's Committee on Women's Rights and Gender Equality

ILO: International Labour Organization/Διεθνής Οργάνωση Εργασίας

UNDP: United Nations Development Programme

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

Ευχαριστίες

Η συγγραφή μιας διατριβής αποτελεί μια διαδικασία με πολλές απαιτήσεις, διακυμάνσεις, απογοητεύσεις και ηθικές απολαβές. Σε αυτήν την περιπετειώδη διαδρομή είχα δίπλα μου ανθρώπους, που με τον δικό τους διαφορετικό τρόπο, η καθεμία και ο καθένας, με υποστήριξαν για να απολαύσω τη ανεκτίμητη ικανοποίηση της επίτευξης του στόχου μου, και αισθάνομαι την ανάγκη να τους/τις ευχαριστήσω.

Η διατριβή αυτή δεν θα είχε ξεκινήσει, ούτε θα είχε ολοκληρωθεί, χωρίς την πολύπλευρη –επιστημονική, ηθική και πρακτική– υποστήριξη της επιβλέπουσάς μου, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας Μαρίας Στρατηγάκη. Με την προσωπικότητά της, τη γενναιοδωρία της, την πάντα εύστοχη ματιά της και το σπουδαίο επιστημονικό έργο της, μού παρείχε τα απαραίτητα εφόδια, για να προχωρήσω και να ολοκληρώσω την προσπάθεια αυτήν. Αισθάνομαι ειλικρινή ευγνωμοσύνη και τιμή για την εμπιστοσύνη που μού έδειξε και για την τύχη που είχα να τη συναντήσω στην ακαδημαϊκή, αλλά και την προσωπική μου πορεία. Η συμβολή της στο επιστημονικό και ευρύτερο ενδιαφέρον μου για τα θέματα φύλου, είναι καθοριστική.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον Επίκουρο Καθηγητή Ηρακλή Μαυρίδη και την Καθηγήτρια Μαρία Συμεωνάκη, μέλη της τριμελούς επιτροπής της παρούσας διατριβής, που με τις διαφορετικές οπτικές τους συνεισέφεραν στον επιστημονικό προβληματισμό μου και διέθεσαν τον χρόνο και τη σκέψη τους για να εξετάσουν κριτικά το περιεχόμενο της διατριβής μου. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα το προσωπικό του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής που υποστήριξε την εργασία μου, ανταποκρινόμενο άμεσα σε κάθε αίτημά μου, στηρίζοντας εμπράκτως την παραγωγή ακαδημαϊκού έργου.

Επιπρόσθετα, η πρωτογενής έρευνα της διατριβής μου δεν θα είχε επιτευχθεί χωρίς τη συμμετοχή των ανθρώπων που με εμπιστεύθηκαν και δέχθηκαν, εν μέσω των δύσκολων συνθηκών της πανδημίας, να καταθέσουν με θετική και ειλικρινή διάθεση τις απόψεις τους, συνεισφέροντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στο αντικείμενο της έρευνάς μου. Συνεπώς, τους/τις ευχαριστώ από καρδιάς και εύχομαι καλή δύναμη στο δύσκολο εκπαιδευτικό τους έργο.

Καθώς η εκπόνηση της διατριβής μου αποτέλεσε μια επίπονη και μακρά διαδικασία, για την ολοκλήρωση της οποίας δέχθηκα την ηθική και πρακτική συμπαράσταση πολλών ανθρώπων από το οικείο μου περιβάλλον, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω: την αδερφική φίλη μου Άννα Βουρλιώτη, που είναι πάντα

κοντά μου, την πολύτιμη φίλη μου Ματίνα Παπαγιαννοπούλου, που δίπλα της συνεχώς μαθαίνω, τις φίλες μου Σωτηρία Αποστολάκη και Εύη Λυριστή για την απλόχερη βοήθεια, τις συναδέλφισσες και φίλες μου, Βίκυ Γκερμότση και Ρούλα Παπαρούνη για το καθημερινό μοίρασμα, τις αγαπημένες φίλες μου Βιργινία Μαντούβαλου, Κατερίνα Μαντούβαλου, Ζωή Νικολαΐδου, Μαρία Σουκαλοπούλου, Ιωάννα Τζουλάκη, καθώς και τον φίλο μου Γιώργο Λέτσα, για την υποστήριξη και τη δύναμη που μου έδωσαν όλο αυτό το διάστημα.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους τρεις σημαντικότερους ανθρώπους της ζωής μου, τους γονείς μου, Νίκο και Ιωάννα, και τον σύντροφό μου, Δημήτρη, γιατί η απεριόριστη αγάπη τους κάνει τα πάντα πιο εύκολα.

Περιεχόμενα

Περίληψη	13
Abstract.....	15
Εισαγωγή	17
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΦΥΛΗ ΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	23
Κεφάλαιο πρώτο. Θεωρητικό πλαίσιο για τις (εκπαιδευτικές) πολιτικές του κράτους: το φύλο και οι αναπαραστάσεις του στον λόγο των πολιτικών	23
1.1. Εννοιολόγηση και θεωρητικές προσεγγίσεις της δημόσιας πολιτικής ως πολιτικής διαδικασίας: από τον μαρξισμό στον νέο-θεσμισμό	24
1.1.1. Η δημόσια πολιτική	24
1.1.2. Ανάλυση της δημόσιας πολιτικής	29
1.2. Προσεγγίσεις για τον λόγο στη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής	36
1.2.1. Αναπαραστάσεις ιδεών μέσα από τον πολιτικό λόγο.....	39
1.2.2. Ο λόγος κατά τη διαδραστική διαδικασία διαμόρφωσης της δημόσιας πολιτικής.....	41
1.2.3. Ο θεσμισμός του λόγου (<i>discursive institutionalism</i>)	45
1.3. Το φύλο και ο λόγος στη φεμινιστική προσέγγιση των δημόσιων πολιτικών: νοηματοδοτήσεις και αντιστάσεις	47
1.3.1. Έμφυλος λόγος και γλωσσικός σεξισμός.....	48
1.3.2. Λόγος και έμφυλη ταυτότητα.....	52
1.3.3. Η νοηματοδότηση των πολιτικών για την έμφυλη ισότητα: <i>gender mainstreaming</i> και θετικές δράσεις	55
1.3.4. Από τον λόγο στην πράξη: αντιστάσεις, εμπόδια και προοπτικές.....	63
1.4. Εκπαιδευτική πολιτική: παράγοντες διαμόρφωσης και θεωρητικές προσεγγίσεις.....	73
1.4.1. Παράγοντες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής	73
1.4.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική πολιτική	76
1.5. Η εκπαίδευση ως πεδίο ανισοτήτων: θεωρητικά δεδομένα και φεμινιστικές προσεγγίσεις.....	80
1.5.1. Κοινωνικές (και έμφυλες) ανισότητες στην εκπαίδευση.....	80
1.5.2. Φεμινιστικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση	84
Συμπεράσματα Κεφαλαίου	92
Κεφάλαιο δεύτερο. Διεθνείς και ευρωπαϊκές πολιτικές για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση.....	96

2.1. Οι διεθνείς πολιτικές για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση: μια δικαιωματική προσέγγιση.....	99
2.1.1. <i>Η αρχή της έμφυλης ισότητας και το δικαίωμα στην εκπαίδευση στα κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών.....</i>	<i>99</i>
2.1.2. <i>Η Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών: η ανάδειξη της πολυδιάστατης έμφυλης κοινωνικής ανισότητας</i>	<i>101</i>
2.1.3. <i>Η Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνο: η εκπαίδευση στους κρίσιμους τομείς για την ισότητα των φύλων</i>	<i>103</i>
2.1.4. <i>Η ισότητα των φύλων και η εκπαιδευτική συμπερίληψη στους Αναπτυξιακούς Στόχους του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών</i>	<i>106</i>
2.1.5. <i>Πολιτικές της UNESCO και άλλων εξειδικευμένων υπηρεσιών του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για το φύλο στην εκπαίδευση</i>	<i>110</i>
2.1.6. <i>Νομικά δεσμευτικά κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης για τα δικαιώματα και την ισότητα των φύλων</i>	<i>113</i>
2.1.7. <i>Οι Συστάσεις και τα Ψηφίσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και τον σεξισμό</i>	<i>116</i>
2.1.8. <i>Στρατηγικές του Συμβουλίου της Ευρώπης για το φύλο στην εκπαίδευση</i>	<i>122</i>
2.2. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση: ίσες ευκαιρίες για κορίτσια και αγόρια	126
2.2.1. <i>Τα βασικότερα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της έμφυλης ισότητας</i>	<i>127</i>
2.2.2. <i>Η έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση σε νομικά δεσμευτικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης</i>	<i>131</i>
2.2.3. <i>Μεσοπρόθεσμα Κοινοτικά Προγράμματα Δράσης για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών</i>	<i>136</i>
2.2.4. <i>Έμφυλη ισότητα και εκπαίδευση στα κείμενα στρατηγικού προγραμματισμού και δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης</i>	<i>139</i>
2.2.5. <i>Μη δεσμευτικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση</i>	<i>148</i>
2.2.6. <i>Έμφυλη ισότητα και εκπαίδευση στην ερευνητική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης</i>	<i>164</i>
Συμπεράσματα Κεφαλαίου	166
Κεφάλαιο τρίτο. Η έμφυλη ισότητα στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική.....	171
3.1. Σημαντικοί σταθμοί για την έμφυλη ισότητα στην εκπαιδευτική νομοθεσία και πολιτική.....	173
3.1.1. <i>Η μακρόχρονη διεκδίκηση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα κορίτσια μέχρι το 1975</i>	<i>173</i>
3.1.2. <i>1975-1990: Η εκπαιδευτική πολιτική σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο ριζοσπαστικών αλλαγών προς την έμφυλη ισότητα</i>	<i>177</i>

3.1.3. 1990-2005: Αναζητώντας το φύλο στη νομοθεσία για την εκπαίδευση.....	186
3.1.4. 2005-2020: Θετικά βήματα προς την έμφυλη ισότητα χωρίς αντίστοιχη θεσμοθέτηση στην εκπαιδευτική πολιτική.....	192
3.2. Η εκπαίδευση στα εθνικά προγράμματα για την ισότητα των φύλων.....	205
3.3. Οι δράσεις για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση στα συγχρηματοδοτούμενα Επιχειρησιακά Προγράμματα.....	217
3.3.1. Οι πρώτες δράσεις για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων.....	218
3.3.2. ΕΠΕΑΕΚ II: Μια μοναδική ευκαιρία για την ένταξη της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική πολιτική.....	219
3.3.3. Μετά το ΕΠΕΑΕΚ II: Το «φύλο» χαμένο στη ρητορική της οριζόντιας ένταξης του στην εκπαίδευση.....	227
3.4. Η εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια.....	230
3.4.1. Έμφυλα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια.....	230
3.4.2. Αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων.....	234
3.4.3. Η δεκαετία του 2000.....	237
Συμπεράσματα Κεφαλαίου.....	241
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΑ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	245
Κεφάλαιο τέταρτο. Μεθοδολογία της έρευνας.....	245
4.1. Ο σκοπός της έρευνας.....	245
4.2. Υποθέσεις εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα.....	246
4.3. Πρώτη ερευνητική εστίαση: Ο κοινοβουλευτικός λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική.....	249
4.3.1. Οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής εστίασης.....	249
4.3.2. Ανάλυση λόγου.....	251
4.4. Δεύτερη ερευνητική εστίαση: Η εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα.....	255
4.4.1. Οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής εστίασης.....	255
4.4.2. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις.....	258
4.4.3. Η θεματική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	262
Κεφάλαιο πέμπτο. Ο κοινοβουλευτικός λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική: έμφυλες αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις.....	265
5.1. Ο Νόμος 1566/1985.....	266
5.1.1. Το κυβερνητικό πλαίσιο για την έμφυλη ισότητα.....	266
5.1.2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1981-1985 και ο Νόμος 1566/1985.....	268

5.1.3. 1981-1985: Το φύλο της Βουλής: Ποιοι/-ες μιλούν.....	271
5.1.4. Έμφυλη ισότητα και ανθρώπινα δικαιώματα	273
5.1.5. Οι σκοποί της εκπαίδευσης: θρησκεία, έθνος και δημοκρατικοί πολίτες	276
5.1.6. Αναπαραστάσεις γυναικών στον κοινοβουλευτικό λόγο για την εκπαίδευση	285
5.1.7. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων: η απουσία της έμφυλης προσέγγισης	292
5.1.8. Νοηματοδοτήσεις των «πατέρων»	296
5.2. Ο Νόμος 2525/1997	299
5.2.1. Το κυβερνητικό πλαίσιο για την έμφυλη ισότητα	299
5.2.2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-1998 και ο Νόμος 2525/1997.....	302
5.2.3. 1996: Το φύλο της Βουλής: Ποιοι/-ες μιλούν.....	305
5.2.4. Το ολοήμερο σχολείο	308
5.2.5. Έμφυλες αναπαραστάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο: η γενίκευση του αρσενικού	315
5.2.6. Πατριαρχία και νοηματοδοτήσεις του «Έλληνα πατέρα».....	320
5.2.7. Οι βασικές αξίες και οι ίσες ευκαιρίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.....	324
Συμπεράσματα Κεφαλαίου	329
Κεφάλαιο έκτο. Διερευνώντας την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα	335
6.1. Εφαρμοσμένες παρεμβάσεις για το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: σχεδιασμός και αξιολόγηση.....	336
6.1.1. Θεματική εβδομάδα: σχεδιασμός, εργαλεία και δυσκολίες	337
6.1.2. Θεματική εβδομάδα: Οι θετικές όψεις.....	345
6.1.3. Παρεμβατικά Προγράμματα για το φύλο: σχεδιασμός, μέθοδος και εργαλεία	346
6.1.4. Η συνεισφορά των παρεμβάσεων στην έμφυλη αλλαγή.....	352
6.2. Αναλαμβάνοντας δράση για την έμφυλη ισότητα: κίνητρα και αφορμές....	359
6.2.1. Η συμβολή της εκπαίδευσης και των σπουδών φύλου.....	359
6.2.2. Το προσωπικό ενδιαφέρον κινητοποιεί.....	360
6.2.3. Η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία ως κίνητρο.....	363
6.2.4. Το οικονομικό κίνητρο	364
6.3. Αντιστάσεις στις παρεμβάσεις για το φύλο στην εκπαίδευση: ιδεολογίες και τρόποι εκδήλωσης.....	365
6.3.1. Σύγκριση αντιστάσεων: ένα παράδοξο χάσμα;	366
6.3.2. Διατήρηση του status quo	369

6.3.3. Το «επικίνδυνο πεδίο» των έμφυλων ταυτοτήτων.....	371
6.3.4. Οργανωμένες αντιστάσεις με ιδεολογικό αποτύπωμα.....	374
6.3.5. Αντιστάσεις εκπαιδευτικών με ρητά έμφυλο υπόβαθρο.....	378
6.3.6. Η έμφυλη κοινωνικοποίηση ως αιτία αντίστασης των μαθητών/-τριών	387
6.4. Η εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα ως δημόσια πολιτική ...	389
6.4.1. Εκ των άνω θεώρηση που αγνοεί την εμπειρία.....	390
6.4.2. Εκπαιδευτική πολιτική και ευρύτερη πολιτική	396
6.4.3. Αποσπασματικότητα και ασυνέχεια.....	399
6.4.4. Η ροή χρηματοδότησης πολιτικών ως αιτία αποσπασματικότητας: η ματαίωση μιας σημαντικής επένδυσης για το φύλο;	402
6.5. Προτάσεις για την προώθηση της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση.....	406
6.5.1. Επιμόρφωση για το φύλο	407
6.5.2. [Οριζόντια] ένταξη της έμφυλης διάστασης.....	414
6.5.3. Τα σχολικά εγχειρίδια ως εργαλεία οριζόντιας ένταξης της έμφυλης διάστασης	419
6.5.4. Η έμφυλη αλλαγή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	421
Συμπεράσματα Κεφαλαίου	424
Τελικά συμπεράσματα	431
Βιβλιογραφία	444
<i>Ελληνόγλωσση.....</i>	<i>444</i>
<i>Ξενόγλωσση.....</i>	<i>457</i>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	463
Παράρτημα I. Κείμενα πολιτικής διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών	463
Παράρτημα II. Εθνική νομοθεσία κατά χρονολογική σειρά	479
Παράρτημα III. Το Έργο «Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων»	487
Παράρτημα IV. Η Θεματική Εβδομάδα	493
Παράρτημα V. Οδηγός συνέντευξης	500

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή εξετάζει το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποκαλύπτοντας τις αιτίες που δυσχεραίνουν την προώθηση της έμφυλης ισότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο επίκεντρο της διερεύνησης τίθεται αφενός ο λόγος της πολιτικής, και ειδικότερα ο κοινοβουλευτικός λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής, και αφετέρου οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν πολιτικές για την έμφυλη ισότητα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου. Με τον τρόπο αυτόν, επιδιώκεται η αποκάλυψη της έμφυλης ιδεολογίας και των αντίστοιχων πολιτισμικών στοιχείων που διέπουν την εκπαιδευτική πολιτική, τόσο στο επίπεδο της θεσμοθέτησής της από τους φορείς εξουσίας, όσο και στο επίπεδο της εφαρμογής της, στο οποίο εκφράζονται μέσα από αντιστάσεις προς τον έμφυλο μετασχηματισμό.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της έρευνας, εξετάζεται: κατά πόσον ο κοινοβουλευτικός λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική κατασκευάζει έμφυλους κοινωνικούς ρόλους και αναπαράγει στερεότυπες αντιλήψεις, εάν οι εκπαιδευτικές πολιτικές παρεμβάσεις για την έμφυλη ισότητα αποτελούν μέρος μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της έμφυλης αλλαγής, γιατί δεν επιφέρουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και αλλαγές, και ποιες είναι αντιστάσεις με ιδεολογική ή άλλη αφετηρία, που διαδραματίζουν ανασταλτικό ρόλο στην προώθηση της έμφυλης ισότητας.

Η διατριβή αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις από διαφορετικά επιστημονικά και επιμέρους θεματικά πεδία, τα οποία συνδέονται με το υπό διερεύνηση αντικείμενο, προκειμένου να παράσχουν τα εννοιολογικά εργαλεία για την ανάλυσή του. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η θεωρητική συζήτηση για την ανάλυση των πολιτικών του κράτους, με έμφαση στις προσεγγίσεις για τον λόγο, καθώς και θεωρητικά εργαλεία της φεμινιστικής θεωρίας για τον λόγο και τις πολιτικές ισότητας. Το θεωρητικό πλαίσιο ολοκληρώνεται με τη συμπερίληψη προσεγγίσεων για την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαίδευση ως πεδίο (ανα)παραγωγής έμφυλων ανισοτήτων. Τέλος, στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται διεξοδικά οι πολιτικές που έχουν αναπτυχθεί σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και τα αποτελέσματα των ερευνητικών εστιάσεων

σχετικά με α) τις νοηματοδοτήσεις για το φύλο στο πεδίο της εκπαίδευσης, που προκύπτουν από την ανάλυση του πολιτικού λόγου, όπως αρθρώνεται σε συνεδριάσεις του Ελληνικού Κοινοβουλίου, καθώς και β) τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των ατόμων που συμμετείχαν σε δύο εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το φύλο (παρεμβατικά προγράμματα και θεματική εβδομάδα), σε σχέση με τον τρόπο υλοποίησής τους και με τα επιμέρους στοιχεία που αναδύθηκαν μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Λέξεις-κλειδιά: φύλο, εκπαίδευση, πολιτική, έμφυλη ισότητα, λόγος, αντιστάσεις

Gender equality in the education policy of Greece (1975-2020):

Conceptualizations and resistances

Nafsika Moschovakou

Abstract

The present thesis explores education policy, identifying the reasons that impede the promotion of gender equality reform in education. It focuses, on the one hand, on political discourse, and more precisely on political discourse involving education policy in parliamentary debates, and, on the other, on the experience of educators who are called to implement interventions on gender equality. In this way, the thesis attempts to uncover gender ideology and the relevant cultural elements that underpin education policy, both in its design by policy-makers and in its implementation, where resistance to gender equality transformation is manifested.

More specifically, the thesis examines: the extent to which parliamentary discourse on education policy constructs gender roles and reproduces stereotypes; the question of whether national educational interventions on gender equality constitute part of a holistic education policy that promotes reform on issues of gender equality; the question of why they fail to bring about long term transformative results, and which are the main forms of resistance to the promotion of gender equality, be they ideological or of a different kind.

The thesis has two parts: The first part develops theoretical approaches from several fields that can shed light on the topic under consideration, in order to offer the conceptual tools for the analysis. In particular, this part presents theoretical approaches for public policy analysis, emphasizing on those of discourse, as well as theoretical tools of feminist theory on discourse and equality policies. The theoretical framework is completed by including approaches of educational policy and of education as a field that (re)produces of gender inequalities. Finally, the first part reviews the policies developed at the international, European and national level on gender equality in education.

The second part presents the selected methodological approaches of the research, and offers an analysis of the political discourse of the Greek Parliament and how it constructs conceptions of gender in education. It also analyses the attitudes of educators and those who participated in the implementation of two educational

interventions on gender, related to the way that these were implemented, as well as to further elements that emerged from their experience via semi-structured interviews.

Keywords: gender, education, policy, gender equality, discourse, resistance

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, αποτελεί ένα πεδίο με ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση της έμφυλης ισότητας. Ειδικότερα, ως βασικός παράγοντας κοινωνικοποίησης και ως ένα κοινωνικό υποσύστημα ενσωματωμένο στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, έχει την ευθύνη –μεταξύ άλλων– να μεταδώσει τα θεμελιακά στοιχεία της κουλτούρας, που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της κοινωνίας και να παράσχει την πρώτη εμπειρία σχετικά με τον τρόπο που αυτή οργανώνεται και λειτουργεί. Υπό αυτήν την έννοια, συνιστά μηχανισμό αναπαραγωγής των υφιστάμενων έμφυλων κοινωνικών σχέσεων, αλλά παράλληλα διαθέτει τη δυνατότητα να καταστεί ευνοϊκό πεδίο προώθησης αντίστοιχων κοινωνικών αλλαγών. Το πλαίσιο των ιδεολογικών αρχών που διέπει την εκπαίδευση, το οποίο εκφράζεται μέσω θεσμικών ρυθμίσεων και κοινωνικών πρακτικών, διαμορφώνεται από την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία συνάδει με την γενικότερη κυβερνητική πολιτική.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι δημόσιες παρεμβάσεις που έχουν αναπτυχθεί στο διεθνές και ευρωπαϊκό πλαίσιο για την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων και του σεξισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης, έχουν οδηγήσει στη συγκρότηση ενός πλούσιου θεσμικού πλαισίου προς την κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας, το οποίο, ωστόσο, δεν είναι δεσμευτικό ως προς τη νομική συμμόρφωση, καθώς η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει στην αποκλειστική αρμοδιότητα του κάθε κράτους. Συνεπώς, η εθνική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα διαμορφώνεται και ρυθμίζεται αποκλειστικά με βάση τον πολιτικό προσανατολισμό, τις σχετικές προτεραιότητες και τους στόχους του ελληνικού κράτους και των εκάστοτε κυβερνήσεων, μέσω της αρμόδιας αρχής που είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σε θεσμικό επίπεδο, από το 1975 και μετά, στην Ελλάδα έχουν εισαχθεί νόμοι και μέτρα που τυπικά έχουν εξαλείψει κάθε μορφή έμφυλης ανισότητας στην εκπαίδευση. Παράλληλα, έχουν υλοποιηθεί, έστω και με ευκαιριακό ή αποσπασματικό τρόπο, σημαντικές παρεμβάσεις για την προώθηση της έμφυλης ισότητας στο εν λόγω πεδίο.

Παρόλα αυτά, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πραγματικότητας, οι έμφυλες ιεραρχίες και ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται. Σε αυτό είναι πιθανό ότι συμβάλλουν, τόσο τα ίδια τα χαρακτηριστικά της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. ασαφής στοχοθεσία, αποσπασματικότητα και ασυνέχεια), τα οποία αποτυγχάνουν να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές, όσο και

οι κυρίαρχες αντιλήψεις για το φύλο που είναι παρούσες κατά τον σχεδιασμό, και την εφαρμογή των εν λόγω πολιτικών. Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα διατριβή προσεγγίζει το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι αιτίες που εμποδίζουν την προώθηση της έμφυλης αλλαγής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στο επίκεντρο της διερεύνησης αφενός τίθεται ο λόγος της πολιτικής, και ειδικότερα ο κοινοβουλευτικός λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής, και αφετέρου τοποθετούνται οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν παρεμβάσεις για την έμφυλη ισότητα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου. Με τον τρόπο αυτόν, επιδιώκεται η αποκάλυψη της έμφυλης ιδεολογίας και των αντίστοιχων πολιτισμικών στοιχείων που διέπουν την εκπαιδευτική πολιτική, τόσο στο επίπεδο της θεσμοθέτησής της από τους φορείς εξουσίας, όσο και στο επίπεδο της εφαρμογής της στο σχολείο, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από αντιστάσεις προς τον έμφυλο μετασχηματισμό. Στην πρώτη περίπτωση ο λόγος αναλύεται, υπό την φεμινιστική οπτική, ως ένα σύστημα που παράγει νόημα και αναπαράγει τις έμφυλες διακρίσεις. Στη δεύτερη περίπτωση, η εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων διερευνάται, εξετάζοντας τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, με την αξιοποίηση θεωρητικών εργαλείων από το πεδίο της φεμινιστικής ανάλυσης πολιτικών, αλλά και ευρύτερα από αυτό της ανάλυσης των δημόσιων πολιτικών.

Η διατριβή αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η θεωρητική συζήτηση σε διαφορετικά επιστημονικά και επιμέρους θεματικά πεδία τα οποία συνδέονται με το υπό διερεύνηση αντικείμενο, προκειμένου να παράσχουν τα εννοιολογικά εργαλεία για την προσέγγισή του, καθώς οι πολιτικές που έχουν αναπτυχθεί σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο των δύο ερευνητικών εστιάσεων, που διενεργούνται μέσω της ανάλυσης λόγου και της διεξαγωγής ημι-δομημένων συνεντεύξεων αντίστοιχα, τα αποτελέσματά τους, καθώς και τα τελικά συμπεράσματα, που προκύπτουν από την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, στο *πρώτο Κεφάλαιο* πραγματοποιείται η παρουσίαση επιλεγμένων θεωρητικών προσεγγίσεων, που συνδέονται με το αντικείμενο της διατριβής και παρέχουν τη βάση για την επιστημονική ανάλυσή του. Αρχικά, αναπτύσσονται οι προσεγγίσεις για τις πολιτικές του κράτους, με έμφαση στις προσεγγίσεις για τον λόγο κατά την πολιτική διαδικασία, οι οποίες αποτελούν το

κύριο πλαίσιο τροφοδότησης της έρευνας. Επιπλέον, προκειμένου να διευκολυνθεί η έμφυλη ανάλυση, παρουσιάζονται οι φεμινιστικές προσεγγίσεις για τον λόγο και τη νοηματοδότηση των πολιτικών ισότητας, καθώς και η θεωρητική συζήτηση που εξετάζει τις αντιστάσεις, τις οποίες οι πολιτικές συναντούν κατά την εφαρμογή τους. Στη συνέχεια, αποτυπώνονται και αναλύονται οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και τα σχετικά θεωρητικά μοντέλα. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την προσέγγιση του πεδίου της εκπαίδευσης ως πεδίου κοινωνικής αναπαραγωγής, και για τον λόγο αυτόν παρατίθενται κοινωνιολογικές φεμινιστικές θεωρήσεις για το φύλο στην εκπαίδευση.

Στα επόμενα δύο Κεφάλαια, αποτυπώνεται η θεσμική εξέλιξη της έμφυλης ισότητας στον χώρο της εκπαίδευσης σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Για την ανάπτυξη των εν λόγω Κεφαλαίων ακολουθήθηκε η μέθοδος της επισκόπησης, για την εφαρμογή της οποίας πραγματοποιήθηκε μεθοδική αναζήτηση και συστηματική συλλογή κειμένων πολιτικής, που έχουν αναπτυχθεί γύρω από το υπό διερεύνηση πεδίο. Ειδικότερα, κατά τη διεξαγωγή της επισκόπησης των πολιτικών ακολουθήθηκαν τα ακόλουθα πέντε βασικά στάδια: α) διατύπωση προβληματισμού (problem formulation), β) μεθοδική αναζήτηση και καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων (data collection or the literature search), γ) αξιολόγηση των δεδομένων (data evaluation), δ) ανάλυση και ερμηνεία (analysis and interpretation) και ε) παρουσίαση αποτελεσμάτων (presentation of results) (Cooper, 1998: 5). Με τον τρόπο αυτόν, εντοπίστηκε και παρουσιάζεται το σύνολο των κειμένων διεθνών και ευρωπαϊκών πολιτικών, που προωθούν την ίση πρόσβαση αγοριών και κοριτσιών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, την ισότητα των φύλων, την άρση στερεότυπων αντιλήψεων και προκαταλήψεων με βάση το φύλο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τα σχετικά κείμενα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που έχουν διαδραματίσει ή και εξακολουθούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πιο συγκεκριμένα, στο *δεύτερο Κεφάλαιο* της διατριβής παρουσιάζονται λεπτομερώς οι διεθνείς και ευρωπαϊκές πολιτικές για την ισότητα των φύλων στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι οποίες αφορούν σε πολιτικές, που έχουν ως αντικείμενο είτε την εξάλειψη των έμφυλων διακρίσεων και στερεοτύπων στο πεδίο της εκπαίδευσης ή/και την προώθηση της ισότητας των φύλων μέσω της εκπαίδευσης. Αφετηρία για την επισκόπηση των διεθνών πολιτικών αποτελεί η χρονιά ίδρυσης του ΟΗΕ, το 1945. Στις Ενότητες για τις διεθνείς πολιτικές αναλύονται τα κείμενα

πολιτικής του ΟΗΕ και εξειδικευμένων υπηρεσιών του, καθώς και του Συμβουλίου της Ευρώπης. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, παρατίθενται με κριτήριο το είδος των κειμένων, ως προς τον δεσμευτικό ή μη χαρακτήρα τους. Τα θεσμικά όργανα της ΕΕ αντιμετωπίζονται ως ένας ενιαίος φορέας γενικής πολιτικής κατεύθυνσης, που προωθεί την πολιτική αυτή με πολύπλευρο και πολυεπίπεδο τρόπο. Στην επισκόπηση συμπεριλαμβάνονται Οδηγίες, Ψηφίσματα, κείμενα στρατηγικού σχεδιασμού, καθώς και πληροφόρηση για τα κοινοτικά προγράμματα της ΕΕ, που από το 1982 χρηματοδοτούν δράσεις για την ισότητα των φύλων.

Στη συνέχεια, στο *τρίτο Κεφάλαιο*, πραγματοποιείται η καταγραφή και αποτίμηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που συνδέεται με τα θέματα του φύλου, καθώς και εθνικών πολιτικών που προώθησαν την έμφυλη ισότητα ευρύτερα και σχετίζονται με το πεδίο της εκπαίδευσης. Αφετηρία της επισκόπησης αποτελεί το 1975, οπότε και ψηφίζεται το Σύνταγμα, το οποίο θεσμοθετεί νομικά για πρώτη φορά την ισότητα των φύλων στην Ελλάδα. Παράλληλα, πραγματοποιείται και μια σκιαγράφηση του εκπαιδευτικού πλαισίου ως προς τα ζητήματα του φύλου, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Η παρουσίαση των δεδομένων της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από το 1975 έως το 2020, διακρίνεται σε τρεις χρονικές περιόδους, ώστε να αναδειχθούν οι αλλαγές, οι αυξομειώσεις και οι μετατοπίσεις του πολιτικού ενδιαφέροντος, που συνδέονται με το φύλο στην εκπαίδευση. Εξετάζονται νομοθετικά και ερμηνευτικά κείμενα, τα κείμενα των εθνικών προγραμμάτων για την ισότητα των φύλων, εθνικές εκθέσεις, σχετικές έρευνες, παρουσιάσεις πρωτοβουλιών των εθνικών μηχανισμών για την έμφυλη ισότητα, καθώς και κείμενα Επιχειρησιακών Προγραμμάτων συγχρηματοδοτούμενων έργων που περιλαμβάνουν δράσεις για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση.

Στο *τέταρτο Κεφάλαιο*, με το οποίο ξεκινά το δεύτερο μέρος της διατριβής, αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ο σκοπός της έρευνας, οι υποθέσεις εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπρόσθετα, παρέχονται πληροφορίες για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που επιλέγονται κατά τη διενέργεια των ερευνητικών εστιάσεων, τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιούνται, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα.

Στο *πέμπτο Κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πρώτης ερευνητικής εστίασης, σχετικά με τις νοηματοδοτήσεις του φύλου και την

αναπαραγωγή των στερεοτύπων στο πεδίο της εκπαίδευσης, που προκύπτουν από την ανάλυση του πολιτικού λόγου, όπως αυτός αρθρώνεται σε συνεδριάσεις του Ελληνικού Κοινοβουλίου. Ειδικότερα, πρόκειται για τον λόγο που αναπτύσσεται στις συνεδριάσεις εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η συζήτηση για δύο εμβληματικά εκπαιδευτικά νομοσχέδια, και μετέπειτα νόμους, που σηματοδοτούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1980 και του 1990. Σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιείται η ανάδειξη δεδομένων που συνδέονται με έμφυλες αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις, προκειμένου να εξεταστεί πώς ο πολιτικός λόγος συμβάλλει στην κατασκευή της έμφυλης εκπαιδευτικής, αλλά και ευρύτερα κοινωνικής, πραγματικότητας. Δεδομένης της επίδρασης του κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου εντός του οποίου αναπτύσσονται οι πολιτικές για την εκπαίδευση στο περιεχόμενό τους, παρατίθενται πληροφορίες που κρίνονται ως χρήσιμες για την αποτύπωση του πολιτικού κλίματος και περιβάλλοντος στο οποίο αυτές εντάσσονται. Τέλος, τα ερευνητικά αποτελέσματα οργανώνονται και παρουσιάζονται με βάση τις θεματικές κατηγορίες που αναδύονται από την έμφυλη ανάλυση της κοινοβουλευτικής συζήτησης, καθώς και την εξυπηρέτηση των ευρύτερων ερευνητικών στόχων.

Το *έκτο Κεφάλαιο* συμπεριλαμβάνει τα ευρήματα που προέκυψαν από τη δεύτερη ερευνητική εστίαση, η οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το φύλο (παρεμβατικά προγράμματα και θεματική εβδομάδα), σε σχέση με τον τρόπο υλοποίησής τους και με τα επιμέρους στοιχεία που αναδύθηκαν μέσα από τη σχετική εμπειρία τους. Η διερεύνηση εστιάζει στη εφαρμογή των παρεμβάσεων, και ειδικότερα στις συνθήκες υπό τις οποίες αυτές πραγματοποιήθηκαν, δίνοντας έμφαση στις αντιστάσεις με έμφυλο υπόβαθρο, που εκδηλώθηκαν κατά την υλοποίησή τους. Η αξιολόγηση της ουσιαστικής επίπτωσης των υπό διερεύνηση παρεμβάσεων στην εκπαιδευτική πρακτική για την έμφυλη ισότητα, μέσω της μελέτης των εμπειρικών δεδομένων και της σύνδεσής τους με θεωρητικά εργαλεία, προσφέρει σημαντική στοιχεία για την κατανόηση των παραγόντων που εμποδίζουν την προώθηση της έμφυλης αλλαγής προς την ισότητα, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η διατριβή ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων, κατά την οποία πραγματοποιείται σύνθεση των συμπερασμάτων και των ευρημάτων των προηγούμενων Κεφαλαίων. Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο, τα ερευνητικά αποτελέσματα αξιοποιούνται για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της

διατριβής, ενώ παράλληλα κατατίθενται προτάσεις για μελλοντική ακαδημαϊκή έρευνα, με βάση τις ανάγκες που διαπιστώθηκαν μέσω της μελέτης και της διερεύνησης του αντικειμένου της παρούσας εργασίας.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΦΥΛΗ ΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κεφάλαιο πρώτο. Θεωρητικό πλαίσιο για τις (εκπαιδευτικές) πολιτικές του κράτους: το φύλο και οι αναπαραστάσεις του στον λόγο των πολιτικών

Το αντικείμενο της παρούσας διατριβής απαιτεί τη μελέτη και την αξιοποίηση θεωρητικών αναλύσεων από διαφορετικά επιστημονικά και επιμέρους θεματικά πεδία. Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των έμφυλων διαστάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, και ειδικότερα του λόγου που τις περιβάλλει και των εμποδίων που εντοπίζονται κατά την εφαρμογή τους, καθιστά αρχικά αναγκαία την εξέταση του θεωρητικού πλαισίου που καλύπτει την εκπαιδευτική πολιτική ως δημόσια πολιτική. Επιπλέον, καθώς οι υπό διερεύνηση εκπαιδευτικές πολιτικές σχετίζονται με την προώθηση της έμφυλης ισότητας, είναι κρίσιμο να ληφθούν υπόψη θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί από την φεμινιστική σκοπιά για την ανάλυση της πολιτικής διαδικασίας σχετικά με τη διαμόρφωση πολιτικών ισότητας. Τέλος, η χρήση του λόγου, ως αναλυτικού εργαλείου της έρευνας της διατριβής, καθιστά αναπόφευκτη την παρουσίαση σχετικών προσεγγίσεων που συνδέονται τόσο με το φύλο, όσο και με την πολιτική διαδικασία συγκρότησης των πολιτικών.

Με βάση τα παραπάνω, σε αυτό το Κεφάλαιο πραγματοποιείται η επιλογή και η παρουσίαση θεωρητικών στοιχείων και ερμηνευτικών θεωριών που συνδέονται με όλες τις προαναφερθείσες πτυχές, οι οποίες συγκροτούν το αντικείμενο της διατριβής. Αφού οι πολιτικές για το πεδίο της εκπαίδευσης είναι κρατικές πολιτικές, και οι εκπαιδευτικές πολιτικές για την έμφυλη ισότητα συμπεριλαμβάνουν το φύλο, είναι κρίσιμο να εξεταστούν και οι τρεις αυτές διαστάσεις: δημόσια πολιτική, φύλο και εκπαίδευση. Η εστίαση στον λόγο των πολιτικών, στον λόγο για το φύλο, στον λόγο για το φύλο στις πολιτικές ισότητας και στον λόγο για το φύλο στο πεδίο της εκπαίδευσης, είναι σημαντική για την κατανόηση των πολλαπλών λειτουργιών που αυτός επιτελεί, καθώς και των έμφυλων διαστάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η θεωρητική πρόκληση σύνθεσης διεπιστημονικών προσεγγίσεων και πλαισίων, που συνδέονται με την προβληματική της διατριβής, αποτελεί τον στόχο του παρόντος Κεφαλαίου.

1.1. Εννοιολόγηση και θεωρητικές προσεγγίσεις της δημόσιας πολιτικής ως πολιτικής διαδικασίας: από τον μαρξισμό στον νέο-θεσμισμό

Η κατανόηση της σημασίας της έννοιας «πολιτική» συχνά θεωρείται δεδομένη, με αποτέλεσμα ο ορισμός της να αποφεύγεται, παρόλο που η εννοιολόγησή της μπορεί να συμπεριλάβει πολλαπλά νοήματα, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Ωστόσο, πέρα από τη νοηματική συνθετότητά της, κατά την εννοιολογική της προσέγγιση στα ελληνικά, σημειώνεται κι ένας επιπλέον περιορισμός που σχετίζεται με τη μη διάκριση των αγγλικών όρων «policy» (ενέργεια για την επίλυση ενός προβλήματος) και «politics» (η συγκρουσιακή διαδικασία μεταξύ συμφερόντων και οπτικών για την επίτευξη ενός στόχου) (Ανδρέου, 2018: 19).

Σε κάθε περίπτωση, στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής η έννοια της «πολιτικής» (policy) προσεγγίζεται για να περιγράψει τη διαδικασία της συντονισμένης δράσης ατόμων ή κοινωνικών ομάδων με σκοπό την επίτευξη στόχων που αφορούν το κοινωνικό σύνολο (Walby, 2005) ή –με μια πιο «πολιτική» προσέγγιση– την «προσπάθεια να συμμετέχουμε ή να επηρεάσουμε τη διανομή της εξουσίας είτε ανάμεσα σε κράτη, είτε ανάμεσα στις ομάδες που υπάρχουν μέσα σ' ένα κράτος» (Weber, 1996: 45-46). Συνεπώς, εξετάζεται η πολιτική ως μια μέθοδος που ακολουθείται και έχει συγκεκριμένο σκοπό, δηλαδή στοχεύει στην επίλυση ή τη διαχείριση κάποιου προβλήματος. Υπό αυτήν την οπτική, η έννοια της πολιτικής περιλαμβάνει ένα σύνολο αποφάσεων και πρέπει να διακρίνεται από συνοχή, ιεραρχία και αποτελεσματικότητα (Hague & Harrop, 2011: 647).

1.1.1. Η δημόσια πολιτική

Όταν μία πολιτική ασκείται από το κράτος, εκφράζει την κατεύθυνση που υιοθετεί η εκάστοτε κυβέρνηση για να επιτύχει τις επιδιώξεις της. Συνεπώς η δημόσια πολιτική συνιστά ένα κανονιστικό πλαίσιο που συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του πολιτικού συστήματος, καθώς και με τις σχέσεις κράτους-κοινωνίας. Ο Anderson (2014: 6) ορίζει τη δημόσια πολιτική ως μια σειρά «σκόπιμων και σχετικά σταθερών ενεργειών που αναπτύσσονται από κυβερνητικά σώματα και γενικότερα από επίσημους φορείς εξουσίας, για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ή ενός ζητήματος που προκαλεί το ενδιαφέρον». Οι Muller και Surel αναφέρουν ότι «μια δημόσια πολιτική συνιστά ένα κανονιστικό πλαίσιο δράσης, συνδυάζει στοιχεία δημόσιας ισχύος και

στοιχεία εμπειρογνωμοσύνης και τείνει να συνιστά ένα σύστημα τοπικής τάξης» (2002: 36), ενώ η Σπανού (2010) επισημαίνει ότι η δημόσια πολιτική ρυθμίζει τις συμπεριφορές των δρώντων υποκειμένων τόσο πολιτικο-διοικητικό όσο και στο κοινωνικό πεδίο. Υπό αυτήν την έννοια, περιλαμβάνει την υλοποίηση των πολιτικών αποφάσεων και τις συνέπειες που αυτές επιφέρουν, ενώ σε μια προσπάθεια πιο ευρείας απόδοσης του ορισμού της, εμπεριέχει και τους περιορισμούς και τις προκλήσεις που θέτει το περιβάλλον μέσα στο οποίο υλοποιείται.

Μια δημόσια πολιτική, διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται τόσο με τη διαδικασία του σχεδιασμού της, όσο και με την εφαρμογή της. Ειδικότερα, οι δημόσιες πολιτικές αναπτύσσονται από επίσημους φορείς που έχουν τη σχετική αρμοδιότητα κι επομένως αναγνωρίζονται ως υπεύθυνοι, αλλά στη διαδικασία ανάπτυξής της είναι πιθανόν να συμμετέχουν και άλλοι σημαντικοί φορείς. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο το πολιτικό σύστημα, όσο και η εξουσία διάφορων ομάδων, επηρεάζουν την ατζέντα, τον σχεδιασμό και τα εργαλεία μιας πολιτικής (Birkland, 2019). Η ανάπτυξη δημόσιας πολιτικής αποτελεί πράξη εξουσίας και βασίζεται στη νομοθεσία, επομένως εμπεριέχει το στοιχείο του εξαναγκασμού. Επιπλέον, οι πολιτικές του κράτους διαμορφώνονται σκοπίμως, με γνώμονα συγκεκριμένους στόχους και αναμενόμενα αποτελέσματα, και δεν περιορίζονται στη λήψη μιας απόφασης ή τη διακήρυξη προθέσεων, αλλά περιλαμβάνουν όλες τις απαραίτητες ενέργειες και πράξεις για την υλοποίησή τους. Σε μια προσπάθεια συνοπτικής παρουσίασης των βασικότερων χαρακτηριστικών της δημόσιας πολιτικής, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι πρόκειται για μια σκόπιμη δράση που έχει διάρκεια και στάδια, και αναπτύσσεται από άτομα επιφορτισμένα με την ευθύνη της απόφασης και της εφαρμογής της.

Επιπλέον, συνήθως, μια δημόσια πολιτική προκύπτει από ένα αίτημα για κάποιο δημόσιο πρόβλημα και μπορεί να έχει *θετική μορφή*, δηλαδή να προβλέπει τη δράση φορέων εξουσίας για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος. Στο πλαίσιο, λοιπόν, των κοινωνικών επιστημών, η ανάλυση των δημόσιων πολιτικών βασίζεται στην ακόλουθη βασική αλληλουχία: κοινωνικά φαινόμενα αναφέρονται, γίνονται προβλήματα άξια προσοχής και η επίλυσή τους αποδίδεται στο κράτος (Muller & Surel, 2002: 91). Ωστόσο, μια δημόσια πολιτική μπορεί να έχει και *αποφατική μορφή* στην περίπτωση που οι φορείς χάραξης πολιτικών να αποφασίζουν να μην ενεργήσουν, βασιζόμενοι στη διαδικασία της *αυτορρύθμισης*.

Ως προς τη διάκριση των δημόσιων πολιτικών με βάση την κοινωνική τους επίπτωση, διακρίνονται σε *διανεμητικές (distributive)*, *ρυθμιστικές (regulatory)* και *αναδιανεμητικές (redistributive)* (Lowi, 1964, όπως αναφέρεται στο: Ανδρέου, 2018: 20-21). Οι διανεμητικές πολιτικές αναπτύσσονται με στόχο να καταναείμουν πόρους, αγαθά και υπηρεσίες, ενώ οι ρυθμιστικές έχουν πιο άμεσες επιπτώσεις και διαμορφώνουν τους κανόνες και το πλαίσιο δράσης των δρώντων υποκειμένων. Στις αναδιανεμητικές πολιτικές εντάσσονται πολιτικές που αναπτύσσονται για τη μεταβίβαση πόρων ή δικαιωμάτων από μια κοινωνική ομάδα σε κάποια άλλη, συνήθως ασθενέστερη.

Κύκλος και στάδια δημόσιας πολιτικής

Σε κάθε περίπτωση, η δημόσια πολιτική περιλαμβάνει ένα σύνολο διαδικασιών που συγκροτούν τον κύκλο της, ο οποίος διακρίνεται στα εξής πέντε βασικά στάδια: α) *συγκρότηση ατζέντας¹ (policy agenda)*, β) *διαμόρφωση πολιτικής (policy formulation)*, γ) *υιοθέτηση πολιτικής (policy adoption)*, δ) *εφαρμογή πολιτικής (policy implementation)*, και ε) *αξιολόγηση πολιτικής (policy evaluation)* (Anderson, 2014). Με βάση αυτήν την τυπολογία,² στο πρώτο στάδιο προσδιορίζονται τα δημόσια προβλήματα, συγκροτείται το αντικείμενο της δημόσιας πολιτικής και θεσπίζεται ο τρόπος με τον οποίο εισάγονται τα προβλήματα στη δημόσια κυβερνητική ατζέντα. Για το στάδιο αυτό έχουν αναπτυχθεί τρεις προσεγγίσεις προκειμένου να μελετήσουν τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζονται τα προβλήματα. Πέρα από τον οικονομικό και τεχνολογικό ντετερμινισμό, που υποστηρίζει ότι οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες οδηγούν σε συγκεκριμένα προβλήματα, και την προσέγγιση που εξετάζει την αλληλεπίδραση της πολιτικής και της οικονομίας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση που δίνει έμφαση στις ιδέες και την ιδεολογία. Στο πλαίσιο της τελευταίας τονίζεται η σημασία των πεποιθήσεων, και των αξιών των φορέων δημόσιας πολιτικής, κατά τον χαρακτηρισμό ενός ζητήματος ως πρόβλημα και δίνεται έμφαση στον λόγο (discourse), που κατασκευάζει δημόσια πολιτική (Shapiro, 1981).

¹ Στο βιβλίο των Muller και Surel (2002: 53) το στάδιο αυτό αναφέρεται ως «καθορισμός θεματικής διάταξης».

² Στο βιβλίο των Muller και Surel (2002) συναντάται και τυπολογία που περιλαμβάνει ένα ακόμα στάδιο που περιγράφει τη λήξη μιας πολιτικής (program termination). Οι Hague και Harrop (2011) παρουσιάζουν πέντε (5) στάδια της πολιτικής διαδικασίας ως εξής: α) αφητηρία, β) διαμόρφωση, γ) εφαρμογή, δ) αξιολόγηση και ε) απολογισμός.

Στο στάδιο διαμόρφωσης της πολιτικής σχηματοποιείται το περίγραμμά της, με τη συμμετοχή διαφορετικών φορέων, παραγόντων και κέντρων εξουσίας που διεκδικούν την πιο συμφέρουσα για εκείνους λύση, και εν τέλει υιοθετείται η προτιμότερη λύση για την προσέγγιση του προβλήματος ή επικρατεί η λύση που είναι πιο συμβατή με το εκάστοτε πολιτικό σύστημα. Για την ανάλυση αυτού του σταδίου στη βιβλιογραφία συναντώνται δύο μοντέλα: το ορθολογικό που θεωρεί ότι η πολιτική αναπτύσσεται συστηματικά για την καλύτερη επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων, και το μοντέλο της βαθμιαίας προσέγγισης και εφαρμογής, που *«εκλαμβάνει την πολιτική ως απόρροια των συμβιβασμών στους οποίους καταλήγουν οι διάφοροι δρώντες»* με πιθανές αντιφατικές στοχεύσεις (Hague & Harrop, 2011: 651).

Στη συνέχεια ακολουθεί η διαδικασία κατά την οποία οι κυβερνήσεις επιλέγουν την πορεία δράσης και τις λύσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος και την επίτευξη των σχετικών πολιτικών στόχων. Μετά από αυτό το στάδιο, στο οποίο εντάσσεται η λήψη των σχετικών αποφάσεων, οι δημόσιες πολιτικές τίθενται σε εφαρμογή. Το στάδιο της εφαρμογής συνιστά τη διαδικασία κατά την οποία λαμβάνουν χώρα αλλαγές από την εφαρμογή της πολιτικής και ο βαθμός επίτευξης των αρχικά τιθέμενων στόχων επηρεάζεται σημαντικά από όλους τους παράγοντες, που εμπλέκονται στη μεταρρυθμιστική αυτή διαδικασία. Οι προσεγγίσεις για την εφαρμογή μιας πολιτικής, διακρίνονται ανάλογα με τα άτομα που επιφορτίζονται με τη συγκεκριμένη ευθύνη. Ειδικότερα, η προσέγγιση από την *κορυφή προς τα κάτω* (top-down approach) θεωρεί ότι καθήκον της εφαρμογής της πολιτικής είναι να διασφαλίζεται η επίτευξη των στόχων που έχουν ορίσει οι αρμόδιοι φορείς χάραξής της, ενώ η προσέγγιση από τη *βάση προς τα πάνω* (bottom-up) θεωρεί ότι ο ρόλος των ατόμων που είναι επιφορτισμένα για την εφαρμογή της πολιτικής στην πράξη, είναι ιδιαίτερα κρίσιμος για την εξυπηρέτηση των στόχων της (Hague & Harrop, 2011: 655, Püzl & Treib, 2007: 91-93).

Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων και των επιπτώσεων μιας δημόσιας πολιτικής πραγματοποιείται στο στάδιο της αξιολόγησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και κατά τα προηγούμενα στάδια δεν ελέγχονται οι διαδικασίες και δεν είναι πιθανόν να επαναπροσδιοριστούν τα προβλήματα και οι προτεινόμενες λύσεις. Για την αξιολόγηση των πολιτικών έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές μέθοδοι, τεχνικές και ποικίλα εργαλεία, ανάλογα με τις ειδικότερες πτυχές ή τον τομέα της υπό ανάλυση δημόσιας πολιτικής. Εν πάση περιπτώσει, η αξιολόγηση είναι απαραίτητο να

στηρίζεται στη συνεργασία όλων των ομάδων που επηρεάζονται από την εφαρμογή της (Hague & Harrop, 2011: 651).

Η προσέγγιση των πολιτικών με βάση τα παραπάνω στάδια, διευκολύνει σημαντικά την οργανωμένη ανάλυσή τους, αλλά από την άλλη λειτουργεί περιοριστικά προσφέροντας μια γραμμική θεώρηση που συχνά δεν ανταποκρίνεται στον δαιδαλώδη χαρακτήρα που μπορεί να έχει μια δημόσια πολιτική. Αυτό που συνδέει τα παραπάνω στάδια, και είναι κρίσιμο να λαμβάνεται υπόψη κατά την ανάλυση μιας δημόσιας πολιτικής, είναι ο ιδεολογικός της προσανατολισμός, που σε συνδυασμό με τον θεσμικό της ρόλο αποτελούν τους άξονες διάρθρωσής της (Σταμέλος, 2009: 119). Οι πολιτικές αποφάσεις και η εφαρμογή μιας πολιτικής διατρέχονται από μια νοηματική δομή, που ενεργοποιεί αξιακά και γνωστικά στοιχεία, και είτε δηλώνεται με ρητό τρόπο ή διαχέεται με λανθάνοντα τρόπο. Συνεπώς για την ανάλυση μιας δημόσιας πολιτικής είναι κρίσιμο να διακρίνεται το δεδηλωμένο νόημα που εξαγγέλλουν οι φορείς λήψης των αποφάσεων, από το λανθάνον νόημα το οποίο συνήθως καθίσταται ευδιάκριτο σταδιακά κατά την εφαρμογή της (Muller & Surel, 2002: 48).

Ειδικότερα, στην περίπτωση της Ελλάδας, η μελέτη της κρατικής πολιτικής έχει αναδείξει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά: α) επικρατεί η εκ των άνω (top-down) προσέγγιση, β) παρατηρείται ασάφεια στόχων, ελλιπής προετοιμασία και ανάλυση των παραγόντων που προκαλούν το υπό επίλυση πρόβλημα, γ) διακρίνεται από ασυνέχεια και αποσπασματικότητα, και δ) δίνει έμφαση στη νομοθεσία, υποτιμώντας τις ευρύτερες συνθήκες, με αποτέλεσμα να υπάρχει χάσμα μεταξύ νομοθετικής ρύθμισης και πρακτικής υλοποίησης (Σπανού, 2010). Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν οδηγούν απλά στην αποτυχία επίλυσης προβλημάτων, αλλά τελικά έχουν ως αποτέλεσμα τη διαρκή αναπαραγωγή τους, τη δημιουργία *χρόνιων προβλημάτων* και την παγίωση ενός πολιτικού συστήματος, που ενισχύει συντεχνιακές πρακτικές, συντηρεί στρεβλώσεις και διατηρεί δυσεπίλυτα σημαντικά πολιτικά ζητήματα, τα οποία κατά καιρούς επιχειρείται να προσεγγιστούν μέσα από μεμονωμένες παρεμβάσεις επικοινωνιακού χαρακτήρα.

Με βάση όλα τα παραπάνω, η συνθετότητα που χαρακτηρίζει μια δημόσια πολιτική, τόσο ως προς το περιεχόμενο, τις διαστάσεις και τις διαδικασίες, όσο και ως προς το σύνολο των παραγόντων που συμμετέχουν στην ανάπτυξή της, καθιστούν την έρευνα για την ανάλυσή της ένα πεδίο με πολλές προκλήσεις και ιδιαιτερότητες που έχει προοδευτικά συγκεντρώνει όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

1.1.2. Ανάλυση της δημόσιας πολιτικής

Σε θεωρητικό επίπεδο η ανάλυση των δημόσιων πολιτικών ως πολιτικής διαδικασίας³ διασυνδέεται με την πολιτική επιστήμη και την πολιτική κοινωνιολογία του κράτους και αποτελεί πλέον έναν εξελισσόμενο τομέα έρευνας. Το επιστημονικό πεδίο της ανάλυσης του κράτους έως τη δεκαετία του 1970 ερμήνευαν κυρίως η *κρατική* και η *πλουραλιστική* προσέγγιση (βλ. παρακάτω), οι οποίες θεμελιώθηκαν μέσω διαφορετικών οπτικών για το κράτος και ανέπτυξαν διαφορετικά ερωτήματα και εργαλεία ανάλυσης, δίνοντας έμφαση στη θεσμική και την διοικητική διάσταση. Κατά τη δεκαετία του 1980 προοδευτικά εμφανίζονται νέες θεωρήσεις, οι οποίες επανεξέτασαν τον ρόλο του κράτους και ανέπτυξαν νέα εννοιολογικά εργαλεία. Γενικά, πάντως, όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τη δημόσια δράση συγκλίνουν στη γενική αρχή ότι η κατασκευή των δημόσιων πολιτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δράση, την κινητοποίηση, τις διεκδικήσεις και τα συμφέροντα των ενεχόμενων ομάδων.

Η ανάλυση της δημόσιας πολιτικής στοχεύει πρωτίστως στην αναζήτηση και κατανόηση των στοιχείων και των παραγόντων που εμπλέκονται στη χάραξη της, με βάση θεωρίες και μοντέλα των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων για την ερμηνεία της –ατομικής και θεσμικής– πολιτικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, όμως, μέσω της ανάλυσης της πολιτικής επιδιώκεται η παραγωγή αξιόπιστης γνώσης για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Ο Dunn το 1981, όπως αναφέρεται στο βιβλίο των Fisher, Miller και Sidney (2007: 20), ορίζει την ανάλυση της πολιτικής ως έναν εφαρμοσμένο τομέα της κοινωνικής επιστήμης, που χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθόδους έρευνας και επιχειρήματα για την παραγωγή και τη μετατροπή πληροφοριών σχετικών με την πολιτική, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολιτικά περιβάλλοντα για την επίλυση προβλημάτων πολιτικής.

³ Για τη μελέτη τη δημόσιας πολιτικής έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες ανάλογα με την επιστήμη υπό την οποία προσεγγίζονται. Ειδικότερα, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Parsons (1995) οι θεωρίες αυτές εστιάζουν στα οικονομικά του κράτους πρόνοιας, στη δημόσια επιλογή, στην κοινωνική δομή, στην ανάλυση πληροφοριών, στη δημόσια πολιτική ως μάνατζμεντ, στη δημόσια πολιτική ως πολιτική διαδικασία, στην κυβερνητική (cybernetics).

Η μαρξιστική προσέγγιση

Στις πρώτες προσεγγίσεις για την ανάλυση των δημόσιων πολιτικών εντάσσεται η *μαρξιστική*, η οποία εστιάζει στην κοινωνική δομή και το κράτος. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση το κεφάλαιο εργαλειοποιεί και διαμορφώνει το κράτος –την κυβέρνηση και τους νομικούς και διοικητικούς θεσμούς– για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων του (Hay, 2011: 111). Συνεπώς, το κράτος, στη μαρξιστική προσέγγιση, περιγράφεται ως το πολιτικό όργανο της κυριαρχίας της μιας τάξης πάνω στην άλλη, και η εκτελεστική εξουσία ως διαχειριστική επιτροπή των κοινών υποθέσεων των κεφαλαιοκρατών. Ο Parsons (1995) διευρύνει αυτή τη θεώρηση υποστηρίζοντας ότι αυτοί που έχουν εξουσία ή κάποιον ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτικών (π.χ. πολιτικοί, ελίτ επιχειρήσεων και χρηματο-οικονομικών κέντρων, ανώτεροι/-ες δημόσιοι/-ες υπάλληλοι) έχουν κοινή κοινωνική τάξη και εκπαίδευση και λειτουργούν προς το συμφέρον του καπιταλιστικού συστήματος.

Κατά τη μετεξέλιξη της μαρξιστικής προσέγγισης, οι εκπρόσωποι του νέο-μαρξισμού αναγνωρίζουν μια σχετική αυτονομία στο κράτος και επιχειρούν να αναδείξουν την επίδραση άλλων παραγόντων στη διαμόρφωση και την άσκηση της κρατικής δράσης, με τους οικονομικούς παράγοντες να παραμένουν το βασικό σημείο εστίασης. Ειδικότερα, η *δομική νέο-μαρξιστική προσέγγιση* επισημαίνει ότι το ταξικό σύστημα δεν είναι ομοιογενές και ότι υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ του κεφαλαίου, οι οποίες επιτρέπουν –σε συνδυασμό και με άλλες συνθήκες– στο κράτος να αυτονομείται και να λαμβάνει μέτρα ευνοϊκά προς τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, για τη διατήρηση ή την επίτευξη της ενότητας και της συνοχής ενός κοινωνικού σχηματισμού, προωθώντας μακροπρόθεσμα τα συμφέροντα του κεφαλαίου (Hay, 2011: 112-113). Επιπλέον, η *λειτουργική προσέγγιση των νεομαρξιστών/-τριών*, παρότι αποδέχεται ότι οι δημόσιες πολιτικές και η οργάνωση του κράτους αναπτύσσονται με γνώμονα την καπιταλιστική ανάπτυξη, υποστηρίζει ότι πέρα από την οικονομική διάσταση που είναι κυρίαρχη, η δημόσια πολιτική επηρεάζεται και από άλλες ιδεολογικές και πολιτισμικές διαδικασίες (Λαδή & Νταλάκου, 2010: 53).

Με την ίδια αφετηρία, η *κρατική προσέγγιση*, αντλώντας στοιχεία από το μαρξισμό και εμπλουτίζοντάς τα με έναν πιο κοινωνιολογικό προσανατολισμό από τον Durkheim και τον Weber, βασίζεται στην αρχή πως το κράτος συνιστά το αποτέλεσμα μιας διαλεκτικής σχέσης με την κοινωνία: παράγεται δηλαδή από αυτή και συμμετέχει επίσης στην παραγωγή της (Muller & Surel, 2002: 63-68). Για

τους/τις υποστηρικτές/-τριες της εν λόγω προσέγγισης, το κράτος αποτελεί τόπο καθολικής πρόνοιας, χωρίς το οποίο η κοινωνία παύει να υφίσταται. Σύμφωνα με τον Durkheim «όσο αναπτύσσονται οι κοινωνίες, τόσο αναπτύσσεται το κράτος, οι λειτουργίες του πολλαπλασιάζονται, εισδύουν περισσότερο σε όλες τις άλλες κοινωνικές λειτουργίες, που έτσι τις συγκεντρώνει και τις ενοποιεί» (1975: 170, όπως αναφέρεται στο: Muller & Surel, 2002). Γενικά, η κρατική προσέγγιση οδηγεί στην αντίληψη του σφαιρικού χαρακτήρα του κράτους, ως οντότητας που εκφράζει –με τον έναν ή τον άλλον τρόπο– μια μορφή ενότητας της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, το κράτος «παραμένει ο τόπος όπου “κατασκευάζεται” η αναπαράσταση που η κοινωνία φτιάχνει για τον εαυτό της, η αναπαράσταση δηλαδή της ίδιας της ύπαρξής της χωρικά και ιστορικά τοποθετημένης, καθώς και της σχέσης της με τον κόσμο» (Muller & Surel, 2002: 73).

Η πλουραλιστική προσέγγιση

Την ίδια περίοδο που αναπτύσσεται η κρατική προσέγγιση για την ερμηνεία των πολιτικών του κράτους, μια άλλη προσέγγιση, η πλουραλιστική, έχοντας ως βάση τη φιλελεύθερη πολιτική φιλοσοφία επιδιώκει να αναλύσει την κρατική δράση, εστιάζοντας στην κοινωνική και ιδεολογική ποικιλομορφία για την ανάλυση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Smith, 2011). Το κράτος εδώ λειτουργεί συχνά ως ισοροπητικός παράγοντας, εν μέσω της διαντίδρασης ανάμεσα σε ομάδες πίεσης⁴, και το περιεχόμενο μιας πολιτικής είναι το αποτέλεσμα των διαφορετικών πιέσεων που ασκούνται από αυτές τις ενεχόμενες ομάδες συμφερόντων, που εκπροσωπούν τις ποικίλες κοινότητες που συγκροτούν την κοινωνία (π.χ. φεμινιστικές ομάδες). Οι ομάδες πίεσης δημιουργούνται ελεύθερα, οργανώνονται αυτόνομα, έρχονται αντιμέτωπες σε μια «αγορά» της εκπροσώπησης και αναπτύσσουν σχέσεις με το κράτος, προκειμένου να προβάλλουν την άποψή τους και να εκφράζουν τα συμφέροντά τους στη νομοθεσία. Έτσι, η δημόσια δράση καθίσταται δύσκολη, εξαιτίας του ανταγωνισμού των συμφερόντων των πολιτικών δυνάμεων και της κοινωνίας των πολιτών.

⁴ Ως ομάδα πίεσης ορίζεται «μια οργάνωση που δημιουργήθηκε με σκοπό την υπεράσπιση συμφερόντων και ασκεί πίεση στις δημόσιες αρχές για να τους αποσπάσει αποφάσεις σύμφωνες με συγκεκριμένα συμφέροντα» (Schwartzberg, 1984: 363).

Η πλουραλιστική προσέγγιση δίνει έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα του κράτους, καθώς και «στη διεύθυνση των δημόσιων πολιτικών στην συνθετικότητα των κοινωνικών σχέσεων και, κυρίως, τον αναντίρρητα αντιφατικό χαρακτήρα της δημόσιας δράσης που, υποκείμενη σε ένα πλήθος ανταγωνιστικών απαιτήσεων, δεν φαίνεται να είναι παρά το απίθανο αποτέλεσμα μιας απουσίας ομοιογενούς κατεύθυνσης» (Muller & Surel, 2002:73). Το ενδιαφέρον της πλουραλιστικής προσέγγισης για τον παραπάνω ανταγωνισμό, που αναπτύσσεται εντός της κοινωνίας, καθιστά την ανάλυση της εκλογικής συμπεριφοράς κεντρικό ζήτημα μελέτης. Ωστόσο, μετέπειτα, οι αναθεωρητές/-τριες της προσέγγισης, μετατοπίζουν το ενδιαφέρον τους από τον εκλογικό ανταγωνισμό στον ρόλο των επιχειρήσεων, των δικτύων πολιτικής και των ελίτ. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που οργανώνεται και λειτουργεί το κράτος, επηρεάζεται και καθορίζεται από επαγγελματικές ελίτ που φέρουν εξειδικευμένη γνώση καθώς και συγκεκριμένους κανόνες από το επαγγελματικό τους πεδίο.

Πέρα από τον πλουραλισμό, που δίνει έμφαση στον ανταγωνισμό των πολιτικών κομμάτων και στην επιρροή των ομάδων συμφερόντων στη δημόσια πολιτική, μια άλλη προσέγγιση, αυτή του *κορπορατισμού*⁵, επιδιώκει να μελετήσει τον τρόπο ενσωμάτωσης των ομάδων αυτών στη λήψη αποφάσεων και στην κρατική δράση. Παρόλο που οι πλουραλιστικές και οι κορπορατιστικές προσεγγίσεις μοιράζονται κάποιες κοινές παραδοχές, όπως η έμφαση στις επίσημες ομάδες εκπροσώπησης και στον ισχυρό ρόλο του διοικητικού προσωπικού, διαφέρουν σημαντικά ως προς τον τρόπο που ερμηνεύουν τη σύγχρονη πολιτική ζωή. Η διαφορά της εν λόγω προσέγγισης με αυτήν του πλουραλισμού έγκειται στο γεγονός ότι, στην προσέγγιση του κορπορατισμού το κράτος επιδιώκει να διαχειριστεί ενεργά τις ομάδες πίεσης και τα συνδικάτα, έτσι ώστε να μπορεί να επηρεάσει το αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης (Λαδής & Νταλάκου, 2010: 62).

Προσεγγίσεις των ελίτ και των δικτύων

Ο ρόλος των ελίτ και των δικτύων έχει αποτελέσει αντικείμενο διακριτών θεωρητικών προσεγγίσεων που επηρέασαν και τροφοδότησαν, με εστίαση σε

⁵ Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση και τα επιμέρους μοντέλα της, έχουν επηρεάσει σημαντικά την ανάλυση δημόσιας πολιτικής στην Ελλάδα, καθώς πολλές μελέτες έχουν εστιάσει στον ρόλο των διαφόρων ομάδων πίεσης (Λαδής & Νταλάκου, 2010: 63).

διαφορετικές πτυχές, τόσο τη μαρξιστική όσο και την πλουραλιστική προσέγγιση. Πιο αναλυτικά, η θεωρία των ελίτ αρχικά περιγράφει την «ελίτ» ως την ομάδα των ισχυρών, που επηρεάζει με γνώμονα τα συμφέροντά της τη δημόσια δράση και τις πολιτικές του κράτους (Evans, 2011). Άλλες προσεγγίσεις αυτής της θεωρίας επισημαίνουν ότι «τα πολιτικά κόμματα δυναστεύονται από κομματικές ελίτ» (Λαδή & Νταλάκου, 2010: 59) και ότι οι κυβερνήσεις έχουν συμβολικό χαρακτήρα, ενώ αντίθετα, άλλες υποστηρίζουν ότι παρά την εξυπηρέτηση συμφερόντων, η πολιτική ηγεσία είναι απαραίτητη για τη ρύθμιση της λειτουργίας του νομιμοποιημένου κρατικού μονοπωλίου και τη διαχείριση των κρίσεων. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, οι επιμέρους θεωρήσεις έχουν παράξει σημαντικά εργαλεία για την ανάλυση της δημόσιας πολιτικής. Οι Λαδή και Νταλάκου (2010: 60-61) διακρίνουν τρεις βασικές αναλύσεις της θεωρίας των ελίτ για το κράτος: α) το κράτος ως μηχανή υπό τον έλεγχο μιας εξωτερικής ελίτ, β) το κράτος ως αυτόνομος φορέας που ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις της κυβερνούσας ελίτ, και γ) το κράτος ως ένα δίκτυο στο οποίο είναι ενσωματωμένες αλληλοεξαρτώμενες οικονομικές και κυβερνητικές ελίτ.

Οι προσεγγίσεις των δικτύων αναγνωρίζουν την πολιτική διαδικασία της δημόσιας διοίκησης ως μια πολύπλοκη διεργασία στην οποία εμπλέκονται δίκτυα πολιτικής (policy networks), θεματικά δίκτυα (issue networks) επιστημικές κοινότητες (epistemic communities) (π.χ. think-tanks) και συνασπισμοί υπεράσπισης⁶ (advocacy coalitions). Αυτές οι προσεγγίσεις επιδιώκουν να αναδείξουν τις σχέσεις μεταξύ των φορέων πολιτικής και τις άτυπες διαστάσεις των διαδικασιών της δημόσιας πολιτικής (Λαδή & Νταλάκου, 2010: 68). Ανάλογα με τη θεωρητική πλαισίωση, αυτά τα δίκτυα διαθέτουν άλλα χαρακτηριστικά και ρόλους. Για παράδειγμα, για τους μαρξιστές και τις μαρξίστριες, τα δίκτυα εξυπηρετούν τα συμφέροντα του κεφαλαίου, ενώ για τους θεωρητικούς των ελίτ, αυτά συγκροτούνται από κυβερνητικές ελίτ.

Η νέο-θεσμική προσέγγιση

Το 1984 οι March και Olsen παρουσιάζουν τις προτάσεις του για μια *νέα θεσμική προσέγγιση*, η οποία επικυρώνει την επιστροφή του επιστημονικού ενδιαφέροντος

⁶ Στους συνασπισμούς υπεράσπισης εντάσσονται άτομα με διαφορετικές αρμοδιότητες που μοιράζονται ένα συγκεκριμένο σύστημα πεποιθήσεων και αξιών και ασκούν συντονισμένη δραστηριότητα (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993, όπως αναφέρεται στο: Λαδή & Νταλάκου, 2010: 72).

στους θεσμούς και τους θεωρεί ως θεμελιώδη παράγοντα της τάξης, καθώς αυτοί καθορίζουν το πλαίσιο όπου αναπτύσσονται οι ατομικές συμπεριφορές, η συλλογική δράση ή οι δημόσιες πολιτικές (Ανδρέου, 2018). Η νέα αυτή προσέγγιση επιχειρεί να συλλάβει τη δημόσια δράση μέσα από το πρίσμα των θεσμών που καθορίζουν τη λειτουργία και την εξέλιξή της. Έτσι, έχοντας ως βάση την παραδοσιακή θεσμική φιλοσοφική σκέψη και ανάλυση, οι εκπρόσωποι του νέο-θεσμισμού εξετάζουν τη δημόσια δράση, υποστηρίζοντας ότι οι κανόνες και οι συνήθειες επαναλαμβανόμενες πρακτικές (π.χ. ρυθμιστικοί κανόνες, κανόνες που καθορίζουν την κατανομή της εξουσίας και των ευθυνών, κανόνες λήψης αποφάσεων κ.ά.) συνιστούν παράγοντα τάξης, που δεν παράγει αναγκαστικά στερεότυπες συμπεριφορές, προσφέροντας αναρίθμητες ευκαιρίες επιλογών (Muller & Surel, 2002: 74-75).

Οι March και Olsen (1989: 22) αναφέρουν ότι οι κανόνες είναι «πεποιθήσεις, παραδειγματικά μοντέλα, κώδικες, πολιτισμικές αντιλήψεις και γνώσεις που περιβάλλουν, υποστηρίζουν, επεξεργάζονται και αντικρούουν αυτούς τους ρόλους και αυτές τις κοινότοπες πρακτικές» και υπό αυτή την έννοια, οι πολιτικές πρέπει να αναλύονται ως προς τα αποτελέσματά τους. Επιπλέον, οι ίδιοι αναφέρουν ότι:

«η πολιτική θεωρείται ως μια μορφή εκπαίδευσης και ένας τόπος ανακάλυψης, επεξεργασίας και έκφρασης του νοήματος, που θεμελιώνει κοινές (ή αντίθετες) αντιλήψεις, αναφορικά με την εμπειρία, τις αξίες και τη φύση της ύπαρξης. Είναι συμβολική, όχι όμως με τη σύγχρονη έννοια των συμβόλων, ως μέσων δηλαδή που επιτρέπουν στους ισχυρούς να χειραγωγούν τους αδυνάτους, αλλά περισσότερο με την έννοια των συμβόλων ως εργαλείου μιας ερμηνευτικής τάξης» (1989: 48).

Σύμφωνα με την πλέον διαδεδομένη τυπολογία⁷ των Hall και Taylor (1996), τρία είναι τα είδη της νεο-θεσμικής προσέγγισης (ιστορική νεοθεσμική προσέγγιση, θεσμική προσέγγιση της ορθολογικής επιλογής και κοινωνιολογική θεσμική προσέγγιση), με το καθένα από αυτά να επικεντρώνονται σε διαφορετικές οπτικές της διαντίδρασης θεσμών και κοινωνίας και να διαφοροποιούνται, ως προς το τι εντάσσουν στους θεσμούς και τις πτυχές της θεσμικής εξέλιξης που αναδεικνύουν. Ο ιστορικός θεσμισμός (*historical institutionalism*) θέτει στο επίκεντρο τις εξελικτικές πορείες της δημόσιας δράσης σε σύνδεση με τις προσαρμοστικές διαδικασίες, που χαρακτηρίζουν την κοινωνία, και εστιάζει επιπλέον στον ρυθμό των θεσμικών μεταβολών. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση οι θεσμοί με την πάροδο του χρόνου

⁷ Πιο πρόσφατες τυπολογίες διακρίνουν περισσότερα είδη νέο-θεσμισμού όπως: θεσμισμός του λόγου (βλ. σχετική Υποενότητα 1.2.3. στη συνέχεια), κανονιστικός θεσμισμός, εμπειρικός θεσμισμός, διεθνής θεσμισμός και θεσμισμός των δικτύων (Ανδρέου, 2018: 49).

παγιώνονται και βρίσκονται στην οργανωτική δομή της πολιτείας και της πολιτικής οικονομίας (Τσακατίκα, 2015). Η *θεσμική προσέγγιση της ορθολογικής επιλογής (rational choice institutionalism)* δίνει έμφαση στον ρόλο των πολιτικών θεσμών, ως μέσων μείωσης αβεβαιότητας και ως καθοριστικού παράγοντα παραγωγής και έκφρασης των προτιμήσεων των κοινωνικών δρώντων. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του ορθολογικού νεο-θεσμισμού οι προτιμήσεις των φορέων προσδιορίζονται εξωγενώς και είναι σχετικά σταθερές ή αλλάζουν με δυσκολία, και η ατομική συμπεριφορά και δράση είναι ορθολογικά προσανατολισμένη (Ανδρέου, 2018, Τσακατίκα, 2015).

Από την άλλη, η *κοινωνιολογική θεσμική προσέγγιση (sociological institutionalism)* υιοθετεί έναν ευρύτερο ορισμό των θεσμών και ενσωματώνει την ανάλυση των πολιτισμικών παραγόντων, οι οποίοι θεωρούνται θεσμοί, για την κατανόηση των συνθηκών διαμόρφωσης και λειτουργίας των κοινωνιολογικών ενοτήτων, που είναι οι φορείς και οι οργανισμοί, και την ανάλυση της επίδρασης των γνωστικών στοιχείων στις ατομικές συμπεριφορές, οι οποίες και καθορίζουν τη νομιμότητα των οργανισμών (Hall & Taylor, 1996). Ειδικότερα, οι εκπρόσωποι της συγκεκριμένης προσέγγισης υποστηρίζουν ότι «*οι τυπικοί και άτυποι θεσμοί στο σύνολό τους είναι και πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πολιτιστικές πρακτικές*» (Τσακατίκα, 2015: 144), που συνδιαμορφώνουν τα νοηματικά πλαίσια (frames of meaning) μέσα στα οποία συγκροτείται η ατομική δράση (Schimdt, 2010). Το κάθε άτομο ερμηνεύει μια κατάσταση και δημιουργεί μία σχέση ανατροφοδότησης με τον θεσμό, συνδιαμορφώνοντας τα διαθέσιμα θεσμικά υποδείγματα και διανοίγοντας νέες πορείες δράσης.

Οι προσεγγίσεις των δημόσιων πολιτικών ως πολιτικής διαδικασίας εισφέρουν διαφορετικές οπτικές στην επιστημονική συζήτηση και διαφοροποιούνται ως προς τις διαστάσεις και τους παράγοντες, στους οποίους εστιάζουν. Η σύντομη παρουσίασή τους επιδιώκει ακριβώς την ανάδειξη αυτής της πολυεπίπεδης προσέγγισης του πεδίου και, παράλληλα, συμβάλλει στην κατανόηση της συνθετότητας της πολιτικής διαδικασίας που περιβάλλει τις δημόσιες πολιτικές. Ωστόσο, στο αναλυτικό σχήμα που προτείνεται στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής για το υπό μελέτη πεδίο, η εκπαίδευση προσεγγίζεται ως θεσμός, ο οποίος εξαρτάται και επηρεάζεται από συντεταγμένες, όπως η δομή και η οργάνωσή της, καθώς και από κυρίαρχες ιδεολογίες για το φύλο. Συνεπώς, δίνεται έμφαση στη λειτουργία της εξουσίας ως παράγοντα διαμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως επιτελείται μέσα

από τον λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, στο επίκεντρο της ανάλυσης της παρούσας εργασίας τίθεται ο *λόγος*, υπό την έννοια του οποίου συμπυκνώνονται τα συμβολικά και πολιτισμικά στοιχεία που διέπουν την πολιτική (Ψύλλα, 2003). Στην επόμενη *Ενότητα* αναπτύσσονται προσεγγίσεις για τον λόγο των πολιτικών, που συμπληρώνουν το πλέγμα των σχετικών προσεγγίσεων και αποτελούν τη βάση για την προβληματική της διατριβής.

1.2. Προσεγγίσεις για τον λόγο στη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής

Οι φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές, κοινωνιογλωσσολογικές και πολιτικές θεωρίες για τον λόγο γενικότερα, και τον πολιτικό λόγο ειδικότερα, αποτελούν ένα εξαιρετικά ευρύ και σύνθετο επιστημολογικό πεδίο. Υπάρχουν σημεία όπου αυτές οι θεωρήσεις συναντώνται, τέμνονται και συμφωνούν, και σημεία όπου συγκρούονται και διαφοροποιούνται. Στην παρούσα *Ενότητα* θα παρουσιαστούν οι προσεγγίσεις που αφορούν τις ιδέες και τον λόγο των πολιτικών (*policies*), οι οποίες αποτελούν μια σχετικά νέα τάση που έχει αναπτυχθεί στην ανάλυση της διαδικασίας ανάπτυξης πολιτικών και έχουν επηρεάσει οριζόντια τις «παραδοσιακές» προσεγγίσεις ανάλυσης πολιτικής που ήδη παρουσιάστηκαν. Αυτή η σύγχρονη τάση, ως σύνολο –με πολλά παρακλάδια–, επιχειρεί να ερμηνεύσει τον λόγο των πολιτικών ή αλλιώς τον πολιτικό λόγο που πλαισιώνει ένα ζήτημα πολιτικής ή ένα κοινωνικό πρόβλημα. Παρουσιάζει μια ποικιλομορφία ως προς τα σημεία στα οποία επικεντρώνεται η κάθε επιμέρους προσέγγισή της και περικλείει ερμηνείες με διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες. Συνεπώς, καθώς η διεξοδική παρουσίαση του εν λόγω πλαισίου καθίσταται αδύνατη, πραγματοποιείται η σύνθεση και καταγραφή των σημείων στα οποία συναντώνται οι προσεγγίσεις για την ανάλυση του λόγου κατά την πολιτική διαδικασία, καθώς και των επιμέρους πτυχών τους, και αξιοποιείται η τυπολογία της Schmidt (2008) που διευκολύνει την ταξινόμησή τους.

Βάση για αυτές τις προσεγγίσεις αποτελούν οι κονστρουβιστικές (ή κοστρουξιονιστικές) θεωρήσεις από το πεδίο των κοινωνικών επιστημών, με τη διαφορά ότι οι προσεγγίσεις για την ανάλυση των πολιτικών, επιδιώκουν να εστιάσουν στις κανονιστικές πτυχές των πολιτικών, που επηρεάζονται από τις ιδέες που περικλείουν. Ειδικότερα, στις κοινωνικές επιστήμες η έννοια της «κατασκευής» συναντάται για να αποδώσει τον τρόπο που δημιουργούνται οι έννοιες, οι συλλογικές αναπαραστάσεις, οι ταυτότητες, το φύλο κ.ά. Ο λόγος θεωρείται ως το βασικό μέσο

αυτής της διαρκούς διαδικασίας (ανα)κατασκευής και η κοινωνική πραγματικότητα περιλαμβάνει νοήματα, πρακτικές και σχέσεις εξουσίας, που η κοινή «αποδοχή» τους την κάνει να εμφανίζεται ως αντικειμενική, ενώ είναι αποτέλεσμα διϋποκειμενικών σχέσεων.

Οι θεωρητικές αναφορές του Foucault για τον λόγο έχουν επηρεάσει σημαντικά τις σχετικές προσεγγίσεις της δημόσιας πολιτικής. Σύμφωνα με αυτές ο λόγος και οι δομές του αποτελούν τα μέσα για την κατανόηση της πραγματικότητας, και ειδικότερα για την κατανόηση του τρόπου που τα συστήματα εξουσίας παράγουν νοήματα. Ειδικότερα, οι πρακτικές του λόγου συνθέτουν κοινωνικές ταυτότητες, σχέσεις και αντιλήψεις, αλλά παράλληλα περιορίζουν και τον τρόπο με τον οποίο κάθε υποκείμενο αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Έτσι, λειτουργούν σαν πρακτικές που τελικά δεν αναπαριστούν απλά τις κοινωνικές σχέσεις και τα κοινωνικά υποκείμενα, αλλά τα διαμορφώνουν και τα σημασιοδοτούν. Η επίδραση του λόγου στα κοινωνικά συμβάντα επεκτείνεται και στην εξουσία, παράγοντας γνώση και διαμορφώνοντας – μεταξύ άλλων– θεσμούς, που γίνονται αποδεκτά. Σύμφωνα με τον Foucault «...η εξουσία και η γνώση συνδέονται μαζί μέσα τον λόγο» (Foucault, 1978: 100), καθώς η γνώση παράγεται και διοχετεύεται από την εξουσία μέσα από πλέγματα σχέσεων, αλλά παράλληλα συγκροτεί την πραγματικότητα. Ωστόσο αυτή η αμφίδρομη σχέση υποδεικνύει ότι ενώ οι πρακτικές λόγου συνθέτουν την κοινωνική «πραγματικότητα», παράλληλα συμβάλλουν στην αλλαγή της κοινωνίας. Συνεπώς, ο λόγος «μεταδίδει και παράγει εξουσία – την ενδυναμώνει αλλά ταυτόχρονα την υπονομεύει την εκθέτει, την καθιστά εύθραυστη και κάνει δυνατή την ανατροπή της» (Foucault, 1978: 101).

Από τη θεωρητική διασύνδεση κοινωνικών και πολιτικών προσεγγίσεων αναδεικνύεται ότι η κοινωνική πραγματικότητα εντάσσεται σε ένα κανονιστικό πολιτικό θεσμικό πλαίσιο. Έχοντας ως θεμέλιο παραδοχές και ερμηνείες από τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις, οι προσεγγίσεις του πολιτικού λόγου κατά την πολιτική διαδικασία δίνουν έμφαση στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τις λέξεις που περιγράφουν τις διαδικασίες, τους θεσμούς και τις δομές. Με τον τρόπο αυτόν αναγνωρίζονται οι ευρύτερες διαδικαστικές, διαδραστικές και συμβολικές όψεις των πολιτικών και χρησιμοποιούνται εννοιολογικά μοντέλα, με στόχο να διαφωτίσουν την επίδραση που ασκείται από τις κοινωνικές νόρμες στις κοινωνικές συμπεριφορές και στις δημόσιες πολιτικές, βασιζόμενα στον θεμελιώδη ρόλο των γνωστικών και κανονιστικών προτύπων (Muller & Sured, 2002).

Για όλο το φάσμα των προσεγγίσεων των ιδεών και του λόγου στην πολιτική επιστήμη, οι ιδέες είναι το ουσιαστικό περιεχόμενο του λόγου (Schmidt, 2008). Η συνεισφορά των προσεγγίσεων του πολιτικού λόγου κατά την πολιτική διαδικασία έγκειται στο ότι προσφέρουν μια νέα ανάγνωση της δημόσιας πολιτικής που δίνει έμφαση στον λόγο ως μια διαδραστική διεργασία μετάδοσης ιδεών, αλλά παράλληλα επικεντρώνεται στην ποιότητα και το περιεχόμενο των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες/-ουσες σε μια συζήτηση πολιτικής.

Συνεπώς, σύμφωνα με αυτήν την οπτική, οι διαδικασίες χάραξης δημόσιων πολιτικών θεωρούνται ως *λόγοι*, ως *συνομιλίες* κατά τις οποίες οι δρώντες, με βάση τις αντιλήψεις τους που προσδιορίζουν τις αφηγήσεις τους, ανταλλάσσουν επιχειρήματα στοχεύοντας στην επικράτηση των ιδεών τους (Enserink, Korpenjan & Mayer, 2013). Αυτή τη διαδραστική διαδικασία οι Rein and Schön (1993) την αποκαλούν *νοηματική πλαισίωση* και ως *πλαίσιο* ορίζουν την πρόσληψη της πραγματικότητας από τους δρώντες. Άλλοι/-ές μελετητές/-τριες έχουν επιλέξει να ορίσουν το *πλαίσιο* ως *συστήματα πεποιθήσεων* (*belief systems*) (Sabatier, 1987) ή *υποδείγματα πολιτικής* (*policy paradigms*) (Hall, 1993). Σε κάθε περίπτωση, αυτή η διαδικασία της πλαισίωσης των κοινωνικών ζητημάτων, και συνεπώς και των προτεινόμενων πολιτικών, επηρεάζεται από τις αξίες, την ιδεολογία και τις προσλαμβάνουσες των δρώντων και συνήθως δεν μεταβάλλεται εύκολα, καθώς βασίζεται σε ριζωμένες αντιλήψεις.

Σε μια πρώτη προσπάθεια αποτύπωσης των βασικών αξόνων που διέπουν τις προσεγγίσεις για τον λόγο κατά τη διαμόρφωση των πολιτικών, οι Enserink, Korpenjan και Mayer (2013: 25) επισημαίνουν τρία σημεία: α) οι πολιτικές αποτελούνται από κατασκευασμένα και κοινοποιημένα νοήματα σε μια συζήτηση πολιτικής, β) η διαδικασία χάραξης πολιτικής είναι μια διαδραστική διαδικασία μάθησης κατά την οποία ανταλλάσσονται επιχειρήματα και νοήματα, και γ) το θεσμικό πλαίσιο συγκροτείται από συνασπισμούς υπεράσπισης και κοινότητες πολιτικής με διαφορετικά *συστήματα και πρότυπα* (*paradigms*) *αντιλήψεων*.

1.2.1. Αναπαραστάσεις ιδεών μέσα από τον πολιτικό λόγο

Η τυπολογία⁸ που αναπτύσσει η Schmidt (2008) για την ταξινόμηση των προσεγγίσεων διακρίνει τις ιδέες από τον λόγο, προκειμένου να αναδείξει ότι η ερμηνεία τους, στο πλαίσιο της πολιτικής διαδικασίας, πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα: σε αυτό της αναπαράστασης των ιδεών και στη διαδραστική διαδικασία για τη μετάδοσή τους. Στις προσεγγίσεις του λόγου επισημαίνεται η βαρύτητα των ιδεών, των γενικών αρχών και των αναπαραστάσεων που ενεργοποιούν ως προς την κοινωνική εξέλιξη, και δίνεται έμφαση στη σημασία της δυναμικής τους στην κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας (Muller & Surel, 2002: 82). Με βάση την παραπάνω διάκριση της Schmidt (αναπαράσταση ιδεών και λόγος της διάδρασης), οι ιδέες στις προσεγγίσεις του λόγου για την πολιτική διαδικασία, εντοπίζονται: στις πολιτικές ως ενέργειες για τη λύση κάποιου ζητήματος, στα προγράμματα που υποστηρίζουν τις πολιτικές και στις φιλοσοφίες που βρίσκονται στο υπόβαθρο.

Ξεκινώντας από το τελευταίο, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες (αξίες και αντιλήψεις) που πλαισιώνουν τις πολιτικές και τα προγράμματα, σύμφωνα με τον Sabatier (1987), αποτελούν τον «βαθύ πυρήνα» ενός συστήματος πεποιθήσεων, κανόνων και οι αξιών που συνδέονται στενά με τον πολιτισμό, την ταυτότητα και την ιδεολογία. Συνήθως αυτές οι ιδέες δεν τίθενται υπό διαπραγμάτευση και, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελούν το μέρος του νοηματικού πλαισίου που δε μεταβάλλεται εύκολα, καθώς βασίζεται σε ριζωμένες αντιλήψεις.

Η «στιβαρότητα» των συστημάτων πεποιθήσεων έχει οδηγήσει ορισμένους/-ες μελετητές και μελετήτριες στην άποψη, ότι είναι δύσκολο να συμβούν θεμελιώδεις πολιτικές αλλαγές και έχει εισαγάγει την έννοια της εκμάθησης στη θεωρητική συζήτηση για την ανάλυση πολιτικών (Muller & Surel, 2002). Ο Hall (1993) διατυπώνει τρεις βασικές αρχές για την εκμάθηση στο πλαίσιο της ανάλυσης της δημόσιας δράσης: α) μαθήματα από προγενέστερες εμπειρίες, β) ανάδειξη μηχανισμών γνώσης (ο ρόλος των εμπειρογνομόνων), και γ) η σχετική αυτονομία του κράτους σε σχέση με τις εξωτερικές πιέσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, άλλοι/-ες υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση θα περιοριστεί μέσα στα όρια του συστήματος και θα αφήσει τον πυρήνα αμετάβλητο, και άλλοι/-ες επισημαίνουν ότι μέσω μιας

⁸ Για την παρουσίαση των προσεγγίσεων για τον λόγο κατά την πολιτική διαδικασία, ακολουθείται η συγκεκριμένη τυπολογία, καθώς κρίνεται ως διευκολυντική για την κατανόηση του εύρους που καλύπτουν οι εν λόγω προσεγγίσεις.

διαδικασίας αναστοχασμού των *πλαισίων*, οι πολιτικοί/-ές δρώντες/-ούσες εμπλέκονται σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης (Enserink, Korpenjan & Mayer, 2013).

Από την άλλη, οι πολιτικές και κυρίως τα προγράμματα που τις υποστηρίζουν και τις εξειδικεύουν (ορισμός προβλήματος, στόχοι, μέθοδοι, λύσεις κ.λπ.), συνιστούν *υποδείγματα* που κατευθύνουν τις πολιτικές (Hall, 1993) και *πλαίσια αναφοράς* που επιτρέπουν στους φορείς πολιτικής να (ανα)κατασκευάσουν «*μια κοσμοαντίληψη, που βαθμιαία επιβάλλεται, μετά γίνεται αποδεκτή και στη συνέχεια αναγνωρίζεται ως “αληθινή” από την πλειοψηφία των δρώντων*» (Muller & Surel, 2002: 90).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Hall (1993), οι ιδέες και οι αξίες που συγκροτούν τον λόγο κατά τη διαδικασία ανάπτυξης πολιτικών, αναδιαμορφώνονται και εξελίσσονται μέσα από την πολιτική συζήτηση, παράγοντας ένα σύνολο υποθέσεων και κανόνων συζήτησης (υποδειγμάτων), που εκπληρώνουν τη λειτουργία της δημιουργίας νοήματος και ταυτόχρονα της διαφύλαξής του. Οι Muller και Surel (2002: 86), οι οποίοι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στα γνωστικά στοιχεία της διαδικασίας των δημόσιων πολιτικών, όπως είναι οι ιδέες και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, επισημαίνουν ότι αυτά τα κανονιστικά πρότυπα συγκροτούν συστήματα ερμηνείας του *πραγματικού*, τα οποία τροφοδοτούν τη δημιουργία μιας *συλλογικής συνείδησης*.

Οι ιδέες στον λόγο που συγκροτεί την πολιτική διαδικασία, επιδρούν με συνεκτικό τρόπο, ως σύνολο, στις δημόσιες πολιτικές. Ωστόσο, για αναλυτικούς σκοπούς ορισμένοι/-ες εκπρόσωποι των προσεγγίσεων του πολιτικού λόγου προβαίνουν στη διάκρισή τους ανάλογα με τον ρόλο που επιτελούν. Μια δημοφιλής ταξινόμηση είναι αυτή που τις διαχωρίζει σε *γνωστικές (cognitive)* και *κανονιστικές (normative)* (Schmidt, 2008). Με βάση αυτήν την ταξινόμηση οι γνωστικές ιδέες είναι αυτές που συνεισφέρουν στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι πολιτικές προσφέρουν λύσεις στα προβλήματα, και στον εντοπισμό των μεθόδων που πρέπει να ακολουθηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση. Αντίθετα, οι κανονιστικές ιδέες προσδίδουν αξίες στην πολιτική δράση και νομιμοποιούν τις πολιτικές, επιδιώκοντας να καταδείξουν ότι αυτές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τα ιδανικά του ευρύτερου κοινού. Και στις δύο περιπτώσεις οι ιδέες που συνδέονται με την υποβόσκουσα φιλοσοφία που διαπνέει τις πολιτικές, ο βαθύς πυρήνας των ιδεών κατά τον Sabatier όπως ήδη αναφέραμε, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Στην μεν

περίπτωση του γνωστικού ρόλου αυτός ο πυρήνας συνήθως εισέρχεται στη διαδικασία μέσω επιστημονικών και τεχνικών συνεισφορών, ενώ στην κανονιστική διάσταση αξιοποιούνται αρχές και αξίες της δημόσιας ζωής.

Κατά τη διαδικασία κατασκευής αφηγήσεων πολιτικού λόγου υπάρχει μια πολλαπλότητα γνωστικών δυναμικών που τροφοδοτούν τις αντιλήψεις και τις ιδέες των δρώντων. Η αξιολόγηση αυτών των ιδεών και η θέσπιση κριτηρίων για την αποτελεσματικότητά τους, δηλαδή την επίτευξη της έγκρισης μιας πολιτικής, έχει διανοίξει ένα νέο πεδίο εργασίας για τις προσεγγίσεις του λόγου κατά την πολιτική διαδικασία. Παρόλο, που η πολυπλοκότητα των παραγόντων και των συνθηκών που διέπουν την ανταλλαγή πολιτικών ιδεών και την ανάπτυξη πολιτικών δεν επιτρέπει ασφαλείς προβλέψεις σχετικά με την επιτυχία ή την αποτυχία τους, μέσα από τις μελέτες του εν λόγω πεδίου έχουν αναδειχθεί ορισμένα κριτήρια. Για παράδειγμα, ο Hall το 1989 (όπως αναφέρεται στο Schmidt, 2008: 307) μέσα από σύγκριση φιλοσοφικών και προγραμματικών λόγων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πολιτικές ιδέες πρέπει να έχουν διοικητική και πολιτική βιωσιμότητα. Άλλοι παράγοντες για την αποδοχή των ιδεών μιας πολιτικής είναι: η σύνδεσή τους με την κουλτούρα και τις αξίες (εθνικές και κοινωνικές) του κοινού στο οποίο απευθύνονται, η επικύρωσή τους από εμπειρογνώμονες/-ισσες, η επιλογή της κατάλληλης χρονικής στιγμής για να τεθούν προς συζήτηση, η μακροπρόθεσμη συμβολή τους στην επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος, η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας (εκμάθηση) για την αιτιολόγηση και τη νομιμοποίηση τους. Αντίθετα, η αποτυχία συνήθως λαμβάνει χώρα όταν τα δίκτυα πολιτικής, οι επιστημικές κοινότητες, οι συνασπισμοί υπεράσπισης κ.λπ. που προωθούν μια πολιτική, δεν καταφέρνουν να συνειδητοποιήσουν και να κατακτήσουν ένα κοινό νοηματικό πλαίσιο που τους επιτρέπει να αντιμετωπίσουν επαρκώς τα προβλήματα (Enserink, Koppenjan & Mayer, 2013: 26). Έτσι, και στις προσεγγίσεις των δικτύων δημόσιας πολιτικής οι ιδέες και τα νοήματα που συνθέτουν τον λόγο κατέχουν σημαντική θέση, καθώς οι αξίες που αυτά εμπεριέχουν συνδέουν τα μέλη των κοινοτήτων, των think-tanks και των συνασπισμών υπεράσπισης (Λαδή & Νταλάκου, 2010: 76).

1.2.2. Ο λόγος κατά τη διαδραστική διαδικασία διαμόρφωσης της δημόσιας πολιτικής

Όπως ήδη σημειώθηκε, ο λόγος είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι δρώντες/-ούσες προσπαθούν να καταλήξουν σε κοινά νοήματα, αλλά ταυτόχρονα είναι και ένα

εργαλείο για την άσκηση εξουσίας, μέσω του οποίου προσπαθούν να επιβάλλουν τις δικές τους ερμηνείες της πραγματικότητας στους/στις άλλους/-ες και να αποκλείσουν ή να φιμώσουν τις αντιπολιτευτικές φωνές (Enserink, Korpenjan & Mayer, 2013). Συνεπώς, όταν αναφερόμαστε στον λόγο, δεν περιοριζόμαστε στον τρόπο με τον οποίον αναπαρίστανται οι ιδέες, αλλά εννοούμε και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την εκφορά του στο πλαίσιο της διαδραστικής διαδικασίας ανταλλαγής και μετάδοσης ιδεών. Αυτή η διαδραστική πτυχή του λόγου έχει ιδιαίτερη σημασία για την άρθρωση του ουσιαστικού περιεχομένου των ιδεών και για την επικράτησή τους στη δημόσια σφαίρα.

Υπό αυτήν την έννοια, τα ρητορικά εργαλεία που χρησιμοποιούν όσοι και όσες εμπλέκονται στην πολιτική διαδικασία, σε συνδυασμό με τους γνωστικούς παράγοντες, καθορίζουν σημαντικά τη διαδικασία της δημόσιας πολιτικής και δράσης, καθώς αποτελούν μια σημαντική μεταβλητή για την πλαισίωσή της (Muller & Surel, 2002, Ψύλλα, 2003). Ειδικότερα, τα ρητορικά σχήματα και εργαλεία που ενεργοποιούνται κατά την πολιτική διαδικασία, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την πρόσληψη του περιεχομένου της πολιτικής και συνιστούν έναν κρίσιμο παράγοντα για τον καθορισμό, την ανάδυση και την παρουσίαση της ουσίας του προς επίλυση προβλήματος. Ο Edelman (1976) απέδειξε τη σημασία των συμβολικών και ρητορικών στοιχείων στον καθορισμό των πολιτικών και των χρήσεων της πολιτικής, ενώ ο Majone (1989) εξέτασε τις εγγενείς δυναμικές της επιχειρηματολογίας και των συμβολικών ανταλλαγών γύρω από κρατικές πρακτικές.

Συνήθως, στην περίπτωση των δημόσιων πολιτικών, οι όροι της διαδραστικής διαδικασίας και του (δια)λόγου καθορίζονται από πάνω προς τα κάτω, δηλαδή από κυβερνητικούς παράγοντες και από πολιτικές ελίτ, δηλαδή ομάδες ισχυρών, που διαμορφώνουν τη μαζική κοινή γνώμη και πλαισιώνουν τα υπό συζήτηση ζητήματα (και) για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ο Hall (1993: 287) αναφερόμενος στο παράδειγμα της πολιτικής της Βρετανίας κατά τη δεκαετία του 1970, αναφέρει πως τα ΜΜΕ και οι εξειδικευμένοι/-ες εμπειρογνώμονες/-ισσες ήταν αυτοί/-ές που διαδραμάτισαν τον κυρίαρχο ρόλο κατά τη διαδικασία της πολιτικής αλλαγής προς την ανοιχτή αγορά. Πιο αναλυτικά, όπως επισημαίνουν οι Enserink, Korpenjan και Mayer (2013), στο *παιχνίδι της επιχειρηματολογίας* δεν έχουν όλα τα μέρη ίση πρόσβαση και ίδιες ευκαιρίες: οι θεσμοθετημένες ομάδες συμφερόντων και τα ΜΜΕ θα έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή. Ειδικά, ο λόγος των ΜΜΕ διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην παραγωγή νοημάτων και γνώσης (Ψύλλα, 2003). Ωστόσο, υπάρχει

περίπτωση ο *από πάνω προς τα κάτω* καθορισμός της διαδραστικής διαδικασίας να αλλάζει σε κάποιες περιπτώσεις, όπως, για παράδειγμα, στις περιπτώσεις αλληλεπίδρασης με τη συμμετοχή κοινωνικών ακτιβιστών/-τριών, φεμινιστριών για τη διαμόρφωση μιας σχετικής πολιτικής.

Σύμφωνα με την Schmidt (2008: 310-311) ο λόγος παρουσιάζεται σε δύο μορφές: τον συντονιστικό λόγο (coordinative) μεταξύ των φορέων πολιτικής και τον επικοινωνιακό λόγο (communicative) μεταξύ πολιτικών παραγόντων και κοινού. Μεταξύ αυτών των μορφών λόγου είναι πιθανόν να υπάρχει χάσμα, ειδικά σε περιπτώσεις που υπάρχει κίνδυνος μη αποδοχής ή έγκρισης μιας πολιτικής από το κοινωνικό σύνολο.

Στην πρώτη περίπτωση ο λόγος συγκροτείται από φορείς πολιτικής (π.χ. βουλευτές/-τριες, ανώτεροι/-ες δημόσιοι/-ες υπάλληλοι, εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών, εκπρόσωποι ομάδων συμφερόντων), που ανταλλάσσουν απόψεις και προσπαθούν, με τη χρήση της πειθούς, να καταλήξουν σε μια συμφωνία σχετικά με τις ιδέες και το περιεχόμενο των υπό διαμόρφωση και έγκριση πολιτικών. Συνεπώς, ο συντονιστικός λόγος λαμβάνει χώρα μεταξύ ομάδων και φορέων που εμπλέκονται στη δημιουργία, την επεξεργασία και την αιτιολόγηση πολιτικών και προγραμματικών ιδεών, και αυτές οι ομάδες μπορεί να αποτελούν δίκτυα (π.χ. επιστημικές κοινότητες), με κοινές γνωστικές και κανονιστικές ιδέες για ένα εγχείρημα κοινής πολιτικής, αλλά μπορεί και να συγκροτούνται από άτομα που μοιράζονται κοινές ιδέες και τα οποία οργανώνονται σε *συνασπισμούς υπεράσπισης*⁹.

Από την άλλη, ο *επικοινωνιακός λόγος* στην πολιτική σφαίρα αφορά τη σχέση μεταξύ των πολιτικών δρώντων/-ουσών και των πολιτών/-ιδων. Ειδικότερα, πλαισιώνει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται, συζητούνται και νομιμοποιούνται οι πολιτικές ιδέες από τους διάφορους πολιτικούς παράγοντες της κυβέρνησης και της αντιπολίτευσης, καθώς και από τα ΜΜΕ, τους/τις εμπειρογνώμονες, τα κοινωνικά κινήματα, εκπροσώπους της διανοήσης. Για παράδειγμα, σε αυτό το επίπεδο οι εκπρόσωποι της κυβέρνησης επικοινωνούν τις πολιτικές ιδέες και προγράμματα που αναπτύσσουν με μια μαζική διαδικασία δημόσιας πειθούς, ενώ οι αντιπολιτευόμενοι/-ες κοινοποιούν τις απαντήσεις τους στις κυβερνητικές πολιτικές, προκαλώντας συζήτηση, διαβούλευση και, ιδανικά,

⁹ Οι συνασπισμοί αυτοί μπορεί για παράδειγμα να αφορούν σε «*δίκτυα υπεράσπισης*» για θέματα γυναικείων δικαιωμάτων και φεμινιστικών διεκδικήσεων, όπως π.χ. για την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών.

τροποποίηση των υπό διαμόρφωση και έγκριση πολιτικών που συζητούνται. Οι πολίτες/-ιδες συμβάλλουν επίσης στον επικοινωνιακό λόγο είτε μέσω ομάδων που τους/τις εκπροσωπούν (π.χ. συνδικαλιστικοί φορείς, οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών), είτε ως μέλη του εκλογικού σώματος που τελικά εγκρίνουν μια πολιτική.

Η Debora Stone (όπως αναφέρεται στο: Muller & Surel, 2002: 102) διακρίνει τέσσερις βασικούς τρόπους επιχειρηματολογίας: α) την παραγωγή θεμάτων μέσα από επεξηγηματικές αφηγήσεις, β) τις συνεκδοχές που αξιοποιούνται για τη γενίκευση ειδικών συμφερόντων, γ) τις μεταφορές που αναπτύσσουν υποτιθέμενες ομοιότητες ανάμεσα σε διαφορετικά στοιχεία, και δ) τους διαφορούμενους τρόπους.

Η μορφή του λόγου που αναπτύσσεται κατά τη διαδικασία διαβούλευσης μιας πολιτικής, επηρεάζεται σημαντικά από το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτή λαμβάνει χώρα. Γι' αυτό, όπως θα επισημανθεί και στη συνέχεια, στις προσεγγίσεις του *θεσμισμού του λόγου (discursive institutionalism)* επιχειρείται η ανάλυση αυτής της διασύνδεσης. Για παράδειγμα, σε χώρες με πλειοψηφικά συστήματα εκπροσώπησης ο επικοινωνιακός λόγος είναι πιο επεξεργασμένος σε σχέση με τον συντονιστικό, καθώς –εξαιτίας της περιορισμένης διαβούλευσης–, επιδιώκεται η νομιμοποίηση μιας πολιτικής από το ευρύ κοινό. Αντίθετα, σε χώρες με συστήματα αναλογικής εκπροσώπησης, όπως η Ελλάδα, όπου στην κυβερνητική δραστηριότητα για την έγκριση μιας πολιτικής εμπλέκονται διάφοροι/-ες δρώντες/-ούσες, ο συντονιστικός λόγος τείνει να είναι πολύ πιο περίτεχνος από τον επικοινωνιακό λόγο, ο οποίος συνιστά το αποτέλεσμα της σύνθεσης των επιμέρους συμβιβασμών και συμφωνιών (Schmidt, 2008).

Είναι σαφές ότι λόγος κατά την πολιτική διαδικασία, πέρα από εργαλείο παρουσίασης και έκφρασης κανονιστικών αξιών, επιδιώκει να πείσει σχετικά με τη χάραξη μιας πορείας δράσης για την επίλυση ή την προσέγγιση ενός ζητήματος (Ψύλλα, 2003). Ήδη επισημάνθηκε ότι τα βασικά συστήματα πεποιθήσεων των φορέων χάραξης πολιτικής και των συνασπισμών υπεράσπισης, οι οποίοι μεταξύ τους μοιράζονται κοινές αξίες, γνώσεις και πεποιθήσεις σχετικά με προβλήματα και λύσεις πολιτικών, είναι δύσκολο να μεταβληθούν. Αυτό εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τον ανταγωνισμό μεταξύ των δρώντων/-ουσών για την ερμηνεία μιας πολιτικής σύμφωνα με τα συμφέροντα τους, τις αξίες τους και τις κοσμοαντιλήψεις τους (Muller & Surel, 2002).

Με βάση τις παραπάνω πτυχές της αλληλεπίδρασης κατά την πολιτική διαδικασία, που εμπεριέχουν τις έννοιες της πειθούς και της διαπραγματεύσεως, όπως

και στην περίπτωση του λόγου για την αναπαράσταση ιδεών, έτσι και στον λόγο κατά τη διαδραστική διαδικασία υπάρχουν στοιχεία που τον καθιστούν αποτελεσματικό. Όσο κρίσιμο είναι οι ιδέες να έχουν συνεκτικό νόημα, τόσο σημαντικό είναι ο λόγος που χρησιμοποιείται να διαμορφώνεται με συγκεκριμένους τρόπους, ακολουθώντας κανόνες και εκφράζοντας ιδέες που κατασκευάζονται κοινωνικά και μεταδίδονται ιστορικά. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι η έννοια της αποτελεσματικότητας του λόγου δεν ταυτίζεται με την έννοια της διαμόρφωσης μιας καλής πολιτικής. Η αποκάλυψη της ποιότητας των ιδεών που περικλείει μια πολιτική προς όφελος της κοινωνίας, είναι ένα άλλο διακύβευμα του δημοκρατικού διαλόγου.

Παραμένοντας, λοιπόν, στο πλαίσιο των προσεγγίσεων των ιδεών και του λόγου κατά την πολιτική διαδικασία, ο λόγος που χρησιμοποιείται έχει αναδειχθεί ως μια σημαντική διάσταση, τόσο ως προς τα ρητορικά εργαλεία όσο και για την ουσία των μηνυμάτων που επιδιώκεται να μεταδοθούν. Για παράδειγμα, η συνοχή, η συνάφεια με τα υπό συζήτηση ζητήματα, η επάρκεια, η καταλληλότητα και η απήχηση αποτελούν τέτοια στοιχεία. Επιπλέον, η απεύθυνση στο κατάλληλο κοινό, με τον κατάλληλο τρόπο και με πειστικές μεθόδους, αποτελούν επίσης δεδομένα που θεωρούνται ως παράγοντες επιτυχίας. Για παράδειγμα, η χρήση συγκεκριμένων όρων ή η υιοθέτηση ορισμένων μορφών λεκτικού ύφους (π.χ. επιχειρηματολογία τεχνικού ύφους, επίκληση στο συναίσθημα ή στο «εθνικό» συλλογικό συναίσθημα) ή ακόμα και η αξιοποίηση κάποιων διαχρονικών θεματικών κοινής αποδοχής (π.χ. η προώθηση της ισότητας) μπορεί να εκπληρώσει μια λειτουργία σημασιοδότησης, να ευνοήσει την νομιμοποίηση μιας πολιτικής και να διευκολύνει την υποδοχή προβλημάτων στην πολιτική συζήτηση. Από την άλλη, οι ασύμμετρες δομές επιχειρηματολογίας εντός του λόγου ενδέχεται να περιορίζουν τη δυνατότητα συναίνεσης ή συμφωνίας (Enserink, Koppenjan & Mayer, 2013: 26).

1.2.3. Ο θεσμισμός του λόγου (discursive institutionalism)

Επισημάνθηκε ήδη ότι το θεσμικό πλαίσιο επηρεάζει τη μορφή και το περιεχόμενο του λόγου που αναπτύσσεται. Συνεπώς, παρόλο που οι προσεγγίσεις για τον λόγο έχουν επηρεάσει οριζόντια και άλλες προσεγγίσεις (π.χ. τις προσεγγίσεις των δικτύων πολιτικής), αυτή η επίδραση γίνεται πιο εμφανής στην περίπτωση του νέο-θεσμισμού, στο πλαίσιο του οποίου εξετάζεται η συμβολή των ιδεών και των συμβολικών παραστάσεων σχετικά με τους θεσμούς, κατά τη διαμόρφωση της πολιτικής δράσης

(Λαδής & Νταλάκου, 2010: 75). Για παράδειγμα, σε προηγούμενη *Ενότητα* αναφέραμε ότι, κατά τον κοινωνιολογικό θεσμισμό, οι θεσμοί αποτελούν πολιτισμικές πρακτικές που συνδιαμορφώνουν τα νοηματικά πλαίσια όπου σχηματοποιείται η δράση. Στο πλαίσιο του νέο-θεσμισμού, η Schmidt (2010) προτείνει τον ορισμό μιας τέταρτης διάστασης (πέρα από τον ορθολογικό, τον κοινωνικό και τον ιστορικό), η οποία διατρέχει όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις, και την ονομάζει *θεσμισμό του λόγου* (*discursive institutionalism*). Αυτή η διάκριση δεν έχει γίνει αποδεκτή από όλους/-ες τους/τις θεωρητικούς/-ές του θεσμισμού, ακριβώς επειδή επιθυμούν να θολώσουν τα όρια μεταξύ των τριών θεσμισμών, προκειμένου να δείξουν πώς οι ιδέες και ο λόγος μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της γνώσης των κοινωνικών επιστημών σε ένα φάσμα μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Ωστόσο, η Schmidt με την εργασία της επιδιώκει να καταδείξει πως η στροφή προς τις ιδέες και τον λόγο μπορεί να μας οδηγήσει πέρα από τα όρια των τριών παλαιότερων διαστάσεων του θεσμισμού, για να εξηγήσει τη δυναμική της αλλαγής (και της συνέχειας) μέσω της αλληλεπίδρασης. Σε αυτήν την κατεύθυνση επιλέγει να εντοπίσει τα κοινά σημεία σε όλες οι προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ιδέες και τον λόγο. Σύμφωνα με την Schmidt ο θεσμισμός του λόγου είναι μια έννοια-ομπρέλα που περιγράφει «το ευρύ φάσμα των εργασιών στο πεδίο της πολιτικής επιστήμης, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη το ουσιαστικό περιεχόμενο των ιδεών και τις διαδραστικές διαδικασίες με τις οποίες οι ιδέες μεταφέρονται και ανταλλάσσονται μέσω του λόγου» (2010: 3). Συγκεκριμένα, εστιάζει πρώτον στη μελέτη των πολύπλοκων σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στις ιδέες και τους θεσμούς –και ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο οι ιδέες μεταδίδονται και θεσμοθετούνται μέσω του λόγου (Schmidt, 2011:184, στο Ανδρέου: 2018: 50)– και, δεύτερον, στην ανάλυση των μηχανισμών μέσω των οποίων η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ιδέες και θεσμούς οδηγεί σε θεσμικές καινοτομίες και τελικά επιφέρει την εξέλιξη ή/και τη μεταμόρφωση των πολιτικών θεσμών (Hay, 2006). Με λίγα λόγια, ο *θεσμισμός* στον *θεσμισμό του λόγου* έγκειται στο γεγονός ότι η εν λόγω προσέγγιση δεν περιορίζεται στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούνται οι ιδέες, αλλά και στην ανάλυση του θεσμικού πλαισίου εντός και διαμέσου του οποίου οι ιδέες διακινούνται μέσω του λόγου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση υιοθετείται σε εστιασείς (Lombardo & Kantola, 2021) για την ανάλυση των πολιτικών για την έμφυλη ισότητα, όπως αυτές συγκροτούνται εντός των ευρωπαϊκών θεσμών, αναδεικνύοντας τις ιδέες, τον λόγο και τα νοήματα που

εντοπίζονται σε αυτές και ερμηνεύοντας τις δυναμικές της πολιτικής αλλαγής στην Ευρώπη.

Οι προσεγγίσεις για τον λόγο των πολιτικών αποτελούν ένα πεδίο που διαρκώς εμπλουτίζεται θεωρητικά. Οι δυνατότητες της ανάλυσης του λόγου των πολιτικών εξακολουθούν να αποκαλύπτουν νέες οπτικές και νέες διαστάσεις που διατρέχουν την πολιτική διαδικασία, με ρητούς ή άρητους τρόπους. Έχοντας ως βάση την παραδοχή που ήδη παρουσιάστηκε, ότι οι συμβολικές κατασκευές εκφράζουν σχέσεις εξουσίας και ότι –στον βαθμό που συνδέονται με εγγενείς ταυτότητες– ασκούν εξουσία, δεσμεύοντας το δρών υποκείμενο, το φύλο δεν απουσιάζει από τις προσεγγίσεις αυτές. Αντίθετα, η έμφυλη διάσταση εντάσσεται όλο και περισσότερο ως αναλυτική κατηγορία. Στην *Ενότητα* που ακολουθεί καθίσταται εμφανής αυτή η τάση, αφού πρώτα παρουσιάζεται η πολυδιάστατη σχέση λόγου και φύλου.

1.3. Το φύλο και ο λόγος στη φεμινιστική προσέγγιση των δημόσιων πολιτικών: νοηματοδοτήσεις και αντιστάσεις

Ο Norman Fairclough (2003) υποστηρίζει ότι ο λόγος αποτελεί έναν θεσμοποιημένο, κατεστημένο τρόπο σκέψης και θεώρησης των πραγμάτων που αντικατοπτρίζεται σε κοινωνικό επίπεδο και, ευρύτερα, στις κοινωνικές και πολιτικές δομές. Ο πολιτισμός, ως σύνολο νοημάτων που ενσωματώνεται στον λόγο, δεν είναι ουδέτερος, αποτελεί συστατικό στοιχείο της πολιτικής. Στη φεμινιστική θεωρία, ο λόγος, ως ένα σύστημα που παράγει νόημα, αποτελεί μια έννοια με πολλές περισσότερες πτυχές και εκφάνσεις. Ειδικότερα, υπό την φεμινιστική οπτική, οι κυρίαρχοι λόγοι συνδέονται συχνά με κοινωνικές ρυθμίσεις και πρακτικές που υποστηρίζουν το status quo (Burr, 1995) και, συνεπώς, τον έμφυλο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας.

Στο πλαίσιο της φεμινιστικής σκέψης, ο λόγος για το φύλο αρχικά συγκροτήθηκε για να αμφισβητήσει τις βιολογικές θεωρίες που προέτασσαν τον βιολογισμό, ως αποκλειστικό παράγοντα αιτιολόγησης των έμφυλων διαφορών. Στη συνέχεια το πεδίο «λόγος και φύλο» εμπλουτίστηκε από τις φεμινίστριες θεωρητικούς, οι οποίες ανέδειξαν την κανονιστική διάσταση του λόγου στη δόμηση των έμφυλων ταυτοτήτων και της έμφυλης υποκειμενικότητας. Επιπλέον, στη σύγχρονη φεμινιστική πολιτική θεωρία έμφαση δίνεται στον λόγο που πλαισιώνει νοηματικά τις πολιτικές ισότητες των φύλων. Ειδικότερα, με βάση τη θεωρία του φύλου, ένα πλαίσιο πολιτικής για την ισότητα των φύλων ορίζεται ως μια

συγκεκριμένη διαμόρφωση θέσεων σχετικά με τη διάγνωση και την πρόγνωση του προβλήματος, τους ρόλους που ανατίθενται και τη φωνή που δίνεται, όπως διατυπώνονται με όρους φύλου, δομών φύλου, μηχανισμών φύλου και διαθεματικότητας (Verloo & Pantelidou, 2005: 4).

Στην *Ενότητα* αυτή, θα αναδείξουμε αυτές τις τρεις πτυχές: την *έμφυλη διάσταση της γλώσσας και του λόγου*, τον *λόγο ως δομικό στοιχείο της έμφυλης ταυτότητας* στο πλαίσιο των μεταδομιστικών προσεγγίσεων και τον *λόγο που πλαισιώνει και νοηματοδοτεί τις πολιτικές για την έμφυλη ισότητα*. Παράλληλα, εξετάζεται η έννοια των αντιστάσεων στη δράση για την έμφυλη ισότητα, με στόχο την περεταίρω ανάδειξη της πολυδιάστατης επίδρασης των ιδεολογικών στοιχείων που κυριαρχούν και την υπονομεύουν.

1.3.1. Έμφυλος λόγος και γλωσσικός σεξισμός

Ο προβληματισμός για την επίδραση του λόγου και της γλώσσας στην έμφυλη τάξη πραγμάτων αναδεικνύεται ήδη από το δεύτερο κύμα του φεμινισμού. Η σχέση φύλου και γλώσσας και ο τρόπος με τον οποίον η γλώσσα αναπαριστά τις έμφυλες κοινωνικές ανισότητες, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για τις φεμινίστριες κοινωνιολόγους και κοινωνιογλωσσολόγους, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Κατά τη δεκαετία του 1980 η ανάδειξη της πολιτισμικής φύσης της γυναικείας καταπίεσης από την προσέγγιση του *κοινωνικού φύλου* (gender σύμφωνα με τον όρο που εισήγαγε στη φεμινιστική θεωρία η Ann Oakley το 1972), σηματοδότησε την αμφισβήτηση της αντίστιξης βιολογικού και κοινωνικού φύλου και της αναγωγής της γυναικείας υποτέλειας στη *φύση*, και πρόσφερε μια νέα εννοιολόγηση του φύλου, στη βάση των έμφυλων κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας (Scott, 1986), ως ιστορικής και πολιτισμικής κατασκευής (Αθανασάτου, 2014).

Ειδικότερα, η αναγνώριση του φύλου ως κοινωνικοπολιτισμική κατηγορία, ως βάση κοινωνικής δομής και οργάνωσης, αλλά ταυτόχρονα και ως όρος ανάλυσης πολιτισμικών δομών, οδήγησε τη φεμινιστική αναζήτηση στο πεδίο των αναπαραστάσεων του και στην κατασκευή των ταυτοτήτων φύλου (Γκασούκα & Γεωργαλλίδου, 2018). Σύμφωνα με τον Moscovici (1981) οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ερμηνεύουν και δομούν την πραγματικότητα, διαμορφώνουν και καθοδηγούν τις συμπεριφορές και δημιουργούν κοινωνικές ταυτότητες. Σε αυτήν την κατεύθυνση, οι θεωρητικές προσεγγίσεις του φεμινιστικού κινήματος, μεταξύ άλλων,

επισημαίνουν τη σημασία της κοινωνικοποίησης για την αναπαραγωγή έμφυλων κοινωνικών ρόλων και σχέσεων και σε αυτό το πλαίσιο εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα κοινωνικοπολιτισμικά εργαλεία που συγκροτούν γνωστικά το άτομο. Η βάση της γυναικείας καταπίεσης δεν εντοπίζεται στο κράτος ή στην οικονομία, αλλά στον ανδρικό έλεγχο του πολιτισμού, της γλώσσας και της γνώσης που περιορίζει τους τρόπους σκέψης και οδηγεί στην εσωτερίκευση πατριαρχικών αντιλήψεων (Bryson, 2004). Συνεπώς η γλώσσα, ως κύριο μέσο έκφρασης των πολιτισμικών αντιλήψεων και ταξινόμησης κοινωνικών εμπειριών (Gumperz & Levinson, 1996), συγκεντρώνει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η ανάλυσή της ως προς το φύλο και τις αναπαραστάσεις που (ανα)παράγει, αποτελεί διαχρονικά μια ουσιαστική πρακτική του πολιτικού αγώνα των φεμινιστριών (Bryson, 2004: 309).

Σε πρώτο επίπεδο, πολλές/-οί θεωρητικές/-ές του πεδίου επισημαίνουν ότι η γλώσσα συνδέεται με κοινωνιολογικές παραμέτρους και αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνικές αξίες. Ειδικότερα, οι κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις εγγράφονται στη γλώσσα, που αποτελεί το σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων. Συνεπώς σε μια κοινωνική πραγματικότητα όπου οι γυναίκες υποτιμώνται, αγνοούνται και περιθωριοποιούνται σε συγκεκριμένα πεδία δράσης, η γλώσσα, αντίστοιχα, θα τις καθιστά αόρατες και θα τις αποκλείει. Με αυτόν τον τρόπο συντηρούνται οι κυρίαρχοι λόγοι σχετικά με τον ρόλο του φύλου, οι οποίοι περιγράφονται με τη γλώσσα που έχει διαμορφωθεί από αυτούς που κατέχουν την εξουσία, δηλαδή τους άνδρες (Spender, 1980). Η γλώσσα, κατά την Spender, δεν είναι ουδέτερη, αλλά συνεπάγεται έναν τρόπο δόμησης της σκέψης, που βασίζεται στις αντιλήψεις των ανδρών και δεν εξυπηρετεί τις εμπειρίες των γυναικών. Συνεπώς, η περιχαράκωση των γυναικών στον βιολογικό τους ρόλο και ο αποκλεισμός τους από τη δημόσια σφαίρα *«υπήρξε κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα επί μακρόν εδραιωμένη και αναπαραγόμενη στη γλώσσα...»* (Αθανασάτου, 2014: 79). Είναι όμως η γλώσσα απλά ένα μέσο αντανάκλασης της κοινωνικής πραγματικότητας;

Σε δεύτερο επίπεδο η γλώσσα διαμορφώνει τις ιδέες που σχετίζονται με το φύλο και *«επιβάλλει όρους στην κοινωνική ζωή και στις κοινωνικές σχέσεις»* (Φραγκουδάκη, 1993). Ειδικότερα, η σημασιολογική και αξιολογική χροιά συγκεκριμένων λέξεων επικοινωνεί μηνύματα για το φύλο σε σχέση με τις έμφυλες κοινωνικές προσδοκίες, τους αναμενόμενους ρόλους και κατ' επέκταση την κατανομή της εξουσίας. Για παράδειγμα, η χρήση λέξεων ή εκφράσεων που συνδέονται με τον άνδρα έχει συνήθως θετική σημασία (π.χ. ανδραγάθημα,

αντρίκειος), σε αντίθεση με εκείνες που έχουν ως θέμα τη γυναίκα (π.χ. γυναικούλιστικός) (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014α). Με τον τρόπο αυτόν επικοινωνούνται σαφή μηνύματα για τις αναμενόμενες συμπεριφορές ανδρών και γυναικών, τα οποία εσωτερικεύονται και αναπαράγονται από τα υποκείμενα. Η Παντελίδου-Μαλούτα (2014α: 56) επισημαίνει ότι η απαξία του *γυναικείου* είναι εξαιρετικά έκδηλη στη γλώσσα και κατ' επέκταση «είναι έκδηλη και στις κοινωνικές σχέσεις, στον τρόπο με τον οποίο συναλλασσόμαστε με τους άλλους και ενίοτε και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας».

Πολλές μελέτες έχουν ασχοληθεί με την εσωτερίκευση των έμφυλων αντιλήψεων και αναπαραστάσεων, αναδεικνύοντας την κοινωνική κατασκευή του ρόλου του φύλου. Ορισμένες από αυτές έχουν υπογραμμίσει ότι η κατασκευή ταυτοτήτων μπορεί να γίνει και μέσα από τις γλωσσικές «επιλογές» και τη γλωσσική συμπεριφορά, επισημαίνοντας τους τρόπους με τους οποίους αυτή η εσωτερίκευση αντανακλάται και στη χρήση της γλώσσας, αλλά και στον τρόπο έκφρασης ευρύτερα. Ενδεικτικά, οι γυναίκες παρουσιάζονται μέσα από έρευνες να εκφράζονται με πιο εκλεπτυσμένο και επισφαλές ύφος, ενώ οι άνδρες να έχουν πιο απόλυτη και ανταγωνιστική ομιλία (Mills, 1989), να διακόπτουν πιο συχνά τη συνομιλήτριά τους (Handcock & Rubin, 2014) και να εκφράζονται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, εξηγώντας, για παράδειγμα, κάτι με υποτιμητικό τρόπο στη/στις συνομιλήτριά/-τριές τους (mansplaining)¹⁰ (Solnit, 2014).

Σε ένα τρίτο επίπεδο, η γλώσσα πέρα από το να διαιωνίζει και να συντηρεί προϋπάρχουσες ανισότητες και συνθήκες, μπορεί να προχωρά ακόμα και στη διαστρέβλωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Για παράδειγμα, παρόλο που πλέον τα παραδοσιακά «ανδρικά» επαγγέλματα και τα πολιτικά αξιώματα καταλαμβάνονται και από γυναίκες, δεν χρησιμοποιούνται λέξεις για να τις καταστήσουν ορατές σε αυτά τα πλαίσια, με αποτέλεσμα τελικά να αγνοούνται. Ο γλωσσικός εξοβελισμός και η αορατότητα των γυναικών σε συγκεκριμένα πλαίσια, που συνδέονται με τον δημόσιο χώρο ή την εξουσία, δηλαδή σε πεδία παραδοσιακά «ανδρικά», καταδεικνύει μια έλλειψη πρόθεσης να «παραχωρηθεί» το δικαίωμα συμμετοχής τους σε αυτά και

¹⁰ Ο όρος «mansplaining» αποτελεί νεολογισμό που προκύπτει από τη σύνθεση των λέξεων «man» (άνδρας) και «explaining» (εξηγώ) και χρησιμοποιείται για να ορίσει τη συστηματική μορφή καταπίεσης των γυναικών από τους άνδρες, μέσω της αποσιώπησης, η οποία με άρρητο τρόπο προσδίδει μικρότερη αξία στη φωνή και την άποψή τους. Αναφέρεται στη συνήθη πρακτική ένας άνδρας να επεξηγεί ένα ζήτημα σε μια γυναίκα, «με υπερβολική αυτοπεποίθηση, με διδακτικό ύφος και με τρόπο απλουστευμένο που υποθέτει ότι η συνομιλήτριά του δεν έχει γνώση επί του θέματος» (Μοσχοβάκου & Παπαγιαννοπούλου, 2022: 21).

σηματοδοτεί μια κοινωνία στην οποία οι γυναίκες διαδραματίζουν δευτερεύοντα ρόλο. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτόν δεν ενεργοποιούνται αναπαραστάσεις των γυναικών σε πεδία όπου η συμμετοχή τους παραμένει περιορισμένη (π.χ. στην πολιτική). Επιπρόσθετα, αυτή η πρακτική διαιώνίζει αποκλεισμούς, έστω και σε συμβολικό επίπεδο, οι οποίοι πλέον δεν υφίστανται σε επίπεδο κοινωνικής πραγματικότητας (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014β). Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (όπως αναφέρεται στο: Παντελίδου-Μαλούτα, 2014β: 18-19): *«η γλώσσα μας δεν είναι αθώα, νομιμοποιεί, αναπαράγει και διαμορφώνει μια σεξιστική πραγματικότητα υποτίμησης και αποκλεισμού του γυναικείου που εκφράζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, μεταξύ των οποίων και με την ανυπαρξία λέξεων στο θηλυκό που να εκφράζουν ιδιότητες»*. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η «γυναικεία εμπειρία» είτε να αποσιωπάται και να υποτιμάται, αλλά κυρίως οι γυναίκες να μην αναπαρίστανται σε μη στερεοτυπικούς ρόλους, σε ρόλους και πλαίσια που θέτουν υπό αμφισβήτηση την έμφυλη τάξη πραγμάτων.

Η πλούσια θεωρητική μελέτη και η εντεινόμενη ερευνητική εστίαση των τελευταίων ετών σχετικά με την έμφυλη γλώσσα, οδήγησαν το ενδιαφέρον των φεμινιστριών γλωσσολόγων στο ζήτημα του «γλωσσικού σεξισμού», δηλαδή στον σεξισμό που μεταβιβάζεται μέσω της χρήσης της γλώσσας. Ουσιαστικά ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλες τις λειτουργίες της γλώσσας, που ήδη περιγράψαμε, οι οποίες νομιμοποιούν τις έμφυλες ανισότητες. Συνιστά την πρακτική της διάκρισης ή της υποτίμησης ενός ατόμου με γνώμονα το φύλο του/της (συνήθως των γυναικών), που αντικατοπτρίζεται στη γλωσσική χρήση και συμπεριφορά, χωρίς ωστόσο να περιορίζεται σε λεκτικές εκφράσεις (Mills, 2008). Σύμφωνα με όσα ήδη αναφέραμε, ο γλωσσικός σεξισμός εντοπίζεται σε όλα τα πεδία της καθημερινής κοινωνικής δράσης και διαιώνίζει τα έμφυλα στερεότυπα, αλλά ταυτόχρονα μπορεί και να προκαλέσει έμφυλες διακρίσεις.

Ωστόσο, η μελέτη του εν λόγω πεδίου και η παραδοχή της αλληλεπίδρασης γλώσσας-κοινωνίας δίνουν τη δυνατότητα για την αξιοποίηση της γλώσσας στην κατεύθυνση της εξάλειψης των έμφυλων ανισοτήτων ή της ανάδειξης της έμφυλης διάστασης σε μια σειρά από κοινωνικά ζητήματα. Η δυνατότητα έκφρασης των σύγχρονων κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών και αλλαγών μέσω της διαρκώς εξελισσόμενης γλώσσας, έχει οδηγήσει σε πρωτοβουλίες για την προώθηση της

χρήσης συμπεριληπτικής γλώσσας από διεθνείς¹¹ και εθνικούς θεσμικούς φορείς¹² που προωθούν την έμφυλη ισότητα, καθώς και από φεμινιστικές ομάδες και οργανώσεις που αναπτύσσουν δράση προς την κατεύθυνση της αντανάκλασης των αλλαγών που συντελούνται σε κοινωνικό επίπεδο στη γλώσσα. Η επίδραση αυτών των πρωτοβουλιών καθίσταται βαθμιαία πιο εμφανής σε μη θεσμικά πλαίσια και σε διάφορες εκφάνσεις κοινωνικής έκφρασης. Ωστόσο, στον επίσημο λόγο εξακολουθούν να καταγράφονται σοβαρές αντιστάσεις.

1.3.2. Λόγος και έμφυλη ταυτότητα

Ο μεταδομικός φεμινισμός του τρίτου φεμινιστικού κύματος συνθέτει οπτικές από την κοινωνιολογία, τη γλωσσολογία και την ψυχανάλυση για να αναλύσει τις λογοθετικές διαδικασίες της υποκειμενοποίησης. Ειδικότερα, αναγνωρίζει το φύλο ως πρωταρχική αναλυτική παράμετρο της εξουσίας και των θεσμών ελέγχου (Αθανασίου, 2006) και εξετάζει τις διαδικασίες κατασκευής της έμφυλης διαφοράς. Παράλληλα προχωρά στη διερεύνηση των πολιτισμικών συμβόλων, που περιέχουν αναπαραστάσεις για τη λειτουργία του φύλου, και στην κανονιστική ερμηνεία των νοημάτων αυτών των συμβόλων.

Με βάση τη μεταδομική προσέγγιση, οι ταυτότητες αποτελούν κατηγορίες της κοινωνικής πραγματικότητας, κατασκευάζονται στο πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών θεσμών και διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες. Οι έννοιες του λόγου, της αποδόμησης και της έμφυλης υποκειμενικότητας, στις προσεγγίσεις αυτές διασυνδέονται, αναλύονται και κατέχουν κεντρική θέση. Η εισαγωγή της έννοιας της αποδόμησης, ως εννοιολογικού εργαλείου για την κριτική ανάλυση του λόγου που συγκροτεί την έμφυλη υποκειμενικότητα, και η αμφισβήτηση της μονοδιάστατης προσέγγισης της έμφυλης ταυτότητας, που μέχρι τη διατύπωση αυτών των θεωριών θεωρούνταν αμετάβλητη

¹¹ Βλ. ενδεικτικά στο επόμενο Κεφάλαιο (*Υποενότητα 2.1.7.*) πληροφορίες για τη Σύσταση (2019)1 του Συμβουλίου της Ευρώπης.

¹² Χαρακτηριστικές είναι οι πρωτοβουλίες της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων να εκδώσει Εγκύκλιο με θέμα: «*Υπέρβαση του «γλωσσικού σεξισμού» και ένταξη της διάστασης του φύλου στα διοικητικά έγγραφα*» (Φ.18/οικ. 5748/25.02.2016), καθώς και «*Οδηγό για τη χρήση μη σεξιστικής γλώσσας στα διοικητικά έγγραφα*» μετά από σχετική έρευνα που διενήργησε (βλ. σχετικά: Γκασούκα & Γεωργαλλίδου, 2018). Επιπλέον, και το ΚΕΘΙ το 2018 εξέδωσε «*προς τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας για την εξάλειψη του σεξισμού και των έμφυλων διακρίσεων*» (βλ. σχετικά: Μοσχοβάκου & Χατζηαντωνίου, 2018).

και «αληθινή», αποτελούν αδιαμφισβήτητα σημαντικές συνεισφορές της εν λόγω προσέγγισης στη φεμινιστική θεωρία.

Η θεωρία του Foucault για την εξουσία και η προβληματική του για την συγκρότηση του υποκειμένου, πού ήδη αναφέρθηκαν και σε προηγούμενη *Ενότητα*, υπήρξε καθοριστική και για τον φεμινιστικό μεταδομισμό και ειδικότερα για τις αναλύσεις περί κανονιστικού λόγου για τη θηλυκότητα. Αν και ο Foucault δε μίλησε συγκεκριμένα για τη γυναικεία έμφυλη υποκειμενικότητα, ούτε εστίασε το ενδιαφέρον του στις έμφυλες σχέσεις, η σκέψη του τροφοδότησε το έργο σύγχρονων θεωρητικών φεμινιστριών. Ειδικότερα, η εξουσία, κατά τον Foucault (1978) –πέρα από την καταπιεστική της διάσταση– παράγει νόημα/λόγο, που με τη σειρά του συγκροτεί διαφορετικές μορφές υποκειμενικότητας, οι οποίες εξυπηρετούν τα συμφέροντα των μηχανισμών της εξουσίας που εκφράζονται μέσα από διάφορους θεσμούς. Η ανάλυση του Foucault τοποθετεί τη σεξουαλικότητα σε ένα ανοιχτό και σύνθετο σύστημα λόγου και εξουσίας, το οποίο κατασκευάζεται μέσα από τον ίδιο τον λόγο που την περιγράφει (Butler, 1999). Ο Foucault δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ο λόγος κατασκευάζει υποκείμενα, αποδίδοντας ικανότητες στο σώμα, το οποίο θεσμοποιείται από τα καθεστώτα εξουσίας και γνώσης. Συνεπώς το σώμα σημασιοδοτείται ως απόρροια της εφαρμογής των πρακτικών εξουσίας και πλαισιώνεται από ένα «καθεστώς αλήθειας», που γίνεται αντιληπτό ως συνεκτικό και ιστορικά συνεχές. Υπό αυτήν την θεώρηση, το έμφυλο σώμα συνιστά κατασκευή ενός λόγου που αναπαράγει το δίπολο άνδρας/γυναίκα (McNay, 1992).

Η Butler, σε συνάφεια με τις απόψεις του Foucault, υποστηρίζει ότι ο λόγος αποτελεί μια έννοια νοήματος που αποδίδει τη σημασία στα σημαίνοντα, αφορά στο πώς «συγκεκριμένες μορφές λόγου αρθρώνουν αντικείμενα και υποκείμενα με την ερμηνεία τους» και επομένως «δεν αναπαριστά απλώς ή αναφέρει δεδομένες πρακτικές και σχέσεις, αλλά εισχωρεί στην άρθρωσή τους και είναι, υπό αυτή την έννοια, παραγωγικός» (1995: 24, όπως αναφέρεται στο: Davies, 2004: 123). Σε αυτό το πλαίσιο, οι λόγοι –σε όλα τα πεδία της κοινωνικής δράσης– ρυθμίζουν, δημιουργούν δυαδικότητες, ιδρύουν δομές γνώσης, συνιστούν υποκειμενικότητες, τοποθετούν τους ανθρώπους μέσα σε ρόλους και τους υποβάλλουν σε κρίσεις (Davies, 2004).

Το 1990, Butler με το έργο της «*Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*» («*Αναταραχή φύλου: ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*»¹³) εισάγει στη θεωρητική φεμινιστική συζήτηση για τη συγκρότηση του φύλου, την έννοια της «επιτελεστικότητας» (performativity). Υποστηρίζει ότι η συγκρότηση του φύλου επιτελείται μέσα από διαρκή δράση, μέσα από αναγνωρίσιμες και καθιερωμένες πράξεις (επιτελέσεις) οι οποίες ενσωματώνουν κυρίαρχους κοινωνικούς λόγους και ακολουθούν τις κοινωνικές προδιαγραφές. Με τον τρόπο αυτόν θέτει υπό αμφισβήτηση την μέχρι τότε επικρατούσα αντίληψη, που θεωρούσε την έμφυλη ταυτότητα ως φυσική, συνεκτική και αμετάβλητη αφήγηση, της οποίας η γνώση δεν τίθεται υπό διαπραγμάτευση.

Η θεμελίωση της αντίληψης περί συγκρότησης του φύλου μέσω παραστασιακών επιτελέσεων έρχεται να ενισχύσει περαιτέρω την πολιτισμική συγκρότησή του και υπογραμμίζει τον έλεγχο του από ταξικές, πολιτικές και πολιτισμικές δομές. Ειδικότερα, η ριζικά κατασκευασμένη ιδιότητα του φύλου ανατρέπει την μέχρι τότε βασική φεμινιστική προσέγγιση της σχέσης βιολογικού και κοινωνικού, δηλαδή τη θεώρηση του βιολογικού ως προϋπόθεσης του κοινωνικού φύλου. Η πλήρης αποδόμηση της βιολογικής διάστασης του φύλου οδηγεί και στην αποδόμηση της αντίληψης περί διαμόρφωσης των ταυτοτήτων με βάση βιολογικά χαρακτηριστικά. Σε αυτό το πλαίσιο, η αρρενωπότητα και η θηλυκότητα βρίσκουν έκφραση μέσα από τον λόγο που τις κατασκευάζει, και αυτός είναι ο λόγος της ανδρικής κυριαρχίας. Συνεκδοχικά, η θεώρηση της έμφυλης ταυτότητας αποκλειστικά ως κοινωνικά κατασκευασμένης μέσω του λόγου, αποδομεί το σημαίνον *γυναίκα* ως μια κατηγορία με κοινή ταυτότητα και εμπειρία (Αθανασίου, 2006).

Παράγεται πλέον ένας νέος λόγος που θέτει υπό αμφισβήτηση τη διπολικότητα του φύλου και αναγνωρίζει διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους βιώνονται οι έμφυλες σχέσεις. Ειδικότερα, θέτει υπό αμφισβήτηση την αντίληψη ότι η «*η δυναμική πολλαπλότητα της ανθρώπινης εμπειρίας και των κοινωνικών της εκφράσεων πρέπει να χωρέσει σε ένα διπολικό καλούπι, που επιτρέπει περιοριστικά και αποκλειστικά να «είσαι» ή το ένα ή το άλλο, τίποτα ενδιάμεσα και τίποτα άλλο*» (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014α:21). Η αποδόμηση του κυρίαρχου λόγου επιδιώκει να αντιστρέψει τις σχέσεις εξουσίας και να διακόψει τις δυαδικές αντιθέσεις, οι οποίες συνιστούν κυρίαρχες

¹³ Το βιβλίο εκδόθηκε σε ελληνική μετάφραση το 1999: Butler, J. (1999). *Αναταραχή φύλου: ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

αντιλήψεις για τις έμφυλες ταυτότητες και να υπερβεί την ιεραρχική, αντιθετική και καθοριστική τους δύναμη (Haywood & Mac an' Ghail, 1997). Η αναγνώριση της παραγωγικής δύναμης του λόγου διανοίγει πεδία στοχασμού σχετικά με την συγκρότηση ενός λόγου αντίρροπου στον κυρίαρχο, που παράγει νέες πρακτικές ενσωμάτωσης και συμπερίληψης.

1.3.3. Η νοηματοδότηση των πολιτικών για την έμφυλη ισότητα: gender mainstreaming και θετικές δράσεις

Το ενδιαφέρον των προσεγγίσεων για την πολιτική διαδικασία διαμόρφωσης μιας δημόσιας πολιτικής, καθώς και της φεμινιστικής σκέψης για τον λόγο, συνενώνεται στο πλαίσιο της φεμινιστικής πολιτικής θεωρίας και ειδικότερα της προσέγγισης των φεμινιστικών πολιτικών ή αλλιώς των πολιτικών που προωθούν την έμφυλη ισότητα. Σύμφωνα με τη Mazur (2002: 30), για να θεωρηθεί μια πολιτική φεμινιστική, η επίσημη πρόθεση, σε δημόσιες τοποθετήσεις ή σε γραπτές πολιτικές δηλώσεις, πρέπει να εντάσσει τουλάχιστον τρεις από τις ακόλουθες ιδέες: α) βελτίωση των δικαιωμάτων των γυναικών, έτσι ώστε να εναρμονίζονται με τα αντίστοιχα των ανδρών, β) μείωση ή εξάλειψη των έμφυλων ιεραρχιών και της πατριαρχίας, γ) εστίαση τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική σφαίρα, χωρίς να τις διαφοροποιεί, δ) εστίαση τόσο σε άνδρες όσο και σε γυναίκες, και ε) συμπερίληψη ιδεών που συνδέονται ρητά με αναγνωρισμένες φεμινιστικές ομάδες, κινήματα ή άτομα εντός του εθνικού πλαισίου.

Η ανάπτυξη πολιτικών για την έμφυλη ισότητα μέσω του *κρατικού φεμινισμού (state feminism)* έχει θέσει στο επίκεντρο τον λόγο των πολιτικών, τόσο ως προς τον τρόπο με τον οποίο το κράτος οικειοποιείται και ικανοποιεί τα φεμινιστικά αιτήματα (Σαμίου, 2006), όσο και εξαιτίας της ανησυχίας φεμινιστριών ερευνητριών σχετικά με τη μη εκπλήρωση των κυβερνητικών υποσχέσεων για την ισότητα των φύλων (Bacchi, 2005). Η φεμινιστική κριτική των δημόσιων πολιτικών ισότητας επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην αναπαράσταση του φύλου στα κείμενα των πολιτικών, κάνει λόγο για *κατασκευή* ανισοτήτων μέσω του πολιτικού λόγου και εντοπίζει αντιφάσεις ανάμεσα στις διακηρύξεις και τις εφαρμογές τους (Στρατηγάκη, 2008γ: 17). Αυτές οι αποκλίσεις έχουν ως βάση τη διαφορετική εννοιολόγηση της έμφυλης ισότητας από πολιτικούς φορείς σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, και ως αποτέλεσμα τη θέσπιση πολιτικών, που δεν αμφισβητούν τις έμφυλες πολιτικές

δομές, απλά προσθέτουν τις γυναίκες στο εκάστοτε πολιτικό πλαίσιο (Verloo, 2005, Παντελίδου-Μαλούτα, 2014α).

Ένα καλό παράδειγμα αυτών των αποκλίσεων και διαφορετικών αναγνώσεων, αποτέλεσε η περίπτωση του gender mainstreaming, η έννοια της οποίας δεν οριζόταν μέχρι το 1996, –όποτε υιοθετείται επίσημα ως πολιτική από την Ευρωπαϊκή Ένωση με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ¹⁴, με αποτέλεσμα να επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών (Stratigaki, 2005). Ο όρος εισάγεται το 1990 σε ευρωπαϊκά κείμενα ως καινοτόμο στοιχείο που διευρύνει την έμφυλη ισότητα, και η ένταξη της διάστασης του φύλου στο σύνολο των πολιτικών προτείνεται ως μια ενέργεια *συμπληρωματική* (Council of Europe, 1998) ή *εναλλακτική* των θετικών δράσεων (Stratigaki, 2005). Ο ορισμός του gender mainstreaming ως «*αναδιοργάνωση, βελτίωση και αξιολόγηση της πολιτικής διαδικασίας, έτσι ώστε η οπτική της έμφυλης ισότητας να εντάσσεται σε όλες τις πολιτικές, σε όλα τα επίπεδα και στάδια*» (Council of Europe, 1998: 15), αναδεικνύει τον αναδιαρθρωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας και τον φιλόδοξο στόχο της. Η εισαγωγή του gender mainstreaming τροφοδοτεί έναν προβληματισμό σε σχέση με τον τρόπο πολιτικής παρέμβασης και δράσης: gender mainstreaming ή θετικές δράσεις ανά θεματικό πεδίο πολιτικής; Ορισμένες φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι η οριζόντια ένταξη της έμφυλης διάστασης μπορεί να είναι αποτελεσματική, ενώ άλλες ότι θέτει σε κίνδυνο τις θετικές δράσεις. Οι συγκρούσεις μεταξύ των δύο πλαισίων πολιτικής εκδηλώνονται τόσο με ρητούς, όσο και με άρρητους τρόπους σε όλο τον κύκλο πολιτικής. Η εξέταση της ρητορικής που συνοδεύει το κάθε πλαίσιο αναδεικνύει τις διαφορετικές νοηματοδοτήσεις: άλλες αναγνωρίζουν τη συμβολή του gender mainstreaming στην ενίσχυση της πολιτικής για την έμφυλη ισότητα και άλλες κάνουν λόγο για αποτυχία της στρατηγικής να επιφέρει διαρθρωτικές αλλαγές που αμφισβητούν πατριαρχικές δομές (Stratigaki, 2005).

Για την εξέταση των πολιτικών για την έμφυλη ισότητα, η ανάλυση του λόγου των πολιτικών, επεκτείνεται στην ανάλυση των *πλαισίων πολιτικής (policy frames)* εντός των οποίων αυτές συγκροτούνται, αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο. Κατά την παρουσίαση των προσεγγίσεων για τον λόγο κατά την πολιτική διαδικασία διαμόρφωσης μιας δημόσιας πολιτικής, έγινε αναφορά στην έννοια των πλαισίων (policy frames). Ένα πλαίσιο πολιτικής συνιστά «*μια αρχή οργάνωσης που μετατρέπει αποσπασματικές ή ευκαιριακές πληροφορίες σε ένα δομημένο και ουσιαστικό*

¹⁴ Βλ. περισσότερα σχετικά με την υιοθέτηση του gender mainstreaming στο επόμενο Κεφάλαιο.

πρόβλημα, στο οποίο περιλαμβάνεται ρητά ή σιωπηρά μία λύση» (Verloo, 2005: 20). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό που εδράζεται σε κονστρουβιστικές υποθέσεις, δεν υφίσταται αντικειμενικό «πρόβλημα» πολιτικής, που να μην εναπόκειται σε ερμηνεία (Bacchi, 2005).

Ειδικότερα, στο πεδίο της ανάλυσης των δημόσιων πολιτικών η πλαισίωση γίνεται αντιληπτή ως ένας μηχανισμός νοηματοδότησης, που όχι μόνο κωδικοποιεί την πραγματικότητα –το πρόβλημα που επιχειρεί να επιλύσει μια πολιτική–, αλλά επηρεάζει εμμέσως την πρόσληψή του από τους/τις αποδέκτες/-τριες, από το ευρύτερο κοινό. Η διαπίστωση ότι, πέρα από τις αντικειμενικές συνθήκες (π.χ. είδος θεσμών, πολιτικοί στόχοι κ.λπ.), ο τρόπος με τον οποίο περιγράφεται και γίνεται αντιληπτή η πραγματικότητα, λειτουργεί καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας πολιτικής, οδήγησε στην ανάγκη για διεύρυνση της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο ο λόγος σημασιοδοτεί τα κοινωνικά προβλήματα προς επίλυση και «κατασκευάζει τις αλήθειες και τα πραγματικά και συμβολικά αποτελέσματα των μέτρων πολιτικής» (Στρατηγάκη, 2006: 51). Επομένως με βάση αυτήν την ανάγκη, το νοηματικό πλαίσιο (*conceptual frame*) χρησιμοποιείται «όχι μόνο ως μέθοδος ανάλυσης των πλαισίων στο λόγο των πολιτικών υποκειμένων, αλλά και ως μέθοδος ανάλυσης των τρόπων κωδικοποίησης των προβλημάτων από την πλευρά του κοινού» (Κουντούρη, 2015: 67).

Με αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το έκδηλο νόημα μιας πολιτικής, δηλαδή από την περιγραφή της, στην γνωστική λειτουργία της, δηλαδή στα νοήματα που διαμορφώνει. Σύμφωνα με τις Krizsan και Pora (2008, όπως αναφέρεται στο Κουντούρη, 2015: 68) «ένα πλαίσιο δημόσιας πολιτικής είναι μία ειδική διαμόρφωση των θέσεων αναφορικά με ένα διακύβευμα και τις διαστάσεις της διάγνωσης και πρόγνωσης των προβλημάτων δημόσιας πολιτικής» (Krizsan & Pora, 2008).¹⁵

Με βάση τα παραπάνω, κατά την ανάλυση του πλαισίου μιας πολιτικής, έμφαση δίνεται στον λόγο και στην ικανότητά του να αναπαριστά ένα πρόβλημα, χωρίς να βασίζεται στην αντικειμενική πραγματικότητα, δημιουργώντας μια άλλη υποκειμενική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, αναλύεται ο τρόπος εκφοράς του πολιτικού λόγου, καθώς και το πώς αυτός, συχνά αντικαθιστώντας την αντικειμενική

¹⁵ Η Φανή Κουντούρη στο τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου της με τίτλο: «Τα δημόσια προβλήματα στην πολιτική ατζέντα, Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις» (2015: 66-93), παρουσιάζει εκτενώς τις λειτουργίες, τις προσεγγίσεις και την τυπολογία των πλαισίων σε διάφορα γνωστικά πεδία.

από την υποκειμενική πραγματικότητα, επηρεάζει τη νοηματοδότηση και κατασκευή της πραγματικότητας και τελικά οδηγεί στην αποδόμηση του υπό εξέταση προβλήματος. Έτσι, η γλώσσα, οι όροι, οι έννοιες και οι κατηγορίες που πλαισιώνουν ένα πρόβλημα, όπως εκφράζονται από μέσα από τη ρητορική του κράτους και άλλων φορέων (π.χ. ΜΜΕ) επηρεάζουν την αναπαράστασή του (αυτό που φαίνεται να είναι). Υπό αυτήν την οπτική, στον λόγο της πλαισίωσης ενός προβλήματος πολιτικής περιλαμβάνονται και διαμορφώνονται τα στοιχεία της διάγνωσης (ποιο είναι το πρόβλημα) και της πρόγνωσης (τι πρέπει να γίνει) του προβλήματος, με βάση τα οποία αποδίδονται ρόλοι (Κακεπάκη: 2015).

Η ανάλυση του πλαισίου πραγματοποιείται απαντώντας σε τέσσερα ερωτήματα: α) Ποιο είναι το πρόβλημα; (διάγνωση), β) Ποιος/τι φταίει για το πρόβλημα (απόδοση ευθύνης), γ) Τι πρέπει να γίνει; (λύση) και δ) Ποιος πρέπει να κάνει κάτι; (αρμόδιος φορέας) (Στρατηγάκη, 2006: 52). Μέσα από αυτές τις απαντήσεις αναδεικνύονται οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των φορέων διαμόρφωσης της πολιτικής στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το κεντρικό ζήτημά της.

Η αναπαράσταση του προβλήματος

Στο πεδίο των πολιτικών έμφυλης ισότητας, η ανάλυση του πλαισίου εξετάζει τον λόγο που τις περιβάλλει, δηλαδή την εννοιολόγηση του φύλου και το πεδίο στο οποίο εδράζεται η νομιμοποίησή τους (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014α). Η συμβολή της Bacchi (1999) στην ένταξη της έμφυλης διάστασης σε αυτήν την ανάλυση υπήρξε καθοριστική. Με την προσέγγιση «*what's the problem represented to be?*» συνέδεσε τις απόψεις περί κοινωνικής κατασκευής των πολιτικών με εκείνες δίνουν έμφαση στον διαφορετικό τρόπο πρόσληψης του πολιτικού λόγου (ανάλυση λόγου), ως καθοριστικού παράγοντα διαμόρφωσής τους. Σε αυτήν την προσέγγιση δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίον «αναπαρίστανται» τα προβλήματα και τα σχετικά προτεινόμενα μέτρα, στον κυρίαρχο πολιτικό λόγο, επιτρέποντας τη μελέτη του φύλου ως κοινωνικοπολιτικής σχέσης, που διαπερνά μια πολιτική από τον σχεδιασμό της έως την εφαρμογή της.

Ειδικότερα, η Bacchi, επισημαίνει ότι ο τρόπος διατύπωσης ενός προβλήματος πολιτικής εμπεριέχει μια ερμηνεία για το πρόβλημα, βάσει της οποίας προτείνονται οι αρμόζουσες λύσεις. Συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτό το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει η πολιτική, καθώς και οι στόχοι που τίθενται για τον σκοπό

αυτόν είναι καθοριστικοί για τα αποτελέσματα που θα ακολουθήσουν. Σε αυτό το πλαίσιο, η Bacchi διερευνά τον τρόπο με τον οποίο ιεραρχούνται θέματα που σχετίζονται με τις έμφυλες σχέσεις εξουσίας, που κυριαρχούν στην πολιτική ατζέντα, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο διατυπώνεται και γίνεται αντιληπτό το πρόβλημα της έμφυλης ανισότητας: ποιες είναι οι όψεις του που αναπαρίστανται ή αποσιωπούνται στο πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας σχετικής πολιτικής. Επιδιώκει, έτσι, να εντοπίσει τις επιπτώσεις, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αναπαράστασης του προβλήματος, ειδικά για τις ομάδες που πλήττονται από το πρόβλημα.

Επιπλέον, με την οπτική αυτή, η μελέτη του λόγου, περιλαμβάνει μια διπλή προβληματική: τί μπορεί να πει το υποκείμενο και τί επιτρέπεται να πει το υποκείμενο (Bacchi, 1999: 41). Στο πρώτο επίπεδο δίνεται έμφαση στη δύναμη των λόγων να κατασκευάζουν νοήματα, ενώ σε δεύτερο επίπεδο η διερευνάται η διαφορετική πρόσβαση των ατόμων σε θεσμούς που παράγουν λόγο. Για την Bacchi (2005) ο λόγος είναι κάτι πολύ περισσότερο από την γλώσσα: είναι συστήματα σκέψης που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίον κατανοούμε τον εαυτό μας, με κρίσιμες συνέπειες για την πολιτική μας δράση.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η κατασκευή νοηματικών πλαισίων δεν είναι αναγκαστικά μια ηθελημένη και συνειδητή διαδικασία, ειδικά στην περίπτωση του φύλου, η επιτέλεση του οποίου βασίζεται στη διαδικασία εσωτερίκευσης. Ειδικότερα, η Bacchi χωρίς να αρνείται ότι κάποιες φορές η διαμόρφωση των αναπαραστάσεων προβλημάτων λαμβάνει χώρα εμπρόθετα, συνειδητά, για λόγους πολιτικής χειραγώγησης, εν τούτοις επικεντρώνεται στις «αναπαραστάσεις προβλημάτων», οι οποίες είναι κατανοήσεις προβλημάτων που βρίσκονται βαθιά μέσα στις αντιλήψεις των κοινωνικών φορέων και έχουν ελάχιστη σχέση με τις προθέσεις των εμπλεκομένων.

Κομβικό ρόλο διαδραματίζει η νοηματοδότηση μιας πολιτικής ισότητας που, όπως ήδη αναφέρθηκε, σχετίζεται με τον τρόπο που ορίζει το *πρόβλημα* και τον στόχο που καλείται να επιτύχει. Η αναπαράσταση του προβλήματος παράγει αποτελέσματα, μη συνειδητά, στην αυτοαντίληψη των υποκειμένων. Ειδικότερα, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι πρώτες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για την εκπαίδευση των κοριτσιών που αφορούσαν σε προγράμματα ενθάρρυνσής τους προκειμένου να στραφούν σε μη παραδοσιακά «γυναικεία» πεδία σπουδών. Σε αυτές τις προσπάθειες το πρόβλημα ήταν τα κορίτσια που υπολείπονταν, δεν είχαν αυτοεκτίμηση ή

φιλοδοξίες (Bacchi, 1999). Η επίδραση αυτής της αναπαράστασης του προβλήματος έχει υπάρξει καθοριστική για την εσωτερικευση αυτών των αντιλήψεων από πολλά κορίτσια. Επιπλέον, η προώθηση ενός μέτρου για την έμφυλη ισότητα, στην κατεύθυνση την εξυπηρέτησης των οικονομικών αναγκών της αγοράς και όχι της διασφάλισης ίσων δικαιωμάτων, αποκαλύπτει τα στενά όρια του διακυβεύματος. Χαρακτηριστική τέτοια περίπτωση αποτελούν οι πολιτικές της συμφιλίωσης εργασιακής και οικογενειακής ζωής, στο πλαίσιο των οποίων το πολιτικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τον στόχο της ισότητας των φύλων, σε έναν στόχο με οικονομικό προσανατολισμό: αυτόν της ενίσχυσης ευέλικτων μορφών απασχόλησης (Stratigaki 2004: 50).

Πέρα από το πώς αναπαρίσταται το πρόβλημα, κατά τη διαμόρφωση των πολιτικών ισότητας, ιδιαίτερη αξία έχει η ανίχνευση της εννοιολόγησης του φύλου, (π.χ. η κατανόηση της κοινωνικής κατασκευής του), η οποία θα επηρεάσει τη νοηματοδότηση του προβλήματος, κι επομένως το είδος των μέτρων προς θεσμοθέτηση. Για παράδειγμα, ενώ, όπως αναφέρει η Παντελίδου-Μαλούτα (2014α), παρουσιάζεται ως προφανές το *τι πρέπει να γίνει* για την προώθηση της έμφυλης ισότητας, χωρίς όμως στην πράξη να είναι προφανές, καθώς δεν είναι κατανοητή «*η ανάγκη διάκρισης μεταξύ μέτρων πολιτικής που είναι υποστηρικτικά για τις γυναίκες, ώστε αυτές να εκπληρώνουν τους παραδοσιακούς τους ρόλους ευκολότερα, και άλλων μέτρων που στοχεύουν στην κατάργηση των παραδοσιακών προτύπων φύλου*».

Η κριτική ανάλυση των ερμηνευτικών πλαισίων (critical frame analysis)

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος MAGEEQ, η θεωρητική βάση της Bacchi επεκτείνεται και αναπτύσσεται μια νέα προσέγγιση ανάλυσης των λόγων των πολιτικών για την έμφυλη ισότητα, η οποία αντλεί από την πολιτική θεωρία, τη θεωρία του κοινωνικού κινήματος και τη θεωρία του φύλου, και βασίζεται στην *κριτική ανάλυση των ερμηνευτικών πλαισίων (critical frame analysis)*. Ειδικότερα, η κριτική ανάλυση ξεκινά από την παραδοχή των διαφορετικών αναπαραστάσεων κατά τη χάραξη μιας πολιτικής και εστιάζει σε προβλήματα κυριαρχίας και αποκλεισμών. Η εφαρμογή μιας πολιτικής εδώ αντιμετωπίζεται ως μια σύνθετη πολιτική διαδικασία, και ο λόγος ως μηχανισμός που επιδρά στις σχέσεις εξουσίας. Με λίγα λόγια, με βάση αυτήν την προσέγγιση, το πλαίσιο συνιστά ένα ερμηνευτικό σχήμα που νοηματοδοτεί την

πραγματικότητα και η πλαισίωση μιας πολιτικής διαμορφώνει τη διαδικασία κατασκευής, υιοθέτησης και διαπραγμάτευσης των πλαισίων πολιτικής (Verloo & Pantelidou, 2005: 4).

Η περίπτωση της πολιτικής του gender mainstreaming είναι χαρακτηριστική για την παρουσίαση του προβληματισμού που περιβάλλει την κριτική ανάλυση των ερμηνευτικών πλαισίων. Αφετηρία αποτελεί η διαπίστωση των προβλημάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή της, παρά την αδιαμφισβήτητα θετική αρχική όψη της και τις δυνατότητες που αναδεικνύονται στη θεωρητική της τεκμηρίωση. Ειδικότερα, οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από την εφαρμογή του gender mainstreaming, μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποκαλύπτουν ότι δεν υπάρχει μια κοινή κατανόηση της εν λόγω έννοιας (Verloo, 2005: 14). Σε αυτό το πλαίσιο, το βασικότερο πρόβλημα είναι ότι η εστίαση εντοπίζεται στις γυναίκες ως τα υποκείμενα της αλλαγής, και υπό αυτήν τη θεώρηση επιδιώκεται η ένταξη των γυναικών στο ισχύον καθεστώς, και όχι ο μετασχηματισμός του, όπως οριζόταν από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 1998). Για παράδειγμα, στην Ελλάδα το gender mainstreaming μεταφράζεται σε διευκολύνσεις για υπέρ συγκεκριμένων κατηγοριών γυναικών, χωρίς να τελικά να διαταράσσεται η εγγενής ανισότητα στο υπάρχον σύστημα έμφυλων σχέσεων (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014α). Αυτά τα διακριτά πλαίσια έμφυλης ισότητας που συναντώνται σε διάφορες χώρες περιλαμβάνουν, συνεπώς, και διαφορετικές –πιθανά και ανταγωνιστικές ιδέες– για τον προσδιορισμό του προβλήματος, τα άτομα ή τους φορείς που είναι υπεύθυνοι, τα αίτια και τις λύσεις.

Ένα βασικό έλλειμμα που αναδεικνύεται από τη μελέτη της εμπειρίας του gender mainstreaming, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, είναι ότι δεν διευκρινίζεται το πώς εννοιολογείται η έμφυλη ισότητα, με αποτέλεσμα να θεωρείται δεδομένη μια κοινή αντίληψη, που δεν απαιτεί θεωρητική επεξεργασία. Αυτή η δεδομένη κοινή συμφωνία, συναντίληψη, η οποία τελικά δεν υφίσταται, διαστρεβλώνει στην πράξη την έννοια και τους στόχους του gender mainstreaming (Verloo, 2005, Παντελίδου-Μαλούτα, 2014α).

Με βάση τα παραπάνω, η κριτική ανάλυση των ερμηνευτικών πλαισίων επιδιώκει να κατανοήσει τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στα νοηματικά πλαίσια για την έμφυλη ισότητα, προκειμένου να αναγνωριστεί ο ρόλος τους είτε στις στρεβλώσεις, ή στην επιτυχία του gender mainstreaming (Verloo, 2005). Η νοηματοδότηση, όπως θα προκύψει τελικά από τις ανταγωνιστικές ερμηνείες των

κοινωνικών προβλημάτων, συνιστά καθοριστικό παράγοντα στην πολιτική, καθώς θα καθορίσει την μελλοντική δράση. Επομένως, έχει αξία να αποκαλυφθούν και να αναλυθούν οι ανταγωνιστικές ερμηνείες του *προβλήματος* της έμφυλης ανισότητας. Η προσέγγιση, πέρα από τα στοιχεία του λόγου, δίνει έμφαση στους *ρόλους* που αποδίδονται και στη *φωνή* των πλαισίων πολιτικής (Verloo & Pantelidou, 2005: 4). Ειδικότερα, αξιοποιεί στοιχεία από την ανάλυση των πλαισίων στο πλαίσιο της θεωρίας του κοινωνικού κινήματος, και προσθέτει διαστάσεις όπως: η *ισορροπία* (*balance*), με στόχο την καταγραφή των εντάσεων και των αντιφάσεων στις αναπαραστάσεις του ζητήματος, η *μορφή* (*form*) (επιχειρήματα και ρητορικά εργαλεία) και η *φωνή* (*voice*), για να αναδειχθούν οι παράγοντες που κατασκευάζουν τα πλαίσια πολιτικής (επιτροπές, συμβούλια, πολιτικοί κ.λπ.). Στην εν λόγω προσέγγιση τα πλαίσια της πολιτικής συνδέονται με ζητήματα νομιμοποίησης και αποκλεισμού, προκειμένου να κατανοηθεί γιατί ορισμένα πλαίσια γίνονται κυρίαρχα και ποιες είναι οι επιπτώσεις τους για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

Η ερευνητική μέθοδος που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του προγράμματος MAGEEQ, αξιοποιεί μεθόδους θεμελιωμένης θεωρίας, που συμπληρώνονται από ένα πρόγραμμα πληροφορικής, για να εντοπίσει βασικές έννοιες, τρόπους συζήτησης για την έμφυλη ισότητα, καθώς και κανονιστικές αξίες στα κείμενα της δημόσιας πολιτικής. Ειδικότερα, αναλύει διαστάσεις σχετικά με: τη διάγνωση του προβλήματος, την πρόγνωση του προβλήματος, του ρόλους που αποδίδονται, και τη *φωνή* των διαφόρων φορέων πολιτικής, σε σχέση με: τις έμφυλες διαστάσεις, τις έμφυλες δομές, τους έμφυλους μηχανισμούς και τη διαθεματικότητα (Verloo, 2005: 26). Αρχικά μελετώνται φράσεις και λέξεις, στη συνέχεια το κείμενο αποδομείται απαντώντας σε συγκεκριμένα ερωτήματα και στη συνέχεια τα ευρήματα οργανώνονται με βάση τα αρχικά ερωτήματα. Εφαρμόζεται σε μια σειρά από ερευνητικές εστιασεις¹⁶ σε διαφορετικά πεδία πολιτικής, καθώς και για την ανάλυση της πολιτικής του *gender mainstreaming*, καταλήγοντας σε μια ρητή επεξεργασία «κρυφών» νοηματοδοτήσεων του πολιτικού λόγου.

Οι προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν, αναδεικνύουν τον λόγο, το νόημα και τις προϋδεάσεις για το φύλο, ως καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση μιας

¹⁶ Ενδεικτικά αναφέρουμε: Οι Thanopoulou και Tsiganou (2005) μελέτησαν κοινοβουλευτικές συζητήσεις για την ψήφιση νόμου για την είσοδο και τη διαμονή αλλοδαπών, η Pantelidou-Maloutas (2005) πραγματοποίησε συγκριτική ανάλυση ευρωπαϊκών και εθνικών πολιτικών για την έμφυλη ισότητα, οι Hadjiyanni και Kamoutsi (2005) ανέλυσαν τον κοινοβουλευτικό λόγο για την ενδο-οικογενειακή βία και το trafficking.

πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, και, συνεπώς, ως σημαντικούς δείκτες των αποτελεσμάτων της πολιτικής αυτής. Η συμβολή τους έγκειται, πέρα από τα αναλυτικά εργαλεία και πλαίσια που προσφέρουν, στην αποκάλυψη των κυρίαρχων αναπαραστάσεων του φύλου στο πλαίσιο των θεσμοθετούμενων πολιτικών, και κατ' επέκταση στην αποκάλυψη των εμποδίων που αυτές επιφέρουν για την επίτευξη δομικών αλλαγών στις έμφυλες ιεραρχίες.

1.3.4. Από τον λόγο στην πράξη: αντιστάσεις, εμπόδια και προοπτικές

Η παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την ανάλυση της δημόσιας πολιτικής και οι επιμέρους οπτικές που προσφέρει η κάθε μία, αναδεικνύουν χωρίς αμφιβολία ότι η εξέταση των διαδικασιών και των παραγόντων που ενέχονται στη διαμόρφωση μιας πολιτικής αποτελεί μια σύνθετη πρόκληση. Αυτό συμβαίνει γιατί τόσο κατά τη χάραξη και τον σχεδιασμό, όσο και κατά την εφαρμογή μιας πολιτικής, εμπλέκονται πολλοί φορείς, οι οποίοι διαπραγματεύονται με βάση τα συμφέροντά τους. Αυτά τα συμφέροντα μπορεί να οργανώνονται συλλογικά, μέσω δικτύων και συνασπισμών, και να προωθούνται με συγκεκριμένες στρατηγικές, ή να εκφράζονται σε ατομικό επίπεδο από «ειδικούς» και «εμπειρογνώμονες» που καλούνται να υπερασπιστούν συγκεκριμένες θέσεις (βλ. σχετικά προηγούμενες *Ενότητες*).

Η φεμινιστική έρευνα για τις πολιτικές, όπως ήδη παρουσιάστηκε, έχει εστιάσει ιδιαίτερα στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο συγκροτείται η ατζέντα των πολιτικών ισότητας και στη μελέτη των διαδικασιών διαμόρφωσης και νοηματοδότησής τους (σχεδιασμός), μέσα από την ανάλυση της πλαισίωσης και του περιεχομένου τους, χωρίς ωστόσο αυτή η εστίαση να συνδέεται με τις φάσεις που ακολουθούν (εφαρμογή) (Engeli & Mazur, 2018). Στην Ελλάδα για παράδειγμα διαπιστώνεται μια αδυναμία προώθησης της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, παρόλες τις σχετικές θεσμικές πρωτοβουλίες και τη ρητή επίκλησή της στον δημόσιο λόγο (Στρατηγάκη, 2006), η οποία μένει αδιερεύνητη στο επίπεδο της εφαρμογής. Στις πρόσφατες εξελίξεις της φεμινιστικής πολιτικής θεωρίας, καταγράφεται η στροφή του ενδιαφέροντος στη *μετά τη θεσμοθέτηση* φάση μιας πολιτικής, δηλαδή στο πεδίο δράσης, γεγονός που συνδέεται και με την ανάγκη για αποτίμηση των αποτελεσμάτων των πολιτικών ισότητας στην κατεύθυνση της ισότητας στην πράξη.

Οι πρόσφατες θεσμικές και νομικές οπισθοχωρήσεις στο πεδίο της έμφυλης ισότητας, έχουν διανοίξει ένα νέο πεδίο ερευνητικού ενδιαφέροντος. Είχαν τελικά

επιτυχία αυτές οι πολιτικές στο επίπεδο της προώθησης της ουσιαστικής ισότητας των φύλων; Μια τέτοια εκτίμηση δε μπορεί να γίνει καταμετρώντας απλά τις πολιτικές που έχουν θεσμοθετηθεί στο πλαίσιο του κρατικού φεμινισμού. Απαιτεί κυρίως την εξέταση των δεδομένων που ακολουθούν στη συνέχεια, καθώς –παρόλο που σε θεσμικό επίπεδο καταγράφονται εξελίξεις, αμφισβητούνται κυρίαρχες δομές και σημειώνονται μικρές νίκες από φορείς που προωθούν την έμφυλη ισότητα–, οι σχετικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες βρίσκονται διαρκώς αντιμέτωπες με αντίθετες ιδεολογίες και πρακτικές.

Στις θεωρητικές προσεγγίσεις της αποτίμησης των πολιτικών ισότητας, η εφαρμογή μιας πολιτικής γίνεται αντιληπτή ως *«ένα πολιτικό παιχνίδι όπου λαμβάνουν χώρα διαβουλεύσεις και διαπραγματεύσεις, αντίσταση και αντιπολίτευση, καθώς και εκτροπή από την πολιτική πρόθεση, και είναι σημαντικές για τον καθορισμό των συνθηκών υπό τις οποίες πολιτικές που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων μπορεί να είναι επιτυχημένες ή όχι»* (Engeli & Mazur, 2018: 114). Ειδικότερα, η επισκόπηση των ευρωπαϊκών πολιτικών για την ισότητα, καθώς και των σχετικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο (βλ. δεύτερο και τρίτο Κεφάλαιο), αναδεικνύει σαφώς ότι το πεδίο των πολιτικών ισότητας αποτέλεσε (και εξακολουθεί να αποτελεί) ένα πεδίο συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων. Αυτές οι συγκρούσεις είχαν ως αποτέλεσμα άλλες φορές τη μη θεσμοθέτηση συγκεκριμένων πολιτικών για την ισότητα, άλλοτε νομοθετικές οπισθοχωρήσεις (π.χ. επαναφορά νομοθεσίας για απαγόρευση αμβλώσεων), άλλοτε τη θεσμοθέτηση «ανεπαρκών» πολιτικών ισότητας που δεν ικανοποιούσαν τα αιτήματα του κρατικού (και όχι μόνο) φεμινισμού, και άλλες φορές τη θεσμοθέτηση πολιτικών πρωτοβουλιών για την έμφυλη ισότητα που είτε η εφαρμογή τους απείχε σημαντικά από τους αρχικούς στόχους ή παρέμεινε (και παραμένει) κενό γράμμα.

Οι εν λόγω συγκρούσεις στο πεδίο της πολιτικής για την ισότητα των φύλων στη φεμινιστική πολιτική θεωρία καταγράφονται με τον όρο «αντίσταση» (resistance ή opposition) (Verloo, 2018, Lombardo & Mergaert, 2013). Η Mieke Verloo (2018: 6) ορίζει αυτήν την αντίσταση ως *«οποιαδήποτε δραστηριότητα στην οποία διατυπώνεται μια προοπτική που αντιτίθεται στη φεμινιστική πολιτική και την πολιτική έμφυλης ισότητας με τρόπο που αναμένεται να επηρεάσει ή επηρεάζει πραγματικά την πολιτική ή τη χάραξη πολιτικής σε οποιοδήποτε στάδιο»*. Ο συμπεριληπτικός αυτός ορισμός εστιάζει στον ρόλο των δρώντων, στους οποίους εντάσσεται ένα ευρύ φάσμα φορέων, θεσμών, αλλά και κάθε άτομο που στρέφεται ενάντια σε πολιτικές για την

έμφυλη ισότητα. Φυσικά στην ιστορία του φεμινισμού αντιστάσεις καταγράφονται από πολύ νωρίς, με τη μορφή, για παράδειγμα, καθυστερήσεων στην αλλαγή της νομοθεσίας που είχαν σοβαρό αρνητικό αντίκτυπο στη ζωή των γυναικών (π.χ. ποινικοποίηση του συζυγικού βιασμού), συμβάλλοντας στην απονομιμοποίηση ή την αποσιώπηση φεμινιστικών αιτημάτων. Πώς όμως εξηγείται αυτή η συστηματική αντίσταση σε ένα πεδίο σύγχρονης κοινωνικής πολιτικής με στόχο την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη;

Η ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών ισότητας αποτελεί μια σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία που θέτει σε «κίνδυνο» την έμφυλη τάξη πραγμάτων και τα προνόμια που αυτή προσδίδει σε κοινωνικές κατηγορίες. Ειδικότερα, η διαδικασία ανάπτυξης πολιτικών για την έμφυλη ισότητα συναντά αντιστάσεις από φορείς εξουσίας, που επωφελούνται από την ισχύουσα κατάσταση και, επομένως, επιδιώκουν να τη διατηρήσουν (Lombardo & Mergaert, 2013, Verloo 2018, Flood, Dragiewicz & Pease, 2020). Μάλιστα αυτές οι αντιστάσεις εντείνονται, όσο πιο πολύ διακυβούνται οι έμφυλες σχέσεις εξουσίας και όσο κινδυνεύει η σταθερότητα του status quo από τις επίμαχες πολιτικές. Επιπλέον, καθώς η έμφυλη ισότητα αποτελεί μια έννοια που διαπερνά όλους τους τομείς πολιτικής δράσης, αντίστοιχα και η αντίσταση σε αυτήν λαμβάνει χώρα στην πολιτική, την οικονομία, την επιστήμη, και αξιοποιεί όλους τους διαθέσιμους πόρους. Συνεπώς, αυτή η ιδεολογική διαμάχη μεταξύ του ισχύοντος καθεστώτος και των δρώντων που επιδιώκουν πολιτικές μεταρρυθμίσεις στην κατεύθυνση της ισότητας, είναι εγγενής και κατά την εφαρμογή τους. Υπό αυτήν την έννοια, επισημαίνεται ότι η εφαρμογή μιας πολιτικής είναι πολύ πιθανόν να διανοίξει ένα νέο πεδίο συγκρούσεων, παρά να θεωρηθεί ως συνέχεια των διαπραγματεύσεων που προηγήθηκαν της θεσμοθέτησής της. Πιο συγκεκριμένα, η φάση της εφαρμογής μπορεί να ανοίγει πολλές νέες ευκαιρίες για την άσκηση αποφασιστικής επιρροής για τους αντιπολιτευόμενους φορείς που δεν πέτυχαν να επιβάλλουν τις απόψεις τους στην φάση της θεσμοθέτησής της (Verloo, 2018).

To gender mainstreaming

Οι πρώτες προσπάθειες για τον εντοπισμό των εμποδίων στην εφαρμογή πολιτικών ισότητας πραγματοποιούνται με αφορμή την προώθηση της ένταξης της διάστασης του φύλου στις πολιτικές (gender mainstreaming), στο πλαίσιο της οποίας απαιτούνταν θεσμικές και οργανωσιακές αλλαγές (Council of Europe, 1998).

Ειδικότερα, η στροφή προς το gender mainstreaming ισοδυναμεί με θεσμοθέτηση του έμφυλου προβληματισμού σε όλο το εύρος της οργάνωσης και όχι με μια διαρκή προσπάθεια βελτίωσης της πρόσβασης και της απόδοσης των γυναικών εντός των ιεραρχιών που ήδη υφίστανται (Bacchi, 2005, Παντελίδου-Μαλούτα, 2014α). Η εξέταση της ρητορικής και των διοικητικών αλλαγών που συνόδευσαν την ανάπτυξη της στρατηγικής του gender mainstreaming αποκαλύπτει ορισμένα από τα ρητά και σιωπηρά εμπόδια που αντιμετώπισαν οι πολιτικές ισότητας των φύλων στο περιβάλλον της ευρωπαϊκής χάραξης πολιτικής. Σε αυτά εντάσσεται το θεσμικό πλαίσιο της ισχυρής και βαθιά ιεραρχικής Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπου η διοίκηση και το τεχνοκρατικό προσωπικό μπορούν να διαδραματίσουν αποφασιστικό ρόλο (Stratigaki, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο, ένα βασικό εμπόδιο που καταγράφεται για την εφαρμογή του gender mainstreaming είναι ότι για την επίτευξη αυτής της αναδιοργάνωσης των δομών και των διαδικασιών πολιτικής, απαιτούνταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων των στελεχών της δημόσιας διοίκησης, προκειμένου να εισάγουν την έμφυλη οπτική στο πεδίο δραστηριότητάς τους (Roggeband & Verloo, 2018). Αυτή η προϋπόθεση αποτέλεσε το έναυσμα για μια σειρά από σημαντικές αντιστάσεις που υπονόμισαν (και εξακολουθούν να υπονομεύουν) τις πολιτικές προσπάθειες για την προώθηση της οριζόντιας ένταξης της ισότητας των φύλων στις πολιτικές. Ενδεικτικά, η Στρατηγάκη (2006, 2021) επισημαίνει ότι στην περίπτωση της Ελλάδας, στο πλαίσιο της προώθησης της ένταξης της διάστασης του φύλου, σχεδόν σε κάθε προσπάθεια για σχετική τροποποίηση δημόσιων πολιτικών, ενεργοποιήθηκαν (και ενεργοποιούνται) ανυπερβλήτες αντιστάσεις τόσο από στελέχη της δημόσιας διοίκησης, όσο και από αρμόδιους/-ες πολιτικούς. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι και σε επίπεδο ευρωπαϊκής διοίκησης, παρόλη την πολλαπλώς εκπεφρασμένη πολιτική στόχευση προς την κατεύθυνση της ισότητας, οι έμφυλες ιεραρχίες λειτούργησαν στην κατεύθυνση της επιβράδυνσης των σχετικών αλλαγών, με σοβαρούς κινδύνους οπισθοδρόμησης, εξαιτίας των αντιστάσεων των στελεχών για ιδεολογικούς ή πολιτικούς λόγους (Στρατηγάκη, 2021: 236). Για παράδειγμα, η ανδροκεντρική οργανωσιακή κουλτούρα στην περίπτωση του gender mainstreaming, οδήγησε σε ρητές και άρρητες αντιστάσεις: αντιστάσεις που εκδηλώθηκαν με τη μορφή ανεπαρκούς ή μη δράσης λόγω οργανωσιακής ανικανότητας ή λόγω σεξιστικών πεποιθήσεων των αρμόδιων στελεχών, και αντιστάσεις που οφείλονταν σε

μια σειρά από άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα στην ανεπαρκή κατανομή οικονομικών και ανθρωπίνων πόρων (Stratigaki, 2005).

Η Lombardo (2003) επισημαίνει ότι οι νομοθετικές ρυθμίσεις που εισάγονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο για το φύλο αποτυγχάνουν, καθώς επιχειρείται η ένταξή τους σε ένα πατριαρχικό μοντέλο που δεν επιτρέπει μια ολιστική προσέγγιση των έμφυλων ζητημάτων και διαπιστώνει ότι τα εθνικά κράτη συχνά αντιστέκονται στην εφαρμογή των σχετικών αποφάσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης με αποτέλεσμα να παραμένουν κενό γράμμα. Ωστόσο, έχει ιδιαίτερη αξία η μελέτη πληθώρας παραγόντων για την ερμηνεία της πολιτικής ατζέντας και της υιοθέτησης ή της αντίστασης σε πολιτικές για την ισότητα, καθώς οι κυβερνητικές και υπερεθνικές δομές εξουσίας και οι υποκείμενες σχέσεις εξουσίας είναι επίσης έμφυλα καθορισμένες.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η ρητή αντίσταση μπορεί να εμπεριέχει λόγους (θεσμικούς ή μη) που έρχονται σε αντίθεση με ήδη θεσμοθετημένες πολιτικές ισότητας (π.χ. μη εφαρμογή κατά φύλο ποσόστωσης σε ένα όργανο διοίκησης), ενώ η άρρητη είναι πιθανόν να εκδηλώνεται μέσω της συνειδητής απραξίας για την καθυστέρηση εφαρμογής μιας πολιτικής. Χαρακτηριστικό τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η Ελλάδα που διαχρονικά ενσωματώνει στη νομοθεσία της διεθνείς συμβάσεις και ευρωπαϊκές Οδηγίες για την ισότητα των φύλων μετ' εμποδίων και με καθυστέρηση (Στρατηγάκη, 2021: 240). Παράλληλα, στους άρρητους τρόπους αντίστασης εντάσσονται και πρακτικές που είναι πιθανόν να αποκρύπτονται στο πλαίσιο συγκαλυμμένου σεξισμού, ο οποίος θέτοντας στο προσκήνιο την πολιτική ορθότητα, λειτουργεί υπογείως. Ανεξάρτητα από τις πολλαπλές μορφές που μπορεί να λάβει η αντίσταση, αυτή συνδέεται με τις νοοτροπίες των αντιστεκόμενων σχετικά με την έμφυλη ισότητα, τις αντιλήψεις για τους έμφυλους ρόλους και τις έμφυλες αναπαραστάσεις (Flood, Dragiewicz & Pease, 2020) και την πατριαρχική εναντίωση στους φεμινιστικούς στόχους (Lombardo & Mergaert, 2013). Υπό αυτήν την έννοια, οι αντιστάσεις έχουν έμφυλο ιδεολογικό υπόβαθρο και συχνά συσχετίζονται με τον ακροδεξιό λόγο και το θρησκευτικό φονταμενταλισμό (Στρατηγάκη, 2021).

Οι Lombardo και Mergaert (2013: 305), παρουσίασαν μορφές αντίστασης που καταγράφηκαν από συμμετέχοντες/-ουσες σε επιμορφωτικά σεμινάρια ανάπτυξης δεξιοτήτων για την εφαρμογή του gender mainstreaming. Άρνηση της ανάγκης για έμφυλη αλλαγή, απαξίωση της ισότητας των φύλων και άρνηση ανάληψης ευθύνης για την προώθηση του gender mainstreaming, ήταν οι βασικές κατηγορίες αντιστάσεων που εντόπισαν, και οι οποίες εκδηλώθηκαν με πολλαπλούς τρόπους. Η

αντίσταση, συνεπώς, στην αλλαγή προς την κατεύθυνση της ισότητας, η οποία συνιστά αποτέλεσμα της σύγκρουσης συμφερόντων γύρω από την κατανομή των πόρων, την επιρροή και την ευθύνη, μεταδίδεται μέσω συναισθημάτων που κυμαίνονται από την άρνηση, τη σιωπή, την ανησυχία μέχρι και την επιθετικότητα (Strid, 2018). Η σχετική τυπολογία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μορφών που κυμαίνονται από πιο παθητικές μορφές σε πιο ενεργητικές εκδηλώσεις εναντίωσης (Flood, Dragiewicz & Pease, 2020). Με βάση αυτήν την ταξινόμηση σε αυτές συμπεριλαμβάνονται, με σειρά ιεράρχησης από τις πιο παθητικές στις πιο ενεργητικές, οι ακόλουθες: άρνηση, αποποίηση ευθύνης, αδράνεια για εφαρμογή, κατευνασμός του αιτήματος, προσχηματική υιοθέτηση με παράλληλη υπονόμηση, οικειοποίηση αντιδραστικού λόγου, αποδόμηση της πολιτικής και βίαιη αντίσταση.

Πολλαπλές πηγές αντιστάσεων

Η μελέτη των αντιστάσεων στην εφαρμογή πολιτικών ισότητας, πέραν της εφαρμογής του gender mainstreaming, αποκαλύπτει ότι ο φορέας και εκφραστής αυτών των αντιστάσεων μπορεί να είναι κάθε άτομο ή ομάδα που έχει εσωτερικεύσει τον κυρίαρχο λόγο για το φύλο, κάθε άτομο ή ομάδα που έχει κοινωνικοποιηθεί με βάση σεξιστικές αντιλήψεις, κάθε άτομο ή ομάδα που επιδιώκει να υπονομεύσει την προσπάθεια έμφυλης αλλαγής για να διαφυλάξει την εξουσία του/της.

Ως προς τον τρόπο οργάνωσης της αντίστασης στις πολιτικές έμφυλης ισότητας, παρατηρείται ότι κάποιες φορές περιορίζεται στην εναντίωση φορέων που δεν σχετίζονται μεταξύ τους, ενώ άλλες φορές μπορεί να λάβει πιο οργανωμένη συλλογική μορφή από φορείς που συνασπίζονται υπό κοινές αφηγήσεις και δραστηριοποιούνται ενάντια στον φεμινιστικό λόγο. Πρόσφατο τέτοιο παράδειγμα εντοπίζεται στη δράση ομάδων υπέρ της υποχρεωτικής συνεπιμέλειας των παιδιών στην Ελλάδα, γεγονός που –σε συνδυασμό με την πολιτική δράση και βούληση– οδήγησε σε μια ήττα των φεμινιστικών διεκδικήσεων.

Παράλληλα, αντιστάσεις είναι πιθανόν να εκδηλωθούν από πολιτικούς, γραφειοκράτες θεματοφύλακες, κοινωνικά κινήματα αλλά και θεσμικές δομές, όπως για παράδειγμα από δικαστήρια (βλ. Holzleithner, 2018). Ιδιαίτερα για το πεδίο της κοινωνίας των πολιτών είναι κρίσιμο να σημειωθεί ότι οι αντιστάσεις προέρχονται, όπως άλλωστε είναι αναμενόμενο, από οργανωμένες ομάδες που εναντιώνονται στην έμφυλη ισότητα, αλλά είναι εξίσου πιθανό να εκφραστούν και από φορείς που

προωθούν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, όταν αισθάνονται την ανάγκη να ανταγωνιστούν με τις φεμινιστικές προσπάθειες (Verloo, 2018: 11). Για παράδειγμα σε επίπεδο φορέων έμφαση δίνεται στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν, προκειμένου να διερευνηθούν οι επίσημες και ανεπίσημες νόρμες που δομούν το ευρύτερο περιβάλλον λειτουργίας τους. Υπό αυτήν την έννοια, η Erikson (2019: 279-280, όπως αναφέρεται στο: MacRae & Weiner, 2021) επισημαίνει ότι *«δεν αρκεί να αναλύσουμε το πώς το θεσμικό πλαίσιο καθορίζει τη συμπεριφορά των φορέων με έμφυλο τρόπο· είναι επίσης απαραίτητο να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι φορείς προσλαμβάνουν το πλαίσιο και πώς αυτές οι προσλήψεις είναι έμφυλες, όταν επιδιώκουμε να κατανοήσουμε τις δράσεις τους»*

Επίσης, οι αντιστάσεις είναι πιο πιθανό να εκδηλώνονται από άνδρες, αλλά εκδηλώνονται και από γυναίκες. Εξάλλου, η συμμετοχή στην κοινωνική κατηγορία «γυναίκες» δεν αποτελεί από μόνη της εγγύηση για τη διεκδίκηση ουσιαστικής έμφυλης ισότητας και την αμφισβήτηση του εγγενούς ανδροκεντρισμού. Γιατί, όπως αναφέρει η Παντελίδου-Μαλούτα (2014α: 111), *«δεν είναι οι γυναίκες, αλλά οι φεμινίστριες (και οι φεμινιστές ενδεχομένως), αυτές και αυτοί που θα προκαλέσουν αλλαγές στην πολιτική αντιμετώπιση του φύλου»*.

Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ ατομικής και θεσμικής αντίστασης είναι σημαντική. Παρόλο που κάθε φορέας αντίστασης λειτουργεί ανασταλτικά στην προσπάθεια για την εφαρμογή πολιτικών ισότητας, συνήθως άλλη επίπτωση έχει η εκδήλωση αντιστάσεων από θεσμικούς/-ές εκπροσώπους και φορείς και άλλη (αν και κάποιες φορές εξίσου επιζήμια) η δράση μη θεσμικών φορέων, γεγονός που συνδέεται με τις σχέσεις και την κατανομή της εξουσίας. Ενδεικτικά, η αντίσταση ενός Υπουργού σε μια πολιτική ισότητας, μπορεί να την ακυρώσει στην πράξη (π.χ. με τη λήψη απόφασης για μη χρηματοδότησή της). Τέτοιες εκδηλώσεις εξουσίας από θεσμικούς φορείς είναι πιθανόν να μετατρέψουν πολύτιμες πρωτοβουλίες σε *χαμένες ευκαιρίες* για την πολιτική της έμφυλης ισότητας και να ακυρώσουν προηγούμενες *νίκες*. Χαρακτηριστικό τέτοιο παράδειγμα στο ελληνικό πλαίσιο, αποτελεί η ματαίωση της υλοποίησης Έργου για το φύλο στην καλλιτεχνική δημιουργία, με τη χρηματοδότηση του ΕΣΠΑ, ως αποτέλεσμα της άρνησης του αρμόδιου Υπουργού να το εγκρίνει.

Στην εφαρμογή μιας πολιτικής πρωτοβουλίας για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, αντιστάσεις μπορεί να εκδηλωθούν από όλους/-ες τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στην εκπαιδευτική κοινότητα: μαθητές/-τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς, διοικητικό και πολιτικό προσωπικό του Υπουργείου Παιδείας ή ακόμα και από ομάδες που θεωρούν σκόπιμο να διαφυλάξουν τις κοινωνικές αξίες για τον ρόλο του φύλου (π.χ. θρησκευτικές οργανώσεις).

Οι σχετικές ερευνητικές εστιάσεις επικεντρώνονται κυρίως στους/στις εκπαιδευτικούς και εντοπίζουν αντιστάσεις που επηρεάζουν σημαντικά και περιορίζουν την επίδραση πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί για την έμφυλη ισότητα, στην σχολική πραγματικότητα. Ο συντηρητισμός των εκπαιδευτικών και η αμυντική στάση που λαμβάνουν σε αυτές τις καινοτόμες πρακτικές, διαφαίνεται ότι αποτελεί βασικό παράγοντα υπονόμησης τους. Ειδικότερα, η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δεκτικοί/-ές σε αλλαγές, και πώς ενώ θεωρητικά υποστηρίζουν το ζήτημα των ίσων ευκαιριών, στην πράξη παρουσιάζονται δύσπιστοι/-ες απέναντι σε έρευνες και δραστηριότητες που αμφισβητούν τα έμφυλα στερεότυπα (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008).

Η Acker (1988) εντοπίζει τέσσερις βασικούς παράγοντες στους οποίους οφείλεται η αντίσταση των εκπαιδευτικών σε πολιτικές και παρεμβάσεις για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση. Ο πρώτος αφορά τα στοιχεία που διέπουν τις πρωτοβουλίες αυτές. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι αυτές επενδύονται από έναν άκρως φεμινιστικό λόγο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι επιφυλακτικό απέναντι στον φεμινισμό. Ειδικά, στην περίπτωση ανδρών εκπαιδευτικών η αντίσταση εξαιτίας του λόγου των πρωτοβουλιών αυτών, που τις προβάλλει ως «γυναικείες», είναι ακόμα πιο έντονη (Hubbard & Datnow: 2000, όπως αναφέρεται στο: Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008).

Η επόμενη αιτία αντίστασης των εκπαιδευτικών είναι τα χαρακτηριστικά που οι ίδιοι/-ες φέρουν. Ήδη αναφέρθηκε πως το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τον βαθμό αντίστασης και συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για την έμφυλη ισότητα. Ειδικότερα, έρευνες παρουσιάζουν πως τα έμφυλα στερεότυπα είναι πιο ισχυρά στους άνδρες εκπαιδευτικούς (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1998). Όταν το φύλο τέμνεται και με τον παράγοντα κοινωνική τάξη, διαπιστώνεται ότι όσο πιο χαμηλή είναι η κοινωνική τάξη των ανδρών εκπαιδευτικών, τόσο πιο έντονα είναι τα

εσωτερικευμένα στερεότυπα για το φύλο. Παράλληλα, η ειδικότητα των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι αποτελεί παράγοντα που επιδρά στην εκδήλωση αντιστάσεων, καθώς συνδέεται με συγκεκριμένες οπτικές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης φαίνεται να είναι πιο θετικοί/-ές σε πολιτικές και παρεμβάσεις για την έμφυλη ισότητα, ενώ αντίθετα οι διδάσκοντες/-ουσες μαθημάτων θετικής κατεύθυνσης υποστηρίζουν στερεότυπες έμφυλες αντιλήψεις (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1998). Τέλος, και ο παράγοντας της ηλικίας διαδραματίζει επίσης ρόλο στην αποδοχή εκπαιδευτικών αλλαγών προς την κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας.

Η τρίτη αιτία που η Acker επισημαίνει ως αιτία αντίστασης είναι οι ιδεολογίες που φέρουν οι εκπαιδευτικοί. Οι ιδεολογίες αυτές σχετίζονται άμεσα με τους παραπάνω παράγοντες και είναι πιθανό να μην περιορίζονται σε αντιλήψεις για το φύλο, αλλά και σε ευρύτερες προσεγγίσεις για τον ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008). Ενδεικτικά, σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται στάσεις που θεωρούν ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι ουδέτερη ως προς το φύλο.

Τέλος, ο τέταρτος λόγος αντίστασης συνδέεται με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών που δεν λειτουργούν υποστηρικτικά στην ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών για την ισότητα. Η απουσία κινήτρων, ο αυτοπεριορισμός των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του μαθήματός τους, η περιχαράκωση του ρόλου τους αυστηρά εντός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, η αποφυγή της ευρύτερης παιδαγωγικής ευθύνης (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008), καθώς και οι ελλειψείς υποδομές, δεν ευνοούν την αποδοχή αλλαγών εντός της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Πολιτική έμφυλης ισότητας στην πράξη (gender equality policy approach in practice)

Η μελέτη των αντιστάσεων στις πολιτικές για το φύλο, προσφέρει σημαντική γνώση για την διαπίστωση την επίτευξης ουσιαστικού μετασχηματισμού της έμφυλης εξουσίας (Flood, Dragiewicz & Pease, 2020), ενώ παράλληλα ταυτοποιεί και αποκαλύπτει τους αντιστεκόμενους φορείς και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν προς αυτήν την κατεύθυνση, δίνοντας μεγαλύτερη ορατότητα στο πρόβλημα και τροφοδοτώντας πιθανές λύσεις (Mergaert & Lombardo, 2014). Πως θα μπορούσαμε όμως να αξιοποιήσουμε τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης και να αξιολογήσουμε

εάν μια θεσμοθετημένη πολιτική αποτελεί ουσιαστική νίκη και εάν τελικά επετεύχθη η υπέρβαση των αντιστάσεων; Εάν το νοηματικό πλαίσιο που εκφράστηκε στη ρητορική κατά την πολιτική διαδικασία συγκρότησης μιας πολιτικής για την υποστηρίξει, οδήγησε στα αποτελέσματα που αρχικά διακήρυξε; Σε αυτό το πλαίσιο οι Engeli και Mazur (2018) αναπτύσσουν μια νέα προσέγγιση που εστιάζει στην *πολιτική έμφυλης ισότητας στην πράξη (gender equality policy approach in practice)*. Ειδικότερα, προτείνουν ένα νέο μοντέλο ανάλυσης που βασίζεται σε τρία βασικά συστατικά των φάσεων που ακολουθούν μετά τη θεσμοθέτηση μιας πολιτικής για την ισότητα: α) τη σύνθεση των εργαλείων εφαρμογής της πολιτικής δράσης, β) τη διαδικασία για την ενίσχυση της συμπεριληπτικότητας της πολιτικής και γ) τους μετασχηματισμούς που επιτυγχάνονται στο πεδίο φύλου.

Η πρώτη φάση αφορά στην ανάλυση των εργαλείων/οργάνων πολιτικής που επιλέγονται και συνδυάζονται, προκειμένου να διασφαλίζονται οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των πολιτικών. Αυτά τα εργαλεία μπορεί να είναι εργαλεία *θεσμικά εργαλεία (authority instruments)*, *εργαλεία που δίνουν κίνητρα για την εφαρμογή μιας πολιτικής (incentive instruments)*, *εργαλεία δεξιοτήτων και γνώσης (capacity and learning instruments)*, που παρέχουν καταλυτικά εφόδια για τη δράση των πολιτικών δρώντων/-ουσών, και, τέλος, *συμβολικά και προτρεπτικά εργαλεία (symbolic and hortatory instruments)*, που επικοινωνούν τις θετικές όψεις και αξίες που προκύπτουν από την εφαρμογή της υπό ανάλυση πολιτικής ισότητας. Στη δεύτερη φάση αναλύονται: η (συχνά) αμφιλεγόμενη διαδικασία μέσω της οποίας υλοποιούνται οι κυβερνητικές ενέργειες, το δίκτυο των φορέων που εμπλέκονται στην υλοποίηση και οι πόροι που αφιερώνονται στις υπό μελέτη διαδικασίες. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η αποτίμηση της πολιτικής μέσα από την ενίσχυση του πλουραλισμού και της διαθεματικότητας, προκειμένου άτομα με διαφορετικά υπόβαθρα να έχουν ευκαιρίες να αρθρώσουν τους λόγους τους στο πολιτικό σύστημα. Τέλος, κατά την τρίτη φάση, η ανάλυση των πολιτικών έμφυλης ισότητας στην πράξη, αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο επετεύχθη ο απώτερος στόχος της εξάλειψης της έμφυλης ιεραρχίας και της δημιουργίας μιας πιο δίκαιης κοινωνίας. Αυτοί οι μετασχηματισμοί στο πεδίο του φύλου μπορούν να αποτιμηθούν μακροπρόθεσμα, πέντε έως δέκα χρόνια μετά τη θέσπιση μιας πολιτικής πρωτοβουλίας.

Η ανάλυση της εφαρμογής και της ουσιαστικής επίπτωσης των πολιτικών σε επίπεδο κοινωνίας συνιστά ένα κρίσιμο πεδίο μελέτης. Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα, έχει αξία να διερευνηθούν οι συνθήκες υπό τις οποίες κατά περιόδους

υποχώρησαν οι εγγενείς αντιστάσεις και άνοιξαν *παράθυρα ευκαιρίας* για την πολιτική της ισότητας (βλ. Στρατηγάκη, 2021: 240). Επιπλέον είναι σημαντικό να αναδιοργανωθεί ο τρόπος σχεδιασμού και εφαρμογής των μέτρων πολιτικής, έτσι ώστε να εντάσσεται ουσιαστικά και όχι μόνο ρητορικά ο στόχος της έμφυλης ισότητας στις πολιτικές επιδιώξεις (Στρατηγάκη, 2006). Τέλος, έχει αξία να αξιολογηθούν οι στρατηγικές που ακολούθησαν οι φορείς ισότητας των φύλων για να εξουδετερώσουν τις αντιστάσεις και να ενισχύσουν την προσπάθεια για θεσμικό μετασχηματισμό προς μια φεμινιστική κατεύθυνση. Μήπως η δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ φορέων της έμφυλης ισότητας και παραγόντων αντίστασης σε αυτήν, καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση ενός πολυεπίπεδου φεμινιστικού λόγου για την επικράτησή του;

1.4. Εκπαιδευτική πολιτική: παράγοντες διαμόρφωσης και θεωρητικές προσεγγίσεις

1.4.1. Παράγοντες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εκπαίδευση, ως θεματικό πεδίο πολιτικής, συγκεντρώνει σημαντικό κοινωνικό, πολιτικό και επιστημονικό ενδιαφέρον, καθώς επικοινωνεί νοήματα και ιδεολογίες, διαπλέκεται με πολλούς τομείς και παράγει σημαντικά αποτελέσματα. Οι ενέργειες που αναπτύσσονται από επίσημους φορείς εξουσίας για τη ρύθμιση ζητημάτων, την επίλυση προβλημάτων και την οργάνωση του πεδίου της εκπαίδευσης, συγκροτούν την εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους, η οποία συνάδει με την γενικότερη κυβερνητική πολιτική. Ο Ράπτης (1997: 29) ορίζει την εκπαιδευτική πολιτική ως το σύνολο των μέτρων που λαμβάνει το κράτος μέσω των επίσημων θεσμών, για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών της κοινωνίας και εκφράζεται με νομικά κείμενα που –μεταξύ άλλων– οριοθετούν τη φιλοσοφία, τον προσανατολισμό και τους στόχους της παιδείας. Συμπληρωματικά, στην εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνονται «*οι θεσμικές ρυθμίσεις και κοινωνικές πρακτικές που καθορίζουν και καθορίζονται από τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού λόγου, τη δομή της εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές πρακτικές*» (Μιχελακάκη, 2002).

Με βάση αυτήν την παραδοχή, η εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει και την αμφίδρομη σχέση μεταξύ της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών θεσμών, ενώ ως διαδικασία κινητοποιεί παράγοντες και θεσμούς που δεν εντάσσονται αυστηρά στο

εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ειδικότερα, ως έννοια και ως διαδικασία εμπλέκει πρόσωπα, θεσμούς, ομάδες, ιδεολογίες που αναπτύσσονται τόσο στο εσωτερικό της, όσο και στην κοινωνία με την οποία βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής –ως επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο– διερευνά τους όρους υπό τους οποίους αυτή συγκροτείται, καθώς και τη σχέση της με το πλέγμα άλλων δημόσιων πολιτικών (π.χ. μακροοικονομική πολιτική, την κοινωνική πολιτική και τις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης) (Παπαδάκης, 2016). Συνεπώς η συσχέτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτή αναπτύσσεται, καθώς και με μια σειρά παραμέτρων άμεσα ή έμμεσα σχετιζόμενων, αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την ανάλυσή της. Σε αυτήν την κατεύθυνση έχει αξία να σημειωθεί ότι οι αλλαγές και οι εξελίξεις στην εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους επηρεάζονται και διαμορφώνονται με βάση ευρύτερο το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται και στο οποίο αλληλεπιδρούν πολλαπλοί παράγοντες και δρώντες.

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2016: 289-292) η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως διαδικασίας και ως προς τα αποτελέσματα που παράγει, λαμβάνει χώρα σε τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο αφορά το περιεχόμενο της ως προς τον λόγο που εγκαθιδρύει και αφορά τους στόχους, τη φιλοσοφία και την ιδεολογία που προτείνονται μέσα από τις δράσεις και τους εκπαιδευτικού θεσμούς. Το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με το πλαίσιο ιδεολογικο-πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών με το οποίο βρίσκεται αναπόφευκτα –με ρητό ή λανθάνοντα τρόπο– σε αλληλεπίδραση. Στο τρίτο επίπεδο δίνεται έμφαση σε αυτούς/-ές που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική (policy makers), οι οποίοι/-ες ανάλογα με το υπόβαθρό τους (π.χ. τεχνοκρατικό, ακαδημαϊκό, συνδικαλιστικό), την ιδεολογία που εκπροσωπούν και με τον ρόλο που επιθυμούν να διαδραματίσουν, επηρεάζουν σημαντικά το περιεχόμενο της. Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο εξετάζεται ο ρόλος, οι στάσεις και η δράση των αποδεκτών/-τριών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αυτούς/-ες εντάσσονται τόσο οι εκπαιδευτικοί, ως άμεσοι/-ες αποδέκτες/-τριες, όσο και άλλες κοινωνικές ομάδες που έμμεσα επηρεάζονται από την εκπαιδευτική πολιτική.

Με βάση τα παραπάνω, η εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους ακολουθεί ένα πλαίσιο ιδεολογικών αρχών που λειτουργούν ως γνώμονας για την διαμόρφωσή της, και το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα αντανakλά αυτόν τον ιδεολογικό προσανατολισμό, όπως ορίζεται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, και παράλληλα θεσμοθετεί την οργανωτική δομή, το πρόγραμμα και τις μεθόδους παροχής της

εκπαίδευσης. Συνήθως το «εκπαιδευτικό σύστημα» ταυτίζεται εννοιολογικά με τη θεσμική διάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, εάν και με μια πιο ορθή οπτική αυτό περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω στοιχεία που διασφαλίζουν τη μεθοδική παροχή της εκπαίδευσης.

Όπως ήδη διαφάνηκε, κατά τη διαμόρφωση και τη συγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής επενεργούν πολλοί δρώντες/-ούσες, που άλλοτε προέρχονται από το εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος και άλλοτε από το εξωτερικό περιβάλλον του (βλ. Γουβιάς & Θεριανός, 2014, κεφ. 8). Αυτήν την κοινωνική αλληλεπίδραση που εκδηλώνεται μέσα από τις διαρκείς διαπραγματεύσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων, η Archer (1985: 42-43), στο πλαίσιο της πλουραλιστικής οπτικής, τη διακρίνει σε τρία διαφορετικά πεδία διαπραγμάτευσης: α) τις πρωτοβουλίες που προέρχονται από το εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος (internal initiation) και προτείνονται από ομάδες της εκπαιδευτικής κοινότητας, β) τις συνδιαλλαγές και τις παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται από φορείς και ομάδες από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της εκπαίδευσης (external transaction) οι οποίες αναζητούν νέες ή πρόσθετες υπηρεσίες εκπαίδευσης, και γ) τους χειρισμούς που λαμβάνουν χώρα σε πολιτικό επίπεδο από θεσμούς (political manipulation).

Αυτές οι παρεμβάσεις διαφοροποιούνται ως προς την επιρροή τους στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με βάση την εξουσία και τους πόρους των φορέων που τις ασκούν. Για παράδειγμα, οι εσωτερικές πρωτοβουλίες συνήθως είναι περιορισμένης κλίμακας, ενώ οι πολιτικοί χειρισμοί έχουν αδιαμφισβήτητα πιο καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της πολιτικής για την εκπαίδευση, καθώς ασκούνται από τον φορέα με την μεγαλύτερη εξουσία και ρυθμιστική δυνατότητα, το κράτος. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διάυλοι επικοινωνίας που διανοίγονται στο πεδίο της πολιτικής διαπραγμάτευσης παρέχουν στις ενδιαφερόμενες ομάδες τη δυνατότητα παρέμβασης στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο πέρα από τα πεδία διαπραγμάτευσης, στη χάραξη, την ανάπτυξη και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής επιδρούν οι εξής παράγοντες: α) οικονομικοί παράγοντες, το ύψος διαθέσιμης κρατικής χρηματοδότησης για την εκπαίδευση, β) πολιτικο-ιδεολογικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την πολιτική της κυβέρνησης, γ) ιδεολογικοί παράγοντες για τον ρόλο της εκπαίδευσης που συνδέονται με την ευρύτερη πολιτική της κυβέρνησης, και δ) η κυρίαρχη κοινωνική κουλτούρα που ασκεί σημαντική πίεση (ή και αντιστάσεις) για τη διαμόρφωση τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και του περιεχομένου της εκπαίδευσης (Clark &

Astuto,1989). Σε μια προσπάθεια πρακτικής παρουσίασης και προσαρμογής αυτών των παραγόντων στην ελληνική πραγματικότητα, θα μπορούσε κανείς να φέρει ως παραδείγματα την επίδραση της οικονομικής κρίσης στον προϋπολογισμό για την εκπαίδευση, τον προσανατολισμό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής στη λειτουργία της οικονομίας και της αγοράς, τις κοινωνικές αντιστάσεις και πιέσεις σε σχέση με τον θεσμό της θεματικής εβδομάδας (βλ. *Ενότητα 6.3.*).

1.4.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική πολιτική

Το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο δημόσιας πολιτικής, και πιο συγκεκριμένα πολιτικής που ασκείται από το κράτος, έχει οδηγήσει στο έντονο θεωρητικό ενδιαφέρον επιστημόνων/-ισσών, που επιδιώκουν να ερμηνεύσουν την εκπαιδευτική πολιτική υπό την οπτική της σχέσης της με το κράτος. Σε αυτήν την κατεύθυνση έχουν αναπτυχθεί πολλά θεωρητικά μοντέλα για την εκπαιδευτική πολιτική, τα οποία έχουν ως αφετηρία και ως βάση της επιχειρηματολογίας τους την πολιτική θεωρία, και ιδιαίτερα τις θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάλυση των δημόσιων πολιτικών που ήδη παρουσιάστηκαν συνοπτικά σε προηγούμενη *Ενότητα*.

Την ομαδοποίηση των *θεωρητικών μοντέλων* για την εκπαιδευτική πολιτική επιχείρησε η Υφαντή, που το 1994 ανέπτυξε μια τυπολογία στο πλαίσιο της οποίας διέκρινε τρία βασικά μοντέλα: το συγκεντρωτικό, το κορπορατιστικό και το πλουραλιστικό.¹⁷ Στο *συγκεντρωτικό μοντέλο*, το οποίο έχει θεωρηθεί ως το επικρατέστερο για την περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Γουβιάς, 2002, Υφαντή, 2011, Κατσιγιάννη & Υφαντή, 2016, Γόγολα & Κατσής, 2017), η εξουσία συμπυκνώνεται σε μια κεντρική αρχή (την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων) και τα κατώτερα επίπεδα διοίκησης έχουν την ευθύνη της εφαρμογής των αποφάσεων αυτής της κεντρικής αρχής. Σε αυτό το πλαίσιο, οι Γουβιάς και Θεριανός (2014: 152) επισημαίνουν ότι οποιαδήποτε παρέμβαση καταγράφεται από άλλους πολιτικούς φορείς, δεν επιφέρει καμία ουσιαστική αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική που εκφράζεται μέσα από το εκάστοτε κυβερνητικό πρόγραμμα και τις αντίστοιχες πολιτικές επιλογές. Σε αυτήν την περίπτωση, η συγκέντρωση εξουσίας στο κράτος, η οποία ασκείται διαμέσου της γραφειοκρατικής

¹⁷ Η Archer το 1979 προσεγγίζοντας συγκριτικά διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα ανέπτυξε μια τυπολογία που διαχώριζε τα εκπαιδευτικά συστήματα σε «συγκεντρωτικά» και «αποκεντρωτικά» (όπως αναφέρεται στο: Γουβιάς, 2002).

ιεραρχικής δομής, θεωρείται ως θετική για τη σταθερότητα και τη συνοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσιγιάννη & Υφαντή, 2016: 159-160). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι μεταξύ των πρόσφατων εξελίξεων σε ότι αφορά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. εισαγωγή στρατηγικών της διοίκησης των επιχειρήσεων, προτύπων λογοδοσίας, ανταγωνιστικών πρακτικών) καταγράφεται και η επικράτηση αποκεντρωτικών πολιτικών με την κατανομή της εξουσίας σε διαφορετικά επίπεδα και την παραχώρηση μεγαλύτερης αυτονομίας στο σχολείο (Κατσιγιάννη & Υφαντή, 2016: 160).

Στο *κορπορατιστικό μοντέλο* εκπαιδευτικής πολιτικής, σε συμφωνία με τις αντίστοιχες προσεγγίσεις ανάλυσης της δημόσιας πολιτικής ως πολιτικής διαδικασίας, εξετάζεται η δράση εμπλεκόμενων ομάδων συμφερόντων εντός του ελεγχόμενου –από την κεντρική κυβέρνηση– πλαισίου συγκρότησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Υφαντή, 2011). Το τρίτο μοντέλο εντάσσει την *πλουραλιστική προσέγγιση* στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και εξετάζει τον ρόλο και τη συμμετοχή νομιμοποιημένων ομάδων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση πριν τη θεσμοθέτηση πολιτικών, καθώς επίσης και τον ρόλο ομάδων που δεν είναι νομιμοποιημένες, για την επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών (Υφαντή, 2011, Κελεσιδής, 2014: 59-60).

Το 1992 η Ζαμπέτα οργάνωσε τις θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική πολιτική, έχοντας ως γνώμονα τον τρόπο που η κάθε θεωρία για το κράτος ερμηνεύει τον ρόλο της εκπαίδευσης, αλλά και τον ρόλο του κράτους στη συγκρότηση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Με βάση αυτήν την ταξινόμηση, οι θεωρίες για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής διακρίνονται στις εξής βασικές προσεγγίσεις: τις μαρξιστικές, τις φιλελεύθερες, τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας και τις πλουραλιστικές. Σύμφωνα με αυτήν την τυπολογία, κάθε κατηγορία προσεγγίσεων αναλύει τον ρόλο της εκπαίδευσης, τον τρόπο λειτουργίας της, τον προσανατολισμό της και τις μεθόδους χάραξής της, αντλώντας στοιχεία από τις αντίστοιχες πολιτικές θεωρίες.

Οι *μαρξιστικές προσεγγίσεις* μελετούν την εκπαίδευση σε πλήρη συνάρτηση με την οικονομική και κοινωνική δομή και επισημαίνουν τον ρόλο της πρώτης στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Παράλληλα, η εκπαίδευση τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός των μαρξιστικών προσεγγίσεων ως ένα σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη κοινωνικού μετασχηματισμού (Ζαμπέτα, 1992). Στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων, ο κρατικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση έχει

έναν μετασχηματιστικό ρόλο και προσβλέπει στην εδραίωση καπιταλιστικών σχέσεων. Ανάλογα με την ερμηνεία κάθε μαρξιστικής προσέγγισης άλλοτε αναδεικνύεται ο *εργαλειακός* χαρακτήρας της εκπαίδευσης για το κράτος ως κυρίαρχου ιδεολογικού μηχανισμού (κοινωνική αναπαραγωγή) και άλλοτε επισημαίνεται ο νομιμοποιητικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στη διατήρηση ή αναπαραγωγή της οικονομικής ανισότητας, καθώς και στην παραγωγή εργατικού δυναμικού προς όφελος του καπιταλισμού (θεωρίες αντιστοιχίας).

Στον αντίποδα, για τις *φιλελεύθερες προσεγγίσεις* η εκπαίδευση αποτελεί ατομικό δικαίωμα, συμβάλλει στην ένταξη του ατόμου στην αγορά εργασίας και βελτιώνεται ποιοτικά όταν ο ανταγωνισμός (ιδιωτικού και δημοσίου) αυξάνεται. Σύμφωνα με το φιλελεύθερο επιχείρημα, η κυβερνητική παρέμβαση σε αυτήν είναι αιτιολογημένη είτε για τη διασφάλιση της εύρυθμης κοινωνικής λειτουργίας ή για τη διόρθωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την εναρμόνισή του με ευρύτερες αλλαγές (αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως). Ωστόσο, στη σύγχρονη φιλελεύθερη αντίληψη τα «αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως» υποστηρίζεται ότι είναι πιθανό να είναι πιο σημαντικά *«εάν το κράτος αποσυρθεί από ορισμένες λειτουργίες τις οποίες κατέχει»* (Ζαμπέτα, 1992: 9), διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο την δυνατότητα ελεύθερης επιλογής των γονέων. Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις ασκούν κριτική στο «διμερές μονοπώλιο» στην εκπαίδευση –το κράτος ως αποκλειστικός πάροχος μιας υπηρεσίας και τα συνδικάτα ως ομάδες πίεσης– καθώς θεωρούν ότι δεν επιτρέπει την ισορροπία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Παράλληλα, η έννοια της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών θεσμών στους/στις «καταναλωτές/-τριες» της εκπαίδευσης (γονείς), θεωρείται ως στοιχείο εξυγίανσης τους εκπαιδευτικού συστήματος.

Στις *προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας*, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν, η εκπαίδευση δεν εξετάζεται ανεξάρτητα από την κοινωνική πολιτική, της οποίας θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα (Πρόκου, 2010, Παπαδάκης, 2003). Σε αυτό το ευρύ πεδίο της κοινωνικής πολιτικής, οι διάφοροι θεσμοί λειτουργούν συμπληρωματικά στοχεύοντας στην κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινωνική συνοχή και την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων (Κελεσιδής, 2014: 53, Πρόκου, 2010). Υπό αυτήν την οπτική, η κρατική δράση για την εκπαίδευση αποσκοπεί στον εκδημοκρατισμό της και στην εξασφάλιση δικαιοσύνης, όχι μόνο μέσω της παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών αναδιανεμητικού χαρακτήρα σε άτομα που βρίσκονται σε κοινωνικά μειονεκτική θέση (αντισταθμιστική εκπαίδευση) μέσω

της κατοχύρωσης ορισμένων ελάχιστων συνθηκών πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά για όλους και όλους, αλλά και μέσω της κοινωνικής πρόνοιας για την παιδική ηλικία (Ζαμπέτα, 1992: 390). Η Finch (1984) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση συνιστά ταυτόχρονα ατομικό δικαίωμα, μέσο κοινωνικής δικαιοσύνης και μηχανισμός ελέγχου των κοινωνικών δομών. Οι μορφές παρέμβασης του κράτους πρόνοιας μπορεί να είναι είτε ενδοσυστημικές και να περιορίζονται στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, ή εξωσυστημικές και να αφορούν παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με αυτό και το επηρεάζουν (Πυργιωτάκης, 1995: 86, όπως αναφέρεται στο: Κελεσιδής, 2014: 54). Σε άλλες προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας οι βαθιές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θεωρούνται αναγκαίες για τη βελτίωση της κατάστασης των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, ενώ σε άλλες προσεγγίσεις της συγκεκριμένης θεωρίας προτείνεται η εξελικτική πρόοδος των εκπαιδευτικών θεσμών χωρίς ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις. Επιπλέον στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων αναπτύσσονται φιλελεύθερες και μαρξιστικές τάσεις που βρίσκονται σε ανοιχτό διάλογο *«ο οποίος εδράζεται στην προσπάθεια αναζήτησης ισορροπίας μεταξύ ατομικών δικαιωμάτων και δημοσίου συμφέροντος»* (Κελεσιδής, 2014: 55).

Σύμφωνα πάντα με την τυπολογία που παραθέτει η Ζαμπέτα (1992), οι *πλουραλιστικές προσεγγίσεις* συμπληρώνουν το πλέγμα των θεωριών για την εκπαιδευτική πολιτική, επιχειρώντας να ερμηνεύσουν τη διαδικασία μέσα από την οποία συγκροτείται. Κεντρική θέση σε αυτές τις προσεγγίσεις κατέχει η έννοια της *«κοινωνικής αλληλεπίδρασης»* μεταξύ των δομών και των δρώντων/-ουσών, καθώς και των μεταξύ τους διαπραγματεύσεων στον καθορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Archer, 1985). Εδώ η εκπαιδευτική πολιτική γίνεται αντιληπτή ως σύνθεση πολλών ετερογενών στοιχείων και παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ή εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική αλλαγή, και βασικό αντικείμενο ανάλυσης αποτελεί ο ρόλος του κράτους και των ομάδων συμφερόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Παπαδάκης, 2003, Κελεσιδής, 2014). Οι Salter και Tapper στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εμπλουτίζουν σημαντικά τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση υπόκειται στις ανάγκες του κεφαλαίου, οι οποίες με τη σειρά τους επιδρούν στην εκπαιδευτική πολιτική εφόσον λάβουν τη μορφή αποτελεσματικών πολιτικών θέσεων. Σύμφωνα με τους ίδιους στους κοινωνικούς στόχους της εκπαίδευσης εντάσσονται: α) η διασφάλιση *«κατάλληλων»*

ατόμων για την αγορά εργασίας, β) η άσκηση κοινωνικού ελέγχου, και γ) η αξιοποίησή της ως πόρος για ιδιωτική κατανάλωση (Salter & Tapper, 1981, όπως αναφέρεται στο: Ζαμπέτα, 1992: 47).

Η θεωρητική πλαισίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ανεξάρτητα από τις επιμέρους προσεγγίσεις, αποτυπώνει την άμεση σχέση της διαμόρφωσής της με τον πολιτικό προσανατολισμό του κράτους. Συνεπώς, το κράτος είναι αυτό που μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών ορίζει την ιδεολογία και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με την ευρύτερη στόχευσή του. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή του κοινωνικοπολιτικού συστήματος, με έμφαση στις ιδέες για το φύλο αναπτύσσεται στην ακόλουθη *Ενότητα*.

1.5. Η εκπαίδευση ως πεδίο ανισοτήτων: θεωρητικά δεδομένα και φεμινιστικές προσεγγίσεις

1.5.1. Κοινωνικές (και έμφυλες) ανισότητες στην εκπαίδευση

Οι κοινωνικές ανισότητες (ταξικές, έμφυλες, πολιτισμικές, γεωγραφικές) στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτέλεσαν και αποτελούν το καίριο θέμα της ανάπτυξης ερευνητικών εστιάσεων και της διατύπωσης των θεωρητικών προσεγγίσεων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι οποίες, συγκροτώντας τα φαινόμενα της αγωγής και της μάθησης, επεδίωξαν να αναλύσουν τις κοινωνικές προϋποθέσεις και συνέπειες της εκπαίδευσης (Κελπανίδης, 2002: 43).

Κεντρική θέση σε αυτήν τη συζήτηση έχει η έννοια και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου, η οποία συγκροτείται από τον διαλογικό χαρακτήρα των εμπειριών του. Όπως αναφέρει ο Πυργιωτάκης (1984: 15-20), σύμφωνα με τη θεώρηση του Durkheim, το άτομο στη νεαρή ηλικία διαθέτει αποκλειστικά και μόνο ασαφείς διαπλάσιμες διαθέσεις-ικανότητες και πρέπει να προετοιμαστεί για την ομαλή ένταξη και λειτουργία του στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η κοινωνικοποίηση, υποδηλώνει ακριβώς αυτήν την καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου και την πολιτιστική ένταξη του ατόμου στην κοινωνία –μέσω της οποίας συντελείται η οικειοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και των πολιτιστικών αξιών (Πυργιωτάκης, 1984). Αποτελεί μια δυναμική, διά βίου διαδικασία μάθησης, που περιλαμβάνει συστήματα αξιών, κοινωνικών κανόνων και μορφών συμπεριφοράς, λαμβάνει χώρα μέσα από την κοινωνική επαφή, την αλληλεπίδραση

και την ταύτιση, και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση τρόπων σκέψης και δράσης. Ο Δαμανάκης (2001: 17) συνδέει την έννοια της κοινωνικοποίησης με την εξέλιξη και τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας, η οποία συντελείται μέσω της διαλεκτικής σχέσης που αναπτύσσεται με το υλικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Η εκπαίδευση, ως βασικός παράγοντας κοινωνικοποίησης και ως ένα κοινωνικό υποσύστημα ενσωματωμένο στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα (Γεωργίου, 2008: 16) έχει την ευθύνη –μεταξύ άλλων– να μεταδώσει τα θεμελιακά στοιχεία της κουλτούρας που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της κοινωνίας και να παράσχει την πρώτη εμπειρία σχετικά με τον τρόπο που αυτή οργανώνεται και λειτουργεί (Νόβα-Καλτσούνη, 2002: 113-117). Στην κοινωνικοποίηση που συντελείται στον χώρο της εκπαίδευσης συμβάλλουν παράγοντες που συνδέονται με την ποιότητα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητών/-τριών, τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται, την ποιότητα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και τη διαδικασία εξισορρόπησης της ατομικής και της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών (Γεωργίου, 2008: 37).

Μέσα από τη διαδικασία μετάδοσης της κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία εσωτερικεύεται από τα άτομα που αλληλεπιδρούν, η εκπαίδευση καθίσταται μηχανισμός εδραίωσης και αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος, και –μεταξύ άλλων– αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτό συμβαίνει με ποικίλους τρόπους. Ο Bourdieu (1984) αναφέρει ότι το «πολιτισμικό κεφάλαιο» συνδέεται με την εξοικείωση με την κυρίαρχη κουλτούρα μιας κοινωνίας και υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να προϋποθέτει την ύπαρξη πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο μόνο μερικοί/-ές κατέχουν, καθιστώντας τη διδασκαλία («παιδαγωγική μετάδοση») αναποτελεσματική, αλλά να εξουδετερώνει τη δράση των κοινωνικών παραγόντων της πολιτισμικής ανισότητας (Sullivan, 2002: 145).

Ωστόσο, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (σχολικά εγχειρίδια, προγράμματα, μαθησιακοί στόχοι) απευθύνεται σε μαθητές/-τριες της μεσαίας τάξης και αντανάκλα μια κουλτούρα την οποία οι μαθητές/-τριες χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων πρέπει να ενστερνιστούν απορρίπτοντας τη δική τους. Έτσι, το σχολείο λειτουργεί με βάση ένα πρότυπο με το οποίο τα παιδιά, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, είναι άνισα εξοικειωμένα. Αυτή την απουσία εξοικείωσης, και κατ' επέκταση το κοινωνικό και πολιτισμικό χάσμα, οι εκπαιδευτικοί το ταυτίζουν με «πολιτισμική ένδεια» (Φραγκουδάκη, 2001: 86) ή, όπως αναφέρει η Ασκούνη (2007: 38), *το «ερμηνεύουν*

συχνά ως απουσία ερεθισμάτων γενικά και όχι ως απουσία των ερεθισμάτων εκείνων που απαιτεί και προϋποθέτει άρρητα το σχολείο».

Επιπλέον, οι μέθοδοι αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, οδηγούν σε μια κατηγοριοποίηση των μαθητών και των μαθητριών που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτό συμβαίνει διότι, σύμφωνα με τις σχετικές κοινωνιολογικές ερευνητικές εστιάσεις, η κοινωνική καταγωγή επιδρά περισσότερο από τις ατομικές διαφορές στην άνιση σχολική επίδοση, με αποτέλεσμα η σχολική αποτυχία παρουσιάζεται σε μαθητές/-τριες ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων (Φραγκουδάκη, 2001: 97-106). Ειδικότερα, οι κρίσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις μαθήτριες και τους μαθητές επηρεάζονται αποφασιστικά –άλλοτε συνειδητά, αλλά συνήθως ασυνείδητα– από στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας των τελευταίων, τα οποία επιδρούν με τη σειρά τους στη σχολική τους συμπεριφορά (Ασκούνη, 2007: 40-41). Αξίζει να σημειωθεί ότι, ανεξάρτητα από την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το ιδεολογικό σύστημα αξιών που οι ίδιοι/-ες φέρουν, το κοινωνικό τους υπόβαθρο και με άλλα στοιχεία της ταυτότητάς τους μπορούν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων, στο πλαίσιο βέβαια που τους επιτρέπει η περιορισμένη αυτονομία τους εντός του εκπαιδευτικού θεσμού.

Σημαντικό επίσης γεγονός που εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου αποτελεί η παράβλεψη των κοινωνικών διαφορών (και συνεπώς –όπως αναφέρθηκε– και μαθησιακών) που υφίστανται μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού. Η αντιμετώπιση όλων των μαθητών και μαθητριών ως ίσων, με τον ίδιο τρόπο, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές τους ανάγκες, καθιστά τα εκπαιδευτικά συστήματα αδιαφοροποίητα και μη συμπεριληπτικά, νομιμοποιώντας τις κοινωνικές διακρίσεις, αναπαράγοντας την κοινωνική διαστρωμάτωση (Bourdieu, 1984), οδηγώντας –συχνά– σε σχολική αποτυχία τους/τις μη «προνομιούχους/-ες» μαθητές/-τριες ή ακόμα και προκαλώντας σχολική διαρροή.

Πέρα από τις ταξικές ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης αναπαράγεται η κυρίαρχη ιδεολογία που συνδέεται και με άλλες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων. Ειδικότερα, οι έμφυλες και φυλετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις που αναπαράγονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, διαιώνίζουν αντίστοιχα τις έμφυλες και φυλετικές ανισότητες και διακρίσεις, που ενυπάρχουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Μοσχοβάκου, 2014). Πολλές είναι οι ερευνητικές εργασίες που καταδεικνύουν ότι ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί ένα μέσο διατήρησης και

αναπαραγωγής στερεότυπων κοινωνικών αντιλήψεων γενικότερα, και φυλετικών προκαταλήψεων, καθώς και έμφυλων ανισοτήτων ειδικότερα, εξετάζοντας άλλοτε τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, άλλοτε στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, συχνά εξετάζεται το ζήτημα των στερεοτύπων (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003) που εμφανίζονται στις παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Dimakos & Tasiopoulou, 2003), τα οποία συνδέονται άμεσα με την επίδοση των μαθητών/-τριών (π.χ. το στερεότυπο της χαμηλής επίδοσης αλλοδαπών μαθητών/-τριών) και τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη. Οι εκπαιδευτικές δομές και πρακτικές, η αλληλεπίδραση που συντελείται στον χώρο του σχολείου, οι φυλετικές και έμφυλες αντιλήψεις που διαπνέουν την κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που λειτουργεί περιοριστικά για τις μαθήτριες και τους μαθητές και είναι πιθανό να οδηγήσει κάποιες ομάδες εκπαιδευομένων ακόμα στην περιθωριοποίηση ή/και την απομόνωση.

Ιδιαίτερα για τις έμφυλες ανισότητες, η έντονη ερευνητική δραστηριότητα για το πεδίο «φύλο και εκπαίδευση»¹⁸ παρουσιάζει τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαιώνιση της πατριαρχίας και στην εσωτερίκευση του σεξισμού και των έμφυλων στερεοτύπων. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι πέρα από το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (π.χ. σχολικά εγχειρίδια)¹⁹ οι κυρίαρχες ιδεολογικές αντιλήψεις αναπαράγονται ακόμα και από τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η εκπαίδευση ως τομέας απασχόλησης (Τάκη, 2009, Κανταράκη κ.ά., 2008), καθώς παρουσιάζονται κατά φύλο διαφοροποιήσεις, τόσο ως προς τα μαθησιακά αντικείμενα διδασκαλίας (οριζόντιος επαγγελματικός διαχωρισμός), όσο και ως προς την ιεραρχία και το κύρος των θέσεων που καταλαμβάνουν οι γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικοί (κάθετος επαγγελματικός διαχωρισμός).

Η εκπαίδευση ως διαδικασία χαρακτηρίζεται από έναν αντιφατικό ρόλο: από τη μια αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και από την άλλη μπορεί να καταστεί ένα πεδίο προώθησης κοινωνικών αλλαγών (Φρόση κ.ά., 2001: 4). Ο πολυσήμαντος ρόλος της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει μέσα από την έρευνα και την

¹⁸ Βλ. ενδεικτικά τις σχετικές μελέτες βιβλιογραφικής επισκόπησης: Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., & Κάππελα-Λαγουδάκη, Α. (2002). *Φύλο και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Φρόση, Λ. (επιμ.) (2008). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη επισκόπησης*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

¹⁹ Βλ. σχετικά: *Ενότητα 3.4*.

καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία, στη διαμόρφωση και την αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας και στην κοινοποίηση νοημάτων για την κυρίαρχη ιδεολογία, έχει οδηγήσει στη διατύπωση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων για την μελέτη των ταξικών ανισοτήτων, των φυλετικών αποκλεισμών και των έμφυλων στερεοτύπων στον χώρο της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, η αναγνώριση της εκπαίδευσης ως ρυθμιστικού παράγοντα σχηματοποίησης ταυτοτήτων, έχει δώσει ώθηση στη θεωρητική αναζήτηση για την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της ως προς την αναπαραγωγή κοινωνικής ανισότητας.

1.5.2. Φεμινιστικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση

Τη μελέτη των έμφυλων ανισοτήτων και τον τρόπο με τον οποίο το φύλο επιδρά και παράλληλα επηρεάζεται από τις κοινωνικές διαδικασίες και νόρμες που αναπαράγονται στον χώρο της εκπαίδευσης, επιχείρησαν να εξετάσουν οι φεμινιστικές θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται στην ιστορία της εκπαίδευσης, τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και την εκπαιδευτική πολιτική, τα σχολικά βιβλία/εγχειρίδια, την οργάνωση του σχολείου και οι ανεπίσημες διαδικασίες του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος»²⁰. Ειδικότερα, η φεμινιστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης συνέβαλε καθοριστικά στη μελέτη και ερμηνεία των έμφυλων σχέσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στο πυρήνα της φεμινιστικής κοινωνιολογικής προσέγγισης για την εκπαίδευση, βρίσκεται η προϋπόθεση ότι το φύλο αποτελεί μια δομή κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη, η οποία διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα κοινωνικών προσδοκιών, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που αποδίδονται στο άτομο λόγω του φύλου του από την αρχή της ζωής του (Dillabough, 2008).

Η εκπαίδευση αποτελεί, ιστορικά, ένα πεδίο φεμινιστικής δράσης, τόσο σε επίπεδο διεκδικήσεων και αγώνων, όσο και σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας και θεωρητικών ζυμώσεων. Ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1970 με την μετατόπιση της εστίασης από το βιολογικό φύλο στο κοινωνικό (Oakley, 1972) το οποίο, ως κοινωνική κατασκευή, θεωρείται ότι είναι αυτό που μπορεί να ερμηνεύσει τις κοινωνικές σχέσεις και τις εμπειρίες που συγκροτούν την έμφυλη ταυτότητα, η

²⁰ Πολλοί/-ές ερευνητές/-τριες έχουν μιλήσει για ένα είδος «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος που διαφοροποιεί τα αγόρια και τα κορίτσια. Βλ. Ενδεικτικά: Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

φεμινιστική οπτική για την εκπαίδευση διαρκώς εμπλουτίζεται, ακολουθώντας αντίστοιχα τις ευρύτερες φεμινιστικές θεωρίες. Ειδικότερα, το δεύτερο φεμινιστικό κύμα ασχολήθηκε με την ανάλυση του ρόλου της εκπαίδευσης στην έμφυλη κοινωνικοποίηση και τις αναπαραγωγικές λειτουργίες της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των έμφυλων σχέσεων. Στο πλαίσιο αυτό άρχισε να αναπτύσσεται έντονη ερευνητική δραστηριότητα για την τεκμηρίωση των έμφυλων διακρίσεων στην εκπαίδευση, την ανάδειξη του «*πατριαρχικού εκπαιδευτικού παραδείγματος*» και της έμφυλης τάξης της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης (Dillabough, 2008: 22-23). Στην εξέλιξη της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έμφαση δόθηκε στην πολιτισμική αναπαραγωγή και στην ανάπτυξη κοινωνικών ταυτοτήτων. Ειδικότερα, με αφετηρία κοινωνικές θεωρίες (π.χ. θεωρία πολιτισμικού κεφαλαίου), έδωσαν έμφαση στις έμφυλες και ταξικές ανισότητες, στην αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα, ως καθοριστικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών εμπειριών και των ταυτοτήτων των μαθητριών και των μαθητών.

Οι πιο πρόσφατες εξελίξεις της θεωρητικής φεμινιστικής συζήτησης για το φύλο στην εκπαίδευση, βασίζονται στις μεταδομιστικές προσεγγίσεις που εμφανίζονται κατά το λεγόμενο τρίτο κύμα του φεμινισμού. Αυτές αναθεωρούν σημαντικά το φεμινιστικό πλαίσιο, με το ενδιαφέρον τους να στρέφεται στις πολλαπλές μορφές της έμφυλης ταυτότητας και στον τρόπο με τον οποίο αυτές κατασκευάζονται μέσα από τους λόγους. Οι μετανεωριστικές/μεταδομιστικές αναλύσεις αποκαλύπτουν ότι «*η ταυτότητα του φύλου δεν είναι μια συνεκτική ή σταθερή αφήγηση της οποίας η γνώση δεν αμφισβητείται*» (Dillabough, 2008: 30).

Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων η σύγχρονη φεμινιστική θεωρία προσφέρει ένα γόνιμο έδαφος για τη μελέτη πολλαπλών παραγόντων (π.χ. φύλο, φυλή, κοινωνική τάξη) που δομούν τις ατομικές εμπειρίες αποκλεισμού. Ειδικότερα, η προσέγγιση της διαθεματικότητας (intersectionality) ξεκίνησε από την Αμερικανίδα θεωρητικό Crenshaw το 1989 στο πλαίσιο του μαύρου φεμινισμού για να εξηγήσει πώς η φυλετική και η έμφυλη καταπίεση αλληλεπιδρούν στη ζωή των μαύρων γυναικών. Η εν λόγω προσέγγιση αντί να επικεντρώνεται στην κυρίαρχη κουλτούρα, δίνει έμφαση στη μειονοτική και αποτελεί χρήσιμο εργαλείο μελέτης και ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο κάποια άτομα φαίνεται να προσδιορίζονται όχι μόνο ως διαφορετικά, αλλά ως περιθωριοποιημένα (Knudsen, 2006: 62). Η θεωρία οδηγεί στη θέαση –με κριτικό τρόπο– της μετατροπής του ατόμου σε «Άλλον» μέσα σε ένα κανονιστικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα το σχολείο. Ειδικότερα, επισημαίνει σε

ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, τα άτομα που διαθέτουν πολυδιάστατες ταυτότητες καθίστανται οχήματα «ετερότητας» και αποτελούν πρόβλημα για τους/τις «κανονικούς/-ές» μαθητές/-τριες, καθώς δυσκολεύονται ή αδυνατούν να ενταχθούν στην κανονικότητα της κυρίαρχης αντίληψης, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται (Knudsen, 2006: 62).

Τέλος, στις σύγχρονες φεμινιστικές τάσεις για την εκπαίδευση εντάσσονται ερευνητικές εστιάσεις που δίνουν έμφαση στη διαμόρφωση της ιδιότητας του/της πολίτη/-ιδος. Ειδικότερα, σε αυτήν την περίπτωση η εστίαση αφορά στον ρόλο της εκπαίδευσης στη δημιουργία νέων πολιτών/-ιδων με βάση τα έμφυλα πρότυπα και, πιο συγκεκριμένα, στον τρόπο με τον οποίο τα κορίτσια επηρεάζονται από τις κατευθυνόμενες μορφές συμμετοχής. Επιπλέον διερευνάται πώς οι λόγοι για την ιδιότητα του πολίτη τροφοδοτούν τις πολιτικές και επιδρούν στη συμμετοχή των κοριτσιών στον δημόσιο χώρο (Harris, 2004, Hammersley, 2008).

Η πιο διαδεδομένη τυπολογία στην ελληνική βιβλιογραφία (Δεληγιάννη, 1999, Φρόση κ.ά., 2001) για την ταξινόμηση των κοινωνιολογικών θεωρήσεων για το φύλο στην εκπαίδευση ακολουθεί τις αντίστοιχες θεωρητικές τάσεις του φεμινισμού,²¹ χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες κατάταξης ή μετατοπίσεις με την πάροδο του χρόνου. Συνεπώς, αυτές είναι οι *φιλελεύθερες* (θεωρία της ισότητας των φύλων και των ίσων ευκαιριών), οι *μαρξιστικές-σοσιαλιστικές* (που συνθέτουν κυρίως τις μαρξιστικές και τις ριζοσπαστικές θέσεις), οι *ριζοσπαστικές*, και οι *μεταδομικές* προσεγγίσεις.

Στον πυρήνα των *φιλελεύθερων φεμινιστικών θεωριών* βρίσκεται η θέση ότι η γυναίκες και άνδρες είναι ίσοι/-ες και ότι οι έμφυλες διαφορές αντικατοπτρίζουν την έμφυλη κοινωνικοποίηση. Η φεμινιστική *θεωρία της ισότητας των φύλων και των ίσων ευκαιριών (φιλελεύθερος φεμινισμός)* διεκδίκησε τη νομική κατοχύρωση της ισότιμης πρόσβασης ανδρών και γυναικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίζοντας τη συμβολή του σχολείου στην *αυτοβελτίωση* των γυναικών, και εν συνεχεία προέταξε το ζήτημα της ανατροπής των κοινωνικών στερεοτύπων μέσω της αλλαγής των στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών, χωρίς όμως να αναγνωρίζει το κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο των ανισοτήτων και τον ρόλο της κοινωνίας στη δημιουργία των ταυτοτήτων, δίνοντας έμφαση κυρίως στην ψυχολογική προέλευσή τους (Δεληγιάννη, 1999: 26-29). Οι κακές εκπαιδευτικές και

²¹ Σε ορισμένες μελέτες εντάσσεται και ο μαύρος φεμινισμός ως ξεχωριστή φεμινιστική προσέγγιση (Skelton, 2008: 255).

μετέπειτα επαγγελματικές επιδόσεις των κοριτσιών σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία (π.χ. μαθηματικά) προέρχονται από τα έμφυλα στερεότυπα και τα πρότυπα που επικοινωνούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Βασικότερα σημεία της φιλελεύθερης θέσης για την εκπαίδευση αποτελούν: α) η προτεραιοποίηση της *προσωπικής ολοκλήρωσης* όλων των παιδιών για την μετέπειτα κατάλληλη επαγγελματική τους σταδιοδρομία, β) η αρχή ότι *ίσο* σημαίνει *ίδιο* και όχι *αντίστοιχο*, και γ) η διαφορά των εννοιών «ανισότητα» –παθητική κατάσταση– και «διάκριση» –ενεργητική πρακτική– (Byrne, 1989, όπως αναφέρεται στο: Δεληγιάννη, 1999: 28). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι φιλελεύθερες φεμινίστριες υποστηρίζουν ότι είναι κρίσιμη η άσκηση πίεσης για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων προκειμένου να μην αναπαράγονται έμφυλα στερεότυπα και η ενίσχυση των κοριτσιών προς «ανδρικά» εκπαιδευτικά και επαγγελματικά αντικείμενα. Ωστόσο το γεγονός ότι αυτές οι προτάσεις εντάσσονται στο πλαίσιο των κυρίαρχων ανδρικών δομών, τις οποίες δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση, αποτέλεσε σημείο κριτικής της φιλελεύθερης φεμινιστικής προσέγγισης (Φρόση κ.ά., 2001).

Από την άλλη, η *προσέγγιση του μαρξιστικού φεμινισμού*, σε αντίθεση με τις φιλελεύθερες προσεγγίσεις που δεν εξετάζουν το κοινωνικό υπόβαθρο των ανισοτήτων, αναλύει την εκπαιδευτική διαδικασία και πολιτική στο πλαίσιο των κοινωνικών δομών, και προσπαθεί να εξηγήσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που οδηγούν στη διάκριση των φύλων προς όφελος της καπιταλιστικής αγοράς εργασίας (Φρόση κ.ά., 2001). Στην περίπτωση αυτή όμως το φύλο δεν συνιστά χωριστή κατηγορία από την κοινωνική τάξη και η πατριαρχία αναλύεται μόνο μέσα στο πλαίσιο του καπιταλιστικού συστήματος (Δεληγιάννη, 1999: 29-34). Οι γυναίκες βιώνουν καταπίεση εξαιτίας των δομών του καπιταλισμού. Η Deem (1978: 53, όπως αναφέρεται στο: Δεληγιάννη, 1999: 29) διαπιστώνει ότι: «*το σχολείο εκπαιδεύει απ' τη μια μελλοντικούς εργάτες και απ' την άλλη γυναίκες που θα είναι ικανές να φροντίζουν τους εργάτες*» και θα είναι διαθέσιμες για ανειδίκευτα και κακοπληρωμένα επαγγέλματα. Συνεπώς, η εκπαίδευση κατασκευάζει τις έμφυλες σχέσεις μέσα στα όρια των κοινωνικών τάξεων, αλλά και ανεξάρτητα απ' αυτές (Φρόση κ.ά., 2001).

Επιπρόσθετα, ο μαρξιστικός φεμινισμός μελετά τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο νομιμοποιεί και αναπαράγει τις διαταξικές και έμφυλες σχέσεις. Πολλές μαρξίστριες φεμινίστριες της εκπαίδευσης επιχείρησαν να παρουσιάσουν τις ανισότητες του φύλου και της κοινωνικής τάξης που αναδύονται στην εκπαίδευση,

όπου επικρατεί έμφυλος διαχωρισμός, ενώ άλλες εντόπισαν σημαντικούς δεσμούς μεταξύ των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, της ανδρικής κυριαρχίας και της καπιταλιστικής οικονομίας (Dillabough, 2008: 23). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη προσέγγιση δεν εντοπίζονται προτάσεις πρακτικής εφαρμογής για τη βελτίωση της θέσης των γυναικών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Τόσο οι μαρξιστικές όσο και οι ριζοσπαστικές φεμινιστικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι κοινωνική ανισότητα των φύλων οφείλεται στην ανδροκεντρική δομή της κοινωνίας, η οποία οδηγεί σε κοινωνικές επιλογές που εξυπηρετούν τα οικονομικά συμφέροντα του καπιταλιστικού τρόπου οργάνωσης της οικονομίας και ευνοούν οικονομικά, αλλά και πολύπλευρα τους άνδρες ως κοινωνική ομάδα (Μαραγκουδάκη, 2008: 217). Η σύνθεση αυτών των προσεγγίσεων αποτυπώνεται στη σοσιαλιστική φεμινιστική οπτική στην οποία ο καπιταλισμός συνδέεται και αλληλεπιδρά με την πατριαρχία και οι έμφυλες σχέσεις αποτελούν μέρος τόσο των σχέσεων παραγωγής (μαρξιστικός φεμινισμός), όσο και των σχέσεων αναπαραγωγής (ριζοσπαστικός φεμινισμός). Στα διάφορα ρεύματα αυτής της προσέγγισης η σχέση μεταξύ των συστημάτων της πατριαρχίας και της ταξικής δομής διαφέρει. Άλλες θεωρητικοί την αντιμετωπίζουν ως μια σχέση ισότιμης διαλεκτικής αλληλεπίδρασης που καθιστά αλληλένδετα τα δύο αυτά συστήματα (βλ. Eisenstein, 1979), και άλλες ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ αυτόνομων συστημάτων (βλ. Hartman, 1981, όπως αναφέρεται στο: Walby, 1990: 5).

Η σοσιαλιστική φεμινιστική οπτική για την εκπαίδευση υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητη η αναγνώριση της επίδρασης της οικονομικής και ταξικής διάστασης στην εκπαιδευτική κουλτούρα και δομή. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση θεωρείται ως εργαλείο έμφυλης κοινωνικής αναπαραγωγής οδηγώντας σε υποτέλεια τα κορίτσια, και ιδιαίτερα τα κορίτσια της εργατικής τάξης, με την τελευταία τελικά να καθορίζει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τις ταυτότητές τους (Dillabough, 2008). Κατά την εξέλιξη αυτού του ρεύματος διατυπώθηκαν θεωρητικές οπτικές οι οποίες εμπλούτισαν τις ερμηνείες των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικονομίας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο το πρώτο αναπαράγει συγκεκριμένα πρότυπα αρρενωπότητας και θηλυκότητας, που συνδέονται με τις ανώτερες μεσαίες τάξεις. Ωστόσο, και στη σοσιαλιστική φεμινιστική εκπαιδευτική προσέγγιση έχει ασκηθεί κριτική, καθώς δεν να προτείνει πρακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση της έμφυλης ανισότητας, θεωρώντας ότι η μόνη λύση είναι η ανατροπή του συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος (Φρόση κ.ά., 2001: 9, Δεληγιάννη, 1999).

Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός εμφανίζεται στην Αμερική τη δεκαετία του 1970 με αιτήματα –μεταξύ πολλών άλλων– σχετικά με την απαλλαγή των γυναικών από των κοινωνικό έλεγχο των ανδρών και την κατάργηση της περιχαράκωσης ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας, που συμπυκνώνεται υπό το σύνθημα «*το προσωπικό είναι πολιτικό*». Επιπλέον, η ριζοσπαστική φεμινιστική προσέγγιση αντιμετωπίζει τις γυναίκες ως μια αδιαφοροποίητη κοινωνική κατηγορία, γεγονός που αποτελεί σημείο κριτικής της (Walby, 1990), και αναγνωρίζει την εμπειρία των γυναικών ως πηγή επιστημονικής γνώσης. Διαφοροποιείται από τον μαρξιστικό ως προς τον τρόπο που ερμηνεύει την πατριαρχία, με την τελευταία να αποτελεί έννοια-κλειδί για την εν λόγω θεωρία (Φρόση κ.ά., 2001), η οποία προβάλλεται ως «*ένα φαινόμενο καθολικό, που συναντάται ιστορικά και κοινωνικά σε όλες τις μορφές και τις εκδηλώσεις της ζωής*» (Δεληγιάννη, 1999: 35). Η πατριαρχία για τις ριζοσπάστριες φεμινίστριες δεν απορρέει από κανένα άλλο σύστημα κοινωνικής ανισότητας (Walby, 1990), είναι παγκόσμια, διαχρονική και διαπολιτισμική.

Έτσι, και ο χώρος της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως χώρος αναπαραγωγής της πατριαρχίας και εξετάζεται κριτικά ο σεξισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία, η επίδραση του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος στη διατήρηση της καταπίεσης των κοριτσιών και το σύστημα συνεκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών. Οι πρώτες αναλύσεις ριζοσπαστριών φεμινιστριών για το φύλο διερευνούσαν τον πατριαρχικό λόγο των εκπαιδευτικών δομών και παρουσίαζαν αυτό που η Spender (1980) ορίζει ως «*πατριαρχικό εκπαιδευτικό παράδειγμα*». Ο ριζοσπαστικός φεμινισμός δεν διατυπώνει μια τεκμηριωμένη θεωρία για τις αιτίες της πατριαρχίας, ωστόσο προτείνει λύσεις για την εκπαίδευση, οι οποίες σχετίζονται με την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, την εισαγωγή διδακτικών μεθόδων που δεν βασίζονται στην ιεραρχία, την παραγωγή και διοχέτευση νέας γνώσης στο σχολείο και την ενίσχυση των κοριτσιών στην εκπαίδευση με ειδικά μαθήματα (gender studies) (Φρόση κ.ά., 2001).

Σύμφωνα με τις φεμινιστικές προσεγγίσεις, οι ταυτότητες φύλου δομούνται/κατασκευάζονται κοινωνικά και για την κατασκευή, τον μετασχηματισμό και εν συνεχεία την αναπαραγωγή τους, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες. Συνεπώς, το φύλο δεν συνιστά μια φυσική κατηγορία με έμφυτα χαρακτηριστικά, αλλά μια αρχή κοινωνικής οργάνωσης που δομεί έμφυλες σχέσεις εξουσίας και μια κοινωνικά κατασκευασμένη κατηγορία που δημιουργείται στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές

καθορίζουν τις συμπεριφορές που είναι «κατάλληλες» για κάθε φύλο και επιδρούν στη δημιουργία «έμφυλων υποκειμένων» με συγκεκριμένους ρόλους και προσδοκίες.

Η *θεωρητική προσέγγιση του μεταδομικού φεμινισμού* αποτελεί τη νεότερη τάση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις πολλαπλές μορφές της ταυτότητας του φύλου και στις εκφάνσεις της στην εκπαίδευση (Dillabough, 2008: 40). Όροι-κλειδιά αυτής της προσέγγισης, όπως ήδη παρουσιάστηκε σε προηγούμενη *Ενότητα*, αποτελούν οι έννοιες: ταυτότητα, επιτέλεση, λόγος, υποκειμενικότητα, αποδόμηση. Υπενθυμίζουμε, ότι σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση, οι έμφυλες ταυτότητες διαμορφώνονται βάσει της δράσης του ίδιου του υποκειμένου και της εσωτερίκευσης των κοινωνικών προδιαγραφών που παράγονται από τις έμφυλες επιτελέσεις (performativity) των κοινωνικών συμβάσεων. Ειδικότερα, η αρρενωπότητα και η θηλυκότητα αποτελούν επιβεβλημένες κοινωνικές κατασκευές στο πλαίσιο της ανδρικής κυριαρχίας και της ετεροκανονικότητας, και διαμορφώνονται μέσα από επιτελέσεις. Με άλλα λόγια, ο μεταδομικός φεμινισμός εστιάζει στις αναπαραστάσεις και στις συνέπειες των έμφυλων αναπαραστάσεων οι οποίες παράγονται σύμφωνα με τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες. Εδώ η αποδόμηση της έμφυλης κοινωνικής κατασκευής αποτελεί πολιτική πράξη που καταδεικνύει ότι η ταυτότητα δεν είναι αμετάβλητη και συνεκτική, αλλά κοινωνικά κατασκευασμένη μέσα από τον λόγο.

Η εκπαίδευση, μέσα από τον λόγο που παράγει ως θεσμός, αλλά κυρίως ως διαδικασία, αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα σχηματοποίησης των ταυτοτήτων των μαθητών και των μαθητριών. Σε αυτό το πλαίσιο, τα πολιτισμικά στοιχεία της εκπαιδευτικής ζωής διαμορφώνουν το νοηματικό πλαίσιο ενός ζητήματος και επηρεάζουν τον τρόπο αναπαράστασης του (Στρατηγάκη, 2006: 51). Για παράδειγμα, οι κυρίαρχοι λόγοι περιγράφουν τους ρόλους και τις προσδοκίες που συνδέονται με το φύλο και εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, τον καθημερινό λόγο και τον επίσημο λόγο της εκπαίδευσης.

Σε ερευνητικό επίπεδο ο μεταδομισμός εξετάζει την πολυπλοκότητα των εμπειριών των αγοριών και των κοριτσιών που αντανάκλαται στις πολλαπλές ταυτότητες φύλου. Ειδικότερα, έμφαση δίνεται στη μελέτη του λόγου, ως εννοιολογικού εργαλείου, και των πρακτικών της εκπαίδευσης στην κατάκτηση της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας και «στη διαμόρφωση της πολλαπλής υποκειμενικότητας μαθητών/-τριών και δασκάλων» (Φρόση κ.ά., 2001: 11). Παράλληλα, με βάση τον μεταδομισμό αναδύθηκε η μελέτη των αρρενωποτήτων ως

σημαντικό κομμάτι της έρευνας για την ταυτότητα στην εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι «*δε συναντά κανείς μία μορφή ανδρισμού στα σχολεία, αλλά ότι υπάρχουν πολλές ανταγωνιστικές και αντιφατικές μορφές*» (Dillabough, 2008: 31). Αυτή η εξέλιξη έχει επιτρέψει να γίνεται λόγος για μια μετάβαση από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης των γυναικών προς νέες θεωρίες για το φύλο στην εκπαίδευση. Πρόσφατες εργασίες έχουν επίσης διερευνήσει τις μορφές της γλώσσας που εκφέρονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και από τα MME (Dillabough, 2008).

Η πλούσια και πολυεπίπεδη θεωρητική συζήτηση και η διαρκώς εντεινόμενη ερευνητική δραστηριότητα στο θεματικό πεδίο «*φύλο και εκπαίδευση*», καθιστούν αδύνατη την αποτύπωση όλων των τάσεων και των οπτικών που έχουν καταγραφεί. Στην παρούσα *Ενότητα* πραγματοποιήθηκε η ανάδειξη των βασικότερων πτυχών του θεωρητικού πλαισίου και η παρουσίαση της ταξινόμησης της φεμινιστικής σκέψης για την εν λόγω περιοχή. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι κάθε προσπάθεια αυστηρής ταξινόμησης της φεμινιστικής θεωρίας ή του φεμινιστικού κινήματος καθίσταται μάλλον απλουστευτική, καθώς οι ιδέες διαρκώς εξελίσσονται και αναθεωρούνται, με την σύνθεση και την αξιοποίηση θεωρήσεων ή απόψεων που έχουν ήδη καταγραφεί σε διάφορες (και διαφορετικές) τάσεις. Για παράδειγμα, οι σύγχρονες ριζοσπάστριες φεμινίστριες έχουν διευρύνει την αρχική τους θέση περί αποκλειστικής ευθύνης της πατριαρχίας για την γυναικεία καταπίεση και έχουν αναδείξει και την καταπίεση των ανδρών μέσα στην σύγχρονη κοινωνική δομή (Bryson, 2005). Επίσης, οι πρόσφατες μαρξιστικές-σοσιαλιστικές αναλύσεις λαμβάνουν υπόψη διάφορες διαστάσεις, εκτός από την τάξη, για την ερμηνεία των έμφυλων ανισοτήτων, γεγονός που καθιστά εμφανή την επίδραση των προσεγγίσεων του μεταδομισμού (Bryson, 2005).

Αυτό διαφαίνεται και από την πρόσληψη του φεμινισμού σε κύματα που αναδεικνύει το συνεχές της φεμινιστικής πορείας, παρά τις διαφορετικές τάσεις που πολλές φορές βρίσκονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους. Ο σοσιαλιστικός φεμινισμός, ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο ριζοσπαστικός φεμινισμός και ο μεταδομικός φεμινισμός προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο την ερμηνεία των έμφυλων ανισοτήτων κι επομένως έχουν τροφοδοτήσει με διαφορετικές οπτικές τη φεμινιστική σκέψη, αλλά και πράξη. Για παράδειγμα, τη δεκαετία του 1980 οι πολιτικές των ίσων ευκαιριών βασίζονταν στον φιλελεύθερο φεμινισμό, αλλά την ίδια περίοδο οι αντι-σεξιστικές πολιτικές βασίζονταν στο ριζοσπαστικό φεμινισμό που ασχολήθηκε με τις δυναμικές της έμφυλης εξουσίας (Skelton & Francis, 2008: 294). Ακόμα και σήμερα που η φιλελεύθερη προσέγγιση είναι η κυρίαρχη στον κρατικό φεμινισμό, οι ιδέες του

σοσιαλιστικού φεμινισμού και οι αναλύσεις του μεταδομικού φεμινισμού καταγράφονται έντονα στις αρθρώσεις του φεμινιστικού κινήματος. Σε κάθε περίπτωση, ο χώρος της εκπαίδευσης εξακολουθεί να αποτελεί ένα γόνιμο πεδίο διατύπωσης φεμινιστικών θεωριών και φεμινιστικής δραστηριότητας, με βασικό στόχο την αμφισβήτηση και την αλλαγή της έμφυλης τάξης πραγμάτων:

«Ο φεμινισμός δεν χρειάζεται να επιλέξει ανάμεσα στους νεωτερικούς και μετανεωτερικούς στόχους και μεθόδους [...] οι αντικειμενικοί σκοποί του μπορούν να λειτουργήσουν τόσο για να βελτιωθεί η ζωή των γυναικών όσο και για να επαναεπινοηθούν οι σημασίες της γυναικείας φύσης» (Segal, 1999, όπως αναφέρεται στο: Bryson, 2005: 377).

Συμπεράσματα Κεφαλαίου

Σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο αυτό, η δημόσια πολιτική συνιστά ένα κανονιστικό πλαίσιο που συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του πολιτικού συστήματος, καθώς και με τις σχέσεις κράτους-κοινωνίας. Αυτό το κανονιστικό πλαίσιο συγκροτείται μέσα από διάφορα στάδια και διακρίνεται από χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τους στόχους του και την κοινωνική τους επίπτωση. Η συνθετότητα που χαρακτηρίζει μια δημόσια πολιτική, τόσο ως προς το περιεχόμενο, τις διαστάσεις και τις διαδικασίες της, όσο και ως προς το σύνολο των παραγόντων που συμμετέχουν στην ανάπτυξή της, καθιστούν την ανάλυσή της ένα γόνιμο πεδίο, για το οποίο έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Κάθε μία από τις προσεγγίσεις, που παρουσιάστηκαν με συνοπτικό τρόπο, εστιάζει στην ανάλυση της πολιτικής με διαφορετικές οπτικές και υπό διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες. Ωστόσο, σημείο σύγκλισης όλων των θεωρήσεων αποτελεί η γενική αρχή ότι η κατασκευή των δημόσιων πολιτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δράση, την κινητοποίηση, τις διεκδικήσεις και τα συμφέροντα των ενεχόμενων ομάδων.

Στο επίκεντρο της θεωρητικής πλαισίωσης τίθεται ο λόγος, καθώς οι πρακτικές του σε κοινοβουλευτικό επίπεδο συγκροτούν το πλαίσιο ανάλυσης της πρώτης έρευνας πεδίου της διατριβής. Ειδικότερα, αρχικά, αναπτύχθηκαν οι προσεγγίσεις για τον λόγο κατά την πολιτική διαδικασία. Σύμφωνα με αυτές, οι πολιτικές αποτελούνται από κατασκευασμένα και κοινοποιημένα νοήματα σε μια συζήτηση πολιτικής, και η διαδικασία χάραξης πολιτικής είναι μια διαδραστική διαδικασία μάθησης, κατά την οποία ανταλλάσσονται επιχειρήματα και νοήματα. Παράλληλα, οι

εν λόγο θεωρήσεις αναγνωρίζουν ότι το θεσμικό πλαίσιο συγκροτείται από συνασπισμούς υπεράσπισης και κοινότητες πολιτικής με διαφορετικά συστήματα και πρότυπα αντιλήψεων. Συνεπώς, οι ιδέες είναι παρούσες σε όλη τη διαδικασία συγκρότησης μιας πολιτικής, εκφράζοντας με ρητό ή άρρητο τρόπο τις αντιλήψεις αυτών που τις διατυπώνουν. Λειτουργούν ανταγωνιστικά στο παιχνίδι της πολιτικής, με στόχο την επικράτησή τους, και τα ρητορικά εργαλεία που τις περιβάλλουν, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη αυτού του στόχου.

Πιο συγκεκριμένα για το πεδίο του φύλου, παρατέθηκαν τα εννοιολογικά εργαλεία των φεμινιστικών προσεγγίσεων για τον λόγο και τον λόγο των πολιτικών. Πιο αναλυτικά, στο πεδίο του φύλου, ο λόγος αρχικά συγκροτήθηκε για να αμφισβητήσει τις βιολογικές θεωρίες που προέτασσαν τον βιολογισμό, ως αποκλειστικό παράγοντα αιτιολόγησης των έμφυλων διαφορών. Στη συνέχεια, η ανάλυση της γλώσσας ως προς το φύλο και τις αναπαραστάσεις που (ανα)παράγει, αποτέλεσε ένα διαχρονικό πεδίο εστίασης της φεμινιστικής έρευνας. Η αναγνώριση του φύλου ως κοινωνικοπολιτισμικής κατηγορίας οδήγησε τη φεμινιστική αναζήτηση στο πεδίο των αναπαραστάσεων του και στην κατασκευή έμφυλων ταυτοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η μεταδομική φεμινιστική προσέγγιση προχωρά στη διερεύνηση των πολιτισμικών συμβόλων, που περιέχουν αναπαραστάσεις για τη λειτουργία του φύλου, και στην κανονιστική ερμηνεία των νοημάτων αυτών των συμβόλων, τα οποία δομούν τις έμφυλες ταυτότητες και την έμφυλη υποκειμενικότητα. Ο κυρίαρχος λόγος εδώ συγκροτεί το φύλο, μέσω της διαδικασίας της ενσωμάτωσής του από τα έμφυλα υποκείμενα, αποδομώντας καθολικά την αντίληψη περί διαμόρφωσης των ταυτοτήτων με βάση βιολογικά χαρακτηριστικά.

Στη συνέχεια, στο Κεφάλαιο αυτό αναπτύχθηκαν προσεγγίσεις της σύγχρονης φεμινιστικής πολιτικής θεωρίας, που δίνουν έμφαση στον λόγο που πλαισιώνει νοηματικά τις πολιτικές ισότητες των φύλων. Αυτές οι προσεγγίσεις υιοθετούνται για την προσέγγιση και ανάλυση του πολιτικού λόγου της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην περίπτωση αυτή, ο λόγος αναλύεται για να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ιεραρχούνται θέματα που σχετίζονται με τις έμφυλες σχέσεις εξουσίας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αναπαρίστανται έμφυλα προβλήματα. Η φεμινιστική κριτική ανάλυση των ερμηνευτικών πλαισίων αντιμετωπίζει την εφαρμογή μιας πολιτικής ως μια σύνθετη πολιτική διαδικασία που νοηματοδοτεί την πραγματικότητα, και τον λόγο ως μηχανισμό που επιδρά στις έμφυλες σχέσεις εξουσίας. Με βάση τα παραπάνω, οι ιδέες που σχετίζονται με το φύλο και τις αναπαραστάσεις του,

νοηματοδοτούν τις πολιτικές για την έμφυλη ισότητα και καθορίζουν τόσο το περιεχόμενό τους, όσο και την εφαρμογή τους. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται, τα ρητορικά σχήματα που επιλέγονται και οι εννοιολογήσεις που εμπεριέχονται στην πολιτική συζήτηση για μέτρα και δράσεις, καθορίζουν τους πολιτικούς στόχους, κατασκευάζουν την πραγματικότητα και προκρίνουν λύσεις για τα κοινωνικά προβλήματα. Η επίδραση του λόγου που πλαισιώνει τις πολιτικές είναι καθοριστική για τις ομάδες που βρίσκονται αντιμέτωπες με το προς επίλυση πρόβλημα. Σε αυτό το πλαίσιο, ενδεικτικά, τα έμφυλα ζητήματα που διαπραγματεύονται οι πολιτικές για την ισότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης, επηρεάζουν σημαντικά (κυρίως) τα κορίτσια, αλλά και τα αγόρια. Ωστόσο, ο λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής, επηρεάζει επίσης και τις γυναίκες, αλλά και τους άνδρες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Στις πρόσφατες εξελίξεις της φεμινιστικής πολιτικής θεωρίας, καταγράφεται η στροφή του ενδιαφέροντος στη *μετά τη θεσμοθέτηση* φάση μιας πολιτικής, δηλαδή στο πεδίο δράσης, γεγονός που συνδέεται και με την ανάγκη για αποτίμηση των αποτελεσμάτων των πολιτικών ισότητας στην κατεύθυνση της ισότητας στην πράξη. Η μελέτη των αντιστάσεων στην έμφυλη αλλαγή κατά την εφαρμογή πολιτικών παρεμβάσεων, αποτελεί ένα πλαίσιο φεμινιστικής συζήτησης, το οποίο αξιολογείται κατά τη δεύτερη ερευνητική εστίαση της παρούσας διατριβής, δηλαδή κατά την έρευνα πεδίου που εξετάζει τον τρόπο και τις συνθήκες υλοποίησης δύο εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην Ελλάδα.

Στις τελευταίες *Ενότητες* του Κεφαλαίου, έμφαση δόθηκε στην εκπαίδευση, καθώς αυτή αποτελεί το περιβάλλον εντός του οποίου η παρούσα διατριβή εξετάζει το ζήτημα της έμφυλης ισότητας. Ειδικότερα, αρχικά παρουσιάστηκε η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως προς το περιεχόμενο, τον ρόλο της και τα αποτελέσματα που παράγει, τα οποία διέπονται ιδεολογικές αρχές που είναι κυρίαρχες στην κοινωνική πραγματικότητα. Στη συνέχεια, παρατέθηκαν προσεγγίσεις και μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής, και επισημάνθηκε ότι στην περίπτωση της Ελλάδας, επικρατεί το συγκεντρωτικό μοντέλο, που καθιστά το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων την αρχή του κράτους που συμπυκνώνει την εξουσία για τη ρύθμιση της εκπαίδευσης της. Τέλος, το Κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με την *Ενότητα* που εξέτασε το πεδίο της εκπαίδευσης, ως πεδίο που (ανα)παράγει κοινωνικές ανισότητες με βάση την τάξη, τη φυλή και το φύλο. Το φύλο, ως η κατηγορία ανάλυσης της παρούσας, τέθηκε στο επίκεντρο της την λόγω *Ενότητας* και για τον λόγο αυτόν

παρουσιάστηκαν σχετικά δεδομένα από την φεμινιστική έρευνα, καθώς και οι φεμινιστικές προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο δεύτερο. Διεθνείς και ευρωπαϊκές πολιτικές για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση

Η αρχή της μη διάκρισης λόγω φύλου βρίσκεται στον πυρήνα των πολιτικών σημαντικών διεθνών και ευρωπαϊκών οργάνων και οργανισμών. Ειδικότερα, αποτελεί βασική και σταθερή αρχή τόσο του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) από την ίδρυσή του το 1945, όσο και του οικοδομήματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Στη διάρκεια της λειτουργίας των διεθνών και ευρωπαϊκών φορέων με αντικείμενο τη διαμόρφωση πολιτικών για την ισότητα των φύλων, καταγράφονται διαχρονικά σημαντικές εξελίξεις στις πολιτικές προτεραιότητες, τα μεθοδολογικά εργαλεία και τις διαδικασίες που προτάσσονται για τον σκοπό αυτόν. Κάθε φορέας, ανάλογα με το προφίλ του, τον τρόπο άσκησης πολιτικής, το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται η δράση του, τον βαθμό δεσμευτικότητας και επιρροής του, καθώς και το πεδίο αρμοδιότητάς του, επιλέγει διαφορετικούς στόχους πολιτικής για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Για παράδειγμα, ο ΟΗΕ, ως φορέας με σαφώς δικαιωματικό χαρακτήρα, μέσα από τη δράση του επιλέγει να προσεγγίσει την έννοια της έμφυλης ισότητας υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από την άλλη, ο πολιτικός λόγος της ΕΕ δίνει έμφαση σε πολιτικές για την εδραίωση της ισότητας των φύλων, θεωρώντας τες ως αναπόσπαστο μέρος της οικονομικής ανάπτυξης.

Σε κάθε περίπτωση, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, οι υπερεθνικοί φορείς που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της έμφυλης ισότητας έχουν αδιαμφισβήτητα συμβάλει στην προάσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών σε όλα τα πεδία της ζωής, και οι δημόσιες πολιτικές που παράγουν, συγκροτούν το διεθνές και ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο για την ισότητα των φύλων. Πέρα από τους παράγοντες που συνδέονται με εσωτερικά και άλλα οργανωσιακά στοιχεία των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών, τα οποία –όπως ήδη αναφέρθηκε– επηρεάζουν την προσέγγιση και τους στόχους των πολιτικών που αναπτύσσουν για την ισότητα των φύλων, σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση του εν λόγω θεσμικού πλαισίου έχουν διαδραματίσει οι πιέσεις, οι διεκδικήσεις και η κριτική του φεμινιστικού κινήματος. Το φεμινιστικό στοιχείο, πάντα παρόν, είτε μέσω της συμμετοχής γυναικείων οργανώσεων σε διαβουλεύσεις με θεσμικούς φορείς, είτε μέσω θεσμικών εκπροσώπων του φεμινιστικού κινήματος σε θέσεις πολιτικής ευθύνης, έχει πραγματοποιήσει ουσιαστικές παρεμβάσεις κατά την ανάπτυξη πολιτικών. Σε διεθνές επίπεδο, η συμβολή αυτή καθίσταται ορατή μέσα από το παράδειγμα της δράσης των

γυναικείων οργανώσεων κατά την 4^η Παγκόσμια Διάσκεψη των Γυναικών στο Πεκίνο το 1995: τα εμβληματικά κείμενα πολιτικής που προέκυψαν από τη Διάσκεψη φέρουν σαφώς το αποτύπωμα του φεμινιστικού κινήματος. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αντίστοιχο παράδειγμα ενεργής συμμετοχής του γυναικείου κινήματος στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου, συνιστά η πορεία μέχρι την ψήφιση της Οδηγίας 75/111/ΕΟΚ για την ίση αμοιβή, η οποία προέκυψε μετά από πιέσεις φεμινιστριών. Επιπλέον δείγμα της συμβολής των γυναικείων οργανώσεων στο ευρωπαϊκό κεκτημένο για την ισότητα των φύλων, αποτελεί η δράση του Ευρωπαϊκού Λόμπυ Γυναικών, το οποίο δημιουργήθηκε με σκοπό την άσκηση πολιτικής πίεσης στην κατεύθυνση της προάσπισης των δικαιωμάτων των γυναικών και της διασφάλισης της ίσης μεταχείρισής τους.

Σε μια προσπάθεια αναζήτησης κοινών σημείων στην εξέλιξη των πολιτικών που έχουν αναπτυχθεί σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες, πέρα από τον διαχρονικό στόχο της καταπολέμησης των έμφυλων διακρίσεων και ανισοτήτων σε όλους τους τομείς, υπάρχει ένα σημείο ορόσημο το οποίο μετασχηματίζει ριζικά την πολιτική της έμφυλης ισότητας και στα δύο παραπάνω επίπεδα. Το ορόσημο αυτό τοποθετείται χρονικά στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και είναι καθιέρωση της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές (gender mainstreaming). Ειδικότερα, το 1995 με την Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου αναδεικνύεται ο οριζόντιος στόχος της ένταξης της έμφυλης διάστασης στο σύνολο των πολιτικών και το 1997 η στρατηγική του gender mainstreaming εισάγεται από το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο του ΟΗΕ και παράλληλα θεσμοθετείται από την ΕΕ με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ. Η υιοθέτηση αυτής της στρατηγικής αναπροσαρμόζει το πλαίσιο όλων των δημόσιων πολιτικών, κατά τον σχεδιασμό των οποίων είναι πλέον κρίσιμο να διασφαλίζεται η προώθηση της ισότητας παράλληλα με τους στόχους που επιδιώκουν να επιτύχουν.

Αυτή η νέα προσέγγιση των δημόσιων πολιτικών δεν αφήνει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική πολιτική. Παρόλο που ως τομέας άσκησης πολιτικής αποτελεί πεδίο εθνικής αρμοδιότητας, εν τούτοις ο καθοριστικός ρόλος της στην εξάλειψη έμφυλων ανισοτήτων, καθώς επίσης στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, οδηγεί στην ανάπτυξη πολιτικών για το φύλο στο πεδίο της εκπαίδευσης από υπερεθνικούς φορείς ή στην ένταξη της διάστασης του φύλου σε πολιτικές για την εκπαίδευση. Σε πολλές περιπτώσεις, πρόκειται για βασικές αρχές οι οποίες διέπουν διεθνή ή ευρωπαϊκά νομικά δεσμευτικά κείμενα (π.χ. Συμβάσεις, Οδηγίες και Συνθήκες) που αποτελούν

βασική πηγή δικαίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά είναι δεσμευτικά για την Ελλάδα, και σύμφωνα με το άρθρο 28 (παρ. 1) του Συντάγματος «από την επικύρωσή τους με νόμο και τη θέση τους σε ισχύ (...) αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού ελληνικού δικαίου και υπερισχύουν από κάθε άλλη αντίθετη διάταξη νόμου». Επιπλέον, και σε μη δεσμευτικά κείμενα (ήπιας) πολιτικής για την ισότητα των φύλων εντάσσονται διατάξεις και αναφορές για την εκπαίδευση ή αντίστροφα σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής (ή άλλης πολιτικής όπως η πολιτική για την απασχόληση που συμπεριλαμβάνει την επαγγελματική κατάρτιση) λαμβάνεται υπόψη η έμφυλη διάσταση.

Στο Κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι διεθνείς και ευρωπαϊκές πολιτικές για την ισότητα των φύλων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι πολιτικές που έχουν αναπτυχθεί σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο και έχουν ως αντικείμενο την εξάλειψη των έμφυλων διακρίσεων και στερεοτύπων στο πεδίο της εκπαίδευσης ή/και την προώθηση της ισότητας των φύλων μέσω της εκπαίδευσης. Αφετηρία για την επισκόπηση των διεθνών πολιτικών αποτελεί η ίδρυση του ΟΗΕ, ο οποίος είναι ο διεθνής οργανισμός με την πλέον αναγνωρισμένη συμβολή στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γενικότερα, αλλά και στην έμφυλη ισότητα, ειδικότερα. Πιο αναλυτικά, στις ακόλουθες *Ενότητες* παρουσιάζονται κείμενα πολιτικής του ΟΗΕ και εξειδικευμένων υπηρεσιών του (UNESCO, UN-WOMEN κ.ά.) που είτε αποτελούν πολιτικές για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση ή αποτελούν πολιτικές για την εκπαίδευση που εντάσσουν τον παράγοντα φύλο στο περιεχόμενό τους. Στη συνέχεια πραγματοποιείται επισκόπηση των σχετικών πολιτικών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Πρόκειται για έναν οργανισμό που με την εργασία του στο πεδίο της ισότητας των φύλων, έχει συμβάλει στη δημιουργία ενός στέρεου νομικού και πολιτικού πλαισίου για την προώθηση των δικαιωμάτων των γυναικών και στην εγγύτερη προσέγγιση των κρατών-μελών στην ουσιαστική (de facto) ισότητα των φύλων.

Στο δεύτερο μέρος του Κεφαλαίου ακολουθεί η παρουσίαση των ευρωπαϊκών πολιτικών που επιλέγει να δώσει έμφαση περισσότερο στο είδος των κειμένων πολιτικής, με βάση τον δεσμευτικό ή μη χαρακτήρα τους και τη λειτουργία τους, αντιμετωπίζοντας τα θεσμικά όργανα της ΕΕ, ως έναν ενιαίο φορέα γενικής πολιτικής κατεύθυνσης που προωθεί την πολιτική αυτή με πολύπλευρο και πολυεπίπεδο τρόπο. Ειδικότερα, αρχικά παρουσιάζονται τα θεσμικά όργανα για την προώθηση της ισότητας των φύλων σε επίπεδο ΕΕ και στη συνέχεια δίνεται έμφαση στα νομικά

δεσμευτικά κείμενα που διαμορφώνουν την ευρωπαϊκή νομοθεσία για τα ζητήματα του φύλου. Η ευρύτερη πολιτική της ΕΕ για την ισότητα των φύλων ή για την ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση παρατίθεται μέσω της επισκόπησης των κειμένων στρατηγικής και δράσης. Επιπλέον, για την σαφέστερη και πληρέστερη παρουσίαση των σχετικών πολιτικών πραγματοποιείται παράθεση επιπλέον κειμένων χαμηλότερης δεσμευτικής ισχύος, που διευκολύνουν τη σκιαγράφηση του πολιτικού πλαισίου και ενδιαφέροντος των θεσμικών οργάνων της ΕΕ. Τέλος, για την ολοκληρωμένη αποτύπωση των ευρωπαϊκών πολιτικών για το θεματικό πεδίο «*φύλο και εκπαίδευση*», στις τελευταίες Υποενότητες του παρόντος Κεφαλαίου παρέχεται πληροφόρηση για τα κοινοτικά προγράμματα της ΕΕ που από το 1982 χρηματοδοτούν δράσεις για την ισότητα των φύλων.

2.1. Οι διεθνείς πολιτικές για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση: μια δικαιωματική προσέγγιση

2.1.1. Η αρχή της έμφυλης ισότητας και το δικαίωμα στην εκπαίδευση στα κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) έχει συμβάλει σημαντικά τόσο στην προώθηση της ισότητας των φύλων, όσο και στη διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Ήδη από τον *Καταστατικό Χάρτη* (1945) που συνοδεύει την ίδρυση του οργανισμού καθίσταται σαφής η δυναμική που πρόκειται να ασκήσει στα παραπάνω πεδία, καθώς στο Προοίμιο εκφράζεται ρητά η πίστη «*στην ισότητα των δικαιωμάτων ανδρών και γυναικών*». Παράλληλα, στο ίδιο κείμενο, αναγνωρίζεται η ύπαρξη έμφυλων ανισοτήτων, καθώς στο άρθρο 13 (παρ. 1β), δηλώνεται η πρόθεση του ΟΗΕ για την κατάθεση προτάσεων με σκοπό την προαγωγή της διεθνούς συνεργασίας «*στο οικονομικό, εκπολιτιστικό, εκπαιδευτικό και υγειονομικό πεδίο*» και «*την πραγμάτωση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών για όλους χωρίς διάκριση φυλής, φύλου, γλώσσας και θρησκείας*», κάνοντας για πρώτη φορά αναφορά σε διακρίσεις με βάση το φύλο.

Λίγα μόλις χρόνια μετά την ίδρυσή του, ο ΟΗΕ εκδίδει την *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα* (UN General Assembly, 1948), η οποία, έχοντας ως βάση τον Καταστατικό Χάρτη, θέτει για πρώτη φορά τη ρητή επιταγή για

κατάργηση των έμφυλων διακρίσεων (άρθρο 2)²², ενώ επιπλέον στο άρθρο 26 ορίζει ότι «καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση» και ότι «η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους». Το κείμενο αυτό, το οποίο δεν αποτελεί δεσμευτικό νομικά έγγραφο, αποτέλεσε ωστόσο τη βάση για τη μετέπειτα ανάπτυξη Συνθηκών και Συμβάσεων με συγκεκριμένες υποχρεώσεις και δεσμεύσεις για τα κράτη-μέλη.²³

Το 1959, ο ΟΗΕ καταρτίζει και ψηφίζει τη *Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού* (UN General Assembly, 1948) που αποτελεί το πρώτο επίσημο έγγραφο για τα ανθρώπινα δικαιώματα, το οποίο εγκρίθηκε από ένα διακυβερνητικό θεσμικό όργανο. Το κείμενο περιλαμβάνει δέκα βασικές αρχές για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών, με την πρώτη από αυτές να επισημαίνει ότι:

«Το παιδί πρέπει να απολαμβάνει όλα τα δικαιώματα που διατυπώνονται στη Διακήρυξη αυτή. Κάθε παιδί, χωρίς οποιαδήποτε εξαίρεση, δικαιούται να απολαμβάνει τα δικαιώματα αυτά χωρίς διαφορά ή διάκριση εξαιτίας φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, ιδιοκτησίας, καταγωγής ή άλλης κοινωνικής θέσης, τόσο του ίδιου όσο και της οικογένειάς του».

Επιπλέον, στη Διακήρυξη εισάγεται η έννοια των «ίσων ευκαιριών» για τον τομέα της εκπαίδευσης, «που πρέπει να είναι ελεύθερη και υποχρεωτική τουλάχιστον η στοιχειώδης» και προάγει τη γενική παιδεία των παιδιών.

Το 1966 τα Ηνωμένα Έθνη ψηφίζουν ένα ακόμη κείμενο για τη διασφάλιση και την κατοχύρωση δικαιωμάτων, το *Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά δικαιώματα* (UN General Assembly, 1966b).²⁴ Το άρθρο 3 του Συμφώνου αναφέρει ρητά την υποχρέωση των Συμβαλλόμενων Κρατών «να εξασφαλίσουν το δικαίωμα της ισότητας άνδρα και γυναίκας σε όλα τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα που αναφέρονται στο Σύμφωνο» και το άρθρο 13 καλεί τα κράτη να αναγνωρίσουν «το δικαίωμα μορφώσεως κάθε προσώπου».

²² «Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιοσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση».

²³ Πέραν των κειμένων που αναφέρονται στη συνέχεια, στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα βασίζονται μια σειρά από κείμενα του ΟΗΕ τα οποία δε συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα *Ενότητα*, όπως π.χ. το Διεθνές Σύμφωνο του ΟΗΕ για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (UN General Assembly, 1966a), που κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 2462/1997, τα οποία αποτελούν εμβληματικά κείμενα για το πεδίο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

²⁴ Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά δικαιώματα κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 1532/1985.

Η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, το 1989, προχωρά στην ανάπτυξη μιας ακόμα Σύμβασης, η οποία αποτελεί το πρώτο παγκόσμιο σύνολο νομικά δεσμευτικών δικαιωμάτων που ισχύουν για τα παιδιά. Πρόκειται για τη *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού* (UN General Assembly, 1989)²⁵ η οποία περιλαμβάνει πενήντα τέσσερα άρθρα, θέτει τα πρότυπα για την ευημερία όλων των παιδιών (κάτω των δεκαοχτώ ετών) ανεξαρτήτως φύλου και προνοεί για την κρατική φροντίδα όλων των παιδιών και τη δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευσή τους. Η μη διάκριση (άρθρο 2) αποτελεί και σε αυτήν την περίπτωση μία από τις αρχές που διέπουν τη Σύμβαση, ενώ στο άρθρο 28 κατοχυρώνεται το *δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση*. Στο ίδιο άρθρο, στη βάση της ισότητας των ευκαιριών, τα συμβαλλόμενα κράτη καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους και όλες και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσιτή σε κάθε παιδί, ενώ παράλληλα εξασφαλίζουν σε όλους/-ες την πρόσβαση στη ανώτατη παιδεία. Για την παρακολούθηση της προόδου εφαρμογής όσων ορίζονται στο πλαίσιο της Σύμβασης, ο ΟΗΕ έχει συστήσει ειδική Επιτροπή, η οποία μελετά τις εθνικές περιοδικές εκθέσεις των κρατών-μελών και διατυπώνει σχετικές συστάσεις, ενώ επιπλέον το 2000 προχώρησε στην υιοθέτηση δύο Προαιρετικών Πρωτοκόλλων (UN General Assembly, 2000a, UN General Assembly, 2000b) από τα οποία το πρώτο εξειδικεύει περαιτέρω τα δικαιώματα των παιδιών σε συνθήκες ένοπλων συγκρούσεων, ενώ το δεύτερο στοχεύει στην εξάλειψη της πώλησης παιδιών, της παιδικής πορνείας και πορνογραφίας που ευνοούνται από τις έμφυλες διακρίσεις και την έλλειψη εκπαίδευσης.

2.1.2. Η Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών: η ανάδειξη της πολυδιάστατης έμφυλης κοινωνικής ανισότητας

Το 1979, ο ΟΗΕ ανακοινώνει και ψηφίζει τη *Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών (CEDAW)* (UN General Assembly, 1979)²⁶, η οποία αποτελεί ένα από τα πιο εμβληματικά διεθνή κείμενα για την ισότητα των φύλων, και ειδικότερα για την ανάπτυξη σχετικών πολιτικών (νομοθεσία και μέτρα). Είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης πολλών από τις Συστάσεις που είχε εγκρίνει η

²⁵ Η Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο τον Νόμο 2101/1992.

²⁶ Η Σύμβαση CEDAW υπογράφηκε από την Ελλάδα στις 2 Μαρτίου 1982 και κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 1342/1983. Στο Κεφάλαιο 3 περιλαμβάνονται περισσότερες πληροφορίες.

Επιτροπή για την Κατάσταση των Γυναικών τα προηγούμενα χρόνια και συνιστά ένα κείμενο πολιτικής με πολύ σημαντικές επιδράσεις στην κατεύθυνση της ενίσχυσης των δικαιωμάτων των γυναικών στα κράτη-μέλη που την επικύρωσαν (Στρατηγάκη, 2021: 41-46).

Η Σύμβαση περιλαμβάνει τριάντα άρθρα στα οποία ορίζονται τα μέτρα που πρέπει λάβουν τα κράτη-μέλη σε διάφορους τομείς για τη διασφάλιση της ανάπτυξης και της προόδου των γυναικών και την απόλαυση ίσων δικαιωμάτων με τους άνδρες. Μεταξύ των θεματικών πεδίων που καλύπτει η Σύμβαση βρίσκεται και η εκπαίδευση. Ειδικότερα, το άρθρο 10 της Σύμβασης ορίζει τα εξής:

Τα κράτη-μέλη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να εξαλείψουν τις διακρίσεις κατά των γυναικών ώστε να τους εξασφαλίσουν δικαιώματα ίσα με εκείνα των ανδρών όσον αφορά την εκπαίδευση και ιδιαίτερα, για να εξασφαλίσουν, σε βάση ισότητας του άνδρα και της γυναίκας:

α) Τους ίδιους όρους επαγγελματικού προσανατολισμού, παρακολούθησής σπουδών και αποκτήσεως διπλωμάτων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των κατηγοριών, στις αγροτικές ζώνες όπως στις αστικές ζώνες. Η ισότητα αυτή θα πρέπει να εξασφαλιστεί στην προσχολική, γενική, τεχνική, επαγγελματική και ανώτερη τεχνική εκπαίδευση, καθώς και σε κάθε άλλο μέσο επαγγελματικής εκπαιδεύσεως.

β) Το δικαίωμα να παρακολουθούν τα ίδια προγράμματα, να έχουν ένα εκπαιδευτικό προσωπικό με προσόντα της ίδιας τάξεως, σχολικούς χώρους και εξοπλισμό της ίδιας ποιότητας.

γ) Την εξάλειψη κάθε στερεότυπης αντιλήψεως των ρόλων του άνδρα και της γυναίκας σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις μορφές εκπαιδεύσεως ενθαρρύνοντας τη μικτή εκπαίδευση και άλλους τύπους εκπαιδεύσεως που θα βοηθήσουν την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού και, ιδιαίτερα, αναθεωρώντας τα σχολικά βιβλία και τα σχολικά προγράμματα και προσαρμόζοντας τις παιδαγωγικές μεθόδους.

δ) Τις ίδιες δυνατότητες όσον αφορά τη χορήγηση υποτροφιών και άλλων επιχορηγήσεων για τις σπουδές.

ε) Τις ίδιες δυνατότητες παρακολούθησής των προγραμμάτων διαρκούς εκπαιδεύσεως, συμπεριλαμβανομένων και των προγραμμάτων στοιχειώδους εκπαιδεύσεως για ενηλίκους και λειτουργικής στοιχειώδους εκπαιδεύσεως προς το σκοπό κυρίως να ελαττώσουν το ενωρίτερο κάθε απόσταση εκπαιδεύσεως που υπάρχει μεταξύ των ανδρών και των γυναικών.

στ) Τη μείωση των ποσοστών εγκαταλείψεως των σπουδών από τις γυναίκες και την οργάνωση προγραμμάτων για τα κορίτσια και τις γυναίκες που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο.

ζ) Τις ίδιες δυνατότητες να συμμετέχουν ενεργά στα σπορ και τη σωματική αγωγή.

Επιπλέον, η ίδια Σύμβαση, στο άρθρο 11, το οποίο εξετάζει ζητήματα έμφυλων διακρίσεων στον τομέα της απασχόλησης, επισημαίνει -μεταξύ άλλων- την υποχρέωση των κρατών-μελών να διασφαλίζουν στη βάση της έμφυλης ισότητας «το δικαίωμα επαγγελματικής εκπαίδευσεως και μετεκπαιδεύσεως, συμπεριλαμβανομένης της μαθητείας, της επαγγελματικής τελειοποίησης και της διαρκούς εκπαίδευσεως». Για την παρακολούθηση της προόδου εφαρμογής όσων ορίζονται στο πλαίσιο της Σύμβασης, ο ΟΗΕ έχει συστήσει την Επιτροπή για την εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων κατά των γυναικών (Επιτροπή CEDAW), η οποία μελετά τις εθνικές περιοδικές εκθέσεις των κρατών-μελών και διατυπώνει σχετικές συστάσεις. Επιπλέον, το 1999 υιοθέτησε Προαιρετικό Πρωτόκολλο (UN General Assembly, 1999)²⁷ που δίνει τη δυνατότητα σε άτομα ή ομάδες ατόμων να προσφεύγουν στην παραπάνω Επιτροπή σε περίπτωση παραβίασης κάποιου εκ των δικαιωμάτων που ορίζει η Σύμβαση.

2.1.3. Η Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου: η εκπαίδευση στους κρίσιμους τομείς για την ισότητα των φύλων

Το 1995 πραγματοποιείται στο Πεκίνο η 4^η Παγκόσμια Διάσκεψη του ΟΗΕ για τις γυναίκες²⁸ με έμβλημα το τρίπτυχο «Ισότητα-Ανάπτυξη-Ειρήνη», στο πλαίσιο της οποίας εγκρίθηκε ομόφωνα από 189 χώρες η επονομαζόμενη *Διακήρυξη του Πεκίνου* και η *Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου* (UN, 1995). Η Πλατφόρμα Δράσης που αποτελεί ένα προοδευτικό πρόγραμμα για την ενδυνάμωση των γυναικών και εξακολουθεί να είναι η βάση για την ανάπτυξη και την παρακολούθηση πολιτικών ισότητας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, συνιστά το πρώτο επίσημο διεθνές κείμενο που υιοθετεί τη στρατηγική και τον όρο «ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές» (*gender mainstreaming*). Θέτει δώδεκα κρίσιμους τομείς για τους οποίους απαιτείται ειδική δράση στο πλαίσιο της προώθησης των γυναικών, που

²⁷ Το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση CEDAW κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 2952/2001.

²⁸ Έχουν προηγηθεί άλλες τρεις Διασκέψεις του ΟΗΕ για τις Γυναίκες: το 1975 στο Μεξικό, το 1980 στην Κοπεγχάγη και το 1985 στο Ναϊρόμπι.

καλύπτουν διάφορα θεματικά πεδία. Ο δεύτερος κρίσιμος τομέας είναι ο τομέας «B. Εκπαίδευση και Κατάρτιση των Γυναικών» για τον οποίο τίθενται οι εξής Στρατηγικοί Στόχοι:

- B1. Διασφάλιση ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση.*
- B2. Εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού των γυναικών.*
- B3. Βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στην επαγγελματική κατάρτιση, την επιστήμη και την τεχνολογία, καθώς και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση.*
- B.4. Ανάπτυξη εκπαίδευσης και κατάρτισης χωρίς διακρίσεις.*
- B5. Διάθεση επαρκών πόρων για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και παρακολούθηση της υλοποίησης των εν λόγω μεταρρυθμίσεων.*
- B.6. Προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης για κορίτσια και γυναίκες.*

Επιπλέον, ο δωδέκατος κρίσιμος τομέας στον οποίο εστιάζει η Πλατφόρμα Δράσης είναι ο τομέας «IB. Κορίτσι», για τον οποίο ο τέταρτος στόχος που τίθεται, αφορά στην «εξάλειψη των διακρίσεων κατά των κοριτσιών στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στην κατάρτιση».

Η πρόοδος της υλοποίησης της Πλατφόρμας αξιολογείται κάθε πέντε χρόνια σε Συνόδους που συγκροτούνται για τον σκοπό αυτόν και με γνώμονα τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διαδικασία αυτή, διατυπώνονται συστάσεις. Το 2000, στην 23^η Ειδική Σύνοδο της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ, αξιολογήθηκε για πρώτη φορά η υλοποίηση της Πλατφόρμας Δράσης (+5) και διατυπώθηκαν συστάσεις και για το πεδίο της εκπαίδευσης, οι οποίες αφορούσαν στη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για αγόρια και κορίτσια, στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ίσων ευκαιριών και στην ενδυνάμωση των γυναικών για σπουδές σε πεδία όπου υποεκπροσωπούνται.²⁹ Οι Σύνοδοι της Επιτροπής για το Καθεστώς των Γυναικών που ακολούθησαν για την αξιολόγηση της εφαρμογής των δράσεων της Πλατφόρμας του Πεκίνου το 2005 (+10), το 2010 (+15) και το 2015 (+20) τονίζουν τη θετική επίδραση της υλοποίησης της Πλατφόρμας στις πολιτικές για την ισότητα των φύλων, αλλά σημειώνουν η πρόοδος της ένταξης της διάστασης του φύλου βαίνει με αργούς ρυθμούς και δίνουν έμφαση σε διαφορετικές προτεραιότητες.

Στο ίδιο πλαίσιο με τις συστάσεις που προέκυψαν από την πρώτη περιοδική αξιολόγηση της υλοποίησης της Πλατφόρμας Δράσης του Πεκίνου για το πεδίο της

²⁹ Βλ. σχετικά: <https://www.un.org/womenwatch/daw/followup/beijing+5.htm>

εκπαίδευσης, κινούνται και οι ενέργειες που συμφωνήθηκαν από 164 χώρες το 2000 στο Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση, που διοργανώθηκε από την UNESCO στο Ντακάρ. Ειδικότερα, οι χώρες δεσμεύτηκαν να εργαστούν για την εξάλειψη του έμφυλου χάσματος στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι το 2005 και για την επίτευξη πλήρους ισότητας μέχρι το 2015, ενώ επίσης ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου. Το κείμενο του Σχεδίου Δράσης που προέκυψε από την εν λόγω συνάντηση ορίζει ότι οι διακρίσεις βάσει φύλου παραμένουν από τους πιο αποτρεπτικούς παράγοντες στην προσπάθεια διασφάλισης και απόλαυσης του δικαιώματος στην εκπαίδευση από όλους και όλες (UNESCO, 2000: 16).

Τον Ιούνιο του 2000 η 23^η Ειδική Συνεδρίαση της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ με θέμα: «Γυναίκες 2000: ισότητα των φύλων, ανάπτυξη και ειρήνη για τον 21^ο αιώνα» φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη ανάπτυξης πολιτικών που θα εγγυώνται ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων στην εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης, της επιστήμης και της τεχνολογίας). Στην ίδια Συνεδρίαση δόθηκε έμφαση στην κλιμάκωση δράσεων για την επίτευξη των ειδικών στόχων της Πλατφόρμας Δράσης του Πεκίνου, καθώς και στην ανάγκη για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ευαισθητοποιημένων ως προς το φύλο, για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (UN General Assembly, 2000c: 21).

Στην αξιολόγηση με τη συμπλήρωση δέκα ετών από τη έγκριση της Πλατφόρμας Δράσης του Πεκίνου, επισημαίνεται η πρόοδος που έχει συντελεστεί στο πεδίο της εκπαίδευσης και σημειώνεται ότι, παρόλο που η πρόσβαση των κοριτσιών –κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση– έχει βελτιωθεί, η σχολική διαρροή (ιδιαίτερα για τα κορίτσια), καθώς και η αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων, παραμένουν σοβαρές προκλήσεις. Ωστόσο, δίνεται έμφαση στην ανάγκη συμμετοχής των κοριτσιών και σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και τη βελτίωση της ζωής τους, καθώς επίσης και στην ανάγκη για ένταξη της διάστασης του φύλου (gender mainstreaming) κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.³⁰

Αντίστοιχα, το 2010 (1-12 Μαρτίου) η 54^η Σύνοδος της Επιτροπής για το Καθεστώς των Γυναικών αξιολόγησε την πρόοδο που έχει επιτευχθεί από την

³⁰ Για την αξιολόγηση των δέκα ετών υλοποίησης της Πλατφόρμας Δράσης του ΟΗΕ η οποία πραγματοποιήθηκε από τις 28/2/2005 έως τις 11/03/2005 κατά την 49^η Σύνοδο της Επιτροπής για το Καθεστώς των Γυναικών βλ. σχετικό υλικό εδώ: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/beijingat10/index.html>

υλοποίηση της Πλατφόρμας με τη συμπλήρωση δεκαπέντε ετών. Όπως προκύπτει από την Έκθεση της Συνόδου, στον τομέα της εκπαίδευσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον συγκεντρώνει η πρόσβαση των κοριτσιών και των γυναικών στη δια βίου μάθηση, συμπεριλαμβανομένων της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με στόχο την οικονομική τους ενδυνάμωση (UN Commission on the Status of Women, 2010: 21). Ειδικότερα, επισημαίνεται η ανάγκη να διασφαλιστεί ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών οφελών των γυναικών και των κοριτσιών σε ευκαιρίες απασχόλησης (UN Commission on the Status of Women, 2010: 39).

Στην επέτειο της συμπλήρωσης είκοσι ετών από την Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου, ο οργανισμός UN Women εκδίδει ειδική Έκθεση για την παρουσίαση της προόδου που έχει επιτευχθεί και τη γνωστοποίηση της νέας ατζέντας που συνδέεται με τους στόχους για βιώσιμη ανάπτυξη (βλ. παρακάτω). Στις προτεραιότητες για μελλοντική δράση για τον τομέα της εκπαίδευσης τονίζεται η ανάγκη για εστίαση σε οικονομικά εμπόδια που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, στην επένδυση για τη δημιουργία ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, τη διασφάλιση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος απαλλαγμένου από φαινόμενα έμφυλης βίας, την ανάπτυξη προγραμμάτων mentoring για την ενθάρρυνση των κοριτσιών ώστε να συμμετέχουν σε πεδία όπου παραδοσιακά υποεκπροσωπούνται (επιστήμη και τεχνολογία) και την παροχή των απαραίτητων δεξιοτήτων σε κορίτσια, ώστε να σταδιοδρομήσουν με επιτυχία στην αγορά εργασίας και να μειωθεί ο κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (UN-Women, 2015: 15).

2.1.4. Η ισότητα των φύλων και η εκπαιδευτική συμπερίληψη στους Αναπτυξιακούς Στόχους του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών

Με την έναρξη της νέας χιλιετίας, η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ θέτει τους οχτώ Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας οι οποίοι συνδέονται με τις σημαντικότερες παγκόσμιες αναπτυξιακές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν μέχρι το 2015. Οι στόχοι αυτοί παρουσιάζονται αναλυτικά στην Διακήρυξη της Χιλιετίας (UN General Assembly, 2000d) η οποία συμπεριλαμβάνει τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την επίτευξή τους, καθώς και μετρήσιμους δείκτες που θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν την σχετική πρόοδο. Σε όλους τους στόχους η διάσταση του φύλου εντάσσεται οριζόντια, ενώ ο δεύτερος στόχος σχετίζεται με

την καθολική εκπαίδευση και ο τρίτος αφορά αποκλειστικά στην ισότητα των φύλων και την ενδυνάμωση των γυναικών. Η εξειδίκευση του στόχου για την ισότητα ενσωματώνει τις δεσμεύσεις που συμφωνήθηκαν στο Ντακάρ και επισημαίνει ότι μέχρι το 2005 θα πρέπει να έχουν εξαλειφθεί οι έμφυλες ανισότητες στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έως το 2015 σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα. Ωστόσο, η εστίαση του στόχου για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, θεωρήθηκε ανεπαρκής ως προς την εξασφάλιση της ενδυνάμωσης των γυναικών και δεν ικανοποίησε τις προσδοκίες των γυναικείων οργανώσεων, οι οποίες βάσιμες μετά την ανάπτυξη της πολύτιμης Πλατφόρμας Δράσης του Πεκίνου (Στρατηγάκη, 2021: 21).

Τον Σεπτέμβριο του 2015, η Σύνοδος Κορυφής κατά την 70^η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, ενέκρινε την *2030 Ατζέντα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη* (UN General Assembly, 2015). Η Ατζέντα αυτή αποτελεί την πρώτη παγκόσμια συμφωνία για την ανάπτυξη, την ευημερία και την καταπολέμηση της φτώχειας, η οποία, βασισμένη στην εμπειρία δεκαπέντε ετών, φιλοδοξεί να συμπληρώσει και να βελτιώσει τους –ομολογουμένως μετριοπαθείς– Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας που είχαν υιοθετηθεί το 2000. Η Ατζέντα αναγνωρίζει την πρόοδο που έχει επιτευχθεί, αλλά διαπιστώνει ότι οι γυναίκες και τα κορίτσια εξακολουθούν να υφίστανται διακρίσεις και βία. Ήδη από την εισαγωγή του κειμένου καθίσταται σαφής ο στόχος της προώθησης της ισότητας των φύλων και της ενδυνάμωσης των γυναικών, καθώς και το όραμα της κατάργησης των νομικών, κοινωνικών και οικονομικών περιορισμών που συναντούν οι γυναίκες. Αυτήν τη φορά τίθεται δεκαεπτά Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΣΒΑ) έως το 2030 σε διεθνές επίπεδο, για την επίτευξη των οποίων αναγνωρίζεται ο κρίσιμος ρόλος της επίτευξης της έμφυλης ισότητας και της οριζόντιας ένταξης του φύλου. Ο πέμπτος στόχος (ΣΒΑ Νο5) για την «*Επίτευξη ισότητας των φύλων και ενδυνάμωση όλων των γυναικών και των κοριτσιών*» εξειδικεύεται σε έξι ειδικούς στόχους³¹, χωρίς ωστόσο κάποιος από

³¹ Οι εννέα ειδικοί στόχοι για την ισότητα των φύλων είναι οι εξής: 5.1. Τερματισμός κάθε μορφής διακρίσεων κατά των γυναικών και κοριτσιών, οπουδήποτε, 5.2. Εξάλειψη όλων των μορφών βίας κατά όλων των γυναικών και κοριτσιών, τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια ζωή, συμπεριλαμβανομένης της εμπορίας ανθρώπων καθώς και της σεξουαλικής και κάθε άλλου είδους εκμετάλλευσης, 5.3. Εξάλειψη όλων των επιβλαβών πρακτικών, όπως ο παιδικός, πρόωρος και καταναγκαστικός γάμος καθώς και ο ακρωτηριασμός γυναικείων γεννητικών οργάνων, 5.4. Αναγνώριση και εκτίμηση της μη αμειβόμενης φροντίδας και οικιακής εργασίας, μέσω της παροχής δημόσιων υπηρεσιών, υποδομών και πολιτικών κοινωνικής προστασίας, και της προαγωγής της κοινής ευθύνης μέσα σε ένα νοικοκυριό και στην οικογένεια, ανάλογα με τις εκάστοτε εθνικές ιδιαιτερότητες, 5.5. Διασφάλιση της πλήρους και αποτελεσματικής συμμετοχής καθώς και των ισότιμων ευκαιριών

αυτούς να εστιάζει στον τομέα της εκπαίδευσης (UN General Assembly, 2015: 21). Ωστόσο, το κείμενο που συνοδεύει την παρουσίαση του εν λόγω στόχου αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Παρέχοντας στις γυναίκες και τα κορίτσια ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην υγειονομική περίθαλψη, στην αξιοπρεπή εργασία καθώς και ισότιμη εκπροσώπηση στις διαδικασίες λήψης πολιτικών και οικονομικών αποφάσεων, ενισχύουμε τις βιώσιμες οικονομίες, παρέχοντας οφέλη στις κοινωνίες και στην ανθρωπότητα συνολικά*»³².

Ο τέταρτος στόχος (ΣΒΑ Νο4) με τίτλο: «*Διασφάλιση της χωρίς αποκλεισμούς, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης και προάσπιση των ευκαιριών διά βίου μάθησης για όλους/-ες*», για τη διαμόρφωση του οποίου ελήφθη σοβαρά υπόψη η Διακήρυξη του Ίντσεον του Παγκόσμιου Φόρουμ για την Εκπαίδευση για Όλους/-ες (βλ. παρακάτω: 2.1.2.), θέτει στο επίκεντρο τη διασφάλιση συμπεριληπτικής και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης και την προώθηση μαθησιακών ευκαιριών για όλους και όλες (UN General Assembly 2015: 21). Ο στόχος αυτός αναγνωρίζει ότι απαιτούνται τολμηρότερες προσπάθειες για την υλοποίηση του στόχου της καθολικής εκπαίδευσης και εξειδικεύεται στους ακόλουθους επτά ειδικούς στόχους στους οποίους ενσωματώνεται η διάσταση του φύλου:

- 4.1 *Έως το 2030, διασφάλιση ότι όλα τα κορίτσια και αγόρια θα ολοκληρώνουν μία ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που οδηγεί σε αντίστοιχα και τελεσφόρα μαθησιακά αποτελέσματα.*
- 4.2 *Έως το 2030, διασφάλιση ότι όλα τα κορίτσια και αγόρια θα έχουν πρόσβαση σε ποιοτική προσχολική ανάπτυξη, φροντίδα και εκπαίδευση, έτσι ώστε να είναι έτοιμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*

ανάληψης ηγετικού ρόλου των γυναικών σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων στην πολιτική, οικονομική και δημόσια ζωή, 5.6. Διασφάλιση της καθολικής πρόσβασης στη σεξουαλική και αναπαραγωγική υγεία καθώς και διασφάλιση των αναπαραγωγικών δικαιωμάτων, όπως έχει συμφωνηθεί με βάση το Πρόγραμμα Δράσης της Διεθνούς Διάσκεψης για τον Πληθυσμό και την Ανάπτυξη, την Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου, και τα έγγραφα που προέκυψαν από τις διασκέψεις αναθεώρησης, 5.α Δρομολόγηση μεταρρυθμίσεων οι οποίες θα παράσχουν στις γυναίκες ίσα δικαιώματα ως προς τους οικονομικούς πόρους, καθώς και πρόσβαση στην ιδιοκτησία, στον έλεγχο της γης και άλλων μορφών ιδιοκτησίας, στις χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες, στις κληρονομίες και στους φυσικούς πόρους, σύμφωνα με την εκάστοτε εθνική νομοθεσία, 5.β Ενίσχυση της χρήσης της τεχνολογίας γενικής εφαρμογής, και ιδίως της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών, προωθώντας έτσι την ενδυνάμωση των γυναικών. 5.γ Υιοθέτηση και ενίσχυση ορθών πολιτικών και εφαρμοσμένων νομοθεσιών που αποβλέπουν στην προώθηση της ισότητας των φύλων και τη χειραφέτηση των γυναικών και των κοριτσιών σε όλα τα επίπεδα.

³²Απόσπασμα από την ιστοσελίδα του Περιφερειακού Κέντρου Πληροφόρησης του ΟΗΕ: <https://unric.org/el/%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%87%ce%bf%cf%83-5-%ce%b9%cf%83%ce%bf%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1-%cf%84%cf%89%ce%bd-%cf%86%cf%85%ce%bb%cf%89%ce%bd/>

- 4.3 Έως το 2030, διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης για όλες τις γυναίκες και τους άνδρες σε προσιτή και ποιοτική τεχνική, επαγγελματική και τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων και των πανεπιστημίων.
- 4.4 Έως το 2030, ουσιαστική αύξηση του αριθμού των νέων και των ενηλίκων οι οποίοι έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, για απασχόληση, αξιοπρεπή εργασία και επιχειρηματικότητα.
- 4.5 Έως το 2030, εξάλειψη των διακρίσεων με βάση το φύλο στην εκπαίδευση και διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, για τους ευάλωτους, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες, των αυτόχthonων πληθυσμών και των παιδιών που βρίσκονται σε ευάλωτη κατάσταση.
- 4.6 Έως το 2030, διασφάλιση ότι η νεολαία στο σύνολό της καθώς και ένα σημαντικό ποσοστό ενηλίκων, τόσο ανδρών όσο και γυναικών, θα πετύχουν τον γραμματισμό και τον αριθμητισμό.
- 4.7 Έως το 2030, διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, μέσω, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, της προαγωγής της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω της αναγνώρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη.
- 4.α Οικοδόμηση και αναβάθμιση εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και των ατόμων με αναπηρίες, λαμβάνοντας υπόψη το θέμα του φύλου, και παροχή ασφαλών, ειρηνικών, συμμετοχικών και αποδοτικών μαθησιακών περιβαλλόντων για όλους.
- 4.β Έως το 2020, ουσιαστική επέκταση, σε παγκόσμιο επίπεδο, του αριθμού των διαθέσιμων υποτροφιών στις αναπτυσσόμενες χώρες, και ιδίως στις λιγότερο ανεπτυγμένες, στα μικρά νησιωτικά αναπτυσσόμενα κράτη και στις αφρικανικές χώρες, έτσι ώστε να προωθηθούν οι εγγραφές στην ανώτατη εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων της επαγγελματικής κατάρτισης, των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας, καθώς και τεχνικών, μηχανολογικών και επιστημονικών προγραμμάτων, στις ανεπτυγμένες και άλλες αναπτυσσόμενες χώρες.
- 4.γ Έως το 2030, ουσιαστική αύξηση της προσφοράς καταρτισμένων δασκάλων, μέσω, μεταξύ άλλων, της διεθνούς συνεργασίας για την κατάρτιση του

διδασκτικού προσωπικού στις αναπτυσσόμενες χώρες και ιδίως στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες και τα μικρά νησιωτικά αναπτυσσόμενα κράτη.

Παρά την αδιαμφισβήτητη προοδευτική προσέγγιση της Ατζέντας ως προς τα ζητήματα του φύλου, τα οποία εντάσσονται οριζόντια σε όλους τους νέους Αναπτυξιακούς Στόχους, οι ελλείψεις που σχετίζονται με την μετέπειτα εφαρμογή της αποτέλεσαν αντικείμενο κριτικής. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη αναφοράς σε πόρους και η απουσία ενός μηχανισμού παρακολούθησης της εφαρμογής της, επισημάνθηκαν ως σημαντικά εμπόδια ικανά, ώστε να υπονομεύσουν τη θετική δυναμική της Ατζέντας (Στρατηγάκη, 2021: 65).

2.1.5. Πολιτικές της UNESCO και άλλων εξειδικευμένων υπηρεσιών του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για το φύλο στην εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον των Ηνωμένων Εθνών για το πεδίο της εκπαίδευσης παρουσιάζεται εμφατικά λίγα χρόνια νωρίτερα από το *Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά δικαιώματα* (1969), όταν το 1960 η UNESCO ανέπτυξε τη *Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση* (UNESCO, 1960). Η Σύμβαση, σε συνέχεια των Διακηρύξεων του ΟΗΕ που παρουσιάστηκαν παραπάνω, εξακολουθεί να έχει ως βασική αρχή τη μη διάκριση (συμπεριλαμβανομένων των έμφυλων διακρίσεων) και επισημαίνει την υποχρέωση για προώθηση της ίσης μεταχείρισης στο πεδίο της εκπαίδευσης, εντάσσοντας σε αυτό και το ζήτημα της χωρίς διάκριση κατάρτισης για όσους/-ες επιθυμούν να ασκήσουν το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού (άρθρο 4). Ωστόσο, η Σύμβαση επισημαίνει, στο άρθρο 2, ότι η ύπαρξη χωριστών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για μαθητές και μαθήτριες ανάλογα με το φύλο τους, δε συνιστά έμφυλη διάκριση εφόσον οι εκπαιδευτικές συνθήκες είναι ισότιμες (πρόσβαση, εκπαιδευτικό προσωπικό, εγκαταστάσεις, εξοπλισμός, προγράμματα σπουδών).

Ο ίδιος οργανισμός, το 1974, εκδίδει *Σύσταση για την Εκπαίδευση για τη διεθνή κατανόηση, τη συνεργασία και την ειρήνη και την εκπαίδευση που σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες* (UNESCO, 1974). Σε αυτήν επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητο, κατά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών, να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου αυτές οι πολιτικές να προωθούν την εγκαθίδρυση της κοινωνικής δικαιοσύνης, τον σεβασμό «και την εφαρμογή των δικαιωμάτων του

ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών καθώς και στην εξάλειψη των προκαταλήψεων, των λανθασμένων αντιλήψεων, των ανισοτήτων και όλων των μορφών αδικίας που εμποδίζουν την πραγμάτωση αυτών των στόχων» (άρθρο 7). Παρόλο που η εν λόγω Σύσταση δεν κάνει ιδιαίτερη αναφορά στα θέματα του φύλου, εντούτοις δίνει ιδιαίτερη έμφαση τόσο στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, όσο και στον ρόλο των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην πράξη. Στην κατεύθυνση αυτή η Σύσταση προτείνει συγκεκριμένα μέτρα για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών (άρθρο 33) και τη θέσπιση κατάλληλων μέτρων ώστε το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (π.χ. σχολικά εγχειρίδια) να μην περιέχουν στοιχεία που μπορεί να προκαλέσουν –μεταξύ άλλων– ρατσιστικές αντιδράσεις, περιφρόνηση ή μίσος προς άλλες ομάδες (άρθρο 42).

Το 1981, η εξειδικευμένη οργάνωση του ΟΗΕ με κύρια αρμοδιότητα την προώθηση της δικαιοσύνης στο πεδίο της εργασίας, γνωστή ως Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ή με το διεθνές αρκτικόλεξο ILO), ενέκρινε τη *Διεθνή Σύμβαση Εργασίας 156 για την ισότητα των ευκαιριών και μεταχείρισης των εργαζομένων των δύο φύλων: Εργαζόμενοι/-ες με οικογενειακές υποχρεώσεις* (ILO, 1981)³³. Η Σύμβαση αυτή προσεγγίζει το ζήτημα της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους και όλες τους/τις εργαζόμενους/-ες, άνδρες και γυναίκες. Ειδικότερα, στο άρθρο 6 ορίζει ότι κάθε χώρα πρέπει να λαμβάνει μέτρα για να προωθηί «την ενημέρωση και εκπαίδευση, ώστε να κατανοείται καλύτερα από το κοινό η αρχή της ισότητας ευκαιριών και μεταχείρισης για τους εργαζομένους των δύο φύλων».

Το 1990 μια διϋπηρεσιακή Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών με τη συμμετοχή του Προγράμματος για την Ανάπτυξη (UNDP), της UNESCO, της UNICEF και της Παγκόσμιας Τράπεζας, διοργανώνει το Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση για Όλους/-ες (World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, 1990), από το οποίο προέκυψε η δημιουργία του Παγκόσμιου Φόρουμ για την Εκπαίδευση για Όλους/-ες. Στο Συνέδριο αυτό εγκρίθηκε η *Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για Όλους/-ες*, η οποία επιβεβαίωσε το παγκόσμιο ενδιαφέρον και την επείγουσα προτεραιότητα για διασφάλιση της πρόσβασης και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για τα κορίτσια και τις γυναίκες, καθώς επίσης και για την κατάργηση κάθε εμποδίου που δυσχεραίνει την ενεργή συμμετοχή τους. Επιπλέον,

³³ Η Διεθνής Σύμβαση Εργασίας 156 κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 1576/1985.

στο Συνέδριο διατυπώνεται ο στόχος για επίτευξη καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έως το 2000.

Το ίδιο Φόρουμ, το 2015 στην πόλη Ίντσεον της Ν. Κορέας, έθεσε ως στόχο την ισότιμη και συμπεριληπτική εκπαίδευση και δια βίου μάθηση για όλους και όλες μέχρι το 2030 (UNESCO, 2015a: 21-22). Ειδικότερα, η Διακήρυξη του Ίντσεον (UNESCO, 2015b) που αποτελεί το σημαντικότερο των συμφωνηθέντων κειμένων για την εκπαίδευση, αναγνωρίζει τη σημασία της έμφυλης ισότητας για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, διαπιστώνει ότι υπάρχει ανάγκη για την ένταξη μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για το πεδίο της έμφυλης ισότητας και επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, γυναίκες και άνδρες, πρέπει να εμπλέκονται στην ανάπτυξη και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, προγραμμάτων σπουδών κ.λπ.. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του στόχου για συμπεριληπτική εκπαίδευση έως το 2030, η Διακήρυξη θέτει τους ακόλουθους επιμέρους στόχους που σχετίζονται με το φύλο (οι οποίοι εξειδικεύονται από το Πρόγραμμα Δράσης που τη συνοδεύει): α) διασφάλιση πρόσβασης σε προσχολική εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για αγόρια και κορίτσια, β) διασφάλιση πρόσβασης σε οικονομικά προσιτή και ποιοτική τεχνική κατάρτιση και τριτοβάθμια εκπαίδευση, γ) εξάλειψη έμφυλων ανισοτήτων σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, δ) διασφάλιση γραμματισμού για όλους/-ες τους/τις νέους και νέες και για ένα σημαντικό ποσοστό ενηλίκων, ε) διασφάλιση απόκτησης των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για τους/τις εκπαιδευόμενους προκειμένου να προωθείται η ισότητα των φύλων, και στ) δημιουργία ή/και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων, έτσι ώστε να αποτελούν ένα μαθησιακό περιβάλλον ευαίσθητο ως προς το φύλο και συμπεριληπτικό (UNESCO, 2015b: 20-21).

Επιπλέον, για την υποστήριξη των Αναπτυξιακών Στόχων και την εκπαίδευση για όλους και όλες, πολύ σημαντικό ρόλο κατέχει η Πρωτοβουλία των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση των Κοριτσιών (United Nations Girls' Education Initiative-UNGEI). Ειδικότερα, αποτελεί μια πολυεπίπεδη συνεργασία που στοχεύει στην εκπαίδευση των κοριτσιών και την ισότητα των φύλων και επιδιώκει να θέσει την ισότητα των φύλων στην «καρδιά της εκπαίδευσης». Στις δεσμεύσεις αυτής την πρωτοβουλίας συμπεριλαμβάνονται: η δράση για μια πολιτική μέσω συλλογικής υπεράσπισης και συντονιστικών ενεργειών, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας

μέσω της ανταλλαγής γνώσεων και λύσεων και η επίτευξη αποτελεσμάτων μέσω της ενδυνάμωσης συνεργιών και συνεργατικών προσεγγίσεων.³⁴

Τέλος, το πρόσφατο *Στρατηγικό Πλάνο* του οργανισμού UN Women (2017), με περίοδο αναφοράς από το 2018 έως το 2021, στους πέντε νέους στρατηγικούς στόχους που θέτει δεν κάνει ιδιαίτερη αναφορά στην εκπαίδευση. Ωστόσο στην εισαγωγή του Πλάνου διαπιστώνεται ότι παρόλη την πρόοδο που έχει καταγραφεί στην κατάσταση των γυναικών, αυτή παραμένει ανεπαρκής και αργή. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι παρόλη την πρόοδο στον τομέα της εκπαίδευσης, η αγορά εργασίας παραμένει δυσμενέστερη για τις γυναίκες σε σύγκριση με τους άνδρες και υπολογίζεται ότι θα χρειαστούν 95 χρόνια ακόμα για την επίτευξη πλήρους έμφυλης ισότητας (gender parity) στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (UN Women, 2017: 7).

2.1.6. Νομικά δεσμευτικά κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης για τα δικαιώματα και την ισότητα των φύλων

Το Συμβούλιο της Ευρώπης αποτελεί έναν διεθνή οργανισμό που αναγνωρίζει την ισότητα των φύλων στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα, ως θεμελιώδη αρχή ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δημοκρατίας. Αυτό καθίσταται εμφανές μέσω της πολυεπίπεδης δραστηριότητάς του, η οποία έχει δημιουργήσει ένα στέρεο νομικό και πολιτικό πλαίσιο στην κατεύθυνση της προώθησης της έμφυλης ισότητας και της άρσης των έμφυλων ανισοτήτων. Το παραπάνω πλαίσιο περιλαμβάνει την ανάπτυξη θεσμικών και νομικών εργαλείων, Συμβάσεων, Ψηφισμάτων και Συστάσεων, καθώς και άλλων κειμένων πολιτικής, που θέτουν σαφώς τις κατευθύνσεις τις οποίες καλούνται τα κράτη-μέλη να ακολουθήσουν για να σχεδιάσουν πολιτικές και δράσεις.

Το πιο εμβληματικό κείμενο του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι η *Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*³⁵ (1950), η οποία κατοχυρώνει το σεβασμό της τιμής και της αξιοπρέπειας του ατόμου, χωρίς διακρίσεις φύλου. Δεκαπέντε Πρωτόκολλα³⁶ ακολουθούν την υπογραφή της Σύμβασης, τα οποία είτε προσθέτουν

³⁴ Βλ. σχετικά: <https://www.ungei.org/>

³⁵ Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 2329/1953 και με το Νομοθετικό Διάταγμα 53/1974 μετά την τροποποίησή της το 1974.

³⁶ Η Ελλάδα έχει κυρώσει με σχετικούς νόμους οχτώ από τα δεκαπέντε Πρωτόκολλα. Πρόκειται για το 1^ο Πρωτόκολλο (1952) με το Νομοθετικό Διάταγμα 53/1974, το 2^ο (1963), το 3^ο (1963) και το 5^ο (1966) με το Νομοθετικό Διάταγμα 215/1974, το 7^ο (1984) με τον Νόμο 1705/1987, το 8^ο (1985) με τον Νόμο 1841/1989, το 11^ο (1994) με τον Νόμο 2400/1996 και το 14^ο (2004) με τον Νόμο 3344/2005.

διατάξεις ή τροποποιούν τις υπάρχουσες διατάξεις της Σύμβασης. Από αυτά αξιοσημείωτες αλλαγές που σχετίζονται το ζήτημα του φύλου στην εκπαίδευση, επιφέρει το πρώτο Πρωτόκολλο που εγκρίθηκε το 1952 και διευρύνει τον κατάλογο των δικαιωμάτων που εμπίπτουν στις διατάξεις της Σύμβασης, προσθέτοντας το δικαίωμα στην εκπαίδευση, και το δωδέκατο που τροποποιεί προηγούμενη διάταξη για να καταστήσει σαφές ότι κανένα άτομο δεν πρέπει να υφίσταται διάκριση από δημόσιες υπηρεσίες για οποιονδήποτε λόγο.

Το 1961, στο Τορίνο υπογράφεται ο *Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης*³⁷, στον οποίο περιλαμβάνονται κοινωνικά δικαιώματα, που δεν καλύπτονται από τη Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου). Τα δικαιώματα αυτά προστατεύονται χωρίς διακρίσεις. Στον Χάρτη επισημαίνεται η δέσμευση των κρατών σχετικά με τη λήψη μέτρων για την προώθηση ίσων ευκαιριών, κυρίως στον επαγγελματικό προσανατολισμό και στην επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση. Το κείμενο συνδέει τις έμφυλες διακρίσεις με την επαγγελματική κατάρτιση και αναδεικνύει τη σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην άρση των έμφυλων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ώστε γυναίκες και άνδρες να αποκτούν τις απαραίτητες εργασιακές δεξιότητες. Τα πρόσθετα Πρωτόκολλα³⁸ συμπληρώνουν τον Χάρτη ενισχύουν και διασφαλίζουν το δικαίωμα ίσης πρόσβασης χωρίς διακρίσεις στον επαγγελματικό προσανατολισμό, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και την επαγγελματική αναπροσαρμογή. Το 1996 ξεκίνησε η διαδικασία για την αντικατάσταση του Χάρτη μέσω της ανάπτυξης του Αναθεωρημένου Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη. Ο Αναθεωρημένος Χάρτης διασφαλίζει όλα τα κοινωνικά δικαιώματα χωρίς διακρίσεις φύλου και κατοχυρώνει την ελεύθερη πρόσβαση όλων στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στην επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Για περισσότερες πληροφορίες για τα Πρωτόκολλα της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, βλ. εδώ:

https://www.coe.int/en/web/portal/home?p_p_id=15&p_p_lifecycle=0&p_p_state=pop_up&p_p_mode=view&_15_groupId=99928066&_15_struts_action=/journal/preview_article_content&_15_articleId=99928550&_15_version=1.6

³⁷ Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 1426/1984.

³⁸ Τα Πρόσθετα Πρωτόκολλα του 1988 και του 1995 κυρώθηκαν από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 2595/1998, ενώ με τον Νόμο 2422/1996 κυρώθηκε το Πρωτόκολλο του 1991.

Το 2005 η Σύμβαση για τη Δράση Ενάντια στην Εμπορία των Ανθρώπων³⁹, η οποία στοχεύει στην καταπολέμηση της εμπορίας ανθρώπων και στην προστασία των θυμάτων, εντάσσοντας σε αυτό το πλαίσιο την υποχρέωση της επανένταξης των θυμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζει ένα εκτενές και πολυδιάστατο πλέγμα δράσεων. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και μέτρα για τον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς στο άρθρο 6 περιλαμβάνεται η υποχρέωση για ανάπτυξη και θέσπιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων «για αγόρια και κορίτσια κατά τα σχολικά τους χρόνια, τα οποία τονίζουν τη μη αποδοχή της διάκρισης λόγω φύλου και τις καταστροφικές της συνέπειες, τη σπουδαιότητα της ισότητας των δύο φύλων και την αξιοπρέπεια και ακεραιότητα κάθε ανθρώπου».

Παράλληλα, το 2007 εγκρίνεται από τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, η Σύμβαση για την Προστασία των Παιδιών ενάντια στη Σεξουαλική Εκμετάλλευση και τη Σεξουαλική Κακοποίηση,⁴⁰ η οποία έχει ως βασικό σκοπό να αποτρέψει όλες τις μορφές σεξουαλικής εκμετάλλευσης και σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών. Τα άρθρα 5 και 6 της Σύμβασης περιλαμβάνουν διατάξεις σχετικές με την εκπαίδευση. Ειδικότερα, το άρθρο 5 με τίτλο: «Πρόσληψη, εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των προσώπων που κατά την εργασία τους έρχονται σε τακτικές επαφές με τα παιδιά», προτείνει την ανάγκη ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών για την προστασία και τα δικαιώματα των παιδιών και επαρκούς γνώσης σχετικά με την γενετήσια εκμετάλλευση και κακοποίηση των παιδιών. Επιπρόσθετα, το άρθρο 6 «Εκπαίδευση παιδιών» καλεί τα κράτη-μέλη να λάβουν μέτρα για να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενημερώνονται για τους κινδύνους γενετήσιας εκμετάλλευσης και κακοποίησης.

Το 2011 το Συμβούλιο της Ευρώπης εγκρίνει τη Σύμβαση για την Πρόληψη και την Καταπολέμηση της Βίας κατά των γυναικών και της Ενδοοικογενειακής Βίας, γνωστή ως Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης⁴¹, η οποία τέθηκε σε ισχύ το 2014 και αποτελεί το πρώτο διεθνώς νομικά δεσμευτικό κείμενο για την πρόληψη της έμφυλης βίας και την προστασία των θυμάτων. Με τον τρόπο αυτόν, το Συμβούλιο της Ευρώπης κορυφώνει τη δράση του για την πρόληψη και αντιμετώπιση της έμφυλης

³⁹ Η Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη Δράση Ενάντια στην Εμπορία των Ανθρώπων κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 4216/2013.

⁴⁰ Η Σύμβαση για την Προστασία των Παιδιών ενάντια στη Σεξουαλική Εκμετάλλευση και τη Σεξουαλική Κακοποίηση, κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 3727/2008.

⁴¹ Η Σύμβαση για την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας (2011)3 κυρώθηκε από το ελληνικό Κοινοβούλιο με τον Νόμο 4531/2018.

βίας. Το άρθρο 14 της Σύμβασης εστιάζει στον τομέα της εκπαίδευσης και δεσμεύει τα κράτη-μέλη να προβούν σε απαραίτητες ενέργειες για τη συμπερίληψη εκπαιδευτικού υλικού «για ζητήματα όπως η ισότητα ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες, μη γενικευμένοι ρολόι των δύο φύλων, αμοιβαίος σεβασμός, διευθέτηση διενέξεων χωρίς βία στις διαπροσωπικές σχέσεις, βία με βάση το φύλο κατά των γυναικών και το δικαίωμα της προσωπικής ακεραιότητας», προσαρμοσμένου στην εξελισσόμενη δυνατότητα των μαθητών/-τριών, σε επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, το ίδιο άρθρο διατυπώνει ότι η προώθηση των παραπάνω ζητημάτων είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται και σε ανεπίσημες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις, καθώς και σε αθλητικές και πολιτιστικές εγκαταστάσεις και στα ΜΜΕ.

2.1.7. Οι Συστάσεις και τα Ψηφίσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και τον σεξισμό

Το Συμβούλιο της Ευρώπης εκδίδει κείμενα πολιτικής, χωρίς δεσμευτικό χαρακτήρα, όπως Ψηφίσματα και Συστάσεις, για να εκφράσει τις θέσεις του ή να επισημάνει την ανάγκη για ανάληψη δράσης σε συγκεκριμένα πεδία. Ορισμένα από τα κείμενα αυτά επιδιώκουν να δώσουν έμφαση σε θέματα ισότητας και φύλου και περιλαμβάνουν και σχετικές διατυπώσεις που σχετίζονται με το πεδίο της εκπαίδευσης. Το πρώτο Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης με αυτές τις προδιαγραφές εντοπίζεται το 1994. Πρόκειται για το *Ψήφισμα 1018* της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης το οποίο εστιάζει στην ανάγκη λήψης μέτρων για προώθηση της ισότητας των φύλων. Με γνώμονα αυτήν την ανάγκη καλεί σε δράση για την προώθηση της ισότητας στα σχολεία, μέσω της εισαγωγής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την οπτική του φύλου στην εκπαίδευση καθώς επίσης και μέσω της εξάλειψης των έμφυλων στερεοτύπων από τα σχολικά εγχειρίδια.

Έναν χρόνο αργότερα, το 1995, εγκρίνεται η *Σύσταση 1281* της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης προς την Επιτροπή Υπουργών. Πρόκειται για την πρώτη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρώπης που περιλαμβάνει τις βασικές θέσεις του, τόσο για το ρόλο της εκπαίδευσης στην προώθηση της ισότητας των φύλων, όσο και για τις μεθόδους που προτείνονται για την επίτευξη της τελευταίας. Η Σύσταση καλεί σε δράση για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση –μεταξύ άλλων– προτείνοντας: α) ανάπτυξη στρατηγικών ελεύθερης πρόσβασης και επιλογής

για αγόρια και κορίτσια σε όλες τις βαθμίδες και τις μορφές εκπαίδευσης, β) αναθεώρηση του εκπαιδευτικού υλικού και των μεθόδων με στόχο την παροχή μη-σεξιστικής εκπαίδευσης, γ) επαναδιαπραγμάτευση των στερεοτύπων και των προτύπων για κορίτσια και αγόρια, δ) προώθηση της ισότητας στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού, ε) κατά φύλο ίση εκπροσώπηση στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στη διδασκαλία, και στ) αναγνώριση του στρατηγικού ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων στην εξάλειψη των έμφυλων διακρίσεων.

Το 1998, με τη *Σύσταση (98)3*, το Συμβούλιο της Ευρώπης στρέφει το ενδιαφέρον του στην ανώτερη εκπαίδευση. Ειδικότερα, η εν λόγω Σύσταση καλεί για τη λήψη μέτρων προκειμένου να διασφαλίζεται η πρόσβαση γυναικών και ανδρών στην ανώτερη εκπαίδευση, επισημαίνοντας παράλληλα την ανάγκη για ένταξη της αρχής της μη διάκρισης βάσει φύλου στους εσωτερικούς κανονισμούς των ιδρυμάτων της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο, το κείμενο προτείνει τη λήψη μέτρων για την προώθηση και προβολή προτύπων ρόλων (role models) για τους/τις σπουδαστές/-τριες και για τη δίκαιη κατά φύλο κατανομή του προσωπικού στους φορείς της ανώτερης εκπαίδευσης.

Ωστόσο, το 1998 στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του Συμβουλίου βρίσκεται το ζήτημα της ένταξης της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές (gender mainstreaming). Το ενδιαφέρον αυτό σηματοδοτείται από την ψήφιση της *Σύστασης (98)14* για την ένταξη της διάστασης του φύλου, η οποία καλεί να κράτη-μέλη να συμβάλουν στη διάχυση της σχετικής Έκθεσης (Council of Europe, 1998b: 2), που εκπόνησε η Επιτροπή για την Ισότητα Ανδρών και Γυναικών, σε συνεργασία με εμπειρογνώμονες και ειδικούς/-ες σε θέματα ισότητας των φύλων. Η Σύσταση δεν περιλαμβάνει ειδική αναφορά σε τομείς πολιτικής. Αντίθετα, εν λόγω Έκθεση ορίζει και παρουσιάζει εκτενώς την έννοια του gender mainstreaming, παραθέτει τη μεθοδολογία και εργαλεία για την εφαρμογή της ένταξης της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές και περιλαμβάνει αναφορές και για τον τομέα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αναγνωρίζει τον κυρίαρχο ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στην μετάδοση αντιλήψεων και γνώσεων και τη σημασία που έχει το εκπαιδευτικό υλικό στην ενδυνάμωση αγοριών και κοριτσιών και στην εξισορρόπηση των υφιστάμενων έμφυλων ιεραρχιών (Council of Europe, 1998c: 9). Σε αυτήν την κατεύθυνση η Έκθεση θεωρεί ως αναγκαία την ανάπτυξη, τον ανασχεδιασμό και την εφαρμογή εργαλείων για την ένταξη της έμφυλης διάστασης (Council of Europe, 1998c: 34),

καθώς και την εκπαίδευση επαγγελματιών από το πεδίο των ΜΜΕ σε θέματα φύλου, ως φορέων μετάδοσης προτύπων (Council of Europe, 1998c: 9).

Το 1999 ψηφίζεται η *Σύσταση 1413(1999)*, η οποία παρόλο που ως αντικείμενο έχει την προώθηση της ίσης εκπροσώπησης στη πολιτική ζωή, επισημαίνει ότι για τη διασφάλιση της ίσης εκπροσώπησης, είναι απαραίτητη η διασφάλιση ίσης πρόσβασης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Λίγο αργότερα, εγκρίνεται από την Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου η *Σύσταση 2002(12)*, που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, η οποία με βάση το κείμενο της Σύστασης, συνεισφέρει στην προώθηση της αρχής της ισότητας γυναικών και ανδρών. Στην ίδια κατεύθυνση, η ένταξη δραστηριοτήτων ισότητας των φύλων στα προγράμματα σπουδών, επισημαίνεται και με τη *Σύσταση (2003)3* η οποία, παρόλο που –επίσης όπως η παραπάνω Σύσταση του 1999– εστιάζει στην ισόρροπη συμμετοχή ανδρών και γυναικών στην πολιτική και στη λήψη αποφάσεων, εν τούτοις δίνει έμφαση στο σχολείο ως φορέα που αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα και επισημαίνει τη σημασία ευαισθητοποίησης των νέων σε θέματα ισότητας των φύλων. Όπως αναφέρει η Σύσταση: *«η ενσωμάτωση της ισότητας σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι απαραίτητα προκειμένου να προωθούνται μεταξύ των νέων οι αξίες της δικαιοσύνης και της συμμετοχής που απαιτούνται για μια εποικοδομητική άσκηση της δημοκρατικής ιδιότητας του/της πολίτη/-ιδος, την ισότιμη συνεργασία μεταξύ γυναικών και ανδρών στην ιδιωτική και τη δημόσια σφαίρα και τη δημοκρατία»* (Council of Europe, 2003: 38).

Παράλληλα, τη δεκαετία του 2000, το Συμβούλιο της Ευρώπης εντείνει τη δραστηριότητά του ενάντια στη διακίνηση, εμπορία και τη σεξουαλική εκμετάλλευση ανθρώπων. Σε αυτό το πλαίσιο εκδίδει μια σειρά από Συστάσεις με την προσπάθεια να κορυφώνεται το 2005 με την ψήφιση, όπως ήδη αναφέρθηκε, της Σύμβασης για τη Δράση Ενάντια στην Εμπορία των Ανθρώπων. Οι Συστάσεις αυτές αναδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της καταπολέμησης της εμπορίας και σεξουαλικής εκμετάλλευσης ανθρώπων, καθώς αναγνωρίζουν ότι η σχετική ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση των μαθητριών και των μαθητών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στον περιορισμό του φαινομένου. Ενδεικτικά, η *Σύσταση (2000)11* καλεί τα κράτη-μέλη να διαμορφώσουν σχολικά προγράμματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, εντάσσοντας τη διάσταση της έμφυλης ισότητας.

Λίγο αργότερα, η *Σύσταση 1545(2002)* υπενθυμίζει την ανάγκη ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την οπτική του φύλου, αλλά επιπλέον προτείνει τη

σχετική επιμόρφωση εκπαιδευτικών, προκειμένου να μην αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα. Στο ίδιο πλαίσιο ψηφίζεται από την Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου η Σύσταση (2001)16 για την προστασία των παιδιών από τη σεξουαλική εκμετάλλευση στην οποία επίσης επισημαίνεται η ανάγκη για λήψη μέτρων στην κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης μέσω της ανάπτυξης σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Την ίδια περίοδο εγκρίνονται δύο ακόμα Συστάσεις του Συμβουλίου, οι οποίες ως βασικό αντικείμενο έχουν τη βία κατά των γυναικών και δημιουργούν το υπόβαθρο για την ανάπτυξη της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης το 2011. Πρόκειται για τις *Συστάσεις 1582(2002) και (2002)5*, οι οποίες περιλαμβάνουν άρθρα που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Η πρώτη εστιάζει στην ενδοοικογενειακή βία κατά των γυναικών και επισημαίνει ότι η εκπαίδευση για την ισότητα των φύλων πρέπει να εντάσσεται στο σχολείο από νωρίς, καθώς επίσης ότι η σχετική επιμόρφωση εκπαιδευτικών είναι κρίσιμης σημασίας. Η δεύτερη καλεί τα κράτη-μέλη να λάβουν συγκεκριμένα μέτρα στην κατεύθυνση της καταπολέμησης της βίας κατά των γυναικών. Ειδικότερα, προτείνει την ανάπτυξη ερευνών και σπουδών φύλου, την ένταξη της οπτικής του φύλου σε εκπαιδευτικά προγράμματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, την άρση των έμφυλων στερεοτύπων στο πεδίο της εκπαίδευσης και τη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων.

Από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990 το Συμβούλιο της Ευρώπης υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης στην επίτευξη της ισότητας των φύλων και αρχίζει να αναπτύσσει δραστηριότητες για την προσέγγιση του ζητήματος. Το 1997, στην Κωνσταντινούπολη, στο 4^ο Συνέδριο Υπουργών σε θέματα ισότητας γυναικών και ανδρών, οι Υπουργοί συστήνουν τη σύμπραξη και την από κοινού προσπάθεια των φορέων της ισότητας και της εκπαίδευσης για την προώθηση μιας μη στερεοτυπικής εκπαίδευσης που προωθεί την ισότητα σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτές οι προσπάθειες οδήγησαν στη Σύσταση για την ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση, η οποία υιοθετήθηκε από την Επιτροπή Υπουργών το 2007. Πρόκειται για την πιο σημαντική Σύσταση (2007)13 του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, η οποία αφορά στην ένταξη της διάστασης του φύλου (gender mainstreaming) στις εκπαιδευτικές πολιτικές και –μεταξύ άλλων– περιλαμβάνει πενήντα ειδικές προτάσεις/συστάσεις προς τα κράτη-μέλη, στις οποίες εντάσσονται και οι ακόλουθες:

- *Ενσωμάτωση της αρχής της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών στην εθνική εκπαιδευτική νομοθεσία με σκοπό την παροχή ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών σε κορίτσια και αγόρια στο σχολείο, και προώθηση της έμφυλης ισότητας στην κοινωνία στην πράξη.*
- *Διασφάλιση τήρησης κατά φύλο στατιστικών από τα υπουργεία παιδείας και δημοσίευσή τους ανά τακτά χρονικά διαστήματα.*
- *Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ώστε να αναλύουν και να αντιμετωπίζουν τα έμφυλα στερεότυπα που μπορεί να περιέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να συμβάλλουν στην εξάλειψή τους.*
- *Ενθάρρυνση των κοριτσιών και των αγοριών ώστε να ανακαλύψουν νέους ρόλους, δραστηριότητες και πεδία και διασφάλιση ίσης πρόσβασης σε όλα τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών και τις ίδιες μαθησιακές εμπειρίες.*
- *Διασφάλιση της χρήσης μη σεξιστικής γλώσσας και ένταξη της διάστασης του φύλου στην διδακτική πρακτική και στο σχολείο.*
- *Εναισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και δράσεις επιμόρφωσης, ώστε να εντοπίζουν, να αναλύουν, να ανταποκρίνονται και να καταπολεμούν όλες τις μορφές σεξιστικής βίας.*
- *Ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη βία που βασίζεται σε πολιτιστικές πρακτικές και πρότυπα, επηρεάζοντας γυναίκες και άνδρες, έτσι ώστε να την αναγνωρίζει και να δρα για την αντιμετώπισή της.*

Την ίδια χρονιά, τη Σύσταση (2007)13 ακολουθεί η εξίσου σημαντική Σύσταση (2007)17 της Επιτροπής των Υπουργών, η οποία καλεί τα κράτη-μέλη να εφαρμόσουν μέτρα για ουσιαστική ισότητα των φύλων. Η Σύσταση αναγνωρίζει ως απαραίτητο εργαλείο για τον σκοπό αυτόν την εξάλειψη του γλωσσικού σεξισμού και την προώθηση συμπεριληπτικής γλώσσας, ενώ επιπλέον επισημαίνει ότι είναι αναγκαία η διασφάλιση εκπαίδευσης ευαισθητοποιημένης ως προς το φύλο σε θέματα αναπαραγωγικής υγείας. Επιπρόσθετα, η Σύσταση προτείνει την ένταξη της έμφυλης οπτικής στη βασική εκπαίδευση και κατάρτιση των επαγγελματιών υγείας. Τέλος, στο ίδιο κείμενο εκτός από διατάξεις που υπενθυμίζουν την ανάγκη για ένταξη της ισότητας των φύλων στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και για εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων από τα προγράμματα σπουδών και τις εκπαιδευτικές επιλογές, δίνεται έμφαση στην αξία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, στη θέσπιση σπουδών φύλου και στη εκπόνηση ερευνών σε θέματα φύλου.

Την επόμενη χρονιά, το 2008, η Κοινοβουλευτική Συνέλευση εκδίδει το Ψήφισμα 1615, το οποίο στοχεύει –μεταξύ άλλων– στην προώθηση της ισότητας των

φύλων σε όλους τους τομείς. Ωστόσο, το Ψήφισμα θέτει σε προτεραιότητα τον τομέα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης και καλεί τα κράτη-μέλη να συμβάλλουν στην προώθηση ισότιμης συμμετοχής των γυναικών και των κοριτσιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Το Ψήφισμα του 2010(1) με θέμα: «Γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ *de jure* και *de facto* ισότητας», υιοθετήθηκε από τα κράτη που συμμετείχαν στο 7^ο Συνέδριο Υπουργών με αρμοδιότητα την ισότητα των φύλων. Το Ψήφισμα αναγνωρίζει τη σημασία του ρόλου της εκπαίδευσης στην προώθηση της *de facto* έμφυλης ισότητας, και καλεί τα κράτη-μέλη να αναλάβουν τα απαραίτητα μέτρα για την ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης στην καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων και στην προώθηση της *de facto* ισότητας των φύλων, καθώς και για την παροχή εκπαίδευσης απαλλαγμένης από έμφυλα στερεότυπα (Council of Europe, 2010a: 6).

Ακολουθεί το 2010 η Σύσταση της Επιτροπής Υπουργών σχετικά με τον *Χάρτη για την παιδεία για τη δημοκρατία και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*. Τόσο η Σύσταση 2010(7), όσο και ο Χάρτης που αυτή υιοθετεί, παρόλο που δε διαπραγματεύονται διεξοδικά τον τομέα της εκπαίδευσης για την ισότητα των φύλων, εντούτοις αναγνωρίζουν ότι «ένα σημαντικό στοιχείο του συνόλου της εκπαίδευσης για την παιδεία της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η προώθηση της κοινωνικής συνοχής και του διαπολιτισμικού διαλόγου καθώς και η αξιοποίηση της διαφορετικότητας και της ισότητας, συμπεριλαμβανομένης της ισότητας των φύλων» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010: 10).

Το ζήτημα του σεξισμού στις πολιτικές του Συμβουλίου της Ευρώπης

Με το ζήτημα του σεξισμού το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει ασχοληθεί σε πολλά θεσμικά του κείμενα. Μάλιστα ήδη από το 1990 είχε υιοθετήσει τη Σύσταση (90)4 για την εξάλειψη του γλωσσικού σεξισμού, που καλούσε τα κράτη-μέλη να λάβουν μέτρα για την εξάλειψη του σεξισμού και τη χρήση γλωσσικών όρων στην εκπαίδευση που εναρμονίζονται με την αρχή της ισότητας. Ωστόσο, στις 28 Μαρτίου 2019 το Συμβούλιο της Ευρώπης εγκρίνει το πρώτο διεθνές κείμενο που ορίζει τον σεξισμό και περιλαμβάνει κατευθυντήριες οδηγίες για την αντιμετώπισή του. Πρόκειται για τη Σύσταση (2019)1 της Επιτροπής Υπουργών Εξωτερικών, σύμφωνα με την οποία ο σεξισμός είναι κάθε πράξη, χειρονομία, οπτική αναπαράσταση, προφορικός ή έγγραφος λόγος, πρακτική ή συμπεριφορά που βασίζεται στην ιδέα ότι

ένα πρόσωπο ή μια ομάδα προσώπων υπερέχει λόγω του φύλου του (Council of Europe, 2019: 10). Στο κείμενο της Σύστασης γίνεται εκτενής αναφορά στην ανάγκη για δράσεις πληροφόρησης για τον τομέα της εκπαίδευσης, για τον οποίο επισημαίνει ότι θα πρέπει να πραγματοποιηθούν επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, προκειμένου να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τον σεξισμό, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Council of Europe, 2019: 15). Στο ίδιο πλαίσιο, η Σύσταση καλεί τα κράτη-μέλη να αξιολογήσουν τα σχολικά εγχειρίδια, το εκπαιδευτικό υλικό και τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τους μαθητές και τις μαθήτριες όλων των ηλικιών και όλων των μορφών εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, αναφορικά με τη χρήση σεξιστικής γλώσσας και τις στερεοτυπικές απεικονίσεις, προκειμένου να τα αναθεωρήσουν προωθώντας την ισότητα των φύλων (Council of Europe, 2019: 15-16). Επιπλέον, στις στοχευμένες δράσεις που προτείνονται προς τα κράτη-μέλη για την εκπαίδευση, εντάσσονται τα ακόλουθα (Council of Europe, 2019: 25-26):

- Ένταξη της ισότητας των φύλων και της μη διάκρισης, και εξάλειψη του σεξισμού και σεξιστικών συμπεριφορών σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Ανάπτυξη καμπάνιας ενάντια στον σεξισμό και στη σεξιστική συμπεριφορά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων του bullying, cyber bullying και της βίας βάσει φύλου.
- Παραγωγή κατευθυντήριων οδηγιών για την ένταξη της ισότητας των φύλων στη διδακτική μεθοδολογία και τα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.
- Δημιουργία σχετικού ενημερωτικού κόμβου με πηγές, καλές πρακτικές και διδακτικό υλικό για εκπαιδευτικούς.
- Προώθηση ειδικών προγραμμάτων εργασιακής συμβουλευτικής για την υποστήριξη των μαθητών και των μαθητριών, προκειμένου να κάνουν επιλογές που αφορούν στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, απαλλαγμένες από έμφυλα στερεότυπα.

2.1.8. Στρατηγικές του Συμβουλίου της Ευρώπης για το φύλο στην εκπαίδευση

Παράλληλα, με τις πολιτικές θέσεις που διατυπώνει το Συμβούλιο μέσα από νομικά δεσμευτικά κείμενα ή μέσα από κείμενα Συστάσεων και Ψηφισμάτων, μεγάλο μέρος της δράσης του αποτυπώνεται με άλλες μορφές. Ενδεικτικά, σε αυτές

συμπεριλαμβάνεται η έγκριση κειμένων πέρα από αυτά που ήδη παρουσιάστηκαν, η εκπόνηση μελετών, η διοργάνωση συνεδρίων και ο προγραμματικός στρατηγικός σχεδιασμός για την ισότητα των φύλων. Μέσα από την επισκόπηση των σχετικών εργαλείων πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης, εντοπίζονται πολιτικές για την ισότητα των φύλων που εντάσσουν στο πεδίο δράσης τους και την εκπαίδευση.

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η *Διακήρυξη για την Ισότητα των Γυναικών και των Ανδρών για τη διασφάλιση της ίσης μεταχείρισης γυναικών και ανδρών και την προώθηση της ισότητας των φύλων στις πολιτικές σε όλους τους τομείς*. Η Διακήρυξη ψηφίζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1988 και αποτελεί το πρώτο επίσημο κείμενο του οργανισμού που συνδέει την ισότητα των φύλων με τη δημοκρατία. Μεταξύ των μέτρων που εφαρμόζονται για τους σκοπούς της Διακήρυξης εντάσσονται και μέτρα που στοχεύουν στην ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση και την ελευθερία επιλογών στο πεδίο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Επίσης, η Επιτροπή για την Ισότητα των Φύλων του Συμβουλίου της Ευρώπης, το 2011 δημοσίευσε τη μελέτη *«Combating gender stereotypes in education»* («Καταπολεμώντας τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαίδευση»). Η μελέτη καταγράφει την πρόοδο που έχει συντελεστεί στο πεδίο της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της ισότητας των φύλων και παρουσιάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (π.χ. στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, επίσημα και ανεπίσημα αναλυτικά προγράμματα). Ιδιαίτερη έμφαση δίνει η μελέτη στην ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση, για την οποία παραθέτει καλές πρακτικές και προτείνει σχετικά μέτρα.⁴² Ωστόσο, όπως επισημαίνεται: για τη διασφάλιση της επιτυχούς εφαρμογής της ένταξης της διάστασης του φύλου «είναι κρίσιμο όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στο σχολείο να κατανοήσουν την έννοια, να είναι ενημερωμένοι για θέματα ισότητας των φύλων και να αναγνωρίζουν την ευθύνη τους για την προώθηση της ισότητας των φύλων σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής» (CDEG, 2011: 26).

⁴² Το 2015 η Επιτροπή Ισότητας των Φύλων του Συμβουλίου δημοσιεύει την έκδοση με τίτλο: *«Compilation of good practices to promote an education free from gender stereotypes and identifying ways to implement the measures which are included in the Committee of Ministers' Recommendation on gender mainstreaming in education»* στην οποία επίσης παρατίθενται καλές πρακτικές από Κράτη-Μέλη του Συμβουλίου με βασική επιδίωξη να λειτουργήσουν ως παραδείγματα για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που προωθούν μια εκπαίδευση χωρίς έμφυλα στερεότυπα και προτείνουν νέους τρόπους για την εφαρμογή των μέτρων της *Σύστασης (2007)13* (Gender Equality Commission, 2015: 6).

Τον Οκτώβριο του 2014 η Επιτροπή Ισότητας των Φύλων του Συμβουλίου της Ευρώπης διοργανώνει, στο Ελσίνκι της Φιλανδίας, το Συνέδριο *«Καταπολεμώντας τα έμφυλα στερεότυπα στην και διαμέσου της εκπαίδευσης»*. Στους σκοπούς του Συνεδρίου εντάσσεται και η αξιολόγηση της εφαρμογής της Σύστασης του 2007 για την ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση. Ωστόσο, επιπροσθέτως, το Συνέδριο επιβεβαιώνει το διαρκές ενδιαφέρον του Συμβουλίου για το ζήτημα των έμφυλων στερεοτύπων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Παράλληλα, από τις εργασίες του Συνεδρίου προκύπτει ότι τα έμφυλα στερεότυπα και ο σεξισμός παραμένουν και εντοπίζονται σε όλες τις δομές, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών δομών, όπως επίσης ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και στην αμφισβήτηση παραδόσεων που συνδέονται με τα έμφυλα στερεότυπα (Council of Europe, 2015: 4).

Λίγο νωρίτερα από το προαναφερθέν Συνέδριο, το 2012, το Συμβούλιο της Ευρώπης ανέπτυξε για πρώτη φορά τον σχεδιασμό ενός οριζόντιου προγράμματος για την ισότητα των φύλων, με στόχο την αύξηση της επίδρασης και της διάχυσης των εργαλείων για την έμφυλη ισότητα και την υποστήριξη της εφαρμογής τους από τα κράτη-μέλη. Η *Στρατηγική του Συμβουλίου για την Ισότητα των Φύλων 2014-2017*, που αποτέλεσε αποτέλεσμα της παραπάνω προσπάθειας, ως βασικό στόχο έχει να επιτύχει την προώθηση και ενδυνάμωση των γυναικών και την αποτελεσματικότερη υλοποίηση της ισότητας των φύλων στα κράτη-μέλη του Συμβουλίου, και παρουσιάζει τόσο κάθετες πολιτικές δράσεις όσο και διαδικασίες για την οριζόντια ένταξη της διάστασης του φύλου (Council of Europe, 2014: 7). Ιδιαίτερα για το πεδίο της εκπαίδευσης, οι δράσεις για την προώθηση της έμφυλης ισότητας, συγκεντρώνονται κυρίως κάτω από τον Στρατηγικό Στόχο 1: Καταπολέμηση των Στερεοτύπων Φύλου και του Σεξισμού, όπου –μεταξύ άλλων– αναγνωρίζεται ότι *«τα στερεότυπα των φύλων μπορούν να περιορίσουν την ανάπτυξη των φυσικών ταλέντων και τις ικανότητες των αγοριών και των κοριτσιών, των γυναικών και των ανδρών, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους εμπειρίες, καθώς και γενικότερα τις ευκαιρίες τους στη ζωή»* (Council of Europe, 2014: 9). Σε αυτό το πλαίσιο, επισημαίνεται ότι κατά την περίοδο αναφοράς της Στρατηγικής, το Συμβούλιο θα αναλάβει δράσεις για να προωθήσει την ευαισθητοποίηση για την ισότητα των φύλων, ιδίως μέσω της ανάπτυξης των πρωτοβουλιών εκπαίδευσης και επικοινωνίας, να συμβάλλει στη διάδοση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών πρακτικών απαλλαγμένων από άμεσες και έμμεσες αναφορές σε στερεότυπα των φύλων, καθώς

και στην την εφαρμογή και άλλων μέτρων που προτείνονται στο πλαίσιο των συστάσεων της Επιτροπής των Υπουργών για την ενσωμάτωση της οπτικής του φύλου στην εκπαίδευση (Council of Europe, 2014: 10).

Το 2018 το Συμβούλιο ανακοινώνει τη νέα *Στρατηγική για την Ισότητα των Φύλων για την περίοδο 2018-2023*. Για τη νέα περίοδο, οι ενέργειες που σχετίζονται με τον τομέα της εκπαίδευσης, εντάσσονται και πάλι στον Στρατηγικό Στόχο 1: Πρόληψη και Καταπολέμηση των Έμφυλων Στερεοτύπων και του Σεξισμού, και περιλαμβάνουν τα εξής (Council of Europe, 2018: 20-21):

- *Προώθηση την εφαρμογής των εργαλείων και των Συστάσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης που στοχεύουν στην εξάλειψη προκαταλήψεων και παραδόσεων που βασίζονται σε στερεοτυπικούς έμφυλους ρόλους – Ανάπτυξη υποστηρικτικών εργαλείων για την εφαρμογή τους από τα κράτη-μέλη.*
- *Προώθηση της εφαρμογής των συστάσεων που προέκυψαν από το Συνέδριο «Καταπολέμηση των Έμφυλων Στερεοτύπων στην Εκπαίδευση και μέσω αυτής», που πραγματοποιήθηκε το 2014 στο Ελσίνκι.*
- *Εντοπισμός και διάχυση καλών πρακτικών για την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων για τα κορίτσια και τα αγόρια, τις γυναίκες και τους άνδρες στο εκπαιδευτικό σύστημα, την αγορά εργασίας και την οικογενειακή ζωή.*

Πτυχές και ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο, εντοπίζονται και στις πολιτικές που αναπτύσσει το Συμβούλιο για τα δικαιώματα του παιδιού, οι οποίες –με αφετηρία το 2006 και συγκεκριμένα το Πρόγραμμα «*Building a Europe for and with Children*»– συνθέτουν ένα ολιστικό, πολυδιάστατο και συστηματικό πλαίσιο που στοχεύει στην προστασία των παιδιών. Για παράδειγμα, η πρόσφατη *Στρατηγική του Συμβουλίου για τα Δικαιώματα του Παιδιού (2016-2021)* προτείνει μια συστηματική και μετρήσιμη προσέγγιση για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών, με πέντε τομείς προτεραιότητας (ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, συμμετοχή όλων των παιδιών, μια ζωή ελεύθερη από βία για όλα τα παιδιά, δικαιοσύνη φιλική για όλα τα παιδιά, δικαιώματα του παιδιού στο ψηφιακό περιβάλλον). Σε αυτό το πλαίσιο, επισημαίνεται ότι το Συμβούλιο θα συνεχίσει να καταπολεμά τις έμφυλες διακρίσεις, να προωθεί την ισότητα μεταξύ κοριτσιών και αγοριών και να δραστηριοποιείται για την άρση των στερεοτύπων και του σεξισμού και κατά της υπερσεξουαλικοποίησης στην εκπαίδευση (Council of Europe, 2016: 11). Τέλος, η Στρατηγική με βάση της αρχής της μη διάκρισης, προτείνει δράσεις για την προώθηση συμπεριληπτικού

εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με έμφαση σε ευπαθείς ομάδες (π.χ. κορίτσια Ρομά, κορίτσια με αναπηρίες).

2.2. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση: ίσες ευκαιρίες για κορίτσια και αγόρια

Στα σχεδόν 65 χρόνια που έχουν μεσολαβήσει από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), οι πολιτικές που έχουν αναπτυχθεί και συνιστούν το θεσμικό ευρωπαϊκό πλαίσιο για την ισότητα των φύλων, έχουν καταγράψει σημαντική εξέλιξη ως προς τους στόχους, τα εργαλεία και τις διαδικασίες που προτείνουν. Με εκκίνηση τη Συνθήκη της Ρώμης, η οποία τέθηκε σε ισχύ το 1957, όπου στο άρθρο 119 θεσμοθετείται η αρχή της ισότητας, περιοριζόμενη στην αρχή της ίσης αμοιβής για άνδρες και γυναίκες, μέχρι τη Συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997 και τις σχετικές πολιτικές που την ακολούθησαν, με την οποία η ισότητα των φύλων αναδείχθηκε σε πολιτική προτεραιότητα για την ατζέντα της ΕΕ, καθίσταται εμφανές ότι σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχει αναπτυχθεί ένα πολύπλευρο και συμπεριληπτικό θεσμικό πλαίσιο για την προώθηση της ισότητας των φύλων.

Ειδικότερα, αυτές οι πολιτικές δεν έμειναν ανεπηρέαστες από τη φεμινιστική οπτική, τα αποτελέσματα των σπουδών φύλου, την τεχνοκρατική διάσταση και φυσικά τις εκάστοτε ευρύτερες πολιτικές προτεραιότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η σύμπτωση της ένταξης της Ελλάδας στην ΕΕ με την περίοδο που, σε εθνικό επίπεδο, καθιερώνεται η ισότητα των φύλων ως πεδίο διακριτής πολιτικής, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση των αντίστοιχων εθνικών πολιτικών.

Οι δύο κύριες πηγές του δικαίου της ΕΕ είναι οι Συνθήκες και το παράγωγο δίκαιο που απαρτίζεται από νομικές πράξεις που βασίζονται στις Συνθήκες. Ειδικότερα, οι τελευταίες αποτελούν την υπέρτατη πηγή δικαίου στην ΕΕ, τα θεμελιώδη κείμενα για τη λειτουργία της και των θεσμικών της οργάνων, τα οποία εγκρίνονται από τα κράτη-μέλη, περιέχουν τη στοχοθεσία της ΕΕ και ορίζουν την κατανομή των αρμοδιοτήτων μεταξύ της Ένωσης και των κρατών μελών. Πέρα από το πρωτογενές δίκαιο στο οποίο εκτός από τις Συνθήκες εντάσσονται και Πρωτόκολλα ή τα Παραρτήματα των Συνθηκών, η ευρωπαϊκή έννομη τάξη απαρτίζεται και από το παράγωγο δίκαιο. Σε αυτό περιλαμβάνονται νομοθετικές

πράξεις, δηλαδή πράξεις με δεσμευτικό χαρακτήρα⁴³, καθώς και κείμενα μη δεσμευτικού χαρακτήρα, άτυπες πράξεις που παράγουν νομικά ή/και πρακτικά αποτελέσματα, που κάποιες φορές συναντώνται με τον όρο «ήπιο δίκαιο». Στις πράξεις μη δεσμευτικού χαρακτήρα εντάσσονται Γνώμες, Συστάσεις, Ψηφίσματα και Ανακοινώσεις.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση εμπίπτουν στο πλαίσιο της αρμοδιότητας του κάθε κράτους-μέλους και επομένως, οι σχετικές ευρωπαϊκές πολιτικές που αναπτύσσονται δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα. Συνεπώς, ως επί το πλείστον, οι ευρωπαϊκές πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση έχουν περισσότερο ως στόχο να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για την αντιμετώπιση προκλήσεων που συνδέονται κυρίως με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναπτύσσονται και οι εκπαιδευτικές πολιτικές των θεσμικών φορέων της ΕΕ για την ισότητα των φύλων.

2.2.1. Τα βασικότερα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της έμφυλης ισότητας

Οι πολιτικές για την ισότητα των φύλων στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των θεσμικών οργάνων της, καλύπτουν μια σειρά από ιδιαίτερα σημαντικά πεδία, όπως: η απασχόληση, η έμφυλη βία, τα κέντρα λήψης αποφάσεων κ.λπ., και αναπτύσσονται ανάλογα με τον πολιτικό προσανατολισμό της κάθε περιόδου. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (ΕΚ), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων αποτελούν βασικούς μηχανισμούς για τη διαμόρφωση πολιτικών έμφυλης ισότητας, είτε μέσω της ανάληψης σχετικών ερευνητικών πρωτοβουλιών ή και μέσω της διατύπωσης προτάσεων για ψηφίσματα, οδηγίες και άλλα κείμενα πολιτικής. Στις *Ενότητες* που ακολουθούν παρουσιάζονται κείμενα πολιτικής το οποία παρήχθησαν ή εγκρίθηκαν από θεσμικά όργανα της ΕΕ που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της έμφυλης ισότητας.

Η *Ευρωπαϊκή Επιτροπή* διαχρονικά αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την ανάπτυξη πολιτικών ισότητας των φύλων. Αρχικά, από το 1976, η αρμοδιότητα για την ανάπτυξη πολιτικών ισότητας εντάσσεται στη λειτουργία της Μονάδας Ισότητας Ευκαιριών της Γενικής Διεύθυνσης Απασχόλησης και Εργασιακών Σχέσεων, η οποία

⁴³ Σύμφωνα με το άρθρο 288 της Συνθήκης για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις δεσμευτικές πράξεις που θεσπίζονται από τα θεσμικά όργανα συμπεριλαμβάνονται οι Κανονισμοί, οι Οδηγίες και οι Αποφάσεις.

λειτουργήσε ως χώρος ανάπτυξης πολιτικής και ως διάυλος επικοινωνίας της Επιτροπής με την επιστημονική κοινότητα και τις φεμινιστικές οργανώσεις (Στρατηγάκη, 2008α: 54). Το 2011, η ευθύνη χάραξης πολιτικών ισότητας μεταφέρεται από τη Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων και Ένταξης στη Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Θεμελιωδών Δικαιωμάτων και Ιθαγένειας, η οποία μετεξελίχθηκε σε συνέχεια Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης και Καταναλωτών. Ειδικότερα, πλέον στη Διεύθυνση για την Ισότητα και την Ιθαγένεια της Ένωσης λειτουργεί η Μονάδα για την Ισότητα των Φύλων, με βασική αρμοδιότητα την προώθηση της ισότητας των φύλων και τον σχεδιασμό πολιτικών που στοχεύουν στην ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές της ΕΕ. Παράλληλα, η Μονάδα είναι αρμόδια για την προώθηση πολιτικών για την καταπολέμηση διακρίσεων λόγω φύλου και την ανάληψη σχετικών νομοθετικών πρωτοβουλιών. Συνεπώς, στο πλαίσιο αυτό, στις *Ενότητες* που ακολουθούν παρατίθενται κείμενα πολιτικής –δεσμευτικού ή μη χαρακτήρα–, που έχουν αναπτυχθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Επιπροσθέτως, σημαντική είναι η συνεισφορά της Επιτροπής σε επίπεδο πολιτικών, μέσω των προγραμμάτων των Διαρθρωτικών Ταμείων, που έχουν υλοποιηθεί ανά προγραμματικές περιόδους για την προώθηση της έμφυλης ισότητας σε διάφορους τομείς.

Στη συνέχεια του Κεφαλαίου παρουσιάζονται, επίσης, Γνώμες που κατατέθηκαν από τη *Συμβουλευτική Επιτροπή για την Ισότητα Ευκαιριών Γυναικών και Ανδρών*, ή άλλα κείμενα πολιτικής που σχετίζονται με το έργο της και συνδέονται με τον τομέα της εκπαίδευσης. Η εν λόγω Επιτροπή έχει συγκροτηθεί από το 1981 με Απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η Επιτροπή, με βάση την Απόφαση 2008/590/ΕΚ η οποία κωδικοποίησε και κατήγγησε την αρχική Απόφαση 82/43/ΕΟΚ, έχει ως στόχο να βοηθήσει την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να διατυπώσει και να εφαρμόσει μέτρα για την προώθηση των ίσων ευκαιριών για γυναίκες και άνδρες. Αυτό επιτυγχάνεται με την ενθάρρυνση της ανταλλαγής σχετικών εμπειριών, πολιτικών και πρακτικών μεταξύ των χωρών της ΕΕ και των διαφόρων εμπλεκόμενων μερών. Τα μέλη της Επιτροπής έχουν τριετή θητεία και είναι εκπρόσωποι κρατών μελών, εκπρόσωποι εργοδοτικών οργανώσεων και εργαζομένων σε επίπεδο ΕΕ, καθώς και εκπρόσωποι του Ευρωπαϊκού Λόμπι Γυναικών που συμμετέχουν με καθεστώς παρατηρητριών. Η δημιουργία της εν λόγω Συμβουλευτικής Επιτροπής χαρακτηρίζεται διαχρονικά ως ιδιαίτερα χρήσιμη για την υποστήριξη και την ενίσχυση των εξειδικευμένων υπηρεσιών για την ισότητα των φύλων, την ανταλλαγή εθνικών εμπειριών και

πρακτικών, καθώς και για τον «συντονισμό των πιέσεων προς τις εθνικές κυβερνήσεις» (Στρατηγάκη, 2008α: 55).

Το *Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (ΕΚ)* διαχρονικά κατέχει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των πολιτικών για τις ίσες ευκαιρίες και στην επέκταση του πεδίου της πολιτικής της ΕΕ για την ισότητα από την αγορά εργασίας σε άλλους τομείς, όπως: η εκπαίδευση, η έμφυλη βία και η μετανάστευση. Ειδικότερα, η *Επιτροπή Δικαιωμάτων των Γυναικών και Ισότητας των Φύλων (FEMM)* του ΕΚ η οποία διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην προώθηση της έμφυλης ισότητας σε όλα τα πεδία πολιτικής που διαπραγματεύεται το ΕΚ, χαρακτηρίζεται ως μια «*αρένα φεμινιστριών και ακτιβιστριών*». που επιδιώκει πολιτική συναίνεση και συμβάλλει καθοριστικά στην εισαγωγή της έμφυλης ισότητας στην πολιτική ατζέντα της ΕΕ (Ahrens & Rolandsen Agustin, 2021:113). Για τον λόγο αυτόν στο παρόν Κεφάλαιο παρουσιάζεται πλήθος Ψηφισμάτων και άλλων κειμένων πολιτικής που εγκρίθηκαν από το ΕΚ, ως επί το πλείστον, μετά από σχετικές εισηγητικές Εκθέσεις της Επιτροπής FEMM, και περιλαμβάνουν διαπιστώσεις, προτάσεις ή/και συστάσεις για την ανάπτυξη δράσεων που προωθούν την έμφυλη ισότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Η Επιτροπή αυτή αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία για τη συστηματοποιημένη προσέγγιση του πεδίου της έμφυλης ισότητας από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Θεσμοθετήθηκε το 1984, μετά από έγκριση Ψηφίσματος του Κοινοβουλίου το πρότεινε τη δημιουργία μιας μόνιμης επιτροπής μετά τις εκλογές του Ιουνίου του 1984, προκειμένου να διασφαλίζει το κοινοτικό κερτημένο και να προωθεί τις ίσες ευκαιρίες μεταξύ γυναικών και ανδρών. Από τότε έχει εκπονήσει και εγκρίνει πολλές Εκθέσεις και Ψηφίσματα για ένα ευρύ πεδίο θεμάτων και αποτελεί έναν από τους βασικούς φορείς υποστήριξης της ένταξης της έμφυλης διάστασης στις πολιτικές της ΕΕ. Εκτός από την αρμοδιότητα για οριζόντια ένταξη της ισότητας των φύλων στο σύνολο των πολιτικών, η Επιτροπή FEMM δραστηριοποιείται για την προστασία των δικαιωμάτων των γυναικών στην ΕΕ, την εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων που βασίζονται στο φύλο, την πολιτική των ίσων ευκαιριών στην αγορά εργασίας και την ίση μεταχείριση στον χώρο εργασίας, παρακολούθηση των διεθνών συμβάσεων και συμφωνιών που σχετίζονται με τα δικαιώματα των γυναικών, καθώς και για την ουσιαστική ενθάρρυνση της ευαισθητοποίησης αναφορικά με τα δικαιώματα των γυναικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι εξαιτίας της πολιτικής για οριζόντια ένταξη της έμφυλης διάστασης σε όλες τις πολιτικές, οι αναφορές στην προώθηση της ισότητας των φύλων εντοπίζονται σε πλήθος Ψηφισμάτων. Ωστόσο,

στο Κεφάλαιο αυτό έχουν επιλεγεί και παρουσιάζονται Ψηφίσματα που αναφέρονται σε συγκεκριμένες δράσεις για τον τομέα της εκπαίδευσης.

Το 2006 δημιουργείται το *Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων* από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μετά την ψήφιση του Κανονισμού 1922/2006 από το ΕΚ και το Συμβούλιο. Η πορεία προς την ίδρυσή του ξεκινά από το 2002 μετά από σχετικό αίτημα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, το οποίο λίγα χρόνια αργότερα έλαβε στήριξη από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Πετρουλάκη κ.ά., 2008: 70). Με βάση τον παραπάνω Κανονισμό, το Ινστιτούτο συστήνεται ως ανεξάρτητη υπηρεσία, η οποία εκτελεί τα καθήκοντά της εντός του πεδίου αρμοδιοτήτων της Κοινότητας και σύμφωνα με τις προτεραιότητες της Ένωσης στον τομέα της ισότητας των φύλων. Πιο συγκεκριμένα, στις αρμοδιότητες του Ινστιτούτου περιλαμβάνονται η συλλογή, ανάλυση και διάδοση πληροφοριών και αξιόπιστων και συγκρίσιμων δεδομένων για την ισότητα των φύλων, η διευκόλυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και η προώθηση του διαλόγου σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς, και κυρίως με τα θεσμικά όργανα της Κοινότητας και των κρατών-μελών, τους κοινωνικούς εταίρους, τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, τα ερευνητικά κέντρα, τα πανεπιστήμια κ.λπ. και η ευαισθητοποίηση των πολιτών της ΕΕ, μέσω της διοργάνωσης διασκέψεων, εκστρατειών και συναντήσεων με θέμα την ισότητα των δύο φύλων. Για την καλύτερη διάδοση των πληροφοριών και την ενημέρωση του ευρύτερου κοινού, στο πλαίσιο της δραστηριότητας του Ινστιτούτου περιλαμβάνεται και η λειτουργία κέντρου τεκμηρίωσης στην έδρα του. Η ίδρυσή του αντιμετωπίστηκε με θετικό τρόπο καθώς δημιουργείται ένα μηχανισμός εξειδικευμένος στις διακρίσεις λόγω φύλου. Είναι γεγονός, ότι το Ινστιτούτο έχει συνεισφέρει σημαντικά στην προώθηση της ισότητας των φύλων, παρέχοντας τεχνική και επιστημονική υποστήριξη σε θεσμικά όργανα της Κοινότητας. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η γεωγραφική απομάκρυνση (στο Βίλνιους της Λιθουανίας) του χώρου μελέτης, τεκμηρίωσης και διαμόρφωσης πολιτικής από την Επιτροπή, αντιμετωπίστηκε με αρνητικό τρόπο, καθώς θεωρήθηκε ότι αυτή η θεσμική απόσταση θέτει σε κίνδυνο τις προσπάθειες για ένταξη της διάσταση του φύλου στις πολιτικές (Στρατηγάκη, 2008α: 59).

2.2.2. Η έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση σε νομικά δεσμευτικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η θεσμοθέτηση της αρχής της ισότητας συμπίπτει με την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οπότε και εντάσσεται για πρώτη φορά, το 1957 στη *Συνθήκη της Ρώμης*, η διάταξη για ίση αμοιβή για εργασία ίσης αξίας. Από τότε η ισότητα των φύλων θεωρείται ως θεμελιώδης αρχή και βρίσκεται στην καρδιά των δραστηριοτήτων της. Στα κείμενα των Συνθηκών της ΕΕ που ακολουθούν, συναντώνται σημαντικές αναφορές σε θέματα έμφυλης ισότητας, αναδεικνύοντας τη δέσμευση αλλά και την πολιτική προτεραιότητα για προώθηση των ίσων ευκαιριών και της ισότητας των φύλων. Παράλληλα, σημαντικά και πολύτιμα νομοθετικά εργαλεία για τη διασφάλιση της ισότητας αποτελούν και μια σειρά από Οδηγίες. Ωστόσο, τόσο στα κείμενα των Συνθηκών, όσο και υπόλοιπα κείμενα της ευρωπαϊκής νομοθεσίας, οι διατάξεις που συνδέουν την ισότητα των φύλων με το πεδίο της εκπαίδευσης είναι περιορισμένες.

Η *Συνθήκη του Άμστερνταμ*⁴⁴ το 1997, σαράντα χρόνια μετά την πρώτη διάταξη σε νομικό κείμενο της ΕΕ για την ισότητα των φύλων το 1957, ενισχύει σημαντικά τις κοινοτικές αρμοδιότητες και δημιουργεί τη νομική βάση για την έμφυλη ισότητα. Αποτελεί το κείμενο πολιτικής που άλλαξε την προσέγγιση της ΕΕ, καθιερώνοντας την έννοια της ουσιαστικής ισότητας (Ghailani, 2014: 163). Με το άρθρο 2 ορίζεται η Ευρωπαϊκή Κοινότητα έχει ως αποστολή να προάγει την «ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών», ενώ με το άρθρο 3 εκφράζεται η επιδίωξη για εξάλειψη των ανισοτήτων και για ένταξη της ισότητας σε όλες τις πολιτικές (gender mainstreaming). Επιπλέον, με το άρθρο 13 της Συνθήκης επιτρέπεται η εφαρμογή κατάλληλων μέτρων για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φύλου και δημιουργείται ισχυρή νομική βάση για μετέπειτα κοινοτικές δράσεις και θεσμικά κείμενα της ΕΕ. Ειδικότερα, με το άρθρο αυτό έγινε εφικτή η μετέπειτα ψήφιση Οδηγίας για την ισότητα των φύλων εκτός εργασιακού πλαισίου. Ακόμη, οι θετικές δράσεις υπέρ των γυναικών στον τομέα της απασχόλησης νομιμοποιούνται με το άρθρο 141 της ίδιας Συνθήκης (παρ. 4) όπου επισημαίνεται ότι «η αρχή της ίσης μεταχείρισης δεν εμποδίζει τα κράτη-μέλη να διατηρήσουν ή να θεσπίσουν μέτρα που προβλέπουν ειδικά πλεονεκτήματα, τα οποία διευκολύνουν το λιγότερο εκπροσωπούμενο φύλο να συνεχίσει μια επαγγελματική

⁴⁴ Η Ελλάδα κύρωσε τη Συνθήκη του Άμστερνταμ με τον Νόμο 2691/1999.

δραστηριότητα ή προλαμβάνουν ή αντισταθμίζουν τα μειονεκτήματα στην επαγγελματική σταδιοδρομία». Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση στο κείμενο της Σύμβασης ορίζεται η επιδίωξη για την προαγωγή ανάπτυξης «του υψηλότερου δυνατού επιπέδου γνώσης για τους λαούς τους μέσω ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση», ενώ επίσης στο άρθρο 118 σημειώνεται ότι η Επιτροπή προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών και διευκολύνει το συντονισμό της δράσης τους σε όλους τους τομείς της κοινωνικής πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Το 2000, στην Νίκαια, εγκρίνεται επίσημα ο *Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ*, από το ΕΚ, το Συμβούλιο και την Επιτροπή. Λίγα χρόνια αργότερα, το 2007 με την Απόφαση 2007/2218(ACI) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου εγκρίνεται ως προς την δεσμευτική νομική βάση του. Ο Χάρτης απαγορεύει κάθε διάκριση βάσει φύλου (άρθρο 21) και με το άρθρο 23 διευρύνει το πεδίο εφαρμογής της αρχής της έμφυλης ισότητας πέρα από την απασχόληση, σε όλους τους τομείς και δίνει τη δυνατότητα θέσπισης μέτρων που προβλέπουν ειδικά πλεονεκτήματα υπέρ του υποεκπροσωπούμενου φύλου. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τις νομικές συνέπειες του Χάρτη στο πεδίο της έμφυλης ισότητας, έχει καταγραφεί ένας σκεπτικισμός εξαιτίας των περιορισμένων διατάξεών του για το φύλο (Ghailani, 2014: 164). Σχετικά με τη εκπαίδευση, ο Χάρτης ορίζει ότι «κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση» (άρθρο 14).

Το 2009 τίθεται σε ισχύ η *Συνθήκη της Λισαβόνας*⁴⁵, η οποία εισάγει σημαντικές μεταρρυθμίσεις για τη λειτουργία και τη συνεργασία των θεσμικών οργάνων της ΕΕ και επίσης ενισχύει νομικά τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ εξισώνοντας το νομικό του κύρος με το αντίστοιχο των Συνθηκών και καταδεικνύοντας τη σημασία που αποδίδεται στα δικαιώματα και τις αρχές που αυτός κατοχυρώνει. Ήδη από το πρώτο άρθρο της Συνθήκης ορίζεται η αρχή της ισότητας ως μία από τις θεμελιώδεις αξίες της ΕΕ και υπογραμμίζεται με σαφήνεια η απαγόρευση των διακρίσεων και η προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ομοίως, και στο άρθρο 2 ορίζεται ότι: «η Ένωση καταπολεμά τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις διακρίσεις και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και προστασία, την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών, την αλληλεγγύη μεταξύ των γενεών και την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού». Η Συνθήκη εντάσσει την

⁴⁵ Η Ελλάδα κύρωσε τη Συνθήκη της Λισαβόνας με τον Νόμο 3671/2008.

παιδεία, την επαγγελματική εκπαίδευση και τη νεολαία και τον αθλητισμό στους τομείς δράσης της ΕΕ και διευκρινίζει ότι για την ικανοποίηση των απαιτήσεων που συνδέονται με την προαγωγή υψηλού επιπέδου απασχόλησης, είναι κρίσιμη η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και η διασφάλιση εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου (άρθρο 5).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, εκτός από τις Συνθήκες, στη νομοθεσία της ΕΕ συναντώνται επίσης διατάξεις που προωθούν είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο τη ισότητα των φύλων στον τομέα της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η ίση μεταχείριση αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο του ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου για την έμφυλη ισότητα για το οποίο έχουν εκδοθεί αρκετές Οδηγίες. Ειδικότερα, μια πληθώρα Οδηγιών για την καταπολέμηση των διακρίσεων υιοθετείται από τη δεκαετία του 1970 και μετά για δύο βασικούς λόγους: αφενός γιατί κάποια κράτη-μέλη δεν εφάρμοζαν το άρθρο 119 της Συνθήκης της Ρώμης, και αφετέρου, γιατί από τότε που το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αποφάσισε την άμεση εφαρμογή του, διαφάνηκε πόσο δύσκολο είναι να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της ίσης αμοιβής διακριτά από άλλες πτυχές των συνθηκών απασχόλησης (Ghailani, 2014: 166).

Σύμφωνα με την Επιτροπή, ο σκοπός των Οδηγιών για την ίση μεταχείριση είναι να δημιουργηθούν ενιαίοι κανόνες, απομακρύνοντας τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες κατά την πρόσβαση και τη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας και καταπολεμώντας τα στερεότυπα. Ειδικότερα, η θεσμοθέτηση της ίσης μεταχείρισης ξεκινά, όπως ήδη παρουσιάστηκε, με την ιδρυτική Συνθήκη της ΕΕ, και ειδικότερα με τη διάταξη για ίση αμοιβή για εργασία ίσης αξίας (άρθρο 119). Το 1976, με την *Οδηγία 76/207/ΕΟΚ*, το πεδίο εφαρμογής της ίσης μεταχείρισης διευρύνεται καθώς πλέον γίνεται λόγος για ίση μεταχείριση στην πρόσβαση στην απασχόληση, την επαγγελματική εκπαίδευση και προώθηση και τις συνθήκες εργασίας. Είναι η πρώτη φορά που μέσω νομικού κειμένου, παρέχεται στα κράτη-μέλη η δυνατότητα να λαμβάνουν μέτρα για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Περίπου δέκα χρόνια αργότερα με την *Οδηγία 86/613/ΕΟΚ*, η εφαρμογή της προαναφερθείσας Οδηγίας επεκτάθηκε και σε γυναίκες και άνδρες που ασκούν ανεξάρτητη δραστηριότητα. Το 1997 ξεκινά μια περίοδος με πλούσια παραγωγή ευρωπαϊκής νομοθεσίας για θέματα ισότητας, που απορρέει από τις διατάξεις της Συνθήκης του Άμστερνταμ. Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί, ότι στο τέλος της

δεκαετίας του 1980, το 1989, θεσπίστηκε ο Κοινοτικός Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων, ο οποίος περιελάμβανε ειδικό άρθρο για την ίση μεταχείριση και ουσιαστικά εγκαινίασε την πρακτική συστηματικής αναφοράς της ισότητας των φύλων στα ευρωπαϊκά κείμενα κοινωνικής πολιτικής (Στρατηγάκη, 2008α: 37).

Από το 1997 και έπειτα, ακολούθησε μια σειρά από Οδηγίες που διεύρυναν περαιτέρω το πεδίο εφαρμογής ή εμπλούτισαν τους λόγους βάσει των οποίων μπορεί να τεκμηριωθεί η άσκηση (αμέσως ή εμμέσως) άνισης-διακριτικής μεταχείρισης. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τις Οδηγίες:

α) 97/80/EK, σχετικά με το βάρος της αποδείξεως σε περιπτώσεις διακριτικής μεταχείρισης λόγω φύλου.

β) 2000/43/EK του Συμβουλίου για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, η οποία επιδιώκει την εξάλειψη έμφυλων ανισοτήτων, με τον χώρο της εκπαίδευσης να εμπίπτει στο πεδίο εφαρμογής της.

γ) 2000/78/EK του Συμβουλίου για την διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία η οποία διευρύνει τις μορφές διακρίσεων σε άμεσες και έμμεσες λόγω θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.

δ) 2002/73/EK που τροποποιεί την Οδηγία του 1976 προκειμένου να εναρμονίζεται με τις διατάξεις της Συνθήκης του Άμστερνταμ, ορίζει ρητά το φύλο ως παράγοντα διάκρισης, ορίζει τη σεξουαλική παρενόχληση ως μορφή διάκρισης και προβλέπει την εφαρμογή θετικών μέτρων υπέρ των γυναικών.

ε) 2004/113/EK για την εφαρμογή της ίσης μεταχείρισης γυναικών και ανδρών στην παροχή πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίες, εξαιρώντας την εκπαίδευση και τα ΜΜΕ από το πεδίο εφαρμογής της, εξαιτίας της σχετικής Οδηγίας του 2000 που καλύπτει τους τομείς αυτούς.

στ) 2006/54/EK για την εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών στην πρόσβαση στην απασχόληση, την επαγγελματική εξέλιξη, την επαγγελματική κατάρτιση και τους όρους εργασίας, η οποία αναδιατυπώνει και ενσωματώνει παλαιότερες Οδηγίες για την ίση μεταχείριση μεταξύ γυναικών και ανδρών, και απαγορεύει ρητά τις διακρίσεις λόγω φύλου στην πρόσβαση στην απασχόληση, σε όλους τους τύπους και τα επίπεδα επαγγελματικού προσανατολισμού, επαγγελματικής κατάρτισης και εξέλιξης, και επιμόρφωσης.

ζ) 2010/41/EE του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών κατά την άσκηση αυτοτελούς επαγγελματικής δραστηριότητας που αναδιατυπώνει και αντικαθιστά τη σχετική Οδηγία του 1986.

Εκτός από την αρχή της ίσης μεταχείρισης, η οποία θεσμοθετείται με τις παραπάνω Οδηγίες, σημαντικό πεδίο επίσης της ευρωπαϊκή νομοθεσίας αποτελούν οι Οδηγίες που σχετίζονται με θέματα αδειών των εργαζομένων ως μέτρων για την υποστήριξη της συμφιλίωσης εργασιακής και οικογενειακής ζωής. Πρόκειται για Οδηγίες που δεν σχετίζονται άμεσα με τον τομέα της εκπαίδευσης, ωστόσο επειδή υπό τον στόχο της συμφιλίωσης των υποχρεώσεων εργασίας και οικογένειας, στη χώρα μας δημιουργήθηκε ο *θεσμός του ολοήμερου σχολείου* και μια σειρά άλλων δράσεων με επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πολιτική,⁴⁶ θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν στην παρούσα *Ενότητα*. Ειδικότερα, ενώ έχουν ψηφιστεί πολλές Οδηγίες που ρυθμίζουν ζητήματα αδειών για τις εργαζόμενες και τους εργαζόμενους, οι σημαντικότερες Οδηγίες που αναφέρονται στο ζήτημα της συμφιλίωσης ή εξισορρόπησης εργασίας και οικογένειας, είναι η *Οδηγία 2010/18/EE* του Συμβουλίου και η *2019/1158/EE* του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Η πρώτη θέτει σε εφαρμογή την αναθεωρημένη συμφωνία-πλαίσιο για τη γονική άδεια, η οποία αναγνωρίζεται σημαντικό μέσο για τη συμφιλίωση των επαγγελματικών και οικογενειακών ευθυνών και την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών, και καταργεί την προηγούμενη σχετική *Οδηγία 96/34/EK*. Η δεύτερη καταργεί την Οδηγία του 2010 και, σύμφωνα με όσα αναφέρει στο άρθρο 1, «*ορίζει τις ελάχιστες απαιτήσεις προκειμένου να επιτευχθεί ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά τις ευκαιρίες στην αγορά εργασίας και την μεταχείριση στον χώρο εργασίας, μέσα από τη διευκόλυνση του συνδυασμού επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής για τους εργαζόμενους γονείς ή φροντιστές*». Η εν λόγω Οδηγία για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού θεσπίζει ατομικά δικαιώματα για: α) την άδεια πατρότητας, τη γονική άδεια και την άδεια φροντίδας· β) τις ευέλικτες ρυθμίσεις εργασίας για τους/τις εργαζόμενους/-ες γονείς ή τους/τις φροντιστές/-τριες.

Πέρα από τις Συνθήκες και τις Οδηγίες που παρουσιάστηκαν, το 2004

⁴⁶ Βλ. περισσότερα στην *Υποενότητα 3.1.3.* καθώς και στην *Ενότητα 5.2.*

θεσπίζεται ένα ακόμα σημαντικό νομικό κείμενο για την ισότητα των φύλων, με δεσμευτικό χαρακτήρα. Πρόκειται για τον *Κανονισμό 806/2004/ΕΚ*, ο οποίος έχοντας υπόψη τη Συνθήκη του Άμστερνταμ, τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας, τη Διακήρυξη και την Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου και τη Σύμβαση για την Εξάλειψη κάθε Μορφής Διακρίσεων σε Βάρος των Γυναικών, επιδιώκει την προαγωγή της ισότητας των φύλων στις πολιτικές, στρατηγικές και παρεμβάσεις της Κοινότητας στον τομέα της συνεργασίας για την ανάπτυξη τρίτων χωρών. Πιο συγκεκριμένα, ο Κανονισμός, στο άρθρο 4, αναφέρει τις δραστηριότητες που είναι επιλέξιμες για χρηματοδότηση από την Κοινότητα κατά την περίοδο 2004-2006. Σύμφωνα με το κείμενο του Κανονισμού, σε αυτές περιλαμβάνονται δραστηριότητες για: α) τη στήριξη ειδικών μέτρων που συνδέονται με την πρόσβαση στους πόρους και στις υπηρεσίες που προορίζονται για τις γυναίκες και με τον έλεγχο των εν λόγω πόρων και υπηρεσιών όσον αφορά –μεταξύ άλλων– την εκπαίδευση και την κατάρτιση, β) την προώθηση της συλλογής, της διάδοσης, της ανάλυσης και της βελτίωσης των στατιστικών που κατανέμονται σε συνάρτηση με το κριτήριο του φύλου, γ) τη στήριξη δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης και προώθησης της ισότητας των φύλων, και δ) την ενίσχυση των θεσμικών και επιχειρησιακών ικανοτήτων ως προς τα θέματα του φύλου. Επιπλέον, στο άρθρο 5 του Κανονισμού επισημαίνεται ότι ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην προαγωγή συνεργιών με πολιτικές και μέτρα που σχετίζονται με τη θέση των κοριτσιών, την εκπαίδευση και την κατάρτιση των γυναικών όλων των ηλικιών, καθώς «*οι άνισες ευκαιρίες για τα κορίτσια θα μπορούσαν να αρχίσουν να μειώνονται με την πρόσληψη και την κατάρτιση διδακτικού προσωπικού αποτελούμενου από γυναίκες σε τοπική βάση*».

2.2.3. Μεσοπρόθεσμα Κοινωνικά Προγράμματα Δράσης για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών

Η διαπίστωση ότι η νομοθεσία από μόνη της δε διασφαλίζει και δεν αρκεί για την έμφυλη ισότητα στην πράξη, οδήγησε στην ανάπτυξη των Μεσοπρόθεσμων Προγραμμάτων Δράσης για την Ισότητα Ευκαιριών μεταξύ Ανδρών και Γυναικών (Στρατηγάκη, 2008α: 33). Με τον τρόπο αυτόν, από το 1982 έως το 2005, η ΕΕ ανέδειξε την ισότητα των φύλων ως διακριτό πεδίο της πολιτικής, για το οποίο διέθεσε σημαντικούς πόρους. Ξεκινώντας από δράσεις που ενθάρρυναν και επέπτευαν την εφαρμογή του Κοινοτικού Δικαίου, τα Προγράμματα Δράσης

προώθησαν μέτρα, με στόχο την προαγωγή των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών στην αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, τα πέντε Μεσοπρόθεσμα Προγράμματα Δράσης, μαζί με τις χρηματοδοτήσεις των Κοινοτικών Προγραμμάτων, αποτέλεσαν τη βάση για την προώθηση της πολιτικής της ισότητας των φύλων στην ΕΕ, ορίζοντας κατευθύνσεις, προωθώντας στρατηγικές και σχεδιάζοντας μεθόδους και δείκτες για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους.

Το πρώτο Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Δράσης για την Προώθηση Ίσων Ευκαιριών υπέρ των Γυναικών (1982–1985), παρόλο που δεν περιλαμβάνει παρεμβάσεις, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του πλαισίου εντός του οποίου σχεδιάζονται οι παρεμβάσεις και οι δράσεις στη συνέχεια. Ειδικά για την εκπαίδευση, το εν λόγω Πρόγραμμα οδήγησε στο Ψήφισμα της 3ης Ιουνίου του 1985. Ωστόσο, η ανάγκη για πιο έντονη δράση, προσανατολισμένη στις νέες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, οδήγησε στον σχεδιασμό του δεύτερου Μεσοπρόθεσμου Προγράμματος (1986-1990).

Το (νέο) δεύτερο Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Δράσης, που βασίστηκε στην εμπειρία του προηγούμενου, είχε ως βασική επιδίωξη την προώθηση της ουσιαστικής ισότητας και των ίσων ευκαιριών στην πράξη και περιελάμβανε συγκεκριμένες δράσεις προς υλοποίηση. Ειδικότερα, το εν λόγω Πρόγραμμα Δράσης, όπως και το πρώτο, πέρα από την υποστήριξη της εφαρμογής της νομοθεσίας, είχε ως βασικούς στόχους τη μείωση του κατά φύλο επαγγελματικού διαχωρισμού και τη διευκόλυνση της συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας.⁴⁷ Στο πλαίσιο του πρώτου στόχου, στους τομείς δράσης του Προγράμματος εντάσσεται και η εκπαίδευση και η κατάρτιση, ως το πεδίο στο οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλες και όλους. Αντίστοιχα, υπό τον στόχο για διευκόλυνση της συμφιλίωσης επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, χρηματοδοτήθηκαν υποδομές παιδιών και ατόμων που χρήζουν βοήθειας. Συνοπτικά, οι δράσεις που αφορούσαν την εκπαίδευση περιελάμβαναν προγράμματα που στόχευαν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις πολιτικές της ισότητας, ενέργειες με στόχο την διαφοροποίηση των στερεότυπων εκπαιδευτικών επιλογών, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ενέργειες για τη μείωση των στερεότυπων για τα φύλα στα σχολικά βιβλία (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2003: 252).

⁴⁷ Σε αυτούς τους στόχους διατέθηκαν τα κονδύλια του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου κατά τις προγραμματικές περιόδους του πρώτου και του δεύτερου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1989-1993 και 1994-1999).

Μετά το 1990, τα Μεσοπρόθεσμα Προγράμματα Δράσης που ακολουθούν, σηματοδοτούν μια νέα φάση για την πολιτική της ισότητας στην ΕΕ (Στρατηγάκη, 2008α: 38). Από το 1991 έως το 1995 εκτείνεται η περίοδος εφαρμογής του *τρίτου Μεσοπρόθεσμου Προγράμματος Δράσης για τις Ίσες Ευκαιρίες μεταξύ Ανδρών και Γυναικών* στο οποίο παρουσιάζεται η ανάγκη για οριζόντια ένταξη της ισότητας σε όλες τις πολιτικές, καθώς αναγνωρίζεται ότι οι κάθετες πολιτικές δεν επαρκούν για την επίτευξη των στόχων της ΕΕ στο πεδίο της έμφυλης ισότητας. Επίσης, σε αυτό το Πρόγραμμα διευρύνεται το πεδίο εφαρμογής της ισότητας με την προώθηση θετικών δράσεων για την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων, καθώς διαπιστώθηκε ότι η αποτελεσματικότητα των μέχρι τότε πολιτικών ισότητας ήταν περιορισμένη, εξαιτίας της επικέντρωσης στις εργασιακές σχέσεις. Η εκπαίδευση, στο τρίτο Πρόγραμμα, εντάσσεται στους βασικούς τομείς παρέμβασης και σε αυτήν την κατεύθυνση περιλαμβάνονται δράσεις που συνδέουν την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές επιλογές με την αγορά εργασίας. Ειδικότερα, το Πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων στην εκπαίδευση, που τοποθετούν στο επίκεντρο της προσπάθειας τη δουλειά μέσα στη σχολική τάξη, το αποτέλεσμα της οποίας επιδρά και στον ευρύτερο περίγυρο των μαθητών και των μαθητριών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2003: 253).

Η έννοια της *ένταξης της διάστασης του φύλου (gender mainstreaming)* εντάσσεται για πρώτη φορά στους στόχους ενός Μεσοπρόθεσμου Προγράμματος Δράσης, στο *τέταρτο Πρόγραμμα*, το οποίο περιλαμβάνει το πλαίσιο πολιτικών που σχεδιάζεται για την ισότητα των φύλων από το 1996 έως το 2000. Είναι εξάλλου η περίοδος κατά την οποία η ανάγκη για οριζόντιες πολιτικές έχει αναδειχθεί ιδιαίτερα, εξαιτίας της Παγκόσμιας Διάσκεψης του ΟΗΕ για τις γυναίκες στο Πεκίνο. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο Πρόγραμμα έθετε ως στόχο, στο άρθρο 2, την αρχή της ενσωμάτωσης της διάτασης του φύλου «στην εκπόνηση, την εφαρμογή και την παρακολούθηση όλων των πολιτικών και δράσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1995: 39). Οι τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι τομείς προώθησης ίσων ευκαιριών για τους οποίους σχεδιάζονται δράσεις με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, επιδιώκοντας να αλλάξουν στερεότυπες αντιλήψεις για το ρόλο του φύλου.

Το πέμπτο Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Δράσης (2001-2005)⁴⁸ είναι το τελευταίο εξειδικευμένο κοινοτικό πρόγραμμα δράσης για την ισότητα ανδρών και γυναικών, και όχι για την ισότητα ευκαιριών ανδρών και γυναικών, όπως τιτλοφορούνταν μέχρι τότε τα αντίστοιχα Προγράμματα. Πρόκειται για τη *Στρατηγική-Πλαίσιο για την Ισότητα των Φύλων* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000), όπως ονομάστηκε το κείμενο που συνόδευσε πολιτικά το Πρόγραμμα και εγκρίθηκε, παρόλη της κακώς εννοούμενη ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές, που είχε δημιουργήσει αρνητικό κλίμα (Στρατηγάκη, 2008α: 47). Σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρείται μια ολιστική προσέγγιση των έμφυλων ανισοτήτων και εντάσσονται δράσεις για νέα πεδία όπως η καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της διεθνικής σωματεμπορίας των γυναικών. Το νέο Πρόγραμμα υιοθετεί τη λεγόμενη *διπλή στρατηγική*, που σημαίνει ότι, αφενός, εντάσσει την ισότητα των φύλων συστηματικά σε όλες τις κοινοτικές πολιτικές και, αφετέρου, σχεδιάζει έργα συγκεκριμένων θετικών δράσεων υπέρ των γυναικών με στόχο την άρση των έμφυλων ανισοτήτων. Επιπρόσθετα, παρουσιάζει πέντε τομείς παρέμβασης, εκ των οποίων ο ένας επικεντρώνεται στην αλλαγή των έμφυλων ρόλων και στερεοτύπων και δίνει έμφαση στην ένταξη της έμφυλης διάστασης στις εκπαιδευτικές πολιτικές και στις πολιτικές για την επαγγελματική κατάρτιση. Ειδικότερα, υπό τον στόχο για την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα θέματα ισότητας, το κείμενο επισημαίνει ότι είναι κρίσιμη η ανάπτυξη δράσεων για την ενίσχυση «των προσπαθειών για την εξάλειψη των διακρίσεων που οφείλονται στα στερεότυπα σχετικά με το φύλο στην εκπαίδευση» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000: 14). Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της περιόδου υλοποίησης του πέμπτου Μεσοπρόθεσμου Προγράμματος καταγράφηκε σημαντική νομοθετική πρόοδος, καθώς υιοθετήθηκαν οι νέες Οδηγίες για την ίση μεταχείριση (Οδηγία 2002/73/EK και Οδηγία 2004/113/EK).

2.2.4. Έμφυλη ισότητα και εκπαίδευση στα κείμενα στρατηγικού προγραμματισμού και δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η Ευρωπαϊκή Ένωση υπήρξε ο οργανισμός που από την ίδρυσή του, έδωσε έμφαση σε πολιτικές που θα εδραίωναν την αρχή της έμφυλης ισότητας. Εκτός από τα νομικά δεσμευτικά κείμενα που εκδίδουν τα θεσμικά όργανα της ΕΕ και με τα οποία είναι

⁴⁸ Το 2005 η διάρκεια του προγράμματος παρατάθηκε έως το τέλος του 2006.

υποχρεωτική η εναρμόνιση της νομοθεσίας των Κρατών-Μελών, ή τα ρυθμιστικά, μη δεσμευτικά κείμενα που στοχεύουν –κυρίως– στη διατύπωση συστάσεων και προτάσεων, το ευρύτερο πλαίσιο πολιτικής για την έμφυλη ισότητα και την εκπαίδευση παρατίθεται μέσα από κείμενα που παρουσιάζουν τις πολιτικές προτεραιότητες και τους στόχους που τίθενται σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Συνήθως τα κείμενα αυτά ανακοινώνουν τη στρατηγική μιας περιόδου που σχεδιάζεται να εφαρμοστεί μέσω μέτρων και δράσεων, για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων πολιτικής. Συνεπώς, πολλά από τα ευρωπαϊκά κείμενα πολιτικής (δεσμευτικά ή μη) που παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο Κεφάλαιο, είναι αποτέλεσμα ενός ευρύτερου σχεδιασμού για την ισότητα των φύλων, ο οποίος εκφράζεται μέσω της τρέχουσας (κατά περίοδο) στρατηγικής. Στην *Ενότητα* αυτήν παρατίθενται τα κείμενα που κοινοποιούν το πλαίσιο πολιτικής της ΕΕ για την έμφυλη ισότητα ανά προγραμματική περίοδο, καθώς και αντίστοιχα κείμενα που παρουσιάζουν στρατηγικές για την εκπαίδευση με αναφορές στην ισότητα των φύλων.

Η εκπαίδευση στα κείμενα στρατηγικών για την έμφυλη ισότητα

Το πρώτο πλαίσιο πολιτικής για την ισότητα των φύλων εγκρίνεται το 2000. Η κοινοτική *Στρατηγική-Πλαίσιο για την ισότητα των φύλων για την περίοδο 2001-2005* στοχεύει στην καθιέρωση ενός πλαισίου δράσεων που προωθεί την ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις δράσεις της Κοινότητας και καθορίζει τομείς προτεραιότητας και τις καίριες δράσεις στο πεδίο αυτό. Η Στρατηγική θέτει πέντε στόχους προτεραιότητας, εκ των οποίων σε δύο γίνεται ειδική αναφορά στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, στον δεύτερο στόχο που αφορά στην προώθηση της ισότητας στη συμμετοχή και εκπροσώπηση, επισημαίνεται ότι για την επίτευξη έμφυλης εξισορρόπησης στη λήψη αποφάσεων, συστήνεται «η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της μετάβασης από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην επαγγελματική ζωή». Επιπλέον, στον πέμπτο στόχο προτεραιότητας σχετικά με την προώθηση αλλαγής στους έμφυλους ρόλους και στα έμφυλα στερεότυπα αναδεικνύεται ιδιαίτερα η σημασία της εκπαίδευσης, ως μέσο που επιδρά στη διαμόρφωσή τους. Σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων από το εκπαιδευτικό υλικό και σχολικά εγχειρίδια. Η ενδιάμεση αξιολόγηση της Στρατηγικής-Πλαίσιο για την περίοδο 2001-2003

(Commission of the European Communities, 2004) διατυπώνει συστάσεις για βελτίωση της σαφήνειας του προγράμματος της στρατηγικής πλαίσιο, των συνεργιών μεταξύ των διαφόρων προτεραιοτήτων και της διάχυσης των θετικών αποτελεσμάτων και των καλών πρακτικών.

Το 2006 η Επιτροπή ανακοινώνει [με την *Ανακοίνωση COM(2006)92*] τον *Χάρτη Πορείας για την Ισότητα μεταξύ Γυναικών και Ανδρών για την περίοδο 2006-2010*, ο οποίος διαρθρώνεται με βάση τη διπλή προσέγγιση εντάσσοντας οριζόντια την οπτική του φύλου σε όλους τους τομείς πολιτικής και προβλέποντας, παράλληλα, κάθετα μέτρα πολιτικής. Ο Χάρτης παρουσιάζει τα βασικά εργαλεία που είναι κρίσιμο να υποστηρίξουν την έμφυλη ισότητα στις πολιτικές της Κοινότητας, στα οποία συμπεριλαμβάνονται: νομοθεσία, συντονισμένες πολιτικές, οικονομικοί πόροι, συνέργειες και κοινωνικός διάλογος. Με τον τρόπο αυτόν, η Επιτροπή συμπυκνώνει των ευρωπαϊκή κατεύθυνση και ορίζει τις έξι πολιτικές προτεραιότητες που θέτει για το πεδίο της ισότητας των φύλων. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται οι προτεραιότητες για ισότιμη εκπροσώπηση στη λήψη αποφάσεων και για εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων στην κοινωνία. Δίνοντας έμφαση στον θεμελιώδη ρόλο των κοινωνικών κεφαλαίων για την εκπαίδευση συνολικά στον τομέα των νέων τεχνολογιών, στο πλαίσιο της πρώτης προτεραιότητας εντάσσεται ο στόχος για αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στον τομέα των επιστημών και της τεχνολογίας κι επομένως προτείνεται η ένταξη της διάστασης του φύλου στην πολιτική για την έρευνα και στο πρόγραμμα *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*. Αναφορικά με τον στόχο για εξάλειψη έμφυλων στερεοτύπων το κείμενο του Χάρτη αναδεικνύει την εκπαίδευση ως βασικό πεδίο δράσης, σημειώνοντας ότι είναι κρίσιμο τα στερεότυπα να καταπολεμηθούν από μικρή ηλικία, είναι απαραίτητο να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα ισότητας και φύλου και είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστεί η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου όπου παρατηρείται σημαντική κατά φύλο διαφορά και συνδέεται με τα έμφυλα στερεότυπα. Με βάση αυτήν τη στόχευση, στον Χάρτη προτείνονται μέτρα για την εξάλειψη των στερεοτύπων στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων και αναπτύσσονται δείκτες παρακολούθησης της εφαρμογής του.

Ως βασικό μειονέκτημα του Χάρτη καταγράφεται το γεγονός ότι δεν υποστηρίζεται από προϋπολογισμό για την επίτευξη των στόχων που θέτει, αφού το κείμενο αναφέρει ρητά ότι παρέχει μόνο τις πολιτικές κατευθύνσεις προς υλοποίηση από υφιστάμενα χρηματοδοτικά εργαλεία της ΕΕ. Αυτή η αδυναμία καθίσταται σαφής στην *Εκθεση σχετικά με τον Χάρτη Πορείας για την ισότητα μεταξύ γυναικών*

και ανδρών 2006-2010 (2007) της Επιτροπής Δικαιωμάτων των Γυναικών και Ισότητας των Φύλων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, όπου σημειώνεται η απόσταση μεταξύ ρητορικής και δράσεων της ΕΕ (Στρατηγάκη, 2008α: 50). Ωστόσο, στο πλαίσιο της εφαρμογής του Χάρτη Πορείας δημιουργήθηκαν συνέργειες που οδήγησαν σε προστιθέμενη αξία, ενσωματώθηκαν τα θέματα φύλου στον σχεδιασμό πολιτικών, ενισχύθηκε σημαντικά η νομοθεσία για την ισότητα των φύλων και διατέθηκε σημαντική χρηματοδότηση μέσω των ΚΠΣ για το πεδίο αυτό (European Commission, 2010: 22).

Την ίδια χρονιά που παρουσιάζεται ο Χάρτης Πορείας, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θέτει σε εφαρμογή το πρώτο *Σύμφωνο για την Ισότητα των Φύλων* (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006), επιδιώκοντας να αναδείξει την τη δέσμευση των κρατών-μελών στην κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας. Ειδικότερα, το Σύμφωνο στοχεύει να ενθαρρύνει τα κράτη-μέλη και την ΕΕ για τη λήψη μέτρων, ώστε να μειωθεί το έμφυλο χάσμα στην αγορά εργασίας, να προωθηθεί η καλύτερη συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας και να ενισχυθεί η άσκηση της πολιτικής μέσω της ένταξης της διάστασης του φύλου, προκειμένου να στηριχθεί η οικονομική ανάπτυξη, η ευημερία και η ανταγωνιστικότητα της Ένωσης. Παρά το γεγονός ότι το Σύμφωνο εστιάζει κυρίως στην επιχειρηματικότητα γυναικών και σε έμφυλες διακρίσεις στο πεδίο της απασχόλησης, επισημαίνει ωστόσο την ανάγκη για εξάλειψη έμφυλων στερεοτύπων και στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Το 2010 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με αφορμή την διεθνή ημέρα για τα δικαιώματα των γυναικών, ανακοινώνει [Ανακοίνωση COM(2010)78] τη *Χάρτα για τα δικαιώματα των γυναικών*, εκφράζοντας τη δέσμευσή της για την προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών, και παρουσιάζει τους πέντε τομείς προτεραιότητάς της. Στον πρώτο τομέα, που αφορά στην ισότιμη οικονομική ανεξαρτησία, η εκπαίδευση και, ειδικότερα, τα στερεότυπα που αναπαράγονται εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αναγνωρίζονται ως παράγοντας που πλήττει τις επιλογές ζωής και την οικονομική ανεξαρτησία πολλών γυναικών. Το κείμενο αναδεικνύει τη δέσμευση της Επιτροπής για πραγματική ισότητα των φύλων με τη διασφάλιση της ένταξης της διάστασης του φύλου στη Στρατηγική «Ευρώπη 2020».

Στη βάση της παραπάνω Χάρτας, μια νέα πενταετής *Στρατηγική για την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών για την περίοδο 2010-2015*, υιοθετείται το 2010. Η νέα Στρατηγική δημιουργείται στη βάση της εμπειρίας από την υλοποίηση του Χάρτη Πορείας του 2006 και αποτελεί ένα πλαίσιο πολιτικής που δεσμεύει την Επιτροπή να

εντάξει την ισότητα των φύλων σε όλες τις πολιτικές της. Ειδικότερα, λαμβάνει υπόψη μελέτες αξιολόγησης, οι οποίες αναδεικνύουν ότι οι πολιτικές της Κοινότητας δεν ενσωματώνουν με συστηματικό τρόπο την ισότητα των φύλων, όπως επίσης ότι η ένταξη της διάστασης του φύλου συχνά αντιμετωπίζεται ως γενική αρχή και δε μετουσιώνεται σε συγκεκριμένους στόχους πολιτικών και Προγραμμάτων (European Commission, 2010: 24).

Στο πλαίσιο της *Στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ισότητα ανδρών και γυναικών 2010-2015* (European Commission, 2011), η πρώτη προτεραιότητα, που αφορά στην ισότιμη οικονομική ανεξαρτησία, αναγνωρίζει ότι οι έμφυλοι ρόλοι επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των ατόμων και περιλαμβάνει δράσεις που εστιάζουν στη μείωση του έμφυλου διαχωρισμού στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ιδιαίτερα στο πεδίο της επιστήμης και των νέων τεχνολογιών. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η ΕΕ επικεντρώνει την προσοχή της για τη γεφύρωση του έμφυλου χάσματος στα παραπάνω πεδία, κυρίως εξαιτίας της ανάγκης για καταρτισμένο εργατικό δυναμικό σε αντίστοιχες θέσεις εργασίας. Στις δράσεις-κλειδιά που προτείνει η Στρατηγική για την προώθηση της έμφυλης ισότητας, επισημαίνεται ότι θα πρέπει να μελετηθεί και ο ρόλος των ανδρών στην έμφυλη ισότητα και να προωθηθούν καλές πρακτικές για τους έμφυλους ρόλους στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και τον αθλητισμό.

Η Έκθεση του ΕΚ (Επιτροπής FEMM) για την αξιολόγηση της εν λόγω Στρατηγικής επισημαίνει πολλές αδυναμίες, μεταξύ των οποίων εντάσσεται η απουσία αναφοράς ειδικών στόχων και συγκεκριμένων χρηματοδοτικών πηγών, καθώς και η γενικόλογη παρουσίαση δράσεων, όπως *«προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση»*, η οποία αποτυγχάνει να επιτύχει συγκεκριμένα αποτελέσματα (European Parliament, 2014: 9-10). Ειδικότερα, είναι η πρώτη φορά από το 1982 που η Στρατηγική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ισότητα των φύλων δεν διασυνδέεται με ένα χρηματοδοτικό πρόγραμμα. Στο ίδιο κείμενο υπογραμμίζεται ότι θα έπρεπε να έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης και κατάρτισης και στην αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων, προκειμένου να ενισχύεται ο στόχος για ισότιμη οικονομική ανεξαρτησία (European Parliament, 2014: 44), αναγνωρίζοντας ωστόσο ότι η Στρατηγική *«προώθησε την ένταξη της διάστασης του φύλου στις πολιτικές της ΕΕ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση»* (European Parliament, 2014: 64).

Ομοίως, και στη *Στρατηγική δέσμευσης για την ισότητα των φύλων 2016-2020* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής εντάσσονται στόχοι που σχετίζονται με την εκπαίδευση προκειμένου να προωθείται «η ισότητα των φύλων σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της έμφυλης επιλογής αντικειμένων σπουδών και σταδιοδρομίας, με τη χρήση υφιστάμενων εργαλείων πολιτικής και χρηματοδοτικών μέσων, όπως ενδείκνυται, σύμφωνα με τις προτεραιότητες που ορίζονται στο πλαίσιο *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (2016-2019)*» (European Commission, 2015: 10). Ειδικότερα, παρόλο που οι προτεραιότητες της περιόδου 2016-2019 για την ισότητα των φύλων δίνουν και πάλι έμφαση στην αγορά εργασίας, την οικονομική ανεξαρτησία, το χάσμα στις αμοιβές και τις συντάξεις και στην έμφυλη βία, σχεδόν όπως και στην προηγούμενη περίοδο, επισημαίνεται η ανάγκη για ανάπτυξη δράσεων μέσω της ένταξης της διάστασης του φύλου στο πεδίο της εκπαίδευσης για ευαισθητοποίηση σε σχέση με τις εκπαιδευτικές επιλογές των γυναικών.

Το δεύτερο *Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για την Ισότητα των Φύλων (2011-2020)* εγκρίθηκε από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2011. Ειδικότερα, μία πενταετία μετά τη θέσπιση του πρώτου Ευρωπαϊκού Συμφώνου για την Ισότητα των Φύλων, το νέο Ευρωπαϊκό Σύμφωνο επισημαίνει ότι χρειάζεται νέα ώθηση, ιδίως προκειμένου να επιβεβαιωθεί και να στηριχθεί ο στενός δεσμός μεταξύ της *Στρατηγικής της Επιτροπής για την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών (2010-2015)* και της *Στρατηγικής Ευρώπη 2020 για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη* (βλ. σχετικά παρακάτω). Σε αυτό το πλαίσιο, το Σύμφωνο επισημαίνει ότι ειδική έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη γεφύρωση του έμφυλου χάσματος για την επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», στους εξής τρεις τομείς: απασχόληση, εκπαίδευση και περιορισμός της φτώχειας. Στα μέτρα που ζητά το Συμβούλιο να λάβουν τα κράτη-μέλη για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των φύλων και την καταπολέμηση του διαχωρισμού στην αγορά εργασίας με βάση το φύλο εντάσσεται η «εξάλειψη των στερεότυπων με βάση το φύλο και προώθηση της ισότητας των φύλων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και στον επαγγελματικό βίο, προκειμένου να περιοριστεί ο διαχωρισμός στην αγορά εργασίας με βάση το φύλο» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011: 12). Αδύναμο σημείο του Συμφώνου θεωρείται η απουσία εξειδικευμένων και ποσοτικοποιημένων στόχων (Ghailani, 2014: 169).

Το 2002, στο πλαίσιο της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής που εκφράζεται με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, τα κράτη-μέλη έθεσαν τον στόχο μέχρι το 2010 να καταστούν τα [ευρωπαϊκά] συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως. Για την επίτευξη αυτού του στόχου οι Υπουργοί Παιδείας συμφώνησαν σε ένα κοινό πλαίσιο δράσης το οποίο συμπεριλαμβάνεται στο Πρόγραμμα *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010* (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004β). Για την παρακολούθηση της εφαρμογής του Προγράμματος και της επίτευξης των στόχων του, αναπτύσσονται συγκεκριμένοι δείκτες στους οποίους βασίζονται και οι εκθέσεις που εκπονούνται για την αξιολόγησή του. Η Επιτροπή, λαμβάνοντας υπόψη τις Εκθέσεις αξιολόγησης του Προγράμματος, όπου επισημαίνεται η αργή πρόοδος, καθώς και η ανάγκη για ιδιαίτερη έμφαση στις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, το 2007 ανακοινώνει [με την Ανακοίνωση COM(2007)61] ένα «συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση των στόχων της Λισαβόνας στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης». Οι δείκτες που προτείνει το κείμενο βασίζονται στους οχτώ τομείς πολιτικής της στρατηγικής της Λισαβόνας.⁴⁹ Ιδιαίτερα για τον τομέα της διεύρυνσης της ισότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, επιδιώκεται η αποτύπωση της βαθμιάς στον οποίον τα άτομα επωφελούνται από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ως προς τις ευκαιρίες, την πρόσβαση και την σταδιοδρομία τους.⁵⁰ Σε αυτό το πλαίσιο το Συμβούλιο έθεσε ως στόχο τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο να μην υπερβαίνουν το 10% και επισήμανε την ανάγκη για προώθηση της έμφυλης ισότητας. Αντίστοιχα έως το 2010 τέθηκε ο στόχος για ολοκλήρωση της ανώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τουλάχιστον από το 85% των νέων και της αύξησης κατά 15% του αριθμού των πτυχιούχων τριτοβάθμιας

⁴⁹ Οι τομείς πολιτικής της στρατηγικής της Λισαβόνας είναι οι εξής: διεύρυνση της ισότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, προώθηση της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, πραγμάτωση της δια βίου μάθησης, βασικές ικανότητες των νέων, εκσυγχρονισμός της σχολικής εκπαίδευσης, εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, εκσυγχρονισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και απασχολησιμότητα.

⁵⁰ Για το ζήτημα των «ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών» και τις σχετικές επιδράσεις της Στρατηγικής της Λισαβόνας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, βλ: Πρόκου, Ε. (2019). Η μεταρρύθμιση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης υπό τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η μετατόπιση από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στη «διασφάλιση της ποιότητας», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 23, 83-98.

εκπαίδευσης στους τομείς των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας.

Η *Στρατηγική Ευρώπη 2020 για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*, εγκρίθηκε τον Ιούνιο του 2010 και αποτελεί τη συνέχιση της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Πρόκειται για την αναπτυξιακή στρατηγική της ΕΕ για τη δεκαετία 2010 – 2020, με βασικό σκοπό την οικονομική ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς από την αγορά εργασίας για την επίτευξη της οποίας προβλέπονται σημαντικές επενδύσεις και στους τομείς της εκπαίδευσης και της έρευνας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Ειδικότερα, για την εκπαίδευση ο τρίτος από τους πέντε στόχους της Στρατηγικής επισημαίνει ότι μέχρι το 2020 το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι μικρότερο από 10% και τουλάχιστον το 40% των νέων 30-34 ετών πρέπει να έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εν λόγω Στρατηγική δίνει έμφαση στη συμβολή των πολιτικών προώθησης της ισότητας των φύλων για την αύξηση της συμμετοχής του εργατικού δυναμικού και κατ' επέκταση για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής.

Το *Στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*, το οποίο εγκρίθηκε το 2009, αποτελεί την στρατηγική της ΕΕ για τον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που εστιάζει στη διά βίου μάθηση και κινητικότητα, την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, την ισότητα και την καινοτομία, και καθορίζει την πολιτική συνεργασία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τα κράτη-μέλη στον τομέα αυτόν έως το 2020 (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Το 2015 στην Κοινή Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (ΕΚ 2020), τίθενται νέες προτεραιότητες. Στις έξι προτεραιότητες της εν λόγω Στρατηγικής για την περίοδο 2016-2020, εντάσσεται και η προώθηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, που προάγει δεξιότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (π.χ. αλληλοκατανόηση και δημοκρατικές αξίες). Ειδικότερα, στην κοινή Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την πρόοδο της υλοποίησης του Στρατηγικού Πλαισίου «ΕΚ 2020», η Επιτροπή και τα κράτη-μέλη συμφώνησαν σε ένα νέο σύνολο προτεραιοτήτων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση έως το 2020, δίνοντας έμφαση στην αντιμετώπιση των έμφυλων χασμάτων και στην προώθηση ισορροπημένων κατά φύλο εκπαιδευτικών επιλογών (Council of the European Union and European Commission, 2015: 33).

Τον Μάρτιο του 2017 το ΕΚ, το Συμβούλιο της ΕΕ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διακήρυξαν τον *Ευρωπαϊκό Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων*, μετά από διαβούλευση ενός έτους. Ο Πυλώνας καθορίζει μια σειρά βασικών αρχών και δικαιωμάτων για τη στήριξη δίκαιων και αποτελεσματικών αγορών εργασίας και συστημάτων πρόνοιας και πιο ανθεκτικών οικονομικών δομών. Ειδικότερα, καθορίζει είκοσι βασικές αρχές για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης.⁵¹ Στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο: «*Ώρες ευκαιρίες και πρόσβαση στην αγορά εργασίας*», εντάσσονται τέσσερις αρχές που έχουν άμεση αναφορά στην εκπαίδευση και την ισότητα των φύλων (European Parliament, Council of the European Union & European Commission, 2017: 11-12). Ειδικότερα, η *πρώτη αρχή* αναφέρεται στο δικαίωμα όλων σε ποιοτική και συμπεριληπτική εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση για την απόκτηση δεξιοτήτων και τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας. Η *δεύτερη αρχή* είναι η αρχή της ισότητας των φύλων σε όλους τους τομείς, με ιδιαίτερη έμφαση να δίνεται στην ισότητα στην αγορά εργασίας και στο δικαίωμα για ίση αμοιβή για εργασία ίσης αξίας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η *αρχή των ίσων ευκαιριών* ανεξαρτήτως φύλου, φυλετικής καταγωγής, θρησκείας, αναπηρίας, ηλικίας ή σεξουαλικού προσανατολισμού στην απασχόληση, την κοινωνική προστασία, την εκπαίδευση και την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες. Τέλος, η *τέταρτη αρχή* του Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων της Κοινότητας, αναφέρεται στο δικαίωμα για τη λήψη ενεργής υποστήριξης για την απασχόληση, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η επαγγελματική κατάρτιση.

Η *ένατη αρχή* του Πυλώνα, που εντάσσεται στο δεύτερο κεφάλαιο για τις δίκαιες συνθήκες εργασίας, αναφέρεται στην εξισορρόπηση εργασίας και οικογένειας και επισημαίνει ότι γυναίκες και άνδρες πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση σε ειδικές άδειες για την εκπλήρωση των υποχρεώσεων φροντίδας (European Parliament, Council of the European Union & European Commission, 2017: 16). Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο, το οποίο παρουσιάζει τις αρχές που συνδέονται με την κοινωνική προστασία και ένταξη, περιλαμβάνεται η *ενδέκατη αρχή* που αφορά στην παιδική φροντίδα και ειδικότερα αναφέρεται στο δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση (European Parliament, Council of the European Union & European Commission, 2017: 19).

⁵¹ Το 2021 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε το Σχέδιο Δράσης για την εφαρμογή των αρχών του *Ευρωπαϊκού Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων*, το οποίο περιλαμβάνει συγκεκριμένες πρωτοβουλίες και θέτει στόχους έως το 2030, εναρμονιζόμενο με την Ατζέντα του ΟΗΕ για το 2030. Βλ. σχετικά: <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/>

2.2.5. Μη δεσμευτικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της δραστηριότητας των θεσμικών οργάνων της ΕΕ για την ισότητα των φύλων, παράγονται και εγκρίνονται μια σειρά από μη δεσμευτικά κείμενα, τα οποία αναδεικνύουν συγκεκριμένες πτυχές της έμφυλης ισότητας. Το πλήθος αυτών των κειμένων, καθώς και το περιεχόμενό τους, αφενός καταδεικνύουν τη δέσμευση και την προσήλωση της ΕΕ στη προώθηση της ισότητας ανδρών και γυναικών, και αφετέρου αντικατοπτρίζουν τις πολιτικές προτεραιότητες και τα ζητήματα στα οποία επιδιώκεται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε κάθε περίοδο. Οι βασικοί φορείς που εργάζονται σε αυτό το πεδίο, αναπτύσσουν και εγκρίνουν κείμενα μη δεσμευτικού χαρακτήρα (Ψηφίσματα, Συστάσεις, Ανακοινώσεις και Γνώμες) είναι το ΕΚ, συνήθως μετά από εισηγητικές εκθέσεις της Επιτροπής FEMM, το Συμβούλιο Υπουργών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η Συμβουλευτική Επιτροπή για την Ισότητα Ευκαιριών Γυναικών και Ανδρών. Ωστόσο, όπως προκύπτει και στη συνέχεια της παρούσας, κατά διαστήματα, ψηφίζονται κείμενα και από άλλους φορείς, οι οποίοι επιθυμούν να εντάξουν της διάσταση του φύλου στην πολιτική τους.

Από το 1984 έως την εισαγωγή του gender mainstreaming

Το πρώτο Ψήφισμα στο οποίο συναντώνται αναφορές που συνδέουν το ζήτημα της έμφυλης ισότητας με την εκπαίδευση, είναι το *Ψήφισμα (C 161/02)* του 1984 που εγκρίνεται από το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και ως βασικό αντικείμενο έχει την καταπολέμηση της ανεργίας των γυναικών. Ειδικότερα, για τη μείωση της ανεργίας των γυναικών, στο Ψήφισμα προτείνεται η εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και δράσεις για τον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με στόχο να αλλάξουν οι επαγγελματικές επιλογές των γυναικών και να προσαρμοστούν τα επαγγελματικά τους προσόντα, ώστε να υπάρξει καλύτερη ισορροπία στους τομείς όπου οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται (π.χ. νέες τεχνολογίες).

Έναν χρόνο αργότερα, το 1985, το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας εγκρίνουν το πρώτο *Ψήφισμα (C 166)*, που αφορά αποκλειστικά στο θεματικό πεδίο «εκπαίδευση και φύλο». Ειδικότερα, το εν λόγω Ψήφισμα υιοθετείται το 1985 και περιλαμβάνει πρόγραμμα δράσης για την ισότητα των ευκαιριών των κοριτσιών και

των αγοριών στον τομέα της εκπαίδευσης. Το εν λόγω Ψήφισμα θέτει δέκα στόχους που αποτέλεσαν τη βάση για παραπέρα σχεδιασμό δράσεων που θα είχαν αποδέκτες τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2003: 252). Οι στόχοι αυτοί αφορούσαν στην ενημέρωση όλων όσοι/-ες εμπλέκονται στην εκπαίδευση σχετικά με την ανάγκη για ίσες ευκαιρίες σε αγόρια και κορίτσια, τη συμπερίληψη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη συμβουλευτικής ώστε να ενθαρρύνονται επαγγελματικές επιλογές απαλλαγμένες από στερεότυπα, τη διασφάλιση της πρόσβασης σε όλους τους τομείς σπουδών για όλους και όλες, την ενθάρρυνση εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούν την ισότητα, την κατά φύλο ισόρροπη κατανομή των θέσεων εργασίας, την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων από τα σχολικά εγχειρίδια και τη λήψη θετικών μέτρων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω πρόκειται για ένα κείμενο που επιδιώκει να προωθήσει τις ίσες ευκαιρίες για κορίτσια και αγόρια, προτείνοντας ένα πλήρες πλέγμα δράσεων που αφορά στο σύνολο των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Ψήφισμα αναφέρεται και στη συμβολή των γονέων στη δημιουργία και τη διαίoinση στερεοτύπων, τα οποία αντανακλώνται στις εκπαιδευτικές και μετέπειτα επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους. Όπως σημειώνουν οι Πετρουλάκη κ.ά. (2008: 51), το Ψήφισμα αυτό δεν είχε καμία ουσιαστική επίδραση στα περισσότερα κράτη αφενός εξαιτίας του μη δεσμευτικού χαρακτήρα του, και αφετέρου λόγω έλλειψης χρηματοδοτικών κινήτρων από την ΕΕ.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το 1976 ψηφίζεται η πρώτη Οδηγία για την ίση μεταχείριση στην πρόσβαση στην απασχόληση, την επαγγελματική εκπαίδευση και προώθηση και τις συνθήκες εργασίας. Σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα, το 1986, με το *Ψήφισμα (C 203)*, που αφορούσε τις ίσες ευκαιρίες για τις γυναίκες, η ΕΕ καλούσε τα κράτη-μέλη να αναλάβουν δράση προκειμένου να διασφαλίσουν την εφαρμογή των διατάξεων της παραπάνω Οδηγίας. Ειδικότερα, καλεί τα κράτη-μέλη να αναλάβουν δράσεις για τη συστηματική πληροφόρηση και τη θέσπιση μηχανισμών παρακολούθησης για την ίση μεταχείριση. Ειδικά για τον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, το Ψήφισμα προτείνει την ανάγκη για ανάληψη πρωτοβουλιών, με στόχο την κατά φύλο ισόρροπη συμμετοχή στην εκπαίδευση, στα επαγγέλματα που συνδέονται με τις νέες τεχνολογίες, και στην επιχειρηματικότητα.

Την ίδια σχεδόν περίοδο, 1984-1987 το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων προχωρά στην υιοθέτηση Συστάσεων για την προώθηση θετικών

δράσεων υπέρ των γυναικών επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών, έπειτα από αιτήματα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τη ψήφιση σχετικών Οδηγιών και κατόπιν σχετικών εισηγήσεων της Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Ισότητα Ευκαιριών. Ειδικότερα, η *Σύσταση 84/635/ΕΟΚ* του 1984 προτείνει τη λήψη θετικών μέτρων υπέρ των γυναικών στο πεδίο της απασχόλησης, εστιάζοντας στο ζήτημα των διαφορετικών επαγγελματικών επιλογών ανδρών και γυναικών και επισημαίνοντας την ανάγκη για την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, προκειμένου να συμμετέχουν οι γυναίκες σε τομείς απασχόλησης που υποεκπροσωπούνται.

Η *Σύσταση* του 1987 (*87/567/ΕΟΚ*) για την επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών προκύπτει εξαιτίας της ελλιπούς υποστήριξης της κατάλληλης εκπαίδευσης για τις γυναίκες, παρόλο που από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 υπήρχε σχετική χρηματοδότηση από τα Διαρθρωτικά Ταμεία. Ειδικότερα, η Σύσταση καλεί τα κράτη-μέλη να αναπτύξουν πολιτικές για την προώθηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των γυναικών σε επαγγέλματα του μέλλοντος ή/και σε επαγγέλματα όπου οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται. Παράλληλα, στα μέτρα που προτείνει η Σύσταση εντάσσονται μέτρα ευαισθητοποίησης για την ενθάρρυνση των γυναικών, ώστε να στραφούν σε επιστημονικά πεδία που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και σε τεχνικά και τεχνολογικά επαγγέλματα.

Σε παρόμοιο πλαίσιο με αυτό που προτείνει η Σύσταση του 1987, εντάσσεται και το κείμενο των Συμπερασμάτων της συνεδρίασης του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που πραγματοποιήθηκε το 1990. Πιο συγκεκριμένα, τα Συμπεράσματα δίνουν έμφαση στην ανάγκη για διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να προωθείται η ισότητα των φύλων και να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο ίδιο κείμενο επισημαίνεται και η ανάγκη για ενίσχυση των σπουδών φύλου και των γυναικείων σπουδών (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1990).

Το 1992, η *Σύσταση 92/241/ΕΟΚ* του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σχετικά με τη φύλαξη παιδιών, αποτελεί την πρώτη πρωτοβουλία για τη διευκόλυνση της συμφιλίωσης επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στο κείμενο, η Σύσταση είχε ως στόχο τη διευκόλυνση της συμφιλίωσης της οικογενειακής ζωής των γονέων με την απασχόληση, την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους κατάρτιση.

Ωστόσο, το 1996 μια ακόμα *Σύσταση (96/694/ΕΚ)* του Συμβουλίου των

Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, εναρμονίζεται με μια νέα προτεραιότητα που θέτει η ΕΕ για το πεδίο της ισότητας των φύλων: την ισόρροπη συμμετοχή γυναικών και ανδρών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα, η εν λόγω Σύσταση συνδέεται άμεσα με τη διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής της πολιτικής ισότητας των φύλων την περίοδο εκείνη (1991-1996), η οποία μάλιστα καθόρισε το περιεχόμενο και του Τρίτου Μεσοπρόθεσμου Προγράμματος Πολιτικής (Στρατηγάκη, 2008α: 39). Σε αυτό πλαίσιο η Σύσταση του 1996 καλεί τα κράτη-μέλη να ενισχύσουν την έμφυλη ισότητα στη λήψη αποφάσεων μέσω δράσεων. Ειδικά για τον τομέα της εκπαίδευσης η Σύσταση προτείνει μια σειρά από παρεμβάσεις που αφορούν στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα έμφυλων ρόλων και ισόρροπου καταμερισμού επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων μεταξύ γυναικών και ανδρών, την ενθάρρυνση των κοριτσιών και των γυναικών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ώστε να συμμετέχουν όσο και τα αγόρια και οι άνδρες και την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας ώστε να μην ενισχύονται έμφυλα στερεότυπα που διακονίζουν την ανισότητα στην κατά φύλο συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενες *Ενότητες* του παρόντος Κεφαλαίου, το 1997 αποτελεί σημείο ορόσημο για τις πολιτικές ισότητας της ΕΕ, καθώς η Συνθήκη του Άμστερνταμ εντάσσει τη διπλή στρατηγική, δηλαδή τη συστηματική ένταξη της ισότητας των φύλων σε όλες τις πολιτικές παράλληλα με την εφαρμογή *θετικών δράσεων υπέρ των γυναικών*. Ωστόσο, η έννοια της ένταξης της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές εισάγεται στις ευρωπαϊκές πολιτικές έναν χρόνο νωρίτερα, το 1996, ακολουθώντας την Παγκόσμια Διάσκεψη των Γυναικών στο Πεκίνο το 1995, με την *Ανακοίνωση [COM(96)67]* της Ευρωπαϊκή Επιτροπής σχετικά με την ενσωμάτωση ίσων ευκαιριών για τις γυναίκες και τους άνδρες σε όλες τις Κοινοτικές πολιτικές και δραστηριότητες. Η Ανακοίνωση ορίζει την έννοια του *gender mainstreaming* και δίνει κατευθύνσεις για την προώθηση ίσων ευκαιριών σε διάφορους τομείς, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται οι τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και της επιστήμης και της έρευνας. Ωστόσο, ο τομέας της απασχόλησης κρίθηκε από την Επιτροπή ως ο σημαντικότερος, ενώ η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση, αναγνωρίστηκαν ως σημαντικά πεδία υπό την έννοια των συνοδευτικών πολιτικών για την εξυπηρέτηση των πολιτικών για την απασχόληση (Πετρουλάκη κ.ά., 2008: 56). Σε αυτήν την κατεύθυνση, το *Ψήφισμα A4-0251/1997* του ΕΚ για την Ανακοίνωση του 1996, επισημαίνει ότι η Ευρωπαϊκή

Επιτροπή πρέπει να αναπτύξει προγράμματα για την εκπαίδευση και να προωθήσει παρεμβάσεις για τον τομέα αυτόν, προκειμένου οι γυναίκες να αποκτήσουν περισσότερα προσόντα και να διευκολυνθεί η πρόσβασή τους στην απασχόληση.

1997-2010: Νέα πεδία παρέμβασης στην εκπαίδευση

Παράλληλα, η διαπίστωση της υποεκπροσώπησης των γυναικών στην επιστήμη, οδήγησε στην ανάληψη σημαντικών πρωτοβουλιών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή τους σε τομείς της επιστήμης όπου παρατηρείται έμφυλο χάσμα. Έτσι, το 1999 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με την *Ανακοίνωση [COM(1999)0076]* με θέμα: «*Γυναίκες και Επιστήμη-Κινητοποίηση των γυναικών με σκοπό τον εμπλουτισμό της ευρωπαϊκής έρευνας*», καθιέρωσε ένα σχέδιο δράσης για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην επιστήμη και επιπλέον ανέθεσε στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο Τεχνολογικής Αξιολόγησης (European Technology Assessment Network-ETAN) την εκπόνηση έκθεσης για τη θέση των γυναικών στην επιστήμη στην ΕΕ. Το 2000 το ΕΚ εγκρίνει το Ψήφισμα A5-0082/1999 σχετικά με την παραπάνω Ανακοίνωση, το οποίο χαιρετίζει την πρόταση της Επιτροπής, υποστηρίζει την ιδέα να κινητοποιηθούν τα δίκτυα γυναικών επιστημόνων και να εξασφαλισθεί η συνδρομή τους κατά τη διαμόρφωση της ερευνητικής πολιτικής της ΕΕ και ενθαρρύνει να ενταθεί η συμμετοχή των γυναικών στα προγράμματα που οργανώνει η ΕΕ. Επιπλέον, σε συνέχεια της Ανακοίνωσης της Επιτροπής δημοσιεύεται σχετικό Ψήφισμα από το Συμβούλιο, το οποίο αναγνωρίζει την αξία της Ανακοίνωσης του 1999, και των παρεμβάσεων που αυτή προωθεί, και συστήνει στα κράτη-μέλη να καθιερώσουν κατάλληλες μεθόδους και διαδικασίες για να διασφαλίζεται η κατά φύλο ισορροπία στο προσωπικό των ερευνητικών και ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Ειδικότερα, με το *Ψήφισμα (C 199) του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2001*, σχετικά με την επιστήμη και την κοινωνία και τις γυναίκες και την επιστήμη, το Συμβούλιο καλεί την Επιτροπή να εντείνει τις προσπάθειές της για την προώθηση του ρόλου των γυναικών στην επιστήμη και την τεχνολογία και την παροτρύνει να θέσει τον στόχο της συμμετοχής γυναικών σε ποσοστό 40% σε όλα τα επίπεδα, κατά την εφαρμογή και τη διαχείριση προγραμμάτων έρευνας.

Η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο ενός ακόμη Ψηφίσματος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου που εγκρίνεται το 2001 και αυτή τη φορά αφορά τη βασική εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες. Ειδικότερα, το *Ψήφισμα*

2001/2030(INI) σημειώνει τη σημασία του σεβασμού των δικαιωμάτων των παιδιών και της διασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα κορίτσια και προτείνει μέτρα προς αυτήν την κατεύθυνση. Τρία χρόνια αργότερα, το 2004, το Ψήφισμα του ΕΚ 2003/2047(INI) σχετικά με τις γυναίκες στη νέα κοινωνία της πληροφορίας, επιδιώκει να υποστηρίξει τη διαμόρφωση πολιτικών για την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στον τομέα των νέων τεχνολογιών. Ειδικότερα, το Ψήφισμα επισημαίνει τη σημασία της ένταξης των Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για την ανατροπή στο στερεοτύπων και της ενθάρρυνσης της συμμετοχής των κοριτσιών στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση. Επιπλέον, καλεί τα κράτη-μέλη να διαμορφώσουν τα προγράμματα εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, ενισχύοντας τη συμμετοχή των κοριτσιών σε τεχνικούς και τεχνολογικούς κλάδους.

Το 2005, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με Ανακοίνωσή της [COM(2005)224] παρουσιάζει τη *Στρατηγική-Πλαίσιο για την απαγόρευση των διακρίσεων και τις ίσες ευκαιρίες για όλους*. Με την Ανακοίνωση επισημαίνονται τα μέτρα που απαιτούνται για τη συμπλήρωση του νομοθετικού πλαισίου, καθώς και για προώθηση της ευαισθητοποίησης για την εγγύηση της ουσιαστικής εφαρμογής και τήρησης της νομοθεσίας κατά των διακρίσεων. Παράλληλα, για τον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας σημειώνεται ότι η νέα γενιά προγραμμάτων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην προώθηση των ίσων ευκαιριών για όλους και όλες και στην απαγόρευση των διακρίσεων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη Στρατηγική, το ΕΚ εκδίδει το 2006 Ψήφισμα με το οποίο διατυπώνει συστάσεις για την ανάπτυξη δράσεων κατά των διακρίσεων. Ειδικότερα, σύμφωνα με το Ψήφισμα 2005/2191(INI), η εκπαίδευση κατέχει κεντρικό ρόλο στην καταπολέμηση των διακρίσεων και για τον λόγο αυτό τα κράτη-μέλη καλούνται να λαμβάνουν μέτρα, στο πλαίσιο της προώθησης της ίσης μεταχείρισης, και σε αυτόν τον τομέα, εφόσον διαπιστώνονται ανισότητες.

Το 2006, το Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου [2004/2159(INI)] σχετικά με την ισότητα γυναικών και ανδρών στην ΕΕ, επισημαίνει ότι για την προώθηση της ισότητας των φύλων, είναι κρίσιμη η διασφάλιση πολιτικής δέσμευσης για την οριζόντια ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές, καθώς και τη διεύρυνση της ίσης μεταχείρισης στο πεδίο της κοινωνικής προστασίας. Επιπλέον, το Ψήφισμα σημειώνει ότι απαιτείται πολυδιάστατη προσέγγιση και δράσεις σε όλους

τους τομείς και κυρίως στην εκπαίδευση, την αγορά εργασίας και τη λήψη αποφάσεων. Σε αυτήν την κατεύθυνση το ΕΚ καλεί τα κράτη-μέλη να λάβουν πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση για να αποτρέπεται ο έμφυλος διαχωρισμός στην αγορά εργασίας και επίσης αναδεικνύει τη σημασία της πρόσβασης των μεταναστριών στην εκπαίδευση για την ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη.

Την ίδια χρονιά, η Επιτροπή με *Ανακοίνωσή της [COM(2006)481]* εστιάζει στους στόχους της Λισαβόνας που αφορούν στην αποδοτικότητα και την ισότητα, στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, και αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν σημαντικά στην οικονομία και την κοινωνία, αλλά αντίστοιχα και ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση έχουν σημαντικές επιπτώσεις. Το σχετικό *Ψήφισμα του ΕΚ [2007/2113(INI)]*, έναν χρόνο αργότερα, το 2007, εξειδικεύει το περιεχόμενο της Ανακοίνωσης, καθώς αναφέρεται στις έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση και στην ανάγκη αντιμετώπισής τους, μέσω εκπαιδευτικών πολιτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του φύλου και συμβάλλουν στην εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων. Το Ψήφισμα αυτό του ΕΚ προχωρά επίσης στη διατύπωση διαφορετικών συστάσεων για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Ειδικότερα, εστιάζει στον ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης για την ενίσχυση της έμφυλης ισότητας, συστήνει στα κράτη-μέλη να προχωρήσουν σε δράσεις ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε θέματα φύλου και ισότητας και προτείνει τη ανάληψη πρωτοβουλιών για τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να διασφαλίζεται η ισότητα για άτομα που μειονεκτούν.

Λίγους μήνες νωρίτερα, τον Οκτώβριο του 2007, το ΕΚ είχε εγκρίνει το *Ψήφισμα [2006/2135(INI)]*, το οποίο ως βασικό αντικείμενο είχε τις διακρίσεις σε βάρος των νέων γυναικών και των κοριτσιών στην εκπαίδευση. Το Ψήφισμα συζητήθηκε και ψηφίστηκε, μετά από σχετικό εισηγητικό έγγραφο εργασίας της Επιτροπής FEMM, το οποίο αναδείκνυε την ανισότητα των κοριτσιών και των γυναικών ως προς την εξέλιξή τους στην εκπαίδευση και την πρόσβασή τους στη δια βίου μάθηση, σε σχέση με τα αγόρια και τους άνδρες, εντοπίζοντας ως βασική αιτία για το φαινόμενο αυτό τα έμφυλα στερεότυπα. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη της διαπιστώσεις της Επιτροπής FEMM, το Ψήφισμα προχωρά σε μια σειρά από συστάσεις προς τα κράτη-μέλη με στόχο την καταπολέμηση των στερεοτύπων και των διακρίσεων φύλου στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, ζητά την ενθάρρυνση των

γυναικών εκπαιδευτικών ώστε να συμμετέχουν σε θέσεις ευθύνης τόσο στον ακαδημαϊκό χώρο, όσο και σε άλλες θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, την ανάληψη πρωτοβουλιών για την εξάλειψη έμφυλων στερεοτύπων από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, την ανάπτυξη πολιτικών ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, καθώς και την προσαρμογή των νέων τεχνολογιών σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και των γυναικών.

Το 2008 το ΕΚ εγκρίνει ένα ακόμα Ψήφισμα [2006/2206(INI)] σχετικά με τις γυναίκες και την επιστήμη. Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προγενέστερα κείμενα για το ίδιο θεματικό πεδίο και αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ερευνήτριες για την εκπλήρωση των ερευνητικών υποχρεώσεων και κατά την πρόσβασή τους σε επιστημονικά συμβούλια, υπογραμμίζει ότι είναι ύψιστης σημασίας να προωθείται η επιστήμη, ως τομέας που παρουσιάζει ενδιαφέρον και για όλες και όλους από μικρή ηλικία και ζητά αυτό το στοιχείο να λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και κατά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επίσης, το Ψήφισμα σημειώνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα στην ΕΕ συνεχίζουν να συντηρούν στερεότυπα όσον αφορά το φύλο, ιδίως σε συγκεκριμένους τομείς έρευνας (π.χ. φυσικές επιστήμες) και καλεί την Επιτροπή και τα κράτη-μέλη να θεσπίσουν ρυθμίσεις για την ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών κατά τη χορήγηση υποτροφιών, να αναπτύξουν θετικές δράσεις για την ενθάρρυνση των ερευνητριών, να αναλύσουν τους παράγοντες που αποθαρρύνουν την παρουσία των γυναικών σε ανώτερες θέσεις σε πανεπιστήμια και άλλους φορείς εκπαίδευσης, καθώς και να αναλάβουν δράσεις ευαισθητοποίησης της επιστημονικής κοινότητας, όπως και των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής, σχετικά με το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην επιστήμη και την έρευνα.

Το ΕΚ το 2010 προχωρά στην κοινοποίηση Ψηφίσματος [2009/2242(INI)] για την αποτίμηση του Χάρτη Πορείας και για την παρουσίαση συστάσεων για τη νέα στρατηγική για την ισότητα των φύλων. Το Ψήφισμα προτείνει τη συνέχιση και τη βελτίωση της προσέγγισης του Χάρτη και εστιάζει τις προτάσεις του σε θέματα πολιτικών και θεσμικού πλαισίου. Σε επίπεδο πολιτικών το κείμενο επισημαίνει ότι λόγω στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης η καταπολέμηση της φτώχειας πρέπει να αποτελεί νέα προτεραιότητα και καλεί για την ανάπτυξη πολιτικών για το φύλο για την ίση αμοιβή, τη λήψη αποφάσεων και την έμφυλη βία. Σε θεσμικό επίπεδο, το Ψήφισμα επισημαίνει την ανάγκη για πιο ισχυρούς μηχανισμούς συντονισμού, για

ένταξη της διάστασης του φύλου στους προϋπολογισμούς και τις πολιτικές και για ισχυρή πολιτική δέσμευση.

2011-2020: Επένδυση στην ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης

Το 2011 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με την *Ανακοίνωση [COM(2011)66]*, προσεγγίζει το ζήτημα της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας ως την ουσιαστική βάση για την επιτυχή δια βίου μάθηση, την κοινωνική ένταξη, την προσωπική ανάπτυξη και την μετέπειτα απασχολησιμότητα. Στο κείμενο τίθεται το ζήτημα της ανισότητας ως προς την κατά φύλο κατανομή του προσωπικού. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στην Ανακοίνωση, το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό στην προσχολική εκπαίδευση απαρτίζεται σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες, αποτελεί αντικείμενο ανησυχίας και, συνεπώς, υφίσταται μια πιεστική ανάγκη ώστε η σταδιοδρομία στον τομέα αυτόν να καταστεί ελκυστικότερη για τους άνδρες. Για τον σκοπό αυτόν η Ανακοίνωση εντάσσει στα προτεινόμενα θέματα για συνεργασία στον τομέα της πολιτικής μεταξύ κρατών μελών το ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας μέσω –μεταξύ άλλων– της βελτίωσης της ισορροπίας των φύλων μεταξύ του προσωπικού της.

Στις 8 Μαρτίου του 2011, το ΕΚ συντάσσει και εγκρίνει *Ψήφισμα [2010/2138(INI)]* για την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών στην ΕΕ. Το κείμενο περιέχει σημαντικές διαπιστώσεις για την εξέλιξη της έμφυλης ισότητας σε διάφορα πεδία και καταλήγει με συστάσεις. Ειδικά για τον τομέα της εκπαίδευσης το Ψήφισμα σημειώνει την ανάγκη εξάλειψης των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση, τα οποία αντανακλώνται και στις μετέπειτα ακαδημαϊκές επιλογές, καθώς επίσης ότι παρά την αξιοσημείωτη αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου των γυναικών οι οποίες πλέον υπερτερούν στα πανεπιστήμια σε σχέση με τους άνδρες, πολλές γυναίκες εξακολουθούν να αναλαμβάνουν δευτερεύοντες ρόλους στην εργασία τους, με χαμηλότερες αμοιβές. Με βάση τα παραπάνω, το κείμενο καλεί για προώθηση της πρόσβασης των γυναικών σε ευρύτερες ευκαιρίες για εκπαίδευση και κατάρτιση σε μη παραδοσιακά «γυναικεία» πεδία και για καθιέρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Το 2011, η *Ανακοίνωση [COM(2011)567]* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης, με γνώμονα πάντα τη στήριξη της οικονομικής ανάπτυξης και της απασχόλησης,

συνδέεται άμεσα με τον στόχο που τίθεται στη Στρατηγική «Ευρώπη 2020» σχετικά με την επιτυχή ολοκλήρωση σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 40% των νέων έως το 2020. Σε αυτό το πλαίσιο, στο κείμενο επισημαίνεται ότι «η αντιμετώπιση των στερεοτύπων και η εξάλειψη των εμποδίων που εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν οι γυναίκες όσον αφορά την πρόσβαση στα ανώτατα επίπεδα της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και στην έρευνα –ειδικά σε ορισμένους κλάδους και σε ηγετικές θέσεις– μπορεί να απελευθερώσει αναξιοποίητα talέντα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011β: 6). Επιπλέον η Ανακοίνωση καλεί τα κράτη-μέλη να εφαρμόζουν τις συστάσεις της ομάδας του Ελσίνκι «Γυναίκες και επιστήμη».

Το 2013 με Ψήφισμα [2012/2116(INI)] του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου επισημαίνεται το ζήτημα της εξάλειψης των στερεοτύπων που αφορούν το φύλο στην ΕΕ. Το κείμενο επικεντρώνεται σε τέσσερις τομείς στους οποίους τα έμφυλα στερεότυπα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο: ΜΜΕ, εκπαίδευση και κατάρτιση, αγορά εργασίας και λήψη οικονομικών και πολιτικών αποφάσεων. Για τον τομέα της εκπαίδευσης επισημαίνεται ότι αυτός αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της έμφυλης πραγματικότητας και είναι σημαντικό μέσω αυτού να προωθείται η ισότητα. Σημειώνεται, επίσης, ότι τα έμφυλα στερεότυπα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και αναπαράγονται μέσω αυτής, συνδέονται άμεσα με τις επαγγελματικές επιλογές κι επομένως έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην αγορά εργασίας, περιορίζοντας τη διαφοροποίηση των σταδιοδρομιών και τοποθετώντας συχνά τις γυναίκες σε επαγγέλματα που αμείβονται χαμηλότερα. Για τον τομέα της εκπαίδευσης, το Ψήφισμα προχωρά σε μια σειρά συστάσεων που αφορούν σε: ειδικά μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού απαλλαγμένων από στερεότυπα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, συμπερίληψη σημαντικών δικαιωματικών κειμένων στη σχολική εκπαίδευση, εκπαιδευτικά προγράμματα για την ισότητα των φύλων, ένταξη της οπτικής του φύλου στα σχολεία, προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών και θέσπιση πολιτικών για την καταπολέμηση των στερεοτύπων, αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων κ.ά.

Την ίδια χρονιά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκδίδει Ανακοίνωση [COM(2012)669] με τίτλο: «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα», στην οποία ωστόσο η αναφορά σε ζητήματα φύλου είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Ειδικότερα, παρόλο που η Ανακοίνωση διαπιστώνει ότι η τεχνολογία προσφέρει ευκαιρίες για βελτίωση της ισότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, η μόνη επισήμανση που σχετίζεται με τη βελτίωση

της έμφυλης ισότητας εντοπίζεται στην αναγνώριση της ανάγκης να καταστούν οι τομείς των Φυσικών Επιστημών, της Τεχνολογίας, της Επιστήμης των Μηχανικών και των Μαθηματικών (STEM) ελκυστικότεροι για τις γυναίκες.

Το 2013 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκδίδει τη *Σύσταση (2013/112/ΕΕ)* με θέμα: «*Επένδυση στα παιδιά: Σπάζοντας τον κύκλο της μειονεξίας*», με στόχο να παράσχει τις κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη πολιτικών αντιμετώπισης της παιδικής φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Αρχικά η Σύσταση υπογραμμίζει ότι η προαγωγή της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών, η ενσωμάτωση της διάστασης των φύλων και η ισότητα ευκαιριών, καθώς και η καταπολέμηση των διακρίσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους ιδίως για λόγους που σχετίζονται με το φύλο, πρέπει να υποστηρίζουν τις προσπάθειες για την αντιμετώπιση της παιδικής φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στη συνέχεια στο κείμενο παρουσιάζονται τρεις πυλώνες για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων στρατηγικών, με τον πρώτο να αφορά την πρόσβαση σε επαρκείς πόρους και να συμπεριλαμβάνει τη στήριξη της συμμετοχής των γονέων στην αγορά εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο επισημαίνεται ότι είναι κρίσιμο να υποστηρίζεται η απασχολησιμότητα των γονέων με την προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών στην αγορά εργασίας και στις οικογενειακές ευθύνες. Αντίστοιχα, στον δεύτερο πυλώνα στρατηγικών περιλαμβάνονται κατευθύνσεις για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών μέσω της επένδυσης σε ποιοτική και προσοιτή προσχολική εκπαίδευση και τη φροντίδα των παιδιών, ενώ στον τρίτο πυλώνα που αφορά στην ανάπτυξη απαραίτητων μηχανισμών παρακολούθησης, συστήνεται να ενισχύονται οι συνέργειες με τις σχετικές πολιτικές της ΕΕ, ιδίως στους τομείς της εκπαίδευσης, της υγείας, της ισότητας των φύλων και των δικαιωμάτων των παιδιών. Τέλος, στο Παράρτημα της Σύστασης προτείνονται δείκτες φύλου για την παρακολούθηση της εφαρμογής της.

Επιπλέον, το 2013 με το *Ψήφισμα [2013/2009(INI)]* το ΕΚ ασχολείται με το ζήτημα της εκπαιδευτικής και εργασιακής κινητικότητας των γυναικών, θέλοντας να αναδείξει ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που αποτελεί στρατηγικό στόχο της ΕΕ, καθώς συμβάλλει στην οικονομική και την κοινωνική πρόοδο. Στο Ψήφισμα, όπως είναι αναμενόμενο, η εκπαιδευτική κινητικότητα αντιμετωπίζεται ως παράγοντας που προάγει την επαγγελματική κινητικότητα αυξάνοντας τις ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Συνεπώς, σε αυτό το πλαίσιο τα κράτη-μέλη καλούνται – μεταξύ άλλων– να προωθήσουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική κινητικότητα μέσω μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης και ευκολότερης πρόσβασης σε σχετική

πληροφόρηση για όλους/-ες και προβολής της προστιθέμενης αξίας της κινητικότητας στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης. Επιπλέον, στο εν λόγω Ψήφισμα υπενθυμίζεται η ανάγκη για την προσέλκυση γυναικών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε επαγγέλματα σχετικά με τα μαθηματικά, την πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες προκειμένου να αντιμετωπισθεί ο διαχωρισμός με βάση το φύλο στις θέσεις απασχόλησης και οι μισθολογικές διακρίσεις.

Το 2014, η Συμβουλευτική Επιτροπή για την Ισότητα Ευκαιριών Γυναικών και Ανδρών δημοσιεύει *Γνώμη* για τις προκλήσεις και τις προτεραιότητες που εξακολουθούν να υφίστανται στο πεδίο της ισότητας των φύλων. Σε αυτό το πλαίσιο, το κείμενο προτείνει πέντε θεματικά πεδία προς ένταξη στη μελλοντική Στρατηγική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μεταξύ των οποίων είναι και το πεδίο των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση. Η Γνώμη επισημαίνει ότι είναι κρίσιμη η συλλογή κατά φύλο δεδομένων για τη παρακολούθηση των πολιτικών που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και σημειώνει την ανάγκη για διεξαγωγή ερευνών με εστίαση στους παράγοντες που οδηγούν σε έμφυλο διαχωρισμό στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Επιπλέον, με αφορμή το Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για την Ισότητα των Φύλων 2011-2020, το οποίο αναφέρεται στην εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων και την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, η Επιτροπή συστήνει στα κράτη-μέλη να αναλάβουν δράση για να διασφαλίσουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης δεν αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα και να αναπτύξουν προγράμματα ευαισθητοποίησης για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ιδιαίτερη έμφαση στον εκπαιδευτικό τομέα αποδίδεται στη *Γνώμη* που δημοσιεύει η Συμβουλευτική Επιτροπή για την Ισότητα Ευκαιριών Γυναικών και Ανδρών το 2015, σχετικά με την έμφυλο διαχωρισμό της αγοράς εργασίας. Το κείμενο αρχικά αναγνωρίζει ότι ο έμφυλος επαγγελματικός διαχωρισμός ξεκινά από τα έμφυλα στερεότυπα τα οποία επιδρούν και στις εκπαιδευτικές επιλογές. Για τον λόγο αυτό είναι κρίσιμη η συνέργεια πολλών φορέων (π.χ. φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης) για την αντιμετώπιση του σύνθετου ζητήματος του κατά φύλο επαγγελματικού διαχωρισμού. Επιπλέον, προτείνεται η προώθηση μη στερεοτυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της εξάλειψης των έμφυλων στερεοτύπων από τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, μέσω της ένταξης της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, μέσω της ευαισθητοποίησης του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και των γονέων σε θέματα φύλου,

καθώς επίσης και μέσω της ανάπτυξης δράσεων για την υποστήριξη των κοριτσιών και των γυναικών προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε τομείς όπου σημειώνεται έμφυλο χάσμα (π.χ. τεχνολογία, μηχανική, μαθηματικά). Τέλος, η Γνώμη επισημαίνει ότι είναι απαραίτητη η πλήρης ένταξης της ισότητας των φύλων σε όλες τις σχετικές στρατηγικές, πολιτικές και χρηματοδοτήσεις της ΕΕ για την εκπαίδευση και τη διαβίου μάθηση.

Το Ψήφισμα [2014/2143(INI)] του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την ΕΕ και το παγκόσμιο πλαίσιο ανάπτυξης μετά το 2015, εγκρίθηκε το 2014 και δίνει έμφαση στον κομβικό ρόλο των γυναικών για την επιτυχία του παγκόσμιου πλαισίου ανάπτυξης μετά το 2015. Το Ψήφισμα υπογραμμίζει, επίσης, τη σημασία της ενίσχυσης την πρόσβασης των κοριτσιών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και της άρσης των φραγμών λόγω φύλου στη μάθηση.

Στις 17 Μαρτίου του 2015 στο Παρίσι, υπό το φως των τρομοκρατικών επιθέσεων στη Γαλλία και τη Δανία, οι Υπουργοί παιδείας της ΕΕ και ο Επίτροπος για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, πραγματοποιούν άτυπη συνάντηση και δημοσιεύουν *Διακήρυξη σχετικά με την προώθηση της πολιτειότητας και των κοινών αξιών της ελευθέριας, της ανοχής και της μη διάκρισης μέσω της εκπαίδευσης*. Στο κείμενο συμφωνούν να ενισχύσουν τις ενέργειές τους στο πεδίο της εκπαίδευσης μέσω –μεταξύ άλλων– της διασφάλισης μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών και νέων, η οποία καταπολεμά τον ρατσισμό και τις διακρίσεις, προωθεί την πολιτειότητα και διδάσκει την κατανόηση και την ανοχή σε διαφορετικές απόψεις, πεποιθήσεις και τρόπο ζωής, με σεβασμό στη νομοθεσία, τη διαφορετικότητα και την ισότητα των φύλων.

Τον Ιούνιο του 2015 το ΕΚ υιοθέτησε το Ψήφισμα [2014/2152(INI)] σχετικά με την στρατηγική της ΕΕ για την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών μετά το 2015, το οποίο επισημαίνει εκ νέου «ότι εξακολουθούν να υφίστανται εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου γίνεται διαχωρισμός των φύλων και ότι συχνά το διδακτικό υλικό περιέχει στερεότυπα» διαιωνίζοντας με αυτόν τον τρόπο του έμφυλους ρόλους και επιδρώντας αρνητικά στις επιλογές αγοριών και κοριτσιών. Στο πλαίσιο αυτό, το Ψήφισμα εκτιμά ότι πρέπει να αναληφθούν πρωτοβουλίες και ενέργειες, στον χώρο της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της ανώτατης, και της κατάρτισης για την καταπολέμηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και υπογραμμίζει τη σημασία που έχει να ενθαρρυνθούν οι γυναίκες να συνεχίζουν τις σπουδές τους στους τομείς των θετικών επιστημών, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών. Τέλος, αναθέτει στην Επιτροπή να

διεξαγάγει μελέτη σχετικά με τις επιπτώσεις, σε καθημερινή βάση, της παρουσίας των φύλων στη δημόσια ζωή, στα μέσα ενημέρωσης και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, εστιάζοντας ιδιαίτερα στον εκφοβισμό στα σχολεία, στη ρητορική του μίσους και στην έμφυλη βία.

Την ίδια χρονιά, τον Σεπτέμβριο του 2015, το ΕΚ εγκρίνει ένα ακόμα *Ψήφισμα [2014/2250(INI)]* σχετικά με την ενδυνάμωση των κοριτσιών στην ΕΕ μέσω της εκπαίδευσης. Η αντίστοιχη Έκθεση της Επιτροπής FEMM αναφέρει ότι, παρόλο που έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος ως την πρόσβαση στην εκπαίδευση, οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών επιμένουν. Συνεπώς, στο Ψήφισμα υπογραμμίζεται ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διάσταση του φύλου, σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, στα προγράμματα σπουδών, στους αναπτυξιακούς στόχους και στα μαθησιακά αποτελέσματα, στο περιεχόμενο, στα σχολικά προγράμματα και στον σχεδιασμό των μαθημάτων.

Την ίδια περίοδο, ακολουθεί το *Ψήφισμα [2014/2251(INI)]* με αντικείμενο τη σταδιοδρομία των γυναικών στις επιστήμες και στο πανεπιστήμιο. Το Ψήφισμα ως στόχο έχει να αναδείξει την άνιση πρόσβαση των γυναικών σε ερευνητικές θέσεις, στη χρηματοδότηση, σε δυνατότητες δημοσίευσης και στις ακαδημαϊκές διακρίσεις σε σύγκριση με τους άνδρες, αναγνωρίζοντας ωστόσο ότι έχουν σημειωθεί μεν ορισμένες θετικές εξελίξεις όσον αφορά το ποσοστό των ερευνητριών. Με βάση τα παραπάνω, προτείνει μια σειρά θετικών μέτρων για την ενθάρρυνση των γυναικών, προκειμένου να συνεχίσουν την επιστημονική και ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία, επισημαίνει την ανάγκη για πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα που διευκολύνουν την εξισορρόπηση επαγγελματικού και προσωπικού βίου και προτείνει την υιοθέτηση μιας Σύστασης προς τα κράτη-μέλη, με κοινές κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τις θεσμικές αλλαγές για την προώθηση της ισότητας των φύλων σε πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα.

Το 2017, το ΕΚ προχωρά σε *Ψήφισμα [2016/2142(INI)]* σχετικά με την πανεπιστημιακή συμπληρωματική εκπαίδευση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μέρος της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη δια βίου μάθηση. Στο κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ισότητα στην εκπαίδευση προσφέρει στις γυναίκες περισσότερες ευκαιρίες και συμβάλλει στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας, καθώς επίσης ότι εκπαίδευση συνιστά θεμελιώδες εργαλείο για την καταπολέμηση των έμφυλων στερεότυπων, προτείνει την προώθηση παρεμβάσεων, που θα παρέχουν στήριξη για την υλοποίηση προγραμμάτων

επαγγελματικής εκπαίδευσης εξ αποστάσεως για τις γυναίκες, στα οποία θα περιλαμβάνεται η τριτοβάθμια εκπαίδευση στους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας, καθώς και την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης σε θέματα ισότητας των φύλων για τους/τις εκπαιδευτικούς, και την πρόληψη της διάδοσης στερεοτύπων μέσω των προγραμμάτων σπουδών και του διδακτικού υλικού. Στο ίδιο Ψήφισμα σημειώνεται ότι το ποσοστό απασχόλησης των γυναικών συνδέεται άμεσα με το ποσοστό εκπαίδευσής τους, όπως επίσης ότι τα εξ αποστάσεως προγράμματα προσελκύουν σημαντικό αριθμό γυναικών σε κοινωνίες όπου οι γυναίκες δεν έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε συμβατικές μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Για τον λόγο αυτόν τονίζεται ότι η λήψη μέτρων για τη δια βίου μάθηση, αποτελεί καίριο στοιχείο για τον εφοδιασμό των γυναικών με δεξιότητες, που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να επιστρέψουν στην απασχόληση ή να βελτιώσουν την εργασία, το εισόδημα και τις συνθήκες εργασίας τους, καθώς επίσης ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω βελτιώσεις, όσον αφορά την παρουσία και την πρόσβαση των γυναικών σε υψηλότερα κλιμάκια του ακαδημαϊκού χώρου.

Το 2018 το Ψήφισμα [2017/2224(INI)] του ΕΚ για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην ΕΕ, αναδεικνύει την καθολική εκπαίδευση, ως «ουσιώδη συνιστώσα της προσωπικής, πολιτιστικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης σε μια κοινωνία της γνώσης». Σε αυτήν την κατεύθυνση και αναγνωρίζοντας παράλληλα ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα ισχυρό μέσο για την εξάλειψη αλλά και για την αναπαραγωγή της έμφυλης ανισότητας και των διακρίσεων, το κείμενο υπογραμμίζει τη σημασία της ισότιμης πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση, χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον, το Ψήφισμα επισημαίνει την ανάγκη για ένταξη της οπτικής του φύλου σε όλα τα επίπεδα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ειδικά για το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού παροτρύνει σε ενίσχυση της ισότητας των φύλων, ενώ για την τριτοβάθμια εκπαίδευση επισημαίνεται ότι πρέπει να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των γυναικών και άλλων υποεκπροσωπούμενων ομάδων στους κλάδους θετικών και τεχνολογικών επιστήμων και στα σχετικά επαγγέλματα. Επιπλέον, στο Ψήφισμα, υπογραμμίζεται κατά τη σχολική εκπαίδευση είναι κρίσιμη η ενσωμάτωση και η προώθηση, στα σχολικά προγράμματα και στο εκπαιδευτικό υλικό, πληροφοριών σχετικά με την χειραφέτηση των γυναικών (π.χ. δικαίωμα ψήφου), προκειμένου να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση με σκοπό την προώθηση των δικαιωμάτων των γυναικών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τέλος, το Ψήφισμα καλεί τα κράτη-μέλη να καταπολεμήσουν τα στερεότυπα φύλου στην εκπαίδευση, προκειμένου να

διασφαλίσουν ότι οι γυναίκες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και ελευθερίες επιλογής όσον αφορά τη σταδιοδρομία που επιθυμούν να ακολουθήσουν, τονίζει την ανάγκη να ενσωματωθεί η αρχή της ισότητας των φύλων τόσο στην αρχική και συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όσο και στις πρακτικές διδασκαλίας και συνιστά τη θέσπιση βραβείου για την ισότητα των φύλων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με σκοπό την υποστήριξη βέλτιστων πρακτικών.

Την ίδια χρονιά, το ΕΚ, με το Ψήφισμα [2018/2090(INI)] σχετικά με τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που συνδέονται με την εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή, κάνει και πάλι ειδική αναφορά στο έμφυλο χάσμα στον ψηφιακό τομέα, όσον αφορά την εκπαίδευση. Ειδικότερα, το Ψήφισμα σημειώνει ότι πρέπει να υποστηριχθούν περισσότερες φοιτήτριες και γυναίκες στην επιδίωξη επαγγελματικής σταδιοδρομίας στον ψηφιακό τομέα και υπογραμμίζει ότι είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ο ψηφιακός γραμματισμός και η συμμετοχή των γυναικών και των κοριτσιών στην εκπαίδευση και κατάρτιση στον τομέα των ΤΠΕ. Σε αυτήν την κατεύθυνση τα κράτη-μέλη ενθαρρύνονται, ώστε να εισαγάγουν την κατάλληλη για κάθε ηλικία εκπαίδευση στις ΤΠΕ, από τα πρώτα στάδια του σχολείου, και να παράσχουν στα κορίτσια εναλλακτικές δυνατότητες πρόσβασης στους σχετικούς κλάδους, οι οποίοι πλήττονται από τα έμφυλα στερεότυπα.

Το 2018, η Συμβουλευτική Επιτροπή για την Ισότητα Ευκαιριών Γυναικών διατυπώνει ακόμα μία *Γνώμη* σχετικά με το μέλλον της στρατηγικής για την ισότητα των φύλων μετά το 2019, τις προκλήσεις και τις νέες προτεραιότητες. Ειδικότερα, στις τελευταίες περιλαμβάνεται η πρόληψη και η καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων και του σεξισμού στην εκπαίδευση. Το κείμενο αναφέρει ότι τα στερεότυπα και ο σεξισμός επηρεάζουν τις επιλογές ζωής όλων, γυναικών και ανδρών, σε όλους τους τομείς, και ότι αυτά εξακολουθούν να αναπαράγονται μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, του επαγγελματικού προσανατολισμού και του εκπαιδευτικού συστήματος. Για αυτόν τον λόγο, η Επιτροπή συστήνει στα κράτη-μέλη, ανάλογα με τις αρμοδιότητές τους, να ενισχύσουν τις δράσεις για τη βελτίωση της γνώσης σχετικά με την έκταση του σεξισμού, να αναπτύξουν προγράμματα ευαισθητοποίησης για γονείς και εκπαιδευτικούς με στόχο την εξάλειψη του σεξισμού και να εφαρμόσουν μια εκπαιδευτική πολιτική με έμφυλη προσέγγιση.

Το 2018, ένα ακόμα Ψήφισμα [2017/3016(RSP)] του ΕΚ εστιάζει στις γυναίκες και τα κορίτσια, επιδιώκοντας αυτήν τη φορά την ενδυνάμωσή τους μέσω του ψηφιακού τομέα. Ειδικότερα, το κείμενο του Ψηφίσματος αρχικά σημειώνει τις

τεράστιες ευκαιρίες για την παραγωγή και διανομή του πλούτου και της γνώσης που προσφέρονται μέσω των ΤΠΕ και εν συνεχεία παρουσιάζει στοιχεία για την αποτύπωση του έμφυλου ψηφιακού χάσματος όσον αφορά την πρόσβαση σε σχετικές επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Επιπλέον, στο Ψήφισμα επισημαίνεται ότι η βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων και του ψηφιακού γραμματισμού αποτελεί μοναδική ευκαιρία για να βελτιωθεί η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής μέσω της αυξημένης πρόσβασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και της διευκόλυνσης της ένταξης στην αγορά εργασίας. Ως παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στο χάσμα των φύλων στον ψηφιακό τομέα, εμποδίζοντας την ισότητα, καταγράφονται ο σεξισμός και τα έμφυλα στερεότυπα, τα οποία αλληλεπιδρούν και οδηγούν στη χαμηλή συμμετοχή των γυναικών και των κοριτσιών στην εκπαίδευση που σχετίζεται με τις ΤΠΕ και αργότερα στην απασχόληση στον εν λόγω τομέα. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω το Ψήφισμα καλεί σε ανάπτυξη δράσεων για την ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση στον τομέα της τεχνολογίας, ζητά από την Επιτροπή να ενισχύσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση των γυναικών και των κοριτσιών στον τομέα των ΤΠΕ και άλλων επιστημονικών, τεχνολογικών, μηχανολογικών και μαθηματικών κλάδων και, επίσης, την καλεί να αναπτύξει δράσεις για την καταπολέμηση των στερεοτύπων που αφορούν το φύλο και την προώθηση της ισότητας των φύλων σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων σε σχέση με τις επιλογές αντικειμένου σπουδών και σταδιοδρομίας που σχετίζονται με το φύλο, σύμφωνα με τις προτεραιότητες που έχουν καθοριστεί στο πλαίσιο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020».

2.2.6. Έμφυλη ισότητα και εκπαίδευση στην ερευνητική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Τα Μεσοπρόθεσμα Κοινωνικά Προγράμματα Δράσης διακόπηκαν οριστικά το 2005, εξαιτίας της συγχώνευσης του φύλου με άλλες αιτίες διάκρισης του άρθρου 13⁵² της Συνθήκης (Στρατηγάκη, 2021: 103). Πλέον, έμφυλη διάσταση εντοπίζεται σε Προγράμματα για διάφορα πεδία πολιτικής (π.χ. απασχόληση και κοινωνική αλληλεγγύη), καθώς και σε Προγράμματα που έχουν ως βασικό αντικείμενο την

⁵² Το άρθρο 13 της Συνθήκης επιβάλλει την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.

έρευνα και την εκπαίδευση. Ειδικότερα, το Πρόγραμμα «*Horizon 2020*» αποτέλεσε το Πρόγραμμα της ΕΕ για τη χρηματοδότηση δράσεων έρευνας και καινοτομίας, για την περίοδο 2014-2020, στο οποίο ο στόχος της ισότητας επανάκαμψε δυναμικά, αφού διαπιστώθηκε ότι στο προηγούμενο πρόγραμμα για την έρευνα (7ο Πρόγραμμα-Πλαίσιο, FP7) δεν είχε καταγραφεί μεγάλη πρόοδος (Στρατηγάκη, 2021: 118).⁵³ Στο κείμενο του *Κανονισμού 1291/2013* με το οποίο θεσπίζεται το Πρόγραμμα, αναφέρεται ρητά ότι οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται «*πρέπει να προαγάγουν την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών στην έρευνα και την καινοτομία, αντιμετωπίζοντας ιδίως τα βαθύτερα αίτια της ανισότητας των δύο φύλων, αξιοποιώντας το πλήρες δυναμικό των ερευνητών και των ερευνητριών, καθώς και ενσωματώνοντας τη διάσταση του φύλου στο περιεχόμενο της έρευνας και καινοτομίας*» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013β: 107). Μάλιστα, το άρθρο 16 του Κανονισμού με τίτλο «*Ισότητα των φύλων*» επικυρώνει την παραπάνω αναφορά και προωθεί την έννοια της θεσμικής αλλαγής σε ερευνητικά ιδρύματα, στην κατεύθυνση της ισότητας των φύλων.

Στο πλαίσιο του εν λόγω Προγράμματος, και ειδικότερα στην προτεραιότητα «*Επιστήμη Αριστείας*», εντάσσονται και οι δράσεις Marie Skłodowska-Curie, οι οποίες σύμφωνα με τον σχεδιασμό του Προγράμματος, επιδιώκουν να εξασφαλίσουν πραγματικά ίσες ευκαιρίες για την κινητικότητα ανδρών και γυναικών ερευνητών. Οι εν λόγω δράσεις την επιμόρφωση και την ανάπτυξη σταδιοδρομίας ερευνητών/-τριών έχουν αναγνωριστεί ως βέλτιστη πρακτική ως προς την κατά φύλο ισορροπία ωφελούμενων. Ειδικότερα, σχεδόν το 40% των ατόμων που έλαβαν υποτροφία ήταν γυναίκες, ποσοστό εξαιρετικά υψηλό σε σχέση τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (EIGE, 2016α: 11). Επιπλέον, σε εναρμόνιση με τις δεσμεύσεις του Προγράμματος, οι εν λόγω δράσεις προώθησαν την έμφυλη ισότητα με διάφορους τρόπους. Ειδικότερα, οι αξιολογητές/-τριες των προτάσεων επιμορφώθηκαν σε ζητήματα ασυνείδητων προκαταλήψεων, ενώ η διασφάλιση των ίσων ευκαιριών αφορούσε τόσο τους/τις ερευνητές/-τριες, όσο και τους/τις επιβλέποντες/-ουσες. Ακόμα, στη Συμβουλευτική Ομάδα για τις δράσεις Marie Skłodowska-Curie οι γυναίκες υπερεπεξεύσαν και η

⁵³ Από τα ποσοτικά στοιχεία αναφέρει η Στρατηγάκη (2021: 118) διαπιστώνεται ότι στο προηγούμενο Πρόγραμμα υπάρχει κατά φύλο κάθετος διαχωρισμός, με το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών να αυξάνεται αντιστρόφως ανάλογα με την ιεραρχία στα ερευνητικά προγράμματα, όπως επίσης και οριζόντιος διαχωρισμός, με τις γυναίκες να συγκεντρώνονται σε περιορισμένο αριθμό επιστημονικών πεδίων.

ένταξη της έμφυλης διάστασης στα προς χρηματοδότηση Έργα ενίσχυε σημαντικά την πιθανότητα επιτυχούς υποψηφιότητας (OECD, 2019: 181).

Τέλος, το ευρωπαϊκό χρηματοδοτικό Πρόγραμμα Erasmus+ που αποτελεί το κοινοτικό χρηματοδοτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, εντάσσει οριζόντια τη διάσταση της ισότητας των φύλων (EIGE, 2016a: 10). Στον σχεδιασμό του Προγράμματος για την περίοδο 2014-2020, σύμφωνα με τον σχετικό Κανονισμό 1288/2013, αναφέρεται ότι αυτό «*προάγει μεταξύ άλλων την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών και περιλαμβάνει μέτρα για την καταπολέμηση κάθε διάκρισης λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού*» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013γ: 51). Τέλος, στον γενικό στόχο τους Προγράμματος περιλαμβάνεται η συμβολή του στην επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», συμπεριλαμβανομένου του πρωταρχικού στόχου στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και των στόχων του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση («ΕΚ 2020»).

Συμπεράσματα Κεφαλαίου

Η επισκόπηση των διεθνών και ευρωπαϊκών πολιτικών ανέδειξε ένα πλήθος κειμένων πολιτικής που εντάσσουν το φύλο στα ζητήματα της εκπαίδευσης ή –αντίστροφα– επιλέγουν σε ρυθμίσεις και πολιτικές πρωτοβουλίες για θέματα ισότητας να συμπεριλάβουν το πεδίο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η παρουσίαση των πολιτικών για το φύλο στην εκπαίδευση στα δύο παραπάνω επίπεδα –διεθνές και ευρωπαϊκό– επιτρέπει τη συνολική θεώρηση του θεσμικού πλαισίου που συγκροτείται από αναγνωρισμένους υπερεθνικούς φορείς πολιτικής, καθώς επίσης και την αποκάλυψη κυρίαρχων τάσεων που διαγράφονται ανά περίοδο στον θεσμικό πολιτικό λόγο για το φύλο. Ειδικότερα, σε μια προσπάθεια ανάδειξης πολύ βασικών σημείων της παράλληλης πορείας των πολιτικών που αναπτύσσουν οι φορείς που παρουσιάζονται στο παρόν Κεφάλαιο, θα μπορούσαμε να σχηματικά να σημειώσουμε τη μετατόπιση από την ισότητα ευκαιριών, στην ισότητα των φύλων και στη συνέχεια στην ένταξη της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση και στη διασφάλιση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς στη βάση του φύλου ή και στη βάση του φύλου συνδυαστικά με άλλους παράγοντες (διαθεματικότητα).

Ο *Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών* με τη συμπερίληψη της έννοιας της ισότητας των φύλων στο κείμενο πολιτικής που αναπτύσσει παράλληλα με την ίδρυσή του, τον Καταστατικό Χάρτη του 1945, προϋδεάζει σχετικά με το πλούσιο και πολύτιμο έργο που πρόκειται να αναπτύξει στο πεδίο της προώθησης της έμφυλης ισότητας και των δικαιωμάτων των γυναικών. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μεταγενέστερες διακηρύξεις, συμβάσεις και πολιτικές που υιοθετεί ο οργανισμός και εξειδικευμένες υπηρεσίες του, για τα ζητήματα του φύλου, αποτελούν εργαλεία πολιτικής με καθοριστικό αποτύπωμα στην ιστορία της έμφυλης ισότητας. Σε αυτό φυσικά συμβάλλει το κύρος, ο ρόλος και ο βαθμός επιρροής του ΟΗΕ που έχουν οδηγήσει στην αναγνώριση κάποιων κειμένων πολιτικής του ως εμβληματικών. Αδιαμφισβήτητα σε αυτά τα κείμενα συγκαταλέγεται η Σύμβαση CEDAW η οποία αποτελεί το σημείο εκκίνησης της προσπάθειας του φορέα να εντάξει την οπτική του φύλου στο σύνολο του έργου του, και η Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου, η οποία εξακολουθεί να είναι το σημαντικότερο εργαλείο σχεδιασμού και παρακολούθησης πολιτικών ισότητας. Και στα δύο αυτά εργαλεία πολιτικής για την ισότητα των φύλων, η εκπαίδευση συνιστά σημαντικό πεδίο εστίασης. Ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση στην ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση δίνεται και στα πιο πρόσφατα κείμενα του οργανισμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ότι στους αρχικούς αναπτυξιακούς στόχους για τη χιλιετία, ο στόχος της ισότητας των φύλων εστιάζει αποκλειστικά στο πεδίο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η φεμινιστική κριτική να κρίνει ως ανεπαρκές το περιεχόμενό του.

Το *Συμβούλιο της Ευρώπης* έχει θέσει ως βασική προτεραιότητα στο έργο του για την ισότητα των φύλων, την καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών, με αποτέλεσμα τα περισσότερα δεσμευτικά κείμενα που αναπτύσσει να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο συγκεκριμένο ζήτημα. Ωστόσο, αναγνωρίζοντας την επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων στις σχέσεις των φύλων, ενδιαφέρεται έντονα για τα ζητήματα του φύλου στην εκπαίδευση, όπως διαπιστώνεται κυρίως από την επισκόπηση μη δεσμευτικών κειμένων πολιτικής. Ειδικότερα, από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990 ο φορέας αναδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης στην επίτευξη της ισότητας των φύλων και αντίστοιχα στρέφει το ενδιαφέρον του σε αυτήν την κατεύθυνση. Αυτή η ενασχόληση κορυφώνεται αρκετά χρόνια αργότερα, το 2007, με τη Σύσταση για την ένταξη της διάστασης του φύλου (gender mainstreaming) στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι το Συμβούλιο έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη στρατηγική προσέγγιση του gender mainstreaming και έχει αναγνωρίσει τα εμπόδια και τις προϋποθέσεις για να μην καταστεί άορατη η

ισότητα των φύλων. Παρά τη μη δεσμευτική ισχύ του κειμένου της Σύστασης, που συνεπάγεται και περιορισμένη επιρροή σε σχέση με κείμενα μεγαλύτερης πολιτικής και νομικής βαρύτητας, το περιεχόμενό της αποτελεί την πληρέστερη προσέγγιση του πεδίου της εκπαίδευσης με την έμφυλη οπτική. Σε αντίθεση με τα περισσότερα από τα κείμενα πολιτικής που παρουσιάζονται σε αυτό το Κεφάλαιο, και τα οποία είτε έχουν ως βασικό αντικείμενο την ισότητα των φύλων με αναφορές στον χώρο της εκπαίδευσης, ή το πεδίο ενασχόλησής τους είναι η εκπαίδευση και σημειώνουν την ανάγκη για ίση μεταχείριση εντός του πλαισίου της, το κείμενο αυτό εντάσσει οριζόντια το φύλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και «μοιράζει» το ενδιαφέρον του και στα δύο πεδία.

Η *Ευρωπαϊκή Ένωση* μέσα από τα θεσμικά της όργανα έχει παρουσιάσει πλούσιο έργο για την εδραίωση της αρχής της ισότητας των φύλων. Την πολιτική για τον σκοπό αυτόν την ασκεί μέσα από νομικά εργαλεία (Συνθήκες και Οδηγίες) καθώς και μέσα από εργαλεία χρηματοδότησης για να προωθήσουν τα κράτη-μέλη σε δραστηριότητες για την προώθηση της ισότητας. Η διατήρηση της αρμοδιότητας για την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα κράτη-μέλη, έχει οδηγήσει στην εκδήλωση της κοινοτικής πολιτικής βούλησης για την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων και του σεξισμού στην εκπαίδευση, μέσα από κείμενα που (συνήθως) δεν επιφέρουν νομικές αλλαγές. Εξάιρεση αποτελεί η εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης στην κατάρτιση, η οποία εντάσσεται στην πολιτική για την απασχόληση. Σε αυτό το πλαίσιο μια σειρά από Οδηγίες, με τις οποίες έχει εναρμονιστεί και η εθνική νομοθεσία, διασφαλίζουν την ίση μεταχείριση στην απασχόληση –συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης–, αλλά και εκτός του εργασιακού πλαισίου (αγαθά και υπηρεσίες).

Σε γενικές γραμμές, η ΕΕ προσεγγίζει το πεδίο της εκπαίδευσης ως τον προθάλαμο της αγοράς εργασίας. Επομένως, σε όλα τα κείμενα που επισημαίνουν την ανάγκη για καταπολέμηση των έμφυλων ανισοτήτων στην εκπαίδευση και για διασφάλιση εκπαιδευτικών επιλογών απαλλαγμένων από «περιορισμούς» λόγω φύλου, καθίσταται εμφανές ότι τα ζητήματα αυτά προσεγγίζονται ως τρόποι για την αύξηση της πρόσβασης και της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας, καθώς και της απασχολησιμότητάς τους. Η ιδεολογική κατεύθυνση και οι θεσμικές αρμοδιότητες της ΕΕ σε συνδυασμό με τις επικρατούσες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες έχει οδηγήσει την προσαρμογή των πολιτικών προτεραιοτήτων της προς

την επίλυση του κάθε «προβλήματος» μέσω της αύξησης της απασχόλησης και της οικονομικής ανάπτυξης.

Αυτή η αναπτυξιακή –με οικονομικούς όρους– «εμμονή» μοιάζει συχνά να αποδυναμώνει και να περιορίζει το εννοιολογικό πλαίσιο που θα έπρεπε να περικλείει το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλες και όλους. Ο πολιτικός λόγος που αρθρώνεται στα κείμενα πολιτικής των φορέων της ΕΕ, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι υποβαθμίζει τον ρόλο της εκπαίδευσης ως αυτόνομο πεδίο, καθώς πάντα το προσεγγίζει σε συνάρτηση με την αγορά εργασίας. Αυτό συμβαίνει συχνά και στον πολιτικό λόγο της ΕΕ για την ισότητα των φύλων, η οποία ορισμένες φορές αξιοποιείται ως επίφαση για εξυπηρέτηση πολιτικών για την απασχόληση. Αντίθετα, ο λόγος που πλαισιώνει τα κείμενα του ΟΗΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ισότητα των φύλων επιδιώκει να αναδείξει την αξία της ως θεμελιώδους δικαιώματος. Είναι βέβαιο ότι αυτή η διαφοροποίηση στη ρητορική που πλαισιώνει την πολιτική του κάθε φορέα είναι άρρηκτα συνυφασμένη με το προφίλ του και έχει ιδιαίτερη αξία η επισήμανσή της όχι μόνο για λόγους συμβολικούς, αλλά και ουσιαστικούς. Η αποκλειστική σύνδεση της αρχής της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση με την αύξηση της πρόσβασης στην απασχόληση, θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο ακόμα και την αναγνώριση της πρώτης ως βασικής δημοκρατικής αρχής.

Παρόλα αυτά, χωρίς καμία διάθεση υποβάθμισης της σημασίας του λόγου που πλαισιώνει τις πολιτικές κάθε φορέα, έχει ιδιαίτερη αξία και η αποτίμηση της συνολικής επίδρασής τους. Ειδικότερα, τόσο ο ΟΗΕ όσο και το Συμβούλιο της Ευρώπης έχουν ενισχύσει σημαντικά την εθνική νομοθεσία για τα θέματα ισότητας, εισάγοντας σε αυτήν –κυρίως– κείμενα διακηρύξεων ή άλλων νομικών εργαλείων που δεν έχουν –προς το παρόν– επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές κατά την πρακτική εφαρμογή τους. Συγκεκριμένα, ενδυναμώνουν σημαντικά το εθνικό θεσμικό πλαίσιο, χωρίς ωστόσο να ρυθμίζουν επιμέρους ζητήματα ή να εξειδικεύουν το πλαίσιο εφαρμογής τους. Αυτό σημαίνει ότι στα κείμενα πολιτικής που προτείνουν για την εισαγωγή αρχών ή τη διακήρυξη δικαιωμάτων υπάρχει «χώρος» για μια πιο δικαιωματική προσέγγιση.

Από την άλλη στα κοινοτικά κείμενα πολιτικής, παρατηρείται ότι όσο αυξάνει ο βαθμός νομικής δεσμευτικότητάς τους ή πολιτικής τους δέσμευσης, τόσο ο λόγος τους γίνεται λιγότερο δικαιωματικός. Για παράδειγμα, ως γενική παρατήρηση θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι στην πλειοψηφία των Ψηφισμάτων του ΕΚ ο λόγος και η ανάλυση του περιεχομένου τους βασίζονται πολύ περισσότερο σε μια

προσέγγιση που δεν περιορίζεται σε τεχνοκρατικά στεγανά, σε σχέση με τα κείμενα των Οδηγιών ή των στρατηγικών, και την ιδεολογία που τις διέπει. Ωστόσο, ανεξάρτητα από αυτήν την παρατήρηση, η υποχρέωση εναρμόνισης της εθνικής νομοθεσίας με τις ευρωπαϊκές Οδηγίες, είναι αυτή που έχει ουσιαστικά οδηγήσει σε κρίσιμες αλλαγές στις εθνικές πολιτικές για την ισότητα των φύλων. Συνεπώς, παρά την κριτική που μπορεί να εστιάσει στο ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο που χαρακτηρίζει ορισμένες από τις πολιτικές της ΕΕ για την ισότητα των φύλων, δεν μπορεί να αγνοηθεί η καθοριστική συμβολή τους στη νομική προώθησή της.

Επιπλέον και μέσα από τις χρηματοδοτήσεις των ευρωπαϊκών διαρθρωτικών ταμείων και προγραμμάτων η ΕΕ ασκεί σημαντική επιρροή στις εθνικές πολιτικές για την ισότητα των φύλων. Ειδικότερα, ένας τρόπος με τον οποίο αυτά επιδρούν είναι μέσω της πρόσκλησης των κρατών-μελών να σχεδιάσουν και να εντάξουν έργα και δράσεις στα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ) –παλαιότερα– ή στο ΕΣΠΑ –πιο πρόσφατα–, προωθώντας τις πολιτικές της ΕΕ και εξυπηρετώντας τις προτεραιότητες που θέτει ανά προγραμματική περίοδο. Έναν επιπλέον τρόπο αποτελεί η πρόσφατη εισαγωγή της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας για οριζόντια ένταξη της ισότητας των φύλων στο σύνολο των εθνικών προγραμμάτων προς χρηματοδότηση από τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά και Επενδυτικά Ταμεία. Πιο αναλυτικά, ο ορισμός της εφαρμογής της νομοθεσίας και της πολιτικής της Ένωσης για την ισότητα των φύλων ως προϋπόθεσης που εξασφαλίζει το αναγκαίο πλαίσιο ρυθμίσεων και συνθηκών για την ουσιαστική υποστήριξη από τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά και Επενδυτικά Ταμεία, συνιστά ένα ακόμα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της ισότητας στην πράξη.

Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται ότι κάθε φορέας διαμόρφωσης υπερεθνικής πολιτικής για τα θέματα ισότητας των φύλων εισφέρει διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά στη συγκρότηση του διεθνούς θεσμικού πλαισίου. Αυτό συμβαίνει και όταν το σχετικό πλαίσιο εστιάζει στο πεδίο της εκπαίδευσης. Χωρίς να είναι πάντα σαφές ποιος είναι ο φορέας που προηγείται και ποιος είναι αυτός που έπεται ή ποιος είναι ο φορέας που διαμορφώνει το γενικό πολιτικό πλαίσιο και ποιος είναι ο φορέας που το εξειδικεύει, είναι σαφές ότι στο μωσαϊκό των σχετικών πολιτικών όλοι οι διεθνείς θεσμοί και οργανισμοί διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο.

Κεφάλαιο τρίτο. Η έμφυλη ισότητα στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική

Η περίοδος που εκτείνεται χρονικά από το 1975 έως σήμερα, αποτελεί το διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκαν οι κυριότερες θεσμικές παρεμβάσεις (νομοθεσία, κείμενα και εργαλεία πολιτικής) για την ισότητα των φύλων στην Ελλάδα, σε διάφορους τομείς (π.χ. εκπαίδευση, απασχόληση, κοινωνική ασφάλιση, έμφυλη βία κ.ά.), ως αποτέλεσμα τόσο της υποχρέωσης της εναρμόνισης της νομοθεσίας με διεθνείς Συμβάσεις, ευρωπαϊκές Οδηγίες κ.λπ., όσο και της ανάγκης για αλλαγή που προκύπτει μέσα από ζυμώσεις και αιτήματα της κοινωνίας. Ειδικότερα, η Ελλάδα, κυρώνοντας ευρωπαϊκά και διεθνή θεσμικά εργαλεία και προσαρμόζοντας και τροποποιώντας ανάλογα την εθνική της νομοθεσία, αναπτύσσει πολιτικές με τις οποίες θεσμοθετείται η ισότιμη συμμετοχή των γυναικών σε όλους τους τομείς. Εναρκτήριο σημείο των εθνικών πολιτικών για την ισότητα των φύλων συνιστά η ψήφιση του Συντάγματος του 1975, το οποίο (με το άρθρο 4, παρ. 2) κατοχυρώνει ότι *«οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις»* και αποτελεί ορόσημο κατά τη μελέτη του σχετικού θεσμικού πλαισίου.

Ειδικότερα για το πεδίο της εκπαίδευσης, στην Ελλάδα η πολιτική για την έμφυλη ισότητα κατά το χρονικό διάστημα 1975-2020, χαρακτηρίζεται από επιμέρους περιόδους έντονης δραστηριότητας. Η διαφοροποίηση που παρατηρείται κατά περίοδο, φαίνεται να επηρεάζεται από το ευρύτερο πλαίσιο πολιτικών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, τις εθνικές πολιτικές προτεραιότητες κάθε περιόδου, τις σχετικές διεκδικήσεις του φεμινιστικού κινήματος αλλά και ευρύτερων κοινωνικών κινήματων στην Ελλάδα και την Ευρώπη, καθώς και από τη διάθεση πόρων για τον σκοπό αυτόν, η οποία συνήθως συνδέεται με τα διαθέσιμα ευρωπαϊκά χρηματοδοτικά πλαίσια και τις προτεραιότητες που τα διέπουν.

Στο παρόν Κεφάλαιο πραγματοποιείται η καταγραφή και η παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής που συνδέεται με τα θέματα του φύλου, καθώς και εθνικών πολιτικών για την έμφυλη ισότητα ευρύτερα, που σχετίζονται με το πεδίο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται νομοθετικά και ερμηνευτικά κείμενα, κείμενα παρουσίασης των εθνικών προγραμμάτων για την ισότητα των φύλων, σχετικές ερευνητικές εστιάσεις, καθώς και κείμενα Επιχειρησιακών Προγραμμάτων συγχρηματοδοτούμενων έργων που περιλαμβάνουν δράσεις για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση.

Ειδικότερα, η *πρώτη Ενότητα* του Κεφαλαίου εστιάζει σε νομοθετικές ή άλλες ρυθμιστικές ενέργειες που έλαβαν χώρα από το 1975 έως το 2020, οι οποίες διαμόρφωσαν το εκπαιδευτικό πλαίσιο ως προς τα ζητήματα του φύλου. Της προαναφερθείσας επισκόπησης και παρουσίασης προηγείται η σκιαγράφηση του εκπαιδευτικού πλαισίου ως προς τα ζητήματα του φύλου, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως το Σύνταγμα του 1975. Αυτή η συνοπτική καταγραφή πραγματοποιείται, προκειμένου να καταστεί εμφανής η εξέλιξη και η μεταβολή των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την έμφυλη προσέγγισή της. Η παρουσίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής από το 1975 έως το 2020, διακρίνεται σε τρεις χρονικές περιόδους, προκειμένου να αναδείξει τις αλλαγές, τις αυξομειώσεις και τις μετατοπίσεις του πολιτικού ενδιαφέροντος που συνδέεται με το φύλο στην εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι, όπου κρίνεται σκόπιμο, παρατίθενται και πληροφορίες για δράσεις, που δεν περιορίζονται σε νομοθετήματα ή λοιπά ερμηνευτικά κείμενα πολιτικής, αλλά αξιολογούνται ως χρήσιμες για την περιγραφή του ευρύτερου πλαισίου πολιτικής για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, παρουσιάζονται σχετικές ενέργειες δημοσιότητας (εκδόσεις, σεμινάρια) που υλοποιήθηκαν από τους εθνικούς μηχανισμούς για την ισότητα των φύλων, ώστε να αναδειχθεί η επίσημη κρατική δραστηριότητα για τα θέματα αυτά.

Με γνώμονα την πληρέστερη παρουσίαση των εθνικών πολιτικών για την έμφυλη ισότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης, η *δεύτερη Ενότητα* του παρόντος Κεφαλαίου προχωρά στην παρουσίαση των σχετικών πολιτικών δεσμεύσεων, όπως αυτές παρατίθενται στα προγράμματα δράσεων της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων από το 2001 ή νωρίτερα στις επίσημες περιοδικές Εκθέσεις της Ελλάδας προς την Επιτροπή CEDAW. Αυτές οι πηγές αποτυπώνουν με συστηματικό τρόπο τις εκάστοτε κυβερνητικές δεσμεύσεις και τις πολιτικές προτεραιότητες στο πεδίο της ισότητας των φύλων και αποτελούν σημαντικά μέσα για τη διαχρονική προσέγγιση του πεδίου «*φύλο και εκπαίδευση*».

Η *τρίτη Ενότητα* καταγράφει τις παρεμβάσεις και τις δράσεις για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, οι οποίες συγχρηματοδοτήθηκαν από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους. Τα κείμενα των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων (ΕΠ) προσεγγίζονται ως κείμενα πολιτικής, όπως επίσης και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των σχετικών δράσεων ως πράξεις πολιτικών αποφάσεων της ελληνικής κυβέρνησης σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το ύψος των πόρων που διατέθηκαν για δράσεις προώθησης της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση κατά το Γ΄ Κοινοτικό

Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ) και αντίστοιχα η παντελής απουσία σχετικών δράσεων από τα επόμενα ΚΠΣ, προσφέρουν σημαντική πληροφόρηση τόσο για την ουσιαστική πολιτική πρόθεση για ένταξη της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση, όσο και για την ευρύτερη πολιτική προσέγγιση και αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων.

Η *τέταρτη Ενότητα*, δίνει έμφαση στα σχολικά εγχειρίδια ως φορέων και μέσων της επίσημης έκφρασης της «νομιμοποιημένης» έμφυλης ιδεολογίας και του ιδεολογικοπολιτικού εκπαιδευτικού πλαισίου, που υποδεικνύει το κράτος την κάθε περίοδο. Βασικές πηγές για τη διαμόρφωση του περιεχομένου της εν λόγω *Ενότητας* αποτελούν μελέτες που έχουν εκπονηθεί κυρίως από φεμινίστριες του ακαδημαϊκού χώρου, οι οποίες προσεγγίζουν τα σχολικά εγχειρίδια προκειμένου να διαπιστώσουν την έμφυλη ιδεολογία που αναπαράγουν ως προς τους κοινωνικούς ρόλους, τις προσδοκίες και τις σχέσεις.

Τέλος, το Κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων, όπου πραγματοποιείται η συνθετική προσέγγιση όλων των προηγούμενων *Ενοτήτων*, προκειμένου να αποτυπωθούν οι πολιτικές που συγκροτούν το συνεχές, έστω κι εάν αυτό διαμορφώνεται από αποσπασματικές δράσεις, της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς την έμφυλη ισότητα.

3.1. Σημαντικοί σταθμοί για την έμφυλη ισότητα στην εκπαιδευτική νομοθεσία και πολιτική

3.1.1. Η μακρόχρονη διεκδίκηση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα κορίτσια μέχρι το 1975

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που συνδέονται με το *φύλο* εντοπίζονται πολύ νωρίτερα από το Σύνταγμα του 1975, το οποίο –εκτός από το άρθρο 4 περί ισότητας των φύλων– κατοχυρώνει επιπλέον το δικαίωμα στη δωρεάν εκπαίδευση για όλους και όλες (άρθρο 16). Ειδικότερα, η αναγνώριση της εκπαίδευσης των κοριτσιών ως δικαιώματος ξεκινά λίγα μόλις χρόνια μετά την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους, το 1834, με το πρώτο εκπαιδευτικό νομοθέτημα της Ελλάδας,⁵⁴ που ορίζει την πρωτοβάθμια («στοιχειώδη») εκπαίδευση ως υποχρεωτική, χωρίς διάκριση φύλου ως προς τα βασικά μαθήματα, και προβλέπει –εκτός των άλλων– την ίδρυση και

⁵⁴ Νόμος 6ης Φεβρουαρίου 1834 (ΕτΚ αριθμ.11/3-3/1834) «Περί δημοτικών σχολείων».

λειτουργία χωριστών δημοτικών σχολείων για τα κορίτσια (άρθρο 58)⁵⁵. Ο εν λόγω Νόμος, ο οποίος βασίστηκε σε αντίστοιχο γαλλικό νόμο (Χρήστου, 1991:117), συμπληρώνει το Διάταγμα της 21ης Νοέμβριου 1833 με το οποίο οργανώνεται η πρωτοβάθμια («στοιχειώδης») εκπαίδευση. Στην πράξη, από Υπουργικές Εγκυκλίους της εποχής καθίσταται σαφές «ότι ο σκοπός της δημοτικής εκπαίδευσης των κοριτσιών έχει για την Πολιτεία άμεση σχέση με τον μελλοντικό κοινωνικό ρόλο της μικρής μαθήτριας» (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999α: 74). Ωστόσο, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα σχετικά Διατάγματα του 1836⁵⁶ εξακολουθούν να αναφέρονται μόνο σε άρρενες μαθητές, αποκλείοντας τα κορίτσια από τη μέση και, κατ' επέκταση, από την ανώτατη εκπαίδευση, ενώ η δευτεροβάθμια εκπαίδευση των κοριτσιών που παραμένει υποβαθμισμένη για όλο το 19^ο αιώνα, βασίζεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία και αποτελεί προνόμιο για μικρό αριθμό κοριτσιών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999α: 79).

Παρόλο, που ο θεσμός της συνεκπαίδευσης τίθεται στην επίσημη δημόσια συζήτηση αρκετά χρόνια αργότερα, αφού προηγουμένως, το 1852, έχει απαγορευθεί αυστηρά καθώς μπορεί να οδηγήσει σε «δυσάρεστες συνέπειες»⁵⁷, στην πραγματικότητα έχει ξεκινήσει προ πολλού να αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης και πρακτικά, με ανεπίσημο τρόπο, έχει ήδη ξεκινήσει η εφαρμογή του. Στο πρώτο Εκπαιδευτικό Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε το 1904, δίνεται έμφαση στο ζήτημα της εκπαίδευσης των κοριτσιών και επισημαίνεται η ανάγκη για διαφοροποιημένη εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, εξαιτίας –μεταξύ άλλων– των επιπτώσεων της διανοητικής εργασίας στην υγεία, την ηθική και τους κοινωνικούς ρόλους των κοριτσιών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999α: 85). Ωστόσο, απόρροια της ανεπίσημης καθιέρωσης της συνεκπαίδευσης, που εκδηλώνεται με την εγγραφή πολλών μαθητριών στα δημόσια δευτεροβάθμια σχολεία, αποτελεί η Απόφαση του κράτους το 1917 (ΦΕΚ 189/5-9-1917) για ίδρυση των πρώτων δημόσιων Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων Θηλέων σε μεγάλες πόλεις, καθώς και η απαγόρευση, από το 1923 (ΦΕΚ 310/30-10-1923), της εγγραφής κοριτσιών στα σχολεία των αρρένων

⁵⁵ Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχετική διάταξη δεν εφαρμόστηκε ποτέ λόγω της ανεπαρκούς οικονομικής δυνατότητας για ίδρυση σχολείων (Ζιώγου, 1986: 66-67).

⁵⁶ Διατάγματα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 *Περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων* (ΕτΚ αριθμ. 87/31-12-1836) και *Περί του διοργανισμού και της τάξεως των μαθημάτων των ελληνικών σχολείων και των γυμνασίων* (ΕτΚ αριθμ. 90/31-12-1836).

⁵⁷ Η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στην Εγκύκλιο 4077/10-9-1852 του Υπουργού Παιδείας Σπύρου Βλάχου (όπως αναφέρεται στο: Φουρναράκη, 1987: 141).

στις πόλεις όπου πλέον λειτουργούν σχολεία θηλέων (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999β: 196).

Τα κύρια σημεία του Νόμου του 1834 και των προαναφερθέντων Διαταγμάτων για την οργάνωση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ίσχυσαν για σχεδόν έναν αιώνα, μέχρι το 1929 οπότε και ψηφίζονται ο *Νόμος 4397/1929* για τη «στοιχειώδη εκπαίδευση» και ο *Νόμος 4373/1929* για τη «μέση εκπαίδευση», οι οποίοι μεταρρυθμίζουν την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Γενικότερα στη μεταρρύθμιση του 1929 παρουσιάζονται ριζικές μεταβολές στο πνεύμα του εκπαιδευτικού συστήματος στις οποίες συμπεριλαμβάνονται «η φροντίδα για την προσχολική ηλικία, για τη μόρφωση του διδακτικού προσωπικού, για την επαγγελματική εκπαίδευση, για τη σωματική αγωγή και για την εκπαίδευση των κοριτσιών» (Γκλαβάς, 2010:39). Ο πρώτος Νόμος γενικεύει την εφαρμογή του θεσμού της συνεκπαίδευσης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, νομιμοποιώντας την ανεπίσημη και άτυπη συνεκπαίδευση που είχε ήδη καθιερωθεί και ενθαρρύνοντας την μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση.⁵⁸

Ο δεύτερος Νόμος που αφορά στη μέση εκπαίδευση, περιλαμβάνει την ίδρυση χωριστών Γυμνασίων Θηλέων, επιτρέπει τη συνεκπαίδευση μόνο στις πόλεις όπου δεν προβλέπεται ίδρυση Γυμνασίων Θηλέων (για οικονομικούς λόγους) και για την περίπτωση αυτή προβλέπει την κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος με επιπλέον μαθήματα που προσιδιάζουν τη «γυναικεία φύση», καθώς και τον κατά φύλο χωρισμό των μαθητών/-τριών στο μάθημα της Γυμναστικής (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999β: 198). Η θέσπιση της παράλληλης εκπαίδευσης ρύθμισε σε έναν βαθμό τα θέματα του φύλου, αλλά η σεξιστική μορφή των χωριστών σχολείων ενίσχυε τις έμφυλες διακρίσεις και ήταν εμφανής τόσο στις διδακτικές μεθόδους, όσο και στον προσανατολισμό των κοριτσιών (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998: 39-40). Μέχρι το 1979, ο θεσμός της συνεκπαίδευσης λειτουργεί στο πλαίσιο των νομικών ρυθμίσεων του 1929 με ορισμένες μικρές διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με το ωρολόγιο πρόγραμμα και το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999β: 201).

⁵⁸ Στην εισηγητική Έκθεση του Νόμου 4397/1929 παρατίθενται οι εκπαιδευτικοί λόγοι που οδηγούν στη θεσμοθέτηση της μικτής φοίτησης και αναφέρεται ότι «η εκ μικράς ηλικίας επικοινωνία των δύο φύλων επί της ψυχικής εξελίξεως εκατέρου [...], επί της αγωγής και διαπλάσεως του ήθους και του χαρακτήρος μαθητών και μαθητριών [...], της γνωριμίας και προσεγγίσεως αυτών εις ηλικίαν, καθ' ήν ουδείς κίνδυνος ηθικής δύναται να προέλθη» (όπως αναφέρεται στο: Σκούρα, 2004).

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση ως τομέα απασχόλησης, αξίζει να σημειωθεί ότι το 1960 το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών είναι 45%, ενώ σταδιακά αυξάνεται και το 1990 φθάνει το 51% (Ανθόπουλος & Κανταρτζή, 2006: 8). Η κατά φύλο συμμετοχή επηρεάζεται σαφώς από τους περιορισμούς που έθετε ο *Νόμος 5802/1933*, ο οποίος –στο άρθρο 4– καθόριζε τον ανώτατο ετήσιο αριθμό (έως 15 σε σύνολο 40) εγγραφόμενων γυναικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.⁵⁹ Στην ίδια κατεύθυνση, το *Νομοθετικό Διάταγμα 3060/1954* έθετε φραγμό στην εισαγωγή γυναικών σε σχολές μετεκπαίδευσης ορίζοντας το ποσοστό τους σε 25% επί του συνόλου των εισακτέων (Ανθόπουλος & Κανταρτζή, 2006: 16).

Στην προσπάθεια για μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης που πραγματοποιείται το 1959, εντάσσεται το *Νομοθετικό Διάταγμα 3971*, που οργανώνει την τεχνική, επαγγελματική και μέση εκπαίδευση και αναδεικνύει το ζήτημα της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία, αλλά εξακολουθεί να διατηρεί διαφοροποιήσεις στα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές και οι μαθήτριες, ανάλογα με το φύλο τους.⁶⁰

Ωστόσο, κατά τη δεκαετία του 1960 η διεκδίκηση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για κορίτσια και αγόρια γίνεται εντονότερη. Οι διεκδικήσεις αυτές και οι νέοι σχετικοί εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί, που είχαν ήδη επικρατήσει σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, οδήγησαν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. Η εν λόγω μεταρρυθμιστική προσπάθεια θέτει τη δημοκρατική ιδεολογία ως κυρίαρχη στο εκπαιδευτικό σύστημα και, στο πλαίσιο, αυτό συμπεριλαμβάνονται νέα μαθήματα, που αντανακλούν αυτήν τη νέα παιδαγωγική στόχευση και παράλληλα σχεδιάζονται κοινά αναλυτικά προγράμματα για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ειδικότερα, το *Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964* –μεταξύ άλλων σημαντικών και ρηξικέλευθων ρυθμίσεων (π.χ. η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό)– προτείνει αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς διαφοροποιήσεις για τα σχολεία θηλέων και αρρένων, και, με το άρθρο 4, καθιερώνει την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης για όλους και όλες, σε όλες τις βαθμίδες. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι την εποχή εκείνη η συμφοίτηση απαγορεύεται αυστηρά. Ωστόσο, ο Αναγκαστικός Νόμος 129 του 1967

⁵⁹ Ο Νόμος αυτός καταργήθηκε το 1971 με το Νομοθετικό Διάταγμα 842/1971 που ορίζει ότι ο αριθμός κατά φύλο, των εισακτέων ορίζεται από τον αρμόδιο Υπουργό ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες (όπως αναφέρεται στο: Ανθόπουλος & Κανταρτζή, 2006: 8).

⁶⁰ Στο άρθρο 27 που αφορά στην οργάνωση της μέσης εκπαίδευσης αναφέρεται ότι: «την βάση του αναλυτικού προγράμματος αποτελούν τα εξής μαθήματα: 1) Θρησκευτικά, 2) Αρχαία Ελληνικά, 3) Νέα Ελληνικά, 4) Μαθηματικά, 5) Φυσικά, 6) Ιστορία, 7) Γεωγραφία, 8) Ξένα Γλώσσας, 9) Τεχνική, 10) Ωδική, 11) Γυμναστική και 12) Αγωγή του Πολίτου. Δια τας μαθήτριες προστίθεται το μάθημα της οικιακής οικονομίας».

του δικτατορικού καθεστώτος, καταργεί τις διατάξεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, με εξαίρεση αυτήν της παροχής δωρεάν εκπαίδευσης, και επαναφέρει παλαιότερες ρυθμίσεις, διατηρώντας τον χώρο της εκπαίδευσης ως αφιλόξενο για τα κορίτσια και τις γυναίκες.

3.1.2. 1975-1990: Η εκπαιδευτική πολιτική σε ένα ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο ριζοσπαστικών αλλαγών προς την έμφυλη ισότητα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το 1975 αποτελεί χρονιά-ορόσημο για την ισότητα των φύλων στην Ελλάδα, καθώς στις 7 Ιουνίου ψηφίζεται από την Ε΄ Αναθεωρητική βουλή, το Σύνταγμα, που θεσπίζει την αρχή της ισότητας ανδρών και γυναικών (άρθρο 4, παρ. 2). Αυτή η αρχή, που αποτελεί και μία από τις βασικές διατάξεις του Συντάγματος, μαζί με το άρθρο 116, που ορίζει ότι όσοι νόμοι περιέχουν διατάξεις που προωθούν έμφυλες διακρίσεις πρέπει να αναθεωρηθούν,⁶¹ δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την αναμόρφωση του εθνικού θεσμικού πλαισίου προς την κατεύθυνση της ισότητας των φύλων (Ζιόγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998: 33). Για το φεμινιστικό κίνημα η συνταγματική θεσμοθέτηση της αρχής της ισότητας των φύλων έδωσε το έναυσμα για άσκηση πίεσης, με στόχο την αλλαγή της νομοθεσίας, αλλά και για ένταση της κοινωνικής του δραστηριότητας, μέσω της ίδρυσης πολλών γυναικείων οργανώσεων και της έκδοσης φεμινιστικών εντύπων.

Ωστόσο, κατά την επισκόπηση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών με την οπτική του φύλου, το 1975 αποτελεί επίσης ορόσημο γιατί εκτός από τη συνταγματική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων με το άρθρο 4, με το άρθρο 16 ορίζεται ότι «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους» (παρ. 2) και, επιπλέον, κατοχυρώνεται συνταγματικά το δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης για όλους και όλες, ανεξαρτήτως φύλου. Συνεπώς, σύμφωνα με το Σύνταγμα, άνδρες και γυναίκες «πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκλήρωσης της ατομικής τους παιδείας» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 54). Από το 1975 έως σήμερα το εθνικό θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο βασίζεται σε εγκύκλιους, υπουργικές

⁶¹ Στο άρθρο 116 η μεταβατική περίοδος για την προσαρμογή της νομοθεσίας ορίζεται έως την 31η Δεκεμβρίου του 1982 (παρ. 1), αλλά παράλληλα επισημαίνεται η δυνατότητα αποκλίσεων για «σοβαρούς λόγους» (παρ. 2).

αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα και νόμους, που ρυθμίζουν εκπαιδευτικά ζητήματα. Ορισμένα από τα πολυάριθμα θεσμικά εκπαιδευτικά κείμενα και νομοθετήματα έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, ως προς τον πολιτικό προσανατολισμό του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ άλλα ρυθμίζουν πρακτικά ζητήματα, που άπτονται της καθημερινής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων και ιδρυμάτων. Ζητήματα που συνδέονται με την ισότητα των φύλων, εντοπίζονται και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις: θεσμικά κείμενα και νομοθετήματα που εντάσσουν διατάξεις για τον θεσμό της εκπαίδευσης επιφέροντας σημαντικές αλλαγές για τα θέματα ισότητας των φύλων σε ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο, καθώς και ρυθμιστικές πράξεις και ερμηνευτικά κείμενα που σχετίζονται με το φύλο και αφορούν στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

Η πρώτη μεταπολιτευτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που ξεκινά το 1976 και χαρακτηρίζεται από *«ένα πνεύμα εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος»* (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999β: 202), καθιερώνει τη δημοτική γλώσσα φέρνει και πάλι στο προσκήνιο τη μικτή εκπαίδευση. Ειδικότερα, με τον *Νόμο 309/1976* εισάγεται διάταξη για τη μικτή φοίτηση αγοριών και κοριτσιών στη μέση εκπαίδευση και το Υπουργείο Παιδείας ζητά από τους γονείς να δηλώσουν εάν επιθυμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε μικτά σχολεία. Σε αυτήν την εξέλιξη σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κοινωνικές διεκδικήσεις περί ισότητας των φύλων που εκφράζονται και μέσα από τις απόψεις της τότε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, που αναφέρουν ότι τα *«αμιγή σχολεία είναι ξεπερασμένα»* (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999β: 202), χωρίς αυτό να βέβαια να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν φορείς που εξακολουθούν να εκφράζουν ενδοιασμούς για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης. Η διάταξη του Νόμου 309/1976 περί μικτοποίησης ουσιαστικά τίθεται σε εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 1979-1980, με την έκδοση Υπουργικών Αποφάσεων από το Υπουργείο Παιδείας, για τη μετατροπή γυμνασίων και λυκείων –που εξέφρασαν τη σχετική δυνατότητα–, σε μικτά και με την έκδοση του Προεδρικού Διατάγματος 530 του 1979, με το οποίο ιδρύθηκαν ογδόντα επτά (87) μικτά σχολεία μέσης εκπαίδευσης (επτά λύκεια και ογδόντα γυμνάσια). Ωστόσο στον ίδιο Νόμο εντοπίζονται διατάξεις που αντικατοπτρίζουν τον σεξισμό που εξακολουθεί να διέπει την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για τις διατάξεις που προβλέπουν τον διορισμό διευθύντριας στα νηπιαγωγεία (άρθρο 7) και διευθυντή στα δημοτικά σχολεία (άρθρο 14). Μάλιστα, την ίδια χρονιά, με *Προεδρικό Διάταγμα (424/1976)*, απαγορεύεται σε γυναίκες να διοριστούν σε μονοθέσια σχολεία, ενώ το

1979 με νέο *Προεδρικό Διάταγμα (415/1979)* η εν λόγω ρύθμιση αλλάζει, καθώς πλέον επιτρέπει τον διορισμό δασκάλας σε μονοθέσιο σχολείο μόνο ελλείψει υποψηφίου ανδρός.

Με την έναρξη της δεκαετίας του 1980, και ειδικότερα κατά την περίοδο 1981-1985, πραγματοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις, που ως βασικό στόχο έχουν τον εκδημοκρατισμό της, αλλά και την κατάργηση των «κληροδοτούμενων ανισοτήτων» (Γουβιάς & Θεριανός, 2014: 327) και έμφυλων διακρίσεων ως προς την πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες της. Πρόκειται για την εποχή που έρχεται στην εξουσία το σοσιαλιστικό κόμμα, με τις εκλογές 1981, και προωθεί προοδευτικές πολιτικές αλλαγές σε διάφορους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας. Την περίοδο εκείνη πολλά νομοσχέδια που είχαν αναπτυχθεί τα προηγούμενα χρόνια για να ρυθμίσουν ζητήματα που σχετίζονταν με το φύλο, αλλά δεν είχαν ψηφιστεί (π.χ. το νομοσχέδιο της Επιτροπής Γαζή για το οικογενειακό δίκαιο), αναθεωρούνται και τελικά γίνονται νόμοι του κράτους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι θεσμικές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης αντανακλούν τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές και συμπορεύονται με τον γενικό εκδημοκρατισμό της ελληνικής κοινωνίας, στον οποίο εντάσσεται και η σχετική πρόοδος στο πεδίο της ισότητας των φύλων.

Το 1982 οι έμφυλες διακρίσεις που εντοπίζονται στην εκπαιδευτική πολιτική της προηγούμενης δεκαετίας, καταργούνται με το άρθρο 14 «*Κατάργηση διακρίσεων μεταξύ των φύλων*» του *Νόμου 1286/1982*. Το εν λόγω άρθρο ορίζει ότι:

α) «από το ακαδημαϊκό έτος 1983-84 ο αριθμός των εισακτέων σπουδαστών σε όλες τις ανώτατες και ανώτερες σχολές και τα τμήματα αυτών καθορίζεται συνολικά και ανεξάρτητα από το φύλο των υποψηφίων», β) καταργούνται «οι διατάξεις που προβλέπουν το διορισμό υποψηφίων από ένα μόνο φύλο ή σε ποσοστά από καθένα φύλο σε θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού των δημοσίων σχολείων δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης και των Σχολών Εκπαίδευσης Διδακτικού Προσωπικού» και γ) οι διορισμοί δασκάλων «γίνονται ανεξάρτητα από το φύλο τους».

Ο συγκεκριμένος Νόμος αποτελεί το πρώτο εκπαιδευτικό κείμενο πολιτικής που περιλαμβάνει διατάξεις για την κατάργηση έμφυλων διακρίσεων. Με τον Νόμο αυτόν εισάγονται άνδρες και στις Σχολές Οικιακής Οικονομίας και Νηπιαγωγών, με αποτέλεσμα το 1986 να εγγράφονται τρεις άνδρες στη Σχολή Νηπιαγωγών (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 54). Επιπλέον, και ο *Νόμος 1268/1982* για τη δομή και

τη λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, στο άρθρο 1 (παρ. 1) όπου παρουσιάζεται η αποστολή πανεπιστημίων, αναφέρει ότι το κράτος έχει την υποχρέωση να παρέχει την ανώτατη εκπαίδευση σε κάθε πολίτη που το επιθυμεί.

Λίγο νωρίτερα, την ίδια χρονιά που καταργούνται οι έμφυλες διακρίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης με τον Νόμο 1286, στις 9 Φεβρουαρίου του 1982, με Εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (20021Γ/785 «Εμφάνιση μαθητών και μαθητριών στο σχολείο») καταργείται η «αναχρονιστική» και «αυταρχική» υποχρέωση σε βάρος των μαθητριών σχετικά με ομοιόμορφη σχολική ενδυμασία, «εξαιείφοντας μια διάκριση που για χρόνια στιγμάτισε το γυναικείο φύλο απ' την πιο τρυφερή ηλικία» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 64). Στο τέλος της ίδιας χρονιά καθιερώνεται με Νόμο (1304/1982) ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων, στα καθήκοντα των οποίων εντάσσεται «η στήριξη του διδακτικού προσωπικού, όχι μόνο από επιστημονική άποψη αλλά και για την ενημέρωσή του πάνω στις αρχές της ισότητας, με σκοπό την εξάλειψη των παραδοσιακών προτύπων μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 64).

Το 1983, σε μια εποχή που φεμινίστριες από τον ακαδημαϊκό χώρο έχουν αρχίσει να ασχολούνται ιδιαιτέρως με το ζήτημα της αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων μέσω των σχολικών εγχειριδίων,⁶² το Υπουργείο Παιδείας εισάγει τα νέα αναγνωστικά με την πρόθεση αυτά να παρέχουν μια διαφορετική εικόνα για τις σχέσεις των φύλων (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998: 42-43). Ωστόσο, αυτή η προσπάθεια δεν ικανοποίησε τα αιτήματα των φεμινιστριών καθώς, όπως διαπιστώνουν οι Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1998: 42) «η κυρίαρχη ιδεολογία που επικρατεί στα συγκεκριμένα κείμενα συμφωνεί με το παραδοσιακό στερεότυπο της “αθέατης” γυναίκας και του “κυρίαρχου αρσενικού”».

Καθολική και οριστική εφαρμογή της θεσμικής εξίσωσης αγοριών και κοριτσιών στην εκπαίδευση, πραγματοποιείται με τον Νόμο 1566/1985⁶³ με τον οποίο ορίζεται ότι: «στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια» (άρθρο 2, παρ. 5) και καταργείται η διάταξη του 1929, σχετικά με τη χωριστή φοίτηση αγοριών και κοριτσιών σε δευτεροβάθμια σχολεία αρρένων και θηλέων, αντίστοιχα. Ο συγκεκριμένος νόμος ψηφίζεται από τη Βουλή και στις βασικές αρχές του συμπεριλαμβάνει ότι:

⁶² Βλ. σχετικά: Φραγκουδάκη, Α. (1978), Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980), Μακρυνιώτη, Δ. (1980), καθώς και την *Ενότητα 3.4.* του παρόντος Κεφαλαίου.

⁶³ Ο κοινοβουλευτικός λόγος, που αναπτύσσεται κατά τη συζήτηση του συγκεκριμένου Νόμου, αποτελεί αντικείμενο ερευνητικής ανάλυσης της παρούσας διατριβής (βλ. πέμπτο Κεφάλαιο).

«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (άρθρο 1, παρ. 1).

Με αφορμή την ψήφιση των διατάξεων του Νόμου αυτού ξεκίνησαν επίσης και κάποιες παρεμβάσεις στα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια, με σκοπό, μεταξύ άλλων, την αφαίρεση τυχόν προκαταλήψεων με βάση το φύλο (Πετρουλάκη κ.ά., 2008: 110). Κατά την περίοδο 1983-1987, στο πλαίσιο του αναπτυξιακού προγράμματος, το Υπουργείο Παιδείας, ορίζει ομάδα εργασίας με τη συμμετοχή της Γενικής Γραμματείας Ισότητας για την προετοιμασία των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης και των σχολικών εγχειριδίων, *«με κατευθύνσεις διαπαιδαγώγησης των νηπίων στις αρχές της ισότητας των δύο φύλων»* (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 58). Η ψήφιση του Νόμου 1566/1985 ουσιαστικά σηματοδοτεί την κατάκτηση του δικαιώματος ίσων ευκαιριών για αγόρια και κορίτσια. Ωστόσο, στην πράξη, φαίνεται πως ούτε και με αυτήν την προσπάθεια προσεγγίζεται με έμφυλο τρόπο το πεδίο της εκπαίδευσης, αναπροσαρμόζοντας τις συνθήκες εκείνες που δημιουργούν έμφυλες ανισότητες. Όπως υπογραμμίζει χαρακτηριστικά ο ιστορικός της εκπαίδευσης Αλέξης Δημαράς σε Συνέδριο για την εκπαίδευση το 1985 (όπως αναφέρεται στο: Ζιώγου-Καραστεργίου, 1999β: 204) *«δε μετατρέψαμε τα σχολεία μας σε μεικτά, απλώς υποχρεώσαμε τα κορίτσια μας να φοιτούν σε σχολεία αρρένων».*

Της ψήφισης του εν λόγω Νόμου έχει προηγηθεί η ψήφιση δύο εμβληματικών νομοθετημάτων για τα θέματα φύλου, τα οποία, παρόλο που δε συνιστούν νομοθετήματα που εντάσσονται αμιγώς στην εκπαιδευτική πολιτική, εντούτοις συμπεριλαμβάνουν διατάξεις με ιδιαίτερη αξία για την εκπαίδευση. Ειδικότερα, τον Φεβρουάριο του 1983 ψηφίζεται ο Νόμος 1329/1983, με τον οποίο εκσυγχρονίζεται το Οικογενειακό Δίκαιο για την εφαρμογή της συνταγματικής αρχής της ισότητας των δύο φύλων. Ο Νόμος αυτός, μεταξύ των σημαντικών ρυθμίσεων των οικογενειακών σχέσεων στην κατεύθυνση της ισότητας των φύλων (ίσα δικαιώματα συζύγων, κατάργηση διατάξεων περί προίκας κ.λπ.), στο άρθρο 17, στο οποίο περιλαμβάνει –ανάμεσα σε άλλα– άρθρα του Αστικού Κώδικα που αφορούν *«τις σχέσεις γονέων και τέκνων και την πατρική εξουσία»*, αναφέρει ότι η επιμέλεια του

τέκνου «περιλαμβάνει ιδίως την ανατροφή, την επίβλεψη, τη μόρφωση και την εκπαίδευσή του (...) χωρίς διάκριση φύλου».⁶⁴

Σχεδόν έναν μήνα αργότερα, τον Μάρτιο του 1983, με τον Νόμο 1342/1983 κυρώνεται από το ελληνικό Κοινοβούλιο, χωρίς καμία επιφύλαξη, η Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων κατά των γυναικών (CEDAW).⁶⁵ Η κύρωση της Σύμβασης επέφερε –μεταξύ άλλων– την υποχρέωση υποβολής περιοδικών Εκθέσεων (άρθρο 18 της Σύμβασης), ανά τέσσερα χρόνια, προς στην Επιτροπή CEDAW, για την αποτύπωση της προόδου που έχει επιτευχθεί σε εφαρμογή των διατάξεων της Σύμβασης. Στο πλαίσιο αυτής της υποχρέωσης, η Ελλάδα έχει υποβάλει, έως το 2020, επτά περιοδικές Εκθέσεις⁶⁶ στις οποίες παρουσιάζεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί σε κάθε τομέα που καλύπτεται από τα άρθρα της Σύμβασης. Εξαιτίας των θεματικών πεδίων, που αντιστοιχούν στα άρθρα της Σύμβασης, οι Εκθέσεις που συντάσσονται στο πλαίσιο της σχετικής υποχρέωσης που απορρέει από την κύρωσή της, αποτελούν σημαντική πηγή ενημέρωσης σχετικά με τις δραστηριότητες που έχουν υλοποιηθεί για την έμφυλη ισότητα, σε κάθε τομέα. Οι δραστηριότητες που αφορούν στην πρόοδο που έχει επιτευχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, απαντούν στο άρθρο 10 της Σύμβασης σύμφωνα με το οποίο τα κράτη-μέλη καλούνται να εξαλείψουν τις διακρίσεις κατά των γυναικών στην εκπαίδευση.

Η πρώτη Έκθεση της Ελλάδας συντάχθηκε από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας, που τότε υπαγόταν στο Υπουργείο Προεδρίας, και κατατίθεται προς την Επιτροπή του ΟΗΕ τον Νοέμβριο του 1986. Στο προλογικό σημείωμα της Έκθεσης σημειώνεται ότι στόχος «είναι η πληροφόρηση για την εξέλιξη του θέματος της ισότητας των δύο φύλων μέσα σε έναν συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 1). Αναφορικά με το πεδίο της εκπαίδευσης, η Έκθεση του 1986 σημειώνει ότι «παρόλο που σ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης το περιεχόμενο των σπουδών είναι ίδιο και για τα δύο φύλα, η διαφοροποίηση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια αρχίζει πολύ νωρίς»

⁶⁴ Πρόκειται για το άρθρο 1518 του Αστικού Κώδικα με τίτλο: «Επιμέλεια του προσώπου».

⁶⁵ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη Σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων κατά των γυναικών βλ. σχετικά: *Υποενότητα 2.1.2.* στο δεύτερο Κεφάλαιο.

⁶⁶ Η δεύτερη και η τρίτη Έκθεση που καλύπτουν της πρόοδο της εφαρμογής των διατάξεων της Σύμβασης για την περίοδο 1986-1994, καθώς και η τέταρτη και πέμπτη Έκθεση που καλύπτουν της πρόοδο της εφαρμογής των διατάξεων της Σύμβασης για την περίοδο 1994-2000 υπεβλήθησαν ταυτόχρονα, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η υποβολή των σχετικών εθνικών Εκθέσεων για την Ελλάδα, πραγματοποιείται συστηματικά εκπρόθεσμα, ως προς όσα προβλέπει το άρθρο 18 της Σύμβασης.

και ενώ αρχικά είναι αδιόρατη, εκδηλώνεται εμφανώς στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέσω των κατά φύλο εκπαιδευτικών επιλογών (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 53).

Παράλληλα, στην Έκθεση παρουσιάζονται θετικές ενέργειες που έχουν σχεδιαστεί ή βρίσκονται σε εξέλιξη για την έμφυλη ισότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι: α) «οι σχολικές ώρες πρόκειται να προσαρμοστούν για να ταιριάζουν με τις εργάσιμες ώρες των γονιών» ενώ ήδη υλοποιείται «πρόγραμμα πιλότος με μεγάλη επιτυχία σε έξι δημοτικά σχολεία της Αττικής», β) προγραμματίζεται η εφαρμογή προγράμματος σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα στο 1987, γ) κατά τη σχολική χρονιά 1986-1987 «θα κυκλοφορήσει ο Οδηγός Ισότητας στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την ευαισθητοποίηση δασκάλων και καθηγητών πάνω σε θέματα ισότητας», και δ) το 1987 η Σχολή Δημόσιας Διοίκησης του Υπουργείου Προεδρίας θα συμπεριλάβει το μάθημα της Ισότητας μέσα στο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 79).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το κείμενο της πρώτης Έκθεσης, το 1986 –κι ενώ έχουν προηγηθεί όλες οι προαναφερθείσες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην προώθηση της έμφυλης ισότητας και δεν επιτρέπουν καμία διάκριση λόγω φύλου–, εξακολουθούν να υπάρχουν έμφυλες διακρίσεις κατά την εισαγωγή στις σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ενώ ο ισχύων Νόμος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα σε άνδρες και γυναίκες να εισαχθούν στις Σχολές του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης (Σχολής Οπλιτών Χωροφυλακής και Αστυνομική Σχολή Αστυφυλάκων), εντούτοις σημειώνονται οι ακόλουθες κατά φύλο διακρίσεις (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 71):

- Οι άνδρες γίνονται δεκτοί με απολυτήριο γυμνασίου, ενώ οι γυναίκες με απολυτήριο λυκείου,
- Το όριο ηλικίας των υποψηφίων διαφέρει ανάλογα με το φύλο. Έτσι, ενώ για τους άνδρες το όριο είναι 19-20 ή 19-26 χρόνων (ανάλογα με τη Σχολή), για τις γυναίκες είναι αντίστοιχα 18-22 ή 19-24.
- Η Σχολή Λιμενοφυλάκων δεν συνεκπαιδεύει άνδρες και γυναίκες, τη μια χρονιά εκπαιδεύει άνδρες και την άλλη γυναίκες.
- Στις Σχολές Χωροφυλακής το 1982 κατατάχθηκαν 600 άνδρες και 110 γυναίκες.

- Στις Ανώτερες Δημόσιες Σχολές Δοκίμων Αξιωματικού Εμπορικού Ναυτικού φοιτούν κατά κανόνα άνδρες, αφού οι γυναίκες καλύπτουν μέχρι το 10% του συνολικού αριθμού εισακτέων.
- Οι Ανώτερες Σχολές Αδελφών Νοσοκόμων και Επισκεπτριών που δέχονται μόνο κορίτσια, εντάχθηκαν στα ΤΕΙ, στο Τμήμα «επισκεπτών» και «επισκεπτριών υγείας» της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας και δέχονται σπουδαστές ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Επιπλέον, η Γενική Γραμματεία Ισότητας, με αφορμή το Ψήφισμα (C 166) του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας της ΕΕ της 3ης Ιουνίου 1985 σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση⁶⁷, αποστέλλει Εγκύκλιο προς τα πανεπιστήμια προτρέποντας να συμπεριλάβουν το ζήτημα της έμφυλης ισότητας στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 66). Μέχρι τότε η πιο οργανωμένη προσπάθεια για ένταξη θεμάτων ισότητας στο περιεχόμενων πανεπιστημιακών σπουδών, καταγράφεται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπου από το 1983 έχει ξεκινήσει να δραστηριοποιείται ομάδα γυναικείων σπουδών, με αποτέλεσμα το 1988, με απόφαση της Συγκλήτου, να συγκροτείται και επίσημα διατμηματικό πρόγραμμα γυναικείων σπουδών (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 66).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1981-1985) σηματοδότησε κρίσιμες ρυθμίσεις για την εκπαίδευση, στις οποίες συμπεριελήφθησαν και σημαντικές αλλαγές για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η μεταρρύθμιση αυτή έλαβε χώρα εν μέσω κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που προέτασσαν τον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών αξιών, καθώς και το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη και πλήρη και ουσιαστική ισότητα των φύλων (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 53). Σε αυτό το κοινωνικοπολιτικό και χρονικό πλαίσιο θεμελιώνεται ο κρατικός φεμινισμός στην Ελλάδα: η ισότητα των φύλων στην Ελλάδα καθίσταται αντικείμενο διακριτής δημόσιας πολιτικής και θεσπίζονται εθνικοί μηχανισμοί για τον σκοπό αυτόν. Ειδικότερα, το 1982, δημιουργείται θέση ειδικής συμβούλου παρά τω πρωθυπουργώ και την ίδια χρονιά, με το άρθρο 6 του Νόμου 1288/1982, ιδρύεται το εννεαμελές Συμβούλιο Ισότητας των δύο Φύλων, ως γνωμοδοτικό όργανο για την προώθηση και την πραγματοποίηση της νομικής και ουσιαστικής εξίσωσης των φύλων, το οποίο υπάγεται απευθείας στον Πρωθυπουργό και λειτουργεί ως αυτοτελής υπηρεσιακή μονάδα στο Υπουργείο Προεδρίας. Το όργανο αυτό το 1985, με τον

⁶⁷ Βλ. σχετικά: Υποενότητα 2.2.5. στο δεύτερο Κεφάλαιο.

Νόμο 1558/1985, αναβαθμίζεται και εξελίσσεται στην Γενική Γραμματεία Ισότητας για την προώθηση και της ισότητας των φύλων σε όλους τους τομείς (πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό). Ειδικότερα, η Γενική Γραμματεία Ισότητας ιδρύεται το 1985 με το άρθρο 27 του προαναφερθέντα Νόμου και αποτελεί αυτοτελή δημόσια υπηρεσία που υπάγεται στο Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης.⁶⁸ Η εν λόγω υπηρεσία αποτελεί πλέον τον φορέα που αναλαμβάνει την προώθηση πολιτικών ισότητας των φύλων και, μαζί με το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), το οποίο ιδρύεται με τον *Νόμο 1835/1989*⁶⁹ (άρθρο 5) και ξεκινάει τη λειτουργία του το 1994 με τον *Νόμο 2266/1994*, αναπτύσσουν τη δεκαετία του 2000, εμβληματικές δράσεις για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση.⁷⁰

Οι σημαντικές θεσμικές αλλαγές της εν λόγω περιόδου, όπως ήδη αναφέρθηκε σηματοδοτήθηκαν από τη φεμινιστική αμφισβήτηση και πλαισιώθηκαν από τον πολιτικό λόγο του κυβερνώντος σοσιαλιστικού κόμματος, που νομιμοποίησε τα αιτήματα του γυναικείου κινήματος. Παρά τις αντιδράσεις για τον τρόπο με τον οποίο οικειοποιήθηκε το κράτος τα φεμινιστικά αιτήματα, «πνίγοντας τον λόγο των γυναικών» (Σαμίου, 2006: 65), η κατεύθυνση της πολιτικής προς την έμφυλη ισότητα την περίοδο εκείνη, επέδρασε θετικά στην κοινωνική πρόσληψη των φεμινιστικών αιτημάτων και καταγράφεται ως μια περίοδος σημαντικών νικών για το ελληνικό φεμινιστικό κίνημα (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014α).

Από το 1985 και για μια δεκαετία, το ενδιαφέρον για έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, μειώνεται, σε αντίθεση με το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, το οποίο αυξάνεται διαρκώς (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998: 43). Η μεταγενέστερη μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε άλλα πεδία πολιτικής θα μπορούσε πλέον να οδηγήσει στον χαρακτηρισμό του πρώτου μισού της δεκαετίας του 1980 ως την περίοδο της «χρυσής ευκαιρίας» για

⁶⁸ Από την ίδρυσή της έως το 2021, η Γενική Γραμματεία Ισότητας έχει μετονομαστεί σε: Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (Π.Δ. 189/2009), σε Γενική Γραμματεία Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων (Π.Δ. 84/2019) και σε Γενική Γραμματεία Οικογενειακής και Δημογραφικής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων (Π.Δ. 3/2021). Παράλληλα, έχει μεταφερθεί στα ακόλουθα υπουργεία: Προεδρίας, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Δικαιοσύνης Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Εσωτερικών, Αποκέντρωσης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, και Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Ανεξάρτητα από τις αλλαγές αυτές που σηματοδοτούν και το ιδεολογικοπολιτικό στίγμα της κάθε κυβέρνησης, η εν λόγω Γενική Γραμματεία εξακολουθεί να αποτελεί τον αρμόδιο εθνικό φορέα για την προώθηση των πολιτικών ισότητας των φύλων σε όλους τους τομείς.

⁶⁹ Ο Νόμος 1835/1989 εντάσσει μεταξύ άλλων στους ειδικούς σκοπούς του ΚΕΘΙ την εκπαίδευση και την επιμόρφωση ατόμων φορέων, ομάδων και οργανισμών σε θέματα ισότητας των φύλων, καθώς και τη συνεργασία με εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα για την προώθηση των σκοπών του φορέα.

⁷⁰ Βλ. *Ενότητα 3.3.* (και ειδικότερα *Υποενότητα 3.3.2.*) του παρόντος Κεφαλαίου, όπου παρουσιάζονται οι δράσεις για την ισότητα των φύλων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των ΚΠΣ.

την προώθηση ριζοσπαστικών αλλαγών προς την κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης.

3.1.3. 1990-2005: Αναζητώντας το φύλο στη νομοθεσία για την εκπαίδευση

Στις αρχές της υπό εξέταση περιόδου, η εκπαιδευτική πολιτική που συνδέεται με την ισότητα των φύλων, περιορίζεται –σε μεγάλο βαθμό– σε ερμηνευτικά θεσμικά κείμενα, που ρυθμίζουν επιμέρους θέματα και δεν επιφέρουν σημαντικές αλλαγές. Ενδεικτικά μέχρι το 1994, στις ενέργειες για την προώθηση της ισότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης, αναφέρουμε την Εγκύκλιο που προωθεί η Γενική Γραμματεία Ισότητας για την ένταξη της αρχής της έμφυλης ισότητας στην εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, τη σύσταση Επιτροπής της Γενικής Γραμματείας, σε συνεργασία με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, για το ζήτημα της σεξουαλικής αγωγής και των διαπροσωπικών σχέσεων στα προγράμματα σπουδών όλων εκπαιδευτικών βαθμίδων, τη διοργάνωση συνεδρίων και την έκδοση μελέτης και ενημερωτικού υλικού (CEDAW, 1996: 73).

Έμφυλες διακρίσεις, σαν αυτές που σημείωνε η Γενική Γραμματεία Ισότητας το 1986, στην πρώτη Εθνική Έκθεση προς την Επιτροπή CEDAW, εξακολουθούν να υφίστανται κυρίως ως προς την εισαγωγή στις Σχολές Αστυφυλάκων και Αξιωματικών της Αστυνομίας. Ειδικότερα, ο *Νόμος 2226/1994*, που παρουσιάζει το πλαίσιο εισαγωγής και εκπαίδευσης σε αυτές τις σχολές, στο άρθρο 1 (παρ. 2) ορίζει ότι η εισαγωγή στη Σχολή Αξιωματικών της Ελληνικής Αστυνομίας γίνεται με το σύστημα των γενικών εξετάσεων, αλλά το ποσοστό των γυναικών, επί του συνολικού αριθμού εισακτέων, «*δε μπορεί να υπερβαίνει το 20% για τη Σχολή Αστυφυλάκων και το 15% για τη Σχολή Αξιωματικών*».

Ωστόσο, το 1997 είναι η χρονιά που εισάγεται εκ νέου μια σημαντική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα που συνδέεται με τα θέματα του φύλου, αλλά αυτήν τη φορά δεν εστιάζει στην ένταξη της έμφυλης οπτικής στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ούτε σε ζητήματα πρόσβασης των κοριτσιών στην εκπαίδευση ή των γυναικών εκπαιδευτικών σε αυτό το πεδίο απασχόλησης. Ειδικότερα, στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της διετίας 1997-1998 περιλαμβάνεται ο *Νόμος 2525/1997*⁷¹, με τον οποίον καθιερώνεται η λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου και του ολοήμερου

⁷¹ Ο κοινοβουλευτικός λόγος, που αναπτύσσεται κατά τη συζήτηση του συγκεκριμένου Νόμου, αποτελεί αντικείμενο ερευνητικής ανάλυσης της παρούσας διατριβής (βλ. πέμπτο Κεφάλαιο).

δημοτικού σχολείου με σκοπό –μεταξύ άλλων– την ενίσχυση «...του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων» (άρθρο 3). Συνεπώς, η ρύθμιση αυτή, εκτός από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, αφενός «στοχεύει στην απελευθέρωση της εργαζόμενης μητέρας από την ανάγκη της πρόωρης διακοπής της εργασίας της για την παραλαβή των νεαρών παιδιών της και, αφετέρου δίνει τη δυνατότητα στη μη εργαζόμενη μητέρα να μπορεί να εργαστεί» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000α: 28).

Η ρητορική που πλαισιώνει την εν λόγω μεταρρύθμιση χρησιμοποιεί τις έννοιες της παραγωγικότητας, της ανταγωνιστικότητας και των νέων τεχνολογιών. Στην Αιτιολογική Έκθεση του Νόμου 2525/1997 (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1997: 11), αποτυπώνεται σαφώς το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η συγκεκριμένη πολιτική: «παγκόσμιες διαρθρωτικές αλλαγές στον τομέα ανάπτυξης της παραγωγής», πολυπολιτισμικότητα και ισότιμη πρόσβαση σε κάθε άτομο, χωρίς διακρίσεις, στα αγαθά της παιδείας «ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση και την οικονομική του κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις» είναι ορισμένοι από τους ιδεολογικούς άξονες της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης (Γκλαβάς, 2010: 58). Παρόλο που στην Ελλάδα η πρώτη προσπάθεια για τη λειτουργία νηπιαγωγείου με διευρυμένο ωράριο εντοπίζεται το 1985 (ο Νόμος 1566 με το άρθρο 3 προέβλεπε τη λειτουργία Παιδικών Κέντρων, η οποία δεν τέθηκε σε εφαρμογή), επίσημα το δημόσιο ολοήμερο νηπιαγωγείο ξεκινά να λειτουργεί το σχολικό έτος 1997-1998 με τον Νόμο 2525/1997, εφαρμόζοντας το πρόγραμμά του μόλις στο 3% των δημόσιων Νηπιαγωγείων (Σκόμπα, 2019: 117).

Τα ολοήμερα σχολεία ξεκινούν να λειτουργούν ως μέτρα πολιτικής για τη συμφιλίωσης εργασιακών και οικογενειακών υποχρεώσεων, θεωρούνται ως μέρος της πολιτικής για την απασχόληση και χρηματοδοτούνται για σχεδόν είκοσι χρόνια από τα διαρθρωτικά ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως έργα που προωθούν τις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην αγορά εργασίας και στηρίζουν της μητέρες για να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Όπως σημειώνει η Σκόμπα (2019: 139) το ολοήμερο δημοτικό «βοηθά στη συμμετοχή των μητέρων στον ενεργό πληθυσμό και άρα στην πρόσβασή τους στην απασχόληση» και «στηρίζει τις μητέρες που ήδη απασχολούνται για να αυξήσουν τις ώρες εργασίας, συνεπώς συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη».

Την επόμενη χρονιά δημοσιεύεται *Προεδρικό Διάταγμα (200/1998)*, σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων, που ορίζει ότι η κατανομή των

νηπίων στα συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία γίνεται με τρόπο ώστε να εγγράφεται «περίπου ίδιος αριθμός από τα δύο φύλα» (άρθρο 7, παρ. 13).

Το 2000 με τον *Νόμο 2817/2000* (άρθρο 7, παρ. 6) εισάγονται στο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα *προγράμματα αγωγής υγείας*. Στα προγράμματα αυτά οι θεματικές ενότητες είναι οι εξής: α) Πρόληψη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, β) Ψυχική υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις, γ) Κυκλοφοριακή αγωγή-Ατυχήματα, δ) *Σεξουαλική αγωγή-Διαφυλικές σχέσεις*, ε) Καρδιαγγειακά νοσήματα-Φυσική άσκηση, στ) Στοματική υγιεινή και ζ) Διατροφή-διατροφικές Συνήθειες (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000α: 33). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001), η αγωγή της υγείας συμβάλλει «στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και στη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα» και, σύμφωνα με τα όσα ορίζονται στη σχετική Υπουργική Απόφαση⁷², η ένταξη της στο αναλυτικό πρόγραμμα έχει ως σκοπό την άμβλυνση των ανισοτήτων. Παρόλο που έχουν προηγηθεί από τη δεκαετία του 1980 προσπάθειες για την ένταξη της σεξουαλικής αγωγής στην εκπαίδευση, αυτή είναι η πρώτη φορά που σχετικά προγράμματα λαμβάνουν έγκριση⁷³. Αυτή η εξέλιξη συμβάλλει στην πύκνωση της ανάπτυξης σχετικών δράσεων στο πλαίσιο του Β' ΚΠΣ, χωρίς ωστόσο να εξασφαλίζεται η συνέχεια των προγραμμάτων και χωρίς να βρίσκουν θερμής υποδοχής από τους/τις εκπαιδευτικούς, εξαιτίας πρακτικών προβλημάτων που εμποδίζουν την υλοποίησή τους (πραγματοποίηση εκτός σχολικού ωραρίου, εθελοντική συμμετοχή, ελλιπής οικονομική υποστήριξη κ.ά.).

Με Υπουργική Απόφαση, συστήνεται το 2000 *Διϋπουργική Επιτροπή για την ισότητα των δύο φύλων*. Στο έργο της επιτροπής συμπεριλαμβάνονται ενέργειες που αφορούν στη λήψη αποφάσεων με στόχο την *ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές (gender mainstreaming)*, ο συντονισμός και η υποστήριξη των φορέων του δημοσίου τομέα για τον σχεδιασμό μέτρων και νομοθετικών πρωτοβουλιών, που αφορούν ειδικά τις γυναίκες, καθώς και ενεργειών που αφορούν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης πολιτικής στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ, και η παρακολούθηση της υλοποίησης, των δράσεων και των μέτρων του εν λόγω προγράμματος. Η σύσταση και οι αρμοδιότητες της συγκεκριμένης επιτροπής αντανακλούν την εστίαση της

⁷² Υπουργική Απόφαση Γ2/43520/ΦΕΚ/543/τ.Β'/1-5-2002.

⁷³ Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας εγκρίθηκαν από τα αντίστοιχα τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και εντάχθηκαν στα σχολεία με τις 2/6006/7-11-2001 και Φ11.2/818/78436/Γ1/25-7-2002 Εγκυκλίους και την Γ2/43520/ΦΕΚ/543/τ.Β'/1-5-2002 Υπουργική Απόφαση.

τρέχουσας εθνικής πολιτικής⁷⁴ για την ισότητα των φύλων στην οριζόντια ένταξη της διάστασης του φύλου στις πολιτικές (gender mainstreaming). Παράλληλα, αναδεικνύουν τις ενέργειες για την προετοιμασία των δράσεων για την ισότητα των φύλων στο Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ) στο οποίο μετέπειτα εντάχθηκε το πιο πλήρες πλέγμα δράσεων που έχει αναπτυχθεί για την ισότητα των φύλων στο πεδίο της εκπαίδευσης.⁷⁵

Το 2001 με την Αναθεώρηση του Συντάγματος εισάγεται στο εθνικό θεσμικό πλαίσιο η έννοια της *θετικής δράσης*. Με τον τρόπο αυτόν επιτρέπεται πλέον η λήψη θετικών μέτρων για την προστασία ή για τη διευκόλυνσή ομάδων, οι οποίες τελούν υπό συνθήκες πραγματικής ανισότητας. Ειδικότερα, με το Ψήφισμα της Ζ΄ Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων (ΦΕΚ 85/Α/18.04.2001), η δεύτερη παράγραφος του άρθρου 116, που επέτρεπε αποκλίσεις από την αρχή της ισότητας των φύλων μόνο για σοβαρούς «*αποχρώντες*» λόγους, αντικαθίσταται ως εξής: «*Δεν αποτελεί διάκριση λόγω φύλου η λήψη θετικών μέτρων για την προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το Κράτος μεριμνά για την άρση των ανισοτήτων που υφίστανται στην πράξη, ιδίως σε βάρος των γυναικών*». Αυτή η προσθήκη αποτελεί τη νομική βάση για μια σειρά από νόμους που σχετίζονται με την κατά φύλο ποσόστωση, καθώς και για την εισαγωγή διατάξεων που συνέβαλαν στην καταπολέμηση έμμεσων διακρίσεων.

Ωστόσο, είχε ήδη ψηφιστεί από το 2000 ο *Νόμος 2839/2000* –που κινδύνευε μέχρι τη προαναφερθείσα συνταγματική αναθεώρηση να κριθεί αντισυνταγματικός– ο οποίος με άρθρο του (άρθρο 6, παρ. 1) ορίζει ότι:

«σε κάθε υπηρεσιακό συμβούλιο των δημοσίων υπηρεσιών, των Ν.Π.Δ.Δ. και των Ο.Τ.Α., ο αριθμός των οριζομένων από τη Διοίκηση μελών κάθε φύλου ανέρχεται σε ποσοστό ίσο τουλάχιστον με το 1/3 των οριζομένων, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, εφόσον στην οικεία υπηρεσία υπηρετεί επαρκής αριθμός υπαλλήλων που συγκεντρώνει τις νόμιμες προϋποθέσεις για ορισμό και εφόσον τα μέλη που ορίζονται είναι πάνω από ένα (1)».

Αυτή η διάταξη ισχύει για κάθε υπηρεσιακό συμβούλιο και συλλογικό όργανο που συγκροτείται και στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης. Στην ίδια κατεύθυνση ο *Νόμος 3653/2008*, με το άρθρο 57, προέβλεψε την εφαρμογή ελάχιστου ποσοστού

⁷⁴ Βλ. σχετικά στην *Ενότητα 3.2.* του παρόντος Κεφαλαίου, όπου παρουσιάζεται το *Εθνικό Πρόγραμμα Δράσης για την Ισότητα (2001-2006)*, της Γενικής Γραμματείας Ισότητας.

⁷⁵ Βλ. περισσότερα για τις δράσεις για την ισότητα των φύλων στο πεδίο της εκπαίδευσης, που χρηματοδοτήθηκαν από τα διαρθρωτικά ταμεία, στην *Ενότητα 3.3.* (και ειδικότερα στην *Υποενότητα 3.3.2.*) του παρόντος Κεφαλαίου.

εκπροσώπησης κατά φύλο στις επιτροπές έρευνας και τεχνολογίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων παρακολουθεί την τήρηση της ποσόστωσης⁷⁶ σε εφαρμογή του ανωτέρω θεσμικού πλαισίου και σε περιπτώσεις μη τήρησης της νομικά κατοχυρωμένης ποσόστωσης, επισημαίνει ότι προκύπτει θέμα ακυρότητας των αποφάσεων που λαμβάνει το εν λόγω όργανο. Έτσι, για παράδειγμα, το 2019 η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων κάλεσε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες, προκειμένου να εφαρμόσει στη σύνθεση του πενταμελούς Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Διοικητικού Προσωπικού, τις προβλέψεις των ανωτέρω διατάξεων, ώστε να μην αμφισβητείται η νομιμότητά του.

Επιπλέον, το 2001 με τον *Νόμο 2913/2001* καταργούνται οι διακρίσεις σε βάρος των γυναικών κατά την είσοδό τους σε στρατιωτικές σχολές. Ειδικότερα, το άρθρο 6 (παρ. 1) του Νόμου ορίζει ότι: «*στις Ανώτατες Στρατιωτικές Σχολές και στις Στρατιωτικές Σχολές Υπαξιωματικών των Ενόπλων Δυνάμεων εισάγονται άνδρες και γυναίκες*». Αυτή η διάταξη βάζει τέλος σε μια σειρά έμφυλων διακρίσεων που ίσχυαν μέχρι τότε και σχετίζονταν με την πρόσβαση των γυναικών στις σχολές αυτές.

Επίσης, από το 2002 ξεκινά τη λειτουργία της η *Ειδική Μόνιμη Κοινοβουλευτική Επιτροπή Ισότητας, Νεολαίας και Δικαιωμάτων του Ανθρώπου* της Βουλής. Σύμφωνα με τον Κανονισμό της Βουλής (άρθρο 43Α'), αντικείμενο της επιτροπής ισότητας, νεολαίας και δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι:

«η έρευνα και διατύπωση προτάσεων με σκοπό την προώθηση στην οικογένεια, την εκπαίδευση και στους άλλους κοινωνικούς θεσμούς, καθώς και την κατοχύρωση και την εφαρμογή από τη διοίκηση, της αρχής της ισότητας των φύλων και ιδίως σε θέματα απασχόλησης και του σεβασμού και της προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου».

Το 2003, με Υπουργική Απόφαση, το Υπουργείο Παιδείας παρουσιάζει και ορίζει το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών* για το νηπιαγωγείο και για την υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό και γυμνάσιο). Το νέο Πρόγραμμα είναι σαφώς επηρεασμένο από τον

⁷⁶ Για τον σκοπό αυτόν η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων έχει σχεδιάσει και λειτουργεί ηλεκτρονική εφαρμογή για την ποσόστωση των φύλων στα όργανα της δημόσιας διοίκησης και στους εποπτευόμενους φορείς. Βλ. σχετικά: <https://posostosi.isotita.gr/login.php>. Επιπλέον το 2017 το Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης εξέδωσε Εγκύκλιο για να υπενθυμίσει την υποχρέωση τήρησης κατά φύλο ποσοστώσεων. Πρόκειται για την Εγκύκλιο με θέμα «*Εφαρμογή και παρακολούθηση της συμμετοχής των φύλων στα συλλογικά όργανα της διοίκησης. Καταχώριση συλλογικών οργάνων των φορέων στην ηλεκτρονική εφαρμογή παρακολούθησης*» (Φ.37 Α.1/13/οικ.12383/06.04.2017).

αντίστοιχο προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και εστιάζει «στη διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες, που πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης». Παράλληλα, θέτει στο επίκεντρο τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στοχεύει στη διασφάλιση της συνέχειας της διδασκόμενης ύλης, στην εξάλειψη της αποσπασματικότητας της γνώσης, καθώς και στη δημιουργία ενός πλαισίου μεγαλύτερης αυτονομίας και ευελιξίας για τις/τους εκπαιδευτικούς. Στις βασικές αρχές που διέπουν το νέο πλαίσιο συμπεριλαμβάνεται η «εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης» για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, ώστε «το εκπαιδευτικό σύστημα να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων». Αξίζει να σημειωθεί ότι από αυτήν την προσπάθεια για την προώθηση νέας παιδαγωγικής προσέγγισης, που δεν είναι δασκαλοκεντρική και επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/-τριών και τη ανακάλυψη της γνώσης, απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στον παράγοντα φύλο.

Την ίδια χρονιά (2003) και στην ίδια κατεύθυνση για αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης με βάση τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, ορίζεται με Υπουργική Απόφαση το πλαίσιο λειτουργίας (διάρθρωση, στελέχωση, αρμοδιότητες) της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων και των Διευθύνσεων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτήν την Απόφαση (άρθρο 1) συγκροτείται στις Διευθύνσεις Τμήμα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Αγωγής, στις αρμοδιότητες του οποίου εντάσσονται και θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, σχέσεων μεταξύ των φύλων, σεξουαλικής αγωγής, έμφυλης ισότητας.

Το 2005 εισάγεται ρύθμιση για τη γενίκευση του καινοτόμου προγράμματος της *Ευέλικτης Ζώνης* σε όλα τα σχολεία. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), η Ευέλικτη Ζώνη ανανεώνει τη μεθοδολογία του σχολείου, αλλάζει το κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλάζει τους ρόλους μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών, αναβαθμίζει την αυτονομία του/της εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, αναδιοργανώνει και επαναπροσδιορίζει τον διδακτικό χρόνο και αναμορφώνει την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα. Σκοπός της Ευέλικτης Ζώνης είναι να εξασφαλίσει στην/στον εκπαιδευτικό το θεσμικό και χρονικό πλαίσιο για να μελετηθούν στην τάξη

θέματα για τα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσιάζουν ενδιαφέρον, ακολουθώντας τρόπους που δεν είναι εύκολο να ενταχθούν στο συμβατικό πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2002: 15). Όπως και οι προηγούμενες προσπάθειες αναβάθμισης της εκπαίδευσης (π.χ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών), έτσι και αυτή προτείνει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης για την κατάκτησή της.

Σύμφωνα με τη σχετική Υπουργική Απόφαση του 2005 για τη γενίκευση της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το νέο αυτό πρόγραμμα που *«αποτελεί ομπρέλα στην οποία εντάσσονται όλες οι σχολικές δραστηριότητες και τα προαιρετικά προγράμματα»*, επιχειρεί την υλοποίηση καινοτόμων προαιρετικών προγραμμάτων, τα οποία μέχρι τότε αποτελούσαν αποσπασματικές και μεμονωμένες προσπάθειες κάποιων εκπαιδευτικών (Πετρουλάκη κ.ά., 2008: 112). Ειδικότερα, με βάση την εν λόγω Απόφαση, η Ευέλικτη Ζώνη εντάσσεται στο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων και, στο πλαίσιο των ενδεικτικών θεματικών ενοτήτων για την εφαρμογή της, περιλαμβάνεται η θεματική *«Ισότητα των δύο φύλων– Αποδοχή της ετερότητας – και άλλα σύγχρονα θέματα»*. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, λίγα χρόνια πριν τη γενίκευση της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης, στον ενδεικτικό πίνακα θεμάτων που είχε προτείνει για την υλοποίησή της εντάσσει και τις εξής θεματικές περιοχές: *«ανθρώπινα δικαιώματα»*, *«τα δύο φύλα ομοιάζουν, διαφέρουν, αλλά είναι ίσα»* (Ματσαγγούρας, 2002: 19).

3.1.4. 2005-2020: Θετικά βήματα προς την έμφυλη ισότητα χωρίς αντίστοιχη θεσμοθέτηση στην εκπαιδευτική πολιτική

Το 2006, με τον Νόμο 3488⁷⁷ εισάγεται στην ελληνική έννομη τάξη η εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών όσον αφορά στην πρόσβαση στην απασχόληση, στην επαγγελματική εκπαίδευση και ανέλιξη και στις συνθήκες εργασίας (σύμφωνα με τις διατάξεις της ευρωπαϊκής Οδηγίας 2002/73/ΕΚ). Ο Νόμος –μεταξύ άλλων– παρουσιάζει τους ορισμούς της άμεσης και της έμμεσης διάκρισης.

⁷⁷ Ο Νόμος αυτός αντικαταστάθηκε από τον Νόμο 3896/2010, με τον οποίο ο Συνήγορος του Πολίτη, όπου από το 2008 είχε συσταθεί ένας νέος κύκλος δραστηριότητας για την ισότητα των φύλων, ορίστηκε ως φορέας παρακολούθησης και προώθησης της εφαρμογής της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, όσον αφορά στην πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την απασχόληση (ανέλιξη, όροι και συνθήκες εργασίας).

Η τελευταία, σύμφωνα πάντα με τον συγκεκριμένο Νόμο (άρθρο 3), λαμβάνει χώρα όταν μια εκ πρώτης όψεως «ουδέτερη διάταξη, κριτήριο ή πρακτική θα μπορούσε να θέσει σε μειονεκτική θέση τους εκπροσώπους του ενός φύλου σε σύγκριση με τους εκπροσώπους του άλλου φύλου, εκτός αν αυτή η διάταξη, το κριτήριο ή η πρακτική δικαιολογείται αντικειμενικώς από νόμιμο στόχο, και τα μέσα για την επίτευξη του εν λόγω στόχου είναι πρόσφορα και αναγκαία». Μέχρι τότε, περιπτώσεις έμμεσων διακρίσεων συναντώνται σε διάφορες διατάξεις. Ειδικά για το πεδίο της εκπαίδευσης, ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το Προεδρικό Διάταγμα του 2003⁷⁸ που αφορούσε στην εισαγωγή στις Σχολές Αξιωματικών και Αστυφυλάκων με το σύστημα των γενικών εξετάσεων, σύμφωνα με το οποίο οι υποψήφιοι και οι υποψήφιες πρέπει να έχουν ανάστημα τουλάχιστον 1,70μ.

Την ίδια χρονιά, ψηφίζεται ένας άλλος Νόμος-σταθμός για την ισότητα των φύλων στην Ελλάδα. Πρόκειται για τον Νόμο 3500/2006 για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας, ο οποίος –παρόλο που δε συνιστά ένα κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής– περιλαμβάνει άρθρο που ορίζει τις σχετικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το άρθρο 23 αναφέρει ότι «εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο οποίος, κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου, με οποιονδήποτε τρόπο πληροφορείται ή διαπιστώνει ότι έχει διαπραχθεί σε βάρος μαθητή έγκλημα ενδοοικογενειακής βίας, ενημερώνει, χωρίς καθυστέρηση, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας», ο/η οποίος/-α ενημερώνει τον/την αρμόδιο/-α εισαγγελέα.

Το 2006, σε ένα από τα τελευταία άρθρα (άρθρο 73) ενός Νόμου που αφορά κατά κύριο λόγο σε ρυθμίσεις αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας (Ν.3518/2006), εισάγεται μια ιδιαίτερα σημαντική διάταξη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: καθίσταται υποχρεωτική η φοίτηση των νηπίων που έχουν συμπληρώσει ηλικία πέντε ετών στο νηπιαγωγείο. Αυτή η αλλαγή, όπως επισημαίνεται στη σχετική τροπολογία, κρίνεται απολύτως απαραίτητη, σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες στις οποίες καταδεικνύεται η αποφασιστική συμβολή της εκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία στη σχολική πορεία και στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών, καθώς και στην προσαρμογή τους στη σύγχρονη

⁷⁸ Προεδρικό Διάταγμα 90/2003. Τροποποίηση διατάξεων του Π.Δ. 4/1995 «Εισαγωγή στις Σχολές Αξιωματικών και Αστυφυλάκων με το σύστημα των γενικών εξετάσεων» (ΦΕΚ 82/Α/10-04-2003). Αξίζει να σημειωθεί ότι το Προεδρικό Διάταγμα 4 του 1995 το οποίο τροποποιούνταν με το Προεδρικό Διάταγμα 90/2003 όριζε διαφορετικά προσόντα κατά φύλο, προκειμένου να προωθούνται ίσες ευκαιρίες για άνδρες και γυναίκες

κοινωνία. Παράλληλα, η επέκταση της υποχρεωτικότητας φοίτησης στο νηπιαγωγείο, στην καθιέρωση της οποίας διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο η πίεση που ασκήθηκε από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, επηρεάζει με διττό τρόπο τις γυναίκες: αφενός αποτελεί ένα ακόμη μέτρο για τη διευκόλυνση της συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας για τις εργαζόμενες μητέρες, και αφετέρου αυξάνει σημαντικά τις θέσεις απασχόλησης των νηπιαγωγών, που αποτελεί έναν γυναικοκρατούμενο κλάδο.

Ωστόσο, η νέα διάταξη, στην αρχική εφαρμογή της κατά το σχολικό έτος 2007-2008, συνάντησε σημαντικά ζητήματα που σχετίζονταν με το πρόβλημα τις ελλειπείς σχολικής στέγης, με αποτέλεσμα σε πρώτη φάση να δίνεται η δυνατότητα να λειτουργήσουν τμήματα νηπιαγωγείων εντός παιδικών σταθμών και με ακατάλληλες προδιαγραφές. Επιπλέον, οι αυστηρές προδιαγραφές του Νόμου για τη εξασφάλιση άδειας λειτουργίας ιδιωτικών νηπιαγωγείων σε ήδη υφιστάμενες ιδιωτικές σχολικές δομές, ανάγκασαν το Υπουργείο Παιδείας να γνωστοποιήσει ότι για το σχολικό έτος 2009-2010 δεν απαιτείται βεβαίωση παρακολούθησης του ενός έτους υποχρεωτικού νηπιαγωγείου για την εγγραφή στο δημοτικό. Το εν λόγω ζήτημα επιλύεται και η υποχρεωτικότητα εφαρμόζεται οριστικά αρκετά χρόνια αργότερα. Ειδικότερα, η Εγκύκλιος⁷⁹ περί προγραμματισμού σχολικού έργου σχολικού έτους 2011-2012 καθιστά σαφές ότι η φοίτηση των νηπίων που συμπληρώνουν ηλικία πέντε ετών, έχει γίνει πλέον υποχρεωτική και η Βεβαίωση Παρακολούθησης Νηπίου, είναι ένα από τα απαιτούμενα δικαιολογητικά για την εγγραφή στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Το 2010 στον *Νόμο 3848/2010*, και συγκριμένα στο άρθρο 16 (παρ. 4) που αφορά στα συμβούλια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, ορίζεται ότι «ο αριθμός των μελών των συμβουλίων που ορίζονται από κάθε φύλο ανέρχεται σε ποσοστό ίσο τουλάχιστον με το ένα τρίτο του συνόλου των μελών, εφόσον αυτό είναι δυνατόν».

Την ίδια χρονιά το Υπουργείο Παιδείας με Υπουργική Απόφαση παρουσιάζει το πρόγραμμα σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων για τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία που θα λειτουργήσουν με *Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)*, με στόχο την αναβάθμιση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου που είχε μετατραπεί σε θεσμό για τη φύλαξη των παιδιών. Στο πρόγραμμα των νέων σχολείων το ωρολόγιο πρόγραμμα διαφοροποιείται και εισάγεται η διδασκαλία της

⁷⁹ Εγκύκλιος περί προγραμματισμού σχολικού έργου σχολικού έτους 2011-2012 (Φ.12/570/67123/Γ1/14-06-2011).

Πληροφορικής και η Θεατρική Αγωγή, ενώ στην προαιρετική ζώνη παρακολούθησης διδάσκεται δεύτερη ξένη γλώσσα, μουσική και εικαστικά. Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της Πληροφορικής, η Υπουργική Απόφαση επισημαίνει ότι η μέθοδος διδασκαλίας της πληροφορικής θα πρέπει να θέτει στο επίκεντρο τους μαθητές και τις μαθήτριες και να διευκολύνει τη διαφοροποίηση και εξατομίκευση των μαθησιακών ευκαιριών εξασφαλίζοντας *«ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και δυνατότητες δια βίου μάθησης»*. Στην ίδια Απόφαση το εκπαιδευτικό προσωπικό καλείται να ακολουθήσει στρατηγικές που ευνοούν την ανάπτυξη ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος και παροτρύνουν όλους και όλες να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους το μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνονται, ως προς τα εξής χαρακτηριστικά: *«ηλικία, φύλο, κοινωνική προέλευση, προηγούμενη εμπειρία, ανάγκες και επιθυμίες, αντιλήψεις για το αντικείμενο διδασκαλίας κ.λπ.»*.

Το 2011, για το σχολικό έτος 2011-2012, το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, το οποίο αποτελεί μέρος ενός Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας *«με ενιαία φιλοσοφία για όλες τις τάξεις από την Α΄ Δημοτικού έως την Α΄ Λυκείου»* (Αποστολίδου, 2015: 80), προτείνει και καθιερώνει τρεις διδακτικές ενότητες, η μία εκ των οποίων είναι *«Τα φύλα στη λογοτεχνία»*, καθώς το ζήτημα του φύλου *«αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα για τους εφήβους οι οποίοι συγκροτούν την ταυτότητά τους»* (Αποστολίδου κ.ά., 2011: 16). Ωστόσο, η συγκεκριμένη ενότητα συγκεντρώνει *δυσφορία* από πλευράς διδασκόντων/-ουσών, η οποία συνίσταται στο ότι *«νιώθουν ότι δεν κάνουν λογοτεχνία, αλλά κοινωνιολογία»* (Βλαχοδήμος, 2015: 136).

Το 2014, η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, σχεδιάζει και υλοποιεί εκτενή έρευνα σε έγγραφα Υπουργείων, Περιφερειών και Δήμων της ελληνικής επικράτειας σχετικά με τη σεξιστική γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά τη σύνταξή τους. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν η έκδοση του Οδηγού για τη χρήση μη σεξιστικής γλώσσας στα διοικητικά έγγραφα (Γκασούκα & Γεωργαλλίδου, 2018). Στον Οδηγό μεταξύ άλλων διαπιστώνεται ότι στα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η αναφορά στις ομάδες στις οποίες αναφέρονται (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές/-τριες, εκπαιδευόμενους/-ες κ.λπ.) γίνεται σχεδόν αποκλειστικά με τη χρήση της μορφολογίας του αρσενικού ονόματος (Γκασούκα &

Γεωργαλλίδου, 2018: 27). Το 2016 ο Οδηγός αυτός αποστέλλεται με Εγκύκλιο⁸⁰ του Υπουργείου Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης προς τις Διευθύνσεις Διοικητικού των Υπουργείων και τις Διευθύνσεις Διοίκησης των Αποκεντρωμένων Διοικήσεων, με στόχο την υπέρβαση του γλωσσικού σεξισμού που χαρακτηρίζει τα δημόσια έγγραφα.

Τον Νοέμβριο του 2016, εκδίδεται Υπουργική Απόφαση που προβλέπει το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μεταξύ μαθητών/-τριών ειδικών και γενικών σχολείων. Παρόλο που δεν γίνεται ειδική αναφορά σε ζητήματα φύλου, αφενός το περιεχόμενό της χαρακτηρίζεται από έναν (ασυνήθιστο για κείμενο υπουργικής απόφασης) έντονα δικαιωματικό λόγο, και αφετέρου η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι (επίσης ασυνήθιστη για νομοθετικό κείμενο) συμπεριληπτική, καθώς αναφέρεται σε δύο γένη. Ειδικότερα, η Απόφαση αναφέρει ότι στους στόχους των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης εντάσσεται η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, καθώς και «η ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών των σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα».

Επιπλέον, το 2017 με το άρθρο 7 «Εγγραφές σε δημοτικά σχολεία», του Προεδρικού Διατάγματος 79/2017, που αφορά στην οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, ορίζεται ότι «η κατανομή των μαθητών σε τμήματα γίνεται ισομερώς αλφαβητικά και ανά φύλο».

Το 2019, ψηφίζεται από το Ελληνικό Κοινοβούλιο ο Νόμος 4604/2019, το πρώτο μέρος του οποίου έχει τίτλο: «Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας» (άρθρα 1-30). Ο εν λόγω Νόμος περιλαμβάνει διατάξεις που ως στόχο έχουν να προωθήσουν την ισότητα σε διάφορα θεματικά πεδία και τομείς (π.χ. υγεία, κοινωνική αλληλεγγύη, βία κατά των γυναικών, πολιτική συμμετοχή, εκπαίδευση, θεσμικοί μηχανισμοί). Αξίζει να σημειωθεί, ότι η προσπάθεια για την ψήφιση ενός Νόμου με θεμελιώδη αρχή τη «θεώρηση της οριζόντιας διάστασης της ισότητας των φύλων» (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2010: 13), έχει ξεκινήσει σχεδόν δέκα χρόνια νωρίτερα από την ψήφισή του. Ειδικότερα, στο Εθνικό Πρόγραμμα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων για την περίοδο 2010-2013, δημοσιοποιείται προτεινόμενη νομοθετική

⁸⁰ Εγκύκλιος με θέμα: «Υπέρβαση του γλωσσικού σεξισμού και ένταξη της διάστασης του φύλου στα διοικητικά έγγραφα» (Φ.18/οικ. 5748/25.02.2016).

παρέμβαση οι καινοτομίες της οποίας συνίστανται «στη θέσπιση ενεργών πολιτικών για την πραγματοποίηση της αρχής της ισότητας των φύλων (*gender mainstreaming, gender budgeting, gender proofing*), στην προβολή της αρχής της ισότητας σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας και το κυριότερο, στη δημιουργία μηχανισμών παραγωγής των πολιτικών και ελέγχου των αποτελεσμάτων» (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2010: 13) και ανακοινώνεται η σύνθεση της Ειδικής Νομοπαρασκευαστικής Επιτροπής για την επεξεργασία του εν λόγω Σχεδίου Νόμου (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2010: 71), η οποία το 2012 ολοκλήρωσε τις εργασίες της και παρέδωσε τη σχετική Έκθεση.

Σε κάθε περίπτωση, με τον Νόμο 4604/2019 εισήχθησαν στην ελληνική έννομη τάξη σημαντικές διατάξεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων ευρύτερα, αλλά και ειδικότερα, για τον τομέα της εκπαίδευσης περιλαμβάνεται η αποτύπωση της διάστασης του φύλου τόσο στις δράσεις και στα προγράμματα σπουδών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όσο και στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει. Η αιτιολογική Έκθεση του Σχεδίου Νόμου αναφέρει ότι:

«προτείνεται να ενθαρρυνθεί περαιτέρω από την Πολιτεία η ανάπτυξη των σπουδών φύλου και της έρευνας με βάση το φύλο και η οπτική του φύλου να αποτυπωθεί τόσο στις δράσεις και στα προγράμματα σπουδών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσο και στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική εν γένει διαδικασία» (Υπουργείο Εσωτερικών, 2019: 4).

Στο άρθρο 17 του Νόμου, με τίτλο: «*Προώθηση της ισότητας των φύλων μέσα από την εκπαίδευση και τη μαθησιακή διαδικασία*», περιλαμβάνονται «*ρυθμίσεις που αφορούν την προώθηση της ισότητας των φύλων μέσα από την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ο χώρος της εκπαίδευσης συνιστά προνομιακό πεδίο για την καλλιέργεια μιας ισχυρής προοδευτικής αντίληψης, για την εξάλειψη παντός είδους ανισοτήτων*» (Υπουργείο Εσωτερικών, 2019: 15). Στο άρθρο αυτό αναφέρεται ρητά ότι η εκπαίδευση, στο πλαίσιο του σκοπού της, συμβάλλει στην προώθηση της ισότητας των φύλων, καθώς επίσης ότι η διάσταση του φύλου εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των σχολικών εγχειριδίων και των προγραμμάτων σπουδών (περιεχόμενο και γλώσσα), των δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού και προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, για την

εξάλειψη κάθε είδους διάκρισης λόγω φύλου, ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού.

Δράσεις για την έμφυλη ισότητα στα σχολεία

Από το 2015 το ενδιαφέρον της Γενικής Γραμματείας των Φύλων στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης αναθερμαίνεται, μετά από μια μακρά περίοδο κατά την οποία οι προτεραιότητές της εστίαζαν σε άλλα θεματικά πεδία. Στο πλαίσιο αυτό, από το 2015 έως και το 2018, η Γραμματεία διοργανώνει πανελλήνιους μαθητικούς και φοιτητικούς διαγωνισμούς (αφίσας, video και blog, δημιουργικής γραφής), με στόχο την ευαισθητοποίηση του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού σε θέματα ισότητας, καθώς και την παραγωγή πρωτότυπων έργων που θα προβάλουν το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και οι ίδιες την έννοια της ισότητας των φύλων και την εξάλειψη των στερεοτύπων. Παρομοίως, το 2017 και το 2018, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), διοργανώνει Ημερίδες με τίτλο: «Φύλο και Εκπαίδευση» σε διάφορες πόλεις (Αθήνα, Σέρρες, Θεσσαλονίκη, Καρδίτσα., Λάρισα, Ρέθυμνο), οι οποίες απευθύνονται σε στελέχη της εκπαίδευσης και σε μαθητές/-τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την ανάδειξη «της πολυεπίπεδης συναρμογής του φύλου στην εκπαιδευτική πράξη και η αναγκαιότητα εισαγωγής του στην εκπαίδευση ως βασικού ερμηνευτικού εργαλείου, για την προώθηση της έμφυλης ισότητας, της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων».⁸¹

Παράλληλα, τον Ιούλιο του 2015, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων και το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας υπογράφουν Σύμφωνο Συνεργασίας. Το Σύμφωνο προβλέπει τον σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων για την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης μέσω της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην προώθηση της ισότητας των φύλων, στην ένταξη της διάστασης του φύλου στις παιδαγωγικές πρακτικές και την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σχετικά με

⁸¹ Βλ. Δελτίο Τύπου ΙΕΠ, Ημερίδα «Φύλο και Εκπαίδευση – Αθήνα», 02 Δεκεμβρίου 2017: <http://www.iep.edu.gr/el/crossingbordersedu-anakoinwseis/imerida-fylo-kai-ekpaidefsi-athina>

τα φύλα και τις διακρίσεις.⁸² Στο πλαίσιο του εν λόγω Συμφώνου ανακοινώνεται το πρόγραμμα δράσης για το σχολικό έτος 2015-2016 στο οποίο εντάσσεται η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα φύλου για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικούς/-ές συμβούλους.⁸³ Κατά την έναρξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων, η ηγεσία επισήμανε ότι *«η υλοποίηση πολιτικών που σκοπεύουν στην υπέρβαση των έμφυλων αδικιών και διακρίσεων στη δημόσια διοίκηση και, ιδιαίτερα, στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί κυβερνητική προτεραιότητα»*⁸⁴, ενώ σημείωσε ότι ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης προς μη σεξιστική κατεύθυνση απαιτεί τον εμπλουτισμό των διδακτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων με έμφυλη διάσταση.

Επιπρόσθετα, το ΙΕΠ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατά το σχολικό έτος 2016-2017, εγκαινιάζει τον θεσμό της *«Θεματικής Εβδομάδας»*⁸⁵ (βλ. *Παράρτημα IV*), ο οποίος ως στόχο έχει την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές/-τριες, εκπαιδευτικοί και γονείς) σε διάφορα θεματικά πεδία, που απασχολούν έντονα και επίμονα τους/τις ίδιους/-ες τους/τις εφήβους/-ες και προβληματίζουν ιδιαίτερα τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς, με την αντίληψη ότι *«το σχολείο θα πρέπει να είναι “ανοιχτό” στους προβληματισμούς της κοινωνίας, δημοκρατικό, συμμετοχικό»* και ότι οι σχολικές κοινότητες θα πρέπει να έχουν *«τη θεσμική δυνατότητα να οικειοποιούνται και να ανασχεδιάζουν το εκπαιδευτικό έργο»*.⁸⁶

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι το ΙΕΠ, το οποίο είχε ιδρυθεί το 2011 με τον *Νόμο 3966/2011* αντικαθιστώντας το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το 2018 με τον *Νόμο 4547/2018* αλλάζει σημαντικά ως προς τη δομή και τη λειτουργία του, πιθανά και ως αποτέλεσμα της υλοποίησης του θεσμού της *«Θεματικής Εβδομάδας»*. Ειδικότερα, σύμφωνα με το νέο νομοθετικό πλαίσιο, στη δομή του ΙΕΠ εντάσσεται

⁸² Βλ. Δελτίο Τύπου ΕΚΔΔΑ, *Επιμόρφωση νηπιαγωγών και δασκάλων σε θέματα ισότητας*, 20 Ιουλίου 2015: <https://www.ekdd.gr/epimorfosi-nipiagogon-kai-daskalon-se-themata- isotitas-kai-emfylon-diakriseon/>

⁸³ Με τον τρόπο αυτόν επιδιώκεται η επανάληψη επιτυχημένων πρακτικών, που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II, με εστίαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

⁸⁴ Βλ. Δελτίο Τύπου ΕΚΔΔΑ, *Ξεκίνησε η επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών σε θέματα έμφυλων διακρίσεων*, 03 Οκτωβρίου 2015: <https://www.ekdd.gr/isotita/>

⁸⁵ Για περισσότερες πληροφορίες που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί υποδέχθηκαν και αντιμετώπισαν τη Θεματική Εβδομάδα, καθώς και τις αντιστάσεις που συνάντησαν κατά την υλοποίηση δράσεων για τις έμφυλες ταυτότητες, βλ. στο έκτο Κεφάλαιο, όπου αποτυπώνονται τα σχετικά αποτελέσματα της έρευνας πεδίου.

⁸⁶ Βλ. Δελτίο Τύπου ΙΕΠ, *Διευκρινίσεις από το ΙΕΠ σχετικά με τη Θεματική Εβδομάδα*, 30 Ιανουαρίου 2017: <https://www.minedu.gov.gr/rss/26641-30-01-17-diefkriniseis-apo-to- iep-sxetika-me-tin-thematiki-evdomada-3>

«Μονάδα σχολικής διοίκησης, δημοκρατίας και ισότητας των φύλων». Ωστόσο, η διάρθρωση των υπηρεσιών του ΙΕΠ αλλάζουν εκ νέου με τον Νόμο 4763/2020, ο οποίος ορίζει ότι η αντιμετώπιση εκπαιδευτικών ανισοτήτων εντάσσεται στις αρμοδιότητες του Ινστιτούτου και, καταργώντας την παραπάνω Μονάδα, δημιουργεί το «Τμήμα εκπαιδευτικής καινοτομίας και ενταξιακής εκπαίδευσης» αρμόδιο για τη διασφάλιση της συμπερίληψης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Κατά την πρώτη χρονιά υλοποίησης της Θεματικής Εβδομάδας, οι παρεμβάσεις που κλήθηκαν να υλοποιήσουν τα γυμνάσια της χώρας εντάσσονταν σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες: α) διατροφή και την ποιότητα ζωής, β) πρόληψη του εθισμού και των εξαρτήσεων και γ) έμφυλες ταυτότητες. Η σχετική Εγκύκλιος⁸⁷ επισημαίνει ότι: «Η εστίαση του περιεχομένου της φετινής Θεματικής Εβδομάδας στα ζητήματα αυτά απορρέει από την κρίσιμη σημασία που αποκτούν κατά την αναπτυξιακή φάση της προεφηβείας και εφηβείας την οποία διέρχονται οι μαθητές/-τριες του γυμνασίου, καθώς τα ζητήματα της διατροφής, των έμφυλων ταυτοτήτων και της ανάπτυξης εθιστικών συμπεριφορών συνδέονται άμεσα με την υπό διαμόρφωση σχέση των προέφηβων και έφηβων μαθητών/-τριών με το σώμα τους, την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψή τους και εν γένει με τον εαυτό τους, καθώς επίσης και με τους/τις συνομηλίκους/-ες τους, αλλά και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο».

Η Εγκύκλιος για τη Θεματική Εβδομάδα κατά το σχολικό έτος 2016-2017 (Φ20.1/220482/Δ2/23.12.2016) αναφέρει επίσης ότι: «η εφαρμογή της Θεματικής Εβδομάδας στα γυμνάσια της χώρας κατά το σχολικό έτος 2016-17 έχει μεταβατικό χαρακτήρα. Τα αποτελέσματά της θα αποτιμηθούν από το ΙΕΠ προκειμένου να εκτιμηθεί η δυνατότητα διεύρυνσης της εφαρμογής και σε άλλα θεματικά αντικείμενα ή και άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης».⁸⁸ Σε αυτήν την κατεύθυνση στις σχετικές Εγκυκλίους⁸⁹ που αποστέλλει το Υπουργείο Παιδείας για το σχολικό έτος 2017-2018

⁸⁷ Εγκύκλιος με θέμα: «Υλοποίηση στο γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Εναισθητοποίησης σε ζητήματα Διατροφής, Εθισμού-Εξαρτήσεων και Έμφυλων Ταυτοτήτων κατά το Σχολικό Έτος 2016-2017» (Φ20.1/220482/Δ2/23.12.2016).

⁸⁸ Για το σχολικό έτος 2016-2017 το «Πολύχρωμο Σχολείο» πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του Θεματικού Άξονα «Έμφυλες Ταυτότητες». Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι διαθέσιμα στο: Πατεράκη, Μ., Ορφανίδου, Φ. & Σκίμπας, Α. (2018), Έρευνα για την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του Θεματικού Άξονα «Έμφυλες Ταυτότητες» το σχολικό έτος 2016-2017, Αθήνα: Πολύχρωμο Σχολείο.

⁸⁹ Εγκύκλιος με θέμα: «Υλοποίηση στο γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Εναισθητοποίησης κατά το Σχολικό Έτος 2017-2018» (Φ20.1/192356/Δ2/08.11.2017) και Εγκύκλιος με θέμα: «Συμπληρωματική Ενημέρωση σχετικά με την Υλοποίηση της Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Εναισθητοποίησης κατά το σχολικό έτος 2017-2018» (Φ20.1/224736/Δ2/20.12.2017).

επισημαίνεται ότι προστίθεται στους θεματικούς άξονες της προηγούμενης χρονιάς αυτός της «Κυκλοφοριακής Αγωγής και Οδικής Ασφάλειας».

Για σχολικό έτος 2018-2019 το Υπουργείο εκδίδει νέες Εγκυκλίους⁹⁰ για την υλοποίηση της Θεματικής Εβδομάδας. Όπως επισημαίνεται σε σχετική Εγκύκλιο (Φ1/6058/Δ2/15.01.2018), η Θεματική Εβδομάδα για το έτος 2018-2019 αποσκοπεί – μεταξύ άλλων– στην ενδυνάμωση του ρόλου της σχολικής κοινότητας, ώστε να καλλιεργεί τη δημοκρατική συνύπαρξη και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς και στην καλλιέργεια καλών πρακτικών στο σχολείο *«σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπροσώπηση, τη διαβούλευση, την κοινωνικοποίηση και τη συμπερίληψη, την ισότητα και την οπτική φύλου, τη μη βίαιη επίλυση συγκρούσεων, την πολιτειακή ευθύνη και τις έμφυλες ταυτότητες»*.

Το 2019 μετά από Εγκύκλιο⁹¹ του Υπουργείου για την αποτίμηση της Θεματικής Εβδομάδας για το σχολικό έτος 2018-2019 με την οποία καλούνται τα γυμνάσια της χώρας να τροφοδοτήσουν σχετικό ερωτηματολόγιο, το ΙΕΠ δημοσιεύει τα σχετικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με αυτά 876 σχολικές μονάδες υλοποίησαν δράσεις στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Έμφυλες Ταυτότητες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019: 3). Πρόκειται για τη λιγότερο δημοφιλή θεματική ενότητα σε σχέση με τις υπόλοιπες. Σε σχέση με τις υποενότητες της θεματικής ενότητας «Έμφυλες Ταυτότητες» τις οποίες επέλεξαν τα σχολεία, στην αποτίμηση παρουσιάζεται ότι: 539 σχολεία ανέπτυξαν δράσεις για την υποενότητα «Σωματικές αλλαγές στην εφηβεία», 377 για την υποενότητα «Βιολογικό και κοινωνικό φύλο», 524 για την υποενότητα «Αποδομώντας τα έμφυλα στερεότυπα» και 775 για την υποενότητα *«Ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιώματα των γυναικών»* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019: 3). Το 2020 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με Εγκύκλιο⁹² ενημερώνει ότι κατά το σχολικό έτος 2019-2020 δεν θα πραγματοποιηθεί η Θεματική Εβδομάδα στα γυμνάσια και λύκεια της χώρας.

Η κύρωση της Σύμβασης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Πρόληψη και την Καταπολέμηση της Βίας κατά των γυναικών και της Ενδοοικογενειακής Βίας το

⁹⁰ Εγκύκλιος με θέμα: *«Υλοποίηση στο γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Δημοκρατικής Συνύπαρξης και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων κατά το σχολικό έτος 2018-2019»* (Φ1/6058/Δ2/15.01.2018) και Εγκύκλιος με θέμα: *«Ενημέρωση για την υλοποίηση της Θεματικής Εβδομάδας 2018-2019»* (Φ1/38137/Δ2/12.03.2019).

⁹¹ Εγκύκλιος με θέμα: *«Αποτίμηση της Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Δημοκρατικής Συνύπαρξης και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων κατά το σχολικό έτος 2018-2019»* (Φ1/81017/Δ2/22.05.2019).

⁹² Εγκύκλιος με θέμα: *«Ενημέρωση για τη θεματική εβδομάδα»* (Φ1/14332/Δ2/31.01.2020).

2018, αποτελεί ένα σημείο-σταθμό για τη θεσμική πρόοδο σε θέματα αντιμετώπισης της έμφυλης βίας. Ο σχετικό *Νόμος (4531/2018)*, όπως ήδη αναφέρθηκε και στην *Υποενότητα 2.1.6.* όπου παρουσιάζεται το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ισότητα των φύλων στο πεδίο της εκπαίδευσης, στο άρθρο 14 δίνει έμφαση στις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στην εκπαίδευση –στο πλαίσιο της οποίας εντάσσει και ανεπίσημους εκπαιδευτικούς χώρους– «*προκειμένου να συμπεριληφθεί εκπαιδευτικό υλικό σε θέματα όπως η ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών, οι μη στερεότυποι ρόλοι των δύο φύλων, ο αμοιβαίος σεβασμός, η επίλυση συγκρούσεων χωρίς βία στις διαπροσωπικές σχέσεις, η βασιζόμενη στο φύλο βία κατά των γυναικών και το δικαίωμα στην προσωπική ακεραιότητα προσαρμοσμένα στη βαθμιαία εξελισσόμενη ικανότητα των μαθητών στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης*». Στην κατεύθυνση αυτή, το ΚΕΘΙ σε συνεργασία με τη UNICEF, το 2019 προχώρα σε έκδοση βιβλίου⁹³ με αφετηρία τη Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης, προκειμένου η πρώτη να αποτελέσει έναυσμα για συζήτηση μεταξύ των νέων σχετικά με την πρόληψη και την καταπολέμηση της έμφυλης βίας. Στο ίδιο πλαίσιο ακολούθησε από τους ίδιους φορείς η έκδοση Οδηγού⁹⁴ για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του βιβλίου από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι δύο εκδόσεις έλαβαν έγκριση παιδαγωγικής καταλληλότητας από το ΙΕΠ και με τη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, εστάλησαν σε όλες τις Διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτές οι ενέργειες αποτελούν τη συνέχεια μιας προσπάθειας που είχε ξεκινήσει ήδη από το 2017 το ΚΕΘΙ για την απλοποίηση θεσμικών εργαλείων ισότητας των φύλων, και ως στόχο είχε την ενημέρωση των παιδιών και των νέων, μέσω δύο διακριτών εκδόσεων, για ένα άλλο εμβληματικό κείμενο πολιτικής για την ισότητα των φύλων: τη «Σύμβαση του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών» (CEDAW).⁹⁵ Το 2018 οι εκδόσεις αυτές είχαν διανεμηθεί και πάλι στις βιβλιοθήκες όλων των δημόσιων σχολείων δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης

⁹³ Κατσαμά, Ε. (2019). *Ο κόσμος από την αρχή*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, UNICEF.

⁹⁴ Σαρρή, Κ & Μπίκος, Κ. (2020). *Οδηγός για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του βιβλίου της Ελένης Κατσαμά «Ο κόσμος από την αρχή»*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, UNICEF.

⁹⁵ Πρόκειται για τις εκδόσεις: Πρασίνου, Ε. (2017). *Το λουλούδι της ισότητας*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας και Khanna. P., Kimmel. Z., & Karkara. R. (2017) *Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διακρίσεως κατά των Γυναικών/CEDAW Έκδοση για νέες και νέους* Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

προκειμένου να «αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία στη διάθεση δασκάλων και καθηγητών για την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και για πρωτοπόρες καινοτόμες δράσεις ευαισθητοποίησης όπως ο θεσμός της “Θεματικής Εβδομάδας”»⁹⁶.

Πολιτικές για την έμφυλη ισότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Κατά την περίοδο που εξετάζεται στην παρούσα *Ενότητα* (2005-2020), στην Ανώτατη Εκπαίδευση καταγράφονται σημαντικές δράσεις για την ένταξη του φύλου στο περιεχόμενο των σπουδών. Ειδικότερα, η υλοποίηση συγχρηματοδοτούμενων δράσεων για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη των σπουδών φύλου. Παρόλο που οι σχετικές δράσεις παρουσιάζονται σε επόμενη *Υποενότητα* (3.3.2) του Κεφαλαίου,⁹⁷ έχει αξία σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι το 2006 ιδρύεται το *Εργαστήριο Σπουδών Φύλου* του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΦΕΚ 926/17.07.2006), καθώς αποτελεί φορέα που δημιουργήθηκε μεν στο πλαίσιο των εν λόγω συγχρηματοδοτούμενων δράσεων, αλλά εξακολουθεί να λειτουργεί και να παράγει επιστημονικό και ερευνητικό έργο για τα θέματα του φύλου. Ειδικότερα, το Εργαστήριο εξυπηρετεί διδακτικές και ερευνητικές ανάγκες στα γνωστικά αντικείμενα του φύλου, στην κοινωνική πολιτική και της ανάλυσης των πολιτικών για την ισότητα των φύλων σε διεθνές, ευρωπαϊκό, εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Παράλληλα, την ίδια περίοδο, υπάρχουν και παραδείγματα που αφορούν στην εισαγωγή μαθημάτων σχετικών με την ισότητα του φύλου στους οδηγούς σπουδών προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Για παράδειγμα, το ΠΜΣ «Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας» του Πανεπιστημίου Αθηνών, με Υπουργική Απόφαση, τροποποιεί το πρόγραμμα σπουδών του συμπεριλαμβάνοντας μία ενότητα, υποχρεωτική για όλες τις κατευθύνσεις, με τον τίτλο: «Συγκριτική θεώρηση ζητημάτων ανισότητας των δυο φύλων: Φύλο και Ιστορία, Φύλο και Γλώσσα, Φύλο και Αγορά εργασίας, Φύλο και Εκπαίδευση, Φύλο και εξουσία» (Πετρουλάκη κ.ά., 2008: 112).

⁹⁶ Βλ. Δελτίο Τύπου ΚΕΘΙ και ΥΠΠΕΘ, 24 Απριλίου 2018: <https://www.minedu.gov.gr/news/34197-24-04-18-parousiasi-ton-dyo-neon-ekdoseon-tou-k-e-th-i-gia-paidia-kai-efivous-me-thema-tin-isotita-ton-fylon>

⁹⁷ Βλ. περισσότερες πληροφορίες για τις σπουδές φύλου και ισότητας που χρηματοδοτήθηκαν από το Γ΄ ΚΠΣ στην *Υποενότητα* 3.3.2.

Σε νομοθετικό επίπεδο, το 2007, με τον *Νόμο 3549/2007* τροποποιείται ο αντίστοιχος Νόμος του 1982 (Ν.1268/1982) και μεταρρυθμίζεται το θεσμικό πλαίσιο για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ). Το άρθρο 1 στο οποίο παρουσιάζεται η αποστολή των ΑΕΙ ορίζει –μεταξύ άλλων– τα ΑΕΙ οφείλουν «να συμβάλλουν στην εμπέδωση της ισότητας των φύλων και της ισοπολιτείας μεταξύ ανδρών και γυναικών».

Επιπλέον, τον Ιανουάριο του 2019, με τον *Νόμο 4589/2019*, και ειδικότερα με το άρθρο 33, με τίτλο: «*Επιτροπή Ισότητας των Φύλων*», θεσμοθετούνται οι Επιτροπές Ισότητας των Φύλων σε κάθε ΑΕΙ, οι οποίες λειτουργούν ως συμβουλευτικά όργανα της Συγκλήτου για την προώθηση της ισότητας των φύλων σε όλα τα επίπεδα της ακαδημαϊκής ζωής.⁹⁸ Στο ίδιο άρθρο ορίζεται ο τρόπος σύνθεσης⁹⁹ κάθε Επιτροπής, καθώς και οι αρμοδιότητές της, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται –μεταξύ άλλων–: η εκπόνηση σχεδίων δράσης για την ισότητα, η εισήγηση σχετικών μέτρων, η παροχή ενημέρωσης και επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με το φύλο, η παροχή υπηρεσιών διαμεσολάβησης σε περιπτώσεις καταγγελιών για διακριτικής μεταχείρισης και η προώθηση εκπόνησης μελετών και ερευνών σε θέματα σχετικά με τις αρμοδιότητές της.

Ήδη επισημάνθηκε ότι ο *Νόμος 4604/2019* για την ουσιαστική ισότητα, εισάγει σημαντικές διατάξεις και στον τομέα της εκπαίδευσης, στις οποίες περιλαμβάνεται η αποτύπωση της διάστασης του φύλου στις δράσεις και στα προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ. Ειδικά για τα ΑΕΙ, στο άρθρο 17, ο Νόμος ορίζει ότι «*μεριμνούν για την προώθηση της ισότητας των φύλων σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας και σε όλες τις διαδικασίες της ακαδημαϊκής ζωής, σύμφωνα με το άρθρο 33 του Νόμου 4589/2019*».

Σε συνέχεια της ψήφισης του *Νόμου 4589/2019* που θεσπίζει Επιτροπές Ισότητας των Φύλων στα ΑΕΙ, και του *Νόμου 4604/2019*, που με το άρθρο 12 θεσπίζει την υποχρέωση για ένταξη της διάστασης του φύλου στη σύνταξη των διοικητικών εγγράφων, πραγματοποιείται τον Οκτώβριο του 2020 συνάντηση του Δικτύου Επιτροπών Ισότητας των Φύλων στα ΑΕΙ με θέμα την υπέρβαση του γλωσσικού σεξισμού στα ΑΕΙ. Ειδικότερα, στη συνάντηση επισημάνθηκε ότι οι Επιτροπές Ισότητας των Φύλων καλούνται, στο πλαίσιο του θεσμοθετημένου ρόλου

⁹⁸ Αξίζει να σημειωθεί ότι το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης είχαν συγκροτήσει Επιτροπές Ισότητας των Φύλων πριν την ψήφιση του Νόμου, και στη συνέχεια συγκρότησαν νέες με βάση τις προδιαγραφές του συγκεκριμένου Νόμου.

⁹⁹ Σύμφωνα με τον Νόμο, η Επιτροπή Ισότητας των Φύλων είναι εννεαμελής και αποτελείται από έξι μέλη ΔΕΠ, ένα μέλος ΕΕΠ ή ΕΔΠ ή ΕΤΕΠ, έναν/μία διοικητικό/-ή υπάλληλο και έναν/μία φοιτητή/-τρια.

τους, να διασφαλίσουν ότι τα ΑΕΙ θα εναρμονιστούν με την κείμενη νομοθεσία, εντάσσοντας τη διάσταση του φύλου στα διοικητικά έγγραφα που συντάσσουν και σταδιακά στον δημόσιο λόγο τους.¹⁰⁰

Ως προς την πρόοδο υλοποίησης των παραπάνω διατάξεων των πρόσφατων Νόμων (4589/2019 και 4604/2019), παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, ενώ στο πλαίσιο του Νόμου 4589/2019 έχει αναπτυχθεί έντονη δραστηριότητα από τις νεοσύστατες Επιτροπές Ισότητας των Φύλων των ΑΕΙ, οι περισσότερες διατάξεις του Νόμου 4604/2019 παραμένουν μη εφαρμόσιμες. Ειδικότερα, στην πρώτη περίπτωση ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να διαδραματίζει η προηγούμενη εμπειρία από την υλοποίηση έργων για το φύλο στα πανεπιστήμια στο πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ, που συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση μέρους του προσωπικού των ΑΕΙ στα θέματα φύλου και δημιούργησε ένα γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη πολιτικών ισότητας. Αυτό το εκπαιδευτικό προσωπικό πλέον αναλαμβάνει να υλοποιήσει τις νέες νομικές προβλέψεις και να προωθήσει τη συζήτηση για το φύλο στα πανεπιστήμια. Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας για την εξέλιξη αυτή είναι η αυτοτέλεια και το αυτοδιοίκητο των πανεπιστημίων, που επιτρέπουν τη λήψη σχετικών αποφάσεων και επιταχύνουν σημαντικά την εφαρμογή τους. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, ο οριζόντιος χαρακτήρας του Νόμου, ο οποίος –για την υλοποίηση των διατάξεων– απαιτεί την ενεργοποίηση και τον συντονισμό πολλών φορέων, σε συνδυασμό με τις γραφειοκρατικές αγκυλώσεις και τη διαχρονικά μειωμένη πολιτική βούληση (εκτός από τις επικεφαλής της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων), δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στην εφαρμογή του.

3.2. Η εκπαίδευση στα εθνικά προγράμματα για την ισότητα των φύλων

Οι εθνικές πολιτικές για την ισότητα των φύλων στο πεδίο της εκπαίδευσης, εκτός από τη σχετική νομοθεσία και τα υπόλοιπα ερμηνευτικά κείμενα, συμπληρώνονται από τα προγράμματα δράσεων που ανακοινώνει η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, ως ο κρατικός φορέας με την αρμοδιότητα για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την παρακολούθηση της εφαρμογής των πολιτικών για την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών σε όλους τους τομείς. Ακολουθώντας την πρακτική των ευρωπαϊκών χωρών, τα προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας

¹⁰⁰ Βλ. Δελτίο Τύπου Δικτύου Επιτροπών Ισότητας των Φύλων, *Υπέρβαση του σεξισμού στα ΑΕΙ*, 30 Οκτωβρίου 2020: <https://www.auth.gr/press/28521/>

παρουσιάζουν με συστηματικό τρόπο τις κυβερνητικές δεσμεύσεις και θέτουν τις πολιτικές προτεραιότητες της κάθε περιόδου στο πεδίο της έμφυλης ισότητας, και επιπλέον συγκεντρώνουν και εξειδικεύουν ανά τομέα τα σχετικά μέτρα πολιτικής, που σχεδιάζει να υλοποιήσει η χώρα.

Μέχρι το 1994, οπότε και ανακοινώνεται το πρώτο Εθνικό Πρόγραμμα, πληροφορίες για τους στόχους και τον προγραμματισμό της Γενικής Γραμματείας Ισότητας αντλούμε από τις Εθνικές Εκθέσεις που υποβάλλει ο φορέας προς την Επιτροπή CEDAW. Ειδικότερα, στην πρώτη Έκθεση παρατίθεται η διαπίστωση ότι *«οι Ελληνίδες, σήμερα εξ' αιτίας του γεγονότος ότι είναι γυναίκες, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, σ' όλους τους τομείς, που προέρχονται από την υπάρχουσα νομοθεσία και τις κοινωνικές προκαταλήψεις»*, με τα κυριότερα προβλήματα άμεσων ή έμμεσων διακρίσεων για τις γυναίκες να εδράζονται στο θεσμικό πλαίσιο, στον τομέα των κοινωνικών υπηρεσιών και στις κοινωνικές προκαταλήψεις, που επηρεάζουν την κοινωνική θέση των γυναικών (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 7-8).

Με αυτήν τη διαπίστωση ως βάση, η Έκθεση διατυπώνει τους στόχους των εθνικών πολιτικών για την ισότητα των φύλων, ανά πεδίο πολιτικής (σύμφωνα με τα άρθρα της Σύμβασης). Οι στόχοι που παρουσιάζονται στην πρώτη Εθνική Έκθεση για την ερχόμενη δεκαετία (1986-1996) για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο πεδίο της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνουν μεταξύ άλλων: τη λειτουργία Τμήματος Γυναικείων Σπουδών, την εφαρμογή περιεχομένου με θέματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και την αναμόρφωση του ήδη υπάρχοντος σε ορισμένα διδακτικά αντικείμενα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο να περιλαμβάνει περισσότερα μηνύματα ισότητας, τη διεξαγωγή σεμιναρίων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τον εορτασμό της 8^{ης} Μάρτη στα σχολεία και την *«κατανομή εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους, με τέτοιο τρόπο ώστε να εναλλάσσονται σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»* (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 84-85).

Το Πρόγραμμα Δράσης 1994-1997 «Ισότητα Ευκαιριών»

Τον Νοέμβριο του 1994 ανακοινώνεται το Πρόγραμμα Δράσης 1994-1997 *«Ισότητα Ευκαιριών»* από το Υφυπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης. Το Πρόγραμμα περιλαμβάνει νομικές πρωτοβουλίες, θεσμικές παρεμβάσεις, μελέτες-έρευνες,

δράσεις ευαισθητοποιήσεις και δύο στρατηγικές (Υφυπουργός Προεδρίας της Κυβέρνησης, 1994). Στο κείμενο της δεύτερης και τρίτης εθνικής Έκθεσης προς την Επιτροπή CEDAW περιλαμβάνονται σημαντικές πληροφορίες για το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Δράσης στο οποίο εντάσσονται μέτρα και στρατηγικές που συμβάλλουν στην άμβλυνση των έμφυλων ανισοτήτων και την εξάλειψη των αιτιών τους. Σύμφωνα με την Έκθεση οι στόχοι του Σχεδίου συνοψίζονται στα ακόλουθα: καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση, εξάλειψη των ανισοτήτων αδρών και γυναικών στην απασχόληση, ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σε θέματα έμφυλης ισότητας, αλλαγή της εικόνας των γυναικών όπως παρουσιάζεται από τα ΜΜΕ, ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών στη λήψη αποφάσεων, καθώς και δημιουργία λειτουργικών και ευέλικτων κοινωνικών δομών για παιδιά, άτομα με αναπηρίες και ηλικιωμένων για λόγους συμφιλίωσης (CEDAW, 1996: 5-7). Ειδικά για τον πρώτο στόχο που αφορά στην προώθηση της ισότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης, για την περίοδο 1994-1997, επιδιώκεται η ανάπτυξη παρεμβάσεων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μελλοντικών δασκάλων, η παραγωγή παιδαγωγικού υλικού απαλλαγμένου από έμφυλα στερεότυπα, η αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων και η ενίσχυση ερευνητικών προσπαθειών σε θέματα ίσων ευκαιριών (CEDAW, 1996: 5).

Πιο αναλυτικά, στο κείμενο του Προγράμματος ανακοινώνεται η σύσταση κοινής Επιτροπής (Υπουργείου Προεδρίας και Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων) με βασικό έργο τη σύσταση προτάσεων για την προσχολική εκπαίδευση και τα *«αναλυτικά προγράμματα και βιβλία με στόχο την εξάλειψη των έμμεσων διακρίσεων»* καθώς και για την *«προώθηση ίσων ευκαιριών μέσω του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού»* (Υφυπουργός Προεδρίας της Κυβέρνησης, 1994: 5). Επίσης, το Πρόγραμμα εξαγγέλλει τη δημιουργία είκοσι Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών και την αναδιάρθρωση των ήδη υφιστάμενων και εντάσσει στον προγραμματισμό της Γενικής Γραμματείας Ισότητας τη διοργάνωση σεμιναρίων για νηπιαγωγούς, δασκάλους/-ες και καθηγητές/-τριες με στόχο την ευαισθητοποίησή τους. Τέλος, στο Πρόγραμμα της περιόδου 1994-1997 προβλέπονται για δράσεις για την επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, ενώ εντοπίζονται και πρώτες αναφορές σε Κοινοτικές Πρωτοβουλίες και στο Β΄ ΚΠΣ.

Το Πρόγραμμα Δράσης 1997-2000 «Ισότητα-Ανάπτυξη-Ειρήνη»

Το 1997 η Γενική Γραμματεία Ισότητας παρουσιάζει το Πρόγραμμα Δράσης 1997-2000 «Ισότητα-Ανάπτυξη-Ειρήνη», για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1997), στο οποίο δεν εντοπίζεται αρχικά η εκπαίδευση στους πέντε βασικούς τομείς προτεραιότητας. Ωστόσο, στην ενότητα με τις νομοθετικές πρωτοβουλίες που προτείνονται για τη νέα προγραμματική περίοδο, εντάσσεται η «προσπάθεια αναπροσαρμογής των ωραρίων των βρεφονηπιακών σταθμών σύμφωνα με τα ωράρια των εργαζομένων», προκειμένου να διευκολύνεται η εξισορρόπηση επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1997: 6). Επιπλέον, στο κείμενο του Προγράμματος περιλαμβάνεται ενότητα με τίτλο: «Παιδεία-Εκπαιδευτικό σύστημα» στην οποία παρουσιάζονται δράσεις για ανάπτυξη ΠΜΣ για γυναικεία θέματα, διοργάνωση πανελλήνιου διαγωνισμού ζωγραφικής για παιδιά δημοτικού με θέμα την ισότητα των φύλων, παρεμβάσεις σε παιδαγωγικό υλικό και σχολικά εγχειρίδια για την εξάλειψη των αναχρονιστικών στερεοτύπων, σε σχέση με τους έμφυλους ρόλους, σεμινάρια για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, μελέτη για την αντιμετώπιση της διακοπής της σχολικής φοίτησης από τα κορίτσια, ένταξη της διάστασης του φύλου στην έρευνα και ανάπτυξη συστήματος για την κατά φύλο παρακολούθηση της εκπαίδευσης (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1997: 11-12).

Η τέταρτη και Πέμπτη Έκθεση προς την Επιτροπή CEDAW, που κατατίθενται επίσης ταυτόχρονα, όπως και οι δύο προηγούμενες, υποβάλλεται μια χρονιά πριν την ανακοίνωση του Προγράμματος Δράσης του 2001. Συνεπώς οι στόχοι που παρουσιάζονται στην Έκθεση, εντάσσονται στη συνέχεια στο Πρόγραμμα Δράσης που ακολουθεί. Ειδικότερα, στην Έκθεση επισημαίνεται ότι για τον τομέα της εκπαίδευσης η Γενική Γραμματεία Ισότητας, δραστηριοποιείται για την εξάλειψη των διακρίσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα (στερεότυπα, πρότυπα ρόλων), τη διάδοση της πολιτικής της ισότητας (περιεχόμενο των σπουδών, επαγγελματικός προσανατολισμός και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας) και τη δημιουργία προγραμμάτων γυναικείων σπουδών στα πανεπιστήμια (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000α: 95). Επιπλέον στην Έκθεση σημειώνεται ότι στις προτεραιότητες της ΓΠΙ και του Υπουργείου Παιδείας είναι η ένταξη της ισότητας των φύλων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, προαναγγέλλοντας τις σχετικές δράσεις που ακολουθούν με τη χρηματοδότηση από το Γ΄ ΚΠΣ (Γενική

Γραμματεία Ισότητας, 2000α: 104). Τέλος, αναφορικά με τις πολιτικές προτεραιότητες της Γενικής Γραμματείας Ισότητας για την εκπαίδευση, το κείμενο της τέταρτης και πέμπτης Έκθεσης προς την Επιτροπή CEDAW παρουσιάζει τους ακόλουθους στόχους για το έτος 2000 (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000α: 111-112):

- *Προώθηση των γυναικείων μεταπτυχιακών σπουδών σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και τα πανεπιστήμια.*
- *Σχεδιασμός προτάσεων και παρεμβάσεων σε προγράμματα σπουδών, παιδαγωγικό υλικό και επιστημονικά εγχειρίδια, για την προβολή της συμβολής των γυναικών στην ανάπτυξη της κοινωνίας και της επιστήμης,*
- *Οργάνωση σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης σε θέματα ισότητας.*
- *Εκπόνηση μελέτης για την κατά φύλο σχολική διαρροή*
- *Εισαγωγή της μεταβλητής του «κοινωνικού φύλου» στις έρευνες των ινστιτούτων και των ερευνητικών κέντρων.*
- *Δημιουργία συμβουλευτικών υπηρεσιών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ώστε τα κορίτσια να κάνουν καλύτερες επαγγελματικές επιλογές.*
- *Δημιουργία συστήματος συλλογής και επεξεργασίας στοιχείων για τη θέση ανδρών/γυναικών σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και δημοσίευση σχετικών εξελίξεων σε τακτά διαστήματα.*

Το Εθνικό Πρόγραμμα Δράσης για την Ισότητα (2001-2006)

Το Εθνικό Πρόγραμμα Δράσης για την Ισότητα (2001-2006) ανακοινώνεται από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας το 2001 και «περιλαμβάνει την στρατηγική-πλαίσιο της Ελλάδας για την διάχυση της οπτικής του φύλου σε όλες τις πολιτικές και δράσεις» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2001: 5), με κεντρικό στόχο τον εκσυγχρονισμό «του κοινωνικού προτύπου με σκοπό την αξιοποίηση του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού, ανεξαρτήτως φύλου, και την εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων κατά των γυναικών». Στο Πρόγραμμα αυτό η οριζόντια ένταξη της διάστασης του φύλου στις πολιτικές (gender mainstreaming) αναγνωρίζεται ως το βασικό εργαλείο για την εφαρμογή πολιτικών ισότητας, και καθορίζονται οι στόχοι για την υλοποίηση αυτών των πολιτικών καθώς και οι ενέργειες και δράσεις που σχεδιάζονται στην

κατεύθυνση της επίτευξης αυτών των στόχων. Στους τέσσερις στόχους¹⁰¹ του Προγράμματος, που επιλέγονται με βάση τη ΣύστασηR(98) 14 της Επιτροπής Υπουργών του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για το gender mainstreaming, συμπεριλαμβάνεται ο στόχος για «*προώθηση της αλλαγής του ρόλου και των στερεοτύπων των δύο φύλων*» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2001: 6). Ειδικότερα, ο στόχος αυτός επιλέγεται καθώς, σύμφωνα με την παραπάνω Σύσταση:

«Η αλλαγή των στερεοτυπικών ρόλων που αποδίδονται στα δύο φύλα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της πραγματικής ισότητας στις σύγχρονες κοινωνίες. Είναι απαραίτητα τα εκπαιδευτικά συστήματα να φροντίζουν να διορθώνουν τις υπάρχουσες ιεραρχίες των φύλων. Οι επαγγελματίες των Μέσων Μαζικής ενημέρωσης πρέπει να συμβάλουν στην αλλαγή των κοινωνικών στερεοτύπων» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2001: 7).

Στον στόχο αυτόν περιλαμβάνονται -μεταξύ άλλων- ειδικές παρεμβάσεις και μέτρα ευαισθητοποίησης για τον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς, όπως αναφέρεται στις εισαγωγικές επισημάνσεις που παρατίθενται στο συγκεκριμένο πεδίο, η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ισότητα και τη δημοκρατία, και «*οι ανισότητες και οι διακρίσεις που επισημαίνονται στην κοινωνία μπορούν να αντιμετωπισθούν και να διορθωθούν μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα γιατί το σχολείο από χώρος δημιουργία, διατήρησης και αναπαραγωγής σεξιστικών στερεοτύπων μπορεί να μετεξελιχθεί σε χώρο καταπολέμησης των διακρίσεων αυτών*» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2001: 35). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεση των έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα κατευθύνει τις νέες γυναίκες σε σπουδές και επαγγέλματα τυπικά «γυναικεία», ανεξάρτητα από τη ζήτηση στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, στο κείμενο συμπεριλαμβάνεται και η παραδοχή ότι το σχολείο δίνει *αντιφατικά μηνύματα* καθώς, αφ' ενός προωθεί το πρότυπο της *ιδανικής έφηβης*, που έχει καλές επιδόσεις, και παράλληλα καλλιεργεί την αντίληψη ότι ο προορισμός των κοριτσιών είναι η δημιουργία οικογένειας. Τέλος, επισημαίνεται η απουσία των θεμάτων ισότητας από τα διδακτικά προγράμματα, με τα πρώτα στη συνείδηση των εκπαιδευτικών να «*παραμένουν περιθωριακά και χωρίς αξία*» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2001: 35).

¹⁰¹ Οι άλλοι τρεις στόχοι είναι οι εξής: 1. Προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών στην οικονομική ζωή, 2. Προώθηση της ίσης συμμετοχής και εκπροσώπησης στον πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό τομέα, 3. Προώθηση της ίσης πρόσβασης και ίσης εφαρμογής των κοινωνικών δικαιωμάτων για άνδρες και γυναίκες (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2001: 6).

Οι δράσεις που περιλαμβάνονται στο εν λόγω Πρόγραμμα αποτελούν το πιο πλήρες πλέγμα δράσεων που έχει αναπτυχθεί για την ισότητα των φύλων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Αξιοποιώντας τους σχετικούς κοινοτικούς πόρους κυρίως του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ)¹⁰² του Γ΄ ΚΠΣ, το Εθνικό Πρόγραμμα για την Ισότητα του 2001 ανακοινώνει δράσεις (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2001: 36-43), που αφορούν σε:

- *Επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων*
- *Παραμβατικά προγράμματα προώθησης της ισότητας των φύλων*
- *Προγράμματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού*
- *Παραγωγή διδακτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία.*
- *Δομές για τον έλεγχο και την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ισότητα: Παρατηρητήριο παρακολούθησης και αξιολόγησης*
- *Εκπαίδευση εξ αποστάσεως για ειδικότητες που επιλέγουν οι νέες κοπέλες*
- *Θετικές δράσεις υπέρ των γυναικών*
- *Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών σε θέματα φύλου και ισότητας*
- *Προπτυχιακά προγράμματα μαθημάτων για θέματα φύλου και ισότητας*
- *Ερευνητικά προγράμματα για τη μελέτη θεμάτων φύλου και ισότητας στην επιστήμη και την τεχνολογία*
- *Ενίσχυση της ακαδημαϊκής βιβλιογραφία σε θέματα φύλου και ισότητας.*

Εθνικές Προτεραιότητες και Άξονες Δράσης για την Ισότητα των Φύλων (2004-2008)

Πριν την ολοκλήρωση της ορισμένης περιόδου υλοποίησης του Εθνικού Προγράμματος Δράσης για την Ισότητα (2001-2006), με την αλλαγή της κυβέρνησης, εγκρίνεται από την Κυβερνητική Επιτροπή και παρουσιάζεται τον Νοέμβριο του 2004, το νέο τετραετές Πρόγραμμα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας για την περίοδο 2004-2008. Οι *Εθνικές Προτεραιότητες και Άξονες Δράσης για την Ισότητα των Φύλων (2004-2008)* συνθέτουν μια «ολοκληρωμένη συνεκτική παρέμβαση» που σχεδιάστηκε από τη Γενική Γραμματεία, με βασικό στόχο να αποχαρακτηριστούν τα θέματα ισότητας ως θέματα *ειδικού τύπου* και να αναδειχθεί

¹⁰² Οι δράσεις που χρηματοδοτήθηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II παρουσιάζονται εκτενώς στην *Ενότητα* που ακολουθεί.

η σύνδεσή τους με άλλες κυρίαρχες εθνικές πολιτικές προτεραιότητες. Για την ικανοποίηση αυτού του στόχου, το νέο Πρόγραμμα συγκροτείται από τέσσερις άξονες ειδικών δράσεων, στους οποίους δίνεται προτεραιότητα, με τον τρίτο από αυτούς να παρουσιάζει δράσεις για την *καταπολέμηση των στερεότυπων αντιλήψεων για τον ρόλο των δύο φύλων μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2004: 4-5).¹⁰³ Ο εν λόγω άξονας περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενέργειες που υλοποιούνται σε συνεργασία με το ΚΕΘΙ και το Υπουργείο Παιδείας:

- *Επέκταση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων, που εκπονούνται στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ για την δευτεροβάθμια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*
- *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εγχειριδίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την οπτική του φύλου και των ίσων ευκαιριών.*
- *Ενίσχυση και διεύρυνση των βιβλιοθηκών και του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.*
- *Επαναπροσδιορισμό του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην κατεύθυνση της άρσης του επαγγελματικού χάσματος λόγω φύλου με παράλληλη εφαρμογή της πολιτικής του *mainstreaming* στα προγράμματα σπουδών του επαγγελματικού προσανατολισμού.*
- *Ενίσχυση των συμβουλευτικών κέντρων για θέματα επιχειρηματικότητας των μαθητριών.*
- *Δημιουργία Μητρώου Συμβούλων Ισότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με σκοπό να έχουν στο μέλλον την ευθύνη των σχετικών θεμάτων στις σχολικές μονάδες.*
- *Εκστρατεία σε σχολεία για την προαγωγή της πολιτισμικής συνύπαρξης και την καταπολέμηση του αναλφαριθμισμού σε συγκεκριμένες ομάδες.*
- *Επιμόρφωση μεταναστριών και γυναικών που ανήκουν σε ειδικές πολιτισμικές/μειονοτικές ομάδες, ώστε να ωφεληθούν σε ατομικό επίπεδο και να υπέρξει πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα στο περιβάλλον τους.*

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το εν λόγω Πρόγραμμα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας ανακοινώνεται πριν την ολοκλήρωση του προγενέστερου αντίστοιχου προγράμματος και η περίοδος εφαρμογής του επικαλύπτει σχεδόν δύο χρόνια από την

¹⁰³ Οι άλλοι τρεις άξονες προτεραιότητας αφορούσαν στα εξής: α) η καταπολέμηση του ελλείμματος ισότητας στην αγορά εργασίας και τις εργασιακές σχέσεις στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, β) η πρόληψη και καταπολέμηση της βίας με θύματα τις γυναίκες, και δ) η ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων.

αντίστοιχη του πρώτου Εθνικού Προγράμματος. Αυτή η επίσπευση θα δικαιολογούσε έναν πολιτικό σχεδιασμό με πολλές διαφοροποιήσεις ως προς τις προτεραιότητες και τους στόχους, εξαιτίας –αντίστοιχα– της αλλαγής της κυβέρνησης και συνεπώς και της πολιτικής κατεύθυνσης. Ωστόσο, στο πεδίο της εκπαίδευσης οι στόχοι παραμένουν παρόμοιοι και στα δύο κείμενα και οι σχετικές δράσεις είτε απλά επεκτείνονται ή εμπλουτίζονται εντάσσοντας κάποια νέα διάσταση (π.χ. δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης με την οπτική του φύλου).

Η περίοδος 2000-2008 ήταν η περίοδος κατά την οποία διατέθηκαν οι περισσότεροι πόροι και, συνεπώς, αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα οι πιο εμβληματικές και σημαντικές δράσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στον τομέα της εκπαίδευσης. Είναι σαφές ότι η προτεραιότητα που δόθηκε στο πεδίο της εκπαίδευσης δεν ήταν ανεξάρτητη από τις σχετικές προτεραιότητες και τους διαθέσιμους πόρους του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, που παρουσιάζονται αναλυτικά σε επόμενη Ενότητα του Κεφαλαίου. Ειδικότερα, κατά τη δεκαετία του 2000, οι σχετικές προβλέψεις για κοινοτική χρηματοδότηση προσέφεραν τη «μεγάλη ευκαιρία» για την ένταξη της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Στρατηγάκη (2008β: 346-347) η προσπάθεια αυτή *«αντιμετώπισε τέτοιες πολιτικές, οργανωτικές και διοικητικές δυσκολίες ώστε να επιτραπεί ο ισχυρισμός ότι επρόκειτο για “χαμένη ευκαιρία” για την ισότητα των φύλων στην μέση και ανώτατη εκπαίδευση»*.

Η αξία αυτής της ευκαιρίας καθίσταται ακόμα πιο σαφής με τη διαπίστωση ότι κατά την προγραμματική περίοδο του επόμενου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΕΣΠΑ) δεν προβλέπεται κανένα εξειδικευμένο μέτρο για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, η Γενική Γραμματεία Ισότητας για τη νέα προγραμματική περίοδο επιτυγχάνει, ώστε να διατεθεί πλέον ειδικός άξονας για την ισότητα των φύλων στο ΕΠ «Διοικητική Μεταρρύθμιση», υπό τον οποίο σχεδιάζει και υλοποιεί μια σειρά από εξαιρετικά σημαντικά έργα για την προώθηση της ισότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, εστιάζει σε δράσεις για την αντιμετώπιση της έμφυλης βίας, τα κέντρα λήψης αποφάσεων και άλλα πεδία πολιτικής, που είναι επιλέξιμες από το εν λόγω ΕΠ. Αντίθετα, το Υπουργείο Παιδείας στο νέο Επιχειρησιακό του Πρόγραμμα δεν εντάσσει κανένα έργο για την ισότητα των φύλων, παρά την πλούσια προγενέστερη εμπειρία του.

Το Εθνικό Πρόγραμμα για την Ουσιαστική Ισότητα των Φύλων (2010-2013)

Η νέα πολιτική που χαράσσει η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων για την περίοδο 2009-2013 εγκαινιάζεται το 2010 με την εκπόνηση του *Εθνικού Προγράμματος για την Ουσιαστική Ισότητα των Φύλων 2010-2013*. Το νέο Πρόγραμμα διαρθρώνεται σε τρεις πυλώνες, που περιλαμβάνουν προτεινόμενες νομοθετικές πρωτοβουλίες, εξειδικευμένες πολιτικές και οριζόντιες παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση των έμφυλων διακρίσεων σε κάθε πεδίο άσκησης πολιτικής (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2011: 14).

Η στόχευση των πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης είναι σαφώς πιο περιορισμένη για την περίοδο 2010-2013, γεγονός που συνδέεται και με το γεγονός ότι στο ΕΣΠΑ δεν είχε προβλεφθεί κανένα εξειδικευμένο μέτρο για την ισότητα των φύλων, και το Υπουργείο Παιδείας δεν είχε εντάξει στον προγραμματισμό του να συνεχίσει τα Έργα της προηγούμενης περιόδου με εθνικούς πόρους (Στρατηγάκη, 2008β: 347). Ωστόσο, στην παρουσίαση της σχεδιαζόμενης νομοθετικής παρέμβασης υπό τον τίτλο *«Νόμος για την προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων»*¹⁰⁴, αναφέρεται ότι οι διατάξεις του νέου νομοθετήματος θα περιλαμβάνουν *«την προώθηση της ίσης μεταχείρισης και των ίσων ευκαιριών, καθώς και την άρση στερεοτύπων λόγω φύλου στον τομέα της εκπαίδευσης»* (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2011: 18).

Στις οριζόντιες παρεμβάσεις που προωθούνται μέσω του νέου Εθνικού Προγράμματος παρατίθεται και αυτές του Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την ένταξη της διάστασης του φύλου στις πολιτικές που αναπτύσσει. Ειδικότερα, στο πλαίσιο αυτών των παρεμβάσεων προτείνεται *«η αξιοποίηση, εντός του σχολείου και ευρύτερα, του υλικού που παράχθηκε κατά το ΕΠΕΑΕΚ II, με στόχο την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε γυναίκες από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τα Γραφεία Διασύνδεσης των ΑΕΙ και των ΤΕΙ σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας, η ενθάρρυνση της αναμόρφωσης ή της συνέχισης προγραμμάτων σπουδών φύλου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ένταξη τομέων έρευνας σε περιοχές φύλου και ισότητας στο πλαίσιο της δράσης της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων,

¹⁰⁴ Η οποία ολοκληρώθηκε και τέθηκε σε ισχύ σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα, το 2019 με τον Νόμο 4604/2019.

2011: 43-45). Τέλος, στο Εθνικό Πρόγραμμα για την περίοδο 2010-2013 παρουσιάζεται ο σχεδιασμός για την υλοποίηση Έργου με στόχο τη στήριξη ψηφιακά αναλφάβητων γυναικών και την εξοικειώσή τους με τις νέες ψηφιακές δεξιότητες μέσω της χρηματοδότησης των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων «Ψηφιακή Σύγκλιση» και «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2011:78).

Το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2016-2020

Το 2017 ανακοινώνεται από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων το *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2016-2020 (ΕΣΔΙΦ)*, το οποίο θέτει για τη νέα περίοδο έξι στρατηγικούς στόχους, εκ των οποίων οι δύο αφορούν σε νέα πεδία – σε σχέση με τους στόχους του προηγούμενου Εθνικού Προγράμματος– και, ειδικότερα, στην άρση έμφυλων ανισοτήτων στην υγεία και στην ισόρροπη συμμετοχή των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, ο προγενέστερος στόχος για προώθηση της ισότητας στο πεδίο του πολιτισμού, εμπλουτίζεται και επεκτείνεται στους τομείς της εκπαίδευσης, των μέσων ενημέρωσης και του πολιτισμού (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2017:10). Παράλληλα, οι άξονες προτεραιότητας του ΕΣΔΙΦ ακολουθούν τις κατευθυντήριες οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς τα κράτη-μέλη και σε αυτούς περιλαμβάνεται διακριτός άξονας για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2017: 11). Όπως επισημαίνεται στο Σχέδιο Δράσης, για τη συγκρότηση του συγκεκριμένου άξονα ακολουθήθηκε το πρότυπο της Γενικής Διεύθυνσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό, ενώ, παράλληλα, υπογραμμίζεται η πάγια θέση του φορέα σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου της εκπαίδευσης για την προώθηση των ζητημάτων ισότητας (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2017: 69).

Ο άξονας προτεραιότητας του ΕΣΔΙΦ «*Εκπαίδευση, κατάρτιση, πολιτισμός, αθλητισμός και μέσα μαζικής ενημέρωσης*» θέτει τέσσερις στόχους, από τους οποίους ο πρώτος εστιάζει στην προώθηση της ισότητας των φύλων στην τυπική εκπαίδευση, την επιστήμη και την έρευνα και ο δεύτερος στην προώθηση της ισότητας των φύλων στη δια βίου μάθηση και στην άτυπη εκπαίδευση (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2017: 70-79). Ειδικότερα, υπό τον πρώτο στόχο παρουσιάζονται

προτεινόμενες δράσεις που αφορούν στην αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα έμφυλων διακρίσεων και σεξισμού, τη δημιουργία Γραφείου Ισότητας στο Υπουργείο Παιδείας και την ενίσχυση της ερευνητικής δραστηριότητας στην περιοχή του φύλου. Αντίστοιχα, υπό τον δεύτερο στόχο προτείνονται –μεταξύ άλλων– δράσεις κατάρτισης σε θέματα έμφυλης ισότητας για στελέχη κρατικών και δημόσιων φορέων και δράσεις κατάρτισης γυναικών για την απόκτηση δεξιοτήτων που ενισχύουν τις προοπτικές απασχόλησης και επιχειρηματικότητας. Οι προτεινόμενες δράσεις της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων για την εκπαίδευση, δεν περιορίζονται σε αυτές που παρουσιάζονται στον σχετικό άξονα προτεραιότητας του ΕΣΔΙΦ. Αντίθετα, στις δράσεις που παρατίθενται προς υλοποίηση στο πεδίο της έμφυλης βίας, εντάσσονται ενέργειες που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική και, ειδικότερα, αφορούν στην εισαγωγή μαθημάτων για την έμφυλη βία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε σεμινάρια ευαισθητοποίησης εφήβων για ισότιμες και υγιείς ερωτικές σχέσεις και σε θέματα έμφυλης βίας, καθώς και σε ενέργειες για τη δημιουργία πλαισίου συνεργασίας μεταξύ της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων και των διευθύνσεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2017: 47).

Σε όλα τα προγράμματα και σχέδια δράσης που αναπτύσσει η Γενική Γραμματεία Ισότητας των φύλων από το 1994, όσες διαφοροποιήσεις και αν εντοπίζονται στους κεντρικούς στόχους, τις προτεραιότητες και την ευρύτερη φιλοσοφία τους, η εκπαίδευση εντάσσεται ως ένα κρίσιμο πεδίο παρέμβασης για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες –διαχρονικά– του εθνικού μηχανισμού για την ισότητα των φύλων να συντονίσει και να προτείνει δράσεις για την ανάπτυξη δράσεων για την ισότητα των φύλων στο πλαίσιο των διαφόρων τομεακών πολιτικών, τα στεγανά που τις χαρακτηρίζουν, δεν επιτρέπουν την δημιουργία ενός συνεκτικού πλαισίου πολιτικής για την ισότητα. Αυτό σημαίνει ότι πολλές φορές παρατηρείται έλλειψη συνεργασίας και ανταλλαγής ενημέρωσης για τις δράσεις του κάθε Υπουργείου προς την κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας. Ειδικά για τον τομέα της εκπαίδευσης, διαφαίνεται ότι, παρά τις όποιες προσπάθειες της Γενικής Γραμματείας Ισότητας να εντάξει σε αυτόν τη διάσταση του φύλου, το Υπουργείο Παιδείας δεν διέθετε ανάλογη πολιτική βούληση, με αποτέλεσμα τόσο πριν, όσο και μετά το πέρας του Γ΄ ΚΠΣ μέσω του οποίου διατέθηκαν

(«υποχρεωτικά») σημαντικά κονδύλια για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση,¹⁰⁵ οι δράσεις του εν λόγω Υπουργείου να είναι εξαιρετικά περιορισμένες.

3.3. Οι δράσεις για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση στα συγχρηματοδοτούμενα Επιχειρησιακά Προγράμματα

Η διάθεση πόρων, μέσω των Ευρωπαϊκών Διαρθρωτικών και Επενδυτικών Ταμείων (ΕΔΕΤ), στον κοινωνικό τομέα αποτέλεσε παράγοντα που επηρέασε σημαντικά την κοινωνική πολιτική της Ελλάδας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ), που αρχικά ιδρύθηκε με στόχο να συμβάλλει στη βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης στην Ευρώπη, το 1988 αλλάζει ριζικά, καθώς πλέον καλείται να ενισχύσει την κοινωνική συνοχή, για την επίτευξη της οποίας αναπτύσσονται μια σειρά από πολιτικές σε ποικίλα πεδία. Με την καθιέρωση των αναπτυξιακών προγραμμάτων, που συγχρηματοδοτούνται από κοινοτικούς και εθνικούς πόρους, των επονομαζόμενων Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης (ΚΠΣ), η Ελλάδα σχεδιάζει, διαμορφώνει και συναποφασίζει με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις παρεμβάσεις πολιτικής που υλοποιεί, σύμφωνα με τους στόχους που επιδιώκεται να επιτευχθούν για την εξασφάλιση κοινοτικής χρηματοδότησης.

Οι παρεμβάσεις των ΚΠΣ στην Ελλάδα ξεκινούν το 1989¹⁰⁶ και οι περίοδοι εφαρμογής τους διαμορφώνονται ως εξής: από το 1989 έως το 1993 υλοποιείται το πρώτο ΚΠΣ, από το 1994 έως το 1999 το δεύτερο, από το 2000 έως το 2006 είναι η περίοδος υλοποίησης του τρίτου ΚΠΣ, από το 2007 έως το 2013 υλοποιείται το τέταρτο πλαίσιο στήριξης, το οποίο ονομάζεται Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ), και από το 2014 ξεκινά η περίοδος υλοποίησης ενός νέου πλαισίου, του Εταιρικού Συμφώνου για το Πλαίσιο Ανάπτυξης, η προγραμματική περίοδος του οποίου ολοκληρώνεται το 2020.

¹⁰⁵ Βλ. σχετικά στην *Υποενότητα 3.3.2.* του παρόντος Κεφαλαίου.

¹⁰⁶ Νωρίτερα, από το 1986 είχαν θεσπιστεί τα Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα (ΜΟΠ), με στόχο τη μείωση του αναπτυξιακού χάσματος μεταξύ των χωρών μελών της ΕΕ.

3.3.1. Οι πρώτες δράσεις για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων

Οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Α΄ ΚΠΣ ήταν προσανατολισμένες στην απασχόληση, και σε αυτές δεν εντοπίζονται δράσεις με την οπτική του φύλου που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία εξάλλου παραμένει πεδίο εθνικής αρμοδιότητας. Ωστόσο, στο πλαίσιο του Β΄ ΚΠΣ, στο οποίο σημειώνεται επέκταση των παρεμβάσεων της προηγούμενης περιόδου¹⁰⁷ σε περισσότερους τομείς πολιτικής και η «βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της επαγγελματικής κατάρτισης για την ανάπτυξη και την καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού» αποτελεί έναν από τους στόχους του, εντοπίζονται οι πρώτες αποσπασματικές δράσεις για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Οι δράσεις αυτές συμπεριλήφθηκαν στο ΕΠ «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας κατά την εξέλιξη της υλοποίησής του, καθώς δεν προβλέπονταν στον αρχικό σχεδιασμό του. Πρόκειται για τα πρώτα Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων που σχεδιάστηκαν, εντάχθηκαν και υλοποιήθηκαν με πρωτοβουλία του ΚΕΘΙ, το οποίο στη συνέχεια αποτέλεσε τον κρατικό φορέα με τη μεγαλύτερη δραστηριότητα στην ανάπτυξη σχετικών δράσεων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2003: 261).

Η Εθνική Έκθεση προς την Επιτροπή CEDAW, που συντάσσεται το έτος 2000 από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας, παρέχει ορισμένες πληροφορίες για αυτά τα Προγράμματα ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών. Σύμφωνα, λοιπόν, με την προαναφερθείσα πηγή, σε πρώτη φάση το ΚΕΘΙ υλοποίησε πρόγραμμα ευαισθητοποίησης για εκπαιδευτικούς στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, στις δράσεις του οποίου συμπεριλαμβάνονταν: α) ο σχεδιασμός μη σεξιστικού υλικού για παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, β) πραγματοποίησης σεμιναρίων ευαισθητοποίησης, γ) πειραματική εφαρμογή στο σχολείο και δ) ενέργειες για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της εργασίας των εκπαιδευτικών (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000α: 109-110). Στη συνέχεια, από το 1998 έως το 1999 –και πάντα στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ– διαμορφώθηκε ένα νέο αντίστοιχο Πρόγραμμα, με βάση την

¹⁰⁷ Το Α΄ ΚΠΣ περιελάμβανε δράσεις με στόχο την ενίσχυση της αγοράς εργασίας, με έμφαση στην ανάπτυξη του πρωτογενούς τομέα, την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων και την περιφερειακή ανάπτυξη.

εμπειρία από την υλοποίηση του προηγούμενου, κατά το οποίο οι δράσεις εμπλουτίζονται και επεκτείνονται σε άλλες δύο πόλεις, την Πάτρα και το Ηράκλειο. Με το νέο Πρόγραμμα διοργανώνονται ποικίλες ενέργειες δημοσιότητας και ευαισθητοποίησης και επιμορφώνονται περίπου 350 εκπαιδευτικοί προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000α: 110).

Οι στόχοι που θέτει η Γενική Γραμματεία Ισότητας εκείνη την περίοδο για τον τομέα της εκπαίδευσης είναι προφανές ότι διαμορφώνονται με βάση την εμπειρία από την εφαρμογή των παραπάνω δράσεων στο πλαίσιο του Β΄ ΚΠΣ, όπως επίσης ότι σχετίζονται άμεσα με τον σχεδιασμό των δράσεων της νέας προγραμματικής περιόδου που ακολουθεί. Ήδη, το 2000 η Γενική Γραμματεία Ισότητας εντάσσει στις προτεραιότητές της για την έμφυλη ισότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης: την αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη γυναικείων μεταπτυχιακών σπουδών, την υλοποίηση παρεμβάσεων σε προγράμματα σπουδών και επιστημονικών εγχειριδίων, την εισαγωγή της μεταβλητής του φύλου στις έρευνες των ινστιτούτων και των ερευνητικών κέντρων, τη δημιουργία συμβουλευτικών υπηρεσιών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τη δημιουργία συστήματος συλλογής και επεξεργασίας στοιχείων για τη θέση ανδρών/γυναικών σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000α: 111-112).

3.3.2. ΕΠΕΑΕΚ II: Μια μοναδική ευκαιρία για την ένταξη της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική πολιτική

Από το 2000 ξεκινά μια πιο οργανωμένη προσπάθεια για ένταξη του στόχου της ισότητας των φύλων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αυτή η προσπάθεια συνδέεται άρρηκτα με την υλοποίηση του Γ΄ ΚΠΣ, το οποίο έθετε ως υποχρέωση την ένταξη της οπτικής του φύλου σε όλες τις δράσεις που αφορούσαν την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, η εν λόγω υποχρέωση απορρέει από τις πολιτικές προτεραιότητες για αύξηση της απασχολησιμότητας των γυναικών και για οριζόντια ένταξη της οπτικής του φύλου (gender mainstreaming) που την περίοδο εκείνη θέτει σε εφαρμογή η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη βάση του άρθρου 3 της Συνθήκης του Άμστερνταμ, και αφορά στη διάθεση του 10% του συνολικού προϋπολογισμού του ΚΠΣ σε δράσεις για την ισότητα των φύλων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2003:

261). Με γνώμονα αυτήν την υποχρέωση κατά τον σχεδιασμό του Πλαισίου, δημιουργούνται ειδικοί Άξονες Προτεραιότητας με θετικές δράσεις υπέρ των γυναικών σε δύο από τα εικοσιτέσσερα Επιχειρησιακά Προγράμματα που σχεδιάζονται: το ΕΠ «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση» Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και το ΕΠΕΑΕΚ II του Υπουργείου Παιδείας.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά το δεύτερο, το εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογείται ως προνομιακό πεδίο εφαρμογής των προτεραιοτήτων της ΕΕ σχετικά την προώθηση της ισότητας των φύλων στην αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου, το Υπουργείο Παιδείας, μετά από πιέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, και παρά τις προσπάθειες της τότε ηγεσίας του να διαθέσει τα κονδύλια αυτά σε άλλους σκοπούς (Στρατηγάκη, 2008β: 361), κατά την κατάρτιση του ΕΠΕΑΕΚ II θέτει ως έναν από τους γενικούς στόχους του Προγράμματος τη *«βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας»* και δημιουργεί τον Άξονα Προτεραιότητας 4¹⁰⁸, ως μια ολοκληρωμένη πρόταση ένταξης της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική πολιτική, στον οποίο περιλαμβάνονται μέτρα και δράσεις υπέρ των γυναικών στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν στην κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και ο μαθητικός και φοιτητικός πληθυσμός. Απώτερο σκοπό των δράσεων του εν λόγω Άξονα, και σύμφωνα πάντα με τον συνολικό στόχο του ΚΠΣ για ισότητα των φύλων στην απασχόληση, αποτελούσε η βελτίωση της θέσης των γυναικών και η ενίσχυση της ισότητας των φύλων στην αγορά εργασίας. Ο ρόλος του ΚΕΘΙ στον νέο σχεδιασμό ήταν και πάλι κρίσιμος, καθώς με την τεχνογνωσία που διέθετε και τα στελέχη που κινητοποίησε, κατάφερε να κάμψει τις αντιστάσεις του Υπουργείου Παιδείας και να ανταποκριθεί στις τεχνικές και επιστημονικές απαιτήσεις του σχεδιασμού των Έργων του ΕΠΕΑΕΚ II.

Τα Έργα για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, που εντάσσονται στον Άξονα Προτεραιότητας 4 του ΕΠΕΑΕΚ II αφορούν στις ακόλουθες γενικές κατηγορίες: έργα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων και ανάπτυξης παρεμβατικών δράσεων στα σχολεία, έργα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού απαλλαγμένων από έμφυλα στερεότυπα, έργα για την έμφυλη προσέγγιση και μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, έργα για την

¹⁰⁸ Στον Άξονα 4 διατέθηκε περίπου το 2,5% του συνολικού προϋπολογισμού του ΕΠ (Στρατηγάκη, 2008: 333).

παραγωγή διδακτικού υλικού που προωθεί την έμφυλη ισότητα, έργα για την ίδρυση δομών για τον έλεγχο και την προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την οπτική του φύλου, έργα για την προώθηση θετικών δράσεων υπέρ των γυναικών στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο των οποίων θα προκύψουν κίνητρα που θα ενισχύσουν την ένταξη των γυναικών στην αγορά εργασίας, και, τέλος, έργα για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μη συμπερίληψη της ισότητας των φύλων στον αρχικό σχεδιασμό του ΕΠ, προκάλεσε τη δυσαρέσκεια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία πίεσε την ελληνική πλευρά κατά τις διαπραγματεύσεις σχετικά με το περιεχόμενό του, προκειμένου να δημιουργηθεί ο εν λόγω Άξονας (Στρατηγάκη, 2008β: 333). Συνεπώς, επισημαίνεται ότι οι δράσεις και τα Έργα που αναπτύχθηκαν για την ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο υλοποίησης του Γ΄ ΚΠΣ, δεν προέκυψαν ως αποτέλεσμα πολιτικής επιλογής βασισμένης σε διαπίστωση των σχετικών αναγκών, αλλά κυρίως ως αναγκαστική λύση για την έγκριση του Προγράμματος.

Έργα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση

Στο πρώτο Μέτρο (4.1) του Άξονα Προτεραιότητας 4, εντάσσονται τα Έργα που καλύπτουν το πεδίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Συνολικά έντεκα Έργα σχεδιάστηκαν, εντάχθηκαν και υλοποιήθηκαν υπό το Μέτρο 4.1 από το ΚΕΘΙ, τη Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ), το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΟΠΑ) και το Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ) Καβάλας.

Το Έργο «Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των δύο φύλων» (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ) αποτελεί το Έργο του Άξονα 4 με τον υψηλότερο προϋπολογισμό¹⁰⁹ και υλοποιήθηκε από το ΚΕΘΙ.¹¹⁰ Στόχευε στην ευαισθητοποίηση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων ώστε, αφού εντοπίζουν τα

¹⁰⁹ Το Έργο είχε συνολικό προϋπολογισμό 25.000.000 ευρώ.

¹¹⁰ Για περισσότερες πληροφορίες στον τρόπο υλοποίησης του συγκεκριμένου Έργου, βλ. στο έκτο Κεφάλαιο, όπου αποτυπώνονται τα σχετικά αποτελέσματα της έρευνας πεδίου.

στερεότυπα του φύλου, την ανισότητα και τις διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, να μπορούν να παρεμβαίνουν αναπτύσσοντας επιστημονικό λόγο και καλές πρακτικές στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2010: 92). Από το 2000 έως το 2008 στο πλαίσιο του Έργου, μεταξύ άλλων, επιμορφώθηκαν περίπου 8.500 εκπαιδευτικοί και στα 850 παρεμβατικά Προγράμματα που υλοποιήθηκαν σε σχολεία συμμετείχαν περίπου 122.000 μαθητές και μαθήτριες (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2010: 93).

Επιπλέον, το ΑΠΘ με το Έργο *«Προωθώντας την ισότητα των φύλων κατά τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Δράσεις συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού με την οπτική του φύλου»* επιδιώκει να εντάξει την οπτική του φύλου στις υπηρεσίες εξατομικευμένης συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού που παρέχονται στους μαθητές και τις μαθήτριες από τον νέο θεσμό των Συμβουλευτικών Γραφείων στα σχολεία. Το Έργο στοχεύει να βοηθήσει τις μαθήτριες και τους μαθητές να προσανατολιστούν επαγγελματικά σε *«λιγότερο παραδοσιακές επιλογές, ώστε να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικότερα τα προβλήματα που οφείλονται στον τρόπο, με τον οποίο διαμορφώνονται οι ταυτότητες φύλου στην κοινωνία»* (Δελιγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2003: 262). Από τα Προγράμματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού επωφελήθηκαν περισσότεροι από 150.000 μαθητές και μαθήτριες (Κατσαμάγκου κ.ά., 2008: 186)

Το Έργο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τίτλο: *«Παραγωγή Βοηθητικού Εκπαιδευτικού Υλικού για την Εισαγωγή Θεμάτων Σχετικά με τα Φύλα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, υλοποιήθηκε από το 2004 έως το 2008, με στόχο την προώθηση της ισότητας των φύλων στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εισάγοντας τον σχετικό προβληματισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία με την παραγωγή κατάλληλου βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού. Το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο καθοδηγούσε τους/τις εκπαιδευτικούς να εισάγουν τη διάσταση του φύλου στη διδασκαλία τους, στάλθηκε μέσω του Οργανισμού Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) σε σχολεία όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, ενώ παράλληλα στο πλαίσιο του Έργου επιμορφώθηκε σημαντικός αριθμός στελεχών της εκπαίδευσης (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2010: 97).

Από το 2006 έως το 2009, το ΚΕΘΙ σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία Ισότητας, υλοποιούν Έργο με το οποίο συστήνεται *«Παρατηρητήριο παρακολούθησης*

και αξιολόγησης των δράσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ισότητα (Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση)». Η δομή αυτή κατά τον σχεδιασμό της, έχει ως βασικό αντικείμενο την παρακολούθηση των δράσεων για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και τη διατύπωση προτάσεων. Ως αποτέλεσμα της σύντομης λειτουργίας, του Παρατηρητηρίου για την Ισότητα στην Εκπαίδευση, από το 2007 έως το 2008, προέκυψε μια σειρά από σημαντικές μελέτες και έρευνες για το πεδίο φύλο και εκπαίδευση (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2010: 94).

Στην Κατηγορία Πράξεων «Θετικές δράσεις υπέρ των γυναικών» περιλαμβάνονται Έργα, που στοχεύουν στην ενίσχυση της ένταξης των γυναικών στην αγορά εργασίας και αφορούν στην παροχή υποτροφιών προς μαθήτριες που επιθυμούν να σπουδάσουν σε «ανδροκρατούμενα» πεδία, τη χρηματική ενίσχυση της πρακτικής άσκησης των μαθητριών των σχολών αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τον εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βιβλία για θέματα ισότητας των φύλων και άλλες συναφείς δράσεις. Σε αυτήν την Κατηγορία εντάσσονται τα έργα υλοποιήθηκαν από το ΔΠΘ, το ΕΚΠΑ, το ΟΠΑ, το ΤΕΙ Καβάλας, την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του Υπουργείου Παιδείας και την Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Ειδικότερα, η Γενική Γραμματεία Ισότητας υλοποίησε το Έργο με τίτλο: «Θετικές Δράσεις υπέρ των Γυναικών στις Σχολές Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης», του οποίου βασικός στόχος ήταν η καταπολέμηση των διακρίσεων και του επαγγελματικού διαχωρισμού μεταξύ των φύλων μέσα από την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στον τομέα της τεχνολογικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του εν λόγω έργου βελτιώθηκε η λειτουργία της Βιβλιοθήκης Θεμάτων Ισότητας και Φύλου και ενισχύθηκαν και εμπλουτίστηκαν οι βιβλιοθήκες 764 δημοσίων σχολείων Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) και Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) της χώρας, με βιβλία σχετικά με θέματα ισότητας των φύλων (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2010: 91). Επιπλέον, το ΕΚΠΑ από 2006 έως το 2008 υλοποίησε επιμορφωτικά σεμινάρια σε 2.700 μαθήτριες/σπουδάστριες σε θέματα επιχειρηματικότητας, πληροφορικής, νέων τεχνολογιών και άλλων καινοτόμων εφαρμογών με τη χρήση συμβατικών μεθόδων ή εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

Το ΔΠΘ με το Έργο «Ευρυδίκη-Θετικές Ενέργειες υπέρ των γυναικών», το οποίο ολοκληρώθηκε το 2008, επεδίωκε την ενθάρρυνση μαθητριών και

σπουδαστριών προκειμένου, να κατευθυνθούν σε επαγγέλματα και ειδικότητες, τα οποία έχουν υψηλή ζήτηση στην αγορά εργασίας και χαμηλή συμμετοχή γυναικών. Συνολικά από το Έργο επωφελήθηκαν συνολικά 4.679 μαθήτριες/σπουδάστριες ενώ εργάστηκαν σε αυτό περίπου 1000 καθηγητές/-τριες σε 764 εκπαιδευτικές μονάδες (Καβουλάκος κ.ά., 2008: 45-46). Αντίστοιχα, το ΟΠΑ, τον Μάιο του 2008, ολοκλήρωσε το Έργο «*Γυναικεία Εκπαίδευση, Νεανική Επιχειρηματικότητα, Στόχος Ισότητας*», που στόχευε στην εξειδικευμένη εκπαίδευση σπουδαστριών σε ΤΕΕ και ΙΕΚ, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τις καταστήσουν ικανές να αναλάβουν τους σύγχρονους απαιτητικούς ρόλους σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την επιστήμη και την τεχνολογία (Καβουλάκος κ.ά., 2008: 46). Στην ίδια κατεύθυνση το Έργο που υλοποίησε το ΤΕΙ Καβάλας έδινε έμφαση στην επιμόρφωση σπουδαστριών αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε δεξιότητες πληροφορικής και επιχειρηματικού σεναρίου.

Έργα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση

Παράλληλα, με τις παραπάνω δράσεις και Έργα, που αφορούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, υπό το δεύτερο μέτρο (Μέτρο 4.2) του Άξονα Προτεραιότητας 4, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν Έργα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία αφορούσαν σε χρηματοδότηση, είτε για τη ανάπτυξη ΠΜΣ για το φύλο, είτε για τον εμπλουτισμό υφιστάμενων προπτυχιακών προγραμμάτων, με την εισαγωγή μαθημάτων σχετικών με θέματα φύλου και ισότητας, είτε για την παροχή υποτροφιών σε φοιτήτριες για έρευνα σε θέματα φύλου ή, τέλος, για την ενίσχυση ερευνητικών ομάδων με την οπτική του φύλου (Στρατηγάκη, 2008β: 339). Τα Έργα αυτά, τα οποία εγκρίθηκαν μετά από εξωτερική αξιολόγηση, είχαν ως βασικό στόχο να ευαισθητοποιήσουν την πανεπιστημιακή κοινότητα σε θέματα ισότητας και φύλου, προωθώντας την επιστημονική γνώση και έρευνα στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, καθώς επίσης και να δημιουργήσουν επιστημονικό ανθρώπινο δυναμικό εξειδικευμένο στα ζητήματα αυτά (Στρατηγάκη, 2008β: 339). Ειδικότερα, στο πλαίσιο του Μέτρου 4.2. υλοποιήθηκαν συνολικά 43 Έργα από 21 ακαδημαϊκούς φορείς. Τα Έργα αυτά μεταφράζονται σε τρία ΠΜΣ για το φύλο, στην ένταξη της οπτικής του φύλου σε οχτώ προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, στη θεσμοθέτηση τεσσάρων υποτροφιών σε θέματα φύλου και δεκαέξι

ερευνητικών προγραμμάτων με έμφυλη προσέγγιση (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2010: 98-99).

Εν ολίγοις, η χρηματοδότηση σπουδών φύλου, που ξεκινά από το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004 και ολοκληρώνεται το 2008, σηματοδοτεί την επίσημα αναγνωρισμένη εισαγωγή τους στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλάζοντας σημαντικά το πεδίο. Ειδικότερα, με τον τρόπο αυτόν, το γνωστικό πεδίο του φύλου, οι σπουδές φύλου, «νομιμοποιούνται» πλέον στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα, ακολουθώντας με μεγάλη καθυστέρηση πολλά ευρωπαϊκά και αμερικάνικα πανεπιστήμια, που από την δεκαετία του 1970, έχουν αναδείξει το φύλο ως βασική αναλυτική κατηγορία της κοινωνικής –και όχι μόνο– έρευνας (Στρατηγάκη, 2005).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά από τα προγράμματα σπουδών φύλου που αναπτύχθηκαν την περίοδο εκείνη, σταμάτησαν τη λειτουργία τους με τη λήξη της χρηματοδότησής τους από το εν λόγω ΕΠ, αποκαλύπτοντας αφενός την αξία και τη σημασία της διάθεσης κοινοτικών πόρων για την ανάπτυξη πολιτικών και δράσεων, και αφετέρου την –όπως εκ των υστέρων διαφαίνεται ανεπαρκή– πολιτική βούληση, που στάθηκε ανίκανη να διασφαλίσει τη βιωσιμότητά τους. Παρόλα αυτά, η εμπειρία από την υλοποίηση των Έργων του Άξονα 4 άφησε θετικά ίχνη. Ένας σημαντικός αριθμός ακαδημαϊκού προσωπικού ευαισθητοποιήθηκε ως προς τα θέματα του φύλου, με αποτέλεσμα να είναι ενεργός και να λειτουργεί υποστηρικτικά σε σχετικές μεταγενέστερες πρωτοβουλίες (π.χ. Επιτροπές Ισότητας των Φύλων στα πανεπιστήμια). Επιπλέον, τα ερευνητικά προγράμματα για το φύλο, που λειτούργησαν εκείνη την περίοδο, έδωσαν σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα, ενώ, επίσης, διάφορα τμήματα πανεπιστημίων συνέχισαν να εντάσσουν στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα για το φύλο. Τέλος, στα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα έργα της εν λόγω προγραμματικής περιόδου, κεντρική θέση κατέχει αδιαμφισβήτητα η ίδρυση του Εργαστηρίου Σπουδών Φύλου του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών (όπως ήδη αναφέρθηκε στην *Υποενότητα 3.1.4*), που εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό φορέα επιστημονικού λόγου και ερευνητικού έργου για το φύλο.

Πέρα από τον Άξονα Προτεραιότητας 4 του ΕΠΕΑΕΚ II, ο οποίος –όπως ήδη αναφέρθηκε συγκέντρωνε τα Έργα για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση–, και στον Άξονα Προτεραιότητας 1, με τίτλο: «*Πρόωθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην εργασία για όλους και ιδιαίτερα για όσους απειλούνται με κοινωνικό*

αποκλεισμό» εντάσσονται δράσεις που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, αυτήν τη φορά υπό την οπτική της διευκόλυνσης των εργαζόμενων μητέρων. Πρόκειται συνεπώς για τη χρηματοδότηση της λειτουργίας Ολοήμερων Σχολείων, η οποία αποσκοπούσε στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και στην απελευθέρωση χρόνου για τους γονείς –κυρίως για τις μητέρες που παραδοσιακά στην Ελλάδα έχουν την ευθύνη της παρακολούθησης των παιδιών–, προκειμένου να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές και κοινωνικές τους υποχρεώσεις (Κατσαμάγκου κ.ά., 2008: 186). Αποτέλεσμα της υλοποίησης των εν λόγω Έργων είναι η λειτουργία 6.599 ολοήμερων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων (Κατσαμάγκου κ.ά., 2008: 186).

Οι παραπάνω δράσεις του ΕΠΕΑΕΚ II, που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ, αποτελούν αδιαμφισβήτητα δράσεις που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική. Σχεδιάστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και υλοποιήθηκαν από κρατικούς φορείς, έστω και εάν δεν προέκυψαν εξαιτίας πολιτικής πρόθεσης από το Υπουργείο Παιδείας για την προώθηση της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση, αλλά λόγω της ανάγκης σχεδιασμού επιλέξιμων δράσεων προς χρηματοδότηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Στρατηγάκη (2005), η ανάπτυξη των εν λόγω εκπαιδευτικών πολιτικών αποτέλεσε μια ενδιαφέρουσα «*παρενέργεια*» του προσανατολισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην αγορά εργασίας και στην αύξηση του οικονομικά ενεργού πληθυσμού.

Η εντυπωσιακή σε αριθμούς και ποικιλία υλοποίηση δράσεων και ενεργειών, αφενός, κάλυψε ένα ευρύ φάσμα διαδικασιών της εκπαίδευσης και, αφετέρου, ανάδειξε το φύλο ως βασικό παράγοντα των διαδικασιών αυτών. Είναι η πρώτη φορά που ένα σημαντικό μέρος της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας εκπαιδεύεται στην ένταξη της έμφυλης οπτικής στο έργο που επιτελεί. Ωστόσο, αυτή η προσπάθεια συνάντησε και σοβαρές δυσκολίες και αντιστάσεις, με ιδεολογικό υπόβαθρο τις περισσότερες φορές. Η πολιτική βούληση (από το Υπουργείο Παιδείας) συνιστά την πιο σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη πολιτικών για το φύλο. Η απουσία της ήταν εμφανής και στη συνέχεια, και εκφραζόταν με διάφορους τρόπους, όπως μέσω, για παράδειγμα, της αδυναμίας επίλυσης διοικητικών και γραφειοκρατικών ζητημάτων, της αδράνειας του Υπουργείου Παιδείας για τη δημοσιοποίηση του περιεχομένου των Έργων του Άξονα Προτεραιότητας 4, της επιφυλακτικότητας των υπηρεσιακών στελεχών απέναντι σε τέτοιες «*φεμινιστικές*» δράσεις (Στρατηγάκη, 2008β: 340-346).

Σε κάθε περίπτωση η σημαντική επένδυση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων στην ανάπτυξη δράσεων για την ισότητα των φύλων και η δυναμική που δημιουργήθηκε από αυτές τις δράσεις, προσέφερε μια σημαντική ευκαιρία για τον σχεδιασμό δομικών αλλαγών που θα επέφεραν ουσιαστική αλλαγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της ενίσχυσης της οπτικής του φύλου. Ωστόσο, είναι κρίσιμο να επισημανθεί ότι ο κίνδυνος για μη περεταίρω αξιοποίηση των δράσεων αυτών, υπήρξε από νωρίς εμφανής, καθώς τα προαναφερόμενα Προγράμματα είχαν ημερομηνία λήξης και δεν αποτελούσαν μέρος μιας νομικά θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής πολιτικής που ενδεχομένως θα διασφάλιζε τη συνέχισή τους. Οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου-Καραστεργίου (2003: 263) υπογραμμίζουν εγκαίρως την ανησυχία τους και δηλώνουν ότι είναι πιθανό τα οφέλη από την υλοποίηση του ΕΠΕΑΕΚ II να είναι εφήμερα, «*αν δεν μπορέσουν να καταλήξουν στη διαμόρφωση δομών, θεσμών και νομοθεσίας που θα εγκαθιδρύουν συγκεκριμένες και μη αμφισβητήσιμες πολιτικές για την Ισότητα και για νέες κοινωνικές σχέσεις των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*».

3.3.3. Μετά το ΕΠΕΑΕΚ II: Το «φύλο» χαμένο στη ρητορική της οριζόντιας ένταξης του στην εκπαίδευση

Η προγραμματική περίοδος που ακολουθεί, επιβεβαιώνει τις ανησυχίες που παρουσιάστηκαν παραπάνω και επικυρώνει τη μοναδικότητα της ευκαιρίας που προσέφερε το ΕΠΕΑΕΚ II. Το ΕΣΠΑ 2007-2013, με οριζόντιο στόχο την ανάδειξη του οικονομικού, κοινωνικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα των θεμάτων ισότητας των φύλων, διαμόρφωσε ένα πολύ πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη δράσεων για την έμφυλη ισότητα σε διάφορους τομείς. Η Γενική Γραμματεία Ισότητας, συμμετείχε στον σχεδιασμό και την κατάρτισή του από το 2004, συστήνοντας ομάδα, η οποία εκπόνησε και προώθησε προτάσεις για την εδραίωση της ισότητας ως τομεακής πολιτικής με οριζόντιο χαρακτήρα παρέμβασης (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2007: 15).

Στο πλαίσιο του ΕΠ «Διοικητική Μεταρρύθμιση» σχεδιάζεται ο Άξονας 3 με τίτλο: «*Ενδυνάμωση των πολιτικών ισότητας σε όλο το εύρος της δημόσιας δράσης*», με γενικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των μηχανισμών και των δομών σχεδιασμού, εφαρμογής, παρακολούθησης και αξιολόγησης των μέτρων και των πολιτικών ισότητας, καθώς και την αποτελεσματική

ένταξη της διάστασης της έμφυλης ισότητας, σε όλο το εύρος της δημόσιας δράσης, στο επίπεδο της κεντρικής διοίκησης και της αυτοδιοίκησης, καθώς και μέσα από την ενεργοποίηση της κοινωνίας των πολιτών και των ΜΚΟ. Έμφαση επίσης δίνεται στην ενδυνάμωση της θέσης των γυναικών στον δημόσιο και κοινωνικό τομέα. Με γνώμονα τους παραπάνω στόχους, σχεδιάζονται μια σειρά από Έργα, τα οποία εντάσσονται στο εν λόγω ΕΠ και παρουσιάζονται στο «*Εθνικό Πρόγραμμα για την Ουσιαστική Ισότητα των Φύλων 2010-2013*». Στο Πρόγραμμα, επίσης, παρουσιάζονται και δύο Έργα προς χρηματοδότηση από το ΕΠ «*Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού*» και ένα από το ΕΠ «*Ψηφιακή Σύγκλιση*».

Από τα Έργα που παρουσιάζονται και υλοποιήθηκαν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τομέα της εκπαίδευσης, έχει η δημιουργία «*Δομής Παρακολούθησης της ένταξης της ισότητας των φύλων στις δημόσιες πολιτικές*». Η εν λόγω Δομή, μεταξύ άλλων, συγκεντρώνει, διαχειρίζεται, αναλύει και διαχέει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και δείκτες που προσδιορίζουν την κατάσταση και την πορεία της ισότητας των φύλων κατά τομέα πολιτικής (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2011: 75). Ειδικότερα για τον τομέα της εκπαίδευσης, η δομή έχει αναπτύξει επτά δείκτες για το πεδίο «*Παιδεία και επιμόρφωση γυναικών*» και επεξεργάζεται και δημοσιεύει σχετικά ενημερωτικά σημειώματα με στατιστικά δεδομένα από διάφορους φορείς.

Εντύπωση δημιουργεί το γεγονός, ότι ενώ στο κείμενο του Εθνικού Προγράμματος παρουσιάζεται μια σειρά μέτρων για την εκπαίδευση τα οποία έχει δεσμευθεί να υλοποιήσει το Υπουργείο Παιδείας, αυτά δεν εξειδικεύονται σε Έργα. Ειδικότερα, στο ΕΠ «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» του ΕΣΠΑ 2007-2013 δεν εντοπίζεται κάποιο Έργο με σαφή στόχο την ισότητα των φύλων. Σε μελέτη για την αποτίμηση όλων των ΕΠ του ΕΣΠΑ ως προς την ένταξη της οπτικής του φύλου, για το ΕΠ «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» επισημαίνεται ότι παρόλο που στο κείμενο και στους Άξονες Προτεραιότητας γίνεται αναφορά στην εφαρμογή της αρχής της μη διάκρισης και στην προώθηση της ισότητας των φύλων, βάσει των σχετικών υποχρεώσεων των Γενικών Κανονισμών, δεν εξειδικεύεται καμία δράση αμιγώς για τις γυναίκες και δεν παρατίθενται καθόλου στατιστικά και χρηματοοικονομικά στοιχεία κατά φύλο (Λιάπη κ.ά., 2013: 184-185).

Φαίνεται πως «η οριζόντια ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαιδευτική πολιτική» αποτέλεσε το κατάλληλο ρητορικό εργαλείο του Υπουργείου Παιδείας για να καλυφθεί το απόλυτο κενό της έμφυλης διάστασης από οποιαδήποτε εξειδικευμένη δράση του ΕΠ. Η εξέλιξη αυτή επιβεβαιώνει τους προβληματισμούς

που παρουσιάστηκαν παραπάνω, σύμφωνα με τους οποίους οι δράσεις της προηγούμενης προγραμματικής περιόδου (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ), δεν προέκυψαν από πολιτική βούληση –αλλά από οικονομική πίεση–, ήταν αποσπασματικές, «εξαιρετικά εύθραυστες στην εφαρμογή και σίγουρα δεν είχαν μεγαλόπνοες προοπτικές» (Στρατηγάκη, 2008β: 357).

Σε παρόμοια κατεύθυνση σχεδιάζεται και υλοποιείται και η Προγραμματική Περίοδος 2014-2020 κατά την οποία ο ρόλος του ΕΚΤ ενισχύεται και ευθυγραμμίζεται πλήρως με τη Στρατηγική «Ευρώπη 2020» για την ενίσχυση της απασχόλησης, την προώθηση της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης και την καταπολέμηση της φτώχειας. Παρόλο το αυξημένο ενδιαφέρον της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων για το πεδίο της εκπαίδευσης, το οποίο εντάσσεται στους Άξονες Προτεραιότητας του ΕΣΔΙΦ 2016-2020, στο σχετικό ΕΠ του νέου ΕΣΠΑ δεν αποτυπώνεται το ίδιο ενδιαφέρον.

Ειδικότερα, το ΕΠ «*Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» δεν περιλαμβάνει καμία δράση για την έμφυλη ισότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης, εκτός από δράσεις που συνδέονται με τη χρηματοδότηση ολοήμερων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων και κέντρων δημιουργικής απασχόλησης παιδιών, υπό τον στόχο της εναρμόνισης επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Ωστόσο, όπως και στο προηγούμενο ΕΣΠΑ, στο κείμενο του ΕΠ επισημαίνεται ότι το πλαίσιο του βρίσκεται σε πλήρη εναρμόνιση με τους Κανονισμούς της ΕΕ και τις στρατηγικές προτεραιότητες πολιτικής της Γενικής Γραμματείας Ισότητας –η οποία σημειώνεται ότι είναι φορέας διαβούλευσης του περιεχομένου του– και ότι στις επιδιώξεις του εντάσσεται η διασφάλιση της προώθησης της έμφυλης ισότητας και της ένταξης της διάστασης του φύλου κατά τα στάδια της προετοιμασίας, της υλοποίησης, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης του εν λόγω Επιχειρησιακού Προγράμματος.

Μοναδική εξαίρεση κατά την προγραμματική περίοδο 2014-2020 αποτελεί ένα Έργο που υλοποιεί το ΚΕΘΙ από το 2016 έως το 2018 με τη χρηματοδότηση του ΕΠ «*Διοικητική Μεταρρύθμιση*», το οποίο εστιάζει σε ζητήματα σεξισμού και καταπολέμησης των διακρίσεων βάσει σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου. Το Έργο, εάν και δεν αφορά αποκλειστικά στην εκπαίδευση, παρόλα αυτά υπογραμμίζει τη σημασία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την εξάλειψη του σεξισμού και των έμφυλων διακρίσεων. Στη σχετική έρευνα και στον

Οδηγό Ευαισθητοποίησης, που αποτελούν προϊόντα του, δίνεται ειδική έμφαση στο πεδίο της εκπαίδευσης.

3.4. Η εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια

3.4.1. Έμφυλα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια

Ο διαχρονικά κεντρικός ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έχει οδηγήσει στη συγκέντρωση μεγάλου ενδιαφέροντος για τη διερεύνηση του ρόλου τους ως φορέων ιδεολογίας και αναπαραγωγής έμφυλων ανισοτήτων, ασυμμετριών και στερεοτύπων. Σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στην Ελλάδα από το 1907 καθιερώνεται το κρατικό μονοπώλιο αναφορικά με την αποκλειστική και υποχρεωτική χρήση βιβλίων για κάθε τάξη του δημοτικού, γεγονός που διευκολύνει τη σαφή έκφραση των ιδεολογικών μηνυμάτων και της πολιτικής βούλησης για την εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών (Φρειδερίκου, 1995: 28).¹¹¹ Η ιδιαίτερη πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική τάση η οποία αντικατοπτρίζεται στα εκάστοτε σχολικά εγχειρίδια, διαφαίνεται και από το γεγονός ότι η αντικατάστασή τους καταγράφεται ως σημαντική αλλαγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μολονότι οι σπουδές φύλου και μελέτες από τον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, έχουν επισημάνει την εξίσου σημαντική επίδραση του λεγόμενου «κρυφού αναλυτικού προγράμματος»¹¹² (hidden curriculum), δηλαδή των διαφόρων ανεπίσημων διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη (συμπεριλαμβανομένων των στάσεων των εκπαιδευτικών), εντούτοις η ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων με την οπτική του φύλου, παραμένει

¹¹¹ Από το 1937 έως το 2011 όλα τα σχολικά βιβλία εκδίδονταν από τον Οργανισμό Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, μετέπειτα (1960) Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων του Υπουργείου Παιδείας (ΟΕΔΒ). Ο Νόμος 953/1937 του δικτατορικού καθεστώτος της 4^{ης} Αυγούστου του Ι. Μεταξά ανοίγει τον δρόμο του κρατικού μονοπώλιου για τα σχολικά βιβλία και στην Εισηγητική του Έκθεση σημειώνεται: «*εκ των σπουδαιότερων παραγόντων της αγωγής είναι και τα διδακτικά βιβλία, διότι αποτελούν κύριον μέσον δίου επιδρά το σχολείον επί του μαθητού και διότι εκφράζουν τας αντιλήψεις του Κράτους περί του σκοπού της αγωγής*» (όπως αναφέρεται στο: Καββαδίας, 2011: 45).

¹¹² Η Κανταρτζή (2003) σημειώνει τέσσερις μορφές με τις οποίες μπορεί να επιδράσει το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα: την κατά φύλο ανισότητα στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού προσωπικού (απουσία γυναικών), το εκπαιδευτικό υλικό, τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα φύλου και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε μαθητές και μαθήτριες.

διαχρονικά ένα πεδίο ερευνητικής εστίασης.¹¹³ Ειδικότερα, παρόλο που «στην εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνεται, εκτός από το υλικό του ωρολογίου προγράμματος, η στάση και η συμπεριφορά του δασκάλου, η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων και διάφοροι άλλοι παράγοντες που μεταβιβάζουν ποικίλα μηνύματα στα παιδιά» (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981: 284), το επίσημο διδακτικό υλικό θεωρείται ως το κυρίαρχο μέσο για τη δόμηση έμφυλων ταυτοτήτων, καθώς και η επίσημη έκφραση της «νομιμοποιημένης» έμφυλης ιδεολογίας.

Όπως ήδη παρουσιάστηκε στο δεύτερο Κεφάλαιο, σε διεθνές επίπεδο, η αναθεώρηση του περιεχομένου των σχολικών προγραμμάτων και βιβλίων προκειμένου να εξαλειφθούν στερεότυπες αντιλήψεις για το φύλο, έχει ήδη ενταχθεί ως προτεραιότητα σε κείμενα διεθνών πολιτικών για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, ενώ, σχεδόν 40 χρόνια αργότερα, το 2019 στη Σύσταση 2019(1) του Συμβουλίου της Ευρώπης, η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων για την εξάλειψη σεξιστικών μηνυμάτων, παραμένει κεντρικός στόχος.

Στην Ελλάδα, το αίτημα για απαλοιφή των σεξιστικών στερεοτύπων τίθεται με έμφαση από το φεμινιστικό κίνημα στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Την ίδια περίοδο, ξεκινά η μελέτη και των σχολικών εγχειριδίων ως μέσων διαίωσης έμφυλων στερεοτύπων από φεμινίστριες του ακαδημαϊκού χώρου. Ειδικότερα, οι πρώτες μελέτες επικεντρώνονται στα αναγνωστικά/σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου, καθώς προφανώς αξιολογούνται ως προσφορότερα για τη μεταβίβαση μηνυμάτων, εξαιτίας τόσο των κειμένων τους που καθίστανται αντικείμενο συζήτησης και ανάλυσης σε καθημερινή βάση, όσο και της ηλικίας των παιδιών στα οποία απευθύνονται η οποία μειώνει τη δυνατότητα αντίστασης σε ή αμφισβήτησης αυτών των μηνυμάτων. Στη συνέχεια ακολουθούν ερευνητικές εστιάσεις σε σχολικά εγχειρίδια άλλων διδακτικών αντικειμένων (π.χ. μαθηματικά, ιστορία, κοινωνιολογία) και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.¹¹⁴ Η

¹¹³ Βλ. ενδεικτικά τις μελέτες βιβλιογραφικής επισκόπησης που παρουσιάζουν τις έρευνες που έχουν εκπονηθεί για τις έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια: Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιπράντη, & Κάπελα-Λαγουδάκη (2001) και Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008).

¹¹⁴ Οι Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008) στη μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης που εκπονούν επισημαίνουν ότι μέχρι τη δεκαετία του 1990 όλες οι σχετικές μελέτες αφορούν τα αναγνωστικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ κατά την περίοδο 1990-1999 εντοπίζουν δεκατρία ανασκοπηθέντα άρθρα που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δύο την προσχολική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο) και δύο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα το λύκειο. Παράλληλα, για την περίοδο 1990-1999 σημειώνουν ότι εμφανίζονται και μελέτες που αφορούν και σε σχολικά εγχειρίδια άλλων

σχετική ερευνητική δραστηριότητα γίνεται πιο έντονη με την πάροδο των ετών και κορυφώνεται τη δεκαετία του 2000, κατά την οποία –όπως ήδη παρουσιάστηκε– οι σπουδές φύλου αναπτύσσονται και χρηματοδοτούνται μεγάλα Έργα για την ισότητα στην εκπαίδευση.

Οι μελέτες αυτές, οι οποίες αποτελούν βασική πηγή πληροφόρησης στο πλαίσιο της παρούσας *Ενότητας*, προκειμένου να παρουσιαστεί το ιδεολογικοπολιτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που προωθούνταν μέσω των σχολικών εγχειριδίων, συνήθως έπονταν της αλλαγής σχολικών εγχειριδίων, αξιολογώντας και αναλύοντας με την έμφυλη οπτική το περιεχόμενό τους. Παράλληλα, όμως, η ιδιαίτερη αξία των μελετών αυτών έγκειται στον καθοριστικό ρόλο που διαδραμάτισαν, ώστε το φύλο να αποτελέσει κατηγορία ανάλυσης του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και στην ανάδειξη της σημασίας και της επίδρασής τους στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, ως προς το φύλο. Σε κάθε περίπτωση, η αξία αυτών των μελετών –συμπληρωματικά με άλλες εστιάσεις για το φύλο στην εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκαν παράλληλα– κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική για τη διερεύνηση του εν λόγω πεδίου στην Ελλάδα.

Η μελέτη της Φραγκουδάκη (1978) ήταν η πρώτη που ασχολήθηκε με την έμφυλη προσέγγιση του περιεχομένου των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου της περιόδου 1954-1974. Επιλέγει τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου επειδή είναι τα βασικότερα εγχειρίδια για τη διαμόρφωση των μαθητών/-τριών, «*όχι μόνο τη γλωσσική, αλλά όπως γράφουν όλα τα αντίστοιχα νομικά κείμενα, για την “ηθική, θρησκευτική και εθνική” (...) δηλαδή τη γενική διαμόρφωση*», και τα ιδεολογικά σημαντικότερα, καθώς περιέχουν αξίες που καλύπτουν μια συγκεκριμένη ηθική, μια αντίληψη για τον κοινωνικό περίγυρο (Φραγκουδάκη, 1978: 11-12). Η Φραγκουδάκη, θέλοντας να δώσει έμφαση στην ευθυγράμμιση του περιεχομένου των αναγνωστικών με το κυρίαρχο πολιτικο-ιδεολογικό πλαίσιο, και όχι με επιστημονικά κριτήρια, επισημαίνει ότι αυτά αποτελούν κυρίως έργο του Υπουργείου και ότι το κυριότερο προτέρημα των συγγραφέων τους «*είναι ότι ακολουθούν με περισσή ακρίβεια τις οδηγίες της υπουργικής προκήρυξης*» (Φραγκουδάκη, 1978: 14). Βασικό συμπέρασμα αυτής της μελέτης αποτελεί η διαπίστωση ότι –τουλάχιστον– μέχρι την μεταπολίτευση προτάσσεται ένα συντηρητικό ιδεολογικό πλαίσιο, ένας «*ακραίος φυλετισμός*», μια «*επίσημη προπαγάνδα*» υπέρ της έμφυλης ανισότητας

γνωστικών αντικειμένων, πέραν αυτών της γλωσσικής διδασκαλίας που παραμένουν το κύριο πεδίο ενδιαφέροντος.

(Φραγκουδάκη, 1978: 21, 24) που βασίζεται στις αρχές «Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια-Εργασία», προωθεί την αξία της πατριαρχικής οικογένειας και λειτουργεί προπαγανδιστικά υπέρ της ανισότητας των φύλων σε διάφορα πεδία, με έμφαση στην οικογένεια, υποβάλλοντας την άκριτη αποδοχή των θεσμοθετημένων έμφυλων σχέσεων και ρόλων (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιπράντη & Κάππελα-Λαγουδάκη, 2001: 51).

Επιπλέον, ερευνητική εστίαση που πραγματοποιήθηκε μεταγενέστερα, σημείωνε ότι και στα Ανθολόγια των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, που εκδίδονται το 1974, οι συγγραφείς που ανθολογούνται είναι κυρίως άνδρες και τα κείμενα ανταποκρίνονται στις αξιολογικές προδιαγραφές τις πατριαρχικής νοοτροπίας, αναπαράγοντας με συνέπεια τις κυρίαρχες έμφυλες αντιλήψεις (Λαλαγιάννη, 1999). Αλλά και λίγο αργότερα, το 1976 στα αναγνωστικά του δημοτικού διαπιστώνεται ένας έντονος «αντιφεμινισμός», σύμφωνα με άρθρο της Καλλιόπης Μουστάκα στην εφημερίδα «*Το Βήμα*» (11-1-1976).

Ωστόσο, και τα αναγνωστικά που τέθηκαν σε κυκλοφορία το 1979, αφού δηλαδή έχει κατοχυρωθεί συνταγματικά η ισότητα των φύλων, δε φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τα έμφυλα πρότυπα που προωθούν. Η μελέτη της Γεωργίου-Νίλσεν το 1980, η οποία έθεσε στο επίκεντρο την οικογένεια και επεδίωξε να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο αυτή προβάλλεται συγκριτικά, εξετάζοντας τέσσερα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, που κυκλοφόρησαν το 1979, και έξι παλαιότερα, ουσιαστικά κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα νεώτερα αναγνωστικά παρουσίαζαν την ιδανική οικογένεια σαν μια «ενισχυμένη επανάληψη της παραδοσιακής» (Γεωργίου-Νίλσεν, 1980: 105). Ωστόσο, σημειώνεται ότι στα αναγνωστικά του 1979 η μητέρα αρχίζει να παρουσιάζεται (ελάχιστα) σε εργασίες εκτός σπιτιού, αν και εμφανίζεται κυρίως ως μια «άχρωμη» παρουσία και εξακολουθεί να προσδιορίζεται μέσα από τον οικογενειακό της ρόλο. Ειδικότερα, τα επαγγέλματα που παρουσιάζουν τα αναγνωστικά εκείνης της εποχής, είναι κυρίως αυτά που ασκούνται από άνδρες, ενώ αντίστοιχα τα «γυναικεία» είναι σχεδόν ανύπαρκτα στα περισσότερα αναγνωστικά (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981: 293). Επίσης, τα αναγνωστικά του 1979 αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα αγόρια και τα κορίτσια που αναπαριστούν, αναδεικνύοντας και πάλι την κυρίαρχη έμφυλη ιδεολογία της εποχής. Ειδικότερα, τα αγόρια παρουσιάζονται με «ανώτερες» δεξιότητες, υπεύθυνα και λαμβάνουν πρωτοβουλίες,

ενώ τα κορίτσια έχουν παθητικό ρόλο, είναι ταπεινά, υπάκουα και εξυπηρετικά (Γεωργίου-Νίλσεν, 1980: 83, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981: 294).

3.4.2. Αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων

Τη δεκαετία του 1980 οι πολιτικές και κοινωνικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα προς την κατεύθυνση της ισότητας των φύλων, δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το πεδίο της εκπαίδευσης. Οι διεκδικήσεις του φεμινιστικού κινήματος και οι σχετικές εμβληματικές νομοθετικές προσαρμογές δημιούργησαν ένα κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο ήταν σκόπιμο να αντικατοπτρίζεται και στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτό, συνεπώς, το πλαίσιο ξεκίνησε η αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων, που ολοκληρώθηκε το 1986 και αποτέλεσε μεγάλο διακύβευμα άρρηκτα συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1981-1985, η οποία – όπως έχει ήδη παρουσιαστεί– επιχειρεί να εκσυγχρονίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εξισώνει θεσμικά αγόρια και κορίτσια στην εκπαίδευση. Το νέο παιδαγωγικό πνεύμα «*συμπίπτει με τις αρχές που υποστήριζαν όλοι οι μεγάλοι παιδαγωγοί*», «*απορρέει από τις διακηρύξεις της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής*» και «*υλοποιείται στην πράξη με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα βιβλία*» (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, 1984: 9).

Το 1983, στο πρώτο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) τονίζεται ότι οι ευνοϊκές πολιτικοκοινωνικές συνθήκες της εποχής μπορούν να οδηγήσουν στην κατάκτηση ενός δημοκρατικού Σχολείου και επισημαίνεται –μεταξύ άλλων– ότι τα νέα σχολικά βιβλία δεν πρέπει να κάνουν «*κηρύγματα ηθικολογίας και φρονηματισμού*», αλλά:

«να βασίζονται σε μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία στηριγμένη στις αρχές της δημοκρατίας και του πραγματικού ανθρωπισμού και να δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, να διερευνήσουν την κοινωνική πραγματικότητα, να αμφισβητήσουν και να σχεδιάσουν το νέο, που θα αντικαταστήσει ό,τι σαθρό παλιό» (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, 1984: 6).

Αντίστοιχα και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ), στις αποφάσεις του 2^{ου} Συνεδρίου της τον Ιούνιο του 1985, αναφέρει ότι τα νέα αναλυτικά προγράμματα πρέπει «*να είναι δημοκρατικά, δηλαδή να έχουν χαρακτήρα αντιαυταρχικό και αντιδογματικό στο περιεχόμενο και στη μορφή, αλλά και να*

διασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης» (όπως αναφέρεται στο: Τσιριγώτης, 1988: 39).

Σε αυτό το πλαίσιο, την περίοδο 1983-1987, εκπρόσωποι της Γενικής Γραμματείας Ισότητας ορίζονται σε ομάδα εργασίας του Υπουργείου Παιδείας για την προετοιμασία των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης και των σχολικών εγχειριδίων, «με κατευθύνσεις διαπαιδαγώγησης των νηπίων στις αρχές της ισότητας των δύο φύλων» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 58). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στις συγγραφικές ομάδες των δεκατεσσάρων τευχών των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας των τεσσάρων πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, που βρίσκονται σε χρήση από το 1984, δεν περιλαμβάνεται καμία γυναίκα (Φρειδερίκου, 1995: 32).

Στα νέα σχολικά εγχειρίδια επιχειρείται η άμβλυνση των κοινωνικών και έμφυλων ανισοτήτων, με τους/τις δημιουργούς τους να επιδιώκουν να προσφέρουν νέους τρόπους προσέγγισης της μάθησης (Φρειδερίκου, 1995: 30). Η ΔΟΕ υποδέχεται θερμά τα νέα βιβλία και χαρακτηρίζει την όλη προσπάθεια «πραγματικό άθλο» (1984: 18). Ωστόσο, η σταδιακή εισαγωγή των νέων αναγνωστικών από το σχολικό έτος 1982-1983, παρόλη την πολιτική πρόθεση για πιο προοδευτική παρουσίαση των έμφυλων σχέσεων στη βάση της ισότητας, δεν ικανοποιεί τα αιτήματα των φεμινιστριών, καθώς, και πάλι, η κυρίαρχη ιδεολογία που προωθείται «συμφωνεί με το παραδοσιακό στερεότυπο της “αθέατης” γυναίκας και του “κυρίαρχου αρσενικού”» (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1998: 42). Πολλές είναι οι έρευνες που πραγματοποιούνται έως το 2006, οπότε και βρίσκονται σε χρήση τα συγκεκριμένα βιβλία, για την έμφυλη προσέγγιση και ανάλυση του περιεχομένου τους και η συντριπτική πλειοψηφία τους ασκεί μια ριζοσπαστική κριτική. Ως βασικό σημείο κριτικής αναδεικνύεται το γεγονός ότι συντηρούν ένα ανδροκρατούμενο μοντέλο σκέψης και δράσης και δεν καταφέρνουν –ούτε αυτά– να δώσουν περιεχόμενο σύγχρονο στον ρόλο των γυναικών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987: 245).

Ενδεικτικά, η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1987: 235) σε έρευνα που κάνει στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου» διαπιστώνει ότι υπάρχουν ορισμένα νέα, αλλά και πολλά παραδοσιακά στοιχεία σε σχέση με τον ρόλο των γονιών στην οικογένεια. Τα νέα στοιχεία έγκεινται στην παρουσίαση του πατέρα να ασχολείται μερικές φορές με τα παιδιά του, στην εμφάνιση της μητέρας να είναι – έστω και ελάχιστες φορές– μορφωμένη, με ενδιαφέροντα και με υπολογίσιμη γνώμη

στο σπίτι, καθώς και στην έμφαση στην έννοια της συνύπαρξης και της ποικιλόμορφης συνεργασίας μεταξύ των γονέων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987: 236). Ωστόσο, πέρα από τα παραπάνω παραδείγματα που αφορούν έμφυλους ρόλους στην οικογένεια, καθώς και από περιπτώσεις αναπαραστάσεων που αποδίδουν σε αγόρια και κορίτσια χαρακτηριστικά ή ασχολίες (π.χ. αγόρια ευαίσθητα, κορίτσια που παίζουν ποδόσφαιρο) που αποκλίνουν από τα παραδοσιακά έμφυλα στερεότυπα, οι άνδρες παραμένουν ο κυρίαρχοι του σπιτιού με τον πλήρη έλεγχο της οικογένειας και οι γυναίκες περιορίζονται στον χώρο του σπιτιού.

Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από ιδεολογικής άποψης είναι ότι σε μια δεκαετία όπου η διεκδίκηση της έμφυλης ισότητας εντάσσει το πεδίο της απασχόλησης στους χώρους προτεραιότητας, τα σχολικά βιβλία που εισάγονται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στο δημοτικό σχολείο, προβάλλουν στερεότυπα, καθώς και παρωχημένες αντιλήψεις που βρίσκονται σε αντίθεση με τη νέα πραγματικότητα που διαμορφώνουν και επιβάλλουν οι σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και απαιτήσεις στον χώρο της αγοράς εργασίας. Ειδικότερα, τα νέα σχολικά εγχειρίδια δεν τοποθετούν τις γυναίκες στον εργασιακό χώρο, η συντριπτική πλειοψηφία των επαγγελμάτων που παρουσιάζουν ασκείται από άνδρες και οι γυναίκες που εργάζονται ασκούν στερεοτυπικά «γυναικεία» επαγγέλματα. Με τον τρόπο αυτόν οι γυναίκες εγκλωβίζονται σε ένα περιορισμένο φάσμα επιλογής επαγγελμάτων, αποκλείονται από ένα σύνολο επαγγελμάτων που θεωρούνται «ανδρικό μονοπώλιο» και αναπαράγεται τελικά η αντίληψη για την κατωτερότητα του γυναικείου φύλου σε σχέση με το ανδρικό, σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987: 241-242).

Η Φρειδερίκου (1995: 181-186) στην έρευνά της αναγνωρίζει κάποια βήματα προς τη θετική κατεύθυνση ως προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια, αλλά γενικά χαρακτηρίζει την προσπάθεια «άτολμη» και «ανεπαρκή». Υποστηρίζει ότι τα νέα βιβλία πρέπει να απομακρυνθούν ριζικά από την ανδροκεντρική ιδεολογία των προηγούμενων σχολικών εγχειριδίων και να μην διαστρέφουν την κοινωνική πραγματικότητα. Αντίστοιχα, η Λούβρου, συγκρίνοντας τα «παλιά» με τα «νέα» αναγνωστικά που καθιερώθηκαν το 1983, διαπιστώνει κάποια βήματα προς πιο σύγχρονες κοινωνικές αντιλήψεις για το φύλο και επισημαίνει ότι στα υπό διερεύνηση αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου «συνεχίζει να υπάρχει ένας φυλετισμός, όχι τόσο έντονος, αλλά ικανός να επηρεάσει την ιδεολογία των μικρών μαθητών και των μαθητριών» (1994: 50) και ότι διέπονται από γλωσσικό

σεξισμό. Κοινή συνισταμένη αντίστοιχων ερευνητικών προσπαθειών αποτελεί η διαπίστωση ότι η προσπάθεια για την εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων από τα σχολικά εγχειρίδια για τη γλωσσική διδασκαλία, χαρακτηρίζεται από αντιφατικότητα και αποσπασματικότητα, με αποτέλεσμα να μην ικανοποιείται καθόλου η αρχική πρόθεση.

Σε ό,τι αφορά τα σχολικά εγχειρίδια άλλων γνωστικών αντικειμένων, που βρίσκονται σε χρήση την ίδια εποχή (δηλαδή μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 2000), διενεργούνται επίσης σημαντικές μελέτες που παρέχουν ενδιαφέρουσες αναλύσεις. Για παράδειγμα, η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του λυκείου καταγράφεται ως «*ισχνή ποσοτικά και άχρωμη ποσοτικά*» (Λόππα-Γκουνταρούλη, 1996 όπως αναφέρεται στο: Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιπράντη & Κάπελα-Λαγουδάκη, 2001: 59). Στα εγχειρίδια της φυσικής του δημοτικού σχολείου διαπιστώνονται στερεότυπες αναπαραστάσεις των φύλων, ενώ επίσης οι γυναίκες είναι σαφώς λιγότερες στην εικονογράφησή τους (Παντίσκα, Παπάνου & Ραβάνης, 1997). Παρομοίως, στο σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνιολογίας της Γ' Λυκείου διαπιστώνεται η απουσία των γυναικών, η αποσιώπηση των κοινωνικών αγώνων των γυναικών, καθώς και μια έντονη αντίφαση που συνίσταται στη σποραδική αναφορά σε θέματα έμφυλων ανισοτήτων, παράλληλα με αναφορές που αναπαράγουν στερεότυπα για τους έμφυλους ρόλους (Αθανασιάδου & Πετρίδου, 1997).

3.4.3. Η δεκαετία του 2000

Τη δεκαετία του 2000 εισάγονται νέα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία με δεδομένο ότι ήδη είχε ολοκληρωθεί ή βρισκόταν σε εξέλιξη πληθώρα Έργων και δράσεων για τη θεματική «φύλο και εκπαίδευση», καθώς επίσης ότι είχαν προηγηθεί πολλές μελέτες –όπως οι προαναφερθείσες– που διαπίστωναν την αναπαραγωγή έμφυλων ανισοτήτων και ασυμμετριών, αναμενόταν να είναι απαλλαγμένα από στερεότυπα και σεξισμό. Ωστόσο, οι ερευνητικές προσεγγίσεις των νέων εγχειριδίων τονίζουν και πάλι ότι δεν είναι ισότιμη η παρουσίαση ανδρών και γυναικών, παρά τις όποιες προσπάθειες για την προώθηση της έμφυλης ισότητας εντοπίζονται σε αυτά.

Ειδικότερα, στα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Γλώσσας (2006-2008), του δημοτικού σχολείου, διαπιστώνεται ενώ έχει μειωθεί σημαντικά το έμφυλο χάσμα ως προς την προβολή αγοριών και κοριτσιών, εξακολουθούν να αναπαράγονται

έμφυλα στερεότυπα μέσω των κειμένων, άλλοτε με πιο εμφανή και άλλοτε με λανθάνοντα τρόπο (Καϊσέρογλου, 2011, όπως αναφέρεται στο: Καμαρέτσου & Κίτσιου, 2019: 61-62).

Επιπλέον, η εργασία των Πλιόγκου, Κανταρτζή και Τριανταφύλλου (2017) που διερευνά τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται άνδρες και γυναίκες στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης (που εκδόθηκαν το 2006) των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ενώ εντοπίζει προσπάθειες άμβλυνσης των έμφυλων ανισοτήτων, επισημαίνει ότι αυτές είναι αποσπασματικές και δεν επαρκούν για την εξάλειψη των στερεοτύπων. Ιδιαίτερη έμφαση κατά την εν λόγω ανάλυση αποδίδεται στον γλωσσικό σεξισμό που παρατηρείται στα κείμενα με τη χρήση του «περιεκτικού αρσενικού γένους», καθώς και στην «ανύπαρκτη παρουσία» διάσημων γυναικών στα διάφορα επιστημονικά ή άλλα πεδία. Τέλος, σημαντικό ερευνητικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι στα είκοσι χρόνια που πέρασαν από τη συγγραφή των παλιών εγχειριδίων, το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στη δημιουργία των σχολικών εγχειριδίων, παρέμεινε σχεδόν το ίδιο (Πλιόγκου, Κανταρτζή & Τριανταφύλλου, 2017: 155).

Σε παρόμοια κατεύθυνση, από την ανάλυση των (δεκαπέντε) σχολικών βιβλίων έκδοσης 2006-2007 των τάξεων Α΄ και Β΄ Δημοτικού, αναδείχθηκε εκ νέου ο γλωσσικός σεξισμός που διέπει τα κείμενα των υπό διερεύνηση εγχειριδίων, η άνιση παρουσία γυναικών τόσο σε πρωταγωνιστικούς, όσο και σε δευτερεύοντες χαρακτήρες, καθώς και η αναπαραγωγή των έμφυλων ρόλων και συμπεριφορών που εγκλωβίζει διαχρονικά άνδρες και γυναίκες (Καμαρέτσου & Κίτσιου, 2019: 76-77). Ωστόσο, η ίδια ερευνητική εστίαση αναδεικνύει και θετικές αλλαγές και προσπάθειες ως προς την προαγωγή της έμφυλης ισότητας, επισημαίνοντας την αύξηση του αριθμού των γυναικών στις συγγραφικές ομάδες των εν λόγω εγχειριδίων και την ελπιδοφόρα διαπίστωση της απόλυτης ισορροπίας ως προς την κατά φύλο αντιπροσώπησης στον χώρο των Θετικών Επιστημών.

Σύμφωνα με την Καμαριώτη (2008: 120), σε ότι αφορά το μάθημα της Ιστορίας, η προσδοκία για εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων στα νέα εγχειρίδια διαψεύστηκε, καθώς δεν διαπιστώθηκε κάποια αλλαγή είτε ποιοτική είτε ποσοτική του κοινωνικού ρόλου και της κοινωνικής προσφοράς των γυναικών στην ιστορία. Ειδικότερα, η ίδια (Καμαριώτη, 2008) στην έρευνά της διαπιστώνει μεταξύ άλλων ότι τα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου για το μάθημα της Ιστορίας, που κυκλοφόρησαν σταδιακά από το 2005-2007, οι λιγοστές αναπαραστάσεις του θηλυκού γένους

προέρχονται από την ανδρική οπτική και υπερτονίζουν τον ρόλο της νοικοκυράς, της συζύγου και της μητέρας για τις γυναίκες, οι οποίες εμφανίζονται ως συμπληρωματικό στοιχείο των ανδρών –που κατέχουν ηγεμονικούς ρόλους– και δεν αμφισβητούν τον έμφυλο καταμερισμό, καθώς αυτό θα μπορούσε να συνεπάγεται αυτόματα αμφισβήτηση της θηλυκότητάς τους και της ταυτότητάς τους. Με το μάθημα της Ιστορίας το οποίο θεωρείται από τα προσφορότερα για την άσκηση προπαγάνδας ασχολήθηκε και η Παπακώστα (2020), η οποία μελέτησε συγκριτικά τα εγχειρίδια της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού και της Α΄ Γυμνασίου, που χρησιμοποιούνται στις σχολικές τάξεις από το 2007. Η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι η σχολική αρχαιολογική αφήγηση δεν παραχωρεί σε κανέναν τομέα τη θέση του δρώντος υποκειμένου στις γυναίκες, οι οποίες και στα δύο εγχειρίδια υποεκπροσωπούνται ποσοτικά και ποιοτικά σε σχέση με τους άνδρες, με τους τελευταίους να παρουσιάζονται ως οι αποκλειστικά κυρίαρχοι στον δημόσιο τομέα (Παπακώστα, 2020: 257-259).

Ακόμα και στα σχολικά εγχειρίδια των πρώτων δύο τάξεων του λυκείου για το μάθημα της Τεχνολογίας (που βρίσκονταν σε χρήση το 2002 και το 2003), διαπιστώνεται ότι διαιωνίζονται κυρίαρχες έμφυλες πεποιθήσεις και προσδοκίες καθώς έχουν ως σημείο αναφοράς τη σκέψη και τη δράση των ανδρών, με τις γυναίκες να απουσιάζουν από τα τεχνολογικά ανεπτυγμένα περιβάλλοντα. Αυτό όμως που έχει ιδιαίτερη αξία, όπως προκύπτει από τα εξαιρετικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα της Παντούλη (2007: 110) είναι ότι:

«ενώ στο σχολικό εγχειρίδιο που γράφτηκε στα αγγλικά και μεταφράστηκε στα ελληνικά εντοπίζονται πολλές αναπαραστάσεις γυναικών στον εργασιακό τους χώρο, όπου χειρίζονται την τεχνολογία, στο σχολικό εγχειρίδιο που γράφτηκε από ομάδα Ελλήνων συγγραφέων (ανδρών), απουσιάζει ουσιαστικά από το περιεχόμενό τους η αναπαράσταση της “τεχνολογικά εγγράμματης γυναίκας”».

Λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες αναλύσεις, τόσο για τα παλαιότερα όσο και για τα πιο πρόσφατα σχολικά εγχειρίδια, καθίσταται σαφής η διαχρονική και επιμονή προσκόλλησή τους σε έμφυλα πρότυπα και προκαταλήψεις. Ωστόσο, πριν τη διατύπωση γενικών συμπερασμάτων για τα σχολικά εγχειρίδια και τη λειτουργία τους ως μεταβιβαστών της κυρίαρχης έμφυλης τάξης πραγμάτων και ιδεολογίας, είναι κρίσιμο να αναφερθούν δύο ελπιδοφόρα παραδείγματα σχετικά με την ένταξη της οπτικής του φύλου στο περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης. Το πρώτο αφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών του σχολικού έτους 2011-2012 για τη διδασκαλία της

Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου, το οποίο πρότεινε την καθιέρωση διδακτικής ενότητας για «*Τα φύλα στη Λογοτεχνία*», προκαλώντας ωστόσο την αντίδραση των διδασκόντων/-ουσών.

Το δεύτερο θετικό παράδειγμα είναι η έκδοση «*Οδηγού για την ένταξη της οπτικής του φύλου στα προγράμματα σπουδών και στα διδακτικά βιβλία και υλικά*» από το ΙΕΠ (2018). Ο εν λόγω Οδηγός επιδιώκει να συμβάλει στην ένταξη της διάστασης του φύλου στο σύνολο της εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδιαίτερα στα προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό, και παρέχει σημαντικές πληροφορίες μέσω της επισκόπησης της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διεθνικό επίπεδο. Επιπλέον, στον Οδηγό παρατίθενται εννοιολογικά εργαλεία για τη διερεύνηση και την κατανόηση των έμφυλων διαχωρισμών στην εκπαίδευση σε αναφορά με τα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά υλικά, και διασαφηνίζονται —μέσω πρακτικών παραδειγμάτων— κάποιες όψεις τους που αφορούν στη δομή, στη γλώσσα και στα περιεχόμενά τους.

Η συνοπτική παρουσίαση ενδεικτικών ερευνητικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες αναδεικνύει ότι οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια έχουν συζητηθεί ευρύτατα με τα τελευταία να αποτελούν γόνιμο πεδίο διερεύνησης της έμφυλης ανισότητας. Σε κάθε περίοδο, η εκπεφρασμένη πολιτική πρόθεση για απαλοιφή στερεοτυπικών αναπαραστάσεων από τα σχολικά βιβλία, που προηγήθηκε της αναθεώρησής τους, δεν ικανοποιήθηκε, ίσως επειδή η έμφυλη ιδεολογία είναι τόσο βαθιά ριζωμένη που δεν κατέστη δυνατόν να υπερνικηθεί ή ακόμα επειδή στα σχολικά βιβλία οι κοινωνικές αλλαγές αντανακλώνονται διαχρονικά με μεγάλη καθυστέρηση. Συνεπώς, παρά το γεγονός ότι σε κάθε νέα εισαγωγή σχολικών εγχειριδίων παρατηρούνται βελτιώσεις —έστω και μικρές—, κοινό συμπέρασμα μέχρι σήμερα παραμένει ότι τα σχολικά βιβλία χαρακτηρίζει γλωσσικός σεξισμός, έντονη προσκόλληση σε έμφυλα στερεότυπα, «νομιμοποίηση» της ανδροκεντρικής πραγματικότητας και απουσία προτύπων που αντανακλούν την κοινωνική ποικιλομορφία. Αυτό το γενικό συμπέρασμα καθίσταται πολυσήμαντο εάν αναλογιστούμε ότι το σχολείο αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό που αντανακλά τις κυρίαρχες κοινωνικές πεποιθήσεις και λειτουργίες, με τα σχολικά εγχειρίδια να αποτελούν τα βασικά εργαλεία μεταβίβασης αυτής της ιδεολογίας, καθώς και της επίσημης κοινωνικοπολιτικής άποψης που εγκρίνει και υποδεικνύει το κράτος.

Συμπεράσματα Κεφαλαίου

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την ολοκλήρωση της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα, οι πολιτικές που αναπτύσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης και συνδέονται τον παράγοντα φύλο ακολουθούν μια διαδρομή με πολλές διακυμάνσεις ως προς το πολιτικό ενδιαφέρον και πολλές μεταβολές ως προς το περιεχόμενό τους. Μέχρι τη δεκαετία του 1980, οπότε και ξεκινούν μεταρρυθμιστικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αντανακλώντας τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές για εκδημοκρατισμό, ο χώρος της εκπαίδευσης παραμένει αφιλόξενος για τις γυναίκες και διαχρονικά άνισος ως προς την πρόσβασή τους.

Η συνταγματική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων και του καθολικού δικαιώματος στη δωρεάν εκπαίδευση με το Σύνταγμα του 1975 αποτελούν προφανώς τη βάση για οποιαδήποτε μεταγενέστερη εξέταση εκπαιδευτικών πολιτικών που συμβάλλουν στην έμφυλη ισότητα και στις ίσες ευκαιρίες. Ωστόσο, σημείο-ορόσημο για την ισότητα των φύλων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί η άρση των έμφυλων διακρίσεων μέσω της *θεσμοθέτησης της συνεκπαίδευσης το 1985*. Την ίδια χρονιά ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Ισότητας και από τότε αποτελεί τον φορέα με την αρμοδιότητα να σχεδιάζει και να υλοποιεί την εθνική πολιτική για την ισότητα των φύλων σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Παράλληλα, σημαντικές είναι οι επιδράσεις των ευρωπαϊκών και διεθνών πολιτικών για το φύλο που πλέον αρχίζουν να κυρώνονται από το ελληνικό κράτος και ενισχύουν τη νομική βάση της έμφυλης ισότητας. Εξάλλου, η επίδραση των ευρωπαϊκών πολιτικών ισότητας στις εθνικές υπήρξε σημαντική εξαιτίας του ότι η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση συνέπεσε με την ανάπτυξη πολιτικής ισότητας ως διακριτής δημόσιας πολιτικής. Το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο του πρώτου μισού της δεκαετίας του 1980 ευνοεί την ανάπτυξη των πρώτων μελετών φεμινιστριών που εξετάζουν το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, διερευνούν τις έμφυλες αναπαραστάσεις σε αυτά και ασκούν πιέσεις σε μια προσπάθεια οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που συντελούνται να αντικατοπτριστούν και στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο. Ωστόσο, πρόκειται για μια περίοδο όπου οι ριζοσπαστικές μεταβολές της νομοθεσίας για τα θέματα του φύλου δεν επιφέρουν αντίστοιχες αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική και για τον λόγο αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η *πρώτη χαμένη ευκαιρία* για την προώθηση της ουσιαστικής έμφυλης ισότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Για τα επόμενα χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική που συνδέεται με την ισότητα των φύλων, περιορίζεται –σε μεγάλο βαθμό– σε ερμηνευτικά θεσμικά κείμενα που ρυθμίζουν επιμέρους θέματα και δεν επιφέρουν σημαντικές αλλαγές. Σε αυτό φαίνεται να συντελεί το γεγονός ότι οι δημόσιες διεκδικήσεις και η δράση του φεμινιστικού κινήματος περιορίζονται σημαντικά, όπως επίσης και μια σειρά από κυρίαρχες έμφυλες αντιλήψεις που θεωρούν ότι η νομικά κατοχυρωμένη ίση πρόσβαση αγοριών και κοριτσιών στην εκπαίδευση έχει επιλύσει κάθε ζήτημα έμφυλης ανισότητας στο πεδίο αυτό.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 ξεκινά μια νέα περίοδος για την εκπαιδευτική πολιτική ως προς την έμφυλη προσέγγισή της, καθώς για πρώτη φορά η εκπαίδευση λειτουργεί ως προνομιακό πεδίο για την εξυπηρέτηση πολιτικών προτεραιοτήτων που συνδέονται με την απασχόληση. Η επίδραση της ευρωπαϊκής πολιτικής για ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας οδηγεί το 1997 στην καθιέρωση της λειτουργίας του *ολοήμερου σχολείου* με στόχο την *«απελευθέρωση της εργαζόμενης μητέρας»*. Αντίστοιχα, λίγο αργότερα, ο προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην αγορά εργασίας και στην αύξηση του οικονομικά ενεργού πληθυσμού, οδηγεί σε μια ενδιαφέρουσα *«παρενέργεια»*: τον σχεδιασμό ενός πολυεπίπεδου πλέγματος δράσεων για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, με σημαντική χρηματοδότηση από κοινοτικά κονδύλια, υπό τον γενικό στόχο *«βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας»*. Πρόκειται για τις δράσεις που εντάσσονται στο ΕΠΕΑΕΚ II και οι οποίες, από το 2000 έως το 2008, στοχεύουν να εντάξουν τα ζητήματα του φύλου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εγκαινιάζουν –τουλάχιστον με πιο επίσημους όρους σε σχέση με πριν– τις σπουδές φύλου στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο. Η μετέπειτα μη αξιοποίηση της *αλλαγής* και της δυναμικής αυτών των δράσεων, καθώς και η μη διάθεση πόρων στα επόμενα κοινοτικά πλαίσια στήριξης για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, θα μπορούσε να καταγράψει την περίοδο αυτή ως την περίοδο της *δεύτερης χαμένης ευκαιρίας* για τον σχεδιασμό δομικών αλλαγών που θα επέφεραν ουσιαστική αλλαγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της ενίσχυσης της οπτικής του φύλου.

Η Γενική Γραμματεία Ισότητας, σταθερά όλα τα χρόνια που μεσολαβούν από την ίδρυσή της έως το 2020, εντάσσει την εκπαίδευση ως πεδίο σημαντικού ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη πολιτικών ισότητας. Παρόλα αυτά αυτό το ενδιαφέρον δεν φαίνεται να είναι αρκετό για τη διασφάλιση κονδυλίων, τα οποία η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας επιλέγει να διαθέσει σε άλλους

σκοπούς. Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι η υλοποίηση των δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ II για την ισότητα των φύλων, επήλθε σχεδόν εξαναγκαστικά μετά από σχετικές πιέσεις τις Ευρωπαϊκής Επιτροπής εξαιτίας της πολιτικής προτεραιότητας για οριζόντια ένταξη της οπτικής του φύλου (gender mainstreaming) στη βάση της Συνθήκης του Άμστερνταμ. Ωστόσο, στα επόμενα ΕΠ για την εκπαίδευση «η ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαιδευτική πολιτική» αποτέλεσε το κατάλληλο ρητορικό εργαλείο για να καλυφθεί το απόλυτο κενό σε ό,τι αφορά τόσο την ανάπτυξη θετικών δράσεων για τις γυναίκες και τα κορίτσια, όσο και την έμφυλη διάσταση από οποιαδήποτε δράση τους.

Το 2016, μια νέα πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας, η καθιέρωση της *Θεματικής Εβδομάδας*, δίνει εκ νέου την ευκαιρία για ένταξη των θεμάτων φύλου και ισότητας στη σχολική διαδικασία. Παρά τις αδυναμίες που σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο του εν λόγω θεσμού αξιοποιείται υλικό που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II και προωθείται η αντίληψη ότι «το σχολείο θα πρέπει να είναι “ανοιχτό” στους προβληματισμούς της κοινωνίας» και συμπεριληπτικό ως προς το φύλο. Ο θεσμός της Θεματικής Εβδομάδας καταργείται το 2019. Λίγο νωρίτερα την ίδια χρονιά, μετά από πολύχρονη προσπάθεια, ο *Νόμος για την Ουσιαστική Ισότητα* ενισχύει σημαντικά την ελληνική έννομη τάξη για τα θέματα του φύλου και – μεταξύ άλλων– προωθεί την ένταξη της διάστασης του φύλου τόσο στις δράσεις και στα προγράμματα σπουδών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όσο και στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει.

Ο *Νόμος για την Ουσιαστική Ισότητα* περιλαμβάνει διατάξεις για την οριζόντια προώθηση της έμφυλης ισότητας σε διάφορα πεδία, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, και αποτελεί ένα εξαιρετικό παράδειγμα για την ανάπτυξη της συζήτησης σχετικά με την de jure και de facto ισότητα. Για παράδειγμα, παρόλο που ο *Νόμος* θεσπίζει την υποχρέωση για ένταξη της διάστασης του φύλου στη σύνταξη των διοικητικών εγγράφων, όλα τα νομοθετικά κείμενα που έπονται αυτού (ακόμα και ο ίδιος ο *Νόμος* που θεσπίζει αυτήν την υποχρέωση) χαρακτηρίζονται από γλωσσικό σεξισμό. Ο γλωσσικός σεξισμός είναι προφανές ότι χαρακτηρίζει όλα τα κείμενα πολιτικής που μελετήθηκαν (εκτός από την πλειοψηφία των Εθνικών Προγραμμάτων και των Εθνικών Εκθέσεων προς την Επιτροπή CEDAW) αντανακλώντας τις διαμορφωμένες έμφυλες διακρίσεις. Συνεπώς, ακόμα και η

θεσμοθέτηση μιας πολιτικής με τον πλέον επίσημο τρόπο, μέσω της νομοθεσίας, δεν αποτελεί από μόνη της εγγύηση για την εφαρμογή της.

Στην Ελλάδα, η ευκαιριακή ενασχόληση κρατικών φορέων με τα θέματα φύλου που συνδέεται με την άντληση κοινοτικών πόρων και επομένως χαρακτηρίζεται συνήθως από αποσπασματικότητα, η αντιμετώπιση της ισότητας ως «*περιθωριακής*» πολιτικής, καθώς και οι έμφυλες ιδεολογικές αντιστάσεις δεν έχουν επιτρέψει την ανάπτυξη μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ισότητα των φύλων. Η ένταξη της οπτικής του φύλου στις δημόσιες πολιτικές για την εκπαίδευση προϋποθέτει πολιτική δέσμευση, συνέχεια και επιμονή.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΑ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κεφάλαιο τέταρτο. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Ο σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε, οι δημόσιες πολιτικές διαμορφώνονται συνθέτοντας, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, τις ιδέες και τις αντιλήψεις των φορέων που έχουν πρόσβαση και επενεργούν στο πεδίο της πολιτικής, με το κράτος και τους θεσμούς του τελικά να είναι αυτά που καθορίζουν το περιεχόμενό τους, ανάλογα με τις κατευθύνσεις της εκάστοτε κυβέρνησης. Οι ιδέες, τα συμβολικά και πολιτισμικά στοιχεία, που συγκροτούν τον πολιτικό λόγο, είναι παρόντα τόσο κατά τη διαδικασία συγκρότησης μιας πολιτικής, όσο και κατά την εφαρμογή της, καθορίζοντας σημαντικά το περιεχόμενό της και τα αποτελέσματα που επιφέρει.

Στο πεδίο των πολιτικών για την έμφυλη ισότητα, οι ιδέες και οι αντιλήψεις για το φύλο, καθώς και οι αντίστοιχες αναπαραστάσεις που αυτές ενεργοποιούν, νοηματοδοτούν την έμφυλη κοινωνική πραγματικότητα και επιδρούν καθοριστικά στα δρώντα υποκείμενα, που συμμετέχουν στο πλαίσιο το οποίο προσεγγίζει η εκάστοτε δημόσια πολιτική. Συνεπώς, τα αποτελέσματα των πολιτικών παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα δεν καθορίζονται μόνο από αντικειμενικές συνθήκες, αλλά κυρίως επηρεάζονται από τις έμφυλες αντιλήψεις των φορέων που τις σχεδιάζουν και τον πολιτικό λόγο που αναπτύσσεται για τις υποστηρίζει. Υπό αυτήν την έννοια, οι κυρίαρχες έμφυλες ιδέες στο πεδίο της πολιτικής αναπαράγουν και νοηματοδοτούν την κοινωνική πραγματικότητα, επηρεάζοντας την ίδια την πρόσληψή της από τους/τις αποδέκτες/-τριες των πολιτικών αυτών.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα έμφυλα ζητήματα, που διαπραγματεύονται οι πολιτικές στο πεδίο της εκπαίδευσης και ο τρόπος με τον οποίο αυτά εννοιολογούνται, επηρεάζουν σημαντικά (κυρίως) τα κορίτσια και τα αγόρια, αλλά και ευρύτερα τις γυναίκες (και τους άνδρες) που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Συνεκδοχικά, ο λόγος που πλαισιώνει τις πολιτικές αυτές, νοηματοδοτεί την έμφυλη πραγματικότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης, και αντίστοιχα οι κυρίαρχες έμφυλες αντιλήψεις διαμορφώνουν την εφαρμογή τους. Ειδικότερα, οι κυρίαρχες αντιλήψεις για τους έμφυλους ρόλους και τις αντίστοιχες ιεραρχίες, εκδηλώνονται στο πεδίο της

εφαρμογής των παρεμβάσεων, με τη μορφή αντιστάσεων των εμπλεκομένων, οι οποίοι/-ες, συνειδητά ή ασυνείδητα, επιδιώκουν να διατηρήσουν την έμφυλη τάξη πραγμάτων.

Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται με βάση το συγκεντρωτικό μοντέλο, καθιστώντας το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων την αρχή που συμπεκνώνει την εξουσία για τη ρύθμιση της εκπαίδευσης. Συνεπώς, παρόλο που οι εθνικές πολιτικές για την έμφυλη ισότητα αποτελούν αρμοδιότητα της Γενικής Γραμματείας Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων, η θεσμοθέτηση, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα, εντάσσονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου.

Η επισκόπηση των πολιτικών για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, αναδεικνύει ότι σε εθνικό θεσμικό επίπεδο έχουν καταγραφεί σημαντικές αλλαγές από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, που αντανακλούν το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο κάθε περιόδου, αλλά και την επίδραση των σχετικών ευρωπαϊκών και διεθνών πολιτικών. Τα αποτελέσματα των αλλαγών, ωστόσο, δεν είναι ικανοποιητικά στο επίπεδο της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πραγματικότητας, στο οποίο οι έμφυλες ιεραρχίες εξακολουθούν να είναι ισχυρές. Σε αυτό είναι πιθανό να συμβάλλουν, τόσο τα ίδια τα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (όπως η ασαφής στοχοθεσία, η αποσπασματικότητα και η πολυδιάσπαση), τα οποία αποτυγχάνουν να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές, όσο και οι παραδοσιακές αντιλήψεις για το φύλο, που είναι παρούσες και εκφράζονται τόσο κατά τον σχεδιασμό, όσο και κατά την εφαρμογή των εν λόγω πολιτικών.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να αποκαλύψει τις αιτίες που, παρά τη πρόοδο σε θεσμικό επίπεδο και την ανάπτυξη επίσημων πολιτικών πρωτοβουλιών και παρεμβάσεων, δυσχεραίνουν και εμποδίζουν τον έμφυλο μετασχηματισμό στο πεδίο της εκπαιδευτικής πρακτικής, προς την κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας.

4.2. Υποθέσεις εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου για τις δημόσιες πολιτικές και την έμφυλη προσέγγισή τους, αλλά και η επισκόπηση των πολιτικών για την εκπαίδευση και το φύλο, τροφοδότησαν την προβληματική της παρούσας έρευνας. Με βάση τον ερευνητικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους των ερευνητικών εστιάσεων, που

παρουσιάζονται στη συνέχεια, διατυπώνονται οι υποθέσεις εργασίας και τα ερωτήματα της έρευνας, που αλληλοσυμπληρώνονται, προκειμένου να διαμορφωθεί μια συνολική εικόνα για το υπό διερεύνηση πεδίο, δηλαδή την έμφυλη ισότητα στην εκπαιδευτική πολιτική:

1. Ο πολιτικός λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική κατασκευάζει έμφυλους κοινωνικούς ρόλους και αναπαράγει στερεότυπες αντιλήψεις.
 - α) Ποιες είναι οι έμφυλες αναπαραστάσεις που ενεργοποιούνται μέσω του κοινοβουλευτικού λόγου για την εκπαίδευση;
 - β) Με ποιον τρόπο νοηματοδοούνται τα εκπαιδευτικά ζητήματα ως προς την έμφυλη διάστασή τους, στο πλαίσιο του κοινοβουλευτικού λόγου;
 - γ) Ποια είναι η έμφυλη ιδεολογία που πλαισιώνει τον λόγο της πολιτικής για την εκπαίδευση;
2. Οι παρεμβάσεις για την έμφυλη ισότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης δεν οδηγούν σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, γιατί δεν αποτελούν μέρος μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της έμφυλης αλλαγής.
 - δ) Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών πολιτικών για το φύλο λαμβάνει υπόψη τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές συνθήκες και έμφυλες ανάγκες;
 - ε) Κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων για θέματα φύλου στο σχολείο εντοπίζονται αντιστάσεις με έμφυλο ιδεολογικό υπόβαθρο από μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας;
 - ζ) Το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο επηρεάζει τη συνοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς τα ζητήματα του φύλου;

Για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέγεται η αξιοποίηση δύο διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων και, αντίστοιχα η διενέργεια επιμέρους εστιάσεων/ερευνών προκειμένου να διερευνηθεί:

α) ο *πολιτικός λόγος* που πλαισιώνει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ως προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις που ενεργοποιεί και τον τρόπο που νοηματοδοτεί την κοινωνική πραγματικότητα, και

β) η εφαρμογή των *παρεμβάσεων* που υλοποιήθηκαν στην εκπαίδευση, για την προώθηση θεμάτων έμφυλης ισότητας και την ένταξη της διάστασης του φύλου.

Στην πρώτη περίπτωση, επιλέγεται η μέθοδος της *ανάλυσης λόγου*, ενώ στη δεύτερη επιλέγεται η *επιτόπια έρευνα μέσω συνεντεύξεων* με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/-ες συμμετείχαν στην εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων και επιφορτίστηκαν

της υλοποίησης δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για το φύλο στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Στο επίκεντρο της διερεύνησης τίθενται τέσσερα *παραδείγματα εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών*, τα οποία χρονικά εκτείνονται στις τέσσερις δεκαετίες που μεσολαβούν από τη νομική θεσμοθέτηση την ισότητας των φύλων στην Ελλάδα, το 1975. Τα δύο πρώτα, για τα οποία αναλύεται ο κοινοβουλευτικός λόγος με τον οποίο πλαισιώνονται, αφορούν νομοθετικές πρωτοβουλίες, που σηματοδότησαν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τη δεκαετία του 1980 και του 1990, αντίστοιχα. Πρόκειται για τους *Νόμους*:

α) 1566/1985 *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*, ο οποίος εξισώνει θεσμικά αγόρια και κορίτσια στην εκπαίδευση (βλ. *Υποενότητα 3.1.2.*), και

β) 2525/1997 *«Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*, ο οποίος καθιερώνει τη λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου (βλ. *Υποενότητα 3.1.3.*).

Τα άλλα δύο παραδείγματα πολιτικών, για τα οποία επιλέγεται η εξέτασή τους μέσω της διενέργειας συνεντεύξεων, είναι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσα στο σχολείο (γυμνάσιο), που προωθήθηκαν ως διακριτά έργα κατά τις δεκαετίες 2000 και 2010. Ειδικότερα, πρόκειται για:

α) το Έργο *«Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων»* (βλ. (βλ. *Υποενότητα 3.3.3.* και *Παράρτημα III*), που αποτελεί το μεγαλύτερο Έργο που έχει αναπτυχθεί για την προώθηση της έμφυλης ισότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέχρι σήμερα, και

β) η πρωτοβουλία της *«Θεματικής Εβδομάδας»* (βλ. *Υποενότητα 3.1.4.* και *Παράρτημα IV*) που υλοποιήθηκε από το 2016 έως το 2019, με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας σε διάφορα θεματικά πεδία, μεταξύ των οποίων εντάσσεται και ο άξονας *«έμφυλες ταυτότητες»*.

4.3. Πρώτη ερευνητική εστίαση: Ο κοινοβουλευτικός λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική

4.3.1. Οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής εστίασης

Με βασική αφετηρία τον σκοπό της έρευνας, η πρώτη εστίαση επιδιώκει την *ανάλυση του κοινοβουλευτικού λόγου* που πλαισιώνει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ως προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις που ενεργοποιεί και τον τρόπο που νοηματοδοτεί την κοινωνική πραγματικότητα. Στην εθνική εκπαιδευτική νομοθεσία δεν περιλαμβάνεται αυτοτελής νόμος για την προώθηση της έμφυλης ισότητας. Όπως ήδη παρουσιάστηκε, συνήθως, η ένταξη έμφυλων ζητημάτων στο επίπεδο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας πραγματοποιείται, μέσω της συμπερίληψης επιμέρους διατάξεων σε νόμους που συγκροτούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Για τον λόγο αυτόν, στο πλαίσιο της παρούσας εστίασης, επιλέγεται η *ανάλυση δύο Νόμων που σηματοδοτούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1980 και του 1990*. Στην πρώτη περίπτωση αναλύεται ο *Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*, ο οποίος συμπληρώνει και ολοκληρώνει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1981-1985. Ο εν λόγω Νόμος ορίζει ότι: *«στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια»* (άρθρο 2, παρ. 5) και καταργεί διάταξη του 1929 σχετικά με τη χωριστή φοίτηση αγοριών και κοριτσιών σε δευτεροβάθμια σχολεία αρρένων και θηλέων, αντίστοιχα. Παράλληλα, στο πρώτο άρθρο του επισημαίνει ότι η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν ως σκοπό *«την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*.

Στη δεύτερη περίπτωση αναλύεται ο *Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*, ο οποίος αποτελεί το κεντρικό νομοθέτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1997-1998. Ο Νόμος αυτός, με το τρίτο άρθρο του, καθιερώνει η λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου και του ολοήμερου δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, στην Έκθεση με την οποία εισάγεται προς συζήτηση στη Βουλή, επισημαίνεται ότι: *«η εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας και να παρέχει σε όλους*

ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, την οικονομική τους κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις και τα λοιπά ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, και οι δύο Νόμοι που επιλέγονται, προκειμένου να διερευνηθεί ο κοινοβουλευτικός λόγος που τους πλαισίωσε κατά τη διάρκεια της συζήτησής τους στη Βουλή, συμπεριλαμβάνουν διατάξεις που εντάσσουν την έμφυλη διάσταση. Αυτό που έχει αξία να διερευνηθεί είναι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζονται αυτές οι διατάξεις από τους/τις ομιλούντες/-ούσες στο πλαίσιο των κοινοβουλευτικών συζητήσεων. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να εντοπιστούν οι τρόποι με τους οποίους αναπαρίστανται τα προβλήματα που σχετίζονται με τις διατάξεις αυτές, δηλαδή οι όροι και οι έννοιες που τα πλαισιώνουν, όπως εκφράζονται από μέσα από τη ρητορική των φορέων του κοινοβουλευτικού λόγου, προκειμένου να εξεταστεί η επίδρασή τους στα έμφυλα πρότυπα και στα ίδια τα ζητήματα που επιδιώκουν να επιλύσουν.

Παράλληλα, εκτός από τις διατάξεις αυτές, τα άρθρα τους επιφέρουν σημαντικές αλλαγές σε πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτικά, στα άρθρα τους συμπεριλαμβάνονται διατάξεις που σχετίζονται με την προετοιμασία αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή βιβλίων, τα οποία έχουν αποτελέσει αντικείμενο της έρευνας για το φύλο, αλλά και της στόχευσης της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων κατά τις περιόδους στις οποίες διεξάγονται οι κοινοβουλευτικές συζητήσεις. Συνεπώς, έχει ενδιαφέρον να διαπιστωθεί, εάν στη συζήτηση εντάσσεται η έμφυλη διάσταση και συνεπώς να εξεταστούν ζητήματα συμπερίληψης και αποκλεισμού, προκειμένου να κατανοηθεί η συμβολή τους στην έμφυλη αναπαράσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ο κοινοβουλευτικός λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική, έχοντας ως αφορμή το περιεχόμενο των νόμων, είναι πιθανό να επεκτείνεται ή να πλαισιώνεται και με ευρύτερες αντιλήψεις και ιδέες που συνδέονται με όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας. Υπό αυτή την έννοια είναι σημαντικό να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι έμφυλες αντιλήψεις των φορέων του κοινοβουλευτικού λόγου επιδρούν στα κανονιστικά πρότυπα του φύλου, στην έμφυλη τάξη πραγμάτων.

Με βάση τα παραπάνω οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της πρώτης ερευνητικής εστίασης είναι οι εξής:

- Διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων στον κοινοβουλευτικό λόγο για την εκπαιδευτική πολιτική.
- Εξέταση της νοηματοδότησης εκπαιδευτικών ζητημάτων ως προς την έμφυλη διάστασή τους.
- Ανάδειξη της έμφυλης ιδεολογίας που πλαισιώνει τον λόγο της πολιτικής για την εκπαίδευση.

4.3.2. Ανάλυση λόγου

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών στόχων, επιλέχθηκε η ανάλυση λόγου, ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, καθώς αυτή επιτρέπει τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους ο λόγος κατασκευάζει υποκείμενα, κοινωνικούς ρόλους και εμπειρίες. Ανεξάρτητα από το είδος της ανάλυσης λόγου που εφαρμόζεται σε κάθε ερευνητική προσπάθεια, κοινή συνισταμένη των σχετικών προσεγγίσεων αποτελεί η θεώρηση του λόγου ως εργαλείου που αναπαριστά την κοινωνική πραγματικότητα, «*επιβάλλει όρους στην κοινωνική ζωή και στις κοινωνικές σχέσεις*» (Φραγκουδάκη, 1993).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας εστίασης, επιλέχθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ). Σύμφωνα με την ΚΑΛ οι πρακτικές του λόγου αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές πράξεις, των οποίων ούτε η μορφή, ούτε η ρητορική είναι αυθαίρετη, καθώς διαμορφώνονται από σχέσεις εξουσίας και πλαισιώνονται από κοινωνικά συμφέροντα. Ο λόγος κατά την ΚΑΛ αποτελεί έναν θεσμοποιημένο, κατεστημένο τρόπο σκέψης και θεώρησης των πραγμάτων, που αντικατοπτρίζεται σε κοινωνικό επίπεδο και, ευρύτερα, στις κοινωνικές και πολιτικές δομές (Fairclough, 2003). Στην *Ενότητα I.2.* παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τον λόγο κατά την πολιτική διαδικασία διαμόρφωσης των πολιτικών, οι οποίες χρησιμοποιούν εκδοχές της ΚΑΛ.

Δεδομένου του αντικειμένου της έρευνας, πραγματοποιείται η ΚΑΛ με την ένταξη της φεμινιστικής οπτικής, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι περίπλοκοι, ρητοί ή άρρητοι τρόποι, μέσω των οποίων έμφυλες υποθέσεις και σχέσεις εξουσίας, που θεωρούνται ως δεδομένες, (ανα)παράγονται, διατηρούνται ή αμφισβητούνται μέσω του λόγου (Lazar, 2007: 142). Με βάση αυτήν την οπτική, το ερευνητικό ενδιαφέρον δεν περιορίζεται στην αποδόμηση του λόγου, αλλά εδράζεται στην

παραδοχή ότι τα θέματα που εξετάζονται, έχουν συνέπειες για ομάδες γυναικών και ανδρών συγκεκριμένων κοινοτήτων. Με δεδομένο τον διεπιστημονικό χαρακτήρα τόσο της ΚΑΛ, όσο και της ΚΑΛ που εντάσσει τη φεμινιστική οπτική, στο πλαίσιο της εν λόγω εστίασης αξιοποιούνται οι προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στην *Ενότητα 1.3*, οι οποίες παρουσιάζουν το φεμινιστικό θεωρητικό πλαίσιο για τη γλώσσα, τον λόγο και τον τρόπο με τον οποίον αυτά κατασκευάζουν την έμφυλη υποκειμενικότητα και νοηματοδοτούν την έμφυλη πραγματικότητα.

Προκειμένου να αναλυθεί ο κοινοβουλευτικός λόγος των εκπαιδευτικών πολιτικών και να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο (ανα)παράγει έμφυλες σχέσεις και ανισότητες, λαμβάνονται υπόψη τα τρία επίπεδα ανάλυσης λόγου που προτείνει ο Fairclough (1992). Ειδικότερα, σε πρώτη φάση ο λόγος των εμπειρικών δεδομένων μελετάται ως κείμενο (περιγραφική ανάλυση), στη συνέχεια εξετάζεται με ερμηνευτικό τρόπο ως πρακτική λόγου και, τέλος, προσεγγίζεται ως κοινωνική πρακτική. Με βάση αυτά τα επίπεδα, κατά την παρούσα ανάλυση μελετάται η χρήση λέξεων με έμφυλο πρόσημο και ρητορικά σχήματα που χρησιμοποιούνται από τους/τις ομιλητές/-τριες, οι ιδέες και οι στόχοι του/της κάθε ομιλητή/-τριας που συνδέονται με θέματα φύλου, οι έμφυλες αναπαραστάσεις που ενεργοποιούνται μέσω του λόγου, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ο τελευταίος νοηματοδοτεί την έμφυλη πραγματικότητα, προκειμένου να εξεταστεί η ιδεολογική επίδραση που ασκεί στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, κατά την ΚΑΛ, και ειδικότερα για το επίπεδο της ανάλυσης που μελετά τον λόγο ως κοινωνική πρακτική, αξιοποιήθηκαν οι φεμινιστικές προσεγγίσεις για τον λόγο των πολιτικών έμφυλης ισότητας, που παρουσιάστηκαν στην *Υποενότητα 1.3.3*. Ειδικότερα, δεδομένου ότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι υπό εξέταση πολιτικές δεν αποτελούν αμιγώς πολιτικές για την έμφυλη ισότητα, η προσέγγιση για την *αναπαράσταση του προβλήματος* (Bacchi, 1999) και η προσέγγιση της *κριτικής ανάλυσης των ερμηνευτικών πλαισίων* (Verloo & Pantelidou, 2005) τροφοδότησαν την ανάλυση λόγου, που πλαισίωσε τις διατάξεις των Νόμων που αφορούσαν σε προβλήματα με έμφυλη διάσταση.

Το εμπειρικό υλικό που επιλέχθηκε για την ανάλυση προκύπτει από τα Πρακτικά των κοινοβουλευτικών συνεδριάσεων της Βουλής, κατά τις οποίες συζητήθηκαν τα νομοσχέδια των μετέπειτα Νόμων 1566/1985 και 2525/1997. Η πρόσβαση σε αυτό πραγματοποιήθηκε μέσω της παραχώρησής του από τη Βιβλιοθήκη της Βουλής των Ελλήνων, κατόπιν σχετικού αιτήματος της ερευνήτριας.

Ειδικότερα, τα Πρακτικά των κοινοβουλευτικών συνεδριάσεων που αποτέλεσαν το προς ανάλυση εμπειρικό υλικό είναι τα εξής:

Νόμος 1566/1985

- Πρακτικά Βουλής Δ΄ Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1985, Συνεδρίαση ΚΗ΄, Τρίτη 27 Αυγούστου 1985
- Πρακτικά Βουλής Δ΄ Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1985, Συνεδρίαση ΚΘ΄, Τετάρτη 28 Αυγούστου 1985
- Πρακτικά Βουλής Δ΄ Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1985, Συνεδρίαση Λ΄, Παρασκευή 30 Αυγούστου 1985
- Πρακτικά Βουλής Δ΄ Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1985, Συνεδρίαση ΛΑ΄, Δευτέρα 2 Σεπτεμβρίου 1985
- Πρακτικά Βουλής Δ΄ Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1985, Συνεδρίαση ΛΒ΄, Τρίτη 3 Σεπτεμβρίου 1985

Νόμος 2525/1997

- Πρακτικά Βουλής Θ΄ Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1997, Συνεδρίαση ΛΑ΄, Τρίτη 2 Σεπτεμβρίου 1997
- Πρακτικά Βουλής Θ΄ Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1997, Συνεδρίαση ΛΒ΄, Τετάρτη 3 Σεπτεμβρίου 1997 (πρωινή)
- Πρακτικά Βουλής Θ΄ Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1997, Συνεδρίαση ΛΓ΄, Τετάρτη 3 Σεπτεμβρίου 1997 (απογευματινή)
- Πρακτικά Βουλής Θ΄ Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1997, Συνεδρίαση ΛΔ΄, Πέμπτη 4 Σεπτεμβρίου 1997

- Πρακτικά Βουλής Θ΄ Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1997, Συνεδρίαση ΛΕ΄, Τρίτη 9 Σεπτεμβρίου 1997

Τα εμπειρικά δεδομένα αναγνώστηκαν ενδελεχώς, προκειμένου αρχικά να υπάρξει εξοικείωση της ερευνήτριας και στη συνέχεια να εντοπιστούν τα σημεία που συγκεντρώνουν ενδιαφέρον, με βάση τον σκοπό της έρευνας, τους στόχους της ερευνητικής εστίασης και το μεθοδολογικό πλαίσιο της ΚΑΛ. Τα αποσπάσματα στα οποία εντάσσονταν τα εν λόγω στοιχεία μεταγράφηκαν, προκειμένου να επιτρέπεται η επεξεργασία τους και η θεματική κατηγοριοποίησή τους. Οι θεματικές ενότητες διαμορφώθηκαν, με βάση αναδυόμενες κατηγορίες από το περιεχόμενο της κοινοβουλευτικής συζήτησης, σε συνάρτηση με τους ερευνητικούς στόχους. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της κριτικής ανάλυσης του κοινοβουλευτικού λόγου των εμπειρικών δεδομένων, παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο που ακολουθεί, με βάση τις εν λόγω θεματικές κατηγορίες. Της ανάλυσης του κοινοβουλευτικού λόγου για κάθε Νόμο, προηγείται η συνοπτική παράθεση πληροφοριών, που κρίνονται ως χρήσιμες για την αποτύπωση του πολιτικού πλαισίου και περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσονται.

Τα Πρακτικά των παραπάνω κοινοβουλευτικών συνεδριάσεων αποτυπώνουν συζητήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί δημόσια. Συνεπώς, η ταυτότητα των συμμετεχόντων/-ουσών σε αυτές δεν είναι απόρρητη. Ωστόσο, στο πέμπτο Κεφάλαιο κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την ανάλυση του κοινοβουλευτικού λόγου, οι ομιλούντες/-ούσες εμφανίζονται με τα αρχικά των ονομάτων τους, το κόμμα το οποίο εκπροσωπούν και το φύλο τους. Αυτό συμβαίνει, καθώς οι πληροφορίες σχετικά με το φύλο και το ιδεολογικό υπόβαθρο (όπως τουλάχιστον εκτιμάται από τη συμμετοχή τους στο εκάστοτε πολιτικό κόμμα), θεωρούνται ως απαραίτητες για την ανάλυση του λόγου τους, ενώ αντίθετα η ταυτοποίηση των ομιλούντων/-ουσών, δεν αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της ερευνητικής εστίασης.

4.4. Δεύτερη ερευνητική εστίαση: Η εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα

4.4.1. Οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής εστίασης

Ο σκοπός της δεύτερης ερευνητικής εστίασης, οποίος συνιστά μέρος του ευρύτερου ερευνητικού σκοπού, έγκειται στην αποτίμηση των σημαντικότερων πρωτοβουλιών που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, για την προώθηση θεμάτων έμφυλης ισότητας και την ένταξη της διάστασης του φύλου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, επιδιώκεται η διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/-ες συμμετείχαν στην εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων και επιφορτίστηκαν της υλοποίησης δραστηριοτήτων και παρεμβατικών προγραμμάτων για το φύλο στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η εντυπωσιακή σε αριθμούς και ποικιλία υλοποίηση δράσεων και ενεργειών του ΕΠΕΑΕΚ II αφενός κάλυψε ένα ευρύ φάσμα διαδικασιών της εκπαίδευσης και αφετέρου ανάδειξε το φύλο ως βασικό παράγοντα των διαδικασιών αυτών. Στο πλαίσιο αυτό, ήταν η πρώτη φορά που ένα σημαντικό μέρος της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας εκπαιδεύτηκε στην ένταξη της έμφυλης οπτικής στο έργο που επιτελεί. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του Έργου «*Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων*» (βλ. *Παράρτημα III*), που υλοποίησε το ΚΕΘΙ, επιμορφώθηκε και ευαισθητοποιήθηκε ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων, με στόχο να μπορεί να εντοπίζει τις έμφυλες διακρίσεις και να υλοποιεί παρεμβάσεις για την ισότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαμάγκου κ.ά., 2008). Ωστόσο, ήδη παρουσιάστηκαν οι δυσκολίες που συνάντησε αυτή η προσπάθεια κατά τον σχεδιασμό των δράσεων του ΕΠ, και επισημάνθηκαν οι επιπτώσεις των σχετικών μικροπολιτικών παρεμβάσεων και της ευκαιριακής ενασχόλησης των κρατικών φορέων με τα θέματα φύλου, που συνδέθηκε με την άντληση κοινοτικών πόρων.

Η καινοτόμος πρωτοβουλία της *Θεματικής Εβδομάδας* (βλ. *Παράρτημα IV*), επεδίωξε να εντάξει οριζόντια, σε όλα τα γυμνάσια της χώρας, κοινωνικούς προβληματισμούς, προτάσσοντας την έννοια της αυτονομίας της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, με πρωταρχικό το όραμα για δημιουργία ενός υγιούς και ανεκτικού σχολικού κλίματος σε κάθε σχολείο, σύμφωνα με το σχετικό Δελτίο

Τύπου¹¹⁵ του ΙΕΠ, η Θεματική Εβδομάδα άφηνε στους/στις εκπαιδευτικούς την πρωτοβουλία να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίον θα προσεγγίσουν, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μια σειρά από θέματα που «απασχολούν έντονα και επίμονα τους ίδιους τους εφήβους και προβληματίζουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς». Η θεματολογία που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων περιλαμβάνει και τον άξονα των έμφυλων ταυτοτήτων. Στην κατεύθυνση αυτήν, για τρία σχολικά έτη, σε πολλά γυμνάσια της χώρας, οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου, αναλαμβάνουν να εντάξουν την έμφυλη διάσταση και να αναπτύξουν δράσεις, εντός μιας σχολικής εβδομάδας ανά έτος, για την προώθηση της έμφυλης ισότητας. Η Θεματική Εβδομάδα συναντά αντιδράσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς για τον ευρύτερο σχεδιασμό της, ενώ ειδικά για τον άξονα «έμφυλες ταυτότητες» αναπτύσσεται έντονη δημόσια συζήτηση.

Και οι δύο παρεμβάσεις, σύμφωνα με τις διακηρύξεις που τις συνοδεύουν, ως στόχο έχουν να εντάξουν τη διάσταση του φύλου στην εκπαιδευτική πρακτική. Ειδικότερα, το Έργο του ΚΕΘΙ, μέσω διδακτικών παρεμβάσεων επιδιώκει την εισαγωγή της οπτικής της ισότητας των φύλων στα διάφορα μαθήματα υπό τη μορφή σχεδίων δράσης (projects) (Κατσαμάγκου κ.ά., 2008), ενώ η Θεματική Εβδομάδα έχει ως βάση την ανάγκη για τη δημιουργία ενός σχολείου δημοκρατικού, ανεκτικού και ανοιχτού στους προβληματισμούς της κοινωνίας. Δεδομένης της επιχειρούμενης στροφής των παρεμβάσεων αυτών προς την κατεύθυνση του gender mainstreaming στο πεδίο της εκπαίδευσης, έχει ιδιαίτερη αξία η διερεύνηση των αποτελεσμάτων που παρήγαγαν προς τον σκοπό αυτόν. Πιο συγκεκριμένα, έχει ενδιαφέρον να αναζητηθεί κατά πόσον οι παρεμβάσεις αυτές εκτιμάται ότι αποτελούν μέρος μια συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την προώθηση της έμφυλης ισότητας, και εάν τελικά η υλοποίησή τους επέφερε αποτελέσματα στην κατεύθυνση της ουσιαστικής αλλαγής, τόσο σε επίπεδο αντιλήψεων και στάσεων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και σε επίπεδο θεσμικών και οργανωσιακών αλλαγών, δηλαδή σε επίπεδο θεσμοθέτησης έμφυλου προβληματισμού σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής οργάνωσης.

¹¹⁵ Δελτίο Τύπου ΙΕΠ, *Διευκρινίσεις από το ΙΕΠ σχετικά με τη Θεματική Εβδομάδα*, 30 Ιανουαρίου 2017: <https://www.minedu.gov.gr/rss/26641-30-01-17-diefkriniseis-apo-to-iep-sxetika-me-tin-thematiki-evdomada-3>

Ήδη κατά τον σχολιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών για το φύλο διαφάνηκε η τάση για ευκαιριακή ενασχόληση κρατικών φορέων με τα θέματα φύλου που συνδέεται με την άντληση κοινοτικών πόρων και επομένως χαρακτηρίζεται συνήθως από αποσπασματικότητα. Ειδικότερα, σε αυτό το πλαίσιο παρατηρείται ότι, ενώ έχουν εισαχθεί καινοτόμες πρωτοβουλίες για την ισότητα στην εκπαίδευση, η επίδρασή τους υπήρξε περιορισμένη (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008). Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί πώς οι ίδιοι και οι ίδιες οι εμπλεκόμενοι και οι εμπλεκόμενες στις υπό διερεύνηση παρεμβάσεις αξιολογούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής, μέσα από την εμπειρία τους, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή εκπαιδευτικής περιφέρειας. Με τον τρόπο αυτόν επιδιώκεται να διαφανεί κατά πόσο τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών αποκτούν ή όχι συνεκτική μορφή, εάν συνδέονται και γίνονται αντιληπτά ως τμήματα μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, ή εάν τελικά όσο «απομακρύνονται» από την σχολική πρακτική, χάνουν αυτήν την διάσταση και γίνονται αντιληπτά ως αποσπασματικές κινήσεις.

Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρητική συζήτηση –που βασίζεται στη μελέτη της πρακτικής εφαρμογής–, σχετικά με τις αντιστάσεις που εκδηλώνονται σε πολιτικές για την έμφυλη ισότητα, είναι κρίσιμο να διερευνηθεί σχετικά το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, η πολυπαραγοντική εκπαιδευτική κοινότητα συνιστά ένα πεδίο δυναμικής αλληλεπίδρασης διαφορετικών φορέων, με διαφορετικές ιδεολογικές προσλήψεις και στάσεις. Ειδικότερα για τους/τις εκπαιδευτικούς, η Acker (1988) κάνει λόγο για αντίστασή τους σε καινοτόμες πρωτοβουλίες για το φύλο, ενώ και άλλες ερευνητικές εστιάσεις έχουν αναδείξει έναν συντηρητισμό του κλάδου των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προώθηση της έμφυλης ισότητας. Όπως ήδη παρουσιάστηκε, η αντίσταση αυτή μπορεί να οφείλεται στα χαρακτηριστικά της ίδιας της πρωτοβουλίας, στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στις ιδεολογίες τους και στις συνθήκες εργασίας τους (Acker, 1988).

Με βασική αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις, σκοπό της εν λόγω εστίασης αποτέλεσε η αποκάλυψη των πτυχών των υπό διερεύνηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για το φύλο μέσα από τις εμπειρίες ατόμων που συμμετείχαν στην υλοποίησή τους και οι βασικοί στόχοι που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό είναι οι εξής:

- Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρωτοβουλίες για το φύλο, που έχουν υλοποιηθεί στο σχολείο.

- Καταγραφή δεδομένων, όπως συνθήκες και αντιστάσεις, που σχετίζονται με την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών για το φύλο.
- Καταγραφή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική για την προώθηση της έμφυλης ισότητας.
- Συλλογή προτάσεων, μέσα από εμπειρικά δεδομένα, για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην κατεύθυνση της ισότητας των φύλων.

4.4.2. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις

Σύμφωνα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τους ερευνητικούς στόχους, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, η διενέργεια έρευνας με τη χρήση ποιοτικής μεθόδου, θεωρήθηκε ως ο πλέον κατάλληλος τρόπος για την εστίαση στο υπό διερεύνηση πεδίο. Ειδικότερα, μέσω της ποιοτικής προσέγγισης, το ζήτημα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για το φύλο, εξετάστηκε δυναμικά, με βάση την οπτική, τις εμπειρίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών που συμμετείχαν σε αυτές. Με τον τρόπο αυτόν, επιδιώχθηκε η βαθύτερη κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών και η διερεύνηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών για το φύλο «εκ των έσω», από τους/τις ίδιους/-ες τους/τις εμπλεκόμενους/-ες σε αυτές.

Στην ποιοτική έρευνα, η διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων τίθεται στο επίκεντρο για να ερμηνευθεί, να αναλυθεί και να μελετηθεί σε βάθος ένα κοινωνικό φαινόμενο (Ιωσηφίδης, 2003). Αυτή η ερμηνευτική διαδικασία απαιτεί από την πλευρά της/του ερευνήτριας/-ή δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες επιτρέπουν στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες να εκφραστούν ελεύθερα, διανοίγουν βαθύτερες προοπτικές κατανόησης των κοινωνικών διεργασιών και συνεισφέρουν στην αποτύπωση του νοήματος των κοινωνικών φαινομένων και τη μελέτη της κατασκευής κοινωνικών αναπαραστάσεων (Κυριαζή, 2002).

Με βάση τα παραπάνω, οι στόχοι της διερεύνησης των κοινωνικών εμπειριών, της μελέτης των κοινωνικών διεργασιών και της παραγωγής νέας γνώσης, επιτεύχθηκαν μέσα από τη διενέργεια ημι-δομημένων ατομικών συνεντεύξεων. Ειδικότερα, το εργαλείο των ημι-δομημένων συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε για την «πρόσβαση» στην εμπειρία και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεματικό πεδίο της έρευνας. Σύμφωνα με τον King (1994: 16-17) η συνέντευξη

ποιοτικής έρευνας είναι η πλέον κατάλληλη όταν δίνεται έμφαση στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα για τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες και στις προσωπικές απόψεις για διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας. Συνεπώς, στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, κατά την οποία βασική επιδίωξη αποτέλεσε η μελέτη και καταγραφή των στάσεων και των εμπειριών των εμπλεκομένων σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την έμφυλη ισότητα, η διεξαγωγή συνεντεύξεων εκτιμήθηκε ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος.

Αρχικά, σύμφωνα με τα βασικά θεωρητικά στοιχεία που σχετίζονται με την περιοχή του ερευνητικού ενδιαφέροντος, σχεδιάστηκε το περίγραμμα της εστίασης, με έμφαση στους στόχους, τις υποθέσεις εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα, που ήδη παρουσιάστηκαν. Στη συνέχεια για την επιλογή του δείγματος, ακολουθήθηκαν οι βασικοί κανόνες της ποιοτικής δειγματοληψίας, που αφορούν στην καταλληλότητα του δείγματος για ερμηνεία και στην επάρκειά του για την παροχή πληροφόρησης (Morse, 1994). Πιο συγκεκριμένα, κατά την επιλογή του δείγματος έμφαση δόθηκε στη δυνατότητα που θα παρείχε η μελέτη των εμπειριών του δείγματος, για μια ολιστική ερμηνεία του ερευνητικού πεδίου. Με γνώμονα την έμφαση σε υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά, μέσω της άντλησης ποιοτικών δεδομένων και πληροφοριών, η διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων/-ουσών βασίστηκε στην εκτίμηση της σχέσης τους με το ερευνητικό πεδίο και της επάρκειάς τους στην παροχή σχετικών πληροφοριών (Μαντζούκας, 2007). Υπό αυτήν την οπτική, το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε και προσεγγίστηκε με βασική παράμετρο τον κεντρικό σκοπό της έρευνας (δείγμα σκοπιμότητας /purposive sampling), καθώς και την εκτίμηση σχετικά με την δυνατότητα των συμμετεχόντων ατόμων να παράσχουν πληροφόρηση (informants) (Robson, 2007: 335-339) και να διευκολύνουν την πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας, αποκαλύπτοντας πτυχές του και προσφέροντας διαφορετικές οπτικές.

Κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2020 διενεργήθηκαν συνολικά είκοσι τέσσερις (24) συνεντεύξεις, είτε τηλεφωνικά ή μέσω διαδικτυακών εφαρμογών βιντεοκλήσης, διάρκειας από τριάντα (30) έως εξήντα (60) λεπτά η κάθε μία. Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι τέσσερα (24) άτομα συνολικά, τα οποία συμμετείχαν στην εφαρμογή των υπό εξέταση παρεμβάσεων. Από τα είκοσι τέσσερα (24) άτομα, οι δεκαεννέα (19) είναι γυναίκες και οι πέντε (5) άνδρες και, επιπλέον, από το σύνολο των συνεντευξιζόμενων, οι δεκατρείς (13) συμμετείχαν σε δράσεις της Θεματικής Εβδομάδας οι έντεκα (11) και σε δράσεις του Έργου

ΕΠΕΑΕΚ 4.1.1.α του ΚΕΘΙ. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες που συμμετείχαν στο Έργο του ΚΕΘΙ, κατά τη συντριπτική τους πλειοψηφία ενεπλάκησαν και σε δράσεις της Θεματικής Εβδομάδας, με αποτέλεσμα να διευκολύνουν τη συγκριτική προσέγγιση των δύο παρεμβάσεων.

Σε ό,τι αφορά τις σχολικές μονάδες στις οποίες έλαβαν χώρα οι εν λόγω δράσεις, οι έντεκα (11) από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες συμμετείχαν στις δράσεις σε σχολεία της Αττικής (ενδεικτικά: Αιγάλεω, Άλιμος, Κυψέλη, Πατήσια, Πειραιάς, Περιστερί), ενώ οι δεκατρείς (13) σε σχολεία της περιφέρειας (ενδεικτικά: Θεσσαλονίκη, Θήβα, Οινόφυτα, Ρόδος, Σίφνος, Χαλκίδα). Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συνεντευξιαζόμενων, δώδεκα (12) είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές, ενώ τρία (3) άτομα είχαν ειδίκευση στα θέματα φύλου. Τέλος, τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν τα εξής διδακτικά αντικείμενα: έντεκα (11) άτομα δίδασκαν φιλολογία, τρία (3) άτομα τεχνολογία, δύο (2) άτομα οικιακή οικονομία, ένα (1) άτομο μουσική, ένα (1) άτομο εικαστικά, ένα (1) άτομο χημεία, ένα (1) άτομο γαλλική φιλολογία, ένα (1) άτομο αγωγή του πολίτη και οικιακή οικονομία, ένα (1) άτομο φυσική αγωγή, ένα (1) άτομο θεολογία και ένα (1) άτομο μαθηματικά.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα δεδομένα των συνεντεύξεων συγκεντρώθηκαν μέσω εργαλείου ημι-δομημένης συνέντευξης, που επιτρέπει στους/στις ερωτώμενους/-ες ευελιξία στην απόκριση (Robson, 2007: 321). Ειδικότερα, κατά τον σχεδιασμό της έρευνας προκαθορίστηκε ένα σύνολο ερωτήσεων, η διάταξη του οποίου κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τροποποιούνταν ανάλογα με την καταλληλότητα του/της συνεντευξιαζόμενου/-ης, κατά την κρίση της ερευνήτριας, ώστε να συλλεχθούν χρήσιμα και συμβατά με τους στόχους της έρευνας, δεδομένα. Αυτό το στοιχείο της αμεσότητας μεταξύ ερευνήτριας και συνεντευξιαζόμενου ατόμου, έδωσε την ευκαιρία για συλλογή δεδομένων σχετικά και με ζητήματα που δεν είχαν αρχικά προκαθοριστεί, καθώς μέσω της αλληλεπίδρασης διανοίγονταν νέες πτυχές που καθοδηγούσαν τη ροή της συζήτησης, πάντα υπό τον έλεγχο της ερευνήτριας.

Η διεξαγωγή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων βασίστηκε σε *Οδηγό Συνέντευξης* (βλ. *Παράρτημα V*), που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, προκειμένου να διασφαλίζεται ο έλεγχος της διαδικασίας και η τήρηση των γενικών κατευθυντήριων γραμμών που υπαγορεύονται από την ερευνητική στοχοθεσία. Ο Οδηγός σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια που προβλέπονται από τη σχετική βιβλιογραφία (Knave, 1996) και περιελάμβανε εισαγωγικές ερωτήσεις,

ερωτήσεις συνέχισης-ολοκλήρωσης (follow-up), ερωτήσεις εμβάθυνσης, εξειδικευμένες ερωτήσεις και ερμηνευτικές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν ανοιχτού τύπου, διατυπωμένες κατά τρόπο που ο/η ερωτώμενος/-η είχε τη δυνατότητα και ενθαρρυνόταν, ώστε να συνεισφέρει τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις ιδέες του/της. Υπό αυτήν την έννοια, η μορφή των ερωτημάτων διευκόλυνε τα άτομα που συμμετείχαν να προβάλουν με λεπτομέρεια τις απόψεις τους, οδηγώντας σε μια πιο αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, ο Οδηγός προέβλεπε τη διατύπωση εισαγωγικών πληροφοριών για το πλαίσιο της έρευνας, καθώς και αρχικών ερωτημάτων που θα διασφάλιζαν ένα κλίμα άνεσης και εμπιστοσύνης και θα επέτρεπαν στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες να γίνει αντιληπτή η διαδικασία περισσότερο ως μια συζήτηση, παρά ως ένα αυστηρό πλαίσιο που θα δυσκόλευε την ελεύθερη έκφρασή τους. Εξάλλου, αυτός ο παράγοντας της εξοικείωσης αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την απόσπαση ειλικρινών απαντήσεων και, συνεπώς, πλούσιων ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003). Στη συνέχεια στον Οδηγό συμπεριλαμβάνονταν τα υπόλοιπα ερωτήματα του ερευνητικού εργαλείου, οργανωμένα σε θεματικούς άξονες, τα οποία –κατά την εξέλιξη της συζήτησης– κλιμακώνονταν και γίνονταν πιο απαιτητικά ως προς τον βαθμό γνώσης που αποτελούσε προϋπόθεση για την απάντησή τους και, κυρίως, ως προς το βάθος των ερμηνειών που καλούνταν να αποκαλύψουν. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια επεδίωκε να έχει κυρίως τον ρόλο της ενεργής ακροάτριας, ενθαρρύνοντας παράλληλα τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, προκειμένου να αναπτύξουν ελεύθερα τη σκέψη τους, αλλά και θέτοντας συμπληρωματικά διευκρινιστικά ερωτήματα σε σημεία που αξιολογούσε ως σημαντικά για περαιτέρω εμβάθυνση. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία διάδρασης διερευνήθηκαν νοήματα και στάσεις, και αναδύθηκαν θεματικές προβληματισμού που τροφοδότησαν τα αποτελέσματα της εστίασης, τα οποία παρουσιάζονται στο έκτο Κεφάλαιο.

Είναι κρίσιμο να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, δεν παραβρίσκονταν ή/και δεν είχαν πρόσβαση με οποιονδήποτε τρόπο στη συζήτηση, άλλα πρόσωπα, πέραν της ερευνήτριας και του συνεντευξιαζόμενου ατόμου, προκειμένου να διασφαλίζεται η ιδιωτικότητα και να παραμένουν ανεπηρέαστες οι απόψεις των ερωτώμενων. Επιπλέον, σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας της κοινωνικής έρευνας, οι συμμετέχοντες/-ουσες

ενημερώθηκαν ακριβώς για το πλαίσιο της έρευνας, τους ζητήθηκε και λήφθηκε άδεια για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και παρείχαν ρητά τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία. Παράλληλα, με βάση τους κανόνες του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων, καθώς και τις σχετικές οδηγίες του Παντείου Πανεπιστημίου, οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες έλαβαν την διαβεβαίωση της ερευνήτριας ότι τα προσωπικά τους στοιχεία θα προστατευθούν και θα παραμείνουν απόρρητα, καθώς και ότι κατά την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων δεν θα αποκαλύπτεται κατά οποιονδήποτε τρόπο η ταυτότητά τους και θα διασφαλίζεται η ανωνυμία τους. Για τον λόγο αυτόν, κατά την ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων χρησιμοποιούνται κωδικοί που προκύπτουν από την εκπαιδευτική παρέμβαση (ΘΕ ή ΕΠΕΑΕΚ) στην οποία συμμετείχαν και τον αύξοντα αριθμό που σχετίζεται με τη σειρά διενέργειας της συνέντευξης. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες που συμμετείχαν στο Έργο του ΚΕΘΙ, κατά τη συντριπτική τους πλειοψηφία ενεπλάκησαν και σε δράσεις της Θεματικής Εβδομάδας.

4.4.3. Η θεματική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Ο τρόπος με τον οποίο αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα αποτελεί μια διαδικασία για την οποία έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις (Robson 2007: 544), που διαμορφώνονται ανάλογα με το είδος της γνώσης που επιδιώκεται να παραχθεί. Ο πλουραλισμός αυτών των προσεγγίσεων αντανακλά τον πλούτο που μπορεί να προκύψει κατά τη συστηματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, καθώς και τις διαφορετικές και πολλαπλές ερμηνείες που μπορεί να λάβει η ανθρώπινη εμπειρία. Σε όλη αυτήν την διαδικασία, ο ρόλος του/της ερευνητή/-τριας είναι κομβικός, καθώς σε αυτό το στάδιο ουσιαστικά ελέγχεται η ικανότητά του/της να επεξεργαστεί τις συγκεντρωμένες πληροφορίες με κατανοητό και χρήσιμο τρόπο, προκειμένου να τελικά να τις αποτυπώσει με τη μορφή μιας συνεκτικής αφήγησης, σε συμφωνία με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει.

Κατά την αρχική φάση τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου το ακριβές περιεχόμενό τους να λάβει τη μορφή γραπτού ανεπεξέργαστου κειμένου. Στη συνέχεια το σώμα των απομαγνητοφωνημένων δεδομένων αναλύθηκε με την χρήση τεχνικών ανάλυσης περιεχομένου, προκειμένου να αναδειχθούν θεματικές κατηγορίες που παράγουν σημαντικό νόημα σε σχέση με τις πτυχές του ερευνητικού αντικειμένου. Ειδικότερα,

για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, ακολουθήθηκαν οι «κλασσικές αναλυτικές κινήσεις» (Miles & Huberman, 1994: 9, όπως αναφέρεται στο: Robson, 2007: 546), στις οποίες περιλαμβάνονται τα εξής: α) κωδικοποίηση του υλικού που συγκεντρώθηκε από τις συνεντεύξεις, β) προσθήκη σχολίων, γ) μελέτη του υλικού για τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων εκφραστικών και νοηματικών μοτίβων, δ) θεματική ανάλυση, ε) σταδιακή επεξεργασία γενικεύσεων, και στ) σύνδεση αυτών των γενικεύσεων σε ένα μορφοποιημένο σύνολο γνώσεων.

Στη φάση της κωδικοποίησης, το κείμενο των συνεντεύξεων μελετήθηκε εκτενώς και κατ' επανάληψη, προκειμένου να υπάρξει εξοικείωση της ερευνήτριας με το σύνολο των δεδομένων και να πραγματοποιηθεί μια αρχική εννοιολογική και θεματική κατηγοριοποίηση με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις εργασίας. Αυτή η διαδικασία συμπληρώθηκε με την προσθήκη σχολίων με βάση, τόσο τις σημειώσεις της ερευνήτριας κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων, όσο και νέες επισημάνσεις που προέκυπταν κατά τις πολλαπλές αναγνώσεις.

Στη συνέχεια τα δεδομένα ταξινομήθηκαν εκ νέου λαμβάνοντας υπόψη τις αναδυόμενες νοηματικές μονάδες, καθώς και τους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων/θεματικών πεδίων. Ειδικότερα, σε αυτό το στάδιο οργάνωσης των δεδομένων, υπό τις θεματικές ενότητες εντάσσονταν εκτενή αποσπάσματα από τον λόγο και τις αφηγήσεις των ερωτώμενων, αναδεικνύοντας κεντρικές θέσεις, λέξεις και εκφράσεις που εμφανίζονταν με μεγάλη συχνότητα.

Στη φάση της θεματικής ανάλυσης προσεγγίσθηκαν ερμηνευτικά τα ερευνητικά δεδομένα και επιδιώχθηκε η απόδοση νοήματος σε αυτά (Ιωσηφίδης, 2003). Ειδικότερα, κατά την εν λόγω ανάλυση λήφθηκε υπόψη η συχνότητα εμφάνισης θεμάτων, αλλά επιπλέον καταγράφηκαν και θέματα που αναδείκνυαν πτυχές που κρίθηκαν ως σημαντικές, με βάση τον ερευνητικό σχεδιασμό και τον σκοπό της εστίασης. Σε αυτό το πλαίσιο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαφοροποιήσεις στον λόγο των ερευνητικών υποκειμένων δεν υποτιμήθηκαν, καθώς συνιστούν επίσης κρίσιμο στοιχεία της ανάλυσης.

Επιπλέον, σημαντική παράμετρο κατά τη θεματική ανάλυση αποτέλεσε η αξιολόγηση θεματικών περιοχών κατά τρόπο που να παράγεται νόημα, σε συμφωνία με τα λεγόμενα των ερευνητικών υποκειμένων, καθώς και η δυνατότητα ερμηνείας τους σε σύνδεση με σχετικό θεωρητικό υλικό. Ωστόσο, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων, καθώς και ο καθορισμός των θεμάτων, δεν περιορίστηκαν στο υφιστάμενο θεωρητικό υλικό, αλλά αναζητήθηκαν και νέα θέματα που αναδύθηκαν

μέσα από τον λόγο των συνεντευξιζόμενων. Στο πλαίσιο αυτής της αναλυτικής διεργασίας, οι αρχικές κωδικοποιήσεις συνενώθηκαν και επανεξετάστηκαν κατ' επανάληψη, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο μπορούν να αναδειχθούν πιθανά θέματα, μέχρις ότου επιτευχθεί θεωρητικός κορεσμός, δηλαδή μέχρι το σημείο όπου η ανάλυση δεν είχε πλέον να συνεισφέρει περαιτέρω (Silverman, 2000).

Με βάση όλη την παραπάνω διαδικασία, τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση, την κατανόηση και την ερμηνεία των δεδομένων παρουσιάζονται στο έκτο Κεφάλαιο. Ειδικότερα, η παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων ως σκοπό έχει να αποτυπώσει με συνεκτικό και οργανωμένο τρόπο τον λόγο των συνεντευξιζόμενων, με στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να προκύψουν τα ερευνητικά συμπεράσματα.

Κεφάλαιο πέμπτο. Ο κοινοβουλευτικός λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική: έμφυλες αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις

Στο παρόν Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με τις νοηματοδοτήσεις για το φύλο στο πεδίο της εκπαίδευσης, που προκύπτουν από την ανάλυση του πολιτικού λόγου, όπως αρθρώνεται σε συνεδριάσεις του Ελληνικού Κοινοβουλίου. Ειδικότερα, πρόκειται για τις συνεδριάσεις εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η συζήτηση για δύο εμβληματικά εκπαιδευτικά νομοσχέδια, και μετέπειτα νόμους, που σηματοδοτούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1980 και του 1990. Στην πρώτη περίπτωση αναλύεται ο Νόμος 1566/1985 *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*, ο οποίος συμπληρώνει και ολοκληρώνει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1981-1985, και στη δεύτερη περίπτωση αναλύεται ο Νόμος 2525/1997 *«Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*, ο οποίος αποτελεί το κεντρικό νομοθέτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1997-1998. Χωρίς, προφανώς, η ανάλυσή τους να μπορεί να αξιοποιηθεί για τη γενίκευση συμπερασμάτων σχετικά με την έμφυλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως πολιτικής διαδικασίας κατά τις δεκαετίες 1980-1990, πραγματοποιείται η ανάδειξη δεδομένων που αποκαλύπτουν έμφυλες αναπαραστάσεις και νοηματοδοτήσεις, προκειμένου να εξεταστεί εάν ο τρόπος με τον οποίον ο πολιτικός λόγος κατασκευάζει την έμφυλη πραγματικότητα και εάν αναπαράγει έμφυλες ανισότητες και στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Δεδομένης της επίδρασης του κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου εντός του οποίου αναπτύσσονται οι πολιτικές για την εκπαίδευση, όπως αναδείχθηκε στις *Ενότητες 1.4.* και *1.5.*, της ανάλυσης κάθε ενός από τους δύο Νόμους, που εξετάζονται στο πλαίσιο του παρόντος Κεφαλαίου, προηγείται η συνοπτική παράθεση πληροφοριών που κρίνονται ως καίριες για την αποτύπωση του πολιτικού πλαισίου και περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσονται. Εν συνεχεία, όπως ήδη σημειώθηκε κατά τη παρουσίαση του μεθοδολογικού πλαισίου στο προηγούμενο Κεφάλαιο, τα ερευνητικά αποτελέσματα οργανώνονται και παρατίθενται με βάση κατηγορίες που αναδύονται από το περιεχόμενο της κοινοβουλευτικής συζήτησης και σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

5.1. Ο Νόμος 1566/1985

5.1.1. Το κυβερνητικό πλαίσιο για την έμφυλη ισότητα

Κατά την επισκόπηση των εθνικών πολιτικών κατέστη εμφανές ότι κατά την περίοδο 1981-1985 καταγράφηκαν σημαντικές θεσμικές αλλαγές στο πεδίο της έμφυλης ισότητας, ως αποτέλεσμα τόσο της φεμινιστικής αμφισβήτησης και της διάχυσης φεμινιστικών αντιλήψεων σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και της πολιτικής του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑΣΟΚ) που ικανοποίησε βασικά γυναικεία αιτήματα. Στις 10 Οκτωβρίου του 1981 το ΠΑΣΟΚ, έχοντας αρθρώσει προεκλογικά προοδευτικό λόγο, με στόχο τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της χώρας, με Πρωθυπουργό τον Ανδρέα Παπανδρέου. Στο πολιτικό πρόγραμμά του, που πλαισιώνει την τότε εκλογική αναμέτρηση, εντάσσεται στους βασικούς στόχους *«η κοινωνική δικαιοσύνη και τελικά η κοινωνική απελευθέρωση του εργαζόμενου, της γυναίκας, των μη προνομιούχων»* (ΠΑΣΟΚ, 1981: 14). Παράλληλα, σε παρόμοιο ύφος, σύμφωνα με το εισαγωγικό κείμενο της *Διακήρυξης κυβερνητικής πολιτικής* αναφέρεται ότι (1981:7):

«τη μάχη της Δημοκρατίας θα δώσει ο Ελληνικός Λαός, όλοι οι εργαζόμενοι, οι αγρότες, οι εργάτες και οι υπάλληλοι, οι επαγγελματίες, οι βιοτέχνες, οι μικρομεσαίοι, οι επιστήμονες, οι διανοούμενοι, οι καλλιτέχνες, οι νέοι και οι γυναίκες.»

Ήδη από τις παραπάνω διατυπώσεις διαφαίνεται η πρόθεση για μια πλουραλιστική προσέγγιση της πολιτικής, καθώς επίσης ότι *οι γυναίκες* αποτελούν μια από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες το νέο κυβερνητικό κόμμα απευθύνεται, τοποθετώντας τις ωστόσο σε επίπεδο ρητορικής, έξω από το πλαίσιο ευρύτερων κοινωνικών ομάδων, στις οποίες επίσης συμμετέχουν. Παρά το γεγονός ότι η συμπερίληψη των γυναικών ως διακριτής κοινωνικής κατηγορίας δίνει ορατότητα στο *«γυναικείο»*, η πρόσθεσή τους σε ένα πλαίσιο λοιπών κοινωνικών ομάδων, για τις οποίες οι έμφυλες προσλήψεις έχουν συγκεκριμένη κατεύθυνση, δημιουργεί έναν αρχικό προβληματισμό, που σχετίζεται με τη στόχευση για αλλαγή του εξουσιαστικού χαρακτήρα των έμφυλων σχέσεων.

Το ζήτημα της *«ισότητας ανάμεσα στον άνδρα και τη γυναίκα»* στο πολιτικό πρόγραμμα του ΠΑΣΟΚ, αναπτύσσεται σε δύο βασικά πεδία: α) *«Οικογένεια και Δημοκρατία»*, και β) *«Εξασφάλιση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών»*. Στο

πρώτο πεδίο η οικογένεια αναγνωρίζεται ως πρωταρχικός πυρήνας της κοινωνικής ζωής από τον οποίο «θα ξεκινήσει ένας βασικός στόχος της Κοινωνικής Απελευθέρωσης, η Ισότητα ανάμεσα στον άνδρα και τη γυναίκα» (ΠΑΣΟΚ, 1981: 44). Με βάση αυτήν τη διατύπωση, η έμφυλη ισότητα έχει κεντρική θέση στις κυβερνητικές προτεραιότητες, καθώς παρουσιάζεται ως προϋπόθεση για την κοινωνική απελευθέρωση των γυναικών, η οποία ωστόσο προς το παρόν εννοιολογείται εντός του οικογενειακού πλαισίου. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι τόσο για την ισότητα, όσο και για τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια, απαιτείται μια «νέα νοοτροπία», στη δημιουργία της οποίας θα συμβάλει αποφασιστικά η παιδεία. Η «νέα νοοτροπία» δεν νοηματοδοτείται με συγκεκριμένο τρόπο, ωστόσο από τον ευρύτερο λόγο της διακήρυξης δημιουργείται η εντύπωση ότι σηματοδοτείται από «ριζικές αλλαγές στο σύστημα αξιών και δομών» (ΠΑΣΟΚ: 1981: 15). Η παιδεία διακηρύσσεται ότι θα ενισχυθεί με νέους κοινωνικούς θεσμούς για την κοινωνική φροντίδα, που θα στηρίζουν την οικογένεια. Στην ίδια ενότητα εντάσσεται και η εξαγγελία για θεσμοθέτηση του πολιτικού γάμου, ώστε οι οικογενειακές σχέσεις «να βασίζονται στην ειλικρίνεια, στην ελευθερία επιλογών, χωρίς καταναγκασμούς» (ΠΑΣΟΚ, 1981: 45).

Στην ενότητα με τίτλο: «Εξασφάλιση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών» (ΠΑΣΟΚ, 1981: 86-87), η οποία περιλαμβάνεται στο «Κοινωνικό Πρόγραμμα» του ΠΑΣΟΚ, οι διατυπώσεις είναι σαφώς πιο προσανατολισμένες στις ιδέες του σοσιαλιστικού φεμινισμού, καθώς ο καπιταλισμός και η πατριαρχία αναγνωρίζονται ως τα συστήματα καταπίεσης των γυναικών.

«Οι καπιταλιστικές δομές της οικονομίας και οι πατριαρχικές αντιλήψεις που καθορίζουν τη δομή της οικογένειας και την οργάνωση της κοινωνίας, συνθέτουν το πρόβλημα της διπλής καταπίεσης της γυναίκας. Για το ΠΑΣΟΚ δε νοείται Κοινωνική Απελευθέρωση χωρίς την απελευθέρωση της γυναίκας. Ο Σοσιαλιστικός μετασχηματισμός, θα εξαλείψει κάθε μορφή καταπίεσης.»

Υπό αυτήν την έννοια, ο στόχος της ισότητας υπερβαίνει τον οικιακό χώρο και αποκτά πιο καθολικό χαρακτήρα, καθώς επεκτείνεται σε όλους τους τομείς της ζωής.

«Στόχο της Κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ θα είναι η πραγμάτωση της επιταγής για την ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα σ' όλα τα επίπεδα της πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής, οικογενειακής και πολιτιστικής ζωής του τόπου.» (ΠΑΣΟΚ, 1981: 86)

Οι προεκλογικές διακηρύξεις της νέας κυβέρνησης για την ισότητα των φύλων συμπληρώνονται από την εξαγγελία των ακόλουθων θεσμικών αλλαγών: α) μεταρρύθμιση του *Οικογενειακού Δικαίου* με γνώμονα την ισότητα των φύλων, β) *ίση μεταχείριση και αμοιβή* ανδρών και γυναικών στον χώρο της δουλειάς, γ) *κοινωνική προστασία* της γυναίκας στους τομείς της *πρόνοιας για την μητρότητα*, την ανατροφή των παιδιών, του οικογενειακού προγραμματισμού, της κοινωνικής ασφάλισης, της προστασίας ενάντια στην κακοποίηση της γυναίκας, δ) η ευρύτερη και ουσιαστική *συμμετοχή της γυναίκας στα κέντρα λήψης αποφάσεων*, και ε) η δημιουργία ειδικού οργάνου «*που θα ελέγχει τη σωστή εφαρμογή της αρχής της ισότητας*» και θα έχει την ευθύνη «*για τη διαμόρφωση Εθνικού Προγράμματος σε θέματα σχετικά με την ισότητα των φύλων, για τον προγραμματισμό της έρευνας σε γυναικεία θέματα και για τη διαφώτιση της κοινής γνώμης*» (ΠΑΣΟΚ, 1981: 87).

Η επισκόπηση των πολιτικών για την έμφυλη ισότητα στο ελληνικό πλαίσιο κατά τη δεκαετία του 1980 (βλ. *Υποενότητα 3.1.2.*) δίνει πλέον τη δυνατότητα διαπίστωσης της υλοποίησης των εξαγγελιών που πλαισίωσαν τον πολιτικό λόγο του ΠΑΣΟΚ στις αρχές της δεκαετίας του 1980, σε επίπεδο θεσμικών αλλαγών. Επιπλέον, η αποτίμηση της συνολικότερης συμβολής τους στον έμφυλο μετασχηματισμό έχει οδηγήσει σε συμπεράσματα που επισημαίνουν ότι οι όροι με τους οποίους συντελέστηκαν αυτές οι αλλαγές δεν κλόνισαν τον εξουσιαστικό χαρακτήρα του συστήματος των έμφυλων σχέσεων (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014α). Αυτή η αντίφαση έχει αξία να διερευνηθεί στο επίπεδο των έμφυλων ιδεών και νοηματοδοτήσεων, που καταγράφονται εντός του κοινοβουλευτικού πλαισίου, μέσα από τον πολιτικό λόγο για την παιδεία, που αρθρώνεται την ίδια περίοδο, κατά την οποία λαμβάνουν χώρα οι παραπάνω εξαγγελίες.

5.1.2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1981-1985 και ο Νόμος 1566/1985

Στο πολιτικό πρόγραμμα του ΠΑΣΟΚ με βάση το οποίο εκλέγεται ως κυβέρνηση, σε συνέχεια του στόχου για ευρύτερο κοινωνικό μετασχηματισμό, κεντρική θέση έχει η εξαγγελία για «*ριζικό μετασχηματισμό της παιδείας*» (ΠΑΣΟΚ, 1981: 49). Ειδικότερα, στην κατεύθυνση της δημοκρατικής εμβάθυνσης, σημειώνεται ότι για να συμπληρωθεί η δημοκρατία, απαιτείται μια σειρά θεσμικών αλλαγών σε βασικούς τομείς, όπως η παιδεία, η οποία, σύμφωνα με τη Διακήρυξη, δεν είναι μόνο επενδυτικό αγαθό, αλλά ταυτόχρονα είναι και αυτοσκοπός για τον άνθρωπο, και η

πολιτεία οφείλει να μη τη στερήσει από κανέναν (ΠΑΣΟΚ, 1981: 49). Στο πλαίσιο αυτό διακηρύσσεται ότι από τις πρώτες κιόλας βαθμίδες θα καλλιεργείται «το *ξεπέραςμα των διακρίσεων*» και η «*ισότητα των δύο φύλων*» (ΠΑΣΟΚ, 1981: 50). Παράλληλα, στο πρόγραμμα του 1981, έμφαση δίνεται στον πατριωτισμό και στον ρόλο της παιδείας στην πορεία του έθνους.

Οι σχετικές με την παιδεία προεκλογικές δεσμεύσεις, οι οποίες επαναλαμβάνονται στις προγραμματικές –πλέον– δηλώσεις της νέας κυβέρνησης εντός του Κοινοβουλίου τον Νοέμβριο του 1981, αρχίζουν να υλοποιούνται με μια σειρά από νομοθετικά κείμενα τα οποία συνθέτουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1981-1985. Τα κείμενα αυτά (Ν. 1304/1982, Ν.1268, Π.Δ. 297/1982, Ν.1404/1983, Ν. 1232/1982 και Ν. 1566/1985), των οποίων οι διατάξεις που σχετίζονται με την έμφυλη ισότητα παρουσιάστηκαν στην *Υποενότητα 3.1.2.*, εισάγουν μέτρα όπως: η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος, αλλαγές στη διοίκηση της εκπαίδευσης (κατάργηση των επιθεωρητών και εισαγωγή του θεσμού των σχολικών συμβούλων), η κατοχύρωση του πανεπιστημιακού ασύλου, η ίδρυση πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων και ΤΕΙ, καθώς και αλλαγές στο σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ.

Ο Νόμος 1566/1985 «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» ολοκληρώνει τη μεταρρύθμιση της περιόδου 1981-1985 στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ο εν λόγω Νόμος καθιερώνει τη συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, ορίζοντας ότι: «*στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια*» (άρθρο 2, παρ. 5). Παράλληλα, στο πρώτο άρθρο του επισημαίνει ότι η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν ως σκοπό «*την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά*». Ο εκπρόσωπος του κυβερνώντος κόμματος, ΠΑΣΟΚ, που εισάγει το νομοσχέδιο στην κοινοβουλευτική συζήτηση, το χαρακτηρίζει ως *θεμελιακό*.

«Είναι θεμελιακό [...] γιατί θεμελιώνει πραγματικά το χτίσιμο για το όλο οικοδόμημα της Αλλαγής στην ελληνική εκπαίδευση.» [Κ.Κ., ΠΑΣΟΚ]

Ο Νόμος 1566/1985 ψηφίζεται από τη Βουλή σχεδόν με την έναρξη της δεύτερης περιόδου διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, τον Σεπτέμβριο του 1985, παρόλο που είχε κατατεθεί από τον Φεβρουάριο του 1985. Ειδικότερα, οι ραγδαίες πολιτικές

εξελίξεις σχετικά με την εκλογή Προέδρου της Δημοκρατίας, οδήγησαν στην παραπομπή της κοινοβουλευτικής συζήτησης για το εν λόγω νομοσχέδιο, μετά τις εκλογές του Ιουνίου του 1985. Η κοινοβουλευτική συζήτηση για τον Νόμο 1566/1985 λαμβάνει χώρα σε πέντε συνεδριάσεις, οι οποίες διεξάγονται, στο πλαίσιο του θερινού τμήματος της Βουλής, από την 27^η Αυγούστου έως την 3^η Σεπτεμβρίου του 1985.

Της κατάθεσής του στη Βουλή, τον Φεβρουάριο του 1985, έπεται η έναρξη διαβουλεύσεων με κλάδους και συλλογικούς φορείς εκπαιδευτικών, οι οποίοι χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο του νομοσχεδίου ως «*πρωτοποριακό*», αλλά εκφράζουν σοβαρές εντάσεις για τις διατάξεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών/-τριών των σχολικών μονάδων. Οι θέσεις των φορέων εισάγονται συχνά στην κοινοβουλευτική συζήτηση, είτε για να ενισχύσουν ή για να αποδημήσουν τα πολιτικά επιχειρήματα που διατυπώνονται από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες. Παράλληλα, στο πλαίσιο της συζήτησης γίνεται εμφανής η ένταση που σηματοδοτεί το πολιτικό κλίμα, μέσω αντεγκλήσεων με βασικό αντικείμενο το ογκώδες νομοσχέδιο, το χρονικά περιοριστικό πλαίσιο συζήτησής του, το «*επείγον*» της κατάθεσής του και τις πρακτικές «*κωλυσιεργίας*» – όπως υποστηρίζει η κυβέρνηση– από πλευράς Αξιωματικής Αντιπολίτευσης. Τελικά, το νομοσχέδιο ψηφίζεται την 3^η Σεπτεμβρίου του 1985, αφού προηγουμένως έχουν αποχωρήσει από τη συζήτηση το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας (ΚΚΕ), κατά την πρώτη κιόλας συνεδρίαση, και η Νέα Δημοκρατία, λίγο πριν την ψήφισή του, και έχουν συζητηθεί αναλυτικά μόνο τα δεκατέσσερα από τα ενενήντα έξι συνολικά άρθρα του προτεινόμενου Νόμου.

Τα δεκατέσσερα άρθρα που τίθενται προς συζήτηση, αφορούν στον γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, στη διάρθρωση και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τους ειδικούς σκοπούς των σχολείων κάθε μίας από τις βαθμίδες αυτές (προσχολική αγωγή, δημοτική εκπαίδευση, γυμνάσιο, λύκειο, τεχνικές και επαγγελματικές σχολές) τη διοίκηση των σχολείων και το εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε βαθμίδας. Σημαντικά θέματα που συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των βουλευτών/-τριών, που συμμετέχουν στην κοινοβουλευτική ζήτηση αποτελούν: το ζήτημα της γλώσσας, το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων, η διατύπωση των σκοπών για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, τα κριτήρια αξιολόγησης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η ίδρυση των ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων και η διάταξη για

απαγόρευση –επί ποινή φυλάκισης– για παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από τους/τις δασκάλους/-ες.

5.1.3. 1981-1985: Το φύλο της Βουλής: Ποιοι/-ες μιλούν

Στη Διακήρυξη της κυβερνητικής πολιτικής του ΠΑΣΟΚ με την οποία αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της χώρας το 1981, αναφέρεται ρητά ότι: «για το ΠΑΣΟΚ η ευρύτερη και ουσιαστική συμμετοχή της γυναίκας στα κέντρα λήψης αποφάσεων, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, όχι μόνο για την Ισότητα των φύλων, αλλά για την ίδια την υπόθεση της αλλαγής» (ΠΑΣΟΚ, 1981: 87).

Η κατά φύλο σύνθεση του ελληνικού κοινοβουλίου, από το 1981 έως το 1989, αναδεικνύει την ανάγκη για ενθάρρυνση της συμμετοχής των γυναικών στα κέντρα λήψη πολιτικών αποφάσεων. Πιο αναλυτικά, στις εκλογές του 1981 εκλέγονται στην ελληνική Βουλή συνολικά έντεκα (11) γυναίκες, από τις οποίες οι επτά (7) με το ΠΑΣΟΚ, οι δύο (2) με τη Νέα Δημοκρατία και οι δύο (2) με το ΚΚΕ, με το συνολικό ποσοστό τους να ανέρχεται στο 3,7% επί του συνολικού αριθμού βουλευτών/-τριών (Πίνακας 1). Το 1985 η αντίστοιχη εικόνα δε διαφοροποιείται σημαντικά. Ειδικότερα, με το ΠΑΣΟΚ το 1985 εκλέγονται στην ελληνική Βουλή και πάλι επτά (7) βουλευτρίες, η Νέα Δημοκρατία διπλασιάζει τον αριθμό των βουλευτριών της, σε σχέση με την προηγούμενη κοινοβουλευτική σύνθεση, και από δύο (2) γυναίκες συμμετέχουν πλέον τέσσερις (4) στην κοινοβουλευτική της ομάδα, ενώ με το ΚΚΕ εκλέγεται μία (1) βουλευτρία. Το 1985 το ποσοστό εκλεγμένων βουλευτριών ανέρχεται στο 4% (Πίνακας 2).

Πίνακας 1. Αριθμός εκλεγμένων βουλευτών/-τριών ανά κόμμα και ανά φύλο

ΚΟΜΜΑΤΑ	Εκλογές 1981	
	ΕΔΡΕΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ	ΕΔΡΕΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ
ΠΑΣΟΚ	172	7
Νέα Δημοκρατία	115	2
ΚΚΕ	13	2
ΣΥΝΟΛΟ	300	11 (3,7%)

Πηγή: Γενική Γραμματεία Ισότητας (2000β). *Γυναίκες στην ελληνική Βουλή 1952-2000, Τιμητική έκδοση*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Πίνακας 2. Αριθμός εκλεγμένων βουλευτών/-τριών ανά κόμμα και ανά φύλο

Εκλογές 1985		
ΚΟΜΜΑ	ΕΔΡΕΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ	ΕΔΡΕΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ
ΠΑΣΟΚ	161	7
Νέα Δημοκρατία	126	4
ΚΚΕ	12	1
ΚΚΕ εσωτερικού	1	0
ΣΥΝΟΛΟ	300	12 (4%)

Πηγή: Γενική Γραμματεία Ισότητας (2000β). *Γυναίκες στην ελληνική Βουλή 1952-2000, Τιμητική έκδοση*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η κοινοβουλευτική συζήτηση για τον Νόμο 1566/1985 λαμβάνει χώρα σε πέντε συνεδριάσεις, οι οποίες διεξάγονται, στο πλαίσιο του θερινού τμήματος της Βουλής, από την 27^η Αυγούστου έως την 3^η Σεπτεμβρίου του 1985. Η συνθήκη αυτή περιορίζει τον αριθμό των ομιλούντων/-ουσών κατά τη συζήτηση του εν λόγω νομοσχεδίου. Ειδικότερα, στη συζήτηση συμμετέχουν συνολικά εξήντα τέσσερις (64) εκπρόσωποι του εθνικού κοινοβουλίου (Πίνακας 3). Από αυτούς/-ές οι πέντε (5) είναι γυναίκες, ενώ οι πέντε (5) είναι οι Πρόεδροι, όλοι άνδρες, που εναλλάσσονται και συντονίζουν τη συζήτηση που διεξάγεται στις εν λόγω συνεδριάσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι στους/στις ομιλούντες/-ούσες προσμετρώνται όσοι/-ες συμμετέχουν στον κοινοβουλευτικό διάλογο κατά οποιονδήποτε τρόπο, και όχι μόνο όσοι/-ες τοποθετούνται επί των υπό συζήτηση άρθρων. Αυτό σημαίνει ότι στον αριθμό των γυναικών που συμμετέχουν στη συζήτηση προσμετράται και η εκπρόσωπος του ΚΚΕ που τοποθετήθηκε αρχικά για να ανακοινώσει την αποχώρηση του κόμματος από την κοινοβουλευτική διαδικασία.

Πίνακας 3. Το φύλο των ομιλητών/-τριών στη κοινοβουλευτική συζήτηση

Ν.1566/1985		
ΚΟΜΜΑΤΑ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ/-ΟΥΣΕΣ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ
ΠΑΣΟΚ	31	2
Νέα Δημοκρατία	29	2
ΚΚΕ	3	1
Ανεξάρτητοι/-ες	1	0
ΣΥΝΟΛΟ	64	5

Πηγή: Πρακτικά Βουλής Δ' Περίοδος (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α', Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1985, Συνεδριάσεις: ΚΗ', ΚΘ', Λ', ΛΑ' και ΛΒ'.

Χωρίς η ποσοτική συμμετοχή γυναικών στον κοινοβουλευτικό διάλογο να συνεπάγεται απαραίτητα και την άρθρωση φεμινιστικού λόγου, καθώς αυτό σχετίζεται κυρίως με θέματα έμφυλης υποκειμενικότητας των φορέων του, η συντριπτική ποσοτική επικράτηση των ανδρών στο κοινοβουλευτικό πεδίο ευνοεί αμέσως την πρόσληψή του ως ένα «ανδρικό» πλαίσιο και δημιουργεί τη βάση για τη διαπίστωση ότι στο πεδίο της πολιτικής συντηρείται ο ανδροκεντρισμός. Μένει, επομένως, να διαπιστωθεί, μέσω της ανάλυσης του πολιτικού λόγου, εάν προωθούνται έμφυλες αναπαραστάσεις που συντηρούν τον εξουσιαστικό χαρακτήρα των έμφυλων σχέσεων.

5.1.4. Έμφυλη ισότητα και ανθρώπινα δικαιώματα

Η κοινοβουλευτική συζήτηση για το νομοσχέδιο σχετικά με τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Νόμος 1566/1985), όπως έχει επισημανθεί, εντάσσεται σε μια χρονική περίοδο κατά την οποία προωθούνται σημαντικές αλλαγές σε νομοθετικό επίπεδο προς την κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας, αλλά ευρύτερα για την κύρωση διεθνών κειμένων πολιτικής που προωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Για παράδειγμα, σχεδόν δύο χρόνια νωρίτερα, το 1983, η Ελλάδα είχε κυρώσει με τον Νόμο 1342/1983 τη Σύμβαση CEDAW, το 1984 (Νόμος 1426/1984) τον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη, και το 1985, σχεδόν έξι μήνες πριν τη συζήτηση του Νόμου 1566/1985, με τον Νόμο 1532/1985 είχε προχωρήσει στην κύρωση του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα. Η επίδραση αυτών των νομοθετημάτων καθίσταται εμφανής μέσα από τον λόγο ορισμένων βουλευτών και βουλευτριών, οι οποίοι/-ες κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση αναφέρονται σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και έμφυλης ισότητας.

Ενδεικτικά, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, όπως παρατίθεται στα ακόλουθα αποσπάσματα, σε δύο αγορεύσεις του σχετικά με τον σκοπό της εκπαίδευσης, που περιγράφεται στο άρθρο 1 του νομοσχεδίου, επισημαίνει την ανάγκη για ειδική αναφορά στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην ισότητα των φύλων. Στην πρώτη τοποθέτηση, η εν λόγω επισημάνση συνοδεύει την άποψή του σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στον εκδημοκρατισμό, που αποτελούν βασική προτεραιότητα της τότε κυβερνητικής πολιτικής, αλλά και την υπεράσπιση της εθνικής ανεξαρτησίας και της ακεραιότητας της πατρίδας. Αξίζει, ωστόσο, να

σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο απόσπασμα η αναφορά στην ισότητα των φύλων ακολουθεί μια σειρά από όρους (*μαθητές, υπεύθυνοι, ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες*) στο αρσενικό γένος, που δεν προωθούν αναπαραστάσεις κοριτσιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

«Βεβαίως εμείς με τον νόμο αυτό θέλουμε να υποβοηθήσουμε τους μαθητές να γίνουν υπεύθυνοι, ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία και ασφαλώς την ακεραιότητα της Πατρίδας, σε συνδυασμό με τη διάπλαση του χαρακτήρα και την εμπέδωση της πεποίθησης για την υπεράσπιση του δημοκρατικού καθεστώτος. Πρέπει όλα αυτά να συνδυαστούν – και προβλέπονται από τους σκοπούς του νομοσχεδίου– με την αγάπη προς τον άνθρωπο, την προσήλωση και τον σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αξιοπρέπεια και την αξία του ανθρώπου, μέσα στα πλαίσια της ισότητας των φύλων.» [Σ.Α., ΠΑΣΟΚ]

Στο δεύτερο απόσπασμα, ο ομιλών υπογραμμίζει την ανάγκη προσθήκης ειδικού εδαφίου για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την «*ισότητα των δύο φύλων*» στο σχετικό άρθρο του Νόμου, προκειμένου το περιεχόμενό του να εναρμονίζεται με πνεύμα διεθνών διακηρύξεων. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι η αιτιολόγηση της πρότασής του δεν πραγματοποιείται στη βάση της ουσίας της συμπερίληψης των «*δικαιωμάτων των δύο φύλων*», αλλά στην ανάγκη τυπικής συμμόρφωσης, σε ρητορικό επίπεδο, με διεθνή κείμενα πολιτικής, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η ερμηνεία του χάσματος τυπικής/θεσμικής και ουσιαστικής έμφυλης ισότητας. Αυτή η λογοθετική πρακτική παραπέμπει στην *τεχνική* της ρητορικής χρήσης όρων κοινής αποδοχής (ισότητα των φύλων) για την προώθηση πολιτικών.

«[...] προτείνω μια συμπλήρωση [στον σκοπό] για την παράλειψη κατά τη δική μου γνώμη της μνείας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Θα πρότεινα να μπει ένα εδάφιο ζ' που να λέει “να διατηρήσουν οι μαθητές την πίστη τους στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, στην αξιοπρέπεια και την αξία του ανθρώπου, καθώς και στα δικαιώματα των δύο φύλων”. Το λέω αυτό γιατί το βρίσκουμε παντού και στις γενικές διακηρύξεις διεθνών οργανισμών, όπως του ΟΗΕ, αλλά και σε άλλα κείμενα και δεν πρέπει να παραλειφθεί.» [Σ.Α., ΠΑΣΟΚ]

Σε παρόμοιο πλαίσιο, άλλος βουλευτής της κυβέρνησης, μέσα από τον λόγο του επιχειρεί αρχικά να αναδείξει την επίδραση της εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και των εφήβων «*αμφοτέρων των φύλων*». και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη. Ο ίδιος

στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας γενικευτικά το αρσενικό, τονίζει ότι ο νέος πρέπει να αγωνίζεται για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

«Οι παίδες και οι έφηβοι αμφοτέρων των φύλων είναι προσωπικότητες εύπλαστες που ζυμώνονται και γίνονται με την επιρροή της ιδιοσυστασίας και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Και με τη ριζική αλλαγή της εκπαίδευσης, με την αναβάθμιση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σηματοδοτείται η προς τα εμπρός πορεία της, για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και για την πολύτιμη συμβολή τους στην όλη αυξημένη παραγωγική διαδικασία για την αυτοδύναμη οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του τόπου μας.[...] Επαναλαμβάνω ότι το άρθρο 1 τα λέει όλα. Και σέβεται ιδιαίτερα τις ανθρώπινες αξίες, που αυτό πάει να πει ότι οπωσδήποτε ο νέος πρέπει να αγωνίζεται για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αλλά εκείνο που με ηλεκτρίζει ιδιαίτερα, κύριε Πρόεδρε και κύριοι συνάδελφοι, είναι ότι ο νέος πρέπει να αγωνίζεται για την εδραίωση της ποθητής ειρήνης ενάντια στη μισαλλοδοξία [...].» [Α.Λ., ΠΑΣΟΚ]

Μέσα από τον λόγο των παραπάνω βουλευτών, καθίσταται εμφανής η ευρύτερη τάση που εμφανίζεται την περίοδο εκείνη στη ρητορική του ΠΑΣΟΚ, η οποία –όπως φάνηκε και παραπάνω μέσα από τα αποσπάσματα της Διακήρυξης κυβερνητικής πολιτικής–, αναφέρεται στην «ισότητα των δύο φύλων». Κατά την ίδια περίοδο, και η Γενική Γραμματεία Ισότητας κάνει λόγο για «ισότητα των δύο φύλων» (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986). Αυτή η διατύπωση αντανάκλα την κυρίαρχη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία το φύλο εννοιολογείται στο πλαίσιο της «φυσικής» διχοτομίας και, υπό αυτήν την έννοια, προσλαμβάνεται ως διπολικό, διαμορφώνοντας αντίστοιχες διχοτομήσεις («ανδρικό-γυναικείο») και ταξινομήσεις. Αυτή η αντίληψη έχει θεωρηθεί ότι τροφοδότησε την κοινωνική πολιτική του ΠΑΣΟΚ για την έμφυλη ισότητα κατά τη δεκαετία του 1980, η οποία, παρόλη τη συμβολή της στην τυπική ισότητα, δεν αμφισβήτησε τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους.

Σε συνέχεια των παραπάνω ομιλιών, ανάλογο θεσμικό αποτύπωμα φέρει και ο λόγος του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Απόστολου Κακλαμάνη, ο οποίος υποστηρίζοντας το περιεχόμενο του υπό συζήτηση Νόμου, επιλέγει να αναφερθεί στο Σύνταγμα, συνδυάζοντας στην αγόρευσή του τα άρθρα 16 (συνταγματικό δικαίωμα στη δωρεάν εκπαίδευση) και 4 (έμφυλη ισότητα).

«Ο νόμος αυτός μιλάει πραγματικά για τις υποχρεώσεις της Πολιτείας, που απορρέουν από το Συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα της μάθησης για όλες

τις βαθμίδες και όλες τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης για κάθε Έλληνα και κάθε Ελληνίδα.» [Α.Κ., ΠΑΣΟΚ]

Μία γυναίκα βουλευτρια της αξιωματικής αντιπολίτευσης, είναι εκείνη που μέσα από τον λόγο της προχωρά στην πιο ουσιαστική κριτική των εδαφίων που περιγράφουν τον σκοπό της εκπαίδευσης, τα οποία σχετίζονται με την έμφυλη ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ειδικότερα, η εν λόγω βουλευτρια, επιδιώκει να αναδείξει το *νόημα* που εμπεριέχεται σε διατυπώσεις για το φύλο, καθώς και για άλλες διαστάσεις αποκλεισμού, και επισημαίνει ότι η συμπερίληψη σχετικών διατάξεων πρέπει να χαρακτηρίζεται από *σαφήνεια*. Έχει ιδιαίτερη σημασία ότι προτείνει τη χρήση της έννοιας της «*διάκρισης*», σε συμφωνία με την προσφάτως κυρωθείσα Σύμβαση CEDAW, προκειμένου να καταστεί *ορατό* το φύλο ως αιτία αποκλεισμού, καθώς επίσης και τη ρητή αναφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα, με βάση νομικά δεσμευτικά κείμενα τα οποία έχει εγκρίνει η Ελλάδα.

«Στην παρ. 1 αναφέρεται “*ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή*”. Γιατί να μην χρησιμοποιήσουμε την πιο καθιερωμένη πια έκφραση “*χωρίς διάκριση φύλου, καταγωγής και θρησκείας*”; Τι θα πει ανεξάρτητα; Η διάκριση είναι κάτι που δίνει πιο σωστά την έννοια που έπρεπε να δώσετε. Επίσης σημειώνω την παράλειψη αναφορά σε αποκλεισμό θρησκευτικών διακρίσεων. [...] Στο δ’ λέτε “*ανθρώπινες αξίες και πολιτισμός*”. Τι αοριστίες είναι αυτές; Γιατί αποφεύγετε εδώ την καθαρά την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων; Καλό θα είναι να ξέρουμε γιατί μιλάμε. Η Ελλάδα έχει αναγνωρίσει τις μεγάλες αυτές αξίες με συμφωνίες του ΟΗΕ, την τελευταία πράξη του Ελσίνκι, την προσχώρηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση κ.λπ.» [Β.Τ., Νέα Δημοκρατία]

5.1.5. Οι σκοποί της εκπαίδευσης: *θρησκεία, έθνος και δημοκρατικοί πολίτες*

Η επίδραση των θεσμικών εξελίξεων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την έμφυλη ισότητα, όπως ήδη παρουσιάστηκε, αποτυπώνεται –σε περιορισμένο έστω βαθμό ή μέσω τυπικών αναφορών– στον λόγο βουλευτών και βουλευτριών, κυρίως στο πλαίσιο της συζήτησης για τον σκοπό της εκπαίδευσης. Στην πλειοψηφία των αγορεύσεων των μελών του κοινοβουλίου για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, έμφαση δίνεται σε άλλες *αρχές* και *αξίες*, οι οποίες αναλύονται και εξετάζονται διεξοδικά από τους/τις ομιλούντες/-ούσες, αναδεικνύοντας και την αντίστοιχη βαρύτητα και προτεραιότητα που τους αποδίδουν.

Σε γενικές γραμμές, κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση του 1985 συχνά εισάγονται μέσω του λόγου των βουλευτών/-τριών έννοιες που πυροδοτούν ιδεολογικές αντιπαραθέσεις, αναδεικνύοντας διαχωριστικές γραμμές που εντοπίζονται στον πολιτικό λόγο των δύο πιο ισχυρών κομμάτων. Ειδικότερα, η σχετικά πρόσφατη εγκαθίδρυση της δημοκρατίας στη χώρα, η ανασυγκρότηση της πολιτικής ζωής, οι επιδράσεις των ευρωπαϊκών πολιτικών μετά την προσχώρηση της Ελλάδας στην ΕΟΚ, οι επιρροές των ευρωπαϊκών ιδεών και οι κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές σε εθνικό επίπεδο, έχουν διαμορφώσει ένα δυναμικό πεδίο πολιτικής αντιπαραθέσεως, με το κάθε κόμμα –ανάλογα με το ιδεολογικό του πλαίσιο– να επιδιώκει την επικράτηση των ιδεών του.

Ο ίδιος ο λόγος του νομοσχεδίου, ο οποίος περιλαμβάνει έννοιες και διατυπώσεις που παραπέμπουν σε μια προοδευτική προσέγγιση της εκπαίδευσης, αποτελεί πεδίο έντονης κριτικής από την αξιωματική αντιπολίτευση.

«Σε πολλές άλλες σελίδες του νομοσχεδίου σας λέτε: “Ο κοινωνικό λόγος που συνδέεται με το σχολείο και το σχολείο με τον κοινωνικό λόγο”. [...] Εντάξει βρήκατε και εσείς λέξεις ωραίες, τις φορτίσατε προπαγανδιστικά, κερδίσατε για δεύτερη φορά τις εκλογές χάρη σε αυτήν την ακατανόητη διάλεκτο την οποία χρησιμοποιείτε και η οποία περνάει και εδώ και γίνεται νομοθέτημα.» [Σ.Μ., Νέα Δημοκρατία]

«[...] θέλετε να περιορίσετε τους σκοπούς της παιδείας πάνω σ’ αυτά τα κουλτουριάρικα θέματα και τα σύγχρονα δεδομένα που το ΠΑΣΟΚ έχει εξαγγείλει στην κοινωνία μας [...]. Ωραίες λέξεις, μεγάλες φράσεις, οριζόντιες, κάθετες, πλατιές, λαϊκές, συναινετικές, πολύφωνες, δημοκρατικές, σύγχρονες διαδικασίες ευχολογίων που δεν ανταποκρίνονται σε μια σύγχρονη ζωή, σύγχρονη παιδεία και σύγχρονη νοοτροπία.» [Χ.Κ., Νέα Δημοκρατία]

Η κυβέρνηση με όχημα το όραμα της *αλλαγής*, εντάσσει νέες έννοιες στο πολιτικό πλαίσιο, διατηρώντας ταυτόχρονα στον λόγο που προτείνει, συντηρητικά στοιχεία, τα οποία αφορούν σε συστήματα πεποιθήσεων παραδοσιακά κυρίαρχα και, συνεπώς, δεν επιδέχονται *αμφισβήτησης* στο ελληνικό πλαίσιο. Αυτή η αντίφαση, προκαλεί κριτική προς την κυβερνητική πολιτική και από τα δύο κόμματα της αντιπολίτευσης, υπό διαφορετικές οπτικές, κατά τη συζήτηση για την εκπαίδευση. Ειδικότερα, βουλευτρία του ΚΚΕ επικρίνει την κυβερνητική πολιτική για την εκπαίδευση, επισημαίνοντας ότι δεν είναι δυνατός ο στόχος για ουσιαστική θεσμική αλλαγή, όταν στην προτεινόμενη διάταξη σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης παραμένουν στους εκπαιδευτικούς σκοπούς στοιχεία που σχετίζονται με την

ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Με τον τρόπο αυτόν επιδιώκει –προφανώς– να σημειώσει ότι η επίκληση στην ορθόδοξη χριστιανική παράδοση λειτουργεί αντιφατικά με τον παράλληλο στόχο του εκπαιδευτικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού, με βάση τον συνδυασμό της επιστήμης και της ανάπτυξης κριτικού πνεύματος, όπως αναφέρει η Διακήρυξη κυβερνητικής πολιτικής του 1981 (ΠΑΣΟΚ, 1981: 50).

«Μπορεί λοιπόν να λέμε ότι κάνουμε θεσμικές αλλαγές, όταν αφήνουμε στους σκοπούς της εκπαίδευσης τα στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και τα υπόλοιπα;» [Μ.Δ., ΚΚΕ]

Αντίστοιχη κριτική, με μεγαλύτερη επιφύλαξη, ασκεί και ανεξάρτητος βουλευτής, ο οποίος υποστηρίζει ότι η καλλιέργεια του θρησκευτικού στοιχείου, δεν αποτελεί (ή δεν θα έπρεπε να αποτελεί) εκπαιδευτικό στόχο.

«Ξέρω ότι θα συναντήσω αντίδραση, αλλά παρόλο το σεβασμό που έχω προς όλες τις θρησκείες αυτό το «*γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης*» είναι κάπως υπερβολικό. Δε νομίζω ότι ο στόχος της παιδείας είναι αυτός.» [Μ.Γ., Ανεξάρτητος]

Αντίθετα, οι βουλευτές της Νέας Δημοκρατίας επιδοκιμάζουν τη συμπερίληψη της καλλιέργειας «*ορθόδοξου χριστιανικού ήθους*» στους σκοπούς της εκπαίδευσης, ασκώντας παράλληλα λεπτομερή κριτική που αφορά στη χρήση όρων (π.χ. ήθος αντί για πίστη), αποκαλύπτοντας την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν στο συγκεκριμένο ζήτημα. Σε αυτό το πλαίσιο, βουλευτής της αξιωματικής αντιπολίτευσης προτείνει την αναδιατύπωση συγκεκριμένης διάταξης, προκειμένου να αποσαφηνίζεται εννοιολογικά η λειτουργία της εκπαίδευσης σε σχέση με την καλλιέργεια της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης.

«Κύριε Πρόεδρε, το εδάφιο β' εκεί που λέει περί ορθόδοξου χριστιανικού ήθους, να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους, θέλω να κάνω την εξής παρατήρηση. Κατά τη γνώμη μου η λέξη ήθος σημαίνει κάτι που προέρχεται από τις συνήθειες γιατί η λέξη ήθος προέρχεται από τη λέξη έθος που σημαίνει συνήθεια. Νομίζω λοιπόν και σωστό θα ήταν η φράση να διατυπωθεί “*να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης*”, διότι τα παιδιά μας νομίζω ότι είναι σωστό να πηγαίνουν αν θέλουν στην εκκλησία από πίστη και όχι από μια συνήθεια, γιατί εμείς τα συνηθίσαμε.» [Θ.Γ., Νέα Δημοκρατία]

Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ οι άμεσες αναφορές σε ζητήματα φύλου στις τοποθετήσεις των βουλευτών σχετικά με τον χριστιανισμό και την ορθοδοξία είναι

περιορισμένες, στην παρούσα *Υποενότητα* επιλέγεται η παρουσίαση των σχετικών απόψεων αφενός γιατί στο θέμα αυτό αφιερώνεται μεγάλο μέρος της συζήτησης, αλλά παράλληλα γιατί η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση έχει συμβάλλει σημαντικά στην νομιμοποίηση του πατριαρχικού μοντέλου στην ελληνική κοινωνία, καθώς και στην καθιέρωση της αντίληψης της αρσενικής ανωτερότητας. Συνεπώς, οι εκτενείς αναφορές στο εν λόγω ζήτημα θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελούν μια ένδειξη για την αποτροπή αμφισβήτησης υφιστάμενων πλαισίων, συνθηκών και αξιών και για τα θέματα φύλου.

Στο ίδιο πλαίσιο, βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας, συγχαίρει την ένταξη ειδικής παραγράφου για τη *Χριστιανική Παιδεία* εντός του νομοσχεδίου και σπεύδει να αιτιολογήσει τη στάση του εξαιτίας της θρησκευτικής του «ταυτότητας». Αυτή η αυθόρμητη παραδοχή αποτελεί μία ένδειξη συνήθους πολιτικής δράσης για την προώθηση αξιών, ανάλογα με την κοινωνική θέση, καθώς και άλλα ταυτοτικά χαρακτηριστικά (π.χ φύλο) των ομιλητών, διασφαλίζοντας τη διατήρηση των προνομίων τους.

«Ιδιαίτερα καλωσορίζω την αφιέρωση ειδικής παραγράφου για τη συνειδητοποίηση της βαθύτερης σημασίας του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους. Η επιφύλαξη [...] για το ήθος και ειδικότερα για τη διάκριση ανάμεσα στο ήθος και την πίστη έχει κάποια αξία, αλλά δεν επιθυμώ αυτού του είδους τον σχολικό έλεγχο. Θέλω να αιτιολογήσω γιατί καλωσορίζω την αφιέρωση ειδικής παραγράφου για τη Χριστιανική Παιδεία. Όχι γιατί διακατέχομαι από κανένα φανατισμό χριστιανικού ζηλωτού, αλλά γιατί είμαι απλά χριστιανός.» [Β.Π., Νέα Δημοκρατία]

Παρόμοιες επισημάνσεις πραγματοποιούν και άλλοι βουλευτές της Νέας Δημοκρατίας, οι οποίοι κρίνουν θετικά την εν λόγω διάταξη και υπερθεματίζουν για την διατήρηση της αρμοδιότητας σχετικά με τα θρησκευόμενα στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, αμφισβητούν την ταύτιση της προοδευτικότητας με την εκρίζωση του θρησκευτικού αισθήματος και συνδέουν την ελληνική εκπαίδευση με ένα σύνολο αξιών ελληνορθόδοξης ιστορίας και παράδοσης.

«[...] Είναι στην προμετωπίδα του Υπουργείου “και Θρησκευμάτων”. Μισοσβησμένο. Προφέρεται ψιθυριστά, λιγάκι ένοχα, μη μας ακούσουν. Είναι μερικοί δάσκαλοι, που έχουν αυτοχαρακτηριστεί προοδευτικοί, που όταν ακούνε “και Θρησκευμάτων” γυρνάνε προς τη δική μας παράταξη και λένε «δέστε, η δεξιά έμεινε ακόμα στο «και Θρησκευμάτων». Ταύτισαν οι άνθρωποι την προοδευτικότητά του με την εκρίζωση του θρησκευτικού αισθήματος. Χαρά

στην πρόοδο. Και ξέρετε με τι το αντικατέστησαν; Αλλά θα θέλαμε γι' αυτό όχι 10 λεπτά, αλλά μια μέρα να μιλάμε.» [Σ.Μ., Νέα Δημοκρατία]

«Χαίρομαι που μνημονεύεται εδώ όπως και στην εισηγητική έκθεση ότι σκοπός είναι να εξοικειώσουν τον μαθητή προς τις έννοιες της Πατρίδας, της Θρησκείας και άλλες ανθρώπινες αξίες, για τις οποίες εξέφρασε ο συνάδελφος τις υποψίες του και συναινώ κι εγώ. Συγχαίρω το Υπουργείο διότι τονίζει τις λέξεις αυτές. [...] Μπράβο! Επιτέλους! Και προσθέστε και την πίστη προς τις εθνικές παραδόσεις κ.λπ. Αξιέπαινο γι' αυτό το περιεχόμενο.» [Δ.Χ., Νέα Δημοκρατία]

Σε παρόμοια ιδεολογική κατεύθυνση, άλλος βουλευτής της αξιωματικής αντιπολίτευσης σχολιάζει το γεγονός ότι στο νομοσχέδιο δεν εντάσσεται πρόβλεψη για τη διοργάνωση τιμητικής εκδήλωσης για τον «*άγνωστο δάσκαλο*» που μαζί με τους ιερείς, σύμφωνα με τον ομιλούντα, αποτελούν τις «*κεφαλές*» του Έθνους. Ο πατριαρχικός λόγος σε αυτήν την περίπτωση πλαισιώνεται από λεκτικό ύφος που εμπεριέχει επίκληση στο εθνικό και θρησκευτικό συναίσθημα.

«Δεν είδα πουθενά καμία διάταξη θετική να στηθεί κάποιο μνημείο στο γνωστό και στον άγνωστο δάσκαλο, σ' αυτόν τον άτλαντα που κουβαλάει στους ώμους του τις τύχες του τόπου, όχι μόνο τώρα, αλλά και χθες και αύριο. Και το έδειξε στις δύσκολες ώρες και στα χρόνια της κατοχής το λεπίδι του κατακτητού κατά κύριο λόγο στράφηκε στο δάσκαλο ή τον παπά γιατί αυτούς έβλεπε σαν τις κεφαλές, γιατί έβλεπε πάνω σ' αυτούς ν' ακουμπά το Έθνος εκείνες τις ώρες.» [Κ.Σ., Νέα Δημοκρατία]

Το *έθνος*, η *εθνική ανεξαρτησία*, η *πατρίδα* και η *διαφύλαξη των ελληνικών εθίμων* αποτελούν επίσης βασικούς άξονες της συζήτησης για την εκπαίδευση και τους σκοπούς της. Σε όλες τις σχετικές τοποθετήσεις δεν προωθούνται αναπαραστάσεις γυναικών, ενώ καταγράφονται και περιπτώσεις στις οποίες αυτές αποκλείονται με ρητό τρόπο. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο πλαίσιο της κοινοβουλευτικής συζήτησης η μόνη τροπολογία που γίνεται αποδεκτή στην πολυσυζητημένη διάταξη για τον σκοπό της εκπαίδευσης, είναι αυτή που προτείνει την προσθήκη της «*υπεράσπισης της εδαφικής ακεραιότητας*» σε συνέχεια της υπεράσπισης της εθνικής ανεξαρτησίας.

«Στην παρ. 1 στο α', όπου μιλάμε για την υποβοήθηση των μαθητών να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, θα έλεγα ότι δεν αρκεί αυτό, αλλά πρέπει να γράψουμε, “να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία και την εδαφική ακεραιότητα της πατρίδας”.» [Σ.Α., ΠΑΣΟΚ]

Ήδη αναφέρθηκε ότι ο προοδευτικός κυβερνητικός λόγος συνυπάρχει με ιδεολογικά συστήματα πεποιθήσεων και συντηρητικές απόψεις, που επιδιώκουν τη διατήρηση παραδοσιακών πρακτικών. Για παράδειγμα, στο ακόλουθο απόσπασμα από αγόρευση βουλευτή του ΠΑΣΟΚ γίνεται σαφής η προτεραιότητα για προώθηση εθνικών αξιών και για διατήρηση της ελληνικής παράδοσης και του «ελληνικού τρόπου ζωής» μέσω της εκπαίδευσης. Η διατύπωση του επιχειρήματός του, θέτει στο επίκεντρο τον *πολίτη*, τον *νέο*, ο οποίος έχει την ευθύνη της συνέχισης ελληνικών ηθών και εθίμων, αντιστεκόμενος στις ξενόφερτες «απειλές». Υπό αυτήν την έννοια, προτείνεται εμφατικά η καθολική («*γνήσια*» και «*ανόθευτη*») διατήρηση του ελληνικού παραδοσιακού πολιτισμικού αξιακού συστήματος, στο οποίο εντάσσονται αντιλήψεις με έμφυλο πρόσημο που προωθούν έμφυλους ρόλους και ανισότητες.

«Και θέλει τον νέο να είναι αναμφισβήτητα πολίτης με μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα έναντι του εαυτού του, έναντι της πατρίδας και τους έθνους και έναντι ολόκληρης της ανθρωπότητας. [...] Χαίρω ιδιαίτερα γιατί θα πρέπει ο νέος να διατηρεί γνήσια και ανόθευτη την ελληνική παράδοση, τον ελληνικό τρόπο ζωής, τα ελληνικά ήθη και έθιμα, που άμεσα κινδυνεύουν να αλωθούν από τις επικίνδυνες και εγκληματικές ξενόφερτες επινοήσεις τύπου χασίς, μαριχουάνας και ναρκωτικών.» [Α.Λ., ΠΑΣΟΚ]

Η ίδια διάθεση και πρόθεση για μη αμφισβήτηση και για διατήρηση «δομικών» αξιακών και ιδεολογικών στοιχείων, που αποτελούν τον «*βαθύ πυρήνα*» του κυρίαρχου συστήματος πεποιθήσεων κατά τον Sabatier (1987), καθίσταται σαφής και μέσα από τα λόγια βουλευτή της Νέας Δημοκρατίας. Ειδικότερα, ο εν λόγω ομιλητής αρχικά τοποθετείται θετικά για τη διατύπωση του νομοσχεδίου που επισημαίνει ότι η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί το κριτικό πνεύμα των μαθητών και των μαθητριών, αλλά στη συνέχεια ομολογεί ότι αυτό πρέπει να συμβαίνει με «*ελεγχόμενο*» τρόπο, προκειμένου να μην τεθούν σε κίνδυνο αδιαπραγμάτευτες έννοιες και αρχές. Η εν λόγω άποψη αποκαλύπτει με σαφήνεια, έστω και χωρίς πρόθεση, τις *αντιστάσεις* που εκδηλώνονται όταν τίθενται σε κίνδυνο «αξίες», που συγκροτούν την κυρίαρχη ιδεολογική τάξη, στην οποία φυσικά εντάσσονται και ιδέες που συγκροτούν το έμφυλο status quo.

«Επίσης στο εδάφιο γ', κύριε Πρόεδρε, η φράση με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα, είναι ορθή αρκεί να εφαρμοστεί στην πράξη. Το κριτικό πνεύμα περιορίζει τους δογματισμούς απ' όπου κι αν προέρχονται. Αρκεί το κριτικό πνεύμα να μην καταλήξει σε σκεπτικισμό που σημαίνει αμφισβήτηση των

πάντων, κάτι που δυστυχώς δοκιμάζει στις μέρες μας την Παιδεία.» [Θ.Γ., Νέα Δημοκρατία]

Επιπρόσθετα, κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση για τον σκοπό της εκπαίδευσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η αγόρευση βουλευτή της Νέας Δημοκρατίας, ο οποίος επικρίνει και πάλι τις διατάξεις του νομοσχεδίου ως *φλύαρες* και επισημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται αυτές είναι κρίσιμο να είναι περιεκτικός, προκειμένου να αποκλείονται υποκειμενικές ερμηνείες.

«Ο σκοπός θα μπορούσε να διατυπωθεί πιο λιτά, πιο λακωνικά, πιο περιεκτικά και προπαντός, κύριοι Υπουργοί, έτσι ώστε να αποκλείει τις υποκειμενικές ερμηνείες, την υποκειμενικότητα.» [Κ.Σ., Νέα Δημοκρατία]

Είναι σημαντικό ότι ο συγκεκριμένος βουλευτής αναγνωρίζει ρητά ότι η χρήση συγκεκριμένων όρων και εννοιών επηρεάζει τη νοηματοδότηση του τιθέμενου ζητήματος, αλλά στη συνέχεια της αγόρευσής του προτείνει μια διατύπωση που περιλαμβάνει έννοιες, οι οποίες επιδέχονται πολλαπλών νοηματοδοτήσεων. Ειδικότερα, ο βουλευτής υποστηρίζει ότι ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η διάπλαση του «σωστού Έλληνα» και του «σωστού ανθρώπου». Σε αυτήν την κατεύθυνση προτείνει την αλλαγή της σχετικής διάταξης μέσω της συμπερίληψής των παραπάνω εννοιών, θεωρώντας ότι πρόκειται για όρους συμπαγείς και «αντικειμενικούς», και προϋποθέτοντας ότι νοηματοδοτούνται με κοινό τρόπο από όλους (και όλες). Ως προς την έμφυλη ανάγνωση των εννοιών και των όρων που χρησιμοποιεί, είναι σαφές ότι δεν επιτρέπουν τη συμπερίληψη γυναικών και κοριτσιών στα υποκείμενα που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

«Ο σκοπός της παιδείας θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι είναι εκείνος που αποβλέπει στη συστηματική προσπάθεια, με την οποία θα μπορούσαμε να πλάσουμε τον σωστό Έλληνα, τον σωστό άνθρωπο, τον άνθρωπο προς κάθε κατεύθυνση, προς όλους τους ανθρώπους, αλλά τον σωστό άνθρωπο και τον σωστό Έλληνα. Απλά σταράτα και ίσια νομίζω ότι σ' αυτά εμπερικλείεται ο σκοπός.» [Κ.Σ., Νέα Δημοκρατία]

Κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση για τον σκοπό της εκπαίδευσης, που αποτελεί το ζήτημα στο οποίο αφιερώνεται το μεγαλύτερο μέρος της, εκτός από ζητήματα που σχετίζονται με τη θρησκεία και το έθνος, συχνή είναι η αναφορά των εκπροσώπων της βουλής στη *δημοκρατία* και τους «*δημοκρατικούς πολίτες*», έννοιες οι οποίες -όπως και οι προηγούμενες που παρουσιάστηκαν- υποκρύπτουν έμφυλη νοηματοδότηση. Πρόκειται εξάλλου για έννοιες που το κυβερνόν κόμμα έχει προτάξει

με έμφαση στον επίσημο λόγο του κατά τη διακήρυξη των θέσεών του, και, συνεπώς, οι βουλευτές του, όπως προκύπτει ενδεικτικά από το ακόλουθο απόσπασμα, επιλέγουν να τις εντάξουν στις τοποθετήσεις τους.

«Αυτοί είναι οι ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες που είναι το όραμα και η ελπίδα της μεγάλης αλλαγής που το ΠΑΣΟΚ με τη λαϊκή εντολή του Οκτώβρη του '81 και του Ιούνη του '85 θεσμοθετεί και στεριώνει στον τομέα της ελληνικής εκπαίδευσης.» [Κ.Κ., ΠΑΣΟΚ]

Ακόμα και εάν υποθέσουμε ότι η χρήση του αρσενικού ουσιαστικού «*πολίτης*» στις αγορεύσεις των βουλευτών έχει γενικευτικό και ουδέτερο χαρακτήρα, με βάση το γεγονός ότι η εννοιολόγηση του υποκειμένου της δημοκρατίας, του πολίτη, εμπεριέχει προϋδεάσεις που παραπέμπουν στην ανδρική υποκειμενικότητα, οι γυναίκες και τα κορίτσια μοιάζουν να μην έχουν θέση στη συζήτηση που εξελίσσεται. Ειδικότερα, ο ενδογενής ανδροκεντρισμός που εμπεριέχεται στον ίδιο τον χαρακτήρα της ιδιότητας του πολίτη δεν ευνοεί τη δημιουργία αναπαραστάσεων γυναικών μέσω του λόγου των ομιλητών, αλλά αντίθετα οδηγεί στην πρόσληψή της με ενιαίο τρόπο παρά την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων που περικλείεται σε αυτήν (Παντελίδου-Μαλούτα, 2002: 122).

Ο Υπουργός Παιδείας, Απόστολος Κακλαμάνης, αναφέρεται στην ανάγκη για εκπαίδευση «*έντιμων και γενναίων πολιτών*» επιδιώκοντας να διευκολύνει την αποσαφήνιση του σκοπού της εκπαίδευσης. Σε αυτήν την περίπτωση ο ανδροκεντρικός λόγος για «*τον πολίτη*» (και ο συμβολικός αποκλεισμός των γυναικών) ενισχύεται περαιτέρω με τη χρήση επιθέτων που στερεοτυπικά συνδέονται με «ανδρικές» ιδιότητες και χαρακτηριστικά (τιμή και γενναιότητα).

«Πρέπει να ξεκαθαρίσουμε τι ανθρώπους θέλουμε να εκπαιδεύσουμε, τι πολίτες χρειάζεται ο τόπος. Ελεύθερους, έντιμους και γενναίους πολίτες καλούνται να δώσουν τα σχολεία.» [Α.Κ., ΠΑΣΟΚ]

Η έννοια του «*πολίτη*» εντάσσεται σε αρκετές περιπτώσεις και σε αγορεύσεις εκπροσώπων της Νέας Δημοκρατίας για τον σκοπό και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Στο παράδειγμα που ακολουθεί, ο βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας, σε συνέχεια της παραπάνω διατύπωσης του Υπουργού Παιδείας, ασκεί ευθεία κριτική στην κυβέρνηση υποστηρίζοντας ότι στη ρητορική που υιοθετεί, χρησιμοποιεί κοινά αποδεκτές αξίες και έννοιες με προσχηματικό τρόπο, προκειμένου να προωθήσει τα πολιτικά της συμφέροντα. Σε αυτό το πλαίσιο, η κύρια ανησυχία του ομιλούντα

επικεντρώνεται στη διατήρηση της «πραγματικής έννοιας» των λέξεων, δηλαδή της κυρίαρχης ανδροκεντρικής εννοιολόγησης των «έντιμων και δημοκρατικών πολιτών».

«Μιλάτε για εκδημοκρατισμό. Παντού μιλάτε για εκδημοκρατισμό. Κάτω από αυτόν κρύβεται ο κομματισμός σας. Και ελέγχετε κατ' αυτόν τον τρόπο ή προσπαθείτε να ελέγξετε όλο το σύστημα, αδιάφορο αν τα παιδάκια θα μάθουν ή δεν θα μάθουν γράμματα.[...] Βεβαίως ελεύθερους, βεβαίως έντιμους, βεβαίως δημοκρατικούς πολίτες με τις πραγματικές έννοιες των λέξεων, όχι μ' εκείνες που καλύπτουν κάτι άλλο.» [Μ.Π., Νέα Δημοκρατία]

Επιπλέον, κάθε αμφιβολία για την ανδροκεντρική νοηματοδότηση του «πολίτη», και ειδικότερα του «Έλληνα πολίτη» καταρρίπτεται στην ακόλουθη περίπτωση: Κατά τη διάρκεια της συζήτησης για την εκπαίδευση και για τα εκπαιδευτικά προβλήματα, που καλείται να επιλύσει η εν λόγω εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Ανεξάρτητος βουλευτής αναφέρεται στα προβλήματα του αναλφαβητισμού και της σχολικής διαρροής, προβαίνοντας στην κατάθεση συγκεκριμένης πρότασης για την επίλυση τους. Η πρόταση που εισηγείται, αποτελεί την πιο ρητή ένδειξη της απουσίας έμφυλου προβληματισμού, της αντίληψης του εκπαιδευτικού πλαισίου ως αποκλειστικά «ανδρικού» και της ανδροκεντρικής εννοιολόγησης του «Έλληνα πολίτη». Ειδικότερα, για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων ο Ανεξάρτητος βουλευτής προτείνει, για όσους δεν ολοκλήρωσαν την πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να παρέχεται η αντίστοιχη εκπαίδευση μέσα από φοίτηση σε ειδικά σχολεία στον στρατό, καθώς δεν είναι αποδεκτό «να βγαίνει αναλφάβητος από τον στρατό ο Έλληνας πολίτης». Ανάλογη λύση για τα κορίτσια δεν προτείνεται, καθώς το πρόβλημα της ελλιπούς μόρφωσης γίνεται αντιληπτό ως πρόβλημα μόνο για τα αγόρια.

«Όποιος δεν κατάφερε για τον άλφα ή βήτα λόγο, να αποκτήσει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η συγκεκριμένη πρόταση η δική μου, είναι να την αποκτά όταν γίνεται στρατιώτης. Να του παρέχεται στον στρατό. Είναι η ευκαιρία στον στρατό, να δεθεί η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ειδικά σχολεία που θα καθορίζουν αυτή τη μόρφωση. Μάλιστα το μόνο που μπορεί να ειπωθεί εδώ ρητά είναι, ότι όποιος δεν έχει αποκτήσει πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα την αποκτήσει υποχρεωτικά στον στρατό. Έτσι αντιμετωπίζεται αυτό το θέμα. [...] Δεν επιτρέπεται να βγαίνει αναλφάβητος από τον στρατό ο Έλληνας πολίτης.» [Μ.Γ., Ανεξάρτητος]

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παραπάνω πρόταση του Ανεξάρτητου βουλευτή, η οποία διατυπώνεται και δεύτερη φορά από τον ίδιο στο πλαίσιο της κοινοβουλευτικής συζήτησης, κανείς/-μία βουλευτής/-τρια δεν αντιδρά προκειμένου να επισημάνει την έμφυλη διάκριση και να εντάξει την έμφυλη διάσταση, υπογραμμίζοντας ότι η σχολική διαρροή αποτελεί σημαντικό πρόβλημα και για τα κορίτσια, και ιδιαίτερα για κορίτσια που εντάσσονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (π.χ. κορίτσια Ρομά). Αντίθετα, η αντίδραση που καταγράφεται από βουλευτή του ΠΑΣΟΚ είναι θετική, αλλά επικεντρώνεται στην πρακτική δυσκολία που θα έβρισκε η εφαρμογή της εν λόγω πρότασης, εξαιτίας της ανάγκης για επιμήκυνση της στρατιωτικής θητείας.

«Θα ήθελα να αναφερθώ στην πρόταση του αγαπητού συναδέλφου κ. Γ. για τη συμπλήρωση της παιδείας στο Στρατό. Εκτιμώ την ιδέα σαν όραμα, αλλά πιστεύω ότι αυτό θα ήταν ανεφάρμοστο πρακτικά, διότι θα συνεπαγόταν την επιμήκυνση της θητείας.» [Κ.Ζ., ΠΑΣΟΚ]

5.1.6. Αναπαραστάσεις γυναικών στον κοινοβουλευτικό λόγο για την εκπαίδευση

Παρά το γεγονός ότι η κοινοβουλευτική συζήτηση για τον Νόμο 1566/1985 λαμβάνει χώρα σε μια περίοδο κατά την οποία καταγράφεται έντονη θεσμική και κοινωνική δραστηριότητα για τα ζητήματα του φύλου, στον λόγο των βουλευτών και των βουλευτριών οι αναπαραστάσεις κοριτσιών και γυναικών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι περιορισμένες και δεν ενισχύουν την προσπάθεια για ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων. Ειδικότερα, παρόλο που την ίδια περίοδο σε κείμενα της Γενικής Γραμματείας Ισότητας (π.χ. στην πρώτη Έκθεση προς την Επιτροπή CEDAW, το 1986), καταγράφεται προοδευτικός λόγος, ο οποίος δίνει έμφαση στις κοινωνικές προκαταλήψεις που επηρεάζουν την κοινωνική θέση των γυναικών (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 7-8), ο κοινοβουλευτικός λόγος αναπαράγει έμφυλα στερεότυπα και δεν αμφισβητεί την κυρίαρχη έμφυλη τάξη, δημιουργώντας την εντύπωση ότι οι αναφορές στο ζήτημα της ισότητας των φύλων, όπως αυτές που καταγράφηκαν στην *Υποενότητα 5.1.4.*, αποτελούν –κατά κύριο λόγο– προσθήκες σε ρητορικό και συμβολικό επίπεδο, χωρίς να συνοδεύονται από ουσιαστική πρόθεση για αλλαγές προς την έμφυλη ισότητα στην πράξη.

Σε αυτό το πλαίσιο, κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση, οι γυναίκες, τις περισσότερες φορές, εντάσσονται στον λόγο των βουλευτών/-τριών για την

εκπαίδευση, με την ιδιότητα της εργαζόμενης στην προσχολική βαθμίδα ή/και της μητέρας. Αυτές οι αναπαραστάσεις γυναικών νοηματοδοτούνται σύμφωνα με την κοινωνική λειτουργία της μητρότητας και τους αντίστοιχους ρόλους. Πιο αναλυτικά, η συντριπτική πλειοψηφία των αναφορών σε γυναίκες εκπαιδευτικούς εντοπίζεται σε νηπιαγωγούς, σε πλήρη συμμόρφωση τόσο με το παιδαγωγικό μοντέλο της μητρικής φροντίδας, όσο και με τον αντίστοιχο «φυσικό» ρόλο των γυναικών. Αξίζει αντιθετικά να σημειωθεί ότι η Γενική Γραμματεία Ισότητας, την ίδια περίοδο, προγραμματίζει την *«κατανομή εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους, με τέτοιον τρόπο ώστε να εναλλάσσονται σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»* (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1986: 84-85), προκειμένου να αποδομηθούν τα αντίστοιχα έμφυλα στερεότυπα.

Βουλευτριά της Νέας Δημοκρατίας, ασκώντας κριτική στη διάταξη του υπό συζήτηση νομοσχεδίου, που ορίζει τον αριθμό των μαθητών/-τριών ανά τάξη, επισημαίνει τις δυσκολίες της νηπιαγωγού να ασκήσει αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό της έργο.

«Είναι αδύνατον μια νηπιαγωγός να έχει 30 παιδιά στην τάξη. Δεν θα μπορέσει να κάνει σωστά τη δουλειά της». [B.T., Νέα Δημοκρατία]

Για την ίδια διάταξη, άνδρας βουλευτής της αξιωματικής αντιπολίτευσης, σε αντίστοιχη κατεύθυνση με την προαναφερθείσα βουλευτριά, επισημαίνει επίσης τη δυσκολία μιας νηπιαγωγού να ανταποκριθεί στα επαγγελματικά της καθήκοντα, εξαιτίας του αριθμού νηπίων ανά τάξη –σύμφωνα με την πρόταση του νομοσχεδίου– και επιχειρηματολογεί προκειμένου να μειωθεί ο προβλεπόμενος αριθμός. Ωστόσο, ο εν λόγω βουλευτής προσθέτει και τη διάσταση της μητρότητας, ως επιβαρυντικού παράγοντα, προβαίνοντας σε ευθεία συσχέτιση του οικογενειακού και του επαγγελματικού ρόλου των γυναικών εκπαιδευτικών, με τον πρώτο να επιδρά στην ικανότητά τους να επιτελέσουν με επάρκεια των εκπαιδευτικό τους έργο.

«Μια νηπιαγωγός που θα είναι συγχρόνως και μητέρα δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθεί στα δύσκολα αυτά καθήκοντα της προσχολικής αγωγής και συγχρόνως με την οποιαδήποτε φροντίδα που έχει ανάγκη το νήπιο. [...] Πιστεύω ότι αυτός ο αριθμός [12 το πολύ 15 παιδιά] και όχι ο αριθμός των 30 ή 25 ή και 20 είναι ο κατάλληλος για να μια νηπιαγωγός. [...] Επομένως, πιστεύω [...] ότι ο αριθμός των νηπίων δεν πρέπει να ξεπερνάει τα 15, αν πράγματι θέλουμε η νηπιαγωγός να μπορέσει να ανταποκριθεί στα πράγματι βαριά

καθήκοντα της περιποιήσεως και της προσχολικής αγωγής των νηπίων.» [Δ.Χ., Νέα Δημοκρατία]

Ο ίδιος βουλευτής, ασκώντας κριτική στην *ασάφεια* που διέπει τον σκοπό της προσχολικής αγωγής, όπως αυτός περιγράφεται στο νομοσχέδιο, υπογραμμίζει ότι δεν καθίσταται κατανοητός από τις εκπαιδευτικούς της εν λόγω βαθμίδας. Στην περίπτωση αυτή, στον λόγο του βουλευτή, η πολιτική κριτική συναντάται με την υποτίμηση της ικανότητας των γυναικών εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση να κατανοήσουν το περιεχόμενο του νομικού κειμένου. Επιπλέον, ο ομιλών χρησιμοποιεί τη λέξη «*μωρό*» αντί για «*νήπιο*» για τους/τις μαθητές/-τριες των νηπιαγωγείων, ενισχύοντας την αντίληψη, που θεωρεί το εκπαιδευτικό έργο στην εν λόγω βαθμίδα, ως προέκταση της μητρικής φροντίδας.

«Ρωτήστε μια νηπιαγωγό που θα κληθεί να εφαρμόσει τον Νόμο, τι εννοεί [...] όταν λέει ότι θα οργανώσει τις εμπειρίες του μωρού;» [Δ.Χ., Νέα Δημοκρατία]

Οι διατυπώσεις του νομοσχεδίου, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μέλη της αντιπολίτευσης ως *αόριστες* ή *ασαφείς*, αποτελούν σημείο κριτικής και για άλλους/-ες ομιλούντες/-ούσες. Σε αντίστοιχο πνεύμα με τον λόγο του προηγούμενου βουλευτή, άλλος εκπρόσωπος της Νέας Δημοκρατίας προβαίνει σε σχετική κριτική με ειρωνικό ύφος, προκειμένου να αναδείξει την *ασάφεια* που περικλείει τις διατάξεις, σχετικά με τον σκοπό της προσχολικής αγωγής. Στον λόγο του βουλευτή, η νηπιαγωγός εμφανίζεται αφενός ως «*δύστυχη*», καθώς καλείται να εφαρμόσει δυσνόητες διατάξεις, και αφετέρου –μέσω υπαινιγμού– ως (σεξουαλικό) αντικείμενο. Ειδικότερα, με ρητά σεξιστική διάθεση, η νηπιαγωγός, σε πλήρη διαστρέβλωση του –έστω και ασαφώς διατυπωμένου– νοήματος της διάταξης, υπονοείται ότι καθίσταται το αντικείμενο επί του οποίου πραγματοποιείται η καλλιέργεια της αφής των νηπίων.

«Δεν μπορώ να φανταστώ τι αξιώνει το νομοσχέδιο από τη δυστυχή νηπιαγωγό, όταν της ζητάει να καλλιεργήσει την αίσθηση της αφής του νηπίου. Πάει ο νους μου κάπου. Δεν φαντάζομαι ότι αυτό επιθυμεί η Κυβέρνηση.» [Ν.Α., Νέα Δημοκρατία]

Εκτός από τις εργαζόμενες στο πεδίο της προσχολικής αγωγής, τα νηπιαγωγεία εντάσσονται στο πλαίσιο της κοινοβουλευτικής συζήτησης, προκειμένου να αναδειχθεί ο ρόλος τους στη διευκόλυνση της συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας. Ωστόσο, η συμφιλίωση εργασιακής και οικογενειακής ζωής νοηματοδοτείται ως ζητούμενο αποκλειστικά για τις εργαζόμενες γυναίκες, χωρίς να αμφισβητούνται οι παραδοσιακά έμφυλοι ρόλοι. Αυτή η διάσταση αναδεικνύεται σαφώς στον λόγο

βουλευτριάς της Νέας Δημοκρατίας, η οποία με κριτική διάθεση διαπιστώνει ότι η «γονική ευθύνη» παραμένει γυναικεία υπόθεση, παρόλη τη θεσμική πρόοδο, και σημειώνει ότι -για τον λόγο αυτόν- υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξη νηπιαγωγείων προκειμένου να διευκολυνθούν οι εργαζόμενες μητέρες. Στον λόγο της, η προσχολική αγωγή αντιμετωπίζεται και αναπαράγεται ως κοινωνική παροχή για τις εργαζόμενες μητέρες και όχι για τους γονείς ή για τα παιδιά, στο πλαίσιο της κρατικής μέριμνας.

«Μάλιστα κάνω έκκληση στο Υπουργείο Παιδείας να δώσει προτεραιότητα στην ανάπτυξη των νηπιαγωγείων, αριθμητικά, να τα στεγάσει σε κατάλληλα κτίρια, γιατί πραγματικά είναι ένα θέμα που καίει κυρίως τις εργαζόμενες γυναίκες που έχουν ακόμα την ουσιαστική ευθύνη, παρόλη τη μεταρρύθμιση που επιβάλλει τη γονική ευθύνη.» [B.T., Νέα Δημοκρατία]

Σε παρόμοια κατεύθυνση, χωρίς ωστόσο να αμφισβητείται η αποκλειστικά «γυναικεία» διάσταση και νοηματοδότηση του προβλήματος συμφιλίωσης επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, εντάσσεται και το ακόλουθο απόσπασμα άνδρα βουλευτή της Νέας Δημοκρατίας.

«Τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία όπως ξέρετε είναι πολύ περισσότερα σε σχέση με τα δημοτικά και τα γυμνάσια κι αυτό γιατί παρέχουν κάποια διευκόλυνση στην εργαζόμενη μητέρα.» [I.K., Νέα Δημοκρατία]

Προστασία της μητρότητας

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της κοινοβουλευτικής συζήτησης ορισμένοι/-ες βουλευτές και βουλευτρίες τοποθετούνται για τις μητέρες εργαζόμενες στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ήδη από το 1975, με το άρθρο 21 του Συντάγματος, έχει θεσμοθετηθεί η προστασία της μητρότητας, ενώ, επίσης, στο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής του ΠΑΣΟΚ έχουν ληφθεί σχετικά προνοιακά μέτρα¹¹⁶. Αυτές οι ρυθμίσεις αναγνωρίζουν τη μητρότητα ως σημαντικό ρόλο των γυναικών, συνδέονται με τα δικαιώματά των τελευταίων και παρέχουν διευκολύνσεις στις εργαζόμενες μητέρες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν εμπόδια στην απασχόληση, που πηγάζουν από τις αυξημένες υποχρεώσεις και ευθύνες τους, σύμφωνα με τον κυρίαρχο έμφυλο καταμερισμό. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, στο πλαίσιο της συζήτησης για την απελευθέρωση

¹¹⁶ Τον Οκτώβριο του 1982, με τον Νόμο 1302/1982 κυρώθηκε η Διεθνής Σύμβαση Εργασίας 103/1952 «για την προστασία της μητρότητας».

των γυναικών, έχει επισημανθεί ότι οι ρυθμίσεις αυτές παράλληλα περιορίζουν τα περιθώρια για κοινωνική αμφισβήτηση των παραδοσιακών έμφυλων ρόλων.

Σε κάθε περίπτωση, ο επίκαιρος χαρακτήρας της θεσμικής ενίσχυσης για την προστασία της μητρότητας, καταγράφεται μέσα από τον λόγο εκπροσώπων του εθνικού κοινοβουλίου, που υποστηρίζουν τη βελτίωση σχετικών μέτρων. Ενδεικτικά, βουλευτρια της κυβέρνησης, για τη διευκόλυνση της απόσπασης μητέρων εκπαιδευτικών, προτείνει την επέκταση του ορίου ηλικίας των παιδιών τους μέχρι την ηλικία κατά την οποία αυτά μπορούν να εγγραφούν στο νηπιαγωγείο, καθώς οι περιορισμένες υποδομές παιδικών σταθμών συνιστούν εμπόδιο για τη συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας. Η συγκεκριμένη πρόταση διατυπώνεται προς όφελος των εργαζόμενων γυναικών στην εκπαίδευση, με βάση τις κοινωνικές συνθήκες που πηγάζουν από τους κυρίαρχους έμφυλους ρόλους, αλλά και πάλι οδηγεί στην πρόσληψη του προβλήματος ως αποκλειστικά «*γυναικείου*».

«Και μια άλλη παρατήρηση, σχετικά με αυτό που λέει το άρθρο ότι οι μητέρες που έχουν παιδιά μέχρι 2 ετών μπορούν να αποσπασθούν. Επειδή ο περιορισμός των 2 ετών δεν σημαίνει τίποτε, καλό ήταν να βάλουμε μέχρι την προσχολική ηλικία, δηλαδή μέχρι την ηλικία που μπορούν να στείλουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο, δηλαδή τα 3 χρόνια και 6 μήνες. Διότι εάν περιοριστούμε στην ηλικία των 2 ετών, θα πρέπει να στείλουν τα παιδιά τους στους βρεφικούς σταθμούς. Αλλά δεν έχουμε φθάσει στη χώρα μας στο σημείο εκείνο που υπάρχει σε κάθε γειτονιά και βρεφικός σταθμός, ενώ ευτυχώς υπάρχουν και λειτουργούν πολλά νηπιαγωγεία.» [Ε.Λ., ΠΑΣΟΚ]

Σε αντίστοιχη κατεύθυνση, άνδρας βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας σε αγόρευση του επισημαίνει την ανάγκη για ουσιαστική προστασία της μητρότητας και –σε πλήρη εναρμόνιση με έμφυλα στερεότυπα– μέσω του λόγου του αναπαράγει την αντίληψη σχετικά με την αποκλειστική ανάγκη των παιδιών για μητρική φροντίδα, μέχρι (τουλάχιστον) την ηλικία των τριών ετών, προωθώντας τις άνισες έμφυλες σχέσεις εντός της οικογένειας.

«Ακόμα, κύριε Υπουργέ, νομίζω ότι ήταν ευκαιρία εδώ να δοθούν περισσότερα κίνητρα ή ελαφρύνσεις από τις υποχρεωτικές ώρες διδασκαλίας στις μητέρες εκπαιδευτικούς. Κάπου γίνεται λόγος για το εάν το παιδί είναι μέχρι δύο ετών. Εάν το παιδί είναι τριών ετών, έχει λιγότερη ανάγκη; Θα έλεγα ότι το παιδί έχει απόλυτη την ανάγκη της μητρικής φροντίδας μέχρι την ηλικία που να μπορεί να το εμπιστευθεί σε νηπιοτροφείο ή νηπιαγωγείο.[...] Και οι μητέρες εκπαιδευτικοί

πρέπει να προστατευθούν επιτέλους ουσιαστικότερα και να μην παραμείνει η προστασία της μητρότητας κενός λόγος.» [Κ.Σ., Νέα Δημοκρατία]

Σε απάντηση της προηγούμενης τοποθέτησης ο Υφυπουργός Παιδείας, Πέτρος Μώραλης, επισημαίνει τις προβλεπόμενες ρυθμίσεις του προτεινόμενου νομοσχεδίου σχετικά με τις μητέρες νηπιαγωγούς, επικυρώνοντας την πρόνοια για την προστασία της μητρότητας.

«Ο κ. Κ.Σ. μίλησε στο άρθρο αυτό για τις μητέρες νηπιαγωγούς. Θα ήθελα μόνο να του θυμίσω ότι στην παράγραφο 8 προβλέπεται ότι οι μητέρες νηπιαγωγοί απαλλάσσονται από πρόσθετες υπηρεσίες. Επίσης και στο επόμενο άρθρο, για να τις διευκολύνουμε, λέμε ότι το γεγονός ότι είναι μητέρες θεμελιώνει λόγο απόσπασης από ολιγοθέσια σε πολυθέσια σχολεία.» [Π.Μ., ΠΑΣΟΚ]

Τέλος, δύο ακόμα βουλευτές της αξιωματικής αντιπολίτευσης, στις ομιλίες τους θίγουν το ζήτημα της προστασίας της μητρότητας. Στην πρώτη περίπτωση, ο βουλευτής επιλέγει να αναγνώσει σχετικό απόσπασμα από επιστολή της ΔΟΕ, στην οποία αναφέρεται ότι –στο πλαίσιο του υπό συζήτηση Νόμου– δε θεσπίζονται ειδικά κίνητρα για τις μητέρες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο απόσπασμα αυτό είναι αξιοσημείωτο ότι για τις εκπαιδευτικούς στα δημοτικά σχολεία χρησιμοποιείται η λέξη «δάσκαλοι» στο αρσενικό γένος, παρόλο που αναφέρεται σε μητέρες, ενώ για τις εκπαιδευτικούς στα νηπιαγωγεία αντίστοιχα, η χρήση της λέξης «νηπιαγωγοί» δεν επιτρέπει την έμφυλη ανάλυση, λόγω του κοινού τύπου του ουσιαστικού και στα δύο γένη.

«Δεν θεσπίζονται και για νηπιαγωγούς και για δασκάλους, μητέρες βρεφών, ειδικά κίνητρα και ειδικές συνθήκες.» [Χ.Κ., Νέα Δημοκρατία]

Ο δεύτερος βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας, για το ίδιο θέμα, ασκεί κριτική στο νομοσχέδιο, καθώς μέσω των διατάξεών του δεν παρέχεται η δυνατότητα εργασίας με μειωμένο ωράριο για τις μητέρες εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες εργαζόμενες.

«Δε λαμβάνει ακόμα πρόνοια να εξομοιώσει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με τις υπόλοιπες εργαζόμενες και δεν θεσπίζει εδώ το μειωμένο ωράριο για τις μητέρες βρεφών.» [Β.Κ., Νέα Δημοκρατία]

Στις αναπαραστάσεις γυναικών που ενεργοποιούνται στο πλαίσιο της κοινοβουλευτικής συζήτησης, εντάσσονται και παραδείγματα που προβάλλουν γυναίκες και κορίτσια σε μη στερεοτυπικούς ρόλους. Ένα τέτοιο παράδειγμα καταγράφεται στον λόγο βουλευτή του ΠΑΣΟΚ, ο οποίος επιδιώκει να αναδείξει τη

σημασία της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της κουλτούρας που διέπει την πολιτική διαπραγμάτευση και συζήτηση. Για τον σκοπό αυτόν παραθέτει την εμπειρία του από επίσκεψή του στο Ηνωμένο Βασίλειο, κατά την οποία παρακολούθησε εκπαιδευτική δραστηριότητα σχετικά με την λειτουργία της Βουλής των Κοινοτήτων. Στο πλαίσιο της εν λόγω δραστηριότητας ένα κορίτσι είχε αναλάβει τον ρόλο της Προέδρου. Στην αφήγησή του βουλευτή δεν σχολιάζεται η εκπαιδευτική δραστηριότητα με την οπτική του φύλου, παρόλο που η τοποθέτηση του κοριτσιού ως επικεφαλής διέπεται σαφώς από έμφυλη παιδαγωγική προσέγγιση. Εν τούτοις αποτελεί τη μοναδική περίπτωση αναπαράστασης κοριτσιών-μαθητριών κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση, και μάλιστα σε ρόλο που δεν εναρμονίζεται με έμφυλα στερεότυπα.

«Κατόπιν με πήγαν σε μια μεγάλη αίθουσα, όπου είδα να συνεδριάζουν τα παιδιά της πέμπτης και της ΣΤ΄ του Δημοτικού. Ήταν ένα κοριτσάκι πάνω σε μια έδρα και τα άλλα παιδιά ήταν σε έδρανα που ήταν βαλμένα όπως στη Βουλή των Κοινοτήτων. Αυτή η μικρούλα, λοιπόν, η Πρόεδρος, διηύθυνε με το νεύμα της μόνο 250 παιδιά, 10-12 ετών. (...) Έτσι οι Εγγλέζοι κατορθώνουν πραγματικά να κυριαρχούν στις διεθνείς συσκέψεις και τις διεθνείς σχέσεις.» [I.Z., ΠΑΣΟΚ]

Τέλος, κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση αποτελεί συνήθη πρακτική των ομιλητών/-τριών η αναφορά σε δημόσια πρόσωπα από τον χώρο της επιστήμης, της πολιτικής και των τεχνών, προκειμένου να ενισχυθεί το κύρος του λόγου τους και η αξιοπιστία των επιχειρημάτων τους. Στο σύνολο της συζήτησης, η συντριπτική πλειοψηφία των προσώπων που επικαλούνται οι βουλευτές/-τριες, ως παραδείγματα εμπειρογνωμοσύνης, είναι άνδρες. Στις περιορισμένες αναφορές σε γυναίκες εντάσσονται οι εξής: βουλευτριά της Νέας Δημοκρατίας χρησιμοποιεί το παράδειγμα της Έμιλυ Μπροντέ, ο ανεξάρτητος βουλευτής Μ.Γ. –αναφερόμενος στην παιδαγωγική επιστήμη– επικαλείται την Μαρία Μοντεσσόρι, τη Ρόζα Ιμβριώτη και την Καίτη Ζεύγου, και, τέλος, μια βουλευτριά του κυβερνώντος κόμματος αφηγείται ένα περιστατικό με κεντρικό πρόσωπο μια διακεκριμένη και έμπειρη δασκάλα, την οποία χαρακτηρίζει ως «έξοχη επιστημόνισσα». Η χρήση του όρου «επιστημόνισσα» συμβάλλει στην άρση έμφυλων στερεοτύπων που παράγουν αποκλεισμούς και συνδέουν τις γυναίκες με ρόλους χαμηλού κοινωνικού κύρους.

«Και θα ήθελα να τελειώσω λέγοντας κάτι, που αισθάνθηκα εγώ, από ένα περιστατικό που άκουσα από μια έξοχη επιστημόνισσα, που κύρια είναι και έξοχη δασκάλα, την κ. Γεδεών. [...] Ένα από τα πολλά επεισόδια που είχε η κ.

Γεδεών στα πολλά χρόνια, που υπήρξε δασκάλα, αλλά και από τα περιστατικά που έχουν εκατοντάδες άλλοι δάσκαλοι και καθηγητές.» [Ε.Λ., ΠΑΣΟΚ]

5.1.7. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων: η απουσία της έμφυλης προσέγγισης

Το γεγονός ότι το ζήτημα του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων εντάσσεται από βουλευτές και βουλευτρίες στην κοινοβουλευτική συζήτηση για τον Νόμο 1566/1985, αποτελεί σαφή ένδειξη την επίγνωσης του ρόλου που αυτά διαδραματίζουν ως φορείς ιδεολογίας και αξιών. Πιο συγκεκριμένα, ένας βουλευτής της αξιωματικής αντιπολίτευσης μέσω του λόγου του, αναγνωρίζει τη σημασία του περιεχομένου της διδασκαλίας στην προώθηση ιδεολογικών στοιχείων, επισημαίνοντας ότι αυτό είναι πιθανόν να συμβαίνει και με λανθάνοντα τρόπο. Ο ίδιος, με το ενδιαφέρον του να στρέφεται στο αντικείμενο της ιστορίας, παρουσιάζει λεπτομερώς την άποψή του σχετικά με τον τρόπο με τον οποίον τα σχολικά βιβλία προβαίνουν σε αλλοίωσή της, ανάλογα με την πολιτική τοποθέτηση των συγγραφέων τους.

«[επαρατηρήθη] ένα τεράστιο πρόβλημα αλλοίωσης του περιεχομένου της διδασκαλίας και της ύλης με πρόθεση η Κυβέρνηση να δώσει μια νέα μορφή που είναι δρομολογημένη στα ιδεολογικά και κομματικά της πλαίσια [...] Να προσέξει τις σφήνες οι οποίες υπάρχουν και τις ειδικές προσωπικές περιπτώσεις που εντάσσουν οι συγγραφείς των βιβλίων, στα συγγράμματα και τα βιβλία. Να προσέξετε ιδιαίτερα τη λανθάνουσα προώθηση προσωπικών ή επιμέρους κομματικών και ιδεολογικών προτιμήσεων από τα διδακτικά βιβλία. Και είναι φοβερό να βλέπετε στα βιβλία του δημοτικού αλλοίωση της ιστορίας, πολλές φορές και πλαστογραφία της ιστορίας και να βλέπετε και περιπτώσεις προσωπικής ή στενής κομματικής και ιδεολογικής τοποθέτησεως του συγγραφέα. [...]. Ο συνδυασμός παραδόσεως, προόδου και εκσυγχρονισμού είναι μια γενική αρχή που έχει δεχθεί και η ίδια η Κυβέρνηση. Όμως στην πράξη την παραβιάζει πάρα πολύ τόσο στα βιβλία των σχολείων όσο και στην τακτική πολλών εκπαιδευτικών που οι περισσότεροι πρόσκεινται στην αριστερά.» [Χ.Κ., Νέα Δημοκρατία]

Ειδικότερα, για τα θέματα φύλου, την περίοδο κατά την οποία διεξάγεται η συζήτηση σχετικά με τον εν λόγω Νόμο, έχουν ήδη αναπτυχθεί σημαντικές μελέτες για την έμφυλη προσέγγιση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και προγραμμάτων (βλ. *Ενότητα 3.4.*), ενώ παράλληλα, σύμφωνα με τη Γενική

Γραμματεία Ισότητας (1986), το Υπουργείο Παιδείας έχει ξεκινήσει την προσπάθεια για την προετοιμασία των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης με βάση τις αρχές της έμφυλης ισότητας. Ωστόσο, παρά την αναγνώριση –από μέλη του κοινοβουλίου– της σημασίας των σχολικών εγχειριδίων για την αναπαραγωγή ιδεολογιών και αξιών, και παρά τη δραστηριότητα που αναπτύσσεται σε ερευνητικό και θεσμικό επίπεδο για την εξάλειψη έμφυλων στερεοτύπων από το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, η έμφυλη προσέγγιση των τελευταίων δεν αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην κοινοβουλευτική συζήτηση.

Στην ακόλουθη αγόρευση βουλευτή του κυβερνώντος κόμματος, καταγράφεται η κυβερνητική προσπάθεια για αναθεώρηση του περιεχομένου των σπουδών, με στόχο τον εκσυγχρονισμό τους και τον επιστημονικό εμπλουτισμό τους, χωρίς ωστόσο να γίνεται αναφορά στις αλλαγές που σχετίζονται με τα θέματα του φύλου. Ειδικότερα, ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ επισημαίνει την εξέλιξη που έχει συντελεστεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1981-1985, μέσω της ένταξης νέου περιεχομένου, αλλά και μέσω της αμφισβήτησης συντηρητικών αξιών («προγονοπληξία»), αλλά στον λόγο του δεν εντάσσεται ρητά η αμφισβήτηση κυρίαρχων έμφυλων αξιών.

«Πρώτα απ' όλα αλλάξαμε το περιεχόμενο των σπουδών. Στα σχολεία σήμερα έχουμε πάρα πολλά νέα βιβλία με καινούργιο περιεχόμενο όπως ιστορία, νέα ελληνικά, πολιτική οικονομία, κοινωνιολογία, στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος, ιστορία του ανθρώπινου γένους και όλες τις νέες επιστήμες. Εδώ και 4 χρόνια με το νομοσχέδιο αυτό σήμερα, γίνεται μια συστηματική προσπάθεια για τη βελτίωση των συνθηκών σπουδής. Προβάλλεται σαν αναγκαιότητα των σπουδών: Το διαπαιδαγωγικό, πνευματικό, επιστημονικό, το κοινωνικό, το εθνικό, το φιλειρηνικό, το ιδεολογικό και πολιτικό έργο. Τέρμα στην προγονοπληξία και ξενομανία.» [Γ.Δ., ΠΑΣΟΚ]

Αντίστοιχα με την παραπάνω τοποθέτηση, και παρά τη σύγχρονη σχετική δραστηριότητα, τα σχολικά εγχειρίδια δεν προσεγγίζονται από τους/τις κοινοβουλευτικούς/-ές εκπροσώπους της αξιωματικής αντιπολίτευσης με έμφυλη οπτική ως προς το περιεχόμενό τους. Ειδικότερα, στον λόγο των βουλευτών/-τριών της Νέας Δημοκρατίας, έμφαση δίνεται στα σχολικά εγχειρίδια κυρίως ως προς τον τρόπο με τον οποίο αυτά προσεγγίζουν τις έννοιες της *πατρίδας* και της *ορθοδοξίας*,

οι οποίες όπως ήδη παρουσιάστηκε στην προηγούμενη *Υποενότητα* συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον της κοινοβουλευτικής συζήτησης.

Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζονται βουλευτές να καταθέτουν την προσωπική τους εμπειρία, ως *πατέρες παιδιών που φοιτούν στο σχολείο*. Η επίκληση της ιδιότητας του «*πατέρα*», εντάσσει στον λόγο τους μια βιωματική διάσταση που σε επίπεδο πολιτικής επικοινωνίας έχει απήχηση, ενώ παράλληλα προσδίδει αξιοπιστία στα λεγόμενά τους. Στο ακόλουθο απόσπασμα, άνδρας βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας, μιλώντας με βάση τη γνώση για τα σχολικά εγχειρίδια από την επαφή του με αυτά, ως πατέρας τριών παιδιών, υπογραμμίζει ότι η ορθοδοξία δεν προωθείται με ουσιαστικό τρόπο μέσα από τα αναγνωστικά της Α΄ Δημοτικού.

«Κύριε Πρόεδρε, πήρα τον λόγο, γιατί διαβάζοντας το άρθρο 1 ηλεκτρίστηκα από ορισμένες λέξεις όπως πατρίδα, ορθοδοξία και κριτική. Αλλά επειδή είμαι πατέρας 3 παιδιών, διαβάζοντας τα αναγνωστικά βιβλία της Α΄ Δημοτικού, δεν είδα πουθενά τις λέξεις “25^η Μαρτίου”, “Πάσχα”, “Χριστούγεννα” και τέλος δεν είδα μια ιστορία για τη Λαμπρή. Πέραν αυτού ούτε μία λέξη για την ορθοδοξία [...]» [I.K., Νέα Δημοκρατία]

Επιπλέον, και άλλος βουλευτής της αξιωματικής αντιπολίτευσης, προτάσσοντας τον ρόλο του, ως πατέρας δύο παιδιών, υπογραμμίζει ότι ενδιαφέρεται για τη μόρφωση που αποκτούν τα παιδιά μέσα από τα βιβλία, αμφισβητώντας παράλληλα ότι επιτυγχάνεται ο στόχος της γνώσης, που αποτελεί εκπαιδευτική προτεραιότητα. Για να ενισχύσει την άποψή του εντάσσει στο λόγο του και παράδειγμα από την οικογενειακή του ζωή, επιδιώκοντας κυρίως να αναδείξει πτυχές που σχετίζονται με το –ακόμα επίκαιρο– γλωσσικό ζήτημα.

«[...] Τι βιβλία, λοιπόν, διαβάζουν τα παιδιά μας και τι γράμματα μαθαίνουν; Το ερώτημα που απασχολεί εμένα, σαν μέλος του Κοινοβουλίου και πατέρα με δύο παιδιά, είναι αν μαθαίνουν τα παιδιά μας γράμματα. Και είναι δύσκολο να πω ότι μαθαίνουν. [...] Στις γιορτές παίρνουμε δώρα στα παιδιά μας. Επήρα κι εγώ το βιβλίο του Παπαδιαμάντη. “Μπαμπά τι θα πει αυτό;” ρωτάει το παιδί. Σε μια σελίδα είχε 23 άγνωστες λέξεις.» [Σ.Μ., Νέα Δημοκρατία]

Ωστόσο, ο ίδιος βουλευτής, σε άλλη τοποθέτησή του φαίνεται να εμπλουτίζει την άποψή του σχετικά με τον σκοπό της εκπαίδευσης εντάσσοντας στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, πέρα από τη μετάδοση λειτουργικών γνώσεων (να μάθουν γράμματα τα παιδιά), και τη μετάδοση ιδεών που σχετίζονται με την πατρίδα και την εκκλησία. Σε αυτό το πλαίσιο υποστηρίζει ότι –μέσω των σχολικών εγχειριδίων– θα πρέπει διατηρείται η παραδοσιακά *ηθική τάξη* και, ειδικότερα, να

καλλιεργείται ο σεβασμός προς όλους και κυρίως προς εκείνους που καταλαμβάνουν θέσεις στις ιεραρχία της εκκλησίας, δηλαδή εντός ενός πλαισίου από το οποίο οι γυναίκες αποκλείονται.

«Να παίρνουν τα παιδιά μας τα σχολικά βιβλία και κάποιος δάσκαλος να μιλάει καμιά φορά για καμιά πατρίδα (τη δική μας), για καμιά θρησκεία (τη δική μας), να σέβεται και τον Δεσπότη της περιοχής, να σέβεται και τον παπά της περιοχής, να σέβεται και τον μεγαλύτερο, να σέβεται τους πάντες γύρω του. Διδάσκονται αυτά τα «αντιδραστικά» και τα «καθυστερημένα»;» [Σ.Μ., Νέα Δημοκρατία]

Ο συντηρητικός λόγος της αξιωματικής αντιπολίτευσης για την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά εργαλεία, που συχνά εκφράζεται μέσω της επιδίωξης για καλλιέργεια εθνικού φρονήματος και ορθόδοξου χριστιανικού ήθους, ενισχύεται και με άλλες διαστάσεις, που συμβάλλουν στη διατήρηση της ηθικής κοινωνικής τάξης. Ειδικότερα, βουλευτρια της Νέας Δημοκρατίας ασκεί έντονη κριτική σε κείμενο του Νίκου Καζαντζάκη (από το βιβλίο «Αναφορά στον Γκρέκο»), που περιλαμβάνεται σε σχολικό εγχειρίδιο και το οποίο θέτει υπό αμφισβήτηση την απόλυτη εξουσία του δασκάλου, παρεκκλίνοντας από το *τυποδιάγραμμα της ηθικής* (Φραγκουδάκη, 1978). Η εκπρόσωπος της Νέας Δημοκρατίας με βάση συντηρητική αντίληψη περί ηθικής τάξης, υπογραμμίζει ότι η προώθηση του προτύπου του παιδιού που διαφωνεί, δεν είναι αποδεκτή.

«Τα πρότυπα που προβάλλονται στ' αναγνωστικά σήμερα δεν προσφέρονται για ιδιαίτερα σωστή αγωγή. Σ' ένα αναγνωστικό ο μαθητής φέρεται να λέει: «*σώπα δάσκαλε... για να κάνουμε κάτι άλλο.*» Ωραίο πρότυπο! Το πρότυπο που προβάλλεται είναι το παιδί που διαφωνεί με τον γονιό, το παιδί που καταρρακώνει τη γιαγιά. Αυτά δεν επιτρέπονται. Εάν εσείς θέλετε αυτό το πρότυπο, υπάρχουν εκατομμύρια άλλων γονέων που δεν το θέλουν. Χρειάζεται με άλλα λόγια επιλογή βιβλίων.» [Β.Τ., Νέα Δημοκρατία]

Στις ενδιαφέρουσες απόψεις των βουλευτών/-τριών του εθνικού κοινοβουλίου σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια, οι οποίες αντανακλούν το ιδεολογικό πλαίσιο των παρατάξεων που εκπροσωπούν, αλλά –σε κάθε περίπτωση– δεν εξετάζουν την έμφυλη διάσταση του επίσημου εκπαιδευτικού υλικού, εντάσσεται και η άποψη βουλευτή της Νέας Δημοκρατίας, ο οποίος επιχειρηματολογεί σχετικά με το ζήτημα της επιστροφής ή μη των σχολικών βιβλίων. Ειδικότερα, ο εν λόγω βουλευτής, προκειμένου να επιχειρηματολογήσει υπέρ της μη επιστροφής των βιβλίων από τις/τους μαθήτριες/-ές μετά την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς, προβαίνει σε μια παρομοίωση των σχολικών βιβλίων με τη στρατιωτική στολή, αφενός προβαίνοντας στην άμεση

συσχέτιση της στρατιωτικής με την εκπαιδευτική δομή και λειτουργία, και αφετέρου δυσχεραίνοντας την πρόσληψη της εκπαίδευσης ως χώρου στον οποίο συμμετέχουν και κορίτσια.

«Όπως ο νέος που πηγαίνει στο στρατό δικαιούται όταν φεύγει να πάρει και μια στρατιωτική στολή μαζί του, ας δικαιούται και ο μαθητής να πάρει τα βιβλία του.» [H.B., Νέα Δημοκρατία]

5.1.8. Νοηματοδοτήσεις των «πατέρων»

Στην προηγούμενη *Υποενόητα* παρουσιάσθηκαν οι περιπτώσεις βουλευτών που προέβαλλαν την ιδιότητά τους ως πατέρες μαθητών/-τριών, προκειμένου να ενισχύσουν την αξιοπιστία του λόγου τους με εμπειρική γνώση. Κατά τη διάρκεια της κοινοβουλευτικής συζήτησης για το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο του μετέπειτα Νόμου 1566/1985, η έννοια του «πατέρα» εισάγεται και πάλι στον λόγο των ομιλούντων/-ουσών, αποκτώντας διαφορετικά νοήματα, σηματοδοτώντας και αναπαράγοντας ταυτόχρονα μια κοινή συνθήκη: την πατριαρχία. Για παράδειγμα, βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας, δανειζόμενος τον εκκλησιαστικό όρο των αλάθητων «Πατέρων», αναφέρεται στην απουσία επιστημόνων και πολιτικών αναγνωρισμένου κύρους από τα θεωρεία της Βουλής. Ειδικότερα, κάνει λόγο για τους «μεγάλους πατέρες της Πολιτείας» αναπαράγοντας έμφυλα στερεότυπα, που συνδέουν αποκλειστικά τους άνδρες με τον χώρο της πολιτικής και της επιστήμης, αποτρέποντας την ενεργοποίηση αναπαραστάσεων γυναικών στους ρόλους υψηλού κύρους που περιγράφει, και διαιωνίζοντας το κυρίαρχο πατριαρχικό μοντέλο εξουσίας.

«Η σημερινή απουσία απ' τα έδρανα των επισήμων των ανθρώπων των γραμμάτων και των τεχνών, τα άδεια θεωρεία που έπρεπε να κάθονται οι μεγάλοι πατέρες της Πολιτείας...» [I.K., Νέα Δημοκρατία]

Σε άλλη περίπτωση, βουλευτής της αξιωματικής αντιπολίτευσης εντάσσει στον λόγο του παράδειγμα για τη χρήση του όρου «πατέρας» στη δημοτική γλώσσα, με στόχο να αναδείξει τα όρια εντός των οποίων είναι «αποδεκτή» η γλωσσική εξέλιξη. Παρενθετικά αξίζει να σημειωθεί ότι το 1985, οπότε και εκτυλίσσεται η υπό ανάλυση κοινοβουλευτική συζήτηση, το γλωσσικό ζήτημα εξακολουθεί να αποτελεί δημοφιλές πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης, με βουλευτή της Νέας Δημοκρατίας, για παράδειγμα να υποστηρίζει ότι «η αλλοτρίωση της γλώσσας είναι εθνικό έγκλημα» [B.Σ., Νέα Δημοκρατία]. Σε αυτό το πλαίσιο, ο παραπάνω βουλευτής χρησιμοποιεί ως

παράδειγμα την έκφραση «πάτερ ημών» από την Κυριακή προσευχή, προκειμένου να υποστηρίξει την αδόκιμη μορφή που μπορεί να λάβουν έννοιες, μέσα από την απεριόριστη εφαρμογή και χρήση της δημοτικής γλώσσας. Η επιλογή του παραδείγματος, καθώς και ο –ανακριβής– τρόπος με τον οποίο μεταφέρει την έκφραση στη δημοτική γλώσσα, δεν είναι τυχαία: η Πατρική κυριαρχία, η οποία είναι αδιαμφισβήτητη στη χριστιανική θρησκεία και παράδοση, αποδομείται σε συμβολικό επίπεδο όταν αποδίδεται με την υποκοριστική λέξη «πατερούλης», και παρουσιάζεται ως κάτι «αφύσικο» και μη αποδεκτό.

«Για τη γλώσσα: Δημοτική γλώσσα, ναι. Αλλά είναι δυνατόν ποτέ τη δημοτική γλώσσα να την φέρουμε σε τέτοιο σημείο, ώστε να μιλάμε πολλές φορές και μαλιαρά; Να λέμε «το πάτερ ημών», «πατερούλη»;» [Δ.Χ., Νέα Δημοκρατία]

Εκτός από τις παραπάνω χρήσεις, ο «πατέρας» εντάσσεται στον λόγο των εκπροσώπων του ελληνικού κοινοβουλίου μέσα από παραδείγματα που αναπαράγουν την πατριαρχία μέσα από την επικέντρωση στους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους εντός του οικογενειακού πλαισίου. Ειδικότερα, ο πατέρας εμφανίζεται ως ο *κυρίαρχος* γονέας, που φέρει το κοινωνικό στίγμα και βιώνει τις επιπτώσεις την αποτυχίας των παιδιών του, καθώς επίσης έχει την αποκλειστική οικονομική ευθύνη για την εκπαίδευσή τους. Σε αυτό το πλαίσιο γονικής μέριμνας, οι μητέρες απουσιάζουν, καθώς οι άνδρες, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους θέση, έχουν την αποκλειστική εξουσία εντός του οικογενειακού πλαισίου.

Αυτές οι όψεις της πατριαρχίας καθίστανται ορατές μέσα από τις αγορεύσεις βουλευτών σχετικά με το ζήτημα της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Βουλευτής του κόμματος της αξιωματικής αντιπολίτευσης κάνει λόγο για «αριστοκρατία του πνεύματος» –παραβλέποντας προφανώς κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στις επιδόσεις και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών και των μαθητριών– και αναφέρεται με συγκινησιακό τρόπο στη δύσκολη θέση του πατέρα που «δεν βλέπει το παιδί του να προχωράει».

«Στην παιδεία υπάρχει μια ακατάλυτη αριστοκρατία. Δεν είναι αριστοκρατία των τάξεων, είναι αριστοκρατία του πνεύματος. Άλλα παιδιά προχωρούν και άλλα υστερούν. Για ελάτε λοιπόν στη θέση του πατέρα ο οποίος δεν βλέπει το παιδί του να προχωράει στον ίδιο, τον κανονικό ρυθμό με τα άλλα. Τι θα κάνει τάχα; Θα εγκαταλείψει το παιδί στην τύχη του ή θα φροντίσει να συμπορευθεί και αυτό με τα παιδιά του γείτονα, του φτωχού, του αρτοποιού, του κουρέα [...]» [Σ.Μ., Νέα Δημοκρατία]

Στην ακόλουθη τοποθέτηση βουλευτή του ΠΑΣΟΚ θίγεται και πάλι το ζήτημα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, στο πλαίσιο της διάταξης σχετικά με την ποινικοποίηση των ιδιαίτερων μαθημάτων από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό ότι και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και σε άλλες σχετικές τοποθετήσεις, το ζήτημα των ίσων ευκαιριών εκλαμβάνεται αποκλειστικά με την ταξική του διάσταση, χωρίς να εντάσσεται ο παράγοντας φύλο, ως διάσταση που σχετίζεται με αποκλεισμούς εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Αυτή η μονοδιάστατη προσέγγιση των ίσων ευκαιριών δημιουργεί εντύπωση, καθώς σχεδόν την ίδια περίοδο (Ιούνιος 1985) το ΕΚ εγκρίνει το Ψήφισμα για την ισότητα των ευκαιριών των κοριτσιών και των αγοριών στον τομέα της εκπαίδευσης (C 166), με βάση το οποίο η Γενική Γραμματεία Ισότητας αποστέλλει σχετική Εγκύκλιο προς τα πανεπιστήμια. Ειδικότερα, στον λόγο του βουλευτή οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδέονται με ταξικές ανισότητες, με τον πατέρα να έχει, σε κάθε περίπτωση, την εξουσία –ανάλογα με την οικονομική του δυνατότητα– να ρυθμίσει την εκπαίδευση των παιδιών του.

«Και να μεν τα παιδιά των πλουσίων πατεράδων έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν, αλλά δεν είναι εκεί το πρόβλημα. Γιατί το παιδί του πλουσίου και αν δεν περάσει σε ΑΕΙ δεν δημιουργείται πρόβλημα, όσο δημιουργείται πρόβλημα σ' ένα φτωχό παιδί της επαρχίας. Η ιδανικότερη περίπτωση είναι να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες και στα παιδιά των πλουσίων και στα παιδιά των φτωχών. [...] Και η αλήθεια είναι μία, ότι με το βαλάντιο του φτωχού πατέρα ή κηδεμόνα, δεν είναι δυνατόν σήμερα να χρησιμοποιήσει στο παιδί του ιδιαίτερα μαθήματα.»
[Δ.Β., ΠΑΣΟΚ]

Σε αντίστοιχη κατεύθυνση, βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας, αποτρέποντας παράλληλα την ενεργοποίηση αναπαραστάσεων γυναικών ως εργαζομένων στον εκπαιδευτικό τομέα, παρουσιάζει τον πατέρα, σύμφωνα με την ηγεμονική αναπαράσταση και το πρότυπο του άνδρα κουβαλητή, ως εκείνον που, εντός της οικογένειας, έχει την οικονομική εξουσία και την αντίστοιχη ευθύνη της διαχείρισης των οικονομικών ζητημάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών του.

«Κύριε Υπουργέ, μη γελιέστε κανένας δάσκαλος δεν έχει τη διάθεση, ταλαιπωρημένος και κατακουρασμένος μετά τη δουλειά του, αντί να πάει στο σπίτι του να ξεκουραστεί, να τρέχει από πόρτα σε πόρτα και από σπίτι σε σπίτι, για να πάρει 5 δεκάρες να συμπληρώσει το εισόδημά του, να θρέψει την οικογένειά του, να σπουδάσει τα παιδιά του. Και κανένας πατέρας δεν έχει καμιά διάθεση να πληρώνει χρήματα, αν το παιδί του δεν έχει ανάγκη από αυτή τη βοήθεια του δασκάλου.» [Δ.Β., Νέα Δημοκρατία]

5.2. Ο Νόμος 2525/1997

5.2.1. Το κυβερνητικό πλαίσιο για την έμφυλη ισότητα

Κατά την επισκόπηση των εθνικών πολιτικών για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, η περίοδος 1981-1985 χαρακτηρίστηκε ως η περίοδος της *πρώτης χαμένης ευκαιρίας* για την προώθηση ριζοσπαστικών αλλαγών προς την κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας στην εκπαιδευτική πρακτική. Ειδικότερα, δεδομένου του πλούσιου θεσμικού έργου που υλοποιήθηκε την περίοδο εκείνη για την προώθηση της έμφυλης ισότητας (π.χ. νέο Οικογενειακό Δίκαιο, κύρωση της Σύμβασης CEDAW, ίδρυση Γενικής Γραμματείας Ισότητας), αξιολογείται ως *αχνό* το αποτύπωμα εκείνης της περιόδου στο πεδίο της εκπαίδευσης. Παράλληλα, αυτή η ευκαιρία στοιχειοθετείται ως χαμένη, καθώς μέχρι το 1997, οπότε και ψηφίζεται ο Νόμος 2525/1997, δεν καταγράφεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το φύλο στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η σχετική δραστηριότητα περιορίζεται –σε μεγάλο βαθμό– σε ερμηνευτικά θεσμικά κείμενα που ρυθμίζουν επιμέρους θέματα και δεν επιφέρουν σημαντικές αλλαγές. Πρόκειται ωστόσο και για μια περίοδο, που παρόλο που σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο καταγράφονται σημαντικές θεσμικές εξελίξεις στην κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας ευρύτερα (βλ. Κεφάλαιο 2), στην Ελλάδα δεν παρατηρείται αντίστοιχη δραστηριότητα.

Η συζήτηση και ψήφιση του Νόμου 2525/1997, πραγματοποιείται και πάλι επί διακυβέρνησης ΠΑΣΟΚ. Ειδικότερα, πρόκειται για την κυβέρνηση που προέκυψε από τις εκλογές του Σεπτεμβρίου του 1996, τις οποίες κερδίζει με τον νεοεκλεγέντα (από τον Ιούνιο του 1996) Πρόεδρό του, Κώστα Σημίτη. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την ιδεολογική αναδιάρθρωση του ΠΑΣΟΚ, στο πλαίσιο της οποίας εγκαταλείπεται το σύνθημα της «*σοσιαλιστικής αλλαγής*» και εισάγεται το σύνθημα του «*εκσυγχρονισμού*», που σηματοδοτεί μια στροφή προς το οικονομικό γίνεσθαι και τη σύγκλιση προς τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Ειδικότερα, η έννοια του εκσυγχρονισμού εννοιολογείται με τελείως διαφορετικό τρόπο σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία, και αποκτά συγκεκριμένο νόημα που αναφέρεται στον εξευρωπαϊσμό του ελληνικού καπιταλισμού, σε συνέχεια της Συνθήκης του Μάαστριχτ.

Στις προγραμματικές δεσμεύσεις¹¹⁷ της νέας κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ για το κοινωνικό κράτος, όπως παρουσιάζονται κατά τη συνέντευξη τύπου του Πρωθυπουργού Κώστα Σημίτη στο Ζάππειο Μέγαρο, δεν υπάρχει καμία αναφορά σε ζητήματα έμφυλης ισότητας. Υπό τον άξονα *«μέτρα για τη στήριξη της οικογένειας και του δημογραφικού»*, τα μόνα μέτρα που εντοπίζονται ως σχετικά είναι η δέσμευση για ίδρυση νέων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, έτσι ώστε να λειτουργούν *«με ωράριο εναρμονισμένο με το ωράριο εργασίας των γονέων»* και η ενίσχυση της φροντίδας υγείας μητέρας και παιδιού με τη δημιουργία νέων κέντρων προγεννητικής φροντίδας. Στις προγραμματικές δηλώσεις της νέας κυβέρνησης¹¹⁸, οι αναφορές είναι περισσότερες, αν και παραμένουν περιορισμένες. Οι κεντρικοί στόχοι για: δημοσιονομική εξυγίανση και σταθεροποίηση της οικονομίας, αναπτυξιακή δυναμική, αποτελεσματική και αξιόπιστη διεθνή παρουσία της χώρας και για κινητοποίηση όλων των δημιουργικών δυνάμεων του έθνους, συμπληρώνονται με τους στόχους για αποτελεσματική λειτουργία δημοκρατικών θεσμών και για κοινωνική συνοχή, με έμφαση στην ποιότητα ζωής και στο περιβάλλον. Στην εκτενέστερη –από όλες τις άλλες ενότητες της ομιλίας–, ενότητα για την οικονομική και αναπτυξιακή πολιτική, δεν υπάρχει καμία εξαγγελία που να εντάσσει τις γυναίκες στο πλαίσιο της κυβερνητικής δραστηριότητας. Σε παρόμοια κατεύθυνση, στην ενότητα με τίτλο: *«Η κοινωνική διάσταση της πολιτικής μας»*, καταγράφονται υπό τη μορφή διαπιστώσεων, κάποιες σχετικές αναφορές:

«Σε ολόκληρο τον ευρωπαϊκό χώρο, και όχι μόνο, ο κόσμος της εργασίας, και μάλιστα τα πιο αδύναμα τμήματά του, οι νέοι, οι γυναίκες και οι μεγαλύτερες ηλικίες υφίστανται μέχρι σήμερα τις πιο αρνητικές επιδράσεις μιας θεαματικής αναδιοργάνωσης της παραγωγής και των κοινωνικών σχέσεων. Τις πιέσεις αυτές η ελληνική κοινωνία πρέπει να τις αντιμετωπίσει με πράξεις, στρατηγικές και με αποφασιστικότητα.»

«Επιδίωξή μας επίσης, είναι ν' αναδειχθεί αξιοκρατικά ο ρόλος των γυναικών σε μια κοινωνία, που παρά τη θεσμική ισότητα, εξακολουθεί να συγκαλύπτει ανισότητες. Στόχος της κυβέρνησης είναι να παρέμβει στα αίτια αυτής της κατάστασης, ώστε να δημιουργηθούν αυτοδύναμα οι προοπτικές για μια πραγματική ισότητα ευκαιριών και μεταχείρισης των φύλων.»

¹¹⁷ Τίτλος τεκμηρίου: Πολιτικό κείμενο. Τίτλος: *Προγραμματικές δεσμεύσεις της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ: Το κοινωνικό κράτος: Υγεία, πρόνοια, παλιννοστούντες*. Πηγή: Αρχείο ιδρύματος Κωνσταντίνου Σημίτη.

¹¹⁸ Τίτλος τεκμηρίου: Έκθεση. Τίτλος: *Σχέδιο κειμένου προγραμματικών δηλώσεων*. Πηγή: Αρχείο ιδρύματος Κωνσταντίνου Σημίτη.

Οι εν λόγω αναφορές, οι οποίες δεν εξειδικεύονται περαιτέρω, ουσιαστικά αναγνωρίζουν έμφυλες ανισότητες στο πεδίο της εργασίας και, ευρύτερα, της κοινωνίας, χωρίς ωστόσο να αποδίδουν έναν συγκεκριμένο ρόλο στην κυβέρνηση, στο πλαίσιο της δημόσιας δράσης της, για την αντιμετώπισή τους. Στην μεν πρώτη περίπτωση οι γυναίκες εντάσσονται στα «*αδύναμα τμήματα*», αποκτώντας, μέσω αυτής της παραδοχής, αυτόματα ένα χαρακτηριστικό που τις καθιστά ευάλωτες, χωρίς να εννοιολογείται περαιτέρω και επομένως να προσλαμβάνεται σχεδόν ως «φυσικό». Επιπλέον, η διατύπωση για την επίλυση των έμφυλων ανισοτήτων στην εργασία, αναθέτει στην ίδια την κοινωνία να αντιμετωπίσει με «*αποφασιστικότητα*» τις ανισότητες που η ίδια αναπαράγει. Στην μεν δεύτερη, η κοινωνία συγκαλύπτει τις έμφυλες ανισότητες –που παραπάνω καλείται να επιλύσει–, παρόλες τις θεσμικές εξελίξεις. Σε αυτήν την περίπτωση, η κυβέρνηση επιδιώκει να «*παρέμβει στα αίτια*», τα οποία ωστόσο δεν διευκρινίζονται. Υπενθυμίζεται ότι στον πολιτικό λόγο του ΠΑΣΟΚ το 1981, όπως παρουσιάστηκε στην *Υποενότητα 5.1.1.*, ως αίτια της καταπίεσης των γυναικών αναγνωρίζονται ο καπιταλισμός και η πατριαρχία. Οι λέξεις «*αξιοκρατία*», «*ισότητα ευκαιριών*» και «*ίση μεταχείριση*», που πλαισιώνουν τον πολιτικό λόγο του ΠΑΣΟΚ για την έμφυλη ισότητα το 1996, παραπέμπουν σαφώς στον φιλελεύθερο φεμινισμό και επισημαίνουν την εγκατάλειψη της σοσιαλιστικής προσέγγισης και σε αυτό το πλαίσιο πολιτικής.

Η επισκόπηση των εθνικών πολιτικών για την έμφυλη ισότητα για την περίοδο εκείνη (βλ. *Υποενότητα 3.1.2.*) διαπιστώνει τη μειωμένη θεσμική δραστηριότητα για την προώθηση της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση. Οι σχετικές πρωτοβουλίες για συνδέονται με τις ίσες ευκαιρίες, στο πλαίσιο του φιλελεύθερου φεμινισμού, και, συνεπώς, συνδέονται με έννοιες όπως: «*παραγωγικότητα*», «*ανταγωνιστικότητα*» και «*ανάπτυξη*». Η νέα αυτή πλαισίωση έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί στο πλαίσιο του κοινοβουλευτικού λόγου για την εκπαίδευση, που μαζί με την απασχόληση αποτελούν βασικούς τομείς για την απόκτηση από τις γυναίκες ίσων ευκαιριών με τους άνδρες. Πιο συγκεκριμένα έχει αξία να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίον νοηματοδοτούνται οι *ίσες ευκαιρίες* και να αποκαλυφθούν οι αιτίες των έμφυλων ανισοτήτων, που στον προγραμματικό λόγο της κυβέρνησης «*παραλήφθηκε*» ο προσδιορισμός τους.

5.2.2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-1998 και ο Νόμος 2525/1997

Ο νέος προσανατολισμός της πολιτικής διακυβέρνησης στο πεδίο της οικονομίας και της σύγκλισης με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει επίδραση και στον εκπαιδευτικό τομέα. Ειδικότερα, η πολιτική δραστηριότητα πλέον δίνει περισσότερη έμφαση στα οικονομικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, με το σχολείο να αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας για την οικονομική αποτελεσματικότητα. Εντάσσει, ωστόσο, και μέτρα με κοινωνικό χαρακτήρα (π.χ. ολόημερο σχολείο). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-1998 αποτελεί την πρώτη συστηματική εκπαιδευτική παρέμβαση στην Ελλάδα, της οποίας ο λόγος παραπέμπει σε έννοιες όπως: ανταγωνιστικότητα, ποιότητα, αξιολόγηση και τεχνολογία, αντικατοπτρίζοντας τον αντίστοιχο επίσημο ευρωπαϊκό λόγο και ως βασικό σκοπό έχει την «ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης για την επιτυχή ανταπόκριση της χώρας στις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής και στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και της τεχνολογίας» (Πρόκου, 2019: 85). Η νέα αυτή προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι αναμενόμενο, προκαλεί κριτική και αντιδράσεις από την Αριστερά και εντός της κοινοβουλευτικής συζήτησης.

«Θα ήθελα να αναφερθώ [...] στη φιλοσοφία και το αξιακό υπόβαθρο των προτεινόμενων μέτρων. Πίσω από την ψυχρή ορολογία του κειμένου όπου κυριαρχούν οι όροι «οικονομική ανάπτυξη», «ανταγωνισμός» και «αγορά εργασίας» διαγράφεται ένα μονοδιάστατος τεχνοκρατικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κυβέρνησης και υποβαθμίζεται, απαράδεκτα, κατά τη γνώμη μας, η κοινωνική και ανθρωπιστική διάσταση της μόρφωσης.» [Π.Κ., Συνασπισμός]

Στην ανάληψη μεταρρυθμιστών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών εκείνη την εποχή, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η Έκθεση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (OECD, 1997), που παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση της ελληνικής εκπαίδευσης κατά τα έτη 1995-1996. Ειδικότερα, η Έκθεση αναγνωρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της προηγούμενης δεκαετίας, αλλά παράλληλα επισημαίνει τα προβλήματα που χρονίζουν στο πεδίο της ελληνικής εκπαίδευσης, τα οποία αξιοποιούνται για να συνθέσουν το πολιτικό λόγο περί κρίσης της εκπαίδευσης. Σε αυτά τα προβλήματα εντάσσονται: η έλλειψη πόρων, το συγκεντρωτικό μοντέλο

της εκπαίδευσης, ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου, οι κακές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, η ελλιπής κατάρτιση των τελευταίων, το σύστημα της επετηρίδας για τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών, η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κ.ά.

Αυτές οι διαπιστώσεις οδηγούν σε έναν νέο πολιτικό σχεδιασμό στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, για την ποιοτική του αναβάθμιση, βάσει των προτάσεων του ΟΟΣΑ και σε μια προσπάθεια εναρμόνισης της ελληνικής εκπαίδευσης με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές τάσεις. Αυτός ο πολιτικός σχεδιασμός αποτυπώνεται μέσα από δύο βασικά νομοθετήματα εκείνης της εποχής: τον Νόμο 2525/1997 *«Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»* και τον Νόμο 2640/1998 *«Δευτεροβάθμια Τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*. Ο τελευταίος, που, σύμφωνα με το άρθρο 1, επιδιώκει τον συνδυασμό της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση για την διευκόλυνση της ένταξης στην αγορά εργασίας, εισάγει ρυθμίσεις για τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, οι οποίες αφορούν στην οργάνωση των σπουδών τους και την πρόσβαση των αποφοίτων σε ΤΕΙ.

Ο Νόμος 2525/1997, που αποτελεί το βασικότερο νομοθέτημα της εν λόγω εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, θεσμοθετεί τη δημιουργία Ενιαίου Λυκείου, την κατάργηση του συστήματος των γενικών εξετάσεων και την καθιέρωση νέας διαδικασίας πρόσβασης στα τριτοβάθμια ιδρύματα, την καθιέρωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου (βλ. *Υποενότητα 3.1.3.*), τη θέσπιση σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, την αλλαγή στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών (μέσω ΑΣΕΠ) με κατάργηση της επετηρίδας, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την αναμόρφωση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με την ίδρυση 68 Κέντρων Συμβουλευτικής Προσανατολισμού. Βασικός στόχος του Νόμου, σύμφωνα με την Εισηγητική Έκθεση, είναι *«η προώθηση νέων ριζικών μεταρρυθμίσεων και τομών σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αντιμετωπιστούν τα σύγχρονα προβλήματα και να δημιουργηθεί μια νέα εθνική εκπαιδευτική βάση με ισχυρά ανταγωνιστικά πλεονέκτημα»*. Με βάση αυτόν τον στόχο διαμορφώνονται οι κύριοι άξονες της μεταρρύθμισης, που προωθείται με τον εν λόγω Νόμο, στους οποίους, μεταξύ άλλων, εντάσσονται τα εξής:

Η εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας και να παρέχει σε όλους ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας, ανεξάρτητα από την κοινωνική

τους προέλευση, την οικονομική τους κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις και τα λοιπά ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί το θεμέλιο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η ανθρωπιστική παιδεία, η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, η γνώση της ιστορικής και πολιτιστικής παράδοσης του λαού μας, η βίωση διαχρονικών αξιών του ανθρώπου και ιδιαίτερα εκείνων πάνω στις οποίες στηρίχτηκε ο Ελληνισμός εξακολουθούν να αποτελούν θεμελιώδη ιδεώδη της ελληνική εκπαίδευσης.

Τα ιδεώδη αυτά πρέπει να συνδυάζονται με την κατανόηση και την αποδοχή του «άλλου» μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με την προστασία του περιβάλλοντος, με την ικανοποίηση των αναγκών κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξης της χώρας και με την ανάπτυξη στα εκπαιδευόμενα άτομα των δεξιοτήτων εκείνων που οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ζωής, η διεθνοποίηση της οικονομίας και του «πολιτισμού» και η επανάσταση στη χρήση και διάδοση των πληροφοριών καθιστούν καθημερινά αναγκαίες.

Ο Νόμος ψηφίζεται από την ελληνική Βουλή τον Σεπτέμβριο του 1997 και η κοινοβουλευτική συζήτηση για το περιεχόμενο και την ψήφισή του λαμβάνει χώρα σε πέντε συνεδριάσεις, οι οποίες διεξάγονται, στο πλαίσιο του θερινού τμήματος της Βουλής, από τις 2 έως τις 9 Σεπτεμβρίου του 1997. Κεντρικά ζητήματα, που συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον κατά τη συζήτηση, αποτελούν: το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η κατάργηση της επετηρίδας, οι διατυπώσεις του – που χαρακτηρίζονται ως *ασαφείς και αόριστες*–, καθώς και η έλλειψη διαλόγου με τους κοινωνικούς και συλλογικούς φορείς που εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γεγονός ότι η κυβέρνηση κατηγορήθηκε δημόσια για έλλειψη διαλόγου και συναινετικής διάθεσης και από φορείς εκτός του κοινοβουλευτικού πλαισίου. Ειδικότερα, οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών αντέδρασαν αρνητικά στις διατάξεις του Νόμου και παρόλο που η θερινή περίοδος ψήφισης του νομοσχεδίου πιθανά επιλέχθηκε για λόγους αιφνιδιασμού, εν τούτοις οι αντιδράσεις αυτές κλιμακώθηκαν τους ερχόμενους μήνες, επιφέροντας πολιτικές αλλαγές και επηρεάζοντας την υλοποίηση σημαντικών διατάξεων του Νόμου, που ματαιώθηκαν στην πράξη.

5.2.3. 1996: Το φύλο της Βουλής: Ποιοι/-ες μιλούν

Η κατά φύλο σύνθεση του Ελληνικού Κοινοβουλίου, όπως προκύπτει από τις εκλογές του 1996, δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με την αντίστοιχη του 1985, εάν αναλογιστούμε ότι έχει περάσει πλέον μια δεκαετία από τις προοδευτικές θεσμικές αλλαγές του 1980 για την έμφυλη ισότητα, οι οποίες θα ήταν αναμενόμενο να αποτυπώνονται με μεγαλύτερη έμφαση στις δομές και στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Αυτή η αργή πρόοδος είναι ενδεικτική της ασυμμετρίας που παρατηρείται μεταξύ θεσμικής ισότητας και ουσιαστικού έμφυλου κοινωνικού μετασχηματισμού, καθώς και της ανθεκτικότητας των έμφυλων ιεραρχήσεων.

Στην –για πρώτη φορά– πεντακομματική ελληνική Βουλή του 1996 εκλέγονται συνολικά δεκαοχτώ (18) γυναίκες (Πίνακας 4). Από αυτές οι επτά (7) ανήκουν στην κοινοβουλευτική ομάδα του ΠΑΣΟΚ, η οποία είναι με διαφορά η πολυπληθέστερη, οι έξι (6) στις Νέας Δημοκρατίας, οι τρεις στον ΚΚΕ, ενώ από μία (1) βουλευτριά εκλέγει ο Συνασπισμός και το νεοσύστατο Δημοκρατικό Κοινωνικό Κίνημα (ΔΗΚΚΙ). Το ποσοστό των εκλεγμένων γυναικών στην ελληνική Βουλή ανέρχεται στο 6%.

Πίνακας 4. Αριθμός εκλεγμένων βουλευτών/-τριών ανά κόμμα και ανά φύλο

ΚΟΜΜΑΤΑ	Εκλογές 1996	
	ΕΔΡΕΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ	ΕΔΡΕΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ
ΠΑΣΟΚ	162	7
Νέα Δημοκρατία	108	6
ΚΚΕ	11	3
Συνασπισμός	10	1
ΔΗΚΚΙ	9	1
ΣΥΝΟΛΟ	300	18 (6%)

Πηγή: Γενική Γραμματεία Ισότητας (2000β). *Γυναίκες στην ελληνική Βουλή 1952-2000, Τιμητική έκδοση*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.

Σε παρόμοιο πλαίσιο με την κοινοβουλευτική συζήτηση για τον Νόμο 1566/1985, η αντίστοιχη συζήτηση για τον Νόμο 2525/1997 λαμβάνει χώρα σε πέντε συνεδριάσεις, οι οποίες διεξάγονται, στο πλαίσιο του θερινού τμήματος της Βουλής. Κατά την τελευταία συνεδρίαση πραγματοποιείται μόνο η ψήφιση του Νόμου, χωρίς

σχετική συζήτηση. Το γεγονός ότι η διαδικασία και εντάσσεται στις εργασίες του θερινού τμήματος, περιορίζει τον αριθμό των ομιλούντων/-ουσών κατά τη συζήτηση του εν λόγω νομοσχεδίου. Ειδικότερα, στη συζήτηση συμμετέχουν πενήντα οχτώ (58) εκπρόσωποι του εθνικού κοινοβουλίου και ένας (1) μη εκλεγμένος υφυπουργός (Πίνακας 5). Από τα συνολικά πενήντα εννέα άτομα, μόλις τέσσερις (4) είναι οι γυναίκες, ενώ επίσης πέντε (5) είναι οι Πρόεδροι, όλοι άνδρες, που εναλλάσσονται και συντονίζουν τη συζήτηση που διεξάγεται στις εν λόγω συνεδριάσεις. Και σε αυτήν την περίπτωση, αξίζει να σημειωθεί ότι στους/στις ομιλούντες/-ούσες προσμετρώνται όσοι και όσες συμμετέχουν στον κοινοβουλευτικό διάλογο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός συμμετοχής τους στη συζήτηση.

Πίνακας 5. Το φύλο των ομιλητών/-τριών στη κοινοβουλευτική συζήτηση

N.2525/1997			
ΚΟΜΜΑΤΑ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ/-ΟΥΣΕΣ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ	
ΠΑΣΟΚ	30		1
Νέα Δημοκρατία	17		1
ΚΚΕ	5		1
Συνασπισμός	3		1
ΔΗΚΚΙ	3		0
Ανεξάρτητοι/-ες	1		0
ΣΥΝΟΛΟ	59		4

Πηγή: Πρακτικά Βουλής Θ΄ Περιόδου (Προεδρευόμενης Δημοκρατίας) Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1997, Συνεδριάσεις: ΛΑ΄, ΛΒ΄, ΛΓ΄, ΛΔ΄ και ΛΕ΄.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, καθίσταται και πάλι σαφές ότι ο χώρος του Κοινοβουλίου εξακολουθεί να παραμένει κατ' εξοχήν «ανδρικός». Αυτή η πρόσληψη του πεδίου της πολιτικής, αναπαράγεται διαρκώς μέσα από τον λόγο των πολιτικών, ακόμα και μέσα από σεξιστικές πρακτικές. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η έλλειψη πρόθεσης για «παραχώρηση» του δικαιώματος συμμετοχής των γυναικών στη συζήτηση μέσα από τοποθετήσεις, όπως η ακόλουθη, που προσδίδουν μικρότερη αξία σε και υποτιμούν την εμπειρία ή τη γνώση των γυναικών που συμμετέχουν στο κοινοβουλευτικό σώμα:

«Επίσης θέλω να τονίσω ότι άνδρες κοινοβουλευτικοί με πάρα πολλή πείρα δεν είναι δυνατόν να μη γνωρίζουν ότι αυτό το Σώμα και η λειτουργία του Σώματος δεν μπορεί να εξυπηρετεί σκοπιμότητες [...]» [N.A., ΠΑΣΟΚ]

Δομικοί παράγοντες, παράγοντες που συνδέονται με τον εγγενή ανδροκεντρισμό, καθώς και η εσωτερικευση έμφυλων στάσεων από τις ίδιες τις γυναίκες (Παντελίδου-Μαλούτα, 2014β), εξακολουθούν να λειτουργούν αποτρεπτικά στην αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στην ενεργή πολιτική διαδικασία. Είναι κρίσιμο, ωστόσο, να καταγραφεί ο τρόπος με τον οποίον οι παραπάνω συνθήκες επιδρούν και στον πολιτικό λόγο που αρθρώνεται το 1997, ως προς τις αναπαραστάσεις του φύλου, στο πλαίσιο της κοινοβουλευτικής συζήτησης για έναν Νόμο που επηρέαζε πολλές πτυχές και όλα τα επίπεδα της ελληνικής εκπαίδευσης, και με ποιον τρόπο ο λόγος αυτός διαιώνιζε στις έμφυλες σχέσεις.

Αναφέρθηκε και παραπάνω, στην περίπτωση της συζήτησης του Νόμου του 1985, ότι η συμμετοχή των γυναικών στο κοινοβούλιο και την κοινοβουλευτική συζήτηση δεν αποτελεί εγγύηση για την ένταξη της έμφυλης οπτικής στο υπό διαπραγμάτευση πεδίο, ούτε για την αμφισβήτηση του ανδροκεντρισμού της πολιτικής. Οι βουλευτρίες, ως απόρροια της έμφυλης κοινωνικοποίησής τους, είναι πολύ πιθανό να έχουν εσωτερικεύσει πρότυπα και ρόλους για το φύλο τους και την κοινωνική τους θέση, με αποτέλεσμα η «γυναικεία» τους ταυτότητα, η οποία προφανώς δεν είναι ενιαία, να μην είναι αρκετή για την προώθηση ριζικών αλλαγών στους έμφυλους ρόλους. Εξάλλου ο κυρίαρχος λόγος προάγει συστήματα σκέψης που διαμορφώνουν την κατανόηση του εαυτού και επηρεάζουν την πολιτική δράση (Bacchi, 2005). Είναι χαρακτηριστικό ότι καμία, από τις μόλις τέσσερις (4) γυναίκες που συμμετέχουν στη συζήτηση του νομοσχεδίου, δεν εντάσσει την έμφυλη οπτική στον λόγο της για την εκπαίδευση. Αντίθετα, η περίπτωση σεξιστικής συμπεριφοράς προεδρεύοντα προς βουλευτρία, την οποία αποκαλεί «*γοργόνα του Αιγαίου*», γίνεται αποδεκτή ως φιλοφρόνηση και αντιμετωπίζεται με τη φράση «*είσθε μοναδικός*». Στο ίδιο πλαίσιο, όταν η τροπολογία που προτείνει η εν λόγω βουλευτρία, που χαρακτηρίζεται ως «*συμπαθής*» από τον Υπουργό, απορρίπτεται, ο προεδρεύων, επιλέγει να επικοινωνήσει μαζί της, με σεξιστικό λόγο, που αναπαράγει την στερεότυπη αντίληψη ο έρωτας αποτελεί «*γυναικείο*» θέμα.

«Βέβαια δεν αρκεί μόνο η συμπάθεια. Απαιτείται σφοδρός έρωτας, ο οποίος πρέπει να βρει την ανάλογη ανταπόκριση στο Τμήμα.» [Π.Κ., ΠΑΣΟΚ]

5.2.4. Το ολοήμερο σχολείο

Το ζήτημα της συμφιλίωσης εργασιακών και οικογενειακών υποχρεώσεων, προσεγγίζεται κυρίως με αφορμή το άρθρο 3 του Νόμου, στο πλαίσιο του οποίου καθιερώνεται η λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου και του ολοήμερου δημοτικού σχολείου. Το συγκεκριμένο μέτρο, εντάσσεται στα –λίγα– κοινωνικά χαρακτηριστικά του εν λόγω Νόμου, με αποτέλεσμα να προσεγγίζεται με θετικό τρόπο από τους/τις ομιλούντες/-ούσες. Η κατά γενική ομολογία θετική όψη του μέτρου, δεν επιφέρει σημαντικές αντιπαραθέσεις στη συζήτηση, ως προς την ανάγκη θέσπισής του, και για τον λόγο αυτόν οι αναφορές στον θεσμό του ολοήμερου σχολείου είναι περιορισμένες, σε σχέση με άλλα θέματα που συγκροτούν ένα πεδίο έντονης σύγκρουσης, όπως για παράδειγμα τα ζητήματα (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικών και κατάργηση της επετηρίδας) για τα οποία οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών έχουν εκφράσει σοβαρές ενστάσεις και αντιδράσεις. Ωστόσο, το μέτρο προσεγγίζεται διαφορετικά στο πλαίσιο της συζήτησης, δίνοντας έμφαση: α) στην παιδαγωγική του διάσταση, ή/και β) στη συμβολή του στο πρόβλημα της δυσκολίας συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας των γονέων, με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η τελευταία διάσταση αποτελεί κεντρικό στοιχείο των πολιτικών απασχόλησης της ΕΕ κατά τη δεκαετία του 1990.

Στην Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2525/1997, εντάσσονται και οι δύο προαναφερθείσες όψεις του ολοήμερου σχολείου, η προσέγγιση των οποίων παρουσιάζεται ως «ενίσχυση της κρατικής μέριμνας»:

«Η προσχολική αγωγή και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν κρίσιμες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όχι μόνο γιατί κατά τη διάρκειά τους τίθενται τα θεμέλια των γνώσεων και δεξιοτήτων, πάνω στα οποία στηρίζεται όλη η μεταγενέστερη εκπαίδευση, αλλά και γιατί έχουν, σε σύγκριση προς τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Για τους παραπάνω λόγους δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ποιοτική αναβάθμισή τους, στην εναρμόνιση του περιεχομένου και του τρόπου λειτουργίας τους προς τις αρχές των Παιδαγωγικών Επιστημών και στην προσαρμογή τους στις σύγχρονες πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις. Ανάμεσα στις τελευταίες περιλαμβάνεται και η αυξανόμενη συμμετοχή των *μητέρων στην αγορά εργασίας*, η οποία έχει ως συνέπεια την απουσία και των δύο γονέων από το σπίτι. Το Ολοήμερο νηπιαγωγείο και το Ολοήμερο δημοτικό σχολείο έρχονται να εξυπηρετήσουν αυτούς ακριβώς τους γονείς που εργάζονται και δεν έχουν την

οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν για τη φύλαξη των παιδιών του κατά τις ώρες απουσίας τους.»

Η παραπάνω διατύπωση δημιουργεί σημαντικούς προβληματισμούς. Αρχικά, το κοινωνικό μέτρο του ολοήμερου σχολείου συνδέεται άμεσα το ζήτημα της διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς στο πλαίσιο ενός νομοσχεδίου με περιεχόμενο που αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική, είναι κρίσιμο να αναφερθεί η παιδαγωγική αξία του μέτρου. Η χρήση της έννοιας «δεξιότητες» για να περιγράψει τα παιδαγωγικά οφέλη του μέτρου, προϋποθέτει για τη μετέπειτα σύνδεσή με μια οικονομική διάσταση που σχετίζεται με τις σύγχρονες «πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις» και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η οποία –όπως ήδη αναφέρθηκε– αποτελεί κεντρικό ιδεολογικό στοιχείο της εν λόγω μεταρρύθμισης. Το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου, σύμφωνα πάντα με την Εισηγητική Έκθεση του Νόμου, είναι οι ανάγκες που προκύπτουν από την απουσία των δύο γονέων από το σπίτι. Ωστόσο, στο ερώτημα «ποιος φταίει;» για το πρόβλημα, η απάντηση που προκύπτει είναι η *«αυξανόμενη συμμετοχή των μητέρων στην αγορά εργασίας»*.

Αυτή η ανάγνωση επιβεβαιώνει την άποψη ότι η έννοια της συμφιλίωσης αναφέρεται ουσιαστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων από τις γυναίκες, προκειμένου να συνδυάσουν εργασία και οικογένεια, και κυρίως καλύπτει την ανάγκη ένταξή τους στην απασχόληση, χωρίς να επιφέρει αλλαγές στις έμφυλες οικογενειακές σχέσεις και στην έμφυλη κατανομή των οικογενειακών υποχρεώσεων. Ειδικότερα, η, κατά αυτόν τον τρόπο, αντίληψη του προβλήματος ουσιαστικά αποκαλύπτει τον –έως πρόσφατα– αποκλεισμό των γυναικών από την αγορά εργασίας και τον δημόσιο χώρο, και παράλληλα καταδεικνύει την επίμονη ταύτισή τους με το ιδιωτικό-οικογενειακό πλαίσιο και –πιο συγκεκριμένα –με την φροντίδα των παιδιών, παρά την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Σε συμφωνία με την παραπάνω προσέγγιση βρίσκεται και η Γενική Γραμματεία Ισότητας, η οποία το 2000, αποτιμώντας τα μέτρα για την έμφυλη ισότητα για την περίοδο 1994-2000, υποστηρίζει ότι το μέτρο του ολοήμερου σχολείου εκτός από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, *«αφενός στοχεύει στην απελευθέρωση της εργαζόμενης μητέρας από την ανάγκη της πρόωρης διακοπής της εργασίας της για την παραλαβή των νεαρών παιδιών της και, αφετέρου δίνει τη δυνατότητα στη μη εργαζόμενη μητέρα να μπορεί να εργαστεί»* (Γενική Γραμματεία Ισότητας, 2000α: 28). Με τον τρόπο αυτόν οι έμφυλοι ρόλοι αναπαράγονται στο συμβολικό επίπεδο.

Είναι γεγονός ότι το συγκεκριμένο άρθρο του νομοσχεδίου, και του μετέπειτα Νόμου, σε αντίθεση με την Εισηγητική Έκθεση, έχει μια πιο συμπεριληπτική διατύπωση, καθώς ως στόχος του εν λόγω μέτρου ορίζεται «η μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων». Σε συμφωνία με τη διατύπωση του νομοσχεδίου, παρουσιάζεται το μέτρο από τον κυβερνητικό εισηγητή του Νομοσχεδίου, κατά την έναρξη της κοινοβουλευτικής συζήτησης, μοιράζοντας την «ευθύνη» του προβλήματος της συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας και στους δύο γονείς.

«Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στις περισσότερες οικογένειες εργάζονται και οι δύο γονείς, γεγονός που δημιουργεί συγκεκριμένα προβλήματα στην οικογένεια σε ό,τι αφορά την επιμέλεια της εκπαίδευσης των παιδιών. Απάντηση στο πρόβλημα αυτό αποτελεί η εφαρμογή του ολοήμερου νηπιαγωγείου και του ολοήμερου δημοτικού σχολείου [...]» (Π.Κ., ΠΑΣΟΚ)

Αντίστοιχα, άλλοι τρεις βουλευτές του κυβερνώντος κόμματος, υποστηρίζουν μέσω των αγορεύσεών τους, την καθιέρωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, ως μέτρο για τους γονείς, χωρίς να πλαισιώνουν το πρόβλημα της δυσκολίας συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας με λόγο που να το νοηματοδοτεί ως «γυναικείο». Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι η ιδεολογική διάσταση είναι εμφανής στις αγορεύσεις τους, αντικατοπτρίζοντας την αντίστοιχη διάσταση εντός του ΠΑΣΟΚ εκείνης της εποχής. Ειδικότερα, στην πρώτη τοποθέτηση ο ρόλος του κράτους στο οποίο οι πολίτες που δυσκολεύονται βρίσκουν «θαλπωρή», παραπέμπει στον πολιτικό σοσιαλιστικό λόγο του ΠΑΣΟΚ της προηγούμενης δεκαετίας. Στην ίδια κατεύθυνση, ο επόμενος ομιλητής, μέσα από έναν λιγότερο φορτισμένο λόγο, επιλέγει να δώσει έμφαση στην κρατική μέριμνα, στη μορφωτική διάσταση του μέτρου και στο ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων, τις οποίες ωστόσο δεν εξειδικεύει. Αντίθετα, ο τρίτος βουλευτής με λόγο πιο εναρμονισμένο με τον επίσημο λόγο του κόμματός του την περίοδο εκείνη, ουσιαστικά επικυρώνει την οικονομική προσέγγιση του μέτρου.

«Όταν έχεις ολοήμερο νηπιαγωγείο, όταν έχεις το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, όταν δηλαδή αυτοί που δε μπορούν να δώσουν λύση στα οικογενειακά τους ζητήματα, βρίσκουν θαλπωρή από το κράτος που ετοιμάζει τα παιδιά τους να τα κάνει επιστήμονες, καταλαβαίνετε πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν μεμονωμένα άτομα από την Αντιπολίτευση που ήδη έχουν δηλώσει ότι βρίσκουν θετικά αρκετά από τα σημεία του νομοσχεδίου». (Α.Χ., ΠΑΣΟΚ)

«6^{ον} θα ήθελα να αναφέρω τη δημιουργία και λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, το οποίο πέρα από την παιδαγωγική και μορφωτική διάσταση, ενισχύει το ρόλο της κρατικής μέριμνας για την εξυπηρέτηση γονέων και τη μείωση μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων.» (Η.Β., ΠΑΣΟΚ)

«Ακόμη η καινοτομία που εισάγεται του ολοήμερου νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου είναι σημαντική μια που ήδη λειτουργούν στη χώρα εκατοντάδες νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία 8.00-16.00. Αυτό το επέβαλαν λόγοι κοινωνικοί, οικονομικοί, όπως η εργασία των δυο γονιών.» (Δ.Σ., ΠΑΣΟΚ).

Ήδη αναφέρθηκε ότι η Εισηγητική Έκθεση του νομοσχεδίου τροφοδοτεί την πρόσληψη του ζητήματος της συμφιλίωσης επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων ως «γυναικείου προβλήματος» –κάτι που διαπιστώθηκε και κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση του Νόμου 1566/1985–, ταυτίζοντας την φροντίδα των παιδιών με τη μητέρα και αναπαράγοντας τελικά το ίδιο το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει: Οι δυσκολίες συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας σαφώς είναι πιο δύσκολο να αντιμετωπιστούν όταν η ευθύνη της φροντίδας των παιδιών θεωρείται ως αποκλειστική υπόθεση των μητέρων. Σε συμφωνία με το πνεύμα της Εισηγητικής Έκθεσης, τοποθετείται ο ακόλουθος βουλευτής του ΠΑΣΟΚ.

«Μηδενίστηκε το θετικό κομμάτι του νομοσχεδίου. Μηδενίστηκε το ότι η αγωνία της πολιτείας σήμερα είναι πως θα πάρουμε τον πολίτη από την αγκαλιά της μάνας του από τα 4 χρόνια και θα αρχίσουμε σιγά-σιγά να τον εκπαιδεύουμε, έτσι ώστε τελειώνοντας τη στοιχειώδη και τη βασική εκπαίδευση, αλλά και μετά να μπορεί να βγει στην κοινωνία και να μπορεί να διεκδικήσει μια θέση στον επαγγελματικό τομέα. Ολοήμερο νηπιαγωγείο: Δεν είναι θετικό βήμα το ολοήμερο νηπιαγωγείο, όταν από φέτος καθιερώνεται σε 160 νηπιαγωγεία η δωρη απασχόληση; Δεν είναι μέτρο υπέρ των εργαζομένων; Δεν είναι μέτρο υπέρ των παιδιών; Γι' αυτό δε μιλάμε, το περνάμε πολύ γρήγορα. Αρχίζει πειραματικά το ολοήμερο δημοτικό. [...] Πρέπει να αρχίσει σιγά-σιγά η εκπαίδευση και μετά να αρχίσει η εφαρμογή του σε όλα τα δημοτικά. Αυτό λέει το νομοσχέδιο. Ξεκινά σταδιακά η εφαρμογή του ολοήμερου δημοτικού. Σήμερα οι περισσότεροι γονείς αφιερώνουν ώρες ολόκληρες για να διαβάζουν τα παιδιά τους στο δημοτικό. Οι μανάδες ξαναπηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο, όταν τα παιδιά τους πηγαίνουν στο σχολείο, γιατί δεν υπάρχει δυνατότητα μέσα στο σχολείο το παιδί να ετοιμάζεται κατάλληλα, έτσι ώστε την επόμενη μέρα να είναι έτοιμο.» (Δ.Γ., ΠΑΣΟΚ)

Ο έμφυλος λόγος του παραπάνω ομιλητή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *ασταθής*, αφού σε άλλα σημεία επιλέγει έναν πιο ουδέτερο τρόπο προσέγγισης, ενώ

σε άλλα είναι σαφώς προσανατολισμένος στην αντίληψη που ορίζει την φροντίδα ως μια δραστηριότητα, η οποία πολιτισμικά συνδέεται με τον ρόλο των γυναικών. Αρχικά, η «αγκαλιά της μάνας» την οποία «ο πολίτης» βεβιασμένα εγκαταλείπει για τον εκπαιδεύσει το κράτος, παραπέμπει στην στερεότυπη αντίληψη περί της «στοργικής γυναικείας φύσης», που έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση πατριαρχικών προτύπων και την περιχαράκωση των γυναικών στον πρωτεύοντα ρόλο της μητέρας. Στην συνέχεια, ο βουλευτής επιλέγει να μιλήσει για «γονείς» που συμμετέχουν στην εξωσχολική υποστήριξη των παιδιών τους. Όταν, όμως, εξειδικεύει το νόημα της προηγούμενης διατύπωσης, γίνεται εμφανές ότι αναφέρεται στις «μανάδες» που επιφορτίζονται με την αποκλειστική ευθύνη της επιμέλειας και της στήριξης των παιδιών για να εκπληρώσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Συνεπώς, από τη μια ο λόγος του περιγράφει μια πραγματική κατάσταση, αλλά παράλληλα το ολοήμερο σχολείο παρουσιάζεται ως μέτρο για τις γυναίκες-μητέρες, συντηρώντας τελικά την έμφυλη ανισότητα και τον αντίστοιχο καταμερισμό των εργασιών φροντίδας σε βάρος των γυναικών.

Ωστόσο, το ζήτημα της φροντίδας των παιδιών, κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση, δεν συνυφαίνεται αποκλειστικά με τις μητέρες. Οι άνδρες βουλευτές επικαλούνται και άλλα γυναικεία υποκείμενα, τα οποία από διαφορετικές θέσεις συμβάλλουν στην ανατροφή των παιδιών. Στην ακόλουθη περίπτωση, ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, θέτοντας στο επίκεντρο «τον εκπαιδευτικό» διερωτάται πώς θα καλύψει το κενό της γιαγιάς που συμμετείχε στην αισθητική διάπλαση του παιδιού, επικαλούμενος επιπλέον την «ελληνική οικογένεια»:

«Πώς θα μπορέσουμε να του δώσουμε [του εκπαιδευτικού] τη δυνατότητα ακόμα να καλύψει και την προσφορά της γιαγιάς, κυρίες και κύριοι συνάδελφοι, που μέσα από το παραμύθι προσέφερε την αισθητική στο παιδί, τη γιαγιά που λείπει σήμερα από την ελληνική οικογένεια; Κάτω από το βάρος των σημερινών καθημερινών αναγκών, σήμερα η γιαγιά είναι στο γηροκομείο.» [Δ.Κ., ΠΑΣΟΚ]

Είναι σαφές εδώ η προσπάθεια απεύθυνσης του βουλευτή σε ένα ευρύ κοινό που κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία, το οποίο ασπάζεται και έχει εσωτερικεύσει τις «αξίες» της πολιτισμικής κατασκευής της «ελληνικής οικογένειας». Οι αξίες αυτές είναι άρρηκτα δεμένες με την πατριαρχία και τους καθορισμένους έμφυλους ρόλους που αυτή επιβάλλει στο οικογενειακό πλαίσιο. Υπό αυτήν την έννοια η γιαγιά εδώ, παρουσιάζεται σχεδόν νοσταλγικά, να επιτελεί τον έμφυλο ρόλο της, που επικεντρώνεται στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, εντός της ιδιωτικής σφαίρας, η

οποία αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο δραστηριοποίησής της. Το αίσθημα νοσταλγίας συμπληρώνεται από τη διαπίστωση της απουσίας της γιαγιάς, που λόγω των σύγχρονων καθημερινών αναγκών και των αναγκών της αγοράς εργασίας, καθίσταται αναγκαίος μηχανισμός παροχής οικιακής και παιδικής φροντίδας.

Στις έμφυλες αναπαραστάσεις των γυναικών στο πεδίο της φροντίδας εντάσσονται και οι μετανάστριες οικιακές βοηθοί με των οποίων τις υπηρεσίες «βολεύονται» όσοι/-ες επιθυμούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της φροντίδας των παιδιών τους, καθώς δεν υπάρχει η λύση του ολοήμερου σχολείου, η οποία καθιερώνεται με τον υπό συζήτηση Νόμο. Βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, επιδιώκοντας να υποστηρίξει το εν λόγω μέτρο, φτάνει στο σημείο να χρησιμοποιήσει ρατσιστικό λόγο. Ειδικότερα, η ανάδειξη της θετικής κοινωνικής διάστασης του ολοήμερου σχολείου, πλαισιώνεται με λόγο που εντάσσει δύο άλλες διαστάσεις: τον σεξισμό και τον ρατσισμό. Αξιοποιώντας ρητορικά εργαλεία που επιδιώκουν να πλαισιώσουν με «ειλικρίνεια» και με προσωπικά βιώματα την άποψή του, παρουσιάζει την πραγματικότητα, όπως την αντιλαμβάνεται ο ίδιος και –πιθανώς– αναγνωρίζοντας τη ρατσιστική διάσταση του λόγου του, σπεύδει να την αρνηθεί.

«Δεν είναι μικρής σημασίας η πρόβλεψη για την καθιέρωση σε μεγάλη έκταση κατ' αρχήν του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Από άποψη εκπαιδευτική επιχειρείται μια σοβαρή αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής. Γίνεται μια προσπάθεια, θα έλεγα, ομαλοποίησης της ένταξης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να υποβαθμιστεί και η τεράστια κοινωνική διάσταση του μέτρου. Όσοι έχουν μικρά παιδιά μπορούν να το αντιληφθούν καλύτερα. Θα έλεγα ότι πολλές φορές υπάρχει μια τάση υποκρισίας. Δεν νομίζω ότι θα πρέπει να βουλευόμαστε στην αντιμετώπιση αυτών των αναγκών με μια Φιλιππινέζα ή με μια Αλβανίδα που θα πάρουμε σπίτι. Δεν το λέω με ρατσιστική διάθεση. Αυτή είναι η πραγματικότητα.» [Π.Π., ΠΑΣΟΚ]

Ειδικότερα, μέσω του λόγου του βουλευτή, πραγματοποιείται ταύτιση των μεταναστριών, συγκεκριμένων εθνικοτήτων, με στερεότυπους ρόλους που συνδέονται τόσο με το υποκείμενο «*γυναίκα*», όσο και με το υποκείμενο «*μετανάστρια*», συμβάλλοντας στην απαξία του «*γυναικείου*». Στη δεκαετία του 1990 κατά την οποία εκδηλώνεται το φαινόμενο της θηλυκοποίησης της μετανάστευσης στον Ελλαδικό χώρο, πράγματι πολλές μετανάστριες παρέχουν οικιακή εργασία και φροντίδα, που κατά κανόνα διέπεται από άτυπες συμφωνίες, για να συμπληρώσουν τις νέες ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί, στα υφιστάμενα πλαίσια των έμφυλων, αλλά και των

ταξικών δομών. Η (άτυπη) απασχόληση των μεταναστριών στον τομέα της οικιακής εργασίας και φροντίδας, ενισχύεται από την αντίληψη αυτών των υπηρεσιών, ως υπηρεσίες που εντάσσονται στη σφαίρα του θηλυκού (Καμπούρη, 2007: 95). Στον λόγο του άνδρα βουλευτή που «παίρνει» –κατά δήλωσή του– τις μετανάστριες, οι υπηρεσίες αυτές, που παρέχονται από γυναίκες που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της διαθεματικής –έμφυλης και φυλετικής– καταπίεσής τους, θεωρούνται ως υποδεέστερες –προφανώς συγκρινόμενες με τις υπηρεσίες αγωγής εντός του σχολείου–, ως λύση ανάγκης, η οποία δεν ικανοποιεί τα κριτήρια της φροντίδας παιδιών που θέτει η ελληνική οικογένεια. Με τον τρόπο αυτόν, οι μετανάστριες αναπαρίστανται ως μέρος του *προβλήματος*, στο οποίο αναζητείται η λύση μέσω της εν λόγω εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Υπερθεματίζοντας στα λεγόμενα του προηγούμενου ομιλητή, ένας ακόμα άνδρας βουλευτής, τοποθετείται σχετικά, σημειώνοντας την ταξική διάσταση της χρήσης των οικιακών υπηρεσιών των μεταναστριών. Οι διαπιστώσεις του αποσκοπούν στην ενίσχυση της αξίας του ολοήμερου σχολείου για τα αδύνατα κοινωνικά και ταξικά στρώματα. Αυτή η επιλεκτική κοινωνική προσέγγιση, έρχεται να ενισχύσει την άποψη ότι ο πολιτικός λόγος που αναπτύσσεται από κάθε παράταξη εντός του Κοινοβουλίου, απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό και με συγκεκριμένους όρους.

«Με όλες αυτές τις παρεμβάσεις που προβλέπονται από το νομοσχέδιο, επιδιώκεται και η ενίσχυση των εργαζομένων, αλλά και των οικονομικά αδυνάτων. Όχι αυτών που είπε ο συνάδελφος κ. Π. προηγούμενα, που έχουν τη δυνατότητα να προσλάβουν οικιακή βοηθό για να προσέχει τα παιδιά τους, αλλά ακόμα και των ασθενέστερων τάξεων και στρωμάτων που δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο, το ολοήμερο δημοτικό σχολείο έρχεται να ενισχύσει αυτά τα αδύνατα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα [...]» [Δ.Π., ΠΑΣΟΚ]

Κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση για τον Νόμου 2525/1997, μόνο μία βουλευτριά τοποθετείται για τον θεσμό του ολοήμερου σχολείου. Πρόκειται για την Γενική Γραμματέα του ΚΚΕ, η οποία ασκεί κριτική για τον τρόπο με τον οποίο η κυβέρνηση οικειοποιείται ώριμα κινηματικά αιτήματα. Ο όρος «κίνημα» δεν προσδιορίζεται περαιτέρω, αλλά με βάση τον ευρύτερο πολιτικό λόγο του ΚΚΕ, αυτός περιλαμβάνει το εργατικό κίνημα. Η ίδια αναγνωρίζοντας την αντικειμενική ανάγκη που καλείται να επιλύσει το ολοήμερο σχολείο, προβαίνει στη χρήση κατά

κανόνα ουδέτερων, ως προς το φύλο, λέξεων: «παιδιά», «γονείς», «άνθρωπος», και δίνει έμφαση σε ταξικές πτυχές του μέτρου που υιοθετείται. Η προσέγγιση του ολοήμερου σχολείου, σε συνέπεια με τον ιδεολογικό πυρήνα του ΚΚΕ, πραγματοποιείται αποκλειστικά με όρους ταξικούς, χωρίς ωστόσο να τοποθετεί τις γυναίκες στο πλαίσιο, ως υποκείμενα της καταπίεσης του καπιταλιστικού συστήματος, αντλώντας από τον μαρξιστικό φεμινισμό.

«Υιοθετείται μέσα στο νομοσχέδιο ως τίτλους ώριμα, θετικά αιτήματα αν θέλετε και της αντικειμενικής προόδου, αλλά κυρίως του κινήματος, και τα υιοθετείτε μ' έναν τέτοιο τρόπο, που τα διαστρεβλώνετε, τα αλλοιώνετε και χάνουν τη δυναμική τους. Γι' αυτό κι εμείς ασκήσαμε κριτική στο σωστό αίτημα για ολοήμερο σχολείο (...). Ας πάρουμε το ολοήμερο σχολείο. Πάρκινγκ παιδιών θα γίνει αυτό. Θέλετε δηλαδή το ολοήμερο σχολείο να λύνει το ζήτημα όχι απλώς την αναντιστοιχία της λειτουργίας του σχολείου με τα ωράρια των εργαζόμενων γονιών, όπως είπατε –που και αυτό είναι μια αντικειμενική ανάγκη– αλλά να παίξει και τον ρόλο του βοηθού στην ενισχυτική διδασκαλία, αλλά και της δημιουργικής απασχόλησης του νέου ανθρώπου. Για να μας πείσετε ότι πραγματικά αυτό θα είναι το ολοήμερο σχολείο που θα αντιμετωπίσει τέτοια προβλήματα, δεν έχετε παρά να εξαγγείλετε γενναία και με μεταβατικό διάστημα, αν θέλετε, την πλήρη κατάργηση όλου του ιδιωτικού κυκλώματος της παραπαιδείας που αρχίζει από το νηπιαγωγείο και φθάνει μέχρι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.» [Α.Π., ΚΚΕ].

5.2.5. Έμφυλες αναπαραστάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο: η γενίκευση του αρσενικού

Το φύλο στην κοινοβουλευτική συζήτηση για τον Ν.2525/1997, ως διάσταση που ενισχύει τον αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία, εμφανίζεται μόνο ως απλή αναφορά στις ομιλίες δύο βουλευτών, οι οποίοι επιδιώκουν εισάγουν την οπτική κοινωνικών ομάδων, που δεν εντάσσονται στον κυρίαρχο λόγο. Ειδικότερα, οι δύο βουλευτές, από το ΠΑΣΟΚ και τη Νέα Δημοκρατία αντίστοιχα, που προέρχονται από τη μειονότητα της Θράκης, είναι οι μόνοι που κατά τις αγορεύσεις τους διαβάζουν τον άξονα της Εισηγητικής Έκθεσης που επισημαίνει ότι η εκπαίδευση παρέχεται ανεξάρτητα, μεταξύ άλλων, από «το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τα λοιπά ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά».

Κατά τη συζήτηση ενός νομοσχεδίου που –όπως ήδη αναφέρθηκε– επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε πολλές πτυχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι

γυναίκες εκπαιδευτικοί και τα κορίτσια-μαθήτριες, ως δρώντα υποκείμενα εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, απουσιάζουν από τον πολιτικό λόγο, καθώς αγνοούνται ή αποκλείονται από τους/τις ομιλούντες/-ούσες. Ο αποκλεισμός αυτός αντικατοπτρίζει τις κυρίαρχες έμφυλες αντιλήψεις, που έχουν εγγραφεί στη χρήση του λόγου και έχουν εσωτερικευθεί από τα κοινωνικά υποκείμενα. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε όλη την κοινοβουλευτική συζήτηση για τον Νόμο 2525/1997, μόνο σε δύο περιπτώσεις εντάσσονται τα κορίτσια-μαθήτριες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στον λόγο των βουλευτών/-τριών (σε αντίθεση με τη συζήτηση του Νόμου 1566/1985, όπου οι σχετικές αναφορές ήταν περισσότερες, ακόμα και εάν κατά κύριο λόγο παρουσίαζαν τις γυναίκες σε ρόλους παραδοσιακά στερεοτυπικούς).

Η πρώτη περίπτωση αφορά στον λόγο βουλευτή του Συνασπισμού, που στη γενική τοποθέτησή του επί της αρχής του νομοσχεδίου, κατά την πρώτη ημέρα της κοινοβουλευτικής συζήτησης, συμπεριλαμβάνει «τον μαθητή και τη μαθήτριά», αναγνωρίζοντας ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμμετέχουν και αγόρια και κορίτσια.

«Στην Ελλάδα η κρίση της παιδείας εκδηλώνεται με ιδιαίτερη ένταση και καταλυτικές συνέπειες. Χαρακτηριστικά συμπτώματα αυτής της κρίσης είναι η απουσία κάθε νοήματος για το μαθητή και τη μαθήτριά από τη συμμετοχή στην εκπαίδευση» [Π.Κ., Συνασπισμός]

Η δεύτερη περίπτωση εντοπίζεται σε αγόρευση του Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ιωάννης Ανθόπουλος, ο οποίος απαντά σε ερώτημα σχετικά με τον τρόπο στελέχωσης του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Πρόκειται για τη μοναδική αναφορά σε εργαζόμενες στον εκπαιδευτικό τομέα σε όλη τη διάρκεια της κοινοβουλευτικής συζήτησης, και αφορά σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής. Το γεγονός αυτό μόνο ως τυχαίο δεν μπορεί να αξιολογηθεί, καθώς –όπως είδαμε να συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις στην κοινοβουλευτική συζήτηση του 1985 (βλ. *Υποενότητα 5.1.6.*)– αναφέρεται στον κλάδο, που αποτελεί την πιο χαρακτηριστική εκδήλωση κατά φύλο επαγγελματικού διαχωρισμού στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η μικρή ηλικία των αγοριών και των κοριτσιών που φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση, ενισχύει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί στην εν λόγω βαθμίδα, ως προέκταση της μητρικής φροντίδας, με αποτέλεσμα να θεωρείται ως «φυσική» ικανότητα των γυναικών η παροχή σχετικών υπηρεσιών στον τομέα αυτόν. Η κοινωνικά κατασκευασμένη μητρότητα εξυπηρετική κοινωνικές λειτουργίες (Στρατηγάκη, 2006). Αυτή η

στερεότυπη αντίληψη, την οποία έχουν εσωτερικεύσει και γυναίκες εκπαιδευτικοί αφού αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία των εργαζομένων σε αυτήν τη βαθμίδα, έρχεται σε σύγκρουση με τους λόγους για τον ανδρισμό και δημιουργεί έμφυλες συνεκδοχές για τη διδασκαλία κατά την προσχολική εκπαίδευση (Vogt, 2008: 98-100).

«Βάζουμε εκεί δύο νηπιαγωγούς, έτσι ώστε να καλύπτεται το οκτάωρο με δύο τετράωρα. Αν υπάρχει ανάγκη για ίδρυση άλλου τμήματος, θα πάρουμε άλλες δύο.» [I.A., ΠΑΣΟΚ]

Είναι γεγονός, ότι το ουσιαστικό «νηπιαγωγός» χρησιμοποιείται και από άλλους/-ες ομιλητές και ομιλήτριες σε κλίσεις που δεν επιτρέπουν την ανίχνευση της έμφυλης αντίληψής τους για την προσχολική εκπαίδευση, καθώς έχει κοινό τύπο για το αρσενικό και το θηλυκό γένος. Αυτό συμβαίνει και με άλλα ουσιαστικά αρσενικού γένους (π.χ. οι εκπαιδευτικοί), των οποίων η γενικευτική χρήση δεν επιτρέπει τη ενεργοποίηση αναπαραστάσεων για τις γυναίκες ή τα κορίτσια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Είναι χαρακτηριστικό ότι για τον/την αναγνώστη/-τρια των Πρακτικών του Νόμου 2525/1997, ο λόγος που χρησιμοποιείται και η πλαισίωσή του, λειτουργούν διαστρεβλωτικά και καθιστούν την πρόσληψη της εκπαίδευσης ως «ανδρικού» πεδίου.

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η περιθωριοποίηση των γυναικών, πραγματοποιείται με ρητό τρόπο μέσα από τον λόγο των ομιλούντων/-ουσών. Βουλευτής του ΔΗΚΚΙ, αναφερόμενος στο πρόβλημα της αναμονής για διορισμό των εκπαιδευτικών, γυναικών και ανδρών, προτείνει την «επάνδρωση» συγκεκριμένου φορέα. Η χρήση του εν λόγω όρου, είναι σαφές ότι επικοινωνεί μηνύματα που αποκλείουν τις γυναίκες από το πλαίσιο και ενισχύει περαιτέρω την αντίληψη του προβλήματος για το οποίο προτείνεται λύση, ως «ανδρικής» υπόθεσης.

«Πόσοι μορφωμένοι εκπαιδευτικοί αδιόριστοι δεν θα ήσαν ικανοί να επανδρώσουν το Ίδρυμα Πολιτισμού του Υπουργείου Εξωτερικών;» [Γ.Τ., ΔΗΚΚΙ]

Σε αντίστοιχο πλαίσιο, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ διατυπώνει ρητορικά ερωτήματα προκειμένου να αναδείξει την προβληματική λειτουργία της επετηρίδας των εκπαιδευτικών. Σε συμφωνία με τον διάχυτο ανδροκεντρικό λόγο της κοινοβουλευτικής συζήτησης, χρησιμοποιεί τις λέξεις «ο πτυχιούχος», «ένας δάσκαλος», «Έλληνες πολίτες», και επιπλέον επιλέγει να αναδείξει το «ιεραποστολικό πάθος του πραγματικού παιδαγωγού». Πρόκειται για ένα στοιχείο το οποίο,

κυριολεκτώντας, οι γυναίκες δεν διαθέτουν, καθώς αποτελεί προνόμιο των ιερέων. Ακόμα και εάν αποδεχθούμε ότι η χρήση γίνεται με μεταφορικό τρόπο για να εκφράσει την ανιδιοτέλεια ως ζητούμενο για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος, δεν παύει, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με τον έμφυλο λόγο στον οποίο εντάσσεται, να συμβάλλει στον αποκλεισμό των γυναικών, ως υποκειμένων, από το πεδίο της εκπαίδευσης. Η επίκληση της ιδιότητας του πολίτη, και συγκεκριμένα του «Έλληνα πολίτη», επιτείνει την ούτως ή άλλως ενδογενώς ανδροκεντρική εννοιολόγηση του πολίτη, η οποία δε λαμβάνει υπόψη την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων, αλλά προσλαμβάνεται ως ενιαία (Παντελίδου-Μαλούτα, 2002: 122).

«Δεν απαντούσε η επετηρίδα ως σύστημα διορισμού, σε ερωτήματα όπως: Μπορεί ο πτυχιούχος να διδάξει; Έχει τα χαρακτηριστικά στοιχεία, που απαιτούνται ένας δάσκαλος, που διαμορφώνει χαρακτήρες και καλλιεργεί συνειδήσεις, που δημιουργεί Έλληνες πολίτες; Έχει το ιεραποστολικό εκείνο πάθος του πραγματικού παιδαγωγού;» [Ν.Α., ΠΑΣΟΚ]

Ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γεράσιμος Αρσένης, προκειμένου να ενισχύσει την επιχειρηματολογία του και να υποστηρίξει το ζήτημα της κατάργησης της επετηρίδας, το οποίο –όπως ήδη αναφέρθηκε– αποτελεί ένα θέμα που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ομιλούντων/-ουσών, επιλέγει να χρησιμοποιήσει βιωματικό λόγο. Στο πλαίσιο αυτής της πρακτικής –η οποία όπως φάνηκε ήδη στην περίπτωση του Νόμου του 1985, αλλά όπως φαίνεται και στη συνέχεια–, αποτελεί μια προσφιλή ρητορική πρακτική για τους/τις βουλευτές/-τριες, επικαλείται δύο παραδείγματα ανδρών εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναδείξει το πρόβλημα. Με αυτήν την πρακτική ο ανδροκεντρικός χαρακτήρας του κοινοβουλευτικού λόγου, ενισχύεται από τον έμμεσο λόγο εξωτερικών παραγόντων, του οποίου φορείς είναι και πάλι άνδρες. Συνεπώς, για το εν λόγω πρόβλημα του εκπαιδευτικού κλάδου, στον οποίο συμμετέχουν άνδρες και γυναίκες, μιλούν άνδρες με βάση παραδείγματα ανδρών.

«Έχω την περίπτωση ενός φίλου, όχι ακριβώς συνομήλικού μου, είναι πενήντα ετών, ο οποίος φέτος διορίστηκε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ήρθε έντρομος και μου είπε: “δεν έχω διδάξει σε όλη μου τη ζωή, ιδιωτικός υπάλληλος είμαι, καλό είναι που με παίρνει η επετηρίδα, σκέφτομαι τη σύνταξή μου, αλλά τι να προλάβω να μάθω για να διδάξω στα παιδιά;”. Αυτό θέλουμε στα σχολεία; Έχω την περίπτωση ενός άλλου νέου που ήρθε να με δει. Είναι 28 ετών, έχει μεταπτυχιακές σπουδές, έχει όνειρα για τη ζωή, θέλει να είναι εκπαιδευτικός και δεν του δίνουμε το δικαίωμα, όχι να τον προσλάβουμε, αλλά να συγκριθεί με

τους άλλους για να επιλεγεί ο καλύτερος. Αυτό το σύστημα θέλουμε;» [Γ.Α., ΠΑΣΟΚ]

Σε παρόμοια κατεύθυνση, ένας βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας, πλαισιώνει τον λόγο του με ιστορικά παραδείγματα, τα οποία τοποθετούν στο επίκεντρο ανδρικά ιστορικά πρόσωπα. Ο εν λόγω βουλευτής, ο οποίος και σε άλλο σημείο του λόγου του χρησιμοποιεί ρήση με έμφυλο πρόσημο («*Το δις εξαμαρτείν ουκ ανδρός σοφού*») για να επικρίνει τις αποτυχημένες εκπαιδευτικές πολιτικές του παρελθόντος, εκφράζει με σαφήνεια τη στάση του υπέρ της διατήρησης και αναπαραγωγής «αξιών» αποκλείοντας την αμφισβήτησή τους. Ο συντηρητικός λόγος εδώ, εκτός από την έμφυλη διάσταση, ενισχύεται και από το στερεότυπο της κατώτερης ύπαρξης του παιδιού που υποτάσσεται σε πρότυπα συμπεριφοράς, το οποίο εντοπίζεται και στα σχολικά εγχειρίδια που βρίσκονταν σε χρήση μέχρι τουλάχιστον τη δεκαετία του 1980 (Φραγκουδάκη, 1978).

«*Στο δάσκαλό μου το εν ζην*». Έτσι έλεγε ο Μέγας Αλέξανδρος. Έτσι μάθαμε και εμείς να τιμούμε τους δασκάλους μας, να μαθαίνουμε από αυτούς.» [Γ.Ο., Νέα Δημοκρατία]

Με λογοθετική πρακτική που εντάσσει το βιωματικό στοιχείο, βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, προσεγγίζει το πεδίο της εκπαίδευσης δημιουργώντας αναπαραστάσεις για τα υποκείμενα που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι γυναίκες και τα κορίτσια παραμένουν αποκλεισμένα από τον λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο δάσκαλος και πάλι «επιβάλλεται» στους μαθητές, αυτή τη φορά μέσα από τις αδιαμφισβήτητες γνώσεις του, διατηρώντας την κυρίαρχη σχέση εξουσίας εκπαιδευτικού-μαθητή.

«Έχω κάνει δάσκαλος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Καλοί μαθητές είναι αυτοί που έχουν καλούς δασκάλους. Κακοί μαθητές είναι αυτοί που έχουν κακούς δασκάλους. Ο μαθητής του γυμνασίου, του λυκείου, αλλά και του δημοτικού είναι σαν το σφουγγάρι. Και ο καθηγητής, ο δάσκαλος επιβάλλεται στους μαθητές μόνο από τις γνώσεις του.» [Δ.Γ., ΠΑΣΟΚ]

Το ακόλουθο απόσπασμα από την αγόρευση βουλευτή του ΔΗΚΚΙ συνοψίζει τον διακομματικό κοινοβουλευτικό λόγο της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων/-ουσών, μέσα από τον οποίο η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία με βασικό σκοπό τη συνέχεια της ελληνικότητας. Ο κυρίαρχος λόγος για την εκπαίδευση, είναι λόγος για τα παιδιά «των Ελλήνων». Τα ουδέτερα ως προς το φύλο «παιδιά», εδώ προσδιορίζονται με την ιδιότητά τους ως *παιδιά Ελλήνων, πατέρων*, τα οποία

καλείται το κράτος να εκπαιδεύσει. Στην περίπτωση αυτήν, ο πατριαρχικός λόγος συναντά τον εθνικιστικό λόγο, τοποθετώντας στο περιθώριο τις «Ελληνίδες μητέρες» και αποκλείοντας από την εκπαίδευση μαθητές και μαθήτριες άλλων εθνικοτήτων, που την περίοδο εκείνη έχουν αρχίσει να εγγράφονται στα σχολεία της Ελλάδας λόγω των μεταναστευτικών ρευμάτων. Ο κυρίαρχος λόγος αναπαράγεται με συνέπεια, κατασκευάζοντας αντίστοιχες αναπαραστάσεις και δεν επιτρέπει την αμφισβήτηση των εξουσιαστικών σχέσεων.

«Δηλαδή να ελέγχουμε κομματικά αυτήν την υπόθεση που έχει σχέση με την ψυχή και το πνεύμα της εκπαίδευσης των παιδιών των Ελλήνων» [Γ.Τ., ΔΗΚΚΙ]

5.2.6. Πατριαρχία και νοηματοδοτήσεις του «Έλληνα πατέρα»

Σε συμφωνία με την πρακτική των βουλευτών που συμμετείχαν στη συζήτηση για τον Νόμο του 1985 (βλ. *Υποενότητες 5.1.7. και 5.1.8.*), στο πλαίσιο της κοινοβουλευτικής συζήτησης του 1997 συχνά οι άνδρες βουλευτές μιλούν, εισάγοντας στον λόγο τους την οπτική τους με την ιδιότητα του «πατέρα». Αλλά ακόμα και όταν δεν μιλούν οι ίδιοι ως «πατέρες», χρησιμοποιούν τον «πατέρα» για να αναδείξουν την εξουσία του σε διάφορα πεδία της κοινωνικής ζωής. Ειδικότερα, η πατριαρχία που εξακολουθεί να διαπερνά τη δημόσια, αλλά και την ιδιωτική σφαίρα, αναπαράγεται και επικυρώνεται μέσα από τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνεται ο κοινοβουλευτικός λόγος. Με τον τρόπο αυτόν είναι σαφές ότι όχι απλά δεν αμφισβητείται η συστημική πατριαρχική οργάνωση, αλλά συντηρείται ως αδιαπραγμάτευτη δομική συνθήκη της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η κριτική που ασκεί ο βουλευτής του ΚΚΕ, στον νέο τύπο λυκείου, που εισάγει το υπό συζήτηση νομοσχέδιο, έχει σαφές ταξικό ιδεολογικό υπόβαθρο. Ο παράγοντας «τάξη» αναγνωρίζεται ως αιτία κοινωνικών ανισοτήτων, που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές και μετέπειτα επαγγελματικές ευκαιρίες των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, η πατριαρχική εξουσία διαπερνά τις ταξικές διαφορές, δεν αμφισβητείται, αλλά αντίθετα αναγνωρίζεται και αναπαράγεται μέσα από τον λόγο του βουλευτή, ακόμα και στις κατώτερες τάξεις. Στο πλαίσιο αυτό, η κριτική για το νομοσχέδιο επικεντρώνεται στην άνιση εξουσία των ανδρών διαφορετικών τάξεων, που διαφοροποιεί αντίστοιχα την κοινωνική τους εξουσία. Έτσι, ο πατέρας παρουσιάζεται να ρυθμίζει την εκπαίδευση για τα παιδιά του και τη μετέπειτα επαγγελματική αποκατάστασή τους, ανάλογα με τις προσβάσεις του σε κέντρα εξουσίας, και με τον

τρόπο αυτόν αναπαράγονται ταξικές ανισότητες στον επαγγελματικό διαχωρισμό. Επιπλέον, η αναπαραγωγή πατριαρχικού λόγου ενισχύεται από τη χρήση έμφυλα καθορισμένων λέξεων («επανδρώνουν τις επιχειρήσεις») που καταλήγουν να αποκλείουν τις απόφοιτες γυναίκες από την αγορά εργασίας, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη. Ο έμφυλος λόγος εξειδικεύεται περαιτέρω, θέτοντας και πάλι στο επίκεντρο τον «Έλληνα πολίτη», η «δημιουργία» του οποίου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί το βασικό ζητούμενο για την καταπολέμηση της καπιταλιστικής καταπίεσης.

«[...] είναι γνωστό ότι αυτός που θα μπορεί να βρει δουλειά, θα είναι αυτός που θα σπουδάσει, θα έχει τον πατέρα του, τον συγγενή του, ο οποίος είναι δικτυωμένος και ο οποίος θα του εξασφαλίσει οπωσδήποτε δουλειά. Και ο άλλος, που δεν έχει τέτοιες δυνατότητες, να μην τολμήσει να πάει προς αυτήν την κατεύθυνση. Και το σύστημα που πάμε να ψηφίσουμε σήμερα, ανοίγει έναν τέτοιο δρόμο, από το λύκειο σχεδόν, που δίνονται κίνητρα, και πάει να δημιουργηθεί μια ελίτ με τα προγράμματα σπουδών, και όλοι οι άλλοι θα διοχετεύουν στους άλλους δυο τομείς, από τους οποίους ακριβώς επιλεκτικά θα επιλέγουν οι διάφορες επιχειρήσεις ή θα προσανατολίζουν τον κόσμο να παίρνει μια εξειδίκευση, για να μπορούν ύστερα να διαλέξουν τους καλύτερους και να επανδρώνουν τις επιχειρήσεις. Εμείς όμως μιλάμε για τη δημιουργία ενός Έλληνα πολίτη, που θα έχει την ικανότητα και ο ίδιος να αναπτυχθεί και ολόκληρη την κοινωνία να ανεβάσει και να μην είναι σκλάβος αυτού του κυνηγητού.» [Ο.Κ., ΚΚΕ]

Ο «Έλληνας πατέρας» καταλήγει να συνιστά μια συνεκτική ιδιότητα, που νοσηματοδοτείται με συγκεκριμένο περιεχόμενο το οποίο είναι ενιαίο και αδιαπέραστο, παράγοντας και αναπαράγοντας στερεότυπα τόσο για τον ρόλο του, όσο και για το ίδιο το υποκείμενο. Οι άνδρες βουλευτές, σχεδόν περιαυτολογώντας, χρησιμοποιούν συναισθηματικά φορτισμένο λόγο για να περιγράψουν τα «φυλετικά προτερήματα» του «Έλληνα πατέρα», τα οποία διαπερνούν όλες τις κοινωνικές τάξεις. Με όρους βιολογικοποίησης, στις αρετές του «Έλληνα πατέρα» εντάσσεται το πάθος του για τη μόρφωση του παιδιού του, ακόμα και υπό καθεστώς αυτοθυσίας. Είναι εντυπωσιακός ο τρόπος με τον οποίον, στον λόγο του βουλευτή του ΠΑΣΟΚ, η πατριαρχία διαπερνά τις διαστάσεις της δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας, της κοινωνικής τάξης, αλλά και της φυλής.

«Ο Έλληνας έχει πάθος να μορφώσει το παιδί του. [...] ο Έλληνα κουβαλάει μέσα του, στη συνείδησή του αυτές τις καταβολές που έχει. Και ο μετανάστης

(Έλληνας) το ίδιο κάνει, ακριβώς όπως κάνει ο Έλληνας εδώ της επαρχίας, ο φτωχός εργάτης, ο αγρότης που μπορεί να μην έχει παντελόνι να φορέσει, αλλά θα στείλει το παιδί του στο εξωτερικό να σπουδάσει. Το ίδιο συμβαίνει παντού. Είναι, θα έλεγα, ένα από τα προτερήματα, μία από τις αρετές της φυλής. Και αυτές τις αρετές της φυλής θα πρέπει εμείς να τις καλλιεργήσουμε. Και το νομοσχέδιο προς αυτήν την κατεύθυνση στοχεύει.» [Δ.Γ., ΠΑΣΟΚ]

Συνεπώς, ο «Έλληνας πατέρας» είναι αυτός που έχει την οικονομική εξουσία εντός και εκτός της οικογένειας και την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών του, σε αντίθεση με τη φροντίδα τους, η οποία πολιτισμικά συνδέεται με τον ρόλο των γυναικών. Η πατριαρχία, ως σύστημα κοινωνικών δομών ανδρικής κυριαρχίας στο οικονομικό επίπεδο, λειτουργεί ως νοηματοδοτικό πλαίσιο για την πρόσληψη του ρόλου των πατέρων. Σε συμφωνία με τους παραπάνω λόγους, ο Πρόεδρος του Συνασπισμού, επιδιώκοντας παράλληλα να έχει απήχηση στις κοινωνικές τάξεις στις οποίες απευθύνεται κυρίως ο πολιτικός λόγος του κόμματός του, αναπαράγει το έμφυλο στερεότυπο του «άνδρα κουβαλητή», βασιζόμενος στα πρότυπα φύλου που διαμορφώνονται βάσει διχοτομήσεων και συγκροτούν τις έμφυλες ιεραρχίες. Ο «φτωχός μεροκαματιάρης Έλληνας πατέρας» είναι αυτός που με ανιδιοτέλεια επενδύει για την παιδεία των παιδιών του.

«[...] πράγματι σήμερα είναι πιο ακριβή η παιδεία και ο πιο φτωχός μεροκαματιάρης Έλληνας, ακριβώς γιατί επενδύει στην παιδεία από την αγωνία της ζωής του, ξοδεύει πολύ περισσότερο για να καταρτίσει τα παιδιά του.» [Ν.Κ., Συνασπισμός]

Στο πλαίσιο της κοινοβουλευτικής συζήτησης οι αφηγήσεις με βάση προσωπικά βιώματα δεν σπανίζουν. Δεν είναι λίγοι οι βουλευτές που μιλούν αναφερόμενοι σε προσωπικά βιώματα για τις σπουδές τους ή για προβλήματα στον χώρο της εκπαίδευσης. Η επίκληση στη γνώση βάσει εμπειρίας φαίνεται πως αποτελεί μια πρακτική που ισχυροποιεί τον λόγο τους, καθώς προσδίδει κύρος και έχει μεγαλύτερη απήχηση στο κοινό στο οποίο απευθύνονται. Παράλληλα, η προβολή του οικογενειακού τους ρόλου συμβάλλει σημαντικά στη διαμεσολάβηση της δημόσιας εικόνας τους και στην ενίσχυση του πολιτικού τους προφίλ (Μοσχοβάκου & Χατζηαντωνίου, 2018). Υπό αυτήν την έννοια, δύο βουλευτές της Νέας Δημοκρατίας, μιλούν με την ιδιότητά τους ως πατέρες. Είναι γεγονός ότι η ιδιότητα υπό την οποία κάποιος/-α αναπτύσσει τα επιχειρήματά του/της, εισφέρει διαφορετικές οπτικές και διευκολύνει την κατανόηση της κοινωνικής ποικιλομορφίας. Στην περίπτωση του

κοινοβουλευτικού λόγου, όμως, δεν δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την αντανάκλαση του κοινωνικού πλουραλισμού, καθώς η οπτική των ομιλούντων είναι ενιαία, κυρίαρχη και δεν εμπλουτίζει τις έμφυλες αναπαραστάσεις. Συνεπώς, αναπαράγεται ο κυρίαρχος λόγος: ο ανδροκρατούμενος χώρος της πολιτικής παράγει ανδροκεντρικό λόγο.

«Είμαι πατέρας τριών παιδιών και τα δύο διέτρεξαν και τις τρεις βαθμίδες εκπαιδευσεως. Το τρίτο βρίσκεται στην πορεία αυτήν της διαδρομής.» [Η.Β, Νέα Δημοκρατία]

«Κι εγώ του γιού μου, ο οποίος είναι στη Β΄ Λυκείου και κερδίζει χρονιά θα του πω να το κάνει και θα μπορέσει να μπει μέσα σε αυτήν τη διαδικασία.» [Γ.Ο., Νέα Δημοκρατία]

Η πατριαρχία και η αντίστοιχη κοινωνική δόμηση που την πλαισιώνει, συναντάται στον κοινοβουλευτικό λόγο μέσω αναφορών που περιγράφουν την έμφυλη κοινωνική πραγματικότητα. Βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας περιγράφει τη λειτουργία του ανδροκρατούμενου πολιτικού πελατειακού συστήματος που δεν περιορίζεται στο κοινοβούλιο, παραπέμποντας σε στον ρόλο ανδρών αιρετών σε άλλα επίπεδα πολιτικής εκπροσώπησης. Η παροιμία «για τον μπάρμπα στην Κορώνη» χρησιμοποιείται εδώ για να καταδείξει και πάλι ότι η πολιτική επιρροή και οι πολιτικές αποφάσεις είναι υπόθεση των ανδρών.

«Βέβαια, και εδώ είναι το οξύμωρο, επειδή οι Σπαθαραίοι είχαν, όχι έναν μπάρμπα, αλλά δύο μπαρμπάδες στην Κορώνη, τον νομάρχη που κατάγεται από ‘κει και τον πρόεδρο της κοινοτικής επιτροπής, καταργήσατε το δημοτικό και θα τους κάνετε –λέει– νηπιαγωγείο.» [Κ.Κ., Νέα Δημοκρατία]

Άλλος βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας μέσα από τον λόγο του, με αφορμή τη διάταξη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει την επιβολή του κρατικού και κοινωνικού ελέγχου από τους φορείς εξουσίας, οι οποίοι περιγράφονται ως «δασκαλοπατέρες» από τους (τις;) συνδικαλιστές εκπαιδευτικούς, κατά δήλωσή του. Ξεκινώντας από την οικογένεια, όπου ο άνδρας είναι ο αρχηγός, συνεχίζοντας με χώρους εργασίας και καταλήγοντας στον στρατό και την αστυνομία, όπου η διοίκηση ασκεί εξουσία, διατυπώνει την άποψή του για την ανάγκη άσκησης ελέγχου στους/στις εκπαιδευτικούς, με βάση το πατριαρχικό μοντέλο. Σε πλήρη ταύτιση με την ιδεολογία που πλαισιώνει πατριαρχικές δομές, συμβάλλει και υποστηρίζει τη διαιώνισή τους, ενώ παράλληλα αναδεικνύει πώς αυτές αλληλεπιδρούν στην ιδιωτική και τη δημόσια σφαίρα, κατασκευάζοντας αξίες και κοινωνικές και έμφυλες ιεραρχίες.

«Θέλω να πω με αυτά τα τελευταία λόγια, πως πράγματι δεν υπήρξε μέχρι τώρα καμία προσπάθεια σωστής παιδείας. Γιατί; Γιατί το 1982, κύριε Υπουργέ, ήρθαν οι συνδικαλιστές εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν κοίταζαν πρώτα την βελτίωση της παιδείας και εν συνεχεία τα συνδικαλιστικά τους θέματα, αλλά άρχισαν με το σύνθημα “δεν θέλουμε δασκαλοπατέρες”. Γιατί κύριοι; Ξέρετε καμία κοινωνία, κανένα κράτος σήμερα που να στερείτε επίβλεψης και επιθεώρησης; Στο σπίτι είναι ο πατέρας και ακολουθεί η μητέρα, στο εργοστάσιο είναι ο γενικός διευθυντής, ο πρόεδρος της εταιρείας, ο διευθύνων σύμβουλος, στο στρατό είναι ο διοικητής μονάδος, στο αστυνομικό τμήμα ο αστυνόμος.» [Ι.Π., Νέα Δημοκρατία]

5.2.7. Οι βασικές αξίες και οι ίσες ευκαιρίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης

Η κοινοβουλευτική συζήτηση για το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο του 1997 επιτρέπει στους/στις ομιλούντες/-ούσες να αναπτύξουν τις απόψεις τους σχετικά με τον ευρύτερο σκοπό της εκπαίδευσης. Η γενική αρχή που διέπει όλες τις αγορεύσεις των βουλευτών/-τριών συνίσταται στην εννοιολόγηση της εκπαίδευσης, ως ενός αγαθού στο οποίο θα πρέπει «όλοι» να έχουν πρόσβαση, σε συμφωνία με το Σύνταγμα της Ελλάδας, αλλά και με την Εισηγητική Έκθεση του Νόμου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι λόγοι των βουλευτών/-τριών, νοηματοδοτούν διαφορετικά αυτό το «αγαθό», ως προς το περιεχόμενο και τη λειτουργία του. Κοινό παρονομαστή, ωστόσο, όλων των τοποθετήσεων αποτελεί και πάλι η απουσία οποιασδήποτε αναφοράς στις μαθήτριες, ως αποδέκτριες αυτού του αγαθού, σε αντίθεση με το κείμενο της Εισηγητικής Έκθεσης, όπου το φύλο εντάσσεται στις διαστάσεις που αποτελούν αιτίες αποκλεισμού από αυτό.

Βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, σε μια προσπάθεια ισορροπίας μεταξύ του παλιού και του νέου ιδεολογικού προσανατολισμού του κόμματός του, προβαίνει σε μια τοποθέτηση με σημαντικές αντιφάσεις. Η εκπαίδευση εδώ προσεγγίζεται ως εργαλείο για την αντιμετώπιση του ανταγωνισμού του νέου παγκόσμιου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, ως εργαστήριο διαμόρφωσης της προσωπικότητας του αλληλέγγυου νέου πολίτη, με ανθρώπινα χαρακτηριστικά, αλλά και ως μέσο καλλιέργειας της νέας ιδεολογίας του Ελληνισμού. Σε αντιστοιχία με τις ιδέες που παισιώνουν τον λόγο των βουλευτών –όπως ήδη παρουσιάστηκε κυρίως στην Υποενότητα 5.2.5.–, ο βουλευτής θέτει τον «Έλληνα νέο πολίτη» στο επίκεντρο και αναπτύσσει τον λόγο του

για τις αξίες της εκπαίδευσης, οι οποίες αλληλοσυγκρούονται ιδεολογικά, αλλά παράλληλα συμβιβάζουν τις κυρίαρχες ιδέες, με ιδέες που έχουν κοινωνικό έρεισμα και απήχηση στο εκλογικό σώμα του κόμματός του.

«[...] να απελευθερώσει το αγκυλωμένο εκπαιδευτικό μας σύστημα, που καθ' ομολογίαν όλων, και του εκπαιδευτικού κόσμου, και του επιστημονικού κόσμου, ύστερα από τα νέα δεδομένα που δημιουργεί το νέο παγκόσμιο περιβάλλον, είμαστε υποχρεωμένοι να απελευθερώσουμε την παιδεία από τις όποιες αγκυλώσεις, για να διαμορφώσουμε συνθήκες και όρους, μέσα στις οποίες ο Έλληνας νέος θα μπορεί να αποκτά εκείνη τη γνώση, που θα του είναι απαραίτητη, για να μπορέσει να συναγωνιστεί, να επιβιώσει μέσα στον ανταγωνισμό, που διαμορφώνει το νέο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον παγκοσμίως. Το ερώτημα, λοιπόν, είναι: Ποιος είναι ο νέος τύπος σχολείου, το νέο κοινωνικό, πνευματικό και εκπαιδευτικό εργαστήριο που θα διαμορφώνει την προσωπικότητα του νέου πολίτη, ενός πολίτη που θα είναι καταναλωτικός; Θα είναι πολίτης που θα είναι παραγωγική μηχανή χωρίς αίσθημα και συναίσθημα; Η' θα είναι πολίτης που θα μπορεί παράλληλα με τη δυνατότητα αξιοποίησης της γνώσης, χρησιμοποίησης των νέων δεδομένων να μπορεί παράλληλα να διατηρήσει και τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά.[...]

Και συνεχίζει:

«Πολίτες που να έχουν μέσα τους τα στοιχεία της αλληλεγγύης για να φτιάξουν μια κοινωνία ανθρωποκεντρική. Πρέπει να δώσουμε το δικαίωμα σε όλους τους νέους ανεξάρτητα από κοινωνική και οικονομική θέση να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους δυνατότητες μέσα από ένα αξιόπιστο σύστημα που θα μπορεί να στέκεται ανταγωνιστικά μέσα από την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του ελληνικού πολιτισμού που θα αποτελεί τη νέα ιδεολογία του Ελληνισμού. Μέσα από την εμπέδωση του πολιτισμού, μέσα από ένα τέτοιο σχολείο θα μπορέσουμε πραγματικά να σώσουμε το σημαντικό αισθητικό παρόν μας στην Ευρώπη, στην αυριανή κοινωνία.» [Π.Κ., ΠΑΣΟΚ]

Η έννοια της δημοκρατίας εντάσσεται στις ομιλίες των βουλευτών/-τριών, που σχετίζονται με τον σκοπό και τις αρχές της εκπαίδευσης, χωρίς, συνήθως, να καθίσταται σαφής ο τρόπος με τον οποίον αυτή νοηματοδοτείται από τον/την εκάστοτε ομιλητή/-τρια. Αυτό δεν επιτρέπει περεταίρω ανάλυσή, καθώς πρόκειται για μια έννοια για την οποία ούτως ή άλλως δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τη νοηματοδότησή της. Για παράδειγμα, στον λόγο βουλευτή του ΚΚΕ, η δημοκρατία ορίζεται ως βασική αρχή που πρέπει να αφομοιώνεται μέσω της εκπαίδευσης. Σε αυτήν την περίπτωση συμπληρώνεται από την αρχή της ισότητας, της αλληλεγγύης

και από ανθρώπινες αξίες που απορρίπτουν τον ατομικισμό και τον καιροσκοπισμό. Παρόλο που ο ομιλητής δίνει πιο συγκεκριμένο περιεχόμενο στις αξίες που υποστηρίζει, το φύλο και πάλι δεν εντάσσεται ως διάσταση που διέπει αυτές τις αρχές.

«[...] σ' αυτό το ενιαίο σχολείο, κατά τη γνώμη μας, θα πρέπει να μουν οι βάσεις για τη συγκρότηση μιας προσωπικότητας, που θα έχει αφομοιώσει τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης των ανθρώπων, μιας προσωπικότητας που θα αποδέχεται και δε θα απορρίπτει τις ανθρώπινες αξίες, που θα απορρίπτει τον ατομικισμό, τον καιροσκοπισμό, αξίες που τις έχουμε χάσει.» [Ο.Κ., ΚΚΕ]

Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών τη δεκαετία του 1990 είναι κεντρικό στην Κοινοτική δράση και τις σχετικές πολιτικές για την ισότητα των φύλων. Παράλληλα, ο Πρωθυπουργός στις προγραμματικές του δεσμεύσεις, όπως ήδη παρουσιάστηκε, έχει αναφερθεί στην ανάγκη για *«μια πραγματική ισότητα ευκαιριών και μεταχείριση των φύλων»*. Παρόλα αυτά οι βουλευτές που επιλέγουν να μιλήσουν για τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, δεν το αναγνωρίζουν ως ζήτημα που συνδέεται με το φύλο. Αυτό δεν είναι παράδοξο, εάν λάβουμε υπόψη την αορατότητα των κοριτσιών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τον ευρύτερο κοινοβουλευτικό λόγο, που ήδη παρουσιάστηκε. Ωστόσο, η στροφή της ευρύτερης πολιτικής προς τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, δημιουργεί έναν εύλογο προβληματισμό που σχετίζεται με τη θεώρηση του ζητήματος της έμφυλης ισότητας, ως ένα ζήτημα δευτερεύουσας σημασίας, ακόμα και εάν προωθείται από θεσμούς και όργανα, που επιδρούν καθοριστικά στην ελληνική πολιτική σε άλλους τομείς.

Ο βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, στον οποίο ανήκει το απόσπασμα που ακολουθεί, προσεγγίζει το ζήτημα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών με την κυρίαρχη φιλελεύθερη θεώρηση της εκπαίδευσης, θεωρώντας την τελευταία ικανή, ώστε να επανορθώσει κοινωνικές ανισότητες, αναφερόμενος *«σ' εκείνους που πραγματικά το έχουν ανάγκη»*. Η άποψή του λαμβάνει υπόψη την οικονομική ανισότητα, και όχι την έμφυλη, όπως καθίσταται σαφές από την αναφορά του στο *«υστέρημα του Έλληνα φορολογούμενου»*, παραπέμποντας σε αναπαραστάσεις ανδρών που εντοπίστηκαν και στις προηγούμενες *Υποενότητες*.

«[...] αν η αρχή των ίσων ευκαιριών μέσα στα σύγχρονα δεδομένα, η αρχή της ισονομίας και της ισοπολιτείας, είναι αυτή που πρέπει να διέπει στην προσπελασιμότητα της νέας γενιάς, σε κάθε χρονική συγκυρία στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε όλες τις βαθμίδες, αυτό θα πρέπει να η πολιτεία να το κάνει

πράξη, ξεπερνώντας τους ισοπεδωτικούς μηχανισμούς και τις λογικές που μέχρι τώρα λειτουργούσες και αξιοποιώντας το υστέρημα του Έλληνα φορολογούμενου, το κομμάτι δηλαδή του προϋπολογισμού, που επενδύεται στην παιδεία, σ' εκείνους που πραγματικά έχουν ανάγκη.» [Ι.Μ., ΠΑΣΟΚ]

Σε παρόμοιο πλαίσιο με λόγους που προηγήθηκαν, άλλος βουλευτής του ΠΑΣΟΚ, συμπεριλαμβάνει στην αγόρευσή του, τον συνταγματικά κατοχυρωμένο δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης και μιλά για προώθηση «*ίσων ευκαιριών για όλους*».

«Η Κυβέρνηση του Κ.Σ. και το Υπουργείο Παιδείας πραγματοποιούν ένα τολμηρό ιστορικό βήμα με τις νέες και αποφασιστικές μεταρρυθμίσεις σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται στις αρχές του δημοκρατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα, της ανθρωπιστικής παιδείας, της εκπαίδευση των ίσων ευκαιριών για όλους και της ποιοτικής αναβάθμισης της παιδείας.» [Δ.Ν., ΠΑΣΟΚ]

Οι βουλευτές της Νέας Δημοκρατίας, ως φορείς συντηρητικής ιδεολογίας, εντάσσουν στη συζήτηση για την εκπαίδευση ανάλογες προσεγγίσεις. Ειδικότερα, ένας βουλευτής της συγκεκριμένης παράταξης εισάγει στη συζήτηση την έννοια των διακρίσεων, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική πρόοδο, καθώς μέσω της ευγενούς άμιλλας οι εκπαιδευόμενοι/-ες διακρίνονται και εξελίσσονται με βάση τις δυνατότητές τους. Οι κοινωνικο-οικονομικοί περιορισμοί αγνοούνται και στο επίκεντρο βρίσκεται το άτομο-μονάδα.

«[...] δεν αποδεχόμαστε τη θεωρία του ίδιου στομαχιού. Πιστεύουμε ότι οι άνθρωποι έχουν και πρέπει να έχουν διακρίσεις. Και η πρόοδος προέρχεται μέσα ακριβώς απ' αυτήν την ευγενή άμιλλα που πρέπει να αναπτύσσεται.» [Α.Ρ., Νέα Δημοκρατία]

Σε παρόμοια κατεύθυνση, άλλος βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας επιχειρηματολογεί υπέρ της ανάγκης για κατάργηση του κρατικού μονοπωλίου της εκπαίδευσης, υπονομεύοντας την ίδια την έννοια του κοινωνικού χαρακτήρα της, που κατοχυρώνεται από το ελληνικό Σύνταγμα. Υποστηρίζει ότι η λύση για το πρόβλημα της μετανάστευσης των παιδιών «*του ελληνικού λαού*», είναι η παροχή δυνατότητας για ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην προσπάθεια αποδόμησης της οικονομικής διάκρισης που συνεπάγεται η ιδιωτικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, επικαλείται ένα παράδειγμα, προκειμένου να καταδείξει ότι το επιχείρημα του αποκλεισμού χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών τάξεων είναι πλασματικό. Η «*καθαρίστρια*» είναι το υποκείμενο που επιλέγει ο ομιλών για να

περιγράψει την κατώτερη κοινωνική θέση. Πράγματι, το φύλο και η τάξη αποτελούν διαστάσεις, που όταν τέμνονται ενισχύουν την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό των γυναικών. Στον λόγο του βουλευτή της δεξιάς παράταξης, η χρήση της «καθαρίστριας» έρχεται να αμφισβητήσει αυτόν τον αποκλεισμό, καθώς παρουσιάζεται να διαθέτει παρόμοιες δυνατότητες με τις «εύπορες οικογένειες».

«Καταργήστε κάθε κρατικό μονοπώλιο στον εκπαιδευτικό τομέα. Ανοίξτε τις πόρτες στα ιδιωτικά μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα πανεπιστήμια, ώστε να μην υποχρεούνται να μεταναστεύουν τα παιδιά του ελληνικού λαού. Και δεν είναι μόνο τα παιδιά εύπορων οικογενειών. Διότι σας λέγω υπάρχει και καθαρίστρια που έχει στείλει το παιδί της να σπουδάσει γυμναστής στη Γιουγκοσλαβία.»

[B.K., Νέα Δημοκρατία]

Στην κοινοβουλευτική συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ένας άλλος βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας, βρίσκει γόνιμο έδαφος για να καταθέσει μια πρόταση που αφορά και «αγόρια και κορίτσια». Είναι η δεύτερη και τελευταία φορά, μετά την αναφορά βουλευτή του Συνασπισμού σε «μαθήτριες», όπου τα κορίτσια εντάσσονται στον κοινοβουλευτικό λόγο για την εκπαιδευτική πολιτική. Εδώ η συντηρητική φιλελεύθερη οπτική παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το πρόβλημα που εντοπίζει ο εν λόγω βουλευτής, δημιουργείται, σύμφωνα με τον ίδιο, από την «ακαταμάχητη τάση της ελληνικής κοινωνίας να πηγαίνουν τα παιδιά στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα», η οποία δημιουργεί οικονομικό πρόβλημα για τη χώρα. Για την επίλυσή του δύο είναι οι λύσεις που προτείνει: η παροχή δωρεάν παιδείας «σε αυτούς που μπορούν και αξίζουν να σπουδάσουν και δεν έχουν τα οικονομικά μέσα», και η υποχρεωτική στράτευση αγοριών και κοριτσιών «για να ανακουφιστεί το σύστημα».

«[...] θέλω να σας θέσω το πρόβλημα της στράτευσης των παιδιών της Ελλάδος. Εγώ πιστεύω ότι το σύστημα των αναβολών λόγω σπουδών έχει οδηγήσει σε αδιέξοδο. Πιστεύω ότι η λύση θα ήταν η στράτευση στα 18 χρόνια. Αυτό που γίνεται στην Κύπρο και στη Γερμανία. Σ' αυτό το συμπέρασμα έχω καταλήξει, ώστε τα παιδιά να δώσουν εξετάσεις, εφ' όσον υπάρχει το σύστημα των εξετάσεων και αυτά που θα πετύχουν να εγγραφούν μετά τη λήξη της θητείας και πρέπει η θητεία να είναι ίδια για αγόρια και για κορίτσια κάτι το οποίο θα ανακουφίσει πολύ το σύστημα.» [K.M., Νέα Δημοκρατία]

Είναι εντυπωσιακό ότι καθ' όλη την κοινοβουλευτική συζήτηση του νομοσχεδίου, η μόνη πρόταση για την εισαγωγή κάποιου μέτρου στο πεδίο της εκπαίδευσης, στην οποία εντάσσονται τα «κορίτσια», είναι μια πρόταση, με τη μορφή

«τιμωρίας», για ένταξη των κοριτσιών σε μια αμιγώς «ανδρική» δομή, εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου, η οποία λειτουργεί με όρους κυριαρχίας και αυστηρής ιεραρχίας. Αυτή είναι λύση που προτείνεται για την αποσυμφόρηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Η ισότητα αγοριών και κοριτσιών εδώ προβάλλεται με όρους ακραίας φιλελεύθερης εξίσωσης, μέσα σε ένα καταπιεστικό, ισοπεδωτικό θεσμικό πλαίσιο, που λειτουργεί με βάση τις κυρίαρχες αξίες για την αρρενωπότητα.

Συμπεράσματα Κεφαλαίου

Στο Κεφάλαιο αυτό αναλύθηκε ο κοινοβουλευτικός λόγος που αναπτύσσεται κατά τη συζήτηση δύο νομοσχεδίων -και μετέπειτα Νόμων-, που σηματοδοτούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1980 (εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1981-1985) και της δεκαετίας του 1990 (εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-1998). Κεντρικούς στόχους της ανάλυσης (όπως ήδη έχει παρουσιασθεί στην *Υποενότητα 4.3.1.*) αποτέλεσαν: α) η διερεύνηση των έμφυλων αναπαραστάσεων στον κοινοβουλευτικό λόγο για την εκπαιδευτική πολιτική, β) η εξέταση της νοηματοδότησης εκπαιδευτικών ζητημάτων ως προς την έμφυλη διάστασή τους, και γ) η ανάδειξη της έμφυλης ιδεολογίας που πλαισιώνει τον λόγο της πολιτικής για την εκπαίδευση.

Οι δύο κοινοβουλευτικές συζητήσεις που αναλύονται, απέχουν χρονικά μεταξύ τους σχεδόν μια δεκαετία και, παρόλο που προωθούνται από το ίδιο κόμμα (ΠΑΣΟΚ), λαμβάνουν χώρα εν μέσω διαφορετικού πολιτικο-ιδεολογικού περιβάλλοντος. Στην πρώτη περίπτωση, της συζήτησης του Νόμου 1566/1985, ο ευρύτερος κυβερνητικός προοδευτικός πολιτικός λόγος θέτει στο επίκεντρο τον *κοινωνικό μετασχηματισμό*, την *αλλαγή*, σύμφωνα με το εμβληματικό σύνθημα που πλαισιώνει τον προεκλογικό λόγο του ΠΑΣΟΚ το 1981, στη βάση του οποίου αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της χώρας. Στις θεσμικές αλλαγές που προωθούνται στο ελληνικό πλαίσιο κατά το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980, εντάσσονται σημαντικές ρυθμίσεις προς την κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας (όπως ήδη έχει παρουσιαστεί στην *Υποενότητα 3.1.2.*), καθώς και αλλαγές για τον μετασχηματισμό της παιδείας. Η επίδραση των θεσμικών εξελίξεων προς την έμφυλη ισότητα καθίσταται εμφανής στον λόγο βουλευτών και βουλευτριών, που προτείνουν: είτε την προσθήκη αναφοράς για την ισότητα των δύο φύλων στον νόμο –σε συμφωνία με τη «φυσική» διχοτομία βάσει της οποίας εννοιολογείται κυρίαρχα η έμφυλη ισότητα την περίοδο εκείνη– για λόγους τυπικής συμμόρφωσης με

κείμενα πολιτικής διεθνών οργανισμών, ή –όπως συμβαίνει στην περίπτωση μιας βουλευτριάς– την αναδιατύπωση διάταξης με αναφορά στο φύλο, προκειμένου αυτό να καθίσταται ορατό ως αιτία διάκρισης. Στο πλαίσιο του μετασχηματισμού της παιδείας, ο Νόμος 1566/1985, ο οποίος συμπληρώνει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1981-1985, –μεταξύ των σημαντικών αλλαγών που εισάγει– καθιερώνει θεσμικά τη συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών.

Στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή κατά την περίοδο συζήτησης του Νόμου 2525/1997, η κυβερνητική ρητορική και ιδεολογία έχει αλλάξει σημαντικά. Το σύνθημα της «σοσιαλιστικής αλλαγής» εγκαταλείπεται και εισάγεται το σύνθημα του «εκσυγχρονισμού», που σηματοδοτεί μια στροφή προς το οικονομικό γίγνεσθαι και τη σύγκλιση προς τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Η θεσμική δραστηριότητα για την ισότητα των φύλων, σε αντίθεση με την προηγούμενη περίοδο, παρουσιάζει κάμψη, ενώ ο στόχος της έμφυλης ισότητας εντάσσεται –κυρίως σε επίπεδο ρητορικής– υπό τη μορφή της παροχής ίσων ευκαιριών, σε συμφωνία με τον φιλελεύθερο λόγο των πολιτικών ισότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αντίστοιχα, στο πεδίο της εκπαίδευσης ο πολιτικός προσανατολισμός προς τα οικονομικά χαρακτηριστικά, καθίσταται εμφανής μέσω του λόγου που πλαισιώνει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-1998, ο οποίος παραπέμπει σε έννοιες όπως: ανταγωνιστικότητα, ποιότητα και αξιολόγηση. Το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο, που μετέπειτα υπερψηφίζεται και εισάγει τον Νόμο 2525/1997 στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, περιέχει διατάξεις που καλύπτουν πολλές πτυχές και επίπεδα της εκπαίδευσης και –μεταξύ άλλων– καθιερώνει τη λειτουργία του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου (το οποίο αποτελεί ένα από τα λίγα μέτρα με κοινωνικά χαρακτηριστικά που θεσπίζει).

Και στις δύο περιπτώσεις, οι κοινοβουλευτικές συζητήσεις λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο των θερινών τμημάτων της Βουλής, με τον αριθμό των ομιλητών/-τριών να είναι περιορισμένος (64 το 1985 και 59 το 1990), και ακόμα πιο περιορισμένος να είναι ο αντίστοιχος αριθμός των γυναικών (5 το 1985 και 4 το 1990), αντανακλώντας τη διαχρονικά ανδροκρατούμενη σύνθεση του ελληνικού κοινοβουλίου. Το 1985 το ποσοστό των γυναικών που συμμετέχει στη βουλή ανέρχεται στο 4%, ενώ το 1990 στο 6%. Αυτή η συνθήκη αποτελεί μια πρώτη ένδειξη του εγγενούς ανδροκεντρισμού της πολιτικής, που εν συνεχεία καθίσταται εμφανής στον κοινοβουλευτικό λόγο, και δεν αμφισβητείται ούτε από τις λίγες βουλευτρίες που συμμετέχουν στη συζήτηση. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κατά τη συζήτηση του Νόμου 1566/1985 δύο βουλευτρίες στις αγορεύσεις τους αναφέρονται σε θέματα σχετικά με το φύλο, σε

αντίθεση με τη συζήτηση του Νόμου 2525/1997. Ειδικότερα, στην κοινοβουλευτική συζήτηση που διεξάγεται το 1997, καμία από τις βουλευτρίες δεν εντάσσει την έμφυλη οπτική στον λόγο της, επιβεβαιώνοντας ότι το γεγονός ότι είναι γυναίκες δε συνεπάγεται την άρθρωση λόγου που αμφισβητεί τις έμφυλες δομές και ιεραρχίες. Αντιθέτως, κατά την ίδια συζήτηση (του 1997) ο τρόπος με τον οποίον βουλευτρία αποδέχεται τη σεξιστική συμπεριφορά συναδέλφου της, αποτελεί σαφή ένδειξη εσωτερίκευσης έμφυλων προτύπων.

Και τα δύο νομοσχέδια, που τίθενται προς συζήτηση, περιέχουν διατάξεις, οι οποίες παρέχουν το πεδίο για την ανάδειξη έμφυλων πτυχών και θεμάτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδεικτικά, στα άρθρα τους συμπεριλαμβάνονται διατάξεις που σχετίζονται με την προετοιμασία των αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, των οποίων η έμφυλη προσέγγιση έχει αποτελέσει αντικείμενο σημαντικών μελετών, καθώς επίσης και δραστηριότητας της Γενικής Γραμματείας Ισότητας, ήδη από τη δεκαετία του 1980. Στη συζήτηση που εκτυλίσσεται το 1985, το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος, καταδεικνύοντας την αναγνώριση του ρόλου τους ως φορείς αναπαραγωγής ιδεολογίας και αξιών. Ωστόσο, η έμφυλη προσέγγισή τους δεν αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην κοινοβουλευτική συζήτηση. Ομοίως, στην κοινοβουλευτική συζήτηση του 1997 δεν εισάγεται η έμφυλη οπτική και το ζήτημα της καταπολέμησης των έμφυλων στερεοτύπων κατά τη συζήτηση των άρθρων που σχετίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα και τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό.

Οι *αναπαραστάσεις* γυναικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως ενεργοποιούνται μέσω του κοινοβουλευτικού λόγου, αν και περιορισμένες, νοηματοδοτούν την έμφυλη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα προς μια κατεύθυνση αναπαραγωγής των έμφυλων ρόλων και διατήρησης της έμφυλης τάξης. Μόνο ως τυχαίο δε μπορεί να εκληφθεί το γεγονός ότι οι αναφορές σε εργαζόμενες σε κλάδους της εκπαίδευσης, αφορούν σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής, καθώς το εκπαιδευτικό τους έργο γίνεται αντιληπτό ως προέκταση της μητρικής φροντίδας, με αποτέλεσμα να θεωρείται ως «φυσική» ικανότητα των γυναικών η παροχή σχετικών υπηρεσιών στον τομέα αυτόν. Γενικότερα, οι γυναίκες αναπαρίστανται σε πλαίσια παροχής φροντίδας ή οικιακής εργασίας, σε πλήρη εναρμόνιση με την έμφυλη κατανομή των κοινωνικών ρόλων, εξυπηρετώντας κοινωνικές λειτουργίες που έρχονται σε σύγκρουση με τον κυρίαρχο λόγο για τον

ανδρισμό. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στην περίπτωση της κοινοβουλευτικής συζήτησης που λαμβάνει χώρα το 1985 εντάσσονται και περιορισμένα παραδείγματα γυναικών σε μη στερεοτυπικούς ρόλους, τα οποία αφορούν γυναίκες διακεκριμένες στους τομείς των γραμμάτων, και στο ίδιο πλαίσιο χρησιμοποιείται από βουλευτριά ο όρος «επιστημόνισσα».

Ο επίκαιρος χαρακτήρας της θεσμικής ενίσχυσης για την προστασία της μητρότητας, μέσω της συνταγματικής διάταξης του 1975 και της λήψης σχετικών προνοιακών μέτρων, αποτυπώνεται στον λόγο βουλευτριών και βουλευτών κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση του 1985, καθώς προτείνουν αλλαγές στις διατάξεις του Νόμου για τη διευκόλυνση των μητέρων εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις, που κατατίθενται προς όφελος των εργαζομένων γυναικών στην εκπαίδευση με βάση τις κοινωνικές συνθήκες που πηγάζουν από τους κυρίαρχους έμφυλους ρόλους, πλαισιώνονται από λόγο που νοηματοδοτεί το πρόβλημα της συμφιλίωσης εργασίας και οικογένειας ως «γυναικείο».

Αντίστοιχα, σε ομιλίες βουλευτών για την καθιέρωση του ολόημερου σχολείου με τον Νόμο 2525/1997 –και σε συμφωνία με την Εισηγητική Έκθεσή του–, το μέτρο παρουσιάζεται ως μέτρο στήριξης των εργαζόμενων μητέρων, αναπαράγοντας έμφυλα στερεότυπα που συνδέονται με τη φροντίδα των παιδιών, σύμφωνα με τα οποία αυτή αποτελεί αποκλειστική ευθύνη των γυναικών. Στο πλαίσιο της ίδιας συζήτησης το «γυναικείο» ζήτημα της φροντίδας των παιδιών, συνυφαίνεται και με άλλα γυναικεία υποκείμενα (π.χ. γιαγιά, μετανάστρια οικιακή βοηθός), τα οποία λειτουργούν σε πλήρη εναρμόνιση με τον έμφυλο ρόλο τους, εντός της οικιακής σφαίρας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει ο λόγος βουλευτή, ο οποίος προκειμένου να αναδείξει τη θετική κοινωνική διάσταση του ολόημερου σχολείου, χρησιμοποιεί σεξιστική και ρατσιστική ρητορική, αναπαριστώντας τις γυναίκες μετανάστριες (συγκεκριμένων εθνικοτήτων) ως μέρος του προβλήματος, που επιλύει η θέσπιση του σχετικού μέτρου.

Οι μαθήτριες, ως υποκείμενα που συμμετέχουν εξίσου με τα αγόρια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, κατά κανόνα αγνοούνται, και είτε αποκλείονται ρητά ή «κρύβονται» πίσω από τη γενικευτική χρήση ουσιαστικών, που επίσης δεν επιτρέπει την πρόσληψη του πεδίου της εκπαίδευσης ως ενός πεδίου στο οποίο και εκείνες δρουν. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποκλεισμού των κοριτσιών και απουσίας έμφυλου προβληματισμού από τον πολιτικό λόγο της εκπαίδευσης, εντοπίζεται στην περίπτωση βουλευτή, κατά τη συζήτηση του Νόμου του 1985, ο οποίος για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού και της σχολικής διαρροής, προτείνει την

καθιέρωση της φοίτησης σε ειδικά σχολεία στον στρατό, προβαίνοντας σε έμφυλη διάκριση και αγνοώντας την έμφυλη διάσταση των φαινομένων που επισημαίνει. Από την άλλη, το 1997, η μία από τις δυο περιπτώσεις όπου τα κορίτσια εντάσσονται στον κοινοβουλευτικό λόγο για την εκπαίδευση, εντοπίζεται σε πρόταση βουλευτή για υποχρεωτική τους στράτευση, ως μέρος της λύσης για την ανακούφιση του επιβαρυσμένου συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή, η ισότητα αγοριών και κοριτσιών νοηματοδοτείται με όρους ακραίας φιλελεύθερης εξίσωσης, μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο, που λειτουργεί με βάση τις κυρίαρχες αξίες για την αρρενωπότητα.

Κατά τις κοινοβουλευτικές συζητήσεις, οι άνδρες αναπαρίστανται ως κυρίαρχοι μέσα από τους λόγους των βουλευτών. Ασκούν την εξουσία, ρυθμίζουν την οικογενειακή ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών τους, λαμβάνουν τις αποφάσεις. Η πατριαρχία, ως αξία που εδράζεται στον «βαθύ πυρήνα» του κυρίαρχου συστήματος πεποιθήσεων, παραμένει –σε διαχρονικό και διακομματικό επίπεδο– αλώβητη και δεν αμφισβητείται, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη του ανδρικού υποκειμένου, η οποία απλά παρέχει άλλες δυνατότητες στην πρόσβαση και στην άσκηση της εξουσίας, που σε κάθε περίπτωση παραμένει ανδροκεντρική. Η έννοια του «πατέρα», η οποία εντάσσεται συχνά στον λόγο των βουλευτών, με μεταφορικές και κυριολεκτικές χρήσεις, αξιοποιείται για να υπενθυμίσει την έμφυλη κατανομή της εξουσίας, μέσα από ρόλους που επιτελούν άνδρες. Ο «Έλληνας πατέρας» και ο «Έλληνας πολίτης» αποτελούν ιδιότητες με αδιαμφισβήτητο ρόλο και ακλόνητες αξίες, και καταδεικνύουν ότι η πατριαρχία διαπερνά τις διαστάσεις της δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας, της κοινωνικής τάξης, αλλά και της φυλής.

Στο ίδιο πλαίσιο, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως αγαθό που διέπεται από αξίες και αρχές, οι οποίες –παρόλο που σύμφωνα με το ιδεολογικό πλαίσιο του/της κάθε ομιλητή/-τριας είναι πιθανό να παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς την ευρύτερη νοηματοδότησή τους– κατά την έμφυλη ανάλυσή τους υποκρύπτουν προϋδεάσεις που παραπέμπουν στην ανδρική υποκειμενικότητα. Οι έννοιες του «δημοκρατικού πολίτη» και της «δημοκρατίας», που ενδογενώς συνδέονται με τον ανδροκεντρισμό, στο πλαίσιο του κοινοβουλευτικού λόγου για τον σκοπό της εκπαίδευσης, δε νοηματοδοτούνται κατά τρόπο που ενσωματώνει τις γυναίκες και τα κορίτσια. Ειδικότερα, η φιλοσοφική βάση της δημοκρατίας και οι ανδροκεντρικές συντεταγμένες της δεν αμφισβητούνται, με αποτέλεσμα να αποκαλύπτεται η έμφυλη ανισότητα. Επιπλέον, στις ιδέες που εντάσσονται στην κοινοβουλευτική συζήτηση για

την εκπαιδευτική πολιτική, και μαζί με την πατριαρχία αποτελούν μέρος του στιβαρού κυρίαρχου συστήματος αξιών, συγκαταλέγονται ιδεώδη που συνδέονται με τον ορθόδοξο χριστιανισμό, την ελληνική παράδοση και το έθνος, τα οποία συχνά πλαισιώνονται από πολιτισμικές αντιλήψεις και προσλαμβάνονται με συνεκδοχές, που παραπέμπουν στην έμφυλη κοινωνική τάξη.

Σε παρόμοια κατεύθυνση, οι *ίσες ευκαιρίες* ως αρχή που συνδέεται με τον σκοπό της εκπαίδευσης, δεν προσεγγίζονται με βάση την έμφυλή τους διάσταση, παρόλο που στο πλαίσιο της ΕΕ η διάσταση αυτή τονίζεται κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 μέσα από την ανάπτυξη σχετικών πολιτικών ισότητας (βλ. ενδεικτικά τα Μεσοπρόθεσμα Κοινοτικά Προγράμματα Δράσης για την ισότητα ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών). Ειδικότερα, στον κοινοβουλευτικό λόγο, οι *ίσες ευκαιρίες* προσεγγίζονται με το ενδιαφέρον να στρέφεται στην ταξική και όχι στην έμφυλη ανισότητα. Ιδιαίτερα κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση του 1990, οι *ίσες ευκαιρίες* συνδέονται κατά κανόνα με κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες, υπό τους όρους της φιλελεύθερης ή της συντηρητικής ιδεολογίας περί ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο των υπό εξέταση νομοσχεδίων, που τίθενται σε συζήτηση το 1985 και το 1997, ο κοινοβουλευτικός λόγος εκφέρεται από τους άνδρες για τους άνδρες. Υπό αυτήν την έννοια είναι αναμενόμενη η εξυπηρέτηση της πατριαρχίας και η δόμηση της (εκπαιδευτικής) πραγματικότητας με όρους που δεν διαταράσσουν την έμφυλη τάξη πραγμάτων. Οι έμφυλες πολιτισμικές αντιλήψεις, η ιεράρχηση των κοινωνικών εμπειριών και ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούνται τα προβλήματα και τα μέτρα για την εκπαίδευση εντός του κοινοβουλίου, εγγυώνται τη διατήρηση της ανδρικής εξουσίας και δεν προωθούν την έμφυλη ισότητα.

Κεφάλαιο έκτο. Διερευνώντας την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα

Από την επισκόπηση των πολιτικών, έγινε σαφές ότι κατά την περίοδο υλοποίησης του Γ΄ ΚΠΣ, και ειδικότερα στο πλαίσιο του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II (2000-2008), καταγράφηκε η πιο οργανωμένη προσπάθεια ένταξης του στόχου της έμφυλης ισότητας στο πεδίο της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ειδικότερα, στο τρίτο Κεφάλαιο (βλ. *Υποενότητα 3.3.2.*) παρουσιάστηκε εκτενώς η προοπτική που δημιουργήθηκε προς αυτήν την κατεύθυνση, η οποία ήταν αποτέλεσμα κυρίως της ανάγκης για την έγκριση του Προγράμματος, παρά συνειδητής πολιτικής επιλογής για λόγους έμφυλων ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από τις αρχικές προθέσεις και παρά τις σοβαρές δυσκολίες και αντιστάσεις που εκδηλώθηκαν σε επίπεδο σχεδιασμού, η υλοποίηση των δράσεων των Έργων του Άξονα Προτεραιότητας 4 του ΕΠΕΑΕΚ II οδήγησε στην πρακτική εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, το ΚΕΘΙ ανέλαβε και υλοποίησε το Έργο «*Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των δύο φύλων*» (βλ. *Παράρτημα III*). Πρόκειται για το μεγαλύτερο Έργο που έχει αναπτυχθεί για την προώθηση της έμφυλης ισότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, από το 2000 έως το 2008, μέσω του εν λόγω Έργου επιμορφώθηκαν περίπου 8.500 εκπαιδευτικοί, ενώ στα 850 Παρεμβατικά Προγράμματα που υλοποιήθηκαν σε σχολεία, συμμετείχαν περίπου 122.000 μαθητές και μαθήτριες (Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, 2010: 93).

Σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα, το σχολικό έτος 2016-2017, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων εγκαινιάζει τον «θεσμό» της «*Θεματικής Εβδομάδας*» (βλ. *Υποενότητα 3.1.4.* και *Παράρτημα IV*). Στόχο της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας αποτελεί η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές/-τριες, εκπαιδευτικοί και γονείς) σε διάφορα θεματικά πεδία, μεταξύ των οποίων εντάσσεται και ο άξονας «*έμφυλες ταυτότητες*». Η Θεματική Εβδομάδα εφαρμόζεται για τρία σχολικά έτη σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και η συνολική αποτίμησή της, όπως παρουσιάζεται από το ΙΕΠ (2019) αναδεικνύει δυνατά και αδύναμα σημεία. Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία από την εν λόγω αποτίμηση, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, 876 γυμνάσια της χώρας προσέγγισαν το ζήτημα των «*έμφυλων ταυτοτήτων*» στο πλαίσιο του θεσμού της Θεματικής Εβδομάδας.

Οι δύο αυτές παρεμβάσεις, παρά τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, αποτελούν τις μεγαλύτερης κλίμακας προσπάθειες που έχουν λάβει χώρα στην Ελλάδα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, για την εισαγωγή των θεμάτων του φύλου στην εκπαιδευτική πρακτική της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των ατόμων που συμμετείχαν στις προαναφερθείσες εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το φύλο, σε σχέση με τον τρόπο υλοποίησής τους και με τα επιμέρους στοιχεία που αναδύθηκαν μέσα από τη σχετική εμπειρία τους. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις που παρατίθενται, εκφέρονται από τα άτομα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις της παρούσας εστίασης, και σχολιάζονται από την ερευνήτρια, προκειμένου να αποτελέσουν μέρος μιας συνεκτικής αφήγησης που συνθέτει το σύνολό τους.

Η παρουσίαση των εμπειρικών δεδομένων πραγματοποιείται μέσα από την οργάνωσή τους σε *Ενότητες*, ξεκινώντας από ειδικότερα θέματα που αφορούν τις δύο παρεμβάσεις και καταλήγοντας σε γενικότερες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, στην *πρώτη Ενότητα* αποτυπώνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων/-ουσών για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εφαρμοσμένων παρεμβάσεων. Στη *δεύτερη Ενότητα* παρουσιάζονται οι δρώντες/-ούσες, δίνοντας έμφαση στους παράγοντες που τους/τις κινητοποιούν. Στη συνέχεια αποτυπώνονται οι εμπειρίες των ερευνητικών υποκειμένων, σχετικά με τις συνθήκες –και ειδικότερα με τις αντιστάσεις– που λειτούργησαν ανασταλτικά κατά την υλοποίηση των παρεμβάσεων, με έμφαση σε εκείνες που έχουν έμφυλο υπόβαθρο. Στην *τέταρτη Ενότητα*, εντάσσονται οι στάσεις των συνεντευξιαζόμενων σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα ως δημόσια πολιτική. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική πολιτική αξιολογείται ως προς την προσέγγιση, τη συνοχή και τη συνέχειά της στο πλαίσιο της προώθησης της έμφυλης ισότητας. Τέλος, στην *τελευταία Ενότητα* παρουσιάζονται οι προτάσεις για την ένταξη της έμφυλης ισότητας στο εκπαιδευτικό πεδίο. Τα εμπειρικά δεδομένα συνδέονται με θεωρητικά εργαλεία, παρέχοντας σημαντική πληροφόρηση σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν μια πολιτική αποτελεσματική.

6.1. Εφαρμοσμένες παρεμβάσεις για το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: σχεδιασμός και αξιολόγηση

Η προσπάθεια αποτίμησης των αποτελεσμάτων των πολιτικών ισότητας στην κατεύθυνση της ισότητας στην πράξη, στο πεδίο δράσης, η οποία αποτελεί στόχο της παρούσας ερευνητικής εστίασης, δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί, εάν δεν αξιολογηθούν οι επιμέρους πτυχές των υπό εξέταση παρεμβάσεων. Ειδικότερα, στην παρούσα *Ενότητα* παρουσιάζονται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο που σχεδιάσθηκαν και υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, στις οποίες συμμετείχαν. Μέσα από τις εμπειρίες τους, επισημαίνουν θετικές και αρνητικές όψεις των υπό διερεύνηση παρεμβάσεων, περιγράφουν τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτές υλοποιήθηκαν και αποτιμούν τελικά τον αντίκτυπο της εφαρμογής τους τόσο στις έμφυλες αντιλήψεις των μαθητών/-τριών τους, όσο και στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/-ες διαπραγματεύονται τα ζητήματα του φύλου στην εκπαιδευτική τους πρακτική.

Για την επίτευξη αυτής της αποτίμησης, κατά την συνθετική παρουσίαση των απόψεων των ερευνητικών υποκειμένων, λαμβάνεται υπόψη το μοντέλο ανάλυσης των Engeli και Mazur (2018) (βλ. *Υποενότητα 1.3.4.*), το οποίο προτείνει τη μελέτη των εξής συστατικών κατά την εφαρμογή μιας πολιτικής για την ισότητα: εργαλεία, διαδικασία και μετασχηματισμοί που επιτυγχάνονται στο πεδίο φύλου. Παρόλο που ορισμένα από αυτά τα συστατικά εξετάζονται σε βάθος και στις *Ενότητες* που ακολουθούν, παρέχοντας σημαντικές πληροφορίες για την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, σε αυτήν την *Ενότητα* κρίνεται σκόπιμο να προσεγγιστούν για να φωτίσουν τις ειδικότερες πτυχές κάθε μίας από τις παρεμβάσεις που εξετάζονται.

6.1.1. Θεματική εβδομάδα: σχεδιασμός, εργαλεία και δυσκολίες

Το 2016 ανακοινώνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων η έναρξη της Θεματικής Εβδομάδας, μέσω σχετικής Εγκυκλίου. Η Εγκύκλιος παρουσιάζει τους γενικούς στόχους της πρωτοβουλίας, χωρίς ωστόσο η πληροφόρηση να κρίνεται ως επαρκής από τους/τις εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται οι πρώτες δυσκολίες, οι οποίες προκαλούν και αντιστάσεις (που παρουσιάζονται αναλυτικά στην επόμενη *Ενότητα*). Ειδικότερα, κατά την αρχική ενημέρωση εντοπίζονται κενά από πλευράς Υπουργείου, που καλούνται να ξεκαθαρίσουν οι εκπαιδευτικοί.

«Στην αρχή ειδικά, όταν μας ήρθε αυτή η Εγκύκλιος ότι έπρεπε να οργανώσουμε τη Θεματική Εβδομάδα, σχεδόν δεν είχε οριστεί ούτε πώς θα γίνει αυτό, ούτε μας

είχαν ορίσει υλικό. Υπήρχε κάποιο θέμα μέχρι να μπορέσουμε να δούμε κι εμείς, τι είναι αυτό, πώς θα το οργανώσουμε, τι πρέπει να κάνουμε. Και θυμάμαι ότι στην πορεία, προσπαθήσαμε κι εμείς να βρούμε μία άκρη και να δούμε τι είναι αυτό το πράγμα. Ήταν και πρωτόγνωρο δεν είχε ξαναγίνει με αυτόν τον τρόπο. Ναι στην αρχή δυσκολευτήκαμε. Δεν είχαν και ακόμα έτοιμη την ιστοσελίδα, εάν θυμάμαι καλά όταν ψάχναμε να βρούμε και τους φορείς και το υλικό που έλεγε η Εγκύκλιος. Θυμάμαι ότι στην αρχή υπήρχαν θέματα μέχρι που να μπορέσουμε να είμαστε σίγουροι ότι αυτά που κάνουμε είναι σωστά.» [ΘΕ9]

«Και ο τρόπος που κοινοποιούνταν το όλο πρόγραμμα είχε κάποια προβλήματα. Όχι ότι δεν έχει γενικά η ενημέρωσή μας από το Υπουργείο προβλήματα. Δηλαδή συνήθως κάποια πράγματα γίνονται την τελευταία στιγμή και όχι πολύ ξεκάθαρα. Αυτό ήταν ένα θέμα. Δηλαδή την πρώτη χρονιά, έπρεπε να ψάξουμε πάρα πολύ για να το ξεκαθαρίσουμε. Οπότε και στο κομμάτι το οργανωτικό υπήρξαν θέματα συντονισμού στην αρχή, μέχρι να καταλάβουμε τι κάνουμε και πώς το κάνουμε.» [ΘΕ7]

Σε πρακτικό επίπεδο, η αιφνιδιαστική εισαγωγή του «θεσμού» της Θεματικής Εβδομάδας, μεταξύ άλλων, βρήκε τους/τις εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους/-ες και δημιούργησε δυσκολίες στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, καθώς, παρότι η Εγκύκλιος προέβλεπε ότι δεν έπρεπε να αλλάξει το ωράριο των εκπαιδευτικών, αυτοί/-ες δεν μπορούσαν να προσαρμόσουν το σχολικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στο περιεχόμενο της πρωτοβουλίας.

«Όλο αυτό ήρθε πολύ ξαφνικά. Ήταν και λίγο πιεστικό, έτσι όπως είχε ξαφνικά δοθεί. Ήταν απροετοίμαστοι. Τους είπαν δείτε το, διαβάστε το και σε ένα μήνα κάντε πρόταση για να το κάνετε. Ήταν λίγο άβολο.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

«Λειτουργήσε ο καθένας στο ωράριό του για να μην ανακατευτεί το πρόγραμμα του σχολείου, αλλά έτσι κι αλλιώς την πρώτη χρονιά ήταν κάπως διερευνητική η κατάσταση, γιατί η αλήθεια είναι ότι δεν ξέραμε τι ακριβώς να κάνουμε.» [ΘΕ11]

«Το χάος προήλθε επειδή δεν έπρεπε να αλλάξει το πρόγραμμα του σχολείου. Ήταν δύσκολο να το φέρεις σε μια σειρά. “Κρατείστε τις ώρες των εκπαιδευτικών και το ωράριο του σχολείου, και κάντε ό,τι νομίζετε”». [ΘΕ1]

«Η χρονική στιγμή επιλέχθηκε με βάση το τι βολεύει το σχολείο, τότε δεν θα αποσυντονιστούν τα παιδιά. Οπότε και στα περισσότερα σχολεία της περιοχής έγινε την τελευταία εβδομάδα πριν ξεκινήσουν οι εξετάσεις του Ιουνίου.» [ΘΕ3]

«Στη Θεματική Εβδομάδα, ήμασταν λίγο χαμένοι στο πέλαγος.» [ΕΠΕΑΕΚ8]

Ο αιφνιδιασμός των εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο της Εγκυκλίου που δεν όριζε με σαφείς όρους τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να διοργανωθεί πρακτικά η

Θεματική Εβδομάδα, ερμηνεύθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες ως μια συνθήκη που έδινε ένα πολύ γενικό πλαίσιο, εντός του οποίου ο καθένας και η καθεμία μπορούσε να αυτενεργήσει.

«Η ιδέα ήταν να κάνει ουσιαστικά ο καθένας ό,τι ήθελε.» [ΘΕ7]

«Δεν ήταν καθόλου σχεδιασμένο. Ήτανε: “Αυτές είναι οι θεματικές ενότητες. Κάντε ό,τι θέλετε και ό,τι νομίζετε”. Θα θέλαμε να υπήρχε περισσότερο υλικό την πρώτη χρονιά. Σχεδιασμός καθόλου δεν υπήρξε.» [ΘΕ1]

Είναι γεγονός ότι από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών προκύπτει ότι, εκτός από τις διαφορετικές προσεγγίσεις κάθε εκπαιδευτικού, και κάθε σχολείο χειρίστηκε με διαφορετικό τρόπο την πρωτοβουλία, ερμηνεύοντας με διαφορετικό τρόπο την Εγκύκλιο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένα παρόμοιο αποτέλεσμα για όλα τα σχολεία. Σε αυτό το «ελεύθερο» πλαίσιο τίθεται υπό αμφισβήτηση το έργο που υλοποιείται από εκπαιδευτικούς, που όπως παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω στην *Ενότητα 6.3.*, δεν υποστηρίζουν εμπράκτως παρόμοιες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες.

«Δινόταν η εντύπωση ότι “ελάτε παιδιά να κάνουμε κάτι καινοτόμο και ενδιαφέρον και ελευθερωθείτε μη νιώθετε ότι πρέπει να κάνετε ή το ένα ή το άλλο”, αλλά στην ουσία δεν υπήρχε κι ακριβώς το τι προσπαθούμε να πετύχουμε. Έβλεπα σχολεία να προσπαθούν να διεκπεραιώσουν μάνι-μάνι και στα πρόχειρα τη διαδικασία, εκπαιδευτικούς να λένε ο καθένας ό,τι του κατέβει για να γεμίσει αυτήν την ώρα, να αισθάνονται ενδεχομένως και μια αμηχανία: «Τι θα κάνω τώρα που θα μπω στην αίθουσα και δεν θα μιλήσω για το μάθημά μου;». [ΘΕ10]

«Εμένα η Θεματική Εβδομάδα δεν με ενθουσιάζει [...] οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν το εφαρμόζουν. Λένε θα κάνω ένα πρόγραμμα, ο Θεός κι η ψυχή τους τι κάνουν μέσα στην τάξη.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

Αυτή η ασάφεια που περιέβαλλε την παρέμβαση καταγράφεται ως «ελλιπής σχεδιασμός» από πολλούς/-ές. Ειδικά για τα ζητήματα του φύλου, η ασάφεια δημιουργεί επιπλέον προβλήματα, καθώς ενώ συχνά θεωρείται ως δεδομένη μια κοινή αντίληψη, στην πράξη εννοιολογούνται διαφορετικά με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται ο στόχος της έμφυλης ισότητας. Για παράδειγμα, αυτό διαπιστώνεται στην περίπτωση του gender mainstreaming (Verloo, 2005, Παντελίδου-Μαλούτα, 2014α), όπως ήδη είδαμε στην *Υποενότητα 1.3.3*. Ωστόσο, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αυτό το ασαφές περίβλημα της πρωτοβουλίας της Θεματικής Εβδομάδας, το υποδέχθηκαν με μια αίσθηση ελευθερίας, η οποία σαφώς παρέχει δυνατότητες, αλλά

παράλληλα δίνει έμφαση στον ατομικό παράγοντα και δεν διασφαλίζει μια αποτελεσματική προσέγγιση από όλους και όλες.

«Απ' την άλλη αυτή η ασάφεια, ας πούμε, η αρχική, κάπως μας έδινε και την ελευθερία να το χειριστούμε κι εμείς όπως θα θέλαμε.» [ΘΕ7]

«Το θετικό της Θεματικής Εβδομάδας είναι το εξής: ότι ήταν ελεύθερο το θέμα, έδινε δηλαδή την πρωτοβουλία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργήσει, να κάνει πράγματα, αν όμως ο εκπαιδευτικός είναι ευαισθητοποιημένος.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

Το βασικότερο μειονέκτημα που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό και τους όρους υλοποίησης της Θεματικής Εβδομάδας είναι ο περιορισμένος *χρόνος*. Αρχικά, αυτό το στοιχείο δημιούργησε πρακτικές και ουσιαστικές δυσκολίες στους/στις εκπαιδευτικούς, καθώς αισθάνθηκαν ότι δεν είχαν τον απαιτούμενο χρόνο, ώστε να αναπτύξουν το θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων.

«Ο χρόνος ήταν λίγος. Δεν προλάβαινες να κάνεις πολλά πράγματα.» [ΘΕ3]

«Θεωρώ ότι το να γίνει αυτό μαζεμένα μέσα σε μία εβδομάδα, δεν ξέρω κατά πόσο βοήθησε την όλη διαδικασία.» [ΘΕ9]

«Το κακό είναι ότι δεν είχες χρόνο να το αναπτύξεις όπως ήθελες.» [ΘΕ5]

«Ήταν πολύ πειστικός ο χρόνος. Θεωρήσαμε ότι το να γίνουν όλα σε μία εβδομάδα, δεν είχε κάποιον λόγο. Γιατί δηλαδή πρέπει σε μια βδομάδα να γίνουνε τα πάντα;» [ΘΕ8]

Εκτός όμως από τις δυσκολίες που δημιούργησε το ασφυκτικό χρονικό πλαίσιο για την υλοποίηση των δράσεων της Θεματικής Εβδομάδας στους/στις εκπαιδευτικούς, το βασικότερο πρόβλημα που εντοπίζουν σε σχέση με τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, είναι το γεγονός πως θεωρούν ότι περιόρισε σημαντικά και τα αποτελέσματα των δράσεων για τους/τις μαθητές/-τριες. Σε αυτό το πλαίσιο, αρκετοί/-ές υπογραμμίζουν ότι η συμπίεση της διαπραγμάτευσης και της συζήτησης θεμάτων για τις έμφυλες ταυτότητες σε μια σχολική εβδομάδα, δημιούργησε προκλήσεις καθώς δεν υπήρχε ουσιαστική «*εμβάθυνση*», «*επεξεργασία*» και «*συνειδητοποίηση*». Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι αυτές οι απόψεις εκφράζονται κυρίως από τους/τις εκπαιδευτικούς που είχαν την εμπειρία της υλοποίησης των Παρεμβατικών Προγραμμάτων του ΚΕΘΙ, που υλοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο χρονικό εύρος.

«Αυτό το ότι προσπαθούμε πάρα πολλά πράγματα να τα πούμε σε ένα μικρό χρονικό διάστημα, είναι αρνητικό. Γιατί τελικά δεν εμβαθύνουμε πουθενά. Το παιδί έχει πάρα πολλά πράγματα να κατανοήσει και τελικά ο εκπαιδευτικός δεν εμβαθύνει σε τίποτα από αυτά.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

«Στη Θεματική Εβδομάδα, μπορεί να έπαιρναν τα παιδιά, αυτά που τους λέγαμε, αλλά δεν είχαν χρόνο να τα επεξεργαστούν, να προχωρήσουν κάτι παρακάτω, να παράγουν κάτι μόνο τους.» [ΕΠΕΑΕΚ11]

«Για να έχει επιτυχία η Θεματική Εβδομάδα, αυτό που θα συζητήσεις, να σχολιάσεις, να αναπτύξεις, κατά τη διάρκεια αυτής της εβδομάδας, [πρέπει] να έχει μια εξέλιξη και μια προετοιμασία από πριν. Αλλιώς, αυτήν την εβδομάδα παιδιά μιλάμε για το «άλφα» και δεν το ξανασυζητάμε το «άλφα». Θα έχει ξεχαστεί. Τι θα κάνουν; Συνειδητοποίηση σε μία εβδομάδα; Πραγματικά, δε γίνεται. Είναι για γέλια αυτά.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Επιπλέον, όπως, προκύπτει από αφηγήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών, ο περιορισμένος χρόνος οδήγησε στην υπονόμηση της όλης πρωτοβουλίας, καθώς κατέληξε η εβδομάδα υλοποίησης να γίνεται αντιληπτή ως μια περίοδος διακοπής του σχολικού προγράμματος, υποτιμώντας το περιεχόμενο των δράσεων που διοργανώθηκαν.

«Αυτό το “*κάνουμε μια εβδομάδα*”, κατήντησε η ώρα του παιδιού, όπου τα παιδιά τι εισέπραξαν; “*Α! Δεν έχουμε μάθημα, άρα δεν διαβάζουμε, άρα κάνουμε ότι θέλουμε, άρα πολλά δεν ερχόμαστε στο σχολείο*”. [...] Θα μπορούσε να οργανωθεί πολύ καλύτερα, αλλά όχι απαραίτητα σε μία εβδομάδα, στα πλαίσια του μαθήματος.» [ΘΕ5]

«Για μένα θα έπρεπε να ενσωματωθεί αυτό στην ύλη. Δηλαδή να μην είναι “*άντε παιδιά έχουμε και μια εβδομάδα διακοπές*”.» [ΘΕ7]

«Ήταν κάτι σαν “*Α! Ωραία τώρα δεν θα κάνουμε μάθημα για μία εβδομάδα*”.» [ΘΕ3]

Με δεδομένα όλα τα παραπάνω στοιχεία, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι στον λόγο των εκπαιδευτικών συναντάται συχνά η λέξη «*πυροτέχνημα*» ή άλλες παρόμοιες εκφράσεις, για να περιγράψουν την εν λόγω παρέμβαση, συμπυκνώνοντας τη δυσαρέσκειά τους για την ασαφή προσέγγισή της και τους όρους εφαρμογής της.

«Το στοιχείο που έκανε αρνητική ή τέλος πάντων χλιαρή την υποδοχή ήταν ότι φαινόταν εντελώς πυροτέχνημα.» [ΘΕ4]

«Το να το κάνεις μια φορά σε 1 ή 2 ώρες μέσα σε μια εβδομάδα, αυτές είναι τουφεκίες στον αέρα. Δεν το βιώνουν τα παιδιά έναν ολόκληρο χρόνο για να τους αφήσει κάτι.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

«Ένα πυροτέχνημα μες τη χρονιά, δεν κάνει καμία διαφορά. Ήταν πολύ μικρό.» [ΘΕ13]

«Ήταν μια κοροϊδία και μισή, στην κυριολεξία. Γιατί για μια εβδομάδα γινόταν ένας αχταρμάς μέσα στο σχολείο, ένα τρελό πανηγύρι, που κανείς δεν ήξερε τι έκανε. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να τα βγάλουν πέρα. Δεν υπήρχε δυνατότητα. Η Θεματική Εβδομάδα, όπως την έζησα εγώ στο σχολείο –ότι και να μου πείτε– ήταν μια κοροϊδία.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

Στο ίδιο πλαίσιο, ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει την επίπτωση που έχει αυτή η προσέγγιση και το μήνυμα που κοινοποιεί για τα θέματα του φύλου, αναδεικνύοντας την έμφυλη τάξη της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης (Dillabough, 2008). Με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά αποκαλύπτει ότι ο αποσπασματικός τρόπος προσέγγισης των εν λόγω θεμάτων, ως παρενθέσεις εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, επιτείνει τη στρεβλή θεώρησή τους ως ζητήματα «επικίνδυνα», καθώς θέτουν σε κίνδυνο την έμφυλη τάξη και αμφισβητούν πατριαρχικές δομές.

«Αυτό το πετάμε κάτι σαν πυροτέχνημα, νομίζω ότι τονίζει ακόμα περισσότερο το ότι “Α., αυτό είναι τζιζ θέμα, μην το αγγίζουμε”». [ΘΕ5]

Σε αντίστοιχη κατεύθυνση κινείται και το ακόλουθο σύντομο απόσπασμα, το οποίο, εκτός την προχειρότητα του σχεδιασμού της Θεματικής Εβδομάδας, ουσιαστικά θέτει υπό αμφισβήτηση τους διακηρυγμένους στόχους της πρωτοβουλίας και επιβεβαιώνει τη συχνή απόσταση που παρατηρείται μεταξύ ρητορικής και πράξης στις πολιτικές για την έμφυλη ισότητα (Στρατηγάκη, 2006).

«Η αίσθησή μου ήταν ότι ήταν μια προχειρότητα. Να πούμε ότι κάνουμε κάτι.» [ΘΕ5]

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι τα «θεσμικά» εργαλεία της πολιτικής πρωτοβουλίας της Θεματικής Εβδομάδας δεν αξιολογούνται με θετικό τρόπο, ούτε συνεισέφεραν στη δημιουργία κινήτρων για την ουσιαστική εφαρμογή της, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών. Έχει όμως αξία να διερευνηθεί, ο τρόπος με τον οποίον αξιολογούν οι συμμετέχοντες/-ουσες τα εργαλεία δεξιοτήτων και γνώσης που τους παρασχέθηκαν, καθώς αυτά τα εργαλεία θεωρείται ότι προσφέρουν καταλυτικά εφόδια, και εντάσσονται στα εργαλεία που είναι κρίσιμο να εξετάζονται κατά την ανάλυση μιας πολιτικής ισότητας (Engeli & Mazur, 2018).

Οι περισσότεροι/-ες από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς, αν και όπως παρουσιάστηκε είναι ευαισθητοποιημένοι/-ες σε θέματα φύλου, δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν αβοήθητοι, «ο κάθε διδάσκων είχε αφηθεί μόνος του, τελείως αβοήθητος, να κάνει ό,τι νομίζει» [ΘΕ1], και είχαν ανάγκη από καθοδήγηση και καλύτερες κατευθύνσεις για να προσεγγίσουν τον άξονα των έμφυλων ταυτοτήτων.

«Χρειάζονταν κατευθύνσεις με την έννοια της σαφήνειας, όχι της γραφειοκρατίας, να πάρουμε δηλαδή κάποια κεντρική γραμμή. Αλλά η σαφήνεια έλειπε.» [ΘΕ10]

«Εννοείται ότι χρειαζόμουν κατευθύνσεις. Εμείς έχουμε μια σφαιρική γνώση. Δεν μπορούμε να ξέρουμε περισσότερα πράγματα. Με αυτήν τη σφαιρική γνώση προσπαθήσαμε εμείς να το προσεγγίσουμε.» [ΘΕ2]

«Το συγκεκριμένο θέμα το κατέχω. Βέβαια θα μπορούσα να έχω πολύ καλύτερη υποστήριξη. Όχι στο γνωστικό επίπεδο. Στο πρακτικό επίπεδο.» [ΘΕ5]

«Ο σύμβουλος έδινε γενικές κατευθύνσεις σε 200 σχολεία και αυτό ήταν. Δεν υπήρχε υποστήριξη.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

Ειδικότερα, ένα βασικό έλλειμμα της παρέμβασης ήταν ότι δεν παρείχε σχετική επιμόρφωση στους/στις εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται στρεβλώσεις ως προς την εννοιολόγηση του πεδίου των έμφυλων ταυτοτήτων. Αυτές οι στρεβλώσεις, ηθελημένες ή μη, όπως παρουσιάζεται και στη συνέχεια σε σχετική *Ενότητα*, αποτέλεσαν αφορμή ή και αιτία εκδήλωσης αντιστάσεων.

«Σίγουρα μου έλειψε μια κεντρική κατεύθυνση, μια κεντρική αντίληψη για τα πράγματα και μία επιμόρφωση ενδεχομένως. Επειδή στον τομέα αυτόν έχουν δημιουργηθεί πάρα πολλές παρεξηγήσεις, οι οποίες δεν αφορούν μόνο τους μαθητές και τους γονείς, αλλά πολλές αφορούν και τους εκπαιδευτικούς. Κι εδώ νομίζω ότι υπήρχε ένα έλλειμμα.» [ΘΕ10]

Παρόλο που δεν υπήρχε πρόβλεψη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της διοργάνωσης και της υποστήριξης της Θεματικής Εβδομάδας, αναρτήθηκε υλικό από το ΙΕΠ για όλους τους θεματικές άξονες, με στόχο την ενημέρωση και την άντληση ιδεών για την ανάπτυξη δράσεων. Παράλληλα, στο συνοδευτικό υλικό συμπεριλαμβανόταν και λίστα πιστοποιημένων φορέων, στους οποίους μπορούσαν τα σχολεία να απευθύνουν προσκλήσεις για την προσέγγιση θεμάτων στο πεδίο εξειδίκευσής τους.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το επιστημονικό υλικό που συνόδευε την παρέμβαση παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Άλλοι/-ες αξιολογούν με θετικό τρόπο το υλικό αυτό, επισημαίνοντας ότι βοήθησε αυτούς/-ες που ήθελαν να ασχοληθούν ουσιαστικά, καθώς επίσης ότι αποτέλεσε μια καλή βάση πληροφόρησης για τα θέματα του φύλου.

«Υπήρχαν οδηγίες και υλικό που μπορούσε να αξιοποιησει ένας εκπαιδευτικός, που θα μπορούσε να κάνει δουλειά, εάν βέβαια ήθελε να ασχοληθεί.» [ΘΕ11]

«Ένα θετικό στοιχείο που υπήρξε ήταν ότι το ΙΕΠ είχε κάνει μια βάση δεδομένων με αρκετό υλικό. Είχε συγκεντρωθεί δηλαδή αρκετό υλικό σε σχέση με την ισότητα των φύλων.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

«Μας είχε δοθεί αρκετό υλικό για να μπορέσουμε να ασχοληθούμε. Την πρώτη χρονιά ασχολήθηκα με τις ταυτότητες μέσα από το παιχνίδι και είχε ένα πολύ ωραίο υλικό που με βοήθησε πολύ.» [ΘΕ12]

«Το Υπουργείο μετά από την Εγκύκλιο είχε φτιάξει και μία τράπεζα θεμάτων που είχε υλικό, οπότε εκεί υπήρχε τόσο υλικό που σου έδινε έτοιμα πράγματα και μπορούσες να επιλέξεις.» [ΘΕ7]

Μία εκπαιδευτικός, στο ακόλουθο απόσπασμα, παρόλο που συμφωνεί με τις παραπάνω διαπιστώσεις, επισημαίνει ότι η παροχή υλικού δεν μεταφράζεται ως οργανωμένη υποστήριξη, καθώς δεν είχαν όλοι/-ες το υπόβαθρο ή τη θέληση να το αξιοποιήσουν.

«Η Θεματική Εβδομάδα, όπως ήρθε ως απόφαση, παρέπεμπε σε ένα πλουσιότατο υλικό το οποίο χρειαζόταν ειδική αντιμετώπιση από τον κάθε εκπαιδευτικό, να ψάξει, να βρει. Ήθελε να βάλει κάποιος χρόνο, να βάλει το μεράκι του, να το προσαρμόσει σε κάθε τάξη, γιατί, αλλιώς μπορεί να αντιληφθεί την έμφυλη ταυτότητα η κάθε τάξη, οπότε έπρεπε λίγο να το προσαρμόσει. Αυτό δεν έγινε, δεν υπήρχε η απαιτούμενη όρεξη. Εγώ συντονίστηκα γιατί είχα αυτό το background και μου άρεσε και πάρα πολύ. Το να δώσεις πέντε ιστοσελίδες και τίποτε άλλο, δεν σημαίνει ότι υπήρχε οργανωμένο υλικό.» [ΘΕ3]

Επιπλέον, στην αξιολόγηση του υλικού με θετικό τρόπο, τίθεται και πάλι ο παράγοντας «χρόνος» ως ένας λόγος που δυσκόλεψε την αξιοποίησή του.

«Είχαμε μια πολύ καλή ομάδα, με την οποία στήσαμε στην πραγματικότητα τη Θεματική Εβδομάδα. Όχι μόνο από το υλικό που είχε σταλεί από το Υπουργείο, γιατί ήταν και τόσο πολύ, που δεν μπορούσε κάποιος να το διαχειριστεί σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα. [Έπρεπε] να έχεις 3-4 μήνες να το μελετήσεις και να μπορέσεις να επιλέξεις το τι θα κάνεις.» [ΕΠΕΑΕΚ11]

Ωστόσο, λίγοι/-ες ήταν οι εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν ως μη επαρκές ή μη «σύγχρονο» το υλικό, ενώ οι περισσότεροι/-ες αξιοποίησαν και τους φορείς που προτεινόταν από το ΙΕΠ. Με τον τρόπο αυτόν προσπάθησαν να καλύψουν το έλλειμμα επιμόρφωσης, δίνοντας τον λόγο σε ειδικούς/-ές από κοινωνικές δομές, πανεπιστήμια, συμβουλευτικά κέντρα γυναικών και οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών.

«Τη δεύτερη χρονιά ήρθαμε σε επαφή με φορείς, οι οποίοι ήρθαν και μας κάναν επιμόρφωση, μιλήσανε το απόγευμα στην ολομέλεια των γονέων.» [ΘΕ11]

«Τώρα για πιο εξειδικευμένα θέματα, έρχονταν διάφοροι φορείς και κάνανε προγράμματα στο σχολείο.» [ΘΕ2]

6.1.2. Θεματική εβδομάδα: Οι θετικές όψεις

Οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν συνειδητά να αντιπαρατεθούν με δυσκολίες και να υλοποιήσουν δράσεις, σε ένα πεδίο όπου γνωρίζουν, κατά τα λεγόμενά τους, ότι θα συναντήσουν αντιστάσεις και αντιδράσεις (βλ. παρακάτω *Ενότητα 6.3.*), αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο εγχειρήματα που φέρουν έναν άλλο λόγο εντός του σχολικού πλαισίου. Υπό αυτήν την έννοια, παρά τις δυσκολίες και τις αστοχίες που υπογραμμίζουν σε επίπεδο διοργάνωσης, αναγνωρίζουν θετικές όψεις στην πρωτοβουλία της Θεματικής Εβδομάδας. Είναι γεγονός ότι άλλοι/-ες από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες είναι πιο «γενναιόδωροι/-ες» στην αναγνώριση θετικών στοιχείων, και άλλοι/-ες κάνουν λόγο απλά για «καλές προθέσεις».

Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί εντοπίζουν σε αυτήν την πρωτοβουλία μια «ευκαιρία» για συζήτηση και διαπραγμάτευση θεμάτων, όπως οι έμφυλες ταυτότητες, για τα οποία δεν υπάρχει άλλη επίσημη πρόβλεψη ή ακόμα δεν υπάρχει το «θάρρος» από τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο.

«Σαν ιδέα μου άρεσε. Το οτιδήποτε ξεφεύγει από το ωρολόγιο πρόγραμμα, είναι κάτι που πάντα έχει ενδιαφέρον. Μπαίνεις σε μια καινούργια διαδικασία.» [ΘΕ13]

«Η σύλληψη και η ιδέα ήταν πολύ καλή, αλλά μετά ήταν χωρίς καμία κατεύθυνση. Πάντως, παρόλες τις δυσκολίες που καταγράφηκαν, πιστεύω ότι η Θεματική Εβδομάδα ως πρωτοβουλία ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εκπαίδευσης για το φύλο, γιατί ακούστηκαν πράγματα που δεν θα δινόταν η ευκαιρία. Άνοιξαν πολλά θέματα για να συζητηθούν από τα παιδιά και είχαν ερεθίσματα.» [ΘΕ1]

«Ως πρωτοβουλία προφανώς ήταν κάτι θετικό, ήταν ένα πολύ καλό βήμα, ένα άνοιγμα σε άλλες θεματικές που δυστυχώς δεν τολμάμε να αγγίξουμε πολλές φορές επειδή είναι ταμπού. Για εμάς κυρίως, τους πιο νέους σε ηλικία –γιατί στην εκπαίδευση υπηρετούν και άνθρωποι πολύ μεγάλοι σε ηλικία με άλλες αντιλήψεις πολλές φορές– ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να ασχοληθούμε και με ζητήματα που είναι φλέγοντα, που αφορούν άμεσα τα ίδια τα παιδιά.» [ΘΕ12]

Επιπλέον, θετικές όψεις της Θεματικής Εβδομάδας αναγνωρίζουν και εκπαιδευτικοί που εντοπίζουν χάσμα μεταξύ σχεδιασμού και υλοποίησης, προθέσεων και πράξης, σύλληψης και εφαρμογής:

«Πιστεύω ότι είναι μια καλή πρωτοβουλία. Θεωρώ ότι υπάρχει μια απόκλιση μεταξύ σχεδιασμού και υλοποίησης. Μερικές φορές δεν υπάρχει καλή οργάνωση, κάπου τα άτομα στην πορεία χάνουν τον προσανατολισμό. Σε κάποιες βέβαια περιπτώσεις θεωρώ ότι ωφέλησε και τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Πολύ καλή πρωτοβουλία, αλλά κάπου στην πράξη χάνεται η ουσία.» [ΘΕ6]

«Εγώ θεωρώ ότι έγινε ένα πρώτο βήμα και δεν μπορείς παρά να το προσμετρήσεις στα θετικά. Και μόνο ότι ξεκίνησε μια συζήτηση, αν και παρέμεινε ημιτελής έτσι όπως εξελίχθηκαν τα πράγματα, θεωρώ ότι έγινε μια αρχή.» [ΘΕ12]

«Μπορώ να πω ότι υπήρξαν μάλλον καλές προθέσεις. Υπήρξαν ενδεχομένως και ευτυχείς διατυπώσεις στα χαρτιά. Αλλά από ένα σημείο και πέρα, το πράγμα αφήθηκε μάλλον στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως ουσιαστική βοήθεια.» [ΘΕ10]

6.1.3. Παρεμβατικά Προγράμματα για το φύλο: σχεδιασμός, μέθοδος και εργαλεία

Το Έργο «Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων» ολοκληρώθηκε το 2008 μετά από μια περίοδο έξι ετών, από την έναρξη των δράσεών του. Αποτελούσε ένα εγχείρημα, το οποίο υλοποιήθηκε με τη χρηματοδότηση κοινοτικών κονδυλίων, που σημαίνει ότι η τεκμηρίωση των στόχων του, οι δράσεις του, η μέθοδος υλοποίησης και τα αναμενόμενα αποτελέσματά του, ήταν σαφώς καθορισμένα από την έναρξή του. Επιπλέον, το εν λόγω Έργο αξιολογήθηκε επίσημα (βλ. *Παράρτημα III*) και θεωρήθηκε ως επιτυχημένο, με βάση τους δείκτες που είχαν προσδιοριστεί κατά τον σχεδιασμό του. Παρόλη την τεκμηριωμένη επιτυχία του μέσα από τεχνικές –και όχι μόνο– διαδικασίες, στην *Ενότητα* αυτήν επιδιώκεται να καταγραφεί η εμπειρία αυτών που συμμετείχαν στην εφαρμογή του στο πεδίο δράσης. Αυτή η μελέτη των εμπειριών ως στόχο έχει να αποκαλύψει πτυχές που δεν έχουν φωτιστεί επαρκώς, προκειμένου να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει προηγούμενες διαπιστώσεις, αναδεικνύοντας χρήσιμα στοιχεία για μελλοντική αξιοποίηση.

Αρχικά, όλοι/-ες όσοι/-ες συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτήρισαν τον σχεδιασμό του Έργου ως επαρκή και άρτιο επιστημονικά, επισημαίνοντας διαφορετικά στοιχεία προκειμένου να ενισχύσουν αυτή την πεποίθηση.

«Η σύλληψη του ΕΠΕΑΕΚ και η σύνταξη του προγράμματος, θεωρώ ότι ήταν απόλυτα σωστή, και παιδαγωγικά σωστή. Είχα πολλά θετικά παιδαγωγικά στοιχεία.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

Ένα βασικό στοιχείο που σημειώνουν για να τεκμηριώσουν την άποψή τους, αποτελεί το γεγονός ότι το Έργο παρείχε στους/στις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, τα απαραίτητα γνωστικά εργαλεία και εφόδια, διασφαλίζοντας ένα κοινό πλαίσιο δράσης για όλους και όλες, το οποίο ήταν επιστημονικά καθορισμένο.

«Είδα εκπαιδευτικούς να περνάνε το μήνυμα της ισότητας. Είδα πρακτικές που δεν άφηναν περιθώρια να περάσει κάποια μήνυμα αντίθετο από την ισότητα των φύλων. Επίσης, όλες οι δράσεις είχαν αρχή-μέση-τέλος. Όλα αυτά ήταν πολύ εύστοχα και επιστημονικά σωστά.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

Ειδικότερα, στις δράσεις του Έργου συμπεριλαμβάνονταν επιμορφώσεις με την οπτική του φύλου για όλους/-ες τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, οι οποίες παρείχαν θεωρητική γνώση και εστίαζαν στη μάθηση με βιωματικό τρόπο. Αυτή τη διαδικασία οι συνεντευξιζόμενοι/-ες την θεωρούν ως κομβικό συστατικό του Έργου, καθώς υποστήριξε με ουσιαστικό τρόπο τους/τις εκπαιδευτικούς για να ανταποκριθούν στον ρόλο που είχαν αναλάβει.

«Θυμάμαι ότι ξεκίνησε με κάποιους κύκλους ευαισθητοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Πράγμα πολύ σημαντικό. Δηλαδή αυτός που πάει να ξεκινήσει αυτό το πράγμα, να δει πως θα κινηθεί και ποια είναι τα όρια, εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά, να συζητήσει με τα παιδιά. Δεν κάνει ό,τι του έρθει στο μυαλό. Αυτό είναι πολύ καλό, γιατί δημιουργούσε και μια ομάδα εκπαιδευτικών, όπου βιωματικά μαθαίναμε αυτό που έπρεπε να κάνουμε μετά στα παιδιά. Για μένα, αυτό είναι το καλύτερο στην εκπαίδευση, η βιωματική μάθηση. Άρα, λοιπόν μεθοδολογικά για μένα, ήταν πολύ καλό αυτό που έγινε.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

«Βάζαμε τον εκπαιδευτικό να κάνει παρεμβάσεις, αφού πρώτα τον έχουμε υποστηρίξει. [...] ήταν πολύ σημαντικό ότι ο εκπαιδευτικός υποστηριζόταν για να μπορέσει να κάνει μετά τις παρεμβάσεις. Σε άλλα προγράμματα δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Αυτό είναι επιστημονικά και παιδαγωγικά σωστό.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

«Πήγε πολύ καλά και στο κομμάτι της δικής μας επιμόρφωσης, αναλώθηκε και χρόνος και χρήμα, έγινε επένδυση στη δικιά μας εκπαίδευση. Κι αυτό μας βοήθησε πάρα πολύ στο να ανταπεξέλθουμε στον ρόλο μας.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

Σημαντικός, επιπλέον, παράγοντας που λειτούργησε θετικά για την υλοποίηση Έργου ήταν το γεγονός ότι υπήρχε και οικονομικό όφελος τόσο για τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς, όσο και για σχολεία όπου έλαβαν χώρα οι δράσεις. Ήδη παρουσιάστηκε ότι αυτό αποτέλεσε κίνητρο συμμετοχής, αλλά παράλληλα ωφέλησε και τις σχολικές μονάδες, εμπλουτίζοντάς τες με υλικό για τα θέματα του φύλου. Η διάθεση οικονομικών πόρων για την έμφυλη ισότητα, έστω και εξαιτίας συγκυριών, όπως συνέβη στην περίπτωση του ΕΠΕΑΕΚ II, ενίσχυσε σημαντικά στην υλοποίηση δράσεων για την έμφυλη ισότητα στην δευτεροβάθμια (και την τριτοβάθμια) εκπαίδευση.

«Γενικά, θεωρώ ότι για την εποχή του ήταν ένα αρκετά καινοτόμο πρόγραμμα. Ήταν δομημένο σωστά, είχε υποστήριξη και κάποιους λίγους πόρους. Έδιναν κάποια χρήματα στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς. Αυτό βοηθά, τουλάχιστον όταν κάνεις κάποια δουλειά της να πληρωθεί.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

«Ωφελούνταν όλη η σχολική κοινότητα. Υπήρχε κονδύλι για τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών με βιβλία σε σχέση με το φύλο. Πολλά παιδαγωγικά, πολλαπλά οφέλη.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

Τα βασικότερα στοιχεία του Έργου που εντάσσονται στη μεθοδολογική του πλαισίωση και κρίνονται ως καταλυτικά για την αποτελεσματική λειτουργία του, όπως αποτυπώνεται μέσα από τις αφηγήσεις των συνεντευξιαζόμενων, είναι η προώθηση της ομαδικότητας και της συνεργασίας, που δημιουργούσαν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο υλοποίησης. Ειδικότερα, επισημαίνουν ότι το Έργο είχε σχεδιαστεί κατά τρόπο που ενίσχυε την ομαδική δουλειά με τους/τις μαθητές/-τριες και έδινε τον απαραίτητο χρόνο, ώστε να πραγματοποιηθούν δημιουργικές συζητήσεις για τα ζητήματα του φύλου.

«Ναι ήταν επαρκής ο σχεδιασμός. Γιατί τα παιδιά δημιουργούσαν ομάδες και αυτές οι ομάδες δούλευαν. Υπήρχε μια αλληλεπίδραση. Δηλαδή μέσα από τις εντάσεις, τη συζήτηση, τις κόντρες που έβγαζαν τα παιδιά είχες χρόνο να το δουλέψεις».

«Συζητήσαμε με τα παιδιά το θέμα που θα ασχοληθούμε, σκεφτήκαμε μαζί τις συνεντεύξεις, το ερωτηματολόγιο που κάναμε για τη συνέντευξη. Το στήσαμε όλοι μαζί. Είχαμε πιο πολύ χρόνο για να το κάνουμε αυτό.» [ΕΠΕΑΕΚ11]

Στο πεδίο της συνεργασίας, το Έργο προέβλεπε τη δημιουργία σχολικών συμπράξεων, οι οποίες λειτουργούσαν για την διαχείριση διοικητικών θεμάτων, αλλά και για την ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών που διευκόλυναν το έργο των εκπαιδευτικών. Όπως επισημαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα, αυτή η πρακτική συνεργασίας, που δεν ευνοείται από την κουλτούρα και τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συνέβαλλε σημαντικά στην πράξη.

«Η σύμπραξη λειτουργούσε διοικητικά με το να διευκολύνει την επικοινωνία με το ΚΕΘΙ, αλλά παράλληλα είχε δώσει και την ευκαιρία να προσεγγίζονται διαθεματικά κάποια θέματα. Το ότι ένας εκπαιδευτικός π.χ. εντάσσεται σε μια ομάδα, σε μια σύμπραξη όπως την ονομάζαμε, είχε θετικά αποτελέσματα, γιατί μαθαίναμε να εντασσόμαστε σε ομάδες, κάτι το οποίο δεν το έχουμε ως πρακτική στην Ελλάδα. Και δυστυχώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε δίνει πολλές ευκαιρίες για να μάθουμε να συνεργαζόμαστε.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

Σε αυτό το κλίμα διαρκούς συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να λαμβάνουν συνεχώς υποστήριξη και να αισθάνονται ασφαλείς για τον τρόπο με τον οποίο διαμόρφωναν τις δράσεις τους.

«Επίσης και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρέμβασης, μπορούσε να επικοινωνεί [...] και υπήρχε μια συνεχής υποστήριξη, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, αλλά και μετά. Γιατί για να κάνει κάποιος μια παρέμβαση, είτε διδακτική είτε δράση ευαισθητοποίησης, καλό είναι να υπάρχει αυτή η συνεργασία και η υποστήριξη από ανθρώπους που γνωρίζουν τα θέματα του φύλου.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

«Υπήρχε πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και επιστημονικής ομάδας του προγράμματος.» [ΕΠΕΑΕΚ11]

«Εμείς είχαμε την εποπτεία των σχολείων, δηλαδή ήμασταν σε συνεχή επαφή με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Πηγαίναμε στα σχολεία, μιλούσαμε, βοηθούσαμε τους εκπαιδευτικούς, είχαμε πάρα πολλές συναντήσεις.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Παράλληλα, μέσω της ομαδικής δουλειάς, της συνεργασίας και της ενεργής εμπλοκής όλων, αναπτύχθηκαν συναδελφικές σχέσεις που συνέβαλαν στη δημιουργία περαιτέρω ευνοϊκότερων συνθηκών για την επιτυχή εξέλιξη του Έργου και στη διαχείριση ζητημάτων που έμοιαζαν «αδιέξοδα».

«Είχαμε επαφή εμείς ως επιμορφώτριες τότε με τους εκπαιδευτικούς. [...] Πολλά στελέχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια όταν ήμασταν κι εμείς παρούσες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οπότε εγώ

ήμουν παρούσα σε όλες τις εκπαιδεύσεις των εκπαιδευτικών. Ήμουν πολύ ενεργή, είχα σχεδόν προσωπικές επαφές με όλους τους εκπαιδευτικούς του προγράμματος. Επειδή δουλεύαμε με συμπράξεις σχολείων πήγε πάρα πολύ καλά.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

«Η επιστημονική ομάδα, οι σχέσεις που αναπτύξαμε μεταξύ μας και με τους εισηγητές, νομίζω ότι ήταν ενθουσιώδεις. Εγώ ένιωσα τότε, –ήμουν και ενθουσιασμένος– ότι μπορούμε να μιλάμε με τους εισηγητές, όχι «υπαλληλικά», αλλά συναδελφικά. Μοιραζόμαστε τα πάντα. Είχαμε υποστήριξη. Οτιδήποτε θέλαμε να μοιραστούμε με τους επιμορφωτές, αμέσως να μας δώσουν λύσεις, να προτείνουν κάτι άλλο, να μοιραστούμε τον πόνο μας, τα αδιέξοδά μας.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

Ένα ακόμη στοιχείο που διευκόλυνε τη συνεργασία και την ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, και παράλληλα διασφάλιζε την ορθή επιστημονική προσέγγιση των δράσεων, αποτελεί το γεγονός ότι η συνολική επιστημονική και υποστήριξη εντασσόταν στις αρμοδιότητες Επιστημονικής Επιτροπής που είχε συσταθεί για τον σκοπό αυτόν. Ο ρόλος της Επιτροπής, μέσα στο γενικότερο κλίμα συνεργασίας που είχε αναπτυχθεί, δεν περιοριζόταν στην παροχή απαραίτητων επιστημονικών κατευθύνσεων, αλλά επεκτεινόταν στην ενθάρρυνση, την εμπύχωση και την ουσιαστική στήριξη των εμπλεκομένων στο Έργο.

«Είχαμε και μεταξύ μας συναντήσεις, αλλά κυρίως με την Επιστημονική Επιτροπή του Έργου, η οποία ήταν ιδιαίτερα διευκολυντική. Μας έδινε κατευθύνσεις και βασικά μας εμπύχωνε. Γιατί όλο αυτό ήταν πάρα πολλή δουλειά, πολλές δυσκολίες, με πολλούς ανθρώπους.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

«Ήταν εξαιρετικό πρόγραμμα. Γιατί υπήρχε πάντοτε μια Επιστημονική Επιτροπή που ήταν υπεύθυνη για όλη την πορεία του προγράμματος. Άνθρωποι, καθηγητές και καθηγήτριες πανεπιστημίου, που ήταν συνέχεια εκεί. Εκτός από τον σχεδιασμό του προγράμματος, μετά την έγκρισή του, και από τη στιγμή που άρχισε να υλοποιείται, ήταν διαρκώς εκεί.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Σε συμπλήρωση όλων των προαναφερθέντων, το ΚΕΘΙ, στο πλαίσιο του Έργου, εκπόνησε πλούσιο υλικό για να υποστηρίξει τα παρεμβατικά προγράμματα που σχεδίασαν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και για ενισχύσει ευρύτερα τη γνώση για τα θέματα του φύλου στην εκπαίδευση. Αυτό το υλικό οι εκπαιδευτικοί το αξιοποίησαν στη σχολική πρακτική για να οργανώσουν τα Παρεμβατικά Προγράμματα και τις σχετικές διδακτικές δράσεις. Όπως επισημαίνουν οι συμμετέχοντες/-ουσες, το εν λόγω υλικό

τους παρείχε σημαντικά γνωστικά εφόδια, καθώς εμπλούτιζαν τις γνώσεις τους, χωρίς να λειτουργεί περιοριστικά.

«Μας είχαν εφοδιάσει με υλικό που εμπλούτιζε πάρα πολύ τις γνώσεις μας. Ακόμα κι εκείνοι που δεν ήταν ευαισθητοποιημένοι σε τέτοια θέματα, είχαν υλικό και στήριξη. Ξεκινάγαμε θεωρητικά, μπαίναμε στις ομάδες με τους μαθητές και τις μαθήτριές μας, δουλεύαμε δραστηριότητες που υπήρχαν έτοιμες από το ΚΕΘΙ, αλλά μπορούσαμε και να τροποποιήσουμε, δεν μας εγκλώβιζαν δηλαδή, μπορούσαμε να συνδέσουμε το υλικό με τα μαθήματά μας και να περνάμε τα μηνύματα που θέλαμε να περνάμε στα παιδιά.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

«Εμένα μου άρεσε το υλικό. Εγώ ήμουν από τις πρώτες, από την αρχή του προγράμματος, μας δόθηκε υλικό και μετά κάναμε και εμείς οι ίδιες υλικό. Ήταν διαχρονικό. [...] Νομίζω, μπορεί να είναι και από τις καλύτερες διδακτικές δράσεις. Και όχι μόνο.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Από τις ενθουσιώδεις περιγραφές και αφηγήσεις των συνεντευξιζόμενων, οι οποίοι/-ες, χωρίς καμία εξαίρεση, αξιολόγησαν με θετικό πρόσημο τις επιμέρους πτυχές του Έργου, καθίσταται σαφές ότι με αντίστοιχο πρόσημο αξιολογούν και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε αυτό.

«Εγώ προσωπικά το απόλαυσα όλο το πρόγραμμα. Έχω τις καλύτερες αναμνήσεις, την καλύτερη εργασιακή μου ανάμνηση, την έχω από το ΕΠΕΑΕΚ. [...] Ήταν συγκλονιστική η εμπειρία μας από σχολεία απομακρυσμένα, δηλαδή μιλάω για σχολεία που ήταν σε δύσκολες περιοχές και όπου υπήρχαν παιδιά, μαθητές και μαθήτριες τα οποία δεν είχαν φύγει ποτέ από το χωριό τους.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

«Προσωπικά θεωρώ ότι ήταν από τα πιο επιτυχημένα ΕΠΕΑΕΚ που λειτούργησαν εκείνη την εποχή.» [ΕΠΕΑΕΚ3]

«Ήταν ένα πολύ ωραίο πρόγραμμα, καλά σχεδιασμένο, πολύ οργανωμένο. Για εμάς ήταν η πρώτη επαφή με το αντικείμενο. Για εμένα τουλάχιστον, αλλά και για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ήταν η πρώτη επαφή με θέματα που αφορούσαν την ισότητα των φύλων, σε επιστημονικό επίπεδο. Ήταν πολύ θετική εμπειρία. Είχαμε κάνει ωραίες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς.» [ΕΠΕΑΕΚ8]

Η ακόλουθη τοποθέτηση ενός άνδρα εκπαιδευτικού συμπυκνώνει τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων που συμμετείχαν στο Έργο του ΚΕΘΙ, αξιολογώντας με έναν ευρύτερο τρόπο την συνεισφορά του στην άρθρωση ενός διαφορετικού λόγου για το φύλο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενός λόγου με σαφείς επιρροές από το φεμινιστικό κίνημα.

«Έχω μεγαλώσει τη δεκαετία 80-90 που υπήρχε ένα πολύ «έντονο» φεμινιστικό κίνημα τότε. Η δημιουργία του ΚΕΘΙ ήταν η κορύφωση όλων αυτών των αγώνων που είχαν κάνει διάφοροι άνθρωποι τότε για την ισότητα. Ήρθε λοιπόν το ΚΕΘΙ με τα προγράμματα που εισήγαγε στα σχολεία και άρχισαν να ακούν τα παιδιά τη λέξη «φεμινισμός», «ισότητα των φύλων», «γυναικεία επαγγέλματα». Αυτό ήταν πρωτόγνωρο για τα παιδιά. Ήταν ένα επιστημονικά τεκμηριωμένο πρόγραμμα.»
[ΕΠΕΑΕΚ7]

6.1.4. Η συνεισφορά των παρεμβάσεων στην έμφυλη αλλαγή

Στην ελληνική περίπτωση, παρόλες τις θεσμικές πρωτοβουλίες, διαπιστώνεται διαχρονικά μια αδυναμία ουσιαστικής προώθησης της ισότητας των φύλων, η οποία σχετίζεται με τον τρόπο εφαρμογής ή τη μη εφαρμογή των πολιτικών ισότητας. Ωστόσο, παρόλο που ορισμένες πολιτικές αξιολογούνται σε επίπεδο επίτευξης δεικτών ή ποσοτικών δεδομένων, δεν είναι συχνή η σχετική διερεύνηση πολιτικών παρεμβάσεων, προκειμένου να εντοπιστεί η συνεισφορά τους στους μετασχηματισμούς που επιτυγχάνονται στο πεδίο φύλου. Οι Engeli και Mazur (2018), στην προσέγγισή τους για την ανάλυση μιας πολιτικής έμφυλης ισότητας στην πράξη (βλ. *Υποενότητα 1.3.4.*), εντάσσουν τη μελέτη αυτών των μετασχηματισμών, επισημαίνοντας ότι μπορεί να υπάρξει μια σχετική μακροπρόθεσμη αποτίμηση, αφού περάσουν πέντε έως δέκα χρόνια μετά την θέσπιση μιας πολιτικής πρωτοβουλίας.

Στην περίπτωση των υπό εξέταση παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτή η διαδικασία, προκειμένου να είναι αξιόπιστη, θα προϋπέθετε την προσέγγιση των υποκειμένων που συμμετείχαν στις εν λόγω δράσεις, καθώς και κάθε πιθανού/-ής αποδέκτη/-τριας των αποτελεσμάτων που παρήγαγαν, σε δύο φάσεις: πριν την υλοποίησή τους και μετά την ολοκλήρωσή τους. Καθώς αυτή η προσέγγιση δεν είναι δυνατή, πραγματοποιείται δευτερογενώς η εξέταση των μετασχηματισμών που έλαβαν χώρα, όπως περιγράφονται μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ζητήθηκε από τους/τις συνεντευξιζόμενους/-ες να εκτιμήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι υπήρξαν μετατοπίσεις –έστω και μικρές– στις αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και των ίδιων, στην κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας, και κατά πόσο οι ίδιοι και οι ίδιες έχουν εντάξει την έμφυλη οπτική στη

διδασκαλία τους, ως απόρροια της συμμετοχής τους στις παρεμβάσεις που εξετάζονται.

Επίδραση στις έμφυλες αντιλήψεις των μαθητών/-τριών

Δεδομένων των διαφορετικών συνθηκών υλοποίησης των δύο παρεμβάσεων, παρατηρούνται αντίστοιχες διαφοροποιήσεις και στις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών σχετικά με την επίδραση των δράσεων που υλοποιήθηκαν στις έμφυλες αντιλήψεις μαθητών και μαθητριών. Παράλληλα, όμως, εντοπίζονται και επιμέρους διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη Θεματική Εβδομάδα, οι οποίες είναι μοιρασμένες ως προς τα αποτελέσματα που επέφεραν. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι πιθανό να συνιστούν αποτέλεσμα του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο το κάθε σχολείο διαχειρίστηκε και υλοποίησε τη Θεματική Εβδομάδα, καθώς, όπως ήδη επισημάνθηκε, η ασάφεια που περιέκλειε τον σχεδιασμό της, οδήγησε σε διαφορετικές ερμηνείες σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της.

Η κριτική στάση στον τρόπο με τον οποίον σχεδιάστηκε και οργανώθηκε η Θεματική Εβδομάδα, καθιστά αναμενόμενη την αντίστοιχη αποτίμηση των αλλαγών που προκάλεσε στο πεδίο του φύλου. Υπό αυτήν την έννοια, εντοπίζονται απόψεις που υποστηρίζουν ότι η υλοποίηση της εν λόγω πρωτοβουλίας δεν οδήγησε σε κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα, ως προς τον τρόπο αντίληψης των έμφυλων ζητημάτων από τους/τις μαθητές/-τριες.

«Μια εβδομάδα, απλά κάνω αναφορά για κάτι και σου λέω μερικά πράγματα. Δεν συνειδητοποιείς. Δηλαδή, αυτό απλά τους ξεβولةύει, δεν κάνει τίποτα.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

«Για να σας πω την αλήθεια, δεν πιστεύω ότι άφησε κάτι η Θεματική Εβδομάδα. Δεν έκανα κάτι που τα παιδιά θα θυμούνται.» [ΘΕ13]

«Όχι δεν άλλαξε κάτι. Ενδιαφέρον υπάρχει πάντα όταν μιλάμε για τέτοια θέματα μέσα στην τάξη, αλλά μετά νομίζω συνεχίζουν αυτά που ξέρανε. Δεν έγινε κάτι σημαντικό σαν αποτέλεσμα. Άλλωστε οι παράγοντες που επηρεάζουν όλα αυτά [έμφυλες αντιλήψεις] είναι πάρα πολλοί.» [ΘΕ2]

«Εγώ απογοητεύτηκα βαθιά. Αυτό το “άμα θες πες το με οποιονδήποτε τρόπο” [...] Δεν έκανε, δεν έκανε τίποτα, τίποτα. Να τα βολέψουμε όλα και τελικά, τίποτα..» [ΘΕ4]

Από την άλλη, υπήρχαν επίσης αρκετοί/-ες εκπαιδευτικοί, που –σε συνέχεια των θετικών όψεων που αναγνώρισαν στην πρωτοβουλία της Θεματικής Εβδομάδας και παρά τις δυσκολίες που επισήμαναν– εντοπίζουν θετικές επιδράσεις και θεωρούν ότι συνέβαλε στην έμφυλη ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών.

«Σίγουρα υπήρχε κάποιο αποτέλεσμα, ιδιαίτερα εάν κάποιος μετά άνοιγε μια συζήτηση στην τάξη. Εγώ που το έκανα, συζητήσαμε για πάρα πολλά πράγματα.. ήτανε μια πολύ καλή ευκαιρία. Ευαισθητοποιήθηκαν αρκετά παιδιά Αυτά τα παιδιά τώρα είναι στο λύκειο και ακόμα αναφέρουν αυτά που κάναμε. Τους έχουνε μείνει πράγματα δηλαδή από τις δράσεις εκείνες.» [ΘΕ1]

«Η γενική μου εμπειρία είναι ότι όπου τα παιδιά ενεπλάκησαν ενεργά, πραγματικά είναι κάτι που το θυμούνται ακόμα.» [ΘΕ8]

Στις απόψεις που εντάσσονται στο παραπάνω πλαίσιο γίνεται συχνά λόγος για τη δημιουργία ενός *προβληματισμού* στις/στους μαθήτριες/-ές για ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο.

«Ως προς τις έμφυλες ταυτότητες νομίζω ότι τα παιδιά προβληματίστηκαν γιατί θυμάμαι να το συζητάνε και μετά, τις επόμενες μέρες. Τους είχε φανεί πάρα πολύ ενδιαφέρον όλο αυτό. Αυτό σημαίνει ότι κάτι τους έμεινε.» [ΘΕ9]

«Κάτι αλλάζει. Μη με ρωτήσεις πόσο, αλλά και ένα παιδί να προβληματίζεις, για μένα είναι κέδρος. Και πιστεύω ότι προβληματίστηκαν περισσότερα από ένα. Υπήρξε ένας φοβερός διάλογος, με επιχειρήματα. Νομίζω ότι πήγε πολύ καλά. Το κακό είναι να μη γίνονται πράγματα. Όταν γίνονται, κάτι αλλάζει. Αυτό είναι σίγουρο. Αρκεί να μην αυτοσχεδιάζεις, γιατί εκεί μπορεί να έχεις τελείως αντίθετα αποτελέσματα.» [ΘΕ5]

«Θέλω να πω ότι όταν γίνεται κάτι τόσο απομονωμένα, εκτός πλαισίου, τόσο φευγαλέα και όχι με την επιστημονική προσέγγιση που πρέπει να γίνεται, μπορώ να πω ότι όντως υπάρχει μόνο ένας προβληματισμός, όχι όμως αλλαγή πλεύσης.» [ΘΕ6]

Συνεπώς, παρόλο που σε καμία περίπτωση δεν κάνουν λόγο για μετασχηματισμό ή για μετατόπιση αντιλήψεων, καθώς αναγνωρίζουν ότι οι έμφυλες αντιλήψεις δημιουργούνται και επηρεάζονται από ένα πλήθος παραγόντων, όπως για παράδειγμα το οικογενειακό πλαίσιο, ορισμένοι/-ες μιλούν για έναν «σπόρο» που τοποθετήθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης.

«Το εάν έμεινε κάτι, είναι μια συνιστώσα πολλών άλλων. Είναι η οικογένεια, είναι το σχολείο συνολικά και με τον κάθε διδάσκοντα ειδικά, είναι πάρα πολλά. Δεν μπορεί [να γίνει αλλαγή] με μια κουβέντα, ίσως και ευχάριστη, θεωρητική. Δηλαδή στην καλύτερη περίπτωση τα παιδιά προβληματίστηκαν, άρχισαν να

υποπεύονται. Τίποτε περισσότερο. Έπεσε ένας σπόρος; Ίσως. Αυτό που προσπάθησα εγώ να κάνω είναι: να προβληματίσω λίγο τα παιδιά για πράγματα που θεωρούσα κι εγώ μέχρι πρότινος δεδομένα. Να τα προβληματίσω ότι αυτά κατασκευάζονται στην πορεία της ζωής μας.» [ΘΕ3]

«Υπάρχουν άνθρωποι που σε όλα τα χρόνια που περνάνε στο σχολείο δεν αλλοιώνεται τίποτα από τις οικογενειακές πεποιθήσεις. Έναν σπόρο ρίχνουμε.» [ΘΕ11]

Σε αντίθεση με την περίπτωση της Θεματικής Εβδομάδας, οι στάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο Έργο του ΚΕΘΙ έχουν μια κοινή κατεύθυνση, ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκτιμούν τη συνεισφορά των δράσεων που εφαρμόστηκαν, στην έμφυλη αλλαγή. Αυτή η συμφωνία αντανακλά και τον κοινό τρόπο δράσης που προέκυπτε από το οργανωμένο μεθοδολογικό πλαίσιο του Έργου. Ειδικότερα, οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες που συμμετείχαν στο Έργο του ΚΕΘΙ αποτιμούν με θετικό τρόπο την επίδραση των αποτελεσμάτων του στις έμφυλες αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών και θεωρούν «*όλο αυτό το πρόγραμμα και τους βοήθησε και στη ζωή τους*» [ΕΠΕΑΕΚ7].

Πάντως, παρόλο τον ορθά οργανωμένο τρόπο και το χρονικό εύρος εντός του οποίου υλοποιήθηκαν οι δράσεις, οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί, και σε αυτήν την περίπτωση, δεν κάνουν λόγο για μετατόπιση έμφυλων αντιλήψεων των μαθητών και των μαθητριών, αλλά για έναν προβληματισμό ή έστω για κάποια *ψήγματα* αλλαγής. Αυτή η αποτίμηση αναδεικνύει ότι η επίτευξη του στόχου για την έμφυλη ισότητα απαιτεί περισσότερη δράση με διάρκεια και συνέχεια.

«Σίγουρα κάποια βασικά θέματα σε σχέση με το φύλο τα κατανόησαν. Εμένα η άποψη η δικιά μου είναι ότι γίνανε και δράσεις [...] όλα αυτά τα χρήματα τα οποία δόθηκαν, δόθηκαν όντως στο θέμα τις ισότητας. Δηλαδή ακούστηκαν πράγματα, καταγράφηκαν πράγματα, οπότε σίγουρα κάποια έμειναν σχετικά με την ισότητα των φύλων.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

«Εγώ θεωρώ πως οτιδήποτε γίνει αφήνει το στίγμα του. Αν γίνει καλά, θα αφήσει μεγαλύτερο στίγμα. Τώρα δεν μπορώ να πω ότι θα αλλάξει η φιλοσοφία ή ο τρόπος που σκέφτεται ένα παιδί, αν συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα, μην κρυβόμαστε. Αλλά θεωρώ πως όσα παιδιά συμμετείχαν είχαν ενδιαφέρον για το θέμα και σίγουρα το «*δούλεμα*» που έγινε με τους εκπαιδευτικούς τα βοήθησε να πάνε δυο βήματα πιο μπροστά. Θεωρώ ότι αυτό είναι όφελος σε κάθε περίπτωση.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

«Μετατόπιση αντιλήψεων με τίποτα, αλλά όμως ψήγματα. Ένας προβληματισμός υπήρξε.» [ΕΠΕΑΕΚ7]

Η πιο αισιόδοξη αποτίμηση πραγματοποιείται από δύο εκπαιδευτικούς που έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν την εξέλιξη στη ζωή των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στις δράσεις του Έργου του ΚΕΘΙ. Μέσα από τα λόγια τους, στα αποσπάσματα που ακολουθούν, καταγράφονται σημαντικές αλλαγές, οι οποίες –αν και δεν διευκρινίζεται ρητά κατά πόσο εκτιμούν ότι αποτελούν απόρροια της συμμετοχής τους στο Έργο του ΚΕΘΙ–, συνιστούν αλλαγές με έμφυλη διάσταση και οδηγούν σε στάσεις απόρριψης του σεξισμού.

«Νομίζω ότι σίγουρα βοήθησε. Τώρα σημασία έχει μετά τι κάνανε αυτά τα παιδιά. Έχω επαφή με κάποια από αυτά τα παιδιά και μιλάμε. Τα περισσότερα είναι δυναμικές και ανεξάρτητες προσωπικότητες. Θυμάμαι κάποιες μαθήτριες, που είχαν πολλές δυσκολίες από το σπίτι, με τον μπαμπά τους ειδικά, τώρα που μιλάω μαζί τους, είναι κυρίαρχες και αυτόνομες. Πιστεύουν στον εαυτό τους, αντιδρούν στον «αρσενικό» της οικογένειας, στον αδερφό που έχει αντιλήψεις «παλιακές» ακόμα.» [ΕΠΕΑΕΚ10]

«Εγώ θεωρώ ότι η εμπλοκή αυτή των παιδιών τότε είχε πάρα πολύ καλό αποτέλεσμα. Δεν σου κρύβω ότι και σήμερα ακόμα που τυχαίνει να βλέπω την επικοινωνία μαθητών και μαθητριών από τότε στα social media, βλέπω τα σχόλιά τους, βλέπω την απόρριψη της σεξιστικής αντιμετώπισης σε διάφορα θέματα και βλέπω ότι έχει αποτελέσματα.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

Επίδραση στην έμφυλη οπτική των εκπαιδευτικών

Όπως επισημάνθηκε και καθίσταται σαφές μέσα από τον λόγο τους, ο τρόπος προσέγγισης και τα διαθέσιμα εργαλεία που ο καθένας και η καθεμία αξιοποίησε, στο πλαίσιο των υπό εξέταση παρεμβάσεων, για τον σκοπό αυτόν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Έχει, ωστόσο, ενδιαφέρον να αναδειχθεί, εάν αυτή η εμπειρία συνεισέφερε σε αλλαγή των εκπαιδευτικών ως προς τον τρόπο επιτέλεσης του εκπαιδευτικού τους έργου, στην κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να διαπιστωθεί, εάν –έστω και με τις εμπειρίες που αποκόμισαν μέσα από την υλοποίηση δύο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που ολοκληρώθηκαν–, θα μπορέσουν μελλοντικά να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές/-τριες για την επίτευξη του διαρκούς στόχου της ισότητας. Αυτή η πολλαπλασιαστική λειτουργία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την διαπραγμάτευση θεμάτων φύλου στο

εκπαιδευτικό πλαίσιο, αποτυπώνεται εύστοχα στο ακόλουθο απόσπασμα μέσα από τον λόγο μιας εκπαιδευτικού:

«Εμάς τους εκπαιδευτικούς, μας ευαισθητοποίησε και μας έκανε πιο δραστικούς. Μας έδωσε περισσότερη ώθηση και στήριξη, γιατί πολλές φορές δεν έχεις την κατάρτιση να μιλήσεις για πράγματα που δεν τα κατέχεις πολύ. Αν έχεις μια στήριξη, έχεις βρεθεί με κόσμο, έχεις μιλήσει, έχεις διαβάσει, εξοικειώνεσαι, ψάχνεσαι κι εσύ και αρχίζει και γίνεται ένα μεγαλύτερο πράγμα όλο αυτό και απλώνεται.» [ΕΠΕΑΕΚ10]

Όλοι και όλες όσοι/-ες συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι «άλλαξαν» μέσα από την επαφή τους με το αντικείμενο της έμφυλης ισότητας. Ειδικότερα, επισημαίνουν πως η εμπειρία της εφαρμογής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για το φύλο, τους/τις βοήθησε σε μια κατεύθυνση έμφυλης συνειδητοποίησης.

«Από το ΕΠΕΑΕΚ υπήρξε μια τεράστια μετατόπιση αντιλήψεων. Άρχισα να βλέπω τα στερεότυπα κι εκεί άρχισα να επεξεργάζομαι πάρα πολλά πράγματα.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

«Έχω αλλάξει πολύ σε αυτά τα θέματα, για τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του φύλου. Κατάλαβα ότι πρέπει εμείς να προσπαθήσουμε να δείξουμε μια άλλη οπτική στα παιδιά. Θεωρώ ότι δεν μπορώ να κλείνει κανείς τα μάτια σε αυτά τα θέματα.» [ΘΕ8]

Μία από τις/τους συνεντευξιαζόμενες/-ους που έλαβαν μέρος στο Έργο του ΚΕΘΙ και είχε την ευθύνη της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, επισημαίνει ότι η αλλαγή στις έμφυλες αντιλήψεις έγινε ορατή σε όλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην υλοποίηση δράσεων και σημειώνει ότι η επίδραση αυτή συνεχίζει να παράγει αποτελέσματα σε βάθος χρόνου.

«Η μεγαλύτερη αλλαγή οφείλεται στο ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, μετά την επιμόρφωση, είχαν αλλάξει πολύ. Θεωρώ ότι αυτοί χρησιμοποιούσαν την εμπειρία και τις γνώσεις που πήραν, και στα επόμενα χρόνια. Αν κάποιος αρχίζει να δουλεύει έτσι, αν ένας εκπαιδευτικός στο μάθημά του, αρχίζει να βάζει την οπτική του φύλου, το έχει δουλέψει και το χρησιμοποιεί 2-3 χρόνια, δύσκολα μετά αλλάζει.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Επιπρόσθετα, αυτή η αλλαγή, η οποία εκφράζεται και ως υιοθέτηση μιας έμφυλης κριτικής ματιάς, άλλαξε πολύ τον τρόπο διδασκαλίας των ερευνητικών υποκειμένων. Οι περισσότεροι/-ες επισημαίνουν ότι πλέον εντάσσουν την έμφυλη

οπτική στην εκπαιδευτική πρακτική τους, προεκτείνοντας την επίδραση των παρεμβάσεων, ακόμα και μετά την ολοκλήρωσή τους.

«Και σαν άνθρωπο με άλλαξε και σαν εκπαιδευτικό. Εγώ άλλαξα τελείως τον τρόπο διδασκαλίας μου μετά το ΕΠΕΑΕΚ. Δεν ξανάκανα μάθημα με τον ίδιο τρόπο. [...]. Άλλαξα τελείως νοοτροπία. Τελείως.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

«Εμένα προσωπικά με βοήθησε. Μου άνοιξε διάφορα παράθυρα. Και μέσα από το υλικό και μέσα από τις επαφές με τους ανθρώπους που σχετίζονται με όλα αυτά. Νομίζω ότι ο διάλογος που ξεκινάει είναι το πιο σημαντικό και είναι ωφέλιμος για όλους μας. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουμε ένα γνωστικό φορτίο το οποίο το έχουμε δια βίου και τέρμα. Είναι δυναμικό όλο αυτό. Για μένα, ναι. Ήταν ένα σχολείο και σε σχέση με την οπτική μου για τις έμφυλες ταυτότητες και για το πώς μπορώ να το περάσω στα μαθήματά μου, αλλά και για το πώς πρέπει να διαχειρίζομαι τελικά και όλα αυτά τα ζητήματα στην καθημερινότητά μου, στις επαγγελματικές μου σχέσεις. Ήταν μεγάλο σχολείο.» [ΘΕ12]

Πολλοί/-ες παραθέτουν αναφορές που σχετίζονται με το διδακτικό τους αντικείμενο, προκειμένου να αναδείξουν τη συνεισφορά της εμπειρίας από τις υπό εξέταση παρεμβάσεις, στην ένταξη της έμφυλης οπτικής στη διδασκαλία τους.

«Αυτή η διαδικασία με έκανε να ανατρέξω σε λογοτεχνικά κείμενα και να τα δω με μια καινούργια ματιά. Αυτό ήταν ενδιαφέρον.» [ΘΕ13]

«Λόγω της ειδικότητας, επειδή είμαι φιλόλογος, και στο μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας έχουμε πάρα πολλά θέματα που συζητάμε, έχω εντάξει το φύλο πολύ συνειδητά.» [ΘΕ1]

«Ενώ κάθε χρόνο λύνω τα ίδια προβλήματα [μαθηματικών] με τα παιδιά, δεν το είχα συνειδητοποιήσει ποτέ, ότι υπήρχαν τέτοια «παιχνίδια» μέσα. Εντόπισα κάποια πράγματα που εκ πρώτης όψεως δεν τα είχα εντοπίσει.» [ΕΠΕΑΕΚ11]

«Εμένα με ωφέλησε πάρα πολύ. Πέρα από την πολιτική ευαισθητοποίηση που είχα, παιδαγωγικά μου άνοιξε τα μάτια, τον νου μου, να βάζω την οπτική του φύλου μέσα στο μάθημα. Ακόμα και τα κείμενα. Να σκέφτομαι κριτικά. Σε μια βιωματική άσκηση που κάναμε μέσα στο ΣΕΠ πάντα έλεγα: “*Να το δούμε και λίγο αλλιώς*”. Μου έδωσε εργαλεία και κυρίως κριτική σκέψη απέναντι στα αναλυτικά προγράμματα που είχαμε ή αν θέλετε στις ασκήσεις που κάναμε.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

6.2. Αναλαμβάνοντας δράση για την έμφυλη ισότητα: κίνητρα και αφορμές

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες προσεγγίστηκαν εξαιτίας της συμμετοχής τους σε μία από τις δύο υπό διερεύνηση εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το φύλο, καθώς αυτό το κριτήριο αποτελούσε προϋπόθεση κατά τη δειγματοληψία, καθίσταται σαφές ότι τα άτομα αυτά έχουν έρθει σε επαφή με τα θέματα του φύλου στο πλαίσιο του επαγγελματικού τους ρόλου. Αυτό είναι κρίσιμο να επισημαίνεται, καθώς σημαίνει ότι οι απόψεις που κατατίθενται προκύπτουν από εμπειρικές διαπιστώσεις και παράλληλα, είναι –κατά πάσα πιθανότητα– απόρροια έμφυλου προβληματισμού που δεν εντοπίζεται –σε καμία περίπτωση– στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την προσέγγιση των Engeli και Mazur (2018) που εστιάζει στην πολιτική έμφυλης ισότητας στην πράξη (βλ. *Υποενότητα 1.3.4.*), τα εργαλεία που δίνουν κίνητρα για την εφαρμογή μιας πολιτικής είναι κρίσιμο να αναλύονται. Ειδικότερα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, δεδομένης της επιφυλακτικής στάσης στην εισαγωγή πρωτοβουλιών για το φύλο στην εκπαίδευση (Ackler, 1988), έχει επιπρόσθετη αξία να αναζητηθούν τα κίνητρα αυτών που συμμετείχαν στις υπό εξέταση παρεμβάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η εξέταση των κινήτρων για δραστηριοποίηση, αναμένεται να προσφέρει χρήσιμη γνώση προκειμένου να εντοπιστούν τρόποι ενεργοποίησής του ενδιαφέροντός των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή δράσεων και πρωτοβουλιών για την έμφυλη ισότητα.

6.2.1. Η συμβολή της εκπαίδευσης και των σπουδών φύλου

Αρχικά, όπως, ήδη αναφέρθηκε, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II, τη δεκαετία του 2000, εισάγονται με επίσημο τρόπο οι σπουδές φύλου στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση και, παρά το απογοητευτικό γεγονός ότι μετά την ολοκλήρωση της χρηματοδότησής τους, τα περισσότερα προγράμματα σπουδών φύλου σταμάτησαν τη λειτουργία τους, εν τούτοις άφησαν σημαντικό αποτύπωμα και συνέβαλαν στην παραγωγή και τη διάδοση επιστημονικής γνώσης για το φύλο (βλ. *Υποενότητα 3.3.2.*). Αυτό το αποτύπωμα καθίσταται εμφανές και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ειδικότερα, όπως ήδη παρουσιάστηκε στην *Υποενότητα 4.4.2.*, τρεις από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες είχαν λάβει ειδικευση σε θέματα φύλου στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών και των διδακτορικών τους σπουδών, ενώ και

άλλοι/-ες συμμετέχοντες/-ουσες είχαν παρακολουθήσει μαθήματα φύλου στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών. Αυτό αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο.

«Το διδακτορικό μου περιελάμβανε έρευνα σε θέματα πολιτισμού στην οποία υπήρχε έμφυλη οπτική, καθώς αφορούσε στην έμφυλη ταυτότητα στη λαογραφία και στην κοινωνική ανθρωπολογία. Αυτό ήταν το κίνητρο. Ήταν κάτι που το ήξερα καλά και ήξερα και τι πράγματα θα μπορούσα να κάνω. Σκέφτηκα ότι θα μπορούσα να κάνω μια ελευθέρως κατευθυνόμενη κουβέντα η οποία θα βγάζει κάποια συμπεράσματα για τις έμφυλες ταυτότητες και πως αυτές διαμορφώνονται ανάλογα με το πώς προσδιορίζονται από τον χρόνο και τον τόπο.» [ΘΕ3]

«Έχω κάνει ένα μεταπτυχιακό στο Πάντειο και γενικά έχω μια έφεση στις κοινωνικές επιστήμες. Όταν διάβασα την Εγκύκλιο και είδα ότι είχε μπει το κομμάτι των έμφυλων ταυτοτήτων, μου έκανε κλικ και σκέφτηκα: “Α! Πολύ ωραία ιδέα! Να ασχοληθούμε με αυτό”.» [ΘΕ12]

Εκτός από τυπικές μορφές εκπαίδευσης, στα εργαλεία δεξιοτήτων και γνώσης, που παρέχουν καταλυτικά εφόδια για τη δράση (Engeli & Mazur, 2018), εντάσσονται και επιμορφωτικές δράσεις για το φύλο, οι οποίες στην Ελλάδα πραγματοποιούνται από θεσμικούς ή μη φορείς –κυρίως– στο πλαίσιο προγραμμάτων. Ορισμένοι/-ες από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες σημείωσαν ότι κίνητρο για τη συμμετοχή τους, αποτέλεσε το γεγονός ότι είχαν έρθει σε επαφή με τα θέματα του φύλου με έναν τρόπο οργανωμένο, μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων.

«Εμένα που άρεσε πάρα πολύ γιατί έχω ασχοληθεί με το θέμα βέβαια, έχω κάνει διάφορα σεμινάρια, οπότε δεν μπορώ να σου πω ότι μου ήταν δύσκολο. Βοήθεια δεν πήρα από κανέναν, αλλά έχω τις γνώσεις.» [ΘΕ5]

«Είχα κάνει κι ένα Πρόγραμμα του ΚΕΘΙ για το φύλο και τη γλώσσα και είχα ερεθίσματα. Νομίζω ότι γενικότερα μας αφορούν τα θέματα του φύλου.» [ΘΕ7]

6.2.2. Το προσωπικό ενδιαφέρον κινητοποιεί

Σε κάθε περίπτωση, βασικό κίνητρο για την εμπλοκή των ατόμων που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις για το φύλο, ήταν το προσωπικό τους ενδιαφέρον, καθώς στο μεν Έργο του ΚΕΘΙ η συμμετοχή ήταν εθελοντική, ενώ στη Θεματική Εβδομάδα η ενασχόληση με τις έμφυλες ταυτότητες ήταν ζήτημα επιλογής. Το εσωτερικό αυτό «κίνητρο» αποτελεί βασική αιτία για δράση, καθώς ορίζει τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τη συμπεριφορά τους (Pardee, 1990). Ειδικότερα, το προσωπικό ενδιαφέρον των

συνεντευξιαζόμενων, μπορεί να μεταφράζεται σε ενδιαφέρον για οτιδήποτε καινοτόμο εισάγεται στο σχολείο και βελτιώνει τις εκπαιδευτικές τους δεξιότητες, τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες ή ταιριάζει στη φιλοσοφία τους.

«[Ασχολήθηκα] από προσωπικό ενδιαφέρον και από ενδιαφέρον για το τι μπορώ να κάνω μέσα στο σχολείο. Τι μπορώ περισσότερο. Δηλαδή, ουσιαστικά σαν δική μου κατάρτιση πάνω απ' όλα που ήμουν στον χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, τι εργαλεία θα μου έδινε για να συνεχίσω με τα διάφορα που θα έχω να κάνω στο σχολείο.» [ΕΠΕΑΕΚ10]

«Κάθε χρόνο κάνω κάποιο πρόγραμμα. Τουλάχιστον τα χρόνια εκείνα, πάντα κάναμε με τα παιδιά τουλάχιστον ένα πρόγραμμα στο σχολείο. Πρόκειται για μικρό σχολείο, οπότε η σχέση με τα παιδιά είναι καλή. Επιπλέον είχαμε πολύ χρόνο να μιλήσουμε, γιατί το μάθημα το δικό μου είναι 7ώρο. Άρα μπορούσα μέσα από το μάθημα να γνωρίσω τα παιδιά και αυτό που έχει αποδειχθεί, όλα αυτά τα χρόνια, είναι ότι μέσα από τέτοια προγράμματα, όπως ήταν αυτό του ΚΕΘΙ, σου δίνεται η δυνατότητα να έρθεις πιο κοντά στους μαθητές.» [ΕΠΕΑΕΚ11]

«Ως προς προσωπική μου στάση είδα με θετική ματιά μια τέτοιου είδους πρωτοβουλία που θα απελευθέρωνε τα παιδιά από το “κάνουμε μάθημα”. Είναι μια γενικότερη φιλοσοφία δική μου.» [ΘΕ8]

Επιπλέον, το προσωπικό ενδιαφέρον σχετίζεται με μια γενικότερη στάση για ευαισθητοποίηση σε σύγχρονα θέματα που δεν περιορίζονται στο φύλο.

«Δεν είχα κάποια κατάρτιση στα ζητήματα φύλου και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις προβληματίζομαι για την ορολογία. Δεν είμαι σίγουρος εάν την έχω συλλάβει σωστά. Ευαισθητοποιούμαι όμως ως άτομο, διαβάζω, ασχολούμαι σε επίπεδο κυρίως ενημέρωσης και κυρίως καταγράφω μέσα στο μυαλό μου τις απόψεις και τις τάσεις που διαμορφώνονται μέσα από την επικαιρότητα, αλλά και με κάθε αφορμή.» [ΘΕ10]

Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ρητά ότι το βασικό κίνητρο συμμετοχής στις εν λόγω δράσεις, ήταν το προσωπικό ενδιαφέρον τους για την έμφυλη ισότητα. Αυτό το ενδιαφέρον σε κάποιες περιπτώσεις συνδεόταν με μια ευρύτερη δικαιωματική προσέγγιση και με τη στάση τους ως πολίτες/-ιδες, ενώ άλλοτε σχετιζόταν με μια προσωπική ευαισθητοποίηση εστιασμένη στα θέματα του φύλου.

«Κάποια κατάρτιση δεν μπορώ να πω ότι είχα, απλά ως άνθρωπος, στα πλαίσια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το δικαίωμα του καθένα από εμάς να

προσδιορίζεται, να έχει τα δικαιώματα του, θεωρούσα αυτονόητο ότι πρέπει να υπάρχει ισότητα στους ανθρώπους γενικότερα.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

«Με ενδιέφερε πάρα πολύ το θέμα, γιατί εγώ και χωρίς να υπάρχει η ΘΕ υλοποιούσα δράσεις για διάφορα θέματα. Επομένως, μου έδωσε μια καλή ευκαιρία η ΘΕ. Για το φύλο έχω μια ευαισθητοποίηση παραπάνω. Γενικά είχα παρακολουθήσει κάποιες διαλέξεις για τα θέματα αυτά και είχα και κάποιες επαφές με ανθρώπους που ασχολούνται με το φύλο. Είχα και έντονο προσωπικό ενδιαφέρον. Πάντα παρακολουθούσα τα θέματα της ισότητας των φύλων. Με ενδιέφερε πάντα αυτό.» [ΘΕ1]

«Νομίζω ότι γενικότερα μας αφορούν τα θέματα του φύλου. Είμαστε γυναίκες, είμαστε άνθρωποι που ζούμε στον 21^ο αιώνα, ζω στο κέντρο της Αθήνας. Είμαι 45 χρονών, όλα παίζουνε ρόλο. Νομίζω ότι υπάρχει μια ευαισθησία, όχι φανατισμός, αλλά νομίζω ότι κανείς πρέπει να έχει μια ψύχραιμη ματιά, όχι ουδέτερη, αλλά ψύχραιμη.» [ΘΕ7]

Ορισμένες φορές, αυτή η ευαισθητοποίηση συνδέεται και με προσωπικές εμπειρίες από τη διαπίστωση έμφυλων στερεοτύπων, οι οποίες ενεργοποιούν το ενδιαφέρον για δράση. Εξάλλου, ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί ένα πεδίο συνάντησης πολλαπλών δρώντων, με αποτέλεσμα οι «ευκαιρίες» έκφρασης έμφυλων προκαταλήψεων να είναι πολλές.

«Ασχολήθηκα γιατί ήμουν ευαισθητοποιημένη, αλλά και στη ζωή μου, από καθημερινά βιώματα. Είχα ζήσει και κόντρες από μπαμπάδες: “Τι είναι αυτά που μαθαίνεις στα αγόρια μας” και όλα τα σχετικά». [ΕΠΕΑΕΚ5]

Για έναν άνδρα εκπαιδευτικό, πέρα από τη διαχρονική του ενασχόληση με προγράμματα, εξαιτίας της δυνατότητας που του έδιναν να κάνει «κάτι διαφορετικό», η επαφή του με το φεμινιστικό κίνημα και η ευρύτερη κινηματική δράση του, που συνέβαλαν στην έμφυλη ευαισθητοποίησή του, αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή του στο Έργο του ΚΕΘΙ.

«Ιδιαίτερα για τα θέματα ισότητας μπορώ να πω [ότι ασχολήθηκα] από προσωπικό ενδιαφέρον. Είχα «πιάσει» αυτά τα θέματα και από φοιτητής, μέσα από τα κινήματα. Στη Θεσσαλονίκη συμμετείχα σε κινήματα που είχαν να κάνουν με τα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, όλα αυτά. Ήξερα τα κορίτσια που βγάζουν το περιοδικό “Κατίνα”. Ήμουν ευαισθητοποιημένος με αυτά τα θέματα. Οι φίλοι μου, οι παρέες μου –ήταν μέσα κοπέλες– που δούλευαν πάρα πολύ αυτά τα θέματα πολιτικά. Οπότε είχα αυτήν την εμπειρία.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

Επιπλέον, μία συμμετέχουσα εξηγεί ότι το ενδιαφέρον της για το φύλο, το οποίο οδήγησε στη συμμετοχή της στο Έργο του ΚΕΘΙ, είχε ενεργοποιηθεί εξαιτίας της

δράσης της και της συμμετοχής της σε προσπάθειες που δεν περιορίζονται στο πεδίο της εκπαίδευσης. Αυτή η περίπτωση αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο το πλέγμα πολιτικών για την έμφυλη ισότητα σε διάφορους τομείς, διαμορφώνει ένα ευρύτερο ενδιαφέρον που λειτουργεί πολλαπλασιαστικά, καθώς παρακινεί για δράση σε διαφορετικά πλαίσια.

«Ήμουν ευαισθητοποιημένη ως προς το φύλο και ειδικότερα ως προς τις πολιτικές απασχόλησης. Ασχολιόμουν πάρα πολύ με τις πολιτικές απασχόλησης τότε και είχα δραστηριοποιηθεί πάρα πολύ στην προσπάθειά μας να ξεκινήσουμε έναν συνεταιρισμό στην περιοχή μας.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

6.2.3. Η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία ως κίνητρο

Το ζήτημα της προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας τίθεται από συμμετέχοντες/-ουσες ως βασικός παράγοντας ενασχόλησής τους με τις παρεμβάσεις της Θεματικής Εβδομάδας και του Έργου του ΚΕΘΙ.

«Είχα εμπειρία στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Μέσα από τη συνεργασία με ΚΕΚ είχα κάνει κάποιες δουλειές για την προώθηση της ισότητας των φύλων.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Ειδικότερα, σε αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών σημαντικό κίνητρο αποτέλεσε η εμπειρία που είχαν ήδη αποκτήσει μέσα από την προηγούμενη ένταξη των θεμάτων φύλου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου. Δεν μπορεί εξάλλου να θεωρηθεί τυχαίο ότι αυτοί/-ές που είχαν εμπλακεί στο Έργο του ΚΕΘΙ, στη συνέχεια υλοποίησαν δράσεις για τις έμφυλες ταυτότητες στο πλαίσιο της Θεματικής Εβδομάδας. Αυτή η εμπειρία φαίνεται πως βοήθησε στη συμμετοχή τους σε μεταγενέστερες πρωτοβουλίες για το φύλο στην εκπαίδευση (Θεματική Εβδομάδα), παρέχοντας μια «ασφάλεια», αφού γνώριζαν τον τρόπο με τον οποίο μπορούσαν να διαχειριστούν αυτά τα ζητήματα.

«Ήμουν η διοργανώτρια της «Θεματικής Εβδομάδας» στο σχολείο. Λόγω του αντικειμένου και επειδή είχα την εμπειρία στο Έργο του ΚΕΘΙ.» [ΕΠΕΑΕΚ8]

«Έμφυλες ταυτότητες έκανα μόνο εγώ γιατί είχα δουλέψει για πολλά χρόνια τις έμφυλες ταυτότητες στη λογοτεχνία. Οπότε οι φιλόλογοι ήμασταν έτοιμοι για κάτι τέτοιο, αλλά μόνο με όχημα τη λογοτεχνία.» [ΘΕ4]

«Μέσα στην τάξη είχα κάνει για τον ρόλο των γυναικών στην αρχαία Ελλάδα ή μορφές γυναικών στην “Ελένη”. Στη Γλώσσα είχα κάνει για το φύλο και τη γλώσσα και πώς περνούν τα στερεότυπα μέσα από τη γλώσσα.» [ΘΕ7]

«Επειδή με το ΣΕΠ είχα κάνει κάποια κομμάτια για την ισότητα, γι' αυτό και ασχολήθηκα κυρίως με τη Γ' τάξη για τις έμφυλες ταυτότητες.» [ΘΕ2]

Επίσης, η δυνατότητα συσχέτισης της έμφυλης διάστασης με το αντικείμενο διδασκαλίας τους, ενθάρρυνε σημαντικά την ενασχόλησή τους με το πεδίο του φύλου, καθώς τους/τις διευκόλυνε να σκεφτούν ιδέες και εργαλεία για την εφαρμογή της παρέμβασης στην πράξη.

«Έχει σχέση με το δικό μου αντικείμενο [...] είναι και κομμάτι των μαθημάτων που κάνω στα παιδιά.» [ΘΕ9]

«Επέλεξα να ασχοληθώ με τις έμφυλες ταυτότητες, κάτι που με ενδιέφερε περισσότερο. Σκέφτηκα τις έμφυλες ταυτότητες: πρώτον γιατί με ενδιαφέρει και δεύτερον γιατί προσπάθησα για λίγο να σκεφτώ πώς στα μαθήματά μου, την Ιστορία και την Λογοτεχνία, θα μπορούσα να βρω παραδείγματα κειμένων και ιστορικών γεγονότων, τα οποία θα μπορούσαν να με βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση, με δεδομένο όμως ότι αυτό θα ήταν το παράδειγμα. Ότι δηλαδή θα είχε ένα θεωρητικό κομμάτι η βδομάδα εκείνη κι ένα κομμάτι το οποίο θα είχε το παράδειγμα. Θεωρία και πράξη δηλαδή.» [ΘΕ3]

6.2.4. Το οικονομικό κίνητρο

Μια ειδοποιός διαφορά των δύο παρεμβάσεων για το φύλο, που όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελεί το γεγονός ότι στην περίπτωση της συμμετοχής στο Έργο των Παρεμβατικών Προγραμμάτων παρέχονταν οικονομικά κίνητρα, ενώ στη Θεματική Εβδομάδα δεν υπήρχε οικονομικό όφελος για τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες. Στην ανάπτυξη πολιτικών για το φύλο, οικονομικά ή άλλα κίνητρα χρησιμοποιούνται συχνά ως εργαλεία που διασφαλίζουν την επίτευξη των στόχων τους. Ενδεικτικά, στο πεδίο της απασχόλησης αυτά τα κίνητρα μπορεί να αφορούν σε παρεμβάσεις των κυβερνήσεων στον ιδιωτικό τομέα μέσω της παροχής οικονομικών κινήτρων επιβράβευσης για την προώθηση της έμφυλης ισότητας (Kronfol, Nichols & Tran, 2019). Στο πλαίσιο του Έργου του ΚΕΘΙ η πρόβλεψη αμοιβής για τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο και μάλιστα για κάποιους/-ες αποτέλεσε το μοναδικό κίνητρο συμμετοχής αρχικά.

«Η αμοιβή των εκπαιδευτικών ήταν περίπου ένας μισθός. Ήταν κίνητρο γι' αυτούς που είχαν αναλάβει συντονιστές των συμπράξεων, που είχαν έναν ρόλο πιο διεκπεραιωτικό.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

«Ξέρω και κάποιους που το έκαναν μόνο για τα χρήματα. Δεν άλλαξαν στάσεις και αντιλήψεις, αλλά ξέρω και πάρα πολλούς που άλλαξαν στάσεις και αντιλήψεις.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

Το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Έργου, αυτοί/-ες που συμμετείχαν αποκόμισαν και άλλα, πιο σημαντικά, οφέλη, αναδεικνύει ότι το οικονομικό κίνητρο λειτουργεί θετικά στην απόκτηση συμμάχων προς την έμφυλη ισότητα, που σε διαφορετική περίπτωση πιθανά να μην ευαισθητοποιούνταν και να έμεναν εκτός προσπάθειας.

«Παρόλο που είχαν έρθει πολλοί εκπαιδευτικοί, που θεωρητικά είχαν κάποια εμπλοκή ή κάποιο προσωπικό ενδιαφέρον, υπήρχε κι ένα μεγάλο κομμάτι των εκπαιδευτικών που ήρθαν καθαρά για οικονομικούς λόγους, γιατί το πρόγραμμα ήταν αμειβόμενο. Εκεί είδαμε τεράστιες αλλαγές, τεράστιες ανατροπές και αυτό ήταν που μας χαροποίησε [...] Το είπαν καθαρά, ένα πολύ σημαντικό κίνητρο, ίσως το σημαντικότερο ήταν το οικονομικό. Στην πορεία όταν δουλέψαμε στο πρόγραμμα, οι ίδιοι, θυμάμαι χαρακτηριστικά ονόματα και χαρακτηριστικές συναντήσεις που μου είπαν “*Ευχαριστούμε πάρα πολύ που μας κάνατε καλύτερο άνθρωπο*”.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

6.3. Αντιστάσεις στις παρεμβάσεις για το φύλο στην εκπαίδευση: ιδεολογίες και τρόποι εκδήλωσης

Η διερεύνηση των αντιστάσεων στις πολιτικές για το φύλο, αποκαλύπτει σημαντικές πτυχές που δυσχεραίνουν την υλοποίησή τους και ερμηνεύουν την περιορισμένη επίδρασή τους. Φορέας και εκφραστής αυτών των αντιστάσεων μπορεί να είναι κάθε άτομο ή ομάδα που έχει εσωτερικεύσει τον κυρίαρχο λόγο για το φύλο, κάθε άτομο ή ομάδα που έχει κοινωνικοποιηθεί με βάση σεξιστικές αντιλήψεις, κάθε άτομο ή ομάδα που επιδιώκει να υπονομεύσει την προσπάθεια έμφυλης αλλαγής για να διαφυλάξει την εξουσία και τα προνόμιά του/της (βλ. *Υποενότητα 1.3.4.*) Στην εφαρμογή μιας πολιτικής πρωτοβουλίας για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, αντιστάσεις μπορεί να εκδηλωθούν από όλους/-ες τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στην εκπαιδευτική κοινότητα: μαθητές/-τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς ή ακόμα και από ομάδες που θεωρούν σκόπιμο να διαφυλάξουν τις κοινωνικές «αξίες» για τον ρόλο του φύλου. Αναχρονιστικές αντιλήψεις για το φύλο και τον ρόλο του σχολείου που βρίσκουν χώρο στην εκπαίδευση, συντηρητισμός και φόβοι

αποτελούν βασικές πηγές τροφοδότησης των αντιστάσεων στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες για την έμφυλη ισότητα.

6.3.1. Σύγκριση αντιστάσεων: ένα παράδοξο χάσμα;

Μια πρώτη σημαντική διαπίστωση που προέκυψε κατά την ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, αποτελεί το γεγονός ότι κατά τη διοργάνωση της Θεματικής Εβδομάδας οι αντιστάσεις και οι αντιδράσεις που εντοπίζονται, είναι σαφώς εντονότερες, σε σχέση με τις αντίστοιχες κατά την υλοποίηση του Έργου των Παρεμβατικών Προγραμμάτων του ΚΕΘΙ. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μελέτη των αντιστάσεων αποτελεί δείκτη εκτίμησης του μετασχηματισμού που συντελείται στο πεδίο της έμφυλης ισότητας, μόνο ως ανησυχητική μπορούμε να εκλάβουμε αυτήν τη διαπίστωση.

«Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα [ΚΕΘΙ] δεν υπήρξαν αντιδράσεις, τουλάχιστον δεν έφτασαν σε εμένα. Δεν υπήρξε κάποια καταγγελία από γονείς ή κάποια παράπονα για την υλοποίηση των προγραμμάτων στα σχολεία. Ούτε και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς βέβαια. Σε αντίθεση βέβαια με τα προγράμματα της Θεματικής Εβδομάδας που γίνονταν τα τελευταία χρόνια, όπου υπήρχαν αντιδράσεις. Επειδή ήμουν και διευθυντής σε σχολείο, έφταναν άνθρωποι σε εμένα οι οποίοι ήθελαν να παραπονεθούν, να απειλήσουν ότι δεν θα επιτρέψουν στο παιδί τους να συμμετέχει στο πρόγραμμα [της Θεματικής Εβδομάδας].»
[ΕΠΕΑΕΚ6]

Αυτό το γεγονός προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση, ειδικά εάν αναλογιστούμε ότι η δεύτερη πρωτοβουλία προηγήθηκε κατά –τουλάχιστον– μια δεκαετία της πρώτης, καθώς επίσης ότι όταν ξεκίνησε η Θεματική Εβδομάδα, είχαν ήδη ολοκληρωθεί πολλές δράσεις του ΕΠΕΑΕΚ II που είχαν εντάξει ζητήματα του φύλου σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες και επομένως θα αναμενόταν μια καλύτερη υποδοχή λόγω της πρότερης εμπειρίας. Σημειωτέον, επίσης, ότι γενικότερα η εισαγωγή των θεμάτων του φύλου στον δημόσιο λόγο ήταν πολύ πιο έντονη το 2016, σε σχέση με το 2000. Ωστόσο, σε μια πρώτη προσπάθεια, οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της κάθε περιόδου θα μπορούσαν να εξηγήσουν σε κάποιον βαθμό το φαινόμενο αυτό.

«Νομίζω πως ήταν διαφορετικό το πλαίσιο, δε συγκρίνεται. Άλλο μια κοινωνία σε κρίση, άλλο μια κοινωνία όπου βρισκόμασταν σε ακμή. Πολύ διαφορετικό και στις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, σε σχέση με αυτό που ακολούθησε με την οικονομική κρίση. Όλη αυτή κόπωση, το ψυχολογικό, η απαξίωση των

εκπαιδευτικών και του σχολείου, και από την κοινωνία, τις πολιτικές.»

[ΕΠΕΑΕΚ8]

Ένα επιπλέον στοιχείο που θα μπορούσε να εξηγήσει αυτή την αντίφαση ήταν ο –κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και στις δύο παρεμβάσεις, καλύτερος και μεθοδικός σχεδιασμός του Έργου του ΚΕΘΙ–, όπως ήδη παρουσιάστηκε, που λειτουργούσε ως ασπίδα για κάθε αντίδραση ή αντίσταση. Ειδικότερα, η ομαδική και βιωματική προσέγγιση του Έργου συνέβαλε στη διαπραγμάτευση και αναθεώρηση έμφυλων αντιλήψεων από τους/τις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα ο τρόπος διάρθρωσής του διασφάλιζε την απαραίτητη υποστήριξη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

«Υπήρχαν περιπτώσεις όπου κάποιοι δε συμφωνούσαν με το θέμα της ισότητας των φύλων. Νομίζω ότι αυτό που μας έσωσε ήταν η ομαδική δουλειά, γιατί η δουλειά στο πλαίσιο μιας ομάδας ή σε βιωματικά εργαστήρια πολλές φορές μας βοηθούν να αλλάξουμε αντιλήψεις. Δηλαδή είναι πιθανό στο πλαίσιο της ομάδας να συνειδητοποιήσουμε μια άλλη οπτική από αυτή που παραδοσιακά υποστηρίζουμε.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

«Δεν ήταν όλοι ευαισθητοποιημένοι, δεν είχαν όλοι γνώσεις, όλοι έχουν μεγαλώσει σε πατριαρχικές κοινωνίες, αλλά βοηθάει σίγουρα και η επιμόρφωση, η οποία ήταν με καθαρά βιωματικό τρόπο και βοήθησε ότι εντάχθηκαν σε ομάδα, οπότε αναθεωρούσαν κάπως προσωπικές τους απόψεις και υπάρχουσες αντιστάσεις.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

«Συναντούσες πάρα πολλές δυσκολίες. Κάποιοι ήταν πρόθυμοι και άλλοι λιγότερο και κάποιοι ανεπαρκείς. Ωστόσο, εσύ έπρεπε βοηθάς και να καθοδηγείς. Επομένως και εμείς θέλαμε από την πλευρά μας μια στήριξη, που την είχαμε από την επιστημονική επιτροπή.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Ακόμα, το παράδοξο χάσμα αναφορικά με τη συχνότητα και την ένταση των αντιστάσεων από εκπαιδευτικούς, μεταξύ των δύο πολιτικών πρωτοβουλιών μπορεί να δικαιολογηθεί εξαιτίας μιας θεμελιώδους διαφοράς τους: στην μεν Θεματική Εβδομάδα η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών ήταν υποχρεωτική, ενώ στο Έργο του ΚΕΘΙ, ήταν εθελοντική.

«Ξέρετε πόσο πίσω έχουμε πάει σε αυτή δεκαετία; Στο πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ ανέλαβαν άνθρωποι με ευαισθησία, ενώ στη Θεματική Εβδομάδα, έγινε υποχρεωτικά, έπρεπε να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Δεν είχαν τα δύο προγράμματα το ίδιο πνεύμα.» [ΕΠΕΑΕΚ7]

Η υποχρεωτικότητα για καθολική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, καθώς και οι διαδικασίες ελέγχου που προβλέπονταν για τη Θεματική Εβδομάδα και κατένειμαν τη συνολική ευθύνη της υλοποίησης –συμπεριλαμβανομένου του περιεχομένου των εκπαιδευτικών δράσεων– σε ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, επηρέασαν το εκπαιδευτικό τους έργο και δημιούργησαν πιο «ασφυκτικές» συνθήκες. Η ιεραρχία εντός της εκπαίδευσης φαίνεται να συνιστά ένα σημαντικό εμπόδιο που συναντά η εν λόγω εκπαιδευτική πρωτοβουλία για το φύλο. Σε αντίθεση με το Έργο του ΚΕΘΙ, όπου οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν σε ένα πλαίσιο πιο ανεξάρτητο, που οριζόταν από το ΚΕΘΙ και όχι από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον της Διεύθυνσης του σχολείου να είναι περιορισμένο και κατ’ επέκταση και οι αντιστάσεις.

«Επειδή ήταν εγκεκριμένο από το Υπουργείο –έρχονταν και λίγα χρήματα στο σχολείο–, δεν δίναμε λόγο. Η διευθύντρια ήξερε ότι εμείς έχουμε οδηγίες από αλλού που τις εγκρίνει το Υπουργείο, άρα στην πραγματικότητα σου λέει: “Εμένα δεν με ενδιαφέρει τι κάνετε, αρκεί να μην έχω εγώ τον μπελά μου”. Κανένας δεν μας είπε τι είναι αυτό και πού βασίζεται ή “τι νόημα έχουν όλα αυτά”; Κανένας. Ήμασταν σε πλήρη ελευθερία και υπήρχε μια αυτονομία. Ενώ, τώρα στη Θεματική, περνάνε όλα από τον διευθυντή, “μήπως μιλάτε για τους ομοφυλόφιλους;”, σου λέει ο διευθυντής τι θα κάνεις, πρέπει να δώσεις λόγο στον Σύμβουλο, να παραδώσεις το πλάνο δίωρης εργασίας που θα κάνεις με τα παιδιά. Να το δει, να το εγκρίνει, δηλαδή μιλάμε για μια γραφειοκρατία τρελή.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

Παράλληλα, υποχρεωτικότητα, χωρίς να αξιολογείται απαραίτητα ως αρνητική, καθώς ίσως να αποτελεί και έναν πιο αποφασιστικό τρόπο για την ένταξη του έμφυλου προβληματισμού στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενεργοποίησε αντιστάσεις από εκπαιδευτικούς. Ειδικά για την πρώτη χρονιά εφαρμογής, οι αντιστάσεις αυτές σε κάποιες περιπτώσεις συνδέονταν με την ανετοιμότητα ορισμένων εκπαιδευτικών που αιφνιδιάστηκαν από την εισαγωγή του θεσμού της Θεματικής Εβδομάδας.

«Η υποχρεωτικότητα δημιούργησε αντίδραση [...] κάποιιοι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι να το κάνουν ή δεν είχαν τα εργαλεία και την εμπειρία να το κάνουν. Ωστόσο, εγώ εξακολουθώ να πιστεύω ότι δεν πρόλαβε να ωριμάσει ο θεσμός. Γιατί ήδη από τη δεύτερη χρονιά, και αυτό είναι εμπειρική παρατήρηση, οι δικές μου συναδέλφισσες, [...] ήταν πιο ευχαριστημένες τη δεύτερη χρονιά, ένιωθαν πιο άνετα» [ΘΕ10]

Με την πάροδο του χρόνου παρατηρείται αλλαγή στις στάσεις των εκπαιδευτικών, κυρίως εκείνων που πραγματικά αιφνιδιάστηκαν και δεν είχαν κάποιο βαθύτερο ιδεολογικό ζήτημα, το οποίο αποτελούσε την ουσιαστική αιτία της αποστασιοποίησής τους από τα θέματα του φύλου. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει το γεγονός ότι αυτές οι προσπάθειες χρειάζονται διάρκεια, προκειμένου να καμφθούν οι αντιστάσεις.

«Ήμουν εκείνη που έθεσε επιχειρήματα και η μόνη τελικά που την πρώτη χρονιά έκανε πράγματα που είχαν σχέση με το φύλο. Τη δεύτερη χρονιά ασχολήθηκαν και άλλοι συνάδελφοι. Είναι πολύ διαφορετικό το τι θα συμβεί την πρώτη χρονιά από την δεύτερη και πως θα εξελιχθεί το πράγμα στη συνέχεια.» [ΘΕ11]

«Τη δεύτερη χρονιά, ξεθάρρεψαν κάποιοι συνάδελφοι κι άρχισαν να προσεγγίζουν το θέμα». [ΕΠΕΑΕΚ8]

6.3.2. Διατήρηση του *status quo*

Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών η υποχρεωτικότητα συμμετοχής ανέδειξε μια συνήθη αντίδραση από εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούσαν να διαταραχθεί η εργασιακή τους ρουτίνα. Πρόκειται για μια «αμυντική στάση» που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε καινοτομία (Acker, 1988), η οποία συνδέεται άμεσα με τη διατήρηση του *status quo*.

«Οτιδήποτε σε βγάζει από τη ρουτίνα, που σε έχει βολέψει, και σε πάει σε άγνωστα πεδία, είναι δύσκολο.» [ΘΕ1]

Παρόλο που στη βιβλιογραφία, κάθε αντίσταση σε μια πολιτική για την έμφυλη ισότητα, ανεξάρτητα από τη μορφή της, συνδέεται με τις έμφυλες νοοτροπίες (Verloo, 2018), στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, η δυσκολία αλλαγής της εργασιακής ρουτίνας επιβεβαιώνεται πολλές φορές, χωρίς να συνδέεται απαραίτητα με έμφυλες ιδεολογικές καταβολές, αλλά με έναν γενικότερο συντηρητισμό που διέπει τον χώρο της εκπαίδευσης, ως επαγγελματικό τομέα, και μια γενικότερη και διαχρονική πολιτική στάση που συνδέεται με την εργασιακή κουλτούρα.

«Υπήρξε μερίδα συναδέλφων, ένας μικρός αριθμός, που δεν ήθελε να εμπλακεί λόγω απροθυμίας, αλλά θεωρώ ότι ήταν μια αντίδραση που θα είχαμε σε οποιαδήποτε άλλη πρωτοβουλία τούς βγάζει από το ωράριο, τη ρουτίνα, τούς βάζει σε μπελάδες δηλαδή [...] δεν είχε να κάνει αυτού του είδους η συμπεριφορά με τη θεματική των φύλων... “Τι είναι αυτά τώρα; Πώς θα τους

μαζέψω; κ.λπ.”. Σε αυτήν την κατηγορία βάζω και αυτούς που έλεγαν: “*Πάρτε τα από μένα και κάντε τα ό,τι θέλετε, αλλά μη μου λέτε να κάνω κάτι άλλο*”.» [ΘΕ8]

«Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν είναι καθόλου προοδευτικός, όπως φαντάζονται πολλοί. Να κάνω τη δουλειά μου και τίποτε άλλο. Οτιδήποτε μου χαλάει την πεπατημένη, άστο στην άκρη, με ενοχλεί.» [ΘΕ5]

«Οι εκπαιδευτικοί, όπου κι εάν έχω υπηρετήσει, είναι πάρα, πάρα πολύ αρνητικοί εξ’ αρχής σε οτιδήποτε αλλάζει τη δουλειά τους. Υπάρχει γκρίνια απλά από τα άτομα που δεν τους αρέσουν οι αλλαγές, γιατί γενικότερα είναι ένα συντηρητικό επάγγελμα. Οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής είναι πάντα δεκτή τουλάχιστον με σκεπτικισμό.» [ΘΕ4]

Η απουσία κινήτρων, ο αυτοπεριορισμός των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του μαθήματός τους, η περιχαράκωση του ρόλου τους αυστηρά εντός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και η αποφυγή της ευρύτερης παιδαγωγικής ευθύνης (Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008) δεν ευνοούν την αποδοχή αλλαγών εντός της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, οτιδήποτε ανατρέπει την εργασιακή καθημερινότητα στο σχολείο, αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα, καχυποψία, αδιαφορία ή αμέλεια, από μερίδα εκπαιδευτικών.

«...υπήρχαν αντιστάσεις από μερικούς καθηγητές, λίγους όμως, ή τουλάχιστον στα φανερά. Μπορεί να ήταν αφενός απροθυμία, “*εγώ θέλω να κάνω το μάθημά μου και τι με θες τώρα εδώ να κάνω το εξτρά ή το κάτι διαφορετικό*”. Μπορεί να ήταν ένα τέτοιο πράγμα. Μια αδιαφορία, μια βαρεμάρα και μία αντίσταση στο να αλλάξω το καθημερινό μου πρόγραμμα και την πεπατημένη. Γιατί είναι μια ανατροπή στο σχολικό πρόγραμμα αυτή η βδομάδα... αυτό είναι αλήθεια.» [ΘΕ7]

«Υπήρχαν κάποιοι συνάδελφοι που δεν ενδιαφέρθηκαν. Πάντα υπάρχουν. Αυτοί που δεν τους ενδιέφερε καθόλου, οπότε το θεώρησαν απλώς κάτι διαφορετικό που θα περάσει αυτή η εβδομάδα που απλώς δεν θα κάνουν μάθημα.» [ΘΕ9]

Στην πράξη, αυτή η απροθυμία μπορούσε να οδηγήσει σε άρνηση εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν τις οδηγίες της Εγκυκλίου. Η άρνηση εφαρμογής της πρωτοβουλίας αποτελεί μια *επιλογή* σχετικά με τη νομιμοποίηση, την ορατότητα ή την αποσιώπηση του αιτήματος για προώθηση της έμφυλης ισότητας εντός του σχολικού πλαισίου. Ειδικότερα, ανεξάρτητα από τα κίνητρα ή τις βαθύτερες αιτίες εκδήλωσης αυτών των αντιστάσεων, που σχετίζονται με την δυσκαμψία ορισμένων να αναπροσαρμόζουν την εργασιακή τους ρουτίνα, το αποτέλεσμα τους ήταν –σε

κάποιες περιπτώσεις– να υποτιμάται και να ακυρώνεται το ίδιο το περιεχόμενο της πρωτοβουλίας.

«Και μερικοί συνάδελφοι μπορεί να μην κάνουν τίποτα. Να κάνουν το μάθημά τους. Να μπαίνουν στην τάξη και να έλεγαν: "Σιγά, τι θα κάνω εγώ στα μαθηματικά;"» [ΘΕ2]

«Υπάρχει έντονα η περίπτωση κάποιοι καθηγητές να μην έκαναν τίποτα στην τάξη τους, διότι δεν υπάρχει κάποιος ελεγκτικός μηχανισμός, ούτε κάποιος φάκελος που θα έπρεπε να υπογράψουμε ή να βάλουμε μέσα κάποιο υλικό. Οπότε κάποιοι συνάδελφοι, δυσκολεύτηκαν αρκετά, με την έννοια ότι χαλάει η ροή του προγράμματός τους. Κάποιοι μάλιστα είπαν, επειδή ήταν και τελευταία εβδομάδα, "Παιδιά, ελάτε και θα κάνουμε κάποιες επαναλήψεις στο μάθημα". Αυτό συνέβη. Το ξέρουμε.» [ΘΕ3]

«Για κάποιους συναδέλφους, ευτυχώς λίγους, αλλά για κάποιους ήταν αγγαρεία. Δηλαδή θέλαν να μπου να κάνουν ασκήσεις μαθηματικών.» [ΘΕ7]

6.3.3. Το «επικίνδυνο πεδίο» των έμφυλων ταυτοτήτων

Στο εγχείρημα της ερμηνείας των παράδοξων διαφοροποιήσεων ως προς τις αντιστάσεις που εκδηλώνονται για κάθε μία από τις δύο υπό εξέταση παρεμβάσεις, εντάσσονται και πιο ποιοτικές πτυχές. Ειδικότερα, οι παρερμηνείες που συνόδευαν τη Θεματική Εβδομάδα, ειδικά την πρώτη χρονιά που η εισαγωγή της στη σχολική πραγματικότητα υπήρξε αιφνιδιαστική και βεβιασμένη, αποτέλεσαν σημαντική παράμετρο εκδήλωσης αντίστασης. Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με τις –ούτως ή άλλως– στρεβλώσεις που συχνά πλαισιώνουν τον λόγο για το φύλο, οδήγησαν σε εντελώς παράλογες αντιδράσεις, που προέκυπταν από διαστρέβλωση του περιεχομένου της ομολογουμένως γενικόλογης Εγκυκλίου.

«Γενικά και μόνο που ακουγόταν ο όρος «φύλο» υπήρχε μια στάση συναγερμού από μία μερίδα του κοινού.» [ΘΕ10]

«Το κάθε σχολείο ακολούθησε έναν δικό του δρόμο και υπήρχε μια γενική σύγχυση, μια παρερμηνεία. Το κάθε σχολείο το προσέγγισε διαφορετικά. Θα έπρεπε να υπάρχουν πιο συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Να μην αφήνουμε τον κάθε εκπαιδευτικό με τις αντιλήψεις και την κοσμοθεωρία του να εφαρμόζει ό,τι θέλει. Αφού ήταν κάτι τόσο σύντομο, έπρεπε να είναι σαφής ο στόχος και η προσέγγιση.» [ΘΕ6]

Η νοηματοδότηση μιας πολιτικής πρωτοβουλίας για την ισότητα που σχετίζεται με τον τρόπο που ορίζει το *πρόβλημα* και τον στόχο που καλείται να επιτύχει, διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην πρόσληψή της (Bacchi, 1999). Στην περίπτωση της Θεματικής Εβδομάδας θεωρήθηκε ως δεδομένη μια κοινή κατανόηση τις έννοιες «*έμφυλες ταυτότητες*», η οποία δεν υπήρχε. Ειδικότερα, ο ίδιος ο τίτλος του άξονα, «*έμφυλες ταυτότητες*», ο οποίος δεν συνοδεύεται στο κείμενο της Εγκυκλίου από κάποια επεξήγηση, προκειμένου να βοηθήσει στη δημιουργία κοινής αντίληψης, λάμβανε διαφορετικά νοήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών που καλούνταν την εφαρμόσουν την πρωτοβουλία.

«Και μόνο ο τίτλος “έμφυλες ταυτότητες” ξέρεις προβληματίσει πάρα πολύ: “Τι είναι αυτό το πράγμα; Τι σημαίνει ταυτότητα; Γιατί πρέπει να το συζητήσουμε”;» [ΘΕ1]

«Ο κανόνας είναι ότι άλλοι εκπαιδευτικοί την απέφευγαν αυτήν την ενότητα. Κατ’ αρχάς είναι ένα ταμπού, το οποίο όλοι το αντιμετωπίζουμε στην καθημερινότητά μας. Και μόνο ο όρος “έμφυλη ταυτότητα” είναι κάτι το οποίο δεν το γνωρίζει ο κόσμος και το ταυτίζει με καταστάσεις που γι’ αυτόν ανήκουν στη μη κανονικότητα.» [ΘΕ12]

«Και τι είναι αυτό το πράγμα; Και θα αρχίσουμε να μιλάμε για ομοφυλόφιλους στα σχολεία.» [ΘΕ7]

Σύμφωνα με την προσέγγιση της Bacchi (1999), ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτό το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει μια πολιτική, καθώς και οι στόχοι που τίθενται για τον σκοπό αυτόν είναι καθοριστικοί για τα αποτελέσματα που θα ακολουθήσουν. Επιπλέον, ο λόγος που εγκαθιδρύει μια εκπαιδευτική πολιτική και αφορά τους στόχους και τη φιλοσοφία της, συνιστά σημαντική παράμετρο ανάλυσής της (Παπαδάκης, 2016). Στην πρωτοβουλία της Θεματικής Εβδομάδας, εκτός από τον τίτλο που δυσκόλευε την αποσαφήνιση του θεματικού πεδίου, καθώς δεν ήταν δεδομένη η εξοικείωση και η γνώση των εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη ορολογία, αιτία αντιστάσεων αποτέλεσε και η έλλειψη καθορισμού των εκπαιδευτικών στόχων για τον συγκεκριμένο άξονα.

Στο κείμενο της Εγκυκλίου που συνόδευε την αναγγελία της εισαγωγής του «θεσμού» της Θεματικής Εβδομάδας, δεν υπήρχε εξειδίκευση των στόχων ανά άξονα, με αποτέλεσμα να μην καθίσταται σαφής η στοχοθεσία και η οριοθέτηση του πεδίου για τις έμφυλες ταυτότητες. Αυτή η έλλειψη επιφέρει μια αίσθηση αδυναμίας

παρέμβασης στο περιβάλλον του σχολείου, ακόμη και από ανθρώπους που είναι ευαισθητοποιημένοι/-ες.

«Ένα από τα βασικά αίτια των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών σε μόνιμη βάση είναι ο στόχος αυτών των πρωτοβουλιών. Το να λες ότι θα κάνω μια τέτοια πρωτοβουλία, χωρίς να έχεις έναν σαφή στόχο, για μένα δε βοηθάει κανέναν να καταλάβει τι πρέπει να κάνει. Ούτε εμένα, που ξέρω ότι εγώ θέλω μέσα από αυτήν την ελεύθερη και εκτός ύλης πρωτοβουλία, να “χτυπήσω” αυτά τα πράγματα που τα θεωρώ αρνητικά.» [ΘΕ4]

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που όντως η Εγκύκλιος δεν εξηγούσε, ούτε οριοθετούσε το πεδίο των έμφυλων ταυτοτήτων, προκειμένου να έχουν σαφή και κοινή γνώση όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί, εν τούτοις πρότεινε τις θεματικές για τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ομοφοβία και την τρανσφοβία για τις απογευματινές δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γονέων με τη συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε *εθελοντική* βάση. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η ενασχόληση με τον άξονα των έμφυλων ταυτοτήτων δεν προϋπέθετε τη συζήτηση ΛΟΑΤΚΙ θεμάτων, αλλά την ενασχόληση με κάποιο/-α από τα ακόλουθα θέματα: σωματικές αλλαγές στην εφηβεία, βιολογικό και κοινωνικό φύλο, αποδομώντας τα έμφυλα στερεότυπα, ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιώματα των γυναικών. Συνεπώς, αυτή η παρερμηνεία από τους/τις εκπαιδευτικούς είτε γινόταν λόγω άγνοιας σχετικά με το περιεχόμενο της Εγκυκλίου, ή εξαιτίας άλλων κινήτρων που διερευνώνται στη συνέχεια της παρούσας *Ενότητας*.

Αντίστοιχες παρερμηνείες τροφοδοτούν και αντιδράσεις γονέων, καθώς η έναρξη της Θεματικής Εβδομάδας συνοδεύεται και από σχετική παραπληροφόρηση στον ευρύτερο δημόσιο χώρο και λόγο των ΜΜΕ και του διαδικτύου. Σε συμφωνία και με άλλες ερευνητικές εστιάσεις (Μοσχοβάκου & Ντάνη, 2018) διαφαίνεται και στην παρούσα διερεύνηση ότι τα θέματα φύλου και σεξουαλικότητας υποκινούν αντιστάσεις από την πλευρά των γονέων, βασιζόμενες σε προκαταλήψεις και παραπληροφόρηση.

«Υπήρξαν μεμονωμένα περιστατικά όπου η βασική ένσταση ήταν ότι θα μάθετε τα παιδιά μας να μην συμβιβάζονται με το βιολογικό τους φύλο. Αυτό λέγανε, χωρίς να ξέρουνε ούτε αυτό τι σημαίνει, αλλά θεωρούσαν ότι θα ήταν μια ροπή προς την ομοφυλοφιλία κάθε μορφής και ότι αυτό θα γινόταν μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, ότι θα θέλαμε ενδεχομένως να προάγουμε διαφόρων ειδών παρεκκλίσεις, όπως τις θεωρούν.» [ΘΕ10]

«Υπήρχαν στο σχολείο αντιδράσεις γονιών, σχετικά με το ότι: “εγώ δεν θέλω να ακούσει τίποτα για τις έμφυλες ταυτότητες το παιδί μου. Δεν μπορούν εμένα να μου πουν τι είναι αρσενικό, τι είναι θηλυκό.”» [ΕΠΕΑΕΚ7]

«Είχαμε και περιπτώσεις που γονιός δεν έστειλε τα παιδιά του στο σχολείο για να μην διαφθαρούν» [ΘΕ5]

Ένας εκπαιδευτικός μέσα από την αφήγησή του αποδίδει με χαρακτηριστικό τρόπο το ευρύτερο κλίμα που είχε διαμορφωθεί, σε σχέση με τον άξονα των έμφυλων ταυτοτήτων στο πλαίσιο της Θεματικής Εβδομάδας:

«Κάναμε πλάκα ότι οι “έμφυλες ταυτότητες” μεταφράζονταν ως “έκφυλες ταυτότητες”. Ήταν κάτι πως να πούμε, ότι –μέσα στα μυαλά μερικών ανθρώπων– αγγίζουμε ταμπού. Μάλιστα το ζήτημα των ταυτοτήτων και του κοινωνικού φύλου είναι κόκκινο πανί για μερικούς.» [ΘΕ10]

6.3.4. Οργανωμένες αντιστάσεις με ιδεολογικό αποτύπωμα

Εξακολουθεί, ωστόσο, να επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών το φαινόμενο των εντονότερων και πιο οργανωμένων αντιστάσεων που σημειώνονται το 2016, σε σχέση με τις αντίστοιχες κατά την περίοδο 2000-2008, που σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών αυτές ήταν πολύ πιο ήπιες και μεμονωμένες. Για την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως προς τα αποτελέσματα που παράγει, ένα σημαντικό επίπεδο αποτελεί το πλαίσιο ιδεολογικό-πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών με το οποίο βρίσκεται αναπόφευκτα –με ρητό ή λανθάνοντα τρόπο– σε αλληλεπίδραση (Παπαδάκης, 2016). Ήδη παρουσιάστηκε η σχετική άποψη μιας εκπαιδευτικού που εστιάζει στις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες κάθε περιόδου. Σε αυτήν την κατεύθυνση, μια ακόμη πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι το στοιχείο της για πρώτη φορά εισαγωγής των θεμάτων φύλου στην εκπαίδευση με τα Παρεμβατικά Προγράμματα, λειτούργησε πιο αιφνιδιαστικά και δεν πρόλαβε να ενεργοποιήσει και να οργανώσει συντηρητικά αντανακλαστικά, τα οποία αδιαμφισβήτητα υπήρχαν –ίσως σε πιο λανθάνουσα κατάσταση– και τη δεκαετία του 2000 στην ελληνική κοινωνία, σε αντίθεση με το 2016 οπότε πλέον αυτά τα αντανακλαστικά είχαν οργανωθεί διαφορετικά.

Ειδικότερα, την περίοδο διοργάνωσης της Θεματικής Εβδομάδας (2016) στο ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο παρατηρούνταν μια αντικυβερνητική κριτική σε όλα τα πεδία, που έθετε στο στόχαστρο κάθε πρωτοβουλία η οποία σηματοδοτούνταν από

προοδευτικό πρόσημο, καθώς επίσης καταγραφόταν άνοδος της ακροδεξιάς και του ακροδεξιού λόγου, που σαφώς στηλίτευε και υπονόμει κάθε δράση που θα μπορούσε να θέσει υπό αμφισβήτηση παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους και παραδοσιακές όψεις αρρενωπότητας ή θηλυκότητας, καθώς και να πλήξει τον κυρίαρχο σεξισμό. Στον πυρήνα των *αντιστάσεων* απέναντι σε εφαρμογή πολιτικών για το φύλο βρίσκεται ο ενισχυμένος λόγος της ακροδεξιάς, του εθνικισμού και του θρησκευτικού φονταμενταλισμού (Στρατηγάκη, 2021, Verloo, 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, η αντίσταση στον «θεσμό» της Θεματικής Εβδομάδας λαμβάνει και οργανωμένη συλλογική μορφή, από φορείς που συνασπίζονται υπό κοινές αφηγήσεις και δραστηριοποιούνται ενάντια στον έμφυλο λόγο. Στις οργανωμένες αντιστάσεις, με σαφείς ιδεολογικές προεκτάσεις και βάσεις, εντάσσονται ενέργειες που καταγράφηκαν κυρίως από γονείς, αλλά και από εκπαιδευτικούς που προσπάθησαν σε αρκετές περιπτώσεις να μην πραγματοποιηθεί (Μοσχοβάκου & Ντάνη, 2018), παρακινούμενοι/-ες από φορείς και θεσμούς. Μια εκπαιδευτικός δήλωσε ξεκάθαρα ότι δέχθηκε ενόχληση από συγκεκριμένο πολιτικό χώρο, όπου ρωτήθηκε *«τι είναι αυτές τώρα οι έμφυλες ταυτότητες; Τι λέτε στα παιδιά;»* [ΘΕ1]. Την πολιτική διάσταση στην αντιμετώπιση του «θεσμού» της Θεματικής Εβδομάδας, αποκαλύπτουν κι άλλες τοποθετήσεις συνεντευξιαζόμενων, που αποτυπώνουν το σχετικό κλίμα που είχε διαμορφωθεί στον δημόσιο πολιτικό χώρο.

«Υπήρχαν κομματικές γραμμές που ήταν αντίθετες σχετικά με τη Θεματική Εβδομάδα και άρα υπήρχαν αντιδράσεις κομματικές και συνδικαλιστικές.»
[ΕΠΕΑΕΚ8]

«Υπήρχε αντίδραση και από τα δεξιά, αλλά και από τα αριστερά. Η αντίδραση από τα δεξιά έλεγε ότι “είναι χαζοπροοδευτισμός και έωλο και άνευ σημασίας και κάτι που απλώς πρέπει να φανεί για να ικανοποιήσει αυτήν την μερίδα του πληθυσμού που είναι κάπως χίπς”. [...] Όποιος λέει ότι δεν έπαιξε ρόλο η πολιτική τοποθέτηση στην αντιμετώπιση της Θεματικής Εβδομάδας είναι ψεύτης κι έχει αποφασίσει να μη μιλήσει, να το αποσιωπήσει. Βέβαια ο καθένας, από το δικό του μετερίζι, το είδε διαφορετικά.» [ΘΕ4]

Μέσα σε αυτό το ευρύτερο κλίμα που είχε δημιουργηθεί, ορισμένοι γονείς κινήθηκαν οργανωμένα, καταθέτοντας υπεύθυνη δήλωση που διακινούνταν και στο διαδίκτυο, προκειμένου να μη συμμετάσχουν τα παιδιά τους σε δράσεις για τις έμφυλες ταυτότητες.

«Υπήρξε μια γενικευμένη αντίσταση. Την πρώτη χρονιά ήταν πάρα πολύ έντονο το φαινόμενο να στέλνουν γονείς υπεύθυνες δηλώσεις για να μην παρακολουθήσουν τα παιδιά τους.» [ΘΕ9]

«Ήταν κάποιοι γονείς, οι οποίοι –το θυμάμαι πάρα πολύ καθαρά αυτό– οι οποίοι στείλανε υπεύθυνη δήλωση στο σχολείο, ότι δεν θέλουν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στη θεματική με τις έμφυλες ταυτότητες. Πρέπει να ήταν γύρω στα 5-6 παιδάκια που δεν παρακολούθησαν καθόλου.» [ΘΕ6]

«Κάποιοι γονείς είχαν θέματα με το θέμα της έμφυλης ταυτότητας. Κάποια πράγματα τα παρεξήγησαν, ότι θα τους αλλάξουμε το φύλο ή κάτι τέτοιο. Ίσως κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες ή και πολιτικά να υπήρχε κάποιο κίνητρο από κάποιους.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

Αυτές οι οργανωμένες αντιδράσεις, σύμφωνα με συνεντευξιαζόμενους/-ες στο πλαίσιο της έρευνας, συντονίζονται ή συνδέονται με συγκεκριμένους χώρους και δίκτυα αντιλήψεων και αξιών, άμεσα συνυφασμένων με τη θρησκεία και την εκκλησία.

«Έτυχε στη δική μου περίπτωση να έχουμε υπογραφή από γονέα ότι δεν θέλει το παιδί του να κάνει τις “έμφυλες ταυτότητες” και ότι εάν δεν του αλλάξουμε τμήμα εκείνη τη μέρα ώστε να κάνει κάτι πιο ελαφρύ, δεν θα το στέλνει σχολείο. Και δεν το έστειλε. Το παιδί αυτό είναι από μια οικογένεια θρησκευόμενη σε βαθμό θρησκοληψίας.» [ΘΕ3]

«Την πρώτη χρονιά υπήρξαν γονείς που έφεραν στον διευθυντή δηλώσεις ότι δεν επιτρέπουν στα παιδιά τους να παρακολουθήσουν αυτά τα θέματα των έμφυλων ταυτοτήτων, σιγοφιθυρίζοντας μας σε κάποιους ότι ήταν γραμμή από την εκκλησία.» [ΘΕ8]

Ωστόσο, αυτή η στάση ορισμένων γονέων, σε κάποιες περιπτώσεις, αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο που δεν περιορίζεται στη Θεματική Εβδομάδα, αλλά εκδηλώνεται ως λογοκρισία του περιεχομένου των παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, και ως άρνηση να λάβει μέρος το παιδί τους σε οτιδήποτε θα μπορούσε –κατά την άποψή τους– να θέσει σε κίνδυνο τη διαπαιδαγώγησή του, εισάγοντας «καινά δαιμόνια».

«Ήταν κυρίως συντηρητισμός. Δηλαδή έχω συνάδελφο θεολόγο, ο οποίος δεν έστειλε το παιδί του στο σχολείο [...] καθόλου όλη την εβδομάδα για να είναι σίγουρος ότι δεν θα ακούσει κάτι άλλο. Βέβαια το περίμενα, γιατί με αυτό το παιδί και στο μάθημα της Βιολογίας, είχα θεματάκια. Δηλαδή τους έβαλα εργασία για τα προφυλακτικά και μου ζήτησε να μην την κάνει ο γιος του.» [ΘΕ5]

«Υπήρχαν ειρωνείες κυρίως από άνδρες γονείς, όταν έρχονταν. Δεν θα ξεχάσω ότι ήρθε μηχανικός, επιστήμονας, ο οποίος μου είπε “δηλαδή εσύ θα έβαζες ποδίτσα στον γιο σου να πλύνει πιάτα;”» [ΕΠΕΑΕΚ5]

«Θυμάμαι τη μαμά μιας μαθήτριας, η οποία θεώρησε ότι εισάγουμε καινά δαιμόνια τέλος πάντων, ότι μιλώντας για τις σχέσεις των φύλων κ.λπ. κινδύνευε η κόρη της.» [ΕΠΕΑΕΚ3]

«Κάπως δεν μπορεί να διαπραγματευτεί και να τα διαχειριστεί εύκολα τα θέματα αυτά η μέση ελληνική οικογένεια.» [ΘΕ12]

Ιδιαίτερος προβληματισμός προκύπτει από τη ενεργή συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε οργανωμένες αντιδράσεις, οι οποίες υπονόμειναν με έκδηλο τρόπο την πολιτική πρωτοβουλία της Θεματικής Εβδομάδας.

«Την πρώτη χρονιά υπήρχε μια συνολικότερη αντίδραση από κάποιους συγκεκριμένους κύκλους. Ήρθε συνάδελφος στο σχολείο μας, συνάδελφος εκπαιδευτικός, με έτοιμη αίτηση με σκοπό να μας την δώσει για να την αναπαράγουμε και να τη μοιράσουμε στους γονείς. Η γνωστή αίτηση που είχε κυκλοφορήσει από συγκεκριμένους κύκλους, ότι δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να πάρουνε μέρος στη Θεματική Εβδομάδα, και συγκεκριμένα στον άξονα που αφορά στις έμφυλες σχέσεις και ταυτότητες. Αυτό ήρθε στον σύλλογο για να μας το δώσει να το μοιράσουμε, όχι να το προτείνει απλά.» [ΘΕ11]

Σε συνέχεια των παραπάνω που είτε επισημαίνουν ή υπονοούν την συντονισμένη υποκίνηση αντιστάσεων από θεσμικούς φορείς, ο ρόλος της εκκλησίας μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών διαφαίνεται επίσης ως καθοριστικός για τη διαμόρφωση αντιλήψεων που φθάνουν και στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, ειδικότερα σε σχολεία απομακρυσμένα, νησιωτικών περιοχών. Χωρίς να υποτιμάται, σε καμία περίπτωση, η επίδραση της εκκλησίας και των αντιλήψεων για το φύλο που αυτή προωθεί σε τοπικό επίπεδο, η επιρροή της μέσω παρεμβάσεων με θεσμικές επιπτώσεις, καθίσταται ακόμα πιο ανησυχητική, αν και – σχεδόν– αναμενόμενη, εάν αναλογιστούμε ότι στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας παραμένει διαχρονικά η αρμοδιότητα για τα θρησκευόμενα.

«Παλιότερα στο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου υπήρχε το ζήτημα της αντισύλληψης. Βγήκε ως δια μαγείας. [...] Είχαν ετοιμαστεί βιβλία σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, τα οποία παρέμειναν στο Υπουργείο, στο υπόγειο, μετά από παρέμβαση της εκκλησίας. Ενώ είχαν τυπωθεί τα βιβλία.» [ΘΕ5]

Λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση και την αμφίδρομη σχέση κοινωνίας και εκπαιδευτικών θεσμών που διέπει την εκπαιδευτική πολιτική, εμπλέκοντας

θεσμούς, ομάδες, ιδεολογίες που αναπτύσσονται τόσο στο εσωτερικό της, όσο και στην κοινωνία, γίνεται κατανοητή η παρέμβαση θεσμικών παραγόντων σε αυτήν. Αυτό που παραμένει δύσκολο να ερμηνευθεί είναι γιατί η επίδραση θεσμών του ευρύτερου κοινωνικού χώρου που έρχονται σε σύγκρουση με την εκπαιδευτική στόχευση για το φύλο, διαδραματίζει τόσο αποφασιστικό ρόλο στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι ζήτημα εξουσίας ή μήπως έλλειμα ουσιαστικής επιχειρηματολογίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ώστε να πείσει την κοινωνία για την ανάγκη έμφυλης αλλαγής μέσω της εκπαίδευσης;

6.3.5. Αντιστάσεις εκπαιδευτικών με ρητά έμφυλο υπόβαθρο

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Ειδικότερα, το γεγονός ότι αυτοί/-ές είναι επιφορτισμένοι/-ες για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη, καθιστά τον ρόλο τους ιδιαίτερα κρίσιμο για την εξυπηρέτηση των στόχων της. Από τη δική τους στάση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία ή αποτυχία υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής δράσης ή/και πολιτικής. Συνεπώς, η εξέταση των αντιστάσεων που εκδηλώνουν, έχει ιδιαίτερη αξία για την αποτίμηση της εφαρμογής των υπό διερεύνηση παρεμβάσεων.

Εάν αυτές οι αντιστάσεις δεν εδράζονται σε θέματα που –τουλάχιστον εμφανώς– σχετίζονται με πρακτικά ζητήματα ή με μια ευρύτερη αντίληψη για τον εκπαιδευτικό τους ρόλο (π.χ. διεκπεραιωτική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού τους έργου), όπως κάποιες από αυτές που παρουσιάστηκαν στην αρχή της *Ενότητας*, αλλά έχουν βαθύτερες αιτίες, που άπτονται εσωτερικευμένων σεξιστικών και πατριαρχικών αντιλήψεων, είναι ακόμα πιο κρίσιμο να αποκαλύπτονται, καθώς προσφέρουν σημαντική γνώση τόσο για την αξιολόγηση, όσο και για μελλοντικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών για το φύλο. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι όλες οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, ακόμα και αυτές που παρουσιάστηκαν παραπάνω και σχετίζονται με μια ευρύτερη συντηρητική κουλτούρα, διαμορφώνονται τελικά από τις έμφυλες προκαταλήψεις, τις αντιλήψεις για τους έμφυλους ρόλους και τις αναπαραστάσεις του φύλου, και –εν πάση περιπτώσει– καταλήγουν στη δημιουργία εμποδίων στην προσπάθεια προώθησης και ένταξης της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση.

Στον λόγο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, συναντάται συχνά ο όρος «φόβος» για να περιγράψει την αμηχανία ορισμένων από τους/τις συναδέλφους/-ισσές τους ή την επιλογή τους να μην ασχοληθούν με τον άξονα των «έμφυλων ταυτοτήτων», με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται μια κατάσταση αδράνειας σχετικά με την εισαγωγή του φύλου στην εκπαιδευτική καθημερινή πρακτική.

«Από τους συναδέλφους θεωρώ ότι είναι αυτός φόβος, και συντηρητισμός σε κάποιους, αλλά και κάποιοι δεν το ξέρουν το θέμα. Δηλαδή αυτός τρομάζει το θέμα. “Κι αν μου κάνουν μια ερώτηση, πώς θα το πω αυτό;”» [ΘΕ5]

«[...] κάποιοι απλώς δεν μπόρεσαν να το υποστηρίξουν. Ένιωθαν πως δεν είχαν τη δυνατότητα να το κάνουν. Ήταν κάτι που τους άγχωνε, τους φόβιζε.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

Αυτός ο «φόβος», όπως προκύπτει από αφηγήσεις εκπαιδευτικών, τελικά, στην περίπτωση της Θεματικής Εβδομάδας, μεταφράστηκε σε χαμηλή προτεραιότητα των θεμάτων φύλου, κάτι που έγινε εμφανές και από την αποτίμηση του Υπουργείου Παιδείας για το έτος 2018-2019, όπου ο άξονας των έμφυλων ταυτοτήτων ήταν ο λιγότερο δημοφιλής σε σχέση με τους υπόλοιπους.

«Οι έμφυλες ταυτότητες ήταν σε χαμηλή προτεραιότητα από τους συναδέλφους. Όλες τις χρονιές που έγινε η ΘΕ μόνο εγώ ασχολήθηκα με τις έμφυλες ταυτότητες στο σχολείο. Μόνο εγώ. Και το λέω, γιατί έλεγαν “Πω, πω! Τι είναι αυτό”, γιατί στα αυτιά τους το “έμφυλες ταυτότητες” ακούγεται... είναι πιο εύκολο να ασχοληθούν με τη διατροφή, την αγωγή υγείας... Το θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων είναι θέμα ταμπού, δεν θέλουμε να το αγγίξουμε, φοβόμαστε. Υπάρχει αμηχανία.» [ΘΕ3]

«Κάποιοι απέφυγαν τις έμφυλες ταυτότητες και προσπάθησαν να ασχοληθούν με έτοιμες λύσεις που βρήκαν στο διαδίκτυο γύρω από θέματα που τους ήταν πιο οικεία ή πιο εύκολα στο να τα προσεγγίσουν, δηλαδή για παράδειγμα: διατροφή.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

Δεδομένης της σύνθεσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της, αυτός ο «φόβος» των εκπαιδευτικών να εντάξουν το φύλο σε δράσεις που πρότεινε το Υπουργείο, συνδεόταν και με αναμενόμενες αντιδράσεις από τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινωνία, ειδικά σε σχολεία της περιφέρειας.

«Όταν συζητήσαμε στο σύλλογο για τις έμφυλες ταυτότητες, όλοι έλεγαν “Θέλει προσοχή με την τοπική κοινωνία. Πώς θα το χειριστούμε μη γίνει κανένα παραπάγουνδο;” Είναι πολύ λεπτά ζητήματα αυτά.» [ΘΕ6]

Αντίστοιχες έρευνες δείχνουν ότι η αντίδραση των γονέων για θέματα έμφυλων ταυτοτήτων, αποτελεί πηγή φόβου και για πιο προοδευτικούς εκπαιδευτικούς που θα ήθελαν να ενσωματώσουν το φύλο και τη σεξουαλικότητα στην εκπαίδευση (Μοσχοβάκου & Ντάνη, 2018). Η θεώρηση των θεμάτων φύλου ως «επικίνδυνου πεδίου» για τη διαπραγμάτευση του οποίου οι εκπαιδευτικοί θα ήταν υπόλογοι/-ες στους γονείς, αποτελεί γόνιμο έδαφος για προβληματισμό, τόσο σε ό,τι αφορά τη δυναμική των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων, όσο και την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την έμφυλη ισότητα.

«Αντέδρασαν [στο Σύλλογο Διδασκόντων/-ουσών] και είπαν ότι δεν είναι δυνατόν να συζητάμε τέτοια πράγματα και τι θα πουν οι γονείς, ότι είναι πολύ επικίνδυνα όλα αυτά, ότι αγγίζουμε επικίνδυνα πεδία. Ο τότε υποδιευθυντής, ο οποίος ήταν και νέος, είπε: “Τι θα πούμε στους γονείς; Θα ‘ρθουν οι γονείς και θα μας πουν ποιους καλείτε εδώ και ποιοι είναι αυτοί;”» [ΘΕ12]

«Υπήρχε η τάση στον Σύλλογό μας εκείνων που έλεγαν “Φοβάμαι ότι θα δεχθούμε αντιδράσεις από τους γονείς κι εγώ δεν μπορώ να μπω σε τέτοιες φασαρίες”».[ΘΕ8]

«Η αλήθεια είναι ότι τις έμφυλες ταυτότητες τις έκανα μόνο εγώ και μια άλλη συνάδελφος. Για τους υπόλοιπους ήταν λίγο “απαγορευμένος καρπός”, «Τι να μπλέκουμε τώρα με αυτά;» ως πούμε. [...] Υπήρχε η διατροφή, υπήρχαν άλλα θέματα που είναι light και σε σχέση με αυτό. “Γιατί να μπω στη διαδικασία να μου πει κανένας γονιός, τι είπες στα παιδιά μου;”». [ΘΕ5]

«[...] Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί το αποφεύγουν, για να μην έχουν προστριβές, για να μην έχουν διαφωνίες, για να μη δημιουργηθούν παρεξηγήσεις.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

Σε αυτήν τη στάση φαίνεται ότι, μαζί με τον συντηρητισμό ορισμένων εκπαιδευτικών, συνέβαλε και η έλλειψη υποστήριξης από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στο πλαίσιο της Θεματικής Εβδομάδας, προκειμένου να αισθανθούν πιο ασφαλείς, ώστε να προσεγγίσουν τα θέματα του φύλου.

«Δεν έγινε κάτι για να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί για αυτό που θα κάνουν. Τους έριξαν λίγο στα βαθιά. Τους είπαν: “θα κάνετε αυτά”, με την όποια εμπειρία είχαν. Μπορεί να έπαιξε κάποιο ρόλο, γιατί όταν σε βάζουν να κάνεις κάτι που δεν το έχεις δουλέψει πριν ή δεν σε εκπαιδεύσουν να το κάνεις, νιώθεις πολλές φορές αδύναμος.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την ένταξη της έμφυλης οπτικής στο εκπαιδευτικό τους έργο αποτελεί μια σημαντική προϋπόθεση για την

επιτυχή υλοποίηση των σχετικών παρεμβάσεων. Όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες περιπτώσεις πολιτικών για το φύλων (Lombardo & Mergaert, 2013), αυτή η προϋπόθεση αποτελεί το έναυσμα για μια σειρά από σημαντικές αντιστάσεις που υπονομεύουν τις σχετικές πολιτικές προσπάθειες. Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί ο σχεδιασμός της Θεματικής Εβδομάδας, δεδομένου και του σκοπού που την πλαισίωσε για ενίσχυση της συμμετοχικότητας και «άνοιγμα» του σχολείου σε φορείς, έδινε τη δυνατότητα και τη λύση για την υπερπήδηση αυτής της «αμηχανίας», παρέχοντας λίστα φορέων και υπηρεσιών στους οποίους μπορούσε η σχολική μονάδα να απευθύνει πρόκληση, για δράσεις ενημέρωσης των μαθητών/-τριών για το πεδίο εξειδίκευσής τους ή για την υλοποίηση σχετικών βιωματικών δραστηριοτήτων.

«Κάποιοι θέλησαν να αποφύγουν το θέμα λόγω συντηρητισμού και λόγω άγνοιας να το αναπτύξουν. Δεν είναι και το πιο εύκολο να το αναπτύξεις αυτό σε μικρά παιδιά. Και να πω ότι δεν μας έγινε καμία επιμόρφωση για το πώς να προσεγγίσουμε τέτοια θέματα εμείς οι ίδιοι, για αυτό και ανατρήξαμε και σε πιστοποιημένους [φορείς]. Γιατί θεωρήσαμε ότι εμείς δεν είμαστε οι κατάλληλοι να κάνουμε στα παιδιά τέτοιου τύπου παρεμβάσεις.» [ΘΕ9]

Στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, κάποιες φορές αυτή η στάση «αμηχανίας» συναδέλφων και συναδελφισσών γίνεται ως έναν βαθμό κατανοητή, χωρίς ωστόσο πάντα να δικαιολογείται, ούτε να θεωρείται ως επαρκής για την ερμηνεία της άρνησης ενασχόλησης με τα έμφυλα ζητήματα εντός τους εκπαιδευτικού πλαισίου.

«Όταν κάτι δεν το γνωρίζουμε είναι προτιμότερο να μην ασχοληθούμε, ειδικά όταν αφορά σε τέτοια λεπτά ζητήματα, παρά να πούμε κάτι το οποίο δεν ξέρουμε και πώς θα το λάβουν τα παιδιά. Μιλάμε για παιδιά, για έφηβες, τα πράγματα είναι δύσκολα.» [ΘΕ9]

«Συμμερίζομαι και τους ενδοιασμούς συναδέλφων, δηλαδή δεν μπορώ να το κατηγορήσω, αλλά νομίζω ότι είναι θέμα πολιτικής στάσης. Βέβαια μπορεί να είναι και ένδειξη υπευθυνότητας, από τα να πεις αρλούμπες, καλύτερα να μην αγγίζεις κάτι αν νιώσεις ότι δεν το ξέρεις.» [ΘΕ7]

«Είναι αμφιλεγόμενο γιατί άπτεται θεμάτων ταμπού, γιατί αφορά τη σεξουαλικότητα και τη σεξουαλικότητα μέσα σ' ένα περιβάλλον εφήβων. Πρέπει λοιπόν να ξέρεις πως θα το κάνεις, τι κάνεις και γιατί το κάνεις... δεν λέω ότι πρέπει να το φοβόμαστε, αλλά δεν είναι και τόσο απλό.» [ΘΕ10]

Άλλες φορές, η επιλογή της άρνησης με την αιτιολόγηση του φόρτου εργασίας ή της ανασφάλειας που δηλώνουν ότι αισθάνονται ορισμένοι/-ες εκπαιδευτικοί, ώστε

να εντάξουν έμφυλες διαστάσεις στο εκπαιδευτικό τους έργο, αποκαλύπτεται από τις αφηγήσεις εκπαιδευτικών, ως προσχηματική.

«Εισέπραξα ότι “δεν θέλω”, όχι ότι “δεν νιώθω επαρκής”, γιατί αυτό θα το θεωρούσα και πάρα πολύ έντιμο. Ούτε εγώ μπορώ να το προσεγγίσω ή τουλάχιστον δεν διατείνομαι ότι έχω όλο το εύρος της γνώσης που χρειάζεται και γι’ αυτό και φωνάζαμε ειδικούς. Γι’ αυτό και αυτοί που σχεδίασαν τη Θεματική Εβδομάδα το ήξεραν αυτό και μας πρότειναν να φωνάξουμε ειδικούς.» [ΘΕ8]

«Θα είμαι λίγο καυστική. Δεν ξέρω εάν είναι υπεύθυνη στάση ή εάν είναι μια εύκολη δικαιολογία αποφυγής. Γιατί ακούμε “σεξουαλική διαπαιδαγώγηση”: “Α, δεν το ακουμπάω, μήπως κάνω ζημιά”, ακούμε “θέματα ισότητας”: “Α, δεν τα ακουμπάω, μήπως κάνω ζημιά” [...]. Έχω την άποψη ότι υπάρχει μια ομάδα εκπαιδευτικών οι οποίοι, πέρα από το “κάνω το μάθημά μου” [...] δεν θέλουν να βγουν σε τίποτε άλλο παραέξω από το διδακτικό τους πλαίσιο, και η εύκολη δικαιολογία είναι να πουν: “δεν ξέρω πως να το δουλέψω και γι’ αυτό δεν το κάνω, για να μην κάνω ζημιά”. Απ’ την άλλη εγώ αναρωτιέμαι: Μα δουλεύεις 20-30 χρόνια, δεν σου δόθηκε η ευκαιρία να μάθεις; Δεν τους ενδιαφέρει. Εκείνοι που ενδιαφέρονται γενικότερα για την εκπαίδευση, εκείνοι θα πάνε και θα ψάξουν και μόνοι τους και θα εκπαιδευτούν ή θα ζητήσουν και βοήθεια από εκείνους που ξέρουν και θα το δουλέψουν.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

«Εντάξει, ειπώθηκε από συναδέλφους: “Τι είναι θέματα τώρα αυτά να ασχοληθούμε και πόσο εμείς είμαστε ικανοί να το δουλέψουμε” κ.λπ. Οι αντιστάσεις ήταν για τις έμφυλες ταυτότητες και όχι λόγω φόρτου εργασίας.» [ΘΕ2]

Η εξέταση της εκδήλωσης αντιστάσεων για το φύλο στο πεδίο της εκπαίδευσης, φέρνει στην επιφάνεια αιτίες με σαφώς έμφυλο ιδεολογικό υπόβαθρο που συνδέονται με δίκτυα αντιλήψεων και αξιών. Πατριαρχικές αντιλήψεις, σεξιστικές συμπεριφορές, έμφυλα στερεότυπα είναι στοιχεία που καταγράφονται ως οι πραγματικοί λόγοι, για τους οποίους σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών υποβιβάζει, αγνοεί ή και υπονομεύει την ένταξη των θεμάτων φύλου στην εκπαιδευτική πρακτική.

«Φοβάμαι ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι, επειδή ενστερνίζονται σεξιστικές απόψεις. Άρα στην πραγματικότητα η συγκεκριμένη θεματική έξυσε και αυτού του είδους τις πληγές. Υπάρχει ένα ιδεολογικό θέμα εδώ, πώς να το κάνουμε;» [ΘΕ10]

«Είχε να κάνει με κατεστημένες προσωπικές αντιλήψεις, ήταν ότι: “Τι είναι αυτά που λέμε τώρα;. Θέλουν να αλλοιώσουν το σχολείο; Μου ακούγονται πολύ περίεργα όλα αυτά.”» [ΘΕ8]

«Έχουμε ανθρώπους που θα μπορούσα να πω ότι είναι ακατάλληλοι για εκπαιδευτικοί, ως άνδρες. Θα μπορούσα να πω ότι είναι και σεξιστές. Ένας τέτοιος άνθρωπος πώς θα κάνει έμφυλες ταυτότητες στη Θεματική Εβδομάδα;» [ΘΕ3]

«Θυμούνται και όλοι τι παρεξηγήσεις δημιουργήθηκαν στο κοινό γενικότερα με το θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων. Κι αυτές οι παρεξηγήσεις δεν ήταν μόνο εκτός σχολείου, δεδομένου ότι και πολλοί συνάδελφοι αντιμετώπιζαν με προκατάληψη το ζήτημα.» [ΘΕ7]

Αυτές οι αντιλήψεις άλλοτε εκδηλώνονται με ρητό τρόπο, κι άλλοτε υπονοούνται ή γίνονται εμφανείς μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ή την «ανακάλυψη» εμποδίων που δυσχεραίνουν την προσπάθεια υλοποίησης πρωτοβουλιών για το φύλο. Εξάλλου, η συνειδητή απραξία για την καθυστέρηση εφαρμογής μιας πρωτοβουλίας για το φύλο, έχει καταγραφεί ως μορφή άρρητης αντίστασης για σε άλλες περιπτώσεις (Στρατηγάκη, 2021).

«Μια χαρακτηριστική αντίσταση ήταν από διευθυντή σχολείου, που ήταν πολύ αρνητικός και συνέχεια παρουσίαζε προσκόμματα και δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς» [ΕΠΕΑΕΚ3]

«Κάναμε έναν αγώνα δρόμου και μας είπαν, το έθεσαν εκβιαστικά, ότι θα πρέπει να τηρηθούν τυπικά όλες οι προδιαγραφές (π.χ. έγγραφες δηλώσεις από γονείς ότι επιτρέπουν στο παιδί τους κ.λπ.), τα όρια που μας έθεσαν (στον Σύλλογο) ήταν ασφυκτικά. Εμμέσως και η Διευθύντρια με κάποιον τρόπο το μπουϊκόταρε όλο αυτό.» [ΘΕ12]

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ο ρόλος του/της διευθυντή/-τριας του σχολείου επισημαίνεται, όπως ήδη διαφάνηκε, ως κομβικός για την ενίσχυση και την υποστήριξη των παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, αλλά και για τη διαχείριση της δυναμικής και των σχέσεων εντός και εκτός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Υπό αυτήν την έννοια, μπορούσε να λειτουργήσει είτε αρνητικά, όπως σε περιπτώσεις που ήδη είδαμε, είτε θετικά, όπως αναφέρει η ακόλουθη εκπαιδευτικός, στη διαχείριση των αντιδράσεων, προκειμένου να μην συναντά εμπόδια το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου κατά την υλοποίηση του έργου του.

«Είχαμε και έναν διευθυντή, που μπορεί ενδεχομένως να δέχτηκε από κάποιο γονέα ερωτήσεις πάνω στη Θεματική Εβδομάδα για τις έμφυλες ταυτότητες, αλλά δεν θα άφηνε να γίνει μεγάλο πρόβλημα, ο ίδιος θα αναλάμβανε. Δεν μας είπε πάντως κάτι. Είμαι πάντως σίγουρη, πως αν υπήρξαν κάποιες αντιδράσεις,

τις χειρίστηκε με τον καλύτερο τρόπο, για αυτό δεν έφτασαν και σε εμάς.»

[ΕΠΕΑΕΚ11]

Μια εκπαιδευτικός, μέσα από την αφήγησή της περιγράφει το πρωτεύον διακύβευμα της σχολικής μονάδας, εξηγώντας τον τρόπο διαχείρισης των αντιδράσεων εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

«Η σχολική μονάδα είναι ένα κατάστημα, που έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο κοινωνικό. Ένα κατάστημα λοιπόν πρέπει να διατηρήσει τη φήμη του, μπορεί να έχει το δικό του πελατολόγιο, ο καθένας προσπαθεί να διαφυλάξει τη δική του θέση σε αυτό το κατάστημα και να βαίνουν όλα καλώς χωρίς πολλές αναταράξεις και τριβές. Δεν υπάρχει οικονομικό όφελος, αλλά το διακύβευμα είναι το κύρος.»

[ΘΕ12]

Ακόμα και εάν δεν εκδηλώνονται τη δεδομένη στιγμή υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι αντιλήψεις αυτές είναι παρούσες στο πλαίσιο της ευρύτερης επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

«Για τα θέματα του φύλου δεν εξέφρασαν κάτι, αλλά τα σχόλια σε διάφορες στιγμές εκτός της Θεματικής Εβδομάδας είναι πολύ συγκεκριμένα. Δηλαδή οι αντιλήψεις φαίνονται από αντιδράσεις των ανθρώπων και τα λόγια τους. Όταν συγχνοτιζέσαι με αυτά τα άτομα για πολύ καιρό, ξέρεις πολύ καλά τον τρόπο που σκέφτονται, εάν σκέφτονται σεξιστικά ή όχι.» [ΘΕ6]

Άρνηση της ανάγκης για έμφυλη αλλαγή, απαξίωση της ισότητας των φύλων και άρνηση ανάληψης ευθύνης για την προώθηση της ισότητας είναι βασικές κατηγορίες αντιστάσεων που εντοπίζονται στη σχετική τυπολογία (Lombardo & Mergaert, 2013) και εκδηλώνονται με πολλαπλούς τρόπους, όπως διαπιστώθηκε ήδη και στην παρούσα εστίαση. Επιπλέον, στους πιο ενεργητικούς τρόπους αντίστασης εμπεριέχονται λόγοι που συνδέονται με σεξιστικές αντιλήψεις, ακραίες ομοφοβικές διατυπώσεις, ειρωνικές αναφορές και απόψεις που επιχειρούν να υποτιμήσουν ή να θέσουν υπό αμφισβήτηση την έμφυλη διάσταση κοινωνικών ζητημάτων.

«Συναντήσαμε έναν καθηγητή, ο οποίος ήταν πολύ αρνητικός και είπε: “εγώ δεν έχω κανένα πρόβλημα με την ισότητα, αρκεί το παιδί μου να μη βγει πούστης”. Ήταν χαρακτηριστική η ατάκα του (...) και το είπε μπροστά σε όλους τους εκπαιδευτικούς και ήταν πολύ έντονο αυτό που ειπώθηκε.» [ΕΠΕΑΕΚ3]

«Υπήρχαν και ειρωνείες, ότι είμαστε σουφραζέτες. Επειδή γίνονταν και κάποιες προσπάθειες και κάναμε και συναντήσεις γονέων και παρουσιάζαμε και κάποιες ομιλίες ευαισθητοποίησης.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

«Στο δικό μου το σχολείο υπήρχαν φοβερές αντιδράσεις από ειρωνικές και απαξιωτικές. Υπάρχουν οι αντιστάσεις από αυτούς που γενικά υποτιμούν το θέμα.» [ΘΕ4]

«Θυμάμαι μια περίπτωση πολύ έντονη. Ήταν ένας άνδρας εκπαιδευτικός, γύρω στα 50, ο οποίος αντιδρούσε όταν σε κάποια σημεία που συζητούσαμε για τη βία εναντίον των γυναικών. Εκείνος είχε αντιδράσει άσχημα, θεωρώντας ότι αυτό δεν θα έπρεπε να το λέμε, γιατί υπάρχουν γυναίκες που πολλές φορές που ασκούν βία απέναντι στους άνδρες. Οπότε, δεν τίθεται τέτοιο θέμα. Στην ομάδα που ήμασταν όλοι και ακούστηκε αυτό, κοιτάξαμε όλοι παράξενα.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Σχετικές εστιάσεις έχουν αναδείξει ότι ο χώρος του σχολείου παραμένει «εχθρικός» για τα ΛΟΑΤΚΙ άτομα, κυρίως λόγω άγνοιας και αντιδράσεων που υποκινούνται από στερεότυπα (Μοσχοβάκου & Ντάνη, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου κλιμακώνονται όσο το πεδίο των έμφυλων θεμάτων «ανοίγει», γίνεται πιο συμπεριληπτικό και εντάσσει και θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου.

«Συντηρητικές αντιλήψεις υπάρχουν και για τα θέματα του φύλου με την έννοια “άνδρας-γυναίκα”, απλά τα θέματα ΛΟΑΤΚΙ είναι η αιχμή του δόρατος, είναι το κομμάτι εκείνο που προκαλεί τις πιο σφοδρές αντιδράσεις.» [ΘΕ10]

«Δεν θέλαν οι συνάδελφοι με τίποτα να μούνε θέματα ΛΟΑΤΚΙ στις “έμφυλες ταυτότητες”. Με τίποτα. Δεν υπήρχε περίπτωση θέματα ΛΟΑΤΚΙ να τα διαχειριστούμε στο συγκεκριμένο σχολείο με τον τρόπο που θα έπρεπε. Οπότε μείναμε μόνο στον σεξισμό. Δηλαδή στα φύλα: άνδρας-γυναίκα. Μέχρι εκεί.» [ΘΕ6]

«Τον σεξουαλικό προσανατολισμό δεν τολμήσαμε να τον αγγίζουμε. Οι αντιστάσεις ήταν πάρα πολύ μεγάλες» [ΘΕ1]

Η ηλικία παρουσιάζεται από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/-ες ως μια σημαντική παράμετρος που επηρεάζει τις έμφυλες αντιλήψεις, αλλά και τις ευρύτερες στάσεις των εκπαιδευτικών. Η σχετική βιβλιογραφία εξηγεί την επίδραση της ηλικίας θεωρώντας ότι οι νεότεροι/-ες εκπαιδευτικοί έχουν έρθει σε μεγαλύτερη επαφή με φεμινιστικές ιδέες (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1998). Στην Ελλάδα, πράγματι, οι νεότεροι/-ες εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό, στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα φύλου, λόγω των σπουδών φύλου που οργανώθηκαν σε πολλά πανεπιστήμια τη δεκαετία του 2000. Ειδικότερα, ο παράγοντας ηλικία φαίνεται να συσχετίζεται με την υιοθέτηση συντηρητικών αντιλήψεων και να αποτελεί έναν από τους λόγους αρνητικής αντιμετώπισης της

εισαγωγής θεμάτων για το φύλο στην εκπαιδευτική διαδικασία ή και γενικότερα κάθε αλλαγής.

«Υπάρχει ένας φόβος προς οτιδήποτε αφορά το “καινούργιο” και επίσης, στην Αθήνα τουλάχιστον, είναι πολύ γερασμένοι οι σύλλογοι, είναι μεγάλης ηλικίας οι εκπαιδευτικοί, είναι πολύ δυσκίνητοι στις αλλαγές. Υπήρχαν ας πούμε συνάδελφοι, μεγαλύτερης ηλικίας, πιο συντηρητικοί, που θεώρησαν ότι αυτό το πράγμα δεν χρειάζεται.» [ΘΕ13]

«Όταν εισηγηθήκαμε το θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων στον Σύλλογο, υπήρξε πολύ μεγάλη αντίδραση από κάποιους, κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας.» [ΘΕ12]

«Όταν κάτι δεν το ελέγχεις μέσα στην τάξη πολλοί άνθρωποι και για λόγους ηλικίας ή νοοτροπίας ταράζονται.» [ΘΕ8]

«Οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται, ειδικά αυτοί που είναι μεγάλης ηλικίας.» [ΕΠΕΑΕΚ10]

Πρακτικές διαχείρισης αντιστάσεων από εκπαιδευτικούς

Όπως ήδη παρουσιάστηκε, η ανάλυση της εφαρμογής και της ουσιαστικής επίπτωσης των πολιτικών σε επίπεδο κοινωνίας συνιστά ένα κρίσιμο πεδίο μελέτης, καθώς αποκαλύπτει αντιστάσεις και βοηθά στη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που δυσχεραίνουν την επίτευξη του στόχου για έμφυλη ισότητα. Υπό αυτήν την έννοια είναι σημαντικό να διερευνώνται και οι συνθήκες υπό τις οποίες υποχώρησαν οι εγγενείς αντιστάσεις και άνοιξαν «παράθυρα ευκαιρίας» για την πολιτική της ισότητας (Στρατηγάκη, 2021). Ήδη η μελέτη των κινήτρων συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις υπό εξέταση παρεμβάσεις, έδωσε κάποιες απαντήσεις που επιτρέπουν να κατανοήσουμε τους λόγους που τους/τις παρακινούν να αναλάβουν δράση. Επιπλέον, στο πεδίο των αντιστάσεων, κάποιοι/-ες συμμετέχουσες/-οντες, ανέφεραν και τρόπους που οι ίδιοι/-ες χρησιμοποίησαν για να αντιμετωπίσουν τις αντιστάσεις. Σε μία περίπτωση, ένας εκπαιδευτικός που ήταν διευθυντής, προκειμένου να ενισχύσει συναδέλφους/-ισσες που αισθάνονταν «φόβο», επέλεξε να τους/τις εντάξει σε ομάδες με άτομα που είχαν σχετική εμπειρία.

«Ως διευθυντής που ήμουν σε σχολείο προσπάθησα να βάλω δύο ανθρώπους να κάνουν το ίδιο πράγμα. Ένας έμπειρος, που έχει ασχοληθεί με τέτοια θέματα, και ένας ο οποίος φοβάται να νιώσει συμπαράσταση. Κάτι το οποίο δούλεψε.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

Σε άλλη περίπτωση μια εκπαιδευτικός που διοργάνωσε στο σχολείο της εργαστήριο για τις έμφυλες ταυτότητες, το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες υποδέχθηκαν με ενθουσιασμό, επέλεξε να συγκεντρώσει μέσω ερωτηματολογίου τις απόψεις των συμμετεχόντων/-ουσών, προκειμένου να «απαντήσει» σε αντιστάσεις συναδέλφων/-ισσών και γονέων.

«Πήραμε υπογραφές και είπαμε να είναι κάτι που δεν θα προκαλέσει πολύ. Πήρα από όλη την Γ΄ Γυμνασίου ανώνυμες αξιολογήσεις από τα παιδιά. Δεν υπήρξε ένα παιδί από όλα αυτά που να μην είχε ξετρελαθεί. [...] Για να μην μπορεί κανείς να το αμφισβητήσει.» [ΘΕ8]

6.3.6. Η έμφυλη κοινωνικοποίηση ως αιτία αντίστασης των μαθητών/-τριών

Οι εκδηλώσεις αντιστάσεων ως προς τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της έμφυλης ισότητας, όπως ήδη διαφάνηκε, διαφέρουν ως προς την ένταση, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους, το ιδεολογικό τους υπόβαθρο και τον τρόπο οργάνωσής τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αντιδρούν με ποικίλους τρόπους και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό ένα αφιλόξενο πλαίσιο για την ανάπτυξη συζητήσεων και δραστηριοτήτων για έμφυλα ζητήματα. Ωστόσο, έχει αξία να αναδειχθούν οι στάσεις των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα θέματα φύλου, καθώς, ως αποδέκτες και αποδέκτριες, και σύμφωνα με τους γενικούς στόχους αυτών των πρωτοβουλιών, αποτελούν την κύρια ομάδα στόχου.

Η έμφυλη κοινωνικοποίηση είναι σαφές ότι δημιουργεί το πεδίο ανάπτυξης και εσωτερίκευσης αντιλήψεων για το φύλο. Υπό αυτήν την έννοια, οι μαθητές και οι μαθήτριες φέρουν έμφυλες προκαταλήψεις και αναπαράγουν στερεότυπα για το φύλο, τα οποία –από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα– εκλαμβάνονται συχνά ως προέκταση των αντίστοιχων κυρίαρχων αντιλήψεων για το φύλο εντός του οικογενειακού τους πλαισίου.

«Σίγουρα υπάρχουν κάποιες παγιωμένες αντιλήψεις και στα παιδιά. Γιατί ανάλογα με την οικογένεια περνάνε διάφορες αντιλήψεις και στα παιδιά.» [ΘΕ6]

«Η φυσιολογία του σχολείου είναι αρκετά συντηρητική. Αυτό σήμαινε ότι έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας τα παιδιά. Όταν λέμε τα παιδιά εννοούμε κατ' επέκταση το οικογενειακό περιβάλλον, γιατί υπάρχει κι ένα ποσοστό γονέων που είναι συντηρητικοί.» [ΘΕ8]

Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με όσα δηλώνουν συνεντευξιαζόμενοι/-ες, ο σεξισμός στον μαθητικό πληθυσμό είναι βαθύς και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους εντός της σχολικής καθημερινής πρακτικής, δημιουργώντας ένα περιβάλλον αποκλεισμού.

«Έχουμε θέματα με το φύλο. Και είναι πολύ έντονος ο σεξισμός και μεταξύ των παιδιών, πολύ έντονος και βαθύς. Έχουνε άλλα στερεότυπα από αυτά που έχουμε στο μυαλό μας. Στα σχολεία μας δεν έχουμε μόνο δύο φύλα. Έχουμε και άλλα παιδιά, κι αυτό το θέμα δεν τολμάει να το θίξει κανένας.» [ΘΕ11]

Οι ήδη ριζωμένες έμφυλες αντιλήψεις και τα παγιωμένα έμφυλα στερεότυπα, λειτουργούν περιοριστικά κυρίως για τους μαθητές, καθώς εγκλωβίζονται σε ρόλους παραδοσιακά «ανδρικούς» και απορρίπτουν ή αντιστέκονται σε κάθε δραστηριότητα που μπορεί να θέσει υπό αμφισβήτηση τις καθιερωμένες και κυρίαρχες όψεις της αρρενωπότητας.

«Δεν είναι εύκολο να τα εξαλείψουμε αυτά. Στα παιδιά υπάρχουν αντιστάσεις. Βλέπω αυτές τις αντιστάσεις αγοριών και στο μάθημά μου. Είναι αντιλήψεις που γίνονται τρόπος ζωής και δεν είναι εύκολο να τις αποβάλεις, εάν δε γίνει μια συστηματική εκπαίδευση.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

«Πολλά αγόρια λέγανε: “Εμείς κυρία δεν χορεύουμε, είμαστε άντρες”. Αυτό ήταν ένα πρόβλημα για όλους τους υπόλοιπους. Ενώ ήθελαν μερικά αγόρια, δε συμμετείχαν για αυτό τον λόγο μέσα στο πρόγραμμα.» [ΕΠΕΑΕΚ10]

Ωστόσο, και οι μαθήτριες έχουν εσωτερικεύσει σεξιστικές και πατριαρχικές αντιλήψεις και τις εκδηλώνουν εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, λειτουργώντας επίσης ως θεματοφύλακες της έμφυλης τάξης πραγμάτων.

«Είχα αναφέρει εγώ, ότι ο άντρας μου απλώνει τα ρούχα. Και γέλαγε. Ένα κοριτσάκι, μου έκανε εντύπωση, μου λέει: “Γιατί κυρία προσβάλλετε, ντροπιάζετε με τέτοιο τρόπο τον άντρα σας;” [...] δεν ξέρω τι άκουγε στο σπίτι της, αλλά πραγματικά το παιδί ήταν σαν να μην το είχε ξανακούσει ποτέ αυτό, σαν να μην ήταν καθόλου καλό για την ηθική του αυτό που άκουγε.» [ΕΠΕΑΕΚ10]

Είναι τελικά στέρεες και ακλόνητες οι έμφυλες και κοινωνικές αντιλήψεις που φέρουν οι μαθητές και οι μαθήτριες και ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείρισή τους; Η πολυπολιτισμικότητα του σχολικού περιβάλλοντος ως παράγοντας εξοικείωσης με το «άλλο», δίνει μια απάντηση σε αυτό το ερώτημα.

«Ήμασταν ένα πολυπολιτισμικό σχολείο και αυτό είχε τη σημασία του. Ήδη τα παιδιά είχαν μάθει να συμβιώνουν. Βέβαια υπήρχαν κόντρες, εχθρότητες μερικές φορές, ρατσισμός κ.λπ. Αλλά ήξεραν τα παιδιά ότι ήταν «αναγκασμένα» να

δεχθούν διαφορετικά πράγματα και σιγά-σιγά δουλεύτηκε όλο αυτό το κομμάτι.»

[ΕΠΕΑΕΚ4]

Η ακόλουθη τοποθέτηση μιας εκπαιδευτικού συνοψίζει και αποκαλύπτει σημαντικές πτυχές για τον ρόλο των έμφυλων ιδεολογιών των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας, τις δυσκολίες διαχείρισης παραμέτρων που επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών προς την έμφυλη ισότητα, αλλά και μια θετική οπτική που βασίζεται στην ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικών κα μαθητών/-τριών και επιτρέπει μια αισιόδοξη επένδυση στη συνέχιση της προσπάθειας προς την έμφυλη αλλαγή μέσω της εκπαίδευσης.

«Οι ιδεοληψίες που καθένας μας μπορεί να κουβαλάει και τα στερεότυπα που όλοι μας τα κουβαλάμε, δεν θέλω να βγάλω τον εαυτό μου απ' έξω, με κάποιον τρόπο μας βαραίνουν, ειδικά όταν βρίσκεσαι σε μία τέτοια θέση, όπως είναι η δική μας, που έχεις να κάνεις με παιδιά, τότε η ευθύνη είναι μεγάλη. Εμένα και νομίζω και πολλούς άλλους συναδέλφους, δεν μας φοβίζουν τα παιδιά, μας φοβίζουν τα πέριξ των παιδιών, με την οικογένεια. Γιατί με τα παιδιά νομίζω, όχι πάντα, αλλά ότι η σχέση μπορεί να είναι ειλικρινής, να υπάρχει ένα πεδίο συνεννόησης, ενώ οι γονείς απ' έξω ή ο διευθυντής, είναι παράμετροι που δυστυχώς καθορίζουν και τη δουλειά μας σε μεγάλο βαθμό. Από τα παιδιά ποτέ δεν έχουμε να φοβηθούμε τίποτα, ακόμα και εάν υπάρχουν αντιδράσεις, τις κουβεντιάζουμε και μπορούμε να λύσουμε και τα προβλήματα, γιατί μέσα από τη συζήτηση βρίσκονται λύσεις.» [ΘΕ12]

6.4. Η εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα ως δημόσια πολιτική

Στο τρίτο Κεφάλαιο παρουσιάστηκαν εκτενώς οι εθνικές πολιτικές που έχουν θεσμοθετηθεί για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση. Ο σχολιασμός που τις συνόδευε αφορούσε κυρίως σε στοιχεία που σχετίζονται με τη θεσμοθέτηση και σε ορισμένες περιπτώσεις με την εφαρμογή τους, με βάση δευτερογενείς πηγές. Επιπλέον, σε προηγούμενη *Ενότητα* εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις δύο παρεμβάσεις (Έργο του ΚΕΘΙ και Θεματική Εβδομάδα) που τίθενται στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας, επισημαίνοντας τις επιμέρους θετικές και αρνητικές όψεις τους, όπως διαπιστώθηκαν από την εμπειρία τους, κατά την υλοποίησή τους.

Δεδομένου του διαχρονικού χαρακτήρα του στόχου της έμφυλης ισότητας, αλλά και του ρόλου της εκπαίδευσης προς αυτήν την κατεύθυνση, στην *Ενότητα* αυτή

πραγματοποιείται η παρουσίαση της αποτίμησης της εκπαιδευτικής πολιτικής για το φύλο, ως σύνολο, όπως σταχυολογείται από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά λαμβάνει χώρα η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής για το φύλο ως διαδικασίας και ως προς τα αποτελέσματα που παράγει, με βάση τις στάσεις των αποδεκτών/-τριών της (Παπαδάκης, 2016). Σκοπό αυτής της αποτίμησης αποτελεί η ανάδειξη διαδικασιών και δεδομένων, που ενέχονται στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, προκειμένου να αναδυθούν οι λόγοι που την καθιστούν επιτυχημένη ή αποτυχημένη, με βάση τις ιδέες που κατά τη Mazur (2002) καθορίζουν μια πολιτική ως «φεμινιστική».

Η Σπανού (2010), όπως επισημάνθηκε στην *Υποενότητα 1.1.1.*, με βάση μελέτες περιπτώσεων σε διάφορους τομείς, συμπεραίνει ότι η κρατική πολιτική στο ελληνικό πλαίσιο διαθέτει τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά: α) εκ των άνω θεώρηση, β) ασάφεια και ελλιπής προετοιμασία, γ) αποσπασματικότητα και δ) υποτίμηση των προϋποθέσεων επιτυχούς εφαρμογής της. Στην κατεύθυνση αυτήν εξετάζεται η επαλήθευση ή η ακύρωση αυτών των παραμέτρων, στην περίπτωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, έτσι ώστε να αποκαλυφθεί ο βαθμός της επίτευξης της έμφυλης αλλαγής μέσω της εκπαίδευσης.

6.4.1. Εκ των άνω θεώρηση που αγνοεί την εμπειρία

Το συγκεντρωτικό μοντέλο έχει θεωρηθεί από πολλούς/-ές (Υφαντή, 2011, Κατσιγιάννη & Υφαντή, 2016, Γόγολα & Κατσή, 2017, Γουβιάς, 2002) ως το επικρατέστερο για την περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η εξουσία συμπυκνώνεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, και τα κατώτερα επίπεδα διοίκησης έχουν την ευθύνη της εφαρμογής των αποφάσεων αυτής της κεντρικής αρχής. Με βάση αυτό το μοντέλο, ακολουθείται ένα πρότυπο άσκησης πολιτικής στη λογική της επιβολής, με τους στόχους και τις αποφάσεις να διαμορφώνονται και να ορίζονται αποκλειστικά από το αρμόδιο Υπουργείο. Αυτή η προσέγγιση άσκησης πολιτικής επιβεβαιώνεται από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες και στην περίπτωση της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα.

Ειδικότερα, στο πεδίο της διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής για το φύλο, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να καταθέσουν τις απόψεις τους ή τις εμπειρίες τους, καθώς αυτό δεν επιδιώκεται από το Υπουργείο.

«Αυτή τη στιγμή νομίζω ότι μας αγνοούν πλήρως σε πολύ πιο σημαντικά ζητήματα. Και πόσο μάλλον γι' αυτό. Για να γίνει κάτι τέτοιο θα έπρεπε να υπάρξει η εκδήλωση ενός ενδιαφέροντος από την πλευρά του Υπουργείου».

[ΘΕ10]

Αυτή η διαχρονική αδιαφορία από την πολιτική ηγεσία τροφοδοτεί μια συνεχή απογοήτευση, καθώς ουσιαστικά δε λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των ανθρώπων που καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη αυτήν την πολιτική.

«Έχουμε απογοητευτεί πάρα πολλές φορές, γιατί πραγματικά εάν κάποιες φωνές πρέπει να ακούγονται, αυτές είναι των μάχιμων εκπαιδευτικών. Χρειάζονται και οι άνθρωποι που κάνουν την έρευνα, οι άνθρωποι που σχεδιάζουν τις πολιτικές, αλλά προφανώς η βάση που πρέπει να πατήσουν είναι οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί.»

[ΘΕ8]

«Δεν άνοιξε μια κουβέντα στον κλάδο πρώτα. Νομίζω απλά ότι κάποιοι στο Υπουργείο, στην κυβέρνηση τότε ήθελαν να προωθήσουν αυτήν την πολιτική.»

[ΘΕ1]

Το βασικότερο ζήτημα που προκύπτει από αυτόν τον συστηματικό αποκλεισμό των εκπαιδευτικών αποτελεί το γεγονός ότι υποτιμάται η συνεισφορά τους, μέσω της γνώσης τους, στη δημιουργία των προϋποθέσεων επιτυχίας της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/-ουσες αμφισβητούν τη γνώση αυτών που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, όχι σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά στο επίπεδο της σχολικής πραγματικότητας.

«Δεν πιστεύω ότι γνωρίζουν τι γίνεται αυτοί που σχεδιάζουν προγράμματα για την εκπαιδευτική πολιτική. Να μην το γενικεύουμε, αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό δε γνωρίζουν.» [ΕΠΕΑΕΚ3]

«Αυτοί που παίρνουν τις αποφάσεις, δεν έχουν καλή επαφή με το τι γίνεται στα σχολεία και δεν αξιολογούνται αυτές οι δράσεις όπως πρέπει.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

«Είναι πολυεπίπεδη η δουλειά που κάνουμε, κι έτσι μία πολιτική, όσο καλά και να είναι σχεδιασμένη από κάποιους ανθρώπους σε ένα γραφείο, υπάρχουνε ζητήματα τα οποία δεν μπορούν να φανταστούν ότι μπορεί να προκύψουν στην εφαρμογή.» [ΘΕ11]

Αυτή η «αφ' υψηλού» θεσμοθέτηση πολιτικών που δε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες πραγματικές συνθήκες άσκησης εκπαιδευτικής πρακτικής, προκαλεί αντιστάσεις, όπως ήδη επισημάνθηκε παραπάνω, οδηγώντας τελικά σε ένα χάσμα μεταξύ διακήρυξης και υλοποίησης. Τα άτομα που είναι επιφορτισμένα για την εφαρμογή της πολιτικής αισθάνονται εγκατάλειψη στην προσπάθειά τους να

υλοποιήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές πρωτοβουλίες, οι οποίες αποτελούν διακηρύξεις χωρίς υπόβαθρο, που αγνοούν τις πραγματικές συνθήκες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου.

«Είμαστε παντελώς μόνοι μας. Από πολιτικής άποψης, νομίζω είναι “ότι του φανεί του λωλό Στεφανή”. Δεν έχουν υπόβαθρο. Το βλέπουν επιφανειακά. Δεν είναι άνθρωποι που έχουν έρθει στο σχολείο, να τριφτούν, να δουν πως γίνονται τα πράγματα.[...] Και κανείς δεν μας ρωτάει βέβαια.» [ΕΠΕΑΕΚ10]

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ευαισθητοποιημένοι/-ες στα θέματα του φύλου, όπως διαφάνηκε και από την παρουσίαση των κινήτρων που τους/τις ώθησαν να αναλάβουν δράση προς αυτήν την κατεύθυνση, αποφασίζοντας να αντιπαρατεθούν με τις αντιστάσεις που καταγράφηκαν. Σε αυτό το πλαίσιο πολλοί/-ές έχουν γνώση του σχετικού επιστημονικού έργου που έχει παραχθεί και επισημαίνουν ότι ούτε οι προτάσεις που προκύπτουν από την πλούσια επιστημονική εργασία για το φύλο στην εκπαίδευση, λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής από το Υπουργείο. Αυτό το γεγονός επιτείνει την απογοήτευσή τους για τον περιχαρακωμένο –εντός υψηλότερου επιπέδου διοίκησης του Υπουργείου– τρόπο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής για το φύλο.

«Κι όλες αυτές οι εργασίες στα μεταπτυχιακά που έχουν γίνει, που λένε συγκεκριμένα πράγματα για το τι πρέπει να γίνει, έτσι ώστε να αλλάξουν οι πολιτικές, να μην είναι σεξιστικά τα σχολικά εγχειρίδια, μένουν στη βιβλιοθήκη. Σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου οι μελέτες λαμβάνονται υπόψη και μετά γίνονται αλλαγές. Πληρώνουμε την έρευνα, για να χρησιμοποιήσουν το αποτέλεσμα.» [ΘΕ11]

«Το παράπονο μου είναι, ενώ υπάρχει πολύ υλικό ανθρώπων, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, έρευνες για το θέμα, αγνοούνται.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

Στο πλαίσιο των δύο παρεμβάσεων που μελετώνται στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκαν επίσημες αξιολογήσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, οι οποίες κατατέθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αυτό το αίτημα για αξιολόγηση, θα μπορούσε να εκληφθεί ως ένα θετικό στοιχείο και ως μια ένδειξη επιδίωξης ουσιαστικού διαλόγου από την πλευρά του Υπουργείου, καθώς η αξιολόγηση μιας πολιτικής ως διαδικασία που στηρίζεται στη συνεργασία όλων των ομάδων που επηρεάζονται από την εφαρμογή της (Hague & Harrop, 2011), επαναπροσδιορίζει το πλαίσιο της προς μια κατεύθυνση βελτίωσης. Είναι γεγονός ότι πολλοί/-ές από τους/τις συνεντευξιζόμενους αναγνωρίζουν την αξία της διαδικασίας αξιολόγησης.

«Θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη η αξιολόγηση για μελλοντικό σχεδιασμό. Θα έπρεπε να δουν πώς δουλεύτηκε, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίησή του, τι θα προτείναμε, τι άλλο θα χρειαζόταν, και με βάση αυτά τα δεδομένα να βγάλουν ένα σχέδιο που να μπορεί να υλοποιηθεί.» [ΘΕ1]

«Κάναμε προτάσεις, ευχόμενοι ότι εάν αυτά τα δουν καταγραμμένα από πολλές σχολικές μονάδες θα το λάβουν υπόψη τους. Πάντως θεωρώ ότι αποφασίσουν να το αναδιοργανώσουν όλο αυτό, από εκεί πρέπει να ξεκινήσουν, από τις αξιολογικές εκθέσεις.» [ΘΕ8]

«Είναι πολύ καλό γιατί αποτυπώνεται στην αξιολόγηση, όλος ο αντίκτυπος που είχε το πρόγραμμα και η υλοποίησή του στα σχολεία. Συνεπώς, θα ήταν πολύ χρήσιμο εργαλείο για να σχεδιάσουν οποιοδήποτε μελλοντική δραστηριότητα και πρωτοβουλία. Θα ήταν ευχής έργον να μελετηθούν καλά αυτές οι αξιολογήσεις, γιατί πάνω σε αυτές μπορεί να βασιστεί η μελλοντική διοργάνωση άλλων τέτοιων πρωτοβουλιών.» [ΘΕ9]

Είναι χαρακτηριστικό, ωστόσο, ότι κανένας και καμία από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα δεν απάντησε καταφατικά στο ερώτημα εάν θεωρεί ότι οι αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν, θα ληφθούν υπόψη σε μελλοντικό σχεδιασμό για την προώθηση της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, υπήρξαν εκπαιδευτικοί που με σαφήνεια αμφισβήτησαν την αξιοποίηση των απόψεων που κατέθεσαν στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς θεωρούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης έχει τυπικό χαρακτήρα.

«Δε νομίζω ότι θα ληφθεί υπόψη η εμπειρία μας. Καταθέσαμε κάποιες εκθέσεις στο τέλος τυπικές. Συμπληρώνουμε ένα τυπικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αναλαμβάνει να συμπληρώσει κάποιος που ίσως και να μην ξέρει καν τι κάναμε.» [ΘΕ2]

«Δεν μπορώ να σου πω με βεβαιότητα. Φοβάμαι ότι υπάρχει η αίσθηση ότι *«εγώ φέρνω την καινοτομία, εγώ ξέρω καλύτερα, εφαρμόζω το δικό μου μοντέλο»*. Δεν είμαι σίγουρη ότι λαμβάνει υπόψη τους προγενέστερους.» [ΘΕ12]

Παράγοντας που συμβάλλει σε αυτήν την αμφισβήτηση αποτελεί το γεγονός ότι, από την προγενέστερη εμπειρία τους, προκύπτει ότι η κατάθεση των αξιολογήσεών τους δεν οδήγησε στον μετέπειτα σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για το φύλο, με βάση τις διαπιστώσεις τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην υλοποίηση του Έργου του ΚΕΘΙ στοιχειοθετούν αυτήν άποψη, επισημαίνοντας ότι παρά την επιτυχία του, δεν υπήρξε κανένα ενδιαφέρον από το Υπουργείο, ώστε να

συνεχιστεί. Σε αυτήν την κατεύθυνση, μία εκπαιδευτικός, όπως παρουσιάζεται μέσα από την αφήγησή της στο ακόλουθο απόσπασμα, υποστήριξε ότι «στην καλύτερη περίπτωση» η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας λαμβάνεται υπόψη, χωρίς ουσιαστικό τρόπο, αλλά με «προχειρότητα», καθώς περιορίζεται στην αντιγραφή κάποια ιδέας, η οποία δεν μελετάται ως προς τα αποτελέσματα που παρήγαγε. Αυτή η πρακτική δημιουργεί αμφιβολίες ως προς τον στόχο για έμφυλη αλλαγή.

«Δε νομίζω ότι υπάρχει η θέληση να ληφθεί υπόψιν η προηγούμενη εμπειρία. Γιατί αν υπήρχε, αυτό το πρόγραμμα ήταν εξαιρετικό. Όχι μόνο δούλεψε, αλλά είχε πάρα πολύ ωραία αποτελέσματα. Θα μπορούσαν όλα αυτά τα αποτελέσματα να αξιοποιηθούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε βάθος χρόνου. Όχι αποσπασματικά, για ένα, δύο, πέντε χρόνια, σε μόνιμη βάση. Αυτό δεν υπήρξε κανένα ενδιαφέρον να γίνει. Τώρα, αν γίνει κάτι ανάλογο, θα κοιτάζουν το προηγούμενο, όχι για να δουν τι αποτελέσματα είχε, αλλά για να πάρουν καμιά ιδέα, δηλαδή «προχειράδα». Όχι ουσιαστική δουλειά, με στόχο να φέρεις μια αλλαγή. Να φέρεις μια ουσιαστική, θετική αλλαγή. Είναι κάτι που το κάνουμε για να το κάνουμε.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Στο ίδιο πλαίσιο, ένας από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα με εμπειρία από την υλοποίηση και των δύο παρεμβάσεων για το φύλο στην εκπαίδευση, συμφωνεί με την άποψη ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών αγνοείται από το Υπουργείο, δεν αμφισβητεί τις προσδοκίες αυτών που σχεδιάζουν τις σχετικές πολιτικές, αλλά παραθέτει τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να εισάγεται μια τέτοια πρωτοβουλία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Η χρήση της λέξης «πειραματισμός» στο τέλος της αφήγησής του, συμπυκνώνει την αντίληψή του για τον τρόπο που ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα, αλλά και ειδικότερα για τα θέματα του φύλου.

«Υποψιάζομαι ότι δε λαμβάνεται υπόψη η προηγούμενη εμπειρία. Στο τέλος κάθε σχολείο υπέβαλε μια έκθεση αξιολόγησης και υλοποίησης του προγράμματος. Δεν ξέρω αν αυτές οι εκθέσεις διαβάστηκαν ή έλαβαν υπόψιν τους αυτά τα οποία έγραψαν χιλιάδες σχολεία απ' όλη την Ελλάδα. Σίγουρα γράφτηκαν κάποια πράγματα, θετικά ή αρνητικά. Εδώ κάναμε κάτι, [...] “τι μας λένε αυτοί οι άνθρωποι από «κάτω», που το υλοποιούν; Ήταν όλα πολύ καλά, ήταν όλα χάλια, ήταν σε μερικά σημεία καλά σε μερικά κακά, μπορούμε να το πάμε παραπέρα.” Αλλά νομίζω ότι αυτό δε γίνεται γενικότερα. Ήταν μια απόφαση των ανθρώπων στο Υπουργείο που ενδεχομένως να είχαν κάποιες προσδοκίες ότι μπορεί να πήγαινε καλά, γιατί πήγε καλά. Αλλά θεωρώ, ότι

πάντα πρέπει κάτι να δουλέψει πιλοτικά, η εποχή πάει μπροστά, δε γυρνάμε πίσω. Βάζεις κάτι καινούριο, το δοκιμάζεις πιλοτικά, για μια χρονιά σε ένα μικρό σχολείο, το αξιολογείς, το ανοίγεις περισσότερο, αν νομίζεις ότι αξίζει τον κόπο, το ξανααξιολογείς και πάει λέγοντας. Δεν κάνεις πειραματισμούς μόνο». [ΕΠΕΑΕΚ6]

Στις πιο «θετικές» τοποθετήσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση των αξιολογήσεων που καταθέτουν μετά από την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για το φύλο, εντάσσεται η άποψη, με τη μορφή ελπίδας, ότι διαβάζονται από άτομα που βρίσκονται σε ανώτερη ιεραρχικά βαθμίδα της εκπαιδευτικής διοίκησης (σχολικοί/-ές σύμβουλοι), χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι το περιεχόμενό τους γνωστοποιείται σε αυτούς/-ές που σχεδιάζουν τις σχετικές πολιτικές.

«Νομίζω ότι μένουν σε κάποιο συρτάρι. Το μόνο που νομίζω ότι συμβαίνει, είναι ότι διαβάζουν αυτές τις εκθέσεις, τουλάχιστον οι σχολικοί σύμβουλοι. Τότε, ο υπεύθυνος παιδαγωγικής καθοδήγησης του σχολείου, ελπίζω ότι τις διάβασε. Νομίζω, μέχρι εκεί.» [ΕΠΕΑΕΚ11]

Στην ίδια αισιόδοξη κατεύθυνση εκφράζονται απόψεις εκπαιδευτικών που ελπίζουν στην συμπερίληψη της αξιολόγησης των εμπειριών τους σε μελλοντικό σχεδιασμό, χωρίς να είναι βέβαιοι/-ες για αυτό, καθώς είναι αποκλειστικά ζήτημα της πολιτικής ηγεσίας, που όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει τον αποκλειστικό ρόλο σχεδιασμού μελλοντικών πρωτοβουλιών για το φύλο.

«Το ελπίζω και νομίζω ότι υπήρχε πρόθεση να υπάρξει αυτή η ανατροφοδότηση γιατί εάν θυμάμαι καλά, στο τέλος της χρονιάς, είχε στείλει το Υπουργείο και είχαν συμπληρώσει οι συνάδελφοι που είχαν αναλάβει τον συντονισμό έγγραφα με τις παρατηρήσεις και τα προβλήματα. Το εάν σκοπεύουν να τα αξιοποιήσουν, αυτό δεν το ξέρει κανένας. Το ξέρουν μόνο οι Υπουργοί Παιδείας, αλλά νομίζω ότι αξίζει τον κόπο.» [ΘΕ7]

«Δεν είχα τουλάχιστον στο σχολείο μου κάποια ανατροφοδότηση. Δεν γνωρίζω εάν υπάρχει ανατροφοδότηση.» [ΘΕ6]

Στις απόψεις που εκφράζουν ελπίδα συγκαταλέγεται και η ακόλουθη, η οποία παράλληλα, χωρίς να κατονομάζει, υπογραμμίζει ότι κάποιος φορέας θα έπρεπε να ασκήσει πίεση προς το Υπουργείο, προκειμένου να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της υλοποίησης των πρωτοβουλιών για την έμφυλη ισότητα. Η επισήμανση αυτής της πρακτικής για πίεση προκύπτει από την αποτελεσματικότητα αντίστοιχων ενεργειών κατά το παρελθόν, για επιμέρους ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική.

«Το ελπίζω, ειλικρινά. Από την εμπειρία μου νομίζω ότι πρέπει να υπάρξει πίεση από κάποιον φορέα για να γίνει αυτό. Για παράδειγμα, είχαμε κάποια προβλήματα με ένα σχολικό εγχειρίδιο, κινήθηκε ο σύλλογος των φιλολόγων και όντως το θέμα αποκαταστάθηκε, αλλά αυτό ήταν λεπτομέρεια, δεν ήταν ολόκληρη πολιτική.» [ΘΕ11]

Η αγνόηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, όπως είδαμε και παραπάνω, προκαλεί ένα αίσθημα απογοήτευσης και ένα αίσθημα ματαίωσης των προσπαθειών τους.

«Εγώ πολλές φορές έχω σκεφτεί γιατί δεν συνεχίστηκε εκείνο του ΚΕΘΙ και σταμάτησε. Έτσι όπως ήταν θα μπορούσε να εφαρμόζεται στα σχολεία και σήμερα.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

Αυτά τα αισθήματα εκφράζονται με πολλούς τρόπους μέσα από τον λόγο τους και προκύπτουν και στη συνέχεια της καταγραφής των απόψεων τους σχετικά με την αποτίμηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα. Το αποτέλεσμα αυτής της εκ των άνω προσέγγισης, που δεν δίνει βήμα και σε αυτούς/-ές που καλούνται να εφαρμόσουν τις πολιτικές πρωτοβουλίες, ώστε να συμβάλουν με τις εμπειρικές τους διαπιστώσεις, είναι η δημιουργία ενός σημαντικού ρήγματος στη σχέση Υπουργείου Παιδείας και εκπαιδευτικών. Αυτό το ρήγμα πλαισιώνεται από έλλειψη εμπιστοσύνης και τελικά υπονομεύει τις πρωτοβουλίες που προωθούνται, οι οποίες, όπως παρουσιάζεται εκτενώς κατά τη μελέτη των αντιστάσεων, αντιμετωπίζονται με καχυποψία.

«Εδώ φαίνεται να υπάρχει πλήρης άγνοια, για να μην πω και μια προσπάθεια λήθης. Δεν μιλάει κανείς γι' αυτό. Ήταν σαν να πέρασαν κάποια επεισόδια, κάποιες χρονιές από τη σχολική ζωή, χωρίς να μιλάει κανείς γι' αυτά. Η έλλειψη εμπιστοσύνης προς το Υπουργείο οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν κάποιες πρωτοβουλίες με καχυποψία.» [ΘΕ10]

6.4.2. Εκπαιδευτική πολιτική και ευρύτερη πολιτική

Η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους συγκροτείται εντός ενός πλαισίου που συνάδει με την γενικότερη κυβερνητική πολιτική και για την ανάλυσή της είναι κρίσιμο να λαμβάνεται υπόψη η σχέση της με το πλέγμα άλλων δημόσιων πολιτικών (Παπαδάκης, 2016). Ουσιαστικά ακολουθεί ένα πλαίσιο ευρύτερων ιδεολογικών αρχών που λειτουργούν ως γνώμονας για την διαμόρφωσή της. Υπό αυτήν την έννοια είναι λογικό να επηρεάζεται από τις εκάστοτε κυβερνητικές προθέσεις και ιδεολογικές

αποχρώσεις, ειδικότερα στην περίπτωση της Ελλάδας, που, όπως ήδη αναδείχθηκε, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων συγκεντρώνει την αποκλειστική ευθύνη χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Παρόλο που το ζήτημα της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση αποτελεί μέρος της πολιτικής κάθε κυβέρνησης από τη μεταπολίτευση και μετά, όπως διαφάνηκε από την παρουσίαση των εθνικών πολιτικών στο τρίτο Κεφάλαιο, ο τρόπος με τον οποίο αυτή προωθείται στο πλαίσιο κάθε διακυβέρνησης διαφέρει, ανάλογα με τον λόγο που την πλαισιώνει. Αυτό καταγράφεται και μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών στην έρευνα.

«Από την προηγούμενη κυβέρνηση έγιναν κάποιες κινήσεις προς την ισότητα των φύλων. Το βλέπαμε και στις Εγκυκλίους και σε ένα σύνολο πραγμάτων. Ο χαιρετισμός του Υπουργού σε μία γιορτή, μία Εγκύκλιος που αφορά τον σεβασμό για τη γυναίκα ή το πώς θα γιορταστεί μια μέρα μνήμης. Ακούσαμε έναν άλλον λόγο στο σχολείο. Νομίζω ότι γενικά υπήρχε μια στροφή προς το να δούμε τα πράγματα πιο ανοιχτά, και η Θεματική Εβδομάδα εντάσσεται σε μια τέτοια πολιτική. Δεν την βρήκα ξεκάρφη. Απλά πιστεύω ότι για να χωνευτεί, θέλει χρόνο. Δεν είχαμε τόσο πολύ χρόνο να αλλάξουμε κάτι, αλλά πιστεύω ότι υπήρχε μια κίνηση που ήταν θετική.» [ΘΕ13]

Ειδικότερα, έχει ενδιαφέρον ότι μία εκπαιδευτικός συνδέει την πρωτοβουλία της Θεματικής Εβδομάδας ως μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας στην κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας από την τότε κυβέρνηση, στην οποία εντάσσει και άλλες πρωτοβουλίες για το φύλο που προωθήθηκαν από άλλο Υπουργείο (Εσωτερικών), αλλά έφτασαν και στην εκπαίδευση.

«Εκείνα τα χρόνια έγινε μια προσπάθεια και μέσω της Θεματικής Εβδομάδας, αλλά και μέσω της κοινοποίησης της Εγκυκλίου για τη χρήση της γλώσσας και για τα δύο φύλα. Αυτό είχε προωθηθεί σε όλον τον δημόσιο τομέα. Εγώ το δούλεψα για τα παιδιά. Από τότε πολύ συνειδητά στις τάξεις μας προσπαθούμε να χρησιμοποιούμε και τα δύο γένη και όπου γίνεται και να απευθυνόμαστε και στα δύο φύλα. Το σχολείο, η διεύθυνση του σχολείου, υιοθέτησε τον Οδηγό. Πάντα γράφει και στα δύο, στα επίσημα, στις ανακοινώσεις κ.λπ. χρησιμοποιεί μη σεξιστική γλώσσα. Πέρα λοιπόν από τη ΘΕ, μπορώ να πω και αυτό (την Εγκύκλιο και τον Οδηγό για τη γλώσσα). Κι εκεί τελειώνει.» [ΘΕ1]

Τη σημασία του ευρύτερου πολιτικού πλαισίου για την έκφραση προοδευτικών απόψεων που διαχρονικά υφίστανται στον χώρο της εκπαίδευσης, σημειώνει μία εκπαιδευτικός.

«Πάντοτε υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι με ανοιχτά μυαλά. Το θέμα είναι να βρουν το πεδίο να εκφραστούν. Στο ΣΥΡΙΖΑ βρήκαν το πεδίο να εκφραστούν. Δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και τώρα αυτοί οι άνθρωποι, απλά τώρα δεν έχουνε στον ήλιο μοίρα. Στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως υπάρχουν και υπερσυντηρητικά άτομα, υπάρχουν και άτομα, πραγματικά με πολύ ιδιαίτερες αντιλήψεις και με ανοιχτά μυαλά, αλλά το θέμα είναι να βρεις και το πλαίσιο να εκφραστείς.» [ΘΕ5]

Σε συμφωνία με τις αντίστοιχες απόψεις των συνεντευξιζόμενων, η κατάργηση της Θεματικής Εβδομάδας το 2019 από την δεξιά κυβέρνηση που διαδέχθηκε την αριστερή, δεν θεωρείται τυχαίο γεγονός, αλλά αποτελεί συνειδητή πολιτική επιλογή προς μια πιο συντηρητική κατεύθυνση, η οποία αποτυπώνεται και με άλλους τρόπους στην εκπαιδευτική πολιτική.

«Τα πράγματα τα πολιτικά άλλαξαν, οπότε κι αυτό καταργήθηκε. Από τη στιγμή που άλλαξε η κυβέρνηση, αμέσως ήταν από τα πρώτα που κατήργησε η καινούργια κυβέρνηση και δεν νομίζω ότι είναι τυχαίο. Δηλαδή και άλλα πράγματα έχουν καταργήσει, και άλλα πράγματα έχουν διαγράψει, έχουν απαλείψει από τα σχολικά βιβλία κ.λπ. πολύ στοχευμένα, καθόλου τυχαία. Πέρα από αυτό όμως έπρεπε να αντιμετωπιστεί ως κάτι που είναι αναγκαίο για την εκπαίδευση.» [ΘΕ7]

«Αν η κυβέρνηση παρέμενε η ίδια, δεν μιλάω ως ψηφοφόρος, αλλά νομίζω ότι η κυβέρνηση η παρούσα έχει ξηλώσει πολλά πράγματα από τις πρωτοβουλίες της προηγούμενης. Δεν υπάρχει συνέχεια. Φάνηκε και στα νέα προγράμματα σπουδών, επιστρέψαμε σε προγράμματα σπουδών του 2003 στα φιλολογικά μαθήματα και στην ιστορία (...). Δηλαδή δίνουμε πάλι έμφαση σε ενότητες πολύ παρωχημένες, ενώ είχαν προταθεί προγράμματα πολύ ανοιχτά σε ζητήματα καινούργια. Δεν νομίζω ότι θα υπάρξει συνέχεια σε αυτές τις πρωτοβουλίες. Νομίζω ότι επιστρέφουμε σε κάτι πιο συμβατικό, που έχει να κάνει με την προετοιμασία του μαθητή για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Μια άλλη προσέγγιση, πολύ πιο ακαδημαϊκή, πολύ πιο στεγνή.» [ΘΕ13]

Η ίδια εκπαιδευτικός που εκφέρει την παραπάνω άποψη, ωστόσο, είναι η μόνη που αναγνωρίζει ένα μερίδιο ευθύνης και στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, αναφέροντας ότι τα αιτήματά τους αφορούν αποκλειστικά σε εργασιακά ζητήματα του κλάδου, και αγνοούν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

«Υπάρχει ευθύνη και από τις δύο πλευρές. Τα συνδικαλιστικά μας όργανα ενδιαφέρονται για θέματα εργασιακά και όχι παιδαγωγικά.»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, που παρουσιάσθηκαν έως τώρα και αναδεικνύουν τη παράβλεψη της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και τον αποφασιστικό ρόλο της εκάστοτε κυβέρνησης, συνοψίζονται στην ακόλουθη σύντομη τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού.

«Πιστεύω ότι η «Θεματική» σταμάτησε, γιατί άλλαξε η κυβέρνηση. Με την αλλαγή της κυβέρνησης σταμάτησε η «Θεματική Εβδομάδα». Δεν μπορώ να θεωρήσω ότι έγινε μια αξιολόγηση, δεν πέτυχε και την σταμάτησαν. Ούτε άκουσα ή διάβασα κάτι τέτοιο.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

6.4.3. Αποσπασματικότητα και ασυνέχεια

Σε συνέχεια της εμφανούς επίδρασης των κυβερνητικών αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική ευρύτερα, και στην εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα ειδικότερα, είναι σχεδόν αναμενόμενη η θεώρησή της ως μη συνεκτικής. Ειδικότερα, υπάρχουν απόψεις εκπαιδευτικών, που επισημαίνουν ότι δεν υφίσταται στην Ελλάδα εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα, υπό την έννοια ότι αναγνωρίζουν απλά κάποιες προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλά δεν θεωρούν ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι, μεθοδικός σχεδιασμός και συνέχεια, ώστε να συγκροτείται ένα ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο για το φύλο στην εκπαίδευση.

«Εγώ νομίζω ότι όλα αυτά είναι αποσπασματικά, τμηματικά. Έτσι τα κάνουμε για να τα κάνουμε. Δεν υπάρχει μια πολιτική στοχευμένη στον τομέα αυτό. Να προωθήσουμε την ισότητα, να εκπορευεται κεντρικά και να αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. [...] Δεν θεωρώ ότι έχει γίνει κάτι σοβαρό σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας που να πει: “Έχουμε μια πολιτική για την προώθηση της «Ισότητας των φύλων» και στα σχολεία μας μέσα προωθούμε αυτή την ιδέα, με αυτούς τους τρόπους από τα πολύ μικρά παιδιά μέχρι τα μεγάλα”». [ΕΠΕΑΕΚ9]

«Κατ’ αρχάς δεν υπήρξε μια συνέχεια. Υπήρξαν κάποιες προσπάθειες, αλλά σε καμία περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι υπάρχει κάποια ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική για τα φύλα.» [ΘΕ1]

«Έχουμε εκπαιδευτική πολιτική για το φύλο; Νομίζω ότι δεν υπάρχει. Δηλαδή αυτήν τη στιγμή το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να ασχολείται με άλλα θέματα, αλλά όχι με την εισαγωγή της ισότητας των φύλων στο σχολείο. Δεν υπάρχει αυτό το θέμα πουθενά.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

«Φοβάμαι ότι δεν υπάρχει προγραμματισμός για την ισότητα στην εκπαίδευση. Δεν υπάρχει πρόγραμμα.» [ΕΠΕΑΕΚ11]

Από την έλλειψη οργανωμένης, διαχρονικής και συνεκτικής πολιτικής στοχοθεσίας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών ισότητας συνάγεται ότι η διαμόρφωση σχετικών εκπαιδευτικών πολιτικών αποτελεί μια επιφανειακή διαδικασία που χαρακτηρίζεται από προχειρότητα και ελλιπή προετοιμασία, και απορρέει από την προσπάθεια πρόσκαιρης ικανοποίησης διαφόρων δρώντων, από το εσωτερικό ή το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, που επενεργούν στο παιχνίδι της πολιτικής διαπραγμάτευσης (Archer, 1985).

«Δε νομίζω ότι αυτή η πρωτοβουλία εντάσσεται σε κάποιους ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους. Όχι. Κατά διαστήματα θυμούνται κάποιοι στο Υπουργείο κάποια θέματα και γίνονται για να γίνονται. Δεν υπάρχει μια συνέχεια κι ένας στόχος οργανωμένος. Δε νομίζω ότι υπάρχει πολιτική. Ο καθένας νομίζω βγάζει κάθε φορά αυτό που έχει στο μυαλό του ή επηρεάζεται από τους γύρω του ή για να καλύψει κάποιους που φωνάζουνε κάποια στιγμή. Δε νομίζω ότι υπάρχει πολιτική οργανωμένη. Κάθε φορά, ότι θυμούνται, μας στέλνουνε και μια Εγκύκλιο να την πραγματοποιήσουμε χωρίς να υπάρχει προηγούμενο, ούτε συνέχεια.» [ΘΕ2]

Αυτός ο πρόσκαιρος χαρακτήρας των πολιτικών παρεμβάσεων για το φύλο στην εκπαίδευση προκύπτει από τις αφηγήσεις όλων των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην παρούσα ερευνητική εστίαση. Ειδικότερα, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα και ασυνέχεια, επιβεβαιώνοντας ένα ακόμα από τα χαρακτηριστικά που εντοπίζει η Σπανού (2010) για την κρατική πολιτική στο ελληνικό πλαίσιο.

«[έχει] καθαρά αποσπασματικό χαρακτήρα, δυστυχώς καθαρά. Δεν εντοπίζω κάτι που να είναι μόνιμο και να πεις “ρε παιδί μου κάτι αλλάζει”.» [ΘΕ5]

«Δυστυχώς μου φάνηκε αποσπασματική. Βεβαίως τώρα έχει καταργηθεί, επειδή η νέα ηγεσία δεν θέλει να αγγίζει τέτοια θέματα. Και η προηγούμενη ηγεσία που είχε εμπνευστεί και προωθήσει αυτή τη δράση, νομίζω ότι κι εκείνη βάδιζε λίγο βλέποντας και κάνοντας. Δεν υπήρχε κάποιο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο να φάνηκε ότι εντάσσεται αυτή η πρωτοβουλία.» [ΘΕ10]

Ενδεικτικά, η βραχυπρόθεσμη διάρκεια του Έργου του ΚΕΘΙ καταλήγει να ακυρώνει τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την υλοποίησή του, ως προς την προώθηση της έμφυλης ισότητας αλλά και ως προς την εισαγωγή καινοτόμων

παιδαγωγικών στοιχείων. Με τον τρόπο αυτόν επιβεβαιώνονται οι απόψεις που ήδη παρουσιάστηκαν και υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των παρεμβάσεων δε λαμβάνεται υπόψη από το Υπουργείο και επικυρώνεται ότι η ευθύνη της αποσπασματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα βαραίνει αυτούς/-ές που τη σχεδιάζουν.

«Θεωρώ ότι είναι δράσεις αποσπασματικού χαρακτήρα γιατί ήταν περιορισμένη η χρονική διάρκεια, ενώ θέλουμε δράσεις πιο μακροπρόθεσμες. Το ΕΠΕΑΕΚ είχε πολύ καλά αποτελέσματα, και δεν είχε μόνο θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ισότητα των φύλων, είχε γενικά παιδαγωγικά στοιχεία πολύ καλά και καινοτόμα. Θεωρώ ότι ήταν μια εξαιρετική συγγραφή προγράμματος. Το θέμα είναι ότι όλα αυτά τα αποτελέσματα αφού μετά από 10 χρόνια δεν τα έχουμε κάνει κάτι, τελικά εκμηδενίζονται. Και η Θεματική Εβδομάδα διήρησε το πολύ 3 σχολικές χρονιές, δεν έχουμε δηλαδή κάτι άλλο να συνεχίζεται.» [ΕΠΕΑΕΚ3]

Συνεπώς, η ελπίδα για μια συνεκτική και σταθερή εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα και για υποστήριξή τους προς τον αυτόν το στόχο, που δημιουργείται στους/στις εκπαιδευτικούς κάθε φορά που εισάγεται μια σχετική εκπαιδευτική πρωτοβουλία, καταλήγει να ματαιώνεται εκ του αποτελέσματος.

«Εάν δεν είχε ανακοπεί έτσι ξαφνικά, όπως ξαφνικά ξεκίνησε, ίσως να έλεγα ότι έχει μια συνέχεια η εκπαιδευτική πολιτική για το φύλο. Δηλαδή ότι μάλλον αποφάσισαν να δουν διαφορετικά κάποια πράγματα. Η πορεία της, δηλαδή ότι ξαφνικά ήρθε [...] και ξαφνικά το χάσαμε. Εκ του αποτελέσματος δεν μπορώ να αναθαρρήσω και να πω ότι μάλλον το βλέπω σαν μία, ας πούμε, καθολική, συνολική και μόνιμη γραμμή δράσης που θα συνδεθεί με το σχολείο.» [ΘΕ8]

«Νομίζω ότι μερικές φορές τα πράγματα γίνονται απλά για να γίνονται. Δεν έχουν ένα βαθύτερο υπόβαθρο. Εκεί που πάει κάτι να γίνει, μετά εγκαταλείπεται. Εκεί που περιμένουμε μια μεγαλύτερη στήριξη και βοήθεια, χώρο και χρόνο μέσα στο σχολείο για να τα αναπτύξεις όλα αυτά, μετά εγκαταλείπεται την επόμενη χρονιά, σαν να μην πέρασε ποτέ.» [ΕΠΕΑΚ10]

Για κάποια πεδία της δευτεροβάθμιας μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης η αποσπασματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής για το φύλο είναι ακόμα πιο έντονη, καθώς οι δράσεις είναι μεμονωμένες. Ειδικότερα, όπως επισημαίνει μία συμμετέχουσα, στην επαγγελματική εκπαίδευση διαπιστώνεται σημαντικό κενό πολιτικών για την προώθηση της έμφυλης ισότητας, παρά τον κομβικό της ρόλο.

«Αυτό που εμένα με ενοχλεί είναι ότι κάνουν αποσπασματικές κινήσεις. Θα πρέπει κάποια στιγμή να έχουμε μια μακροπρόθεσμη πολιτική για το πώς

μπορούμε να εισάγουμε το φύλο στην εκπαίδευση. Είναι τραγικό, δεν έχει γίνει ποτέ καμία δράση στα ΕΠΑΛ. Το ΚΕΘΙ τότε τα είχε βάλει τα ΕΠΑΛ και κάποιες σχολές επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά στη Θεματική Εβδομάδα είχαν εντάξει μόνο τα γυμνάσια. Δηλαδή από τότε που τελείωσε το ΕΠΕΑΕΚ μέχρι σήμερα, εγώ δεν έχω δει καμία δράση στην επαγγελματική εκπαίδευση, που θεωρώ ότι είναι κομβικής σημασίας για να πετύχεις το στοίχημα της ουσιαστικής ισότητας των φύλων. Είναι ένα τομέας που όντως πρέπει προσεγγίσουμε και δεν έχει γίνει τίποτα από το 2008 που τελείωσε το ΕΠΕΑΕΚ.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

Μία εκπαιδευτικός συσχετίζει άμεσα την αποσπασματικότητα που καταγράφεται στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής για το φύλο, με μια αιτία αντίστασης που ήδη παρουσιάστηκε: με τον κυρίαρχο και βαθιά ριζωμένο σεξισμό, αναδεικνύοντας ότι η πατριαρχική εναντίωση σε φεμινιστικούς στόχους (Lombardo & Mergaert, 2013), συνιστά παράγοντα που διαπερνά και επηρεάζει και τη διαμόρφωση της.

«Ήταν δυστυχώς μια αποσπασματική δράση. Ήταν ένα πρώτο βήμα θετικό, αλλά έμεινε μετέωρο. Δεν υπάρχει όραμα. Ούτως ή άλλως βλέπεις ότι και ο σεξισμός είναι τόσο βαθιά ριζωμένος που δεν αλλάζει τόσο εύκολα.» [ΘΕ12]

6.4.4. Η ροή χρηματοδότησης πολιτικών ως αιτία αποσπασματικότητας: η ματαίωση μιας σημαντικής επένδυσης για το φύλο;

Σε συνέχεια των προηγούμενων απόψεων που καταδεικνύουν τη «διαχρονική» αποσπασματικότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, οδηγώντας ουσιαστικά σε ματαίωση των αποτελεσμάτων κάθε ολοκληρωμένης προσπάθειας, αρκετοί/-ες από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες ανέδειξαν και οικονομικούς παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτήν την εξέλιξη.

«Δεν νομίζω ότι υπάρχει συνέχεια. Δεν έχω αυτήν την αίσθηση ως πολίτης αυτού του κόσμου. Δεν έχω δει τίποτα να έχει συνέχεια δηλαδή. Γίνονται πράγματα, αλλά σταματούν απότομα. Δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποια συνέχεια. [...] Έχω την εντύπωση ότι στην Ελλάδα γίνονται αυτά τα πράγματα όταν χρηματοδοτούνται και μετά εκεί σταματούν.» [ΘΕ11]

Η έμφαση σε αυτόν παράγοντα δίνεται κυρίως από εκείνους/-ες που συμμετείχαν στο Έργο του ΚΕΘΙ για την υλοποίηση του οποίου, όπως και για τις υπόλοιπες σχετικές δράσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II, δαπανήθηκαν σημαντικά κοινοτικά κονδύλια. Στην Υποενότητα 3.3.2.

πραγματοποιήθηκε εκτενής αναφορά σε αυτές τις δράσεις και επισημάνθηκε ότι η σημαντική επένδυση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων στην ανάπτυξη δράσεων για την ισότητα των φύλων και η δυναμική που δημιουργήθηκε από αυτές τις δράσεις, προσέφερε μια σημαντική ευκαιρία για τον σχεδιασμό δομικών αλλαγών που θα επέφεραν ουσιαστική αλλαγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της ενίσχυσης της οπτικής του φύλου. Επιπλέον, υπογραμμίστηκε ότι οι δράσεις των εν λόγω Έργων δεν αποτελούσαν μέρος μιας νομικά θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής πολιτικής που ενδεχομένως θα διασφάλιζε τη συνέχισή τους.

Με βάση τα παραπάνω και σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που παρατίθενται στη συνέχεια, η ανησυχία που εγκαίρως είχαν εκφράσει οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ζιώγου-Καραστεργίου (2003) σχετικά με την πιθανότητα εφήμερων αποτελεσμάτων από την υλοποίηση του ΕΠΕΑΕΚ II, εάν δεν καταλήξουν σε δομές, νόμους, εργαλεία και σταθερές πολιτικές ισότητας, φαίνεται πως τελικά επιβεβαιώνεται.

«Εκ του αποτελέσματος οδηγούμαι στη σκέψη ότι ήταν κάτι συγκυριακό. Δηλαδή υπήρξε ένα πρόγραμμα, είχε κάποια χρήματα, υλοποιήθηκε με τον όποιο τρόπο, σταμάτησαν τα χρήματα αυτά για το «χ-ψ» λόγο, τελείωσε το πρόγραμμα, αλλά δεν υπήρχε κάποια διαδοχή. Ξεκινάς κάτι, το οποίο μπορεί να είναι πολύ θετικό, και στην πορεία, επειδή τελειώνουν τα χρήματα αυτού του προγράμματος, ξαφνικά μένει ξεκρέμαστο. [...] Π.χ. με το ΚΕΘΙ, έγινε πολύ καλή δουλειά, κράτησε κάποια χρόνια, μετά τελείωσε το πακέτο.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

«Μπορεί να ακούγομαι λίγο αφοριστικός, αλλά η γενική αίσθηση που έχω είναι ότι: Υπήρχε ΕΠΕΑΕΚ, υπήρχε εκταμίευση οικονομική, μπορούμε να κάνουμε κάτι μέσα στο σχολείο και να το εκμεταλλευτούμε; Αυτό και κάναμε. Από εκεί και πέρα, να φτιάξουμε ένα καλύτερο βιβλίο, επειδή το πρόγραμμα αυτό μας έδωσε τη δυνατότητα για να δούμε τα θέματα από την οπτική του φύλου, δε νομίζω ότι πέρασε ποτέ αυτό. Ούτε το Υπουργείο έχει πει ποτέ ότι «εγώ έκανα αξιολόγηση σε αυτά τα προγράμματα, άρα είδα ότι δούλεψαν καλύτερα και τώρα κάνω μια αλλαγή στα σχολικά εγχειρίδια.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

Αποτέλεσμα της αποσπασματικότητας των δράσεων που προκύπτει από τη λήξη της χρηματοδότησής τους είναι, κατ' επέκταση, να ακυρώνονται και τα αποτελέσματα της επένδυσης στην επιμόρφωση και στην ενασχόληση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού έργου που εντάσσει την έμφυλη διάσταση.

«Εκπαιδεύεις ανθρώπους, κάνεις μια δουλειά και εκεί που θα μπορούσε να πηγαίνει πολύ εύκολα μετά, ξαφνικά σταματάς το πρόγραμμα. Και το σταματάς, όχι επειδή αξιολογήθηκε, αλλά επειδή πρέπει να σταματήσει κάποια στιγμή. Αλλά θα πρέπει να το αξιολογήσεις, να δεις που πάει και να το εντάξεις. Αυτό δεν πάει καλά σε αυτόν ή τον άλλο τομέα και το αναπροσαρμόζουμε ή δεν πάει καθόλου καλά και το σταματάμε. Αλλά όχι με αυτόν τον τρόπο, επειδή έχουμε κάποια χρήματα, κάνουμε κάτι και μετά επειδή τελειώνουν αυτά τα χρήματα του προγράμματος, τελειώνει και συνολικά.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

«Εμένα με απογοητεύει, το ότι δούλεψα, έχω ένα δικό μου υλικό, το οποίο θα μπορούσα να το ξαναχρησιμοποιήσω την επόμενη χρονιά και να κάνω κάτι περισσότερο.» [ΕΠΕΑΕΚ11]

Αυτή η «σπατάλη» χρόνου, χρημάτων και κόπου που έχει καταβληθεί για την οργάνωση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για το φύλο, καθώς με την ολοκλήρωσή τους τα παραγόμενα αποτελέσματα μένουν αναξιοποίητα από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, δεν περιορίζεται στο Έργο του ΚΕΘΙ. Ακόμα και η δουλειά που έγινε από το Υπουργείο, μέσω του ΙΕΠ, για τη Θεματική Εβδομάδα, η οποία δεν αποτέλεσε μέρος προγράμματος, ούτε είχε οικονομικό κόστος, επλήγη εξαιτίας της ασυνέχειας που διέπει την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Το γεγονός αυτό, όπως σημειώνεται στο ακόλουθο απόσπασμα, ακυρώνει κάθε δυνατότητα για πολλαπλασιαστικά οφέλη, ακόμα και από μια πρωτοβουλία που επισήμως καταργήθηκε.

«Αυτό το οποίο με στενοχωρεί σήμερα, είναι ότι ήρθε η καινούργια κυβέρνηση και όλο αυτό το υλικό. Εγώ πλέον δεν το βλέπω στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ. Το μάζεψαν, είναι επιστημονικά σωστό, το έχουν εγκρίνει και τελικά επειδή αλλάζει η κυβέρνηση ή η κυβερνητική πολιτική τελικά όλο αυτό το υλικό χάνεται. Αφού τελικά έχεις καταβάλει προσπάθεια ως ελληνικό κράτος να το συγκεντρώσεις, γιατί να μην το αξιοποιείς και τα επόμενα χρόνια; Υπάρχει και ο εκπαιδευτικός που εάν θέλει να επιμορφωθεί ή εάν θέλει να κάνει κάποιες άλλες δράσεις, δεν έχει πρόσβαση σε αυτό το υλικό. Όποιος πρόλαβε να το αποθηκεύσει, καλώς. Όποιος δεν πρόλαβε, δεν μας ενδιαφέρει.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

Όλα τα παραπάνω δεδομένα συντείνουν στη θεώρηση των υπό εξέταση παρεμβάσεων, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ως «πυροτεχνήματα» με βραχυπρόθεσμη διάρκεια, χωρίς να συνοδεύονται από ένα όραμα έμφυλου μετασχηματισμού.

«Θεωρώ ότι δυστυχώς είναι πυροτεχνήματα αυτές οι αλλαγές, που έχουν πολύ βραχυπρόθεσμη διάρκεια. Δε γίνεται κάτι συστηματικά ριζικό.» [ΘΕ3]

Η ακόλουθη σύντομη τοποθέτηση συνοψίζει όλη την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για το φύλο στο επίπεδο της (δευτεροβάθμιας) σχολικής πρακτικής. Το γεγονός ότι αυτή περιορίζεται στις δύο υπό εξέταση παρεμβάσεις δημιουργεί ανησυχία.

«Αυτό το οποίο με ανησυχεί είναι ότι το ΕΠΕΑΕΚ τελείωσε το 2008. Από το 2008 έχουμε 2021, και ουσιαστικά άντε μόνο τη Θεματική Εβδομάδα είχαμε σαν δράση σχετική με το φύλο. Δηλαδή από τότε μέχρι σήμερα, δεν βλέπω καμία, με εξαίρεση τη Θεματική Εβδομάδα που έτρεξε 2-3 χρόνια, δεν βλέπουμε άλλες δράσεις. Από την ημέρα που έκλεισε το πρόγραμμα [του ΚΕΘΙ] μέχρι την έναρξη της Θεματικής Εβδομάδας, είναι τουλάχιστον μια δεκαετία. Σε αυτή τη δεκαετία δεν έγινε η παραμικρή δράση για θέματα ισότητας φύλων στην εκπαίδευση. Από τους ανθρώπους που δούλεψαν στο ΕΠΕΑΕΚ, οι περισσότεροι έχουν φύγει. Πλέον βλέπω ότι η εκπαίδευση έχει νέο δυναμικό το οποίο δεν έχει ακούσει, νέους εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν ακούσει ποτέ κάτι σχετικό με ισότητα των φύλων.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

Από την αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, ως ένα σύνολο δράσεων και πράξεων, οι απόψεις που παρουσιάστηκαν, αναδεικνύουν την αποσπασματική διάστασή της, την έλλειψη ουσιαστικής προετοιμασίας και την παράβλεψη των προηγούμενων εμπειριών και των γνώσεων των εκπαιδευτικών, που συντελούν στη δημιουργία χάσματος μεταξύ των διαχρονικά πολιτικών επιδιώξεων και στόχων σε ρητορικό επίπεδο, και της υλοποίησης της ουσιαστικής έμφυλης αλλαγής στο πεδίο της επίσημα θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Ωστόσο, η ενασχόληση με το πεδίο της έμφυλης ισότητας φαίνεται πως έχει μια δυναμική διάσταση που δεν είναι «αποσπασματική» και δεν περιορίζεται στα όρια της θεσμοθετημένης πολιτικής.

Στο πλαίσιο αυτό, και δεδομένης της αξίας εντοπισμού των «ευκαιριών» για την ισότητα που διανοίγονται κατά την ανάλυση της πολιτικής (Στρατηγάκη, 2021), είναι σημαντικό ότι κατατίθενται και απόψεις που αναδεικνύουν ότι αυτές οι αποσπασματικές δράσεις άφησαν ένα αποτύπωμα, το οποίο λειτούργησε και εξακολουθεί να λειτουργεί πολλαπλασιαστικά, συμβάλλοντας σε στόχους για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, που μοιάζει να έχουν εγκαταλειφθεί σε επίπεδο πολιτικής. Για τον σκοπό αυτόν, σε συμπλήρωση των όσων κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη συνεισφορά των δύο υπό εξέταση παρεμβάσεων στην

κατεύθυνση της έμφυλης αλλαγής (Υποενότητα 6.1.4), παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα.

«Θεωρώ ότι δεν πήγε χαμένη η προσπάθεια, γιατί μετά από τόσα χρόνια συνάντησα έναν εκπαιδευτικό που είδε το όνομά μου σε μια συνεργασία και μου είπε ότι έχει γίνει αφορμή η συμμετοχή του στο ΕΠΕΑΕΚ να αλλάξει όλη η εκπαιδευτική του οπτική και πλέον έχει ενσωματώσει την οπτική του φύλου στη μετέπειτα εκπαιδευτική του διαδικασία. Και πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί μου το έχουν πει αυτό. Θέλω να πιστεύω ότι ένα σημαντικό ποσοστό το έκανε αυτό.» [ΕΠΕΑΕΚ1]

«Γενικά υπάρχει περισσότερη διάθεση για συζήτηση, όχι τόσο στο δημοτικό, αλλά στο γυμνάσιο και το λύκειο, και από συναδέλφους που μιλώ, για θέματα φύλου σήμερα απ' ότι πριν από 15 χρόνια που εμείς κάναμε το πρόγραμμα. Δεν ξέρω ίσως να συνέβαλλε και το Πρόγραμμα [του ΚΕΘΙ], ίσως και άλλες σπουδές που έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί. Είναι πολύ πιο ευαισθητοποιημένοι. Άλλαξε το κλίμα.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

6.5. Προτάσεις για την προώθηση της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση

Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για το φύλο, αλλά και ευρύτερα η εργασιακή εμπειρία τους, συνθέτουν σημαντική γνώση για το πεδίο της εκπαίδευσης, η οποία δεν περιορίζεται σε θεωρητικές επισημάνσεις και υποθέσεις, αλλά βασίζεται κυρίως σε βιωματικές διαπιστώσεις που μόνο η καθημερινή πρόσβαση στο πεδίο μπορεί να προσφέρει. Ωστόσο, όπως ήδη παρουσιάστηκε οι ίδιοι/-ες θεωρούν ότι αυτή η πολύτιμη γνώση δε λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών, γεγονός που επιδρά στην αποτελεσματικότητά τους και επιβεβαιώνει το συγκεντρωτικό μοντέλο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική πολιτική επιβεβαιώνει ότι οι προτάσεις για πρωτοβουλίες από το εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, έχουν περιορισμένη επιρροή, σε σχέση με τους πολιτικούς χειρισμούς που ασκούνται από φορείς με μεγαλύτερη εξουσία και ρυθμιστική δυνατότητα (Archer, 1985). Λαμβάνοντας υπόψη την ίδια την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής στην οποία εντάσσεται η λήψη μέτρων για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών (Ράπτης, 1997), καθίσταται σαφές το πρόβλημα που δημιουργείται όταν αγνοούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό της.

Έχοντας ως βάση αυτή τη διαπίστωση, στο πλαίσιο της έρευνας, ζητήθηκε από τους/τις συνεντευξιζόμενους/-ες με βάση τις εμπειρίες τους και τις γνώσεις τους, να καταθέσουν απόψεις που θεωρούν ότι θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σε μελλοντικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών για το φύλο. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στις αφηγήσεις τους συμπεριέλαβαν και προτάσεις για την ουσιαστική προώθηση της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση, καταδεικνύοντας ότι έχουν να προσφέρουν σημαντικές ιδέες και απόψεις μέσα από τον λόγο τους για την ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαιδευτική πρακτική.

6.5.1. Επιμόρφωση για το φύλο

Η προσπάθεια για την ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση επιδιώκει να επιφέρει έναν μετασχηματισμό σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Βασικό εργαλείο προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί η επιμόρφωση με την οπτική του φύλου. Γενικά, η συνειδητοποίηση, η μάθηση, η γνώση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, που επιτυγχάνεται μέσω της επιμόρφωσης σε θέματα φύλου, συνεισφέρει στην αποτελεσματική εφαρμογή της στρατηγικής της ένταξης της διάστασης του φύλου στις πολιτικές. Ήδη παρουσιάστηκε ότι ένα από τα αίτια αντίστασης των εκπαιδευτικών σε δράσεις για την έμφυλη ισότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης, αποτελεί η έλλειψη γνώσεων για τα θέματα του φύλου. Επίσης, μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται ότι η προϋπόθεση ανάπτυξης δεξιοτήτων, έχει καταγραφεί ως βασικό εμπόδιο στην εφαρμογή του gender mainstreaming (Roggeband & Verloo, 2018).

Σύμφωνα με το EIGE (2016b), η επιμόρφωση με την οπτική του φύλου δύναται να παρέχει τις ακόλουθες δεξιότητες στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες, για:

- εντοπισμό ανισοτήτων και έμφυλων χασμάτων στο πεδίο όπου δραστηριοποιούνται
- ορισμό στόχων για την προώθηση της ισότητας των φύλων
- ένταξη της διάστασης του φύλου κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών, δράσεων και πρωτοβουλιών
- παρακολούθηση της προόδου προς την έμφυλη ισότητα
- αξιολόγηση δράσεων, προγραμμάτων και πολιτικών με την οπτική του φύλου.

Με βάση όλα τα παραπάνω, το γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την οπτική του φύλου αποτελεί την πιο δημοφιλή πρόταση των συνεντευξιζόμενων, προκειμένου να προωθηθεί με ουσιαστικό τρόπο η έμφυλη

ισότητα στον χώρο της εκπαίδευσης, την καθιστά απολύτως τεκμηριωμένη. Ειδικότερα, παρά τις διαφορές στις ειδικές προϋποθέσεις που έθεσαν, όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, συμπεριέλαβαν την ανάγκη για επιμόρφωση ως το πρώτο ζήτημα για το οποίο απαιτείται να ληφθεί μέριμνα.

«Πάρα πολλή επιμόρφωση χρειαζόμαστε.» [ΕΠΕΑΕΚ8]

«Σε πρώτη φάση θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωνόμαστε. Πολύ βασικό.» [ΘΕ9]

«Νομίζω πως θα πρέπει ο καθηγητής που κάνει το μάθημα, ο μάχιμος που μπαίνει μέσα στην τάξη, να είναι ευαισθητοποιημένος πρώτα αυτός.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

«Για να μπει ένας εκπαιδευτικός και να εντάξει τα θέματα του φύλου στην τάξη του θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος, πρέπει να το ψάξει πολύ.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Οι εκπαιδευτικοί πλαισιώνουν το αίτημά τους για επιμόρφωση σε θέματα φύλου με απόψεις που συνδέονται με τον ρόλο του σχολείου, επισημαίνουν τα γνωστικά ελλείμματα του εκπαιδευτικού προσωπικού και εντοπίζουν και συγκεκριμένες θεματικές οι οποίες συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους.

«Υπάρχει ανάγκη κατάρτισης, σε πολλά θέματα και πόσο μάλλον σε αυτό, με βάση τις ανάγκες της κοινωνίας. Γιατί το σχολείο δεν μπορεί να είναι ξεκομμένο από την ίδια τη ζωή. Δε γίνεται.» [ΘΕ6]

«Η επιμόρφωση ποτέ δεν είναι κακή. Πόσο μάλλον για θέματα τέτοια που οι περισσότεροι συνάδελφοι έχουν, νομίζω, μαύρα μεσάνυχτα.» [ΘΕ13]

«Προγράμματα θα έπρεπε να γίνουν γιατί αυτά βοηθάνε πολύ και πρέπει να γίνει οπωσδήποτε επιμόρφωση εκπαιδευτικών, όσον αφορά δηλαδή σε θέματα γυναικείας κακοποίησης, της σεξουαλικοποίησης του γυναικείου σώματος. Πρέπει να γίνει δουλειά πάνω σε αυτό γιατί μας λείπει.» [ΘΕ11]

Ωστόσο, στο πλαίσιο της αναγνώρισης της άγνοιας μερίδας εκπαιδευτικών για τα θέματα του φύλου, επισημαίνουν την ευθύνη του Υπουργείου και των φορέων που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, στην παροχή κατευθύνσεων. Μια εκπαιδευτικός, εξειδικευμένη σε θέματα φύλου και με πολύχρονη σχετική εμπειρία, παρουσιάζει τη δυσκολία ένταξης της έμφυλης διάστασης στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, θέλοντας να διατυπώσει την ανάγκη για ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

«Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι πάρα πολύ σκληρή, δύσκολη, απαιτητική, ψυχοφθόρα. Για μένα είναι εύκολο να το κάνω μες στην τάξη μου, εγώ όμως έχω περάσει αρκετά χρόνια σε όλο αυτό.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Ήδη αναδείχθηκε σε προηγούμενη *Ενότητα* ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονταν μεγαλύτερη υποστήριξη, προκειμένου να εφαρμόσουν τις δράσεις της Θεματικής Εβδομάδας, και μάλιστα το γεγονός ότι αυτή δεν τους παρασχέθηκε, αποτέλεσε έναν από τους λόγους αντίστασης και αντίδρασης τους. Συνεπώς, προτάσσουν ως απαραίτητο βήμα για την ουσιαστική προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση, την επιμόρφωσή τους, προκειμένου να λάβουν σαφείς κατευθύνσεις.

«Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να στήσουνε μαθήματα και εκπαιδευτικές πολιτικές από μόνοι τους. Πρέπει δηλαδή να λάβουν κατευθύνσεις συγκεκριμένες για το τι πρέπει να κάνουνε. Για το φύλο, δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουνε.» [ΘΕ11]

«Δηλαδή πριν κάνεις τη Θεματική Εβδομάδα, θα πρέπει να εκπαιδεύσεις τους ανθρώπους που θα την υλοποιήσουν.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

«Χρειάζονται κατευθύνσεις, ακόμα και ευαισθητοποιημένος να είναι ο άλλος και να γνωρίζει. Χρειάζεται να του δοθεί πλαίσιο. Δεν μπορεί δηλαδή να πει π.χ. έχω 10 λεπτά να τελειώσω το μάθημα, άρα γρήγορα να συζητήσουμε. Θέλεις έναν κεντρικό σχεδιασμό για αυτά τα πράγματα. Πελαγοδρομεί ο κάθε ένας και στο τέλος «καίγεται.»» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων για το φύλο, οι απόψεις ποικίλλουν. Η ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων με την οπτική του φύλου, εντάσσεται σε ένα σύνολο εργαλείων που απαιτούνται για την ένταξη της οπτικής του φύλου και για τον λόγο αυτόν είναι απαραίτητο να ενσωματώνεται σε μια διαρκή και μακροπρόθεσμη διαδικασία (EIGE, 2016b). Λαμβάνοντας υπόψη τη γενικευμένη άποψη των συμμετεχόντων/-ουσών σχετικά με τον αποσπασματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών για το φύλο και την ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι λογικό ότι το ζήτημα της σταθερότητας, της συνέχειας και της συντονισμένης προσπάθειας, τίθεται από αρκετούς και αρκετές.

«Μια επιμόρφωση σίγουρα. Η ουσιαστική ισότητα θα πρέπει να ξεκινάει από τους εκπαιδευτικούς. Και να υπάρχει κάποιο πρόγραμμα σε μόνιμη βάση, όχι να μπαίνει στα προγράμματα που εάν θέλουν συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί.» [ΘΕ1]

Ειδικότερα, από την ίδια εκπαιδευτικό που διατυπώνει την προηγούμενη άποψη, γίνεται ειδική αναφορά στο ζήτημα του Οδηγού για τη χρήση μη σεξιστικής γλώσσας

που έφτασε υπηρεσιακά στα σχολεία, χωρίς να συνοδεύεται από καμία άλλη ενέργεια που να διασφαλίζει την εφαρμογή του.

«Νομίζω ότι θα έπρεπε να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, ήρθε ο Οδηγός και κανείς δεν ενημερώθηκε: τί σημαίνει να είναι σεξιστική η γλώσσα, γιατί είναι σημαντικό να εφαρμόσουμε τον Οδηγό.» [ΘΕ1]

Επιπλέον, στην ίδια γραμμή, διατυπώνεται η ανάγκη για συντονισμένη προσπάθεια, προκειμένου να μην είναι τόσο ισχυρή η επίδραση του ατομικού παράγοντα για την έκβαση και το περιεχόμενο μιας πολιτικής για το φύλο, αλλά να βασίζεται σε ένα κοινό, κεντρικό πλαίσιο στο οποίο θα εντάσσονται όλοι/-ες όσοι/-ες δουλεύουν για την εκπαιδευτική πολιτική.

«Επαφίεται στον καθένα, άμα θέλει να κάνει κάτι. Πρέπει να υπάρξει κεντρικός σχεδιασμός σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και επιμορφώσεις αυτών που δουλεύουν στα γραφεία. Να γίνει συντονισμένα σε μια σταθερή βάση.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

«Γενικότερα, μιλώντας για το σύνολο των εκπαιδευτικών, υπάρχει πάρα πολύ μικρή ευαισθησία γι' αυτά τα θέματα και υπάρχει παντελής άγνοια για το αν το Υπουργείο αισθάνεται ότι κάτι πρέπει να κάνει σχετικά με αυτό. Μπορεί κάποιες φορές και ειδικά εάν τυχαίνει να είναι κάποιος ευαίσθητος και δραστήριος καθηγητής βιολογίας και σπανίως κοινωνιολογίας, μπορεί ας πούμε να ενδιαφερθεί περισσότερο και να ξεκινήσει για το ζήτημα αυτό.» [ΘΕ4]

Σε συνέχεια των παραπάνω, σημειώνεται ότι, ενώ το ζήτημα της υποχρεωτικότητας στην περίπτωση της Θεματικής Εβδομάδας αποτέλεσε αφορμή για την εκδήλωση αντιστάσεων, εν τούτοις, συνέβαλε στην ώθηση όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να δραστηριοποιηθούν σε νέα πεδία. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι τα θέματα του φύλου αποτελούν ένα «επικίνδυνο πεδίο» για αρκετούς/-ές εκπαιδευτικούς, που δε συγκεντρώνει το ενδιαφέρον τους. Συνεπώς, η διοργάνωση επιμόρφωσης σε θέματα φύλου, είναι σημαντικό να μην είναι προαιρετική.

«Οι επιμορφώσεις του ΥΠΕΠΘ είναι προαιρετικές. Ο άνθρωπος ο οποίος βλέπει με τρόμο τις «έμφυλες ταυτότητες» αποκλείεται να κάνει μια σχετική επιμόρφωση. Λυπάμαι που το λέω. Στα σεμινάρια είμαστε οι ίδιοι και οι ίδιοι. Οι νεότεροι έχουν ακόμα μικρότερο ενδιαφέρον. Περίμενα ότι θα είναι πιο δεκτικοί από εμάς, αλλά δεν διαπιστώνω κάτι τέτοιο. Μπορεί να είναι και ιδέα μου.» [ΘΕ5]

Ένα δεύτερο στοιχείο που συμπεριλαμβάνεται στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση με την οπτική του φύλου, είναι η ανάγκη για

συμπερίληψη βιωματικών δραστηριοτήτων. Είναι γεγονός ότι η χρήση βιωματικών τεχνικών ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων/-ουσών σε μια επιμορφωτική δράση. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο εξοικειωμένοι/-ες με τη χρήση βιωματικών τρόπων μάθησης και διδασκαλίας, καθώς και οι ίδιοι/-ες συχνά εργάζονται με αυτόν τον τρόπο.

«Τα σεμινάρια ευαισθητοποίησης πάντα να γίνονται με βιωματικό τρόπο.»
[ΕΠΕΑΕΚ2]

«Να γίνουν επιμορφώσεις που να έχουν και βιωματικά κομμάτια. Όχι απλά να στέκεται ο σύμβουλος και να τα λέει στους εκπαιδευτικούς.» [ΘΕ11]

«Οι επιμορφώσεις που αφήνουν κάτι, είναι όταν γίνονται βιωματικό τρόπο. Ειδικά για τα θέματα αυτά. Όταν είσαι σε μια ομάδα θες να αλληλεπιδράς με τα υπόλοιπα μέλη.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

Στην ίδια κατεύθυνση, επισημαίνεται, επίσης, ότι ο βιωματικός τρόπος μάθησης αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη μέθοδο ειδικά για τα θέματα του φύλου, όπου οι συμμετέχοντες/-ουσες καλούνται να επαναδιαπραγματευτούν στερεότυπα που και οι ίδιοι/-ες φέρουν. Εξάλλου ήδη αναφέρθηκε ότι η επιμόρφωση για το φύλο βοηθά τα άτομα να εντοπίζουν τις ανισότητες και τα έμφυλα χάσματα στο πεδίο όπου δραστηριοποιούνται (EIGE, 20216b).

«Καταρχήν χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιηθούν, ώστε να εντοπίζουν τις προκαταλήψεις και μετά να τις διαχειριστούν. Θα ήταν πολύ πιο χρήσιμο σε σχέση με τη θεωρία.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

«Σίγουρα το να είχαμε επιμόρφωση είναι ένα ζητούμενο. Το να έχουμε μια επιμόρφωση, πέρα από το έτοιμο υλικό που το έχεις online, σίγουρα σε βοηθάει για να δεις πως θα το χειριστείς. Αλλά και πάλι πρέπει να ξέρεις πώς θα το δώσεις στα παιδιά που έχεις απέναντί σου, σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών.» [ΘΕ7]

Σε ένα οργανωμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η προηγούμενη εμπειρία με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει μέρος σε σχετικές παρεμβάσεις, ώστε να λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές/-τριες. Ειδικότερα, παρουσιάστηκε ήδη η απογοήτευση των εκπαιδευτικών που είναι εξειδικευμένοι/-ες ή έχουν εκπαιδευτική εμπειρία στα θέματα του φύλου, για τη μη αξιοποίησή τους στην κατεύθυνση της προώθησης της έμφυλης ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά, η επένδυση των χρημάτων του ΕΠΕΑΕΚ II στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού κεφαλαίου για το φύλο, θα έπρεπε να αξιοποιείται περαιτέρω.

«Το παράπονο μου είναι, ενώ υπάρχει πολύ υλικό ανθρώπων, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, έρευνες για το θέμα, αγνοούνται. Καλό θα ήταν να αξιοποιηθεί αυτή η δουλειά και να ληφθεί υπόψιν.» [ΕΠΕΑΚ6]

Στο ίδιο πλαίσιο, μια εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι η προηγούμενη εμπειρία, θα μπορούσε να τροφοδοτήσει τη βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου, με πρακτικές ιδέες.

«Όταν γίνονται κάποια σεμινάρια, στις επιμορφώσεις, αυτό το οποίο μας τραβάει πάντα το ενδιαφέρον είναι το βιωματικό. Δηλαδή, δε θέλω τη θεωρία. Αν πάρω, για παράδειγμα, το πρόγραμμα του ΚΕΘΙ, μπορώ να κάνω αυτήν ή την άλλη δράση, δώσε μου ιδέες και στήριξέ με και λίγο. Πώς θα μπορούσα να το κάνω; Πρακτικές ιδέες! Και αυτός που μπορεί να το δώσει καλύτερα, είναι ένας συνάδελφος ο οποίος ήδη το έχει κάνει.» [ΕΠΕΑΕΚ11]

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, το γεγονός ότι παλαιότερα είχε θεσμοθετηθεί να υπάρχει κάποιο ανταλλακτικό όφελος (π.χ. συμπλήρωση ωραρίου από τις ώρες απασχόλησής τους κάποιο πρόγραμμα), συνέβαλλε σημαντικά στην αύξηση της προθυμίας τους να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες, πέραν του διδακτικού τους έργου.

«Παλιότερα υπήρχαν κάποια κίνητρα για την υλοποίηση προγραμμάτων. Για παράδειγμα, τις ώρες που έκανες ένα πρόγραμμα, τις αφαιρούσες από το διδακτικό σου ωράριο, τώρα δεν ισχύει αυτό. Επίσης, παλιότερα μας δίναν κάποια ελάχιστα χρήματα για να πάρεις υλικό [...] μετά τα κόψανε κι αυτά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πολύ μεράκι για να ασχοληθεί με αυτά τα θέματα. Δεν υπάρχει διευκόλυνση.» [ΘΕ5]

Η κατάργηση –με νόμο– αυτής της δυνατότητας, σύμφωνα με τις απόψεις αρκετών συνεντευξιαζόμενων, έχει περιορίσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προσωπικού για συμμετοχή σε δράσεις, πέραν του εργασιακού ωραρίου. Γενικά, η παροχή κινήτρων αποτελεί μια ενδεδειγμένη πρακτική που ακολουθείται από φορείς που σχεδιάζουν πολιτικές για την έμφυλη ισότητα, προκειμένου να διασφαλιστεί και να διευκολυνθεί η εφαρμογή τους. Συνεπώς, το ζήτημα της παροχής κινήτρων από το Υπουργείο κατά την επιμόρφωση σε θέματα φύλου, προτείνεται από σημαντική μερίδα συνεντευξιαζόμενων.

«Η επιμόρφωση πρέπει να είναι εντός του σχολικού ωραρίου.» [ΘΕ1]

«Πρέπει να υπάρξει κάποιο κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς [για επιμόρφωση].» [ΘΕ11]

«Αν υπήρχε κίνητρο, πιθανότατα να έμενε κάτι, έστω και επιφανειακά κάτι τους μένει, έναν προβληματισμό τον έχουν. [...] Αν υπήρχαν οικονομικές απολαβές από αυτό, «χαμός» θα γινόταν. Χρειάζεσαι κάποιο κίνητρο. Ακόμα και για συμπλήρωση ωραρίου, αν μας έλεγε το Υπουργείο 2 ώρες συμπλήρωση, να δικαιολογείται ως διδακτικό ωράριο, πάλι θα υπήρχε ζήτηση. Αλλά με τη λογική του: “Δούλεψε παραπάνω” υπάρχει κόπωση από τους εκπαιδευτικούς και δε νομίζω ότι θα είχε απήχηση.» [ΕΠΕΑΕΚ8]

«Να ξανακάνουμε προγράμματα με κάποια κίνητρα, όπως π.χ. με συνυπολογισμό του χρόνου προγραμμάτων στο διδακτικό ωράριο. Όλη η εκπαίδευση έχει περιοριστεί αυστηρά και μόνο στο διδακτικό μας ωράριο.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

«Όλα πια γίνονται εθελοντικά με κανένα κίνητρο. [...] Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί, θα έπρεπε να τους δίνονται κίνητρα και να υπάρχουν προγράμματα. [...] Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει το οικονομικό κίνητρο στους συναδέλφους με κριτήρια αξιολόγησης βέβαια. Ειδικά, όταν βλέπεις σε άλλους χώρους να κινούνται χρήματα για υποδεέστερες δουλειές, σε πειράζει. [...] Στην Ευρώπη υπάρχουν χρήματα, ώστε να εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευτικούς και σε άλλα κομμάτια.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

Είναι, βέβαια, κρίσιμο να παρουσιαστεί και η αρκετά δημοφιλής άποψη που καταγράφηκε μέσα από τις αφηγήσεις των συνεντευξιζόμενων και υποστηρίζει ότι το διαρκές αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμορφώσεις, δεν βασίζεται σε ουσιαστικό ενδιαφέρον, αλλά χρησιμοποιείται προσχηματικά για να μην εφαρμόσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό φαίνεται να συνδέεται και με σχετικές αντιστάσεις που παρατηρήθηκαν κατά την υλοποίηση του θεσμού της Θεματικής Εβδομάδας, κυρίως για τον άξονα των έμφυλων ταυτοτήτων.

«Υπάρχει μια καραμέλα στους εκπαιδευτικούς. Οτιδήποτε δεν θέλουν να κάνουν, λένε: “Α, δεν μας έχουν επιμορφώσει”. Άρα δεν το κάνουν. Κι αυτή η καραμέλα είναι πάρα πολύ συχνή στον κλάδο μας. “Γιατί να κάνουμε κι αυτό;” Δεν λέω ότι δεν υπάρχει ανάγκη, αλλά είναι πάντα η εύκολη αντίδραση. Το αίτημα για επιμόρφωση, δεν πρέπει να γίνεται συνδικαλιστικό αίτημα για να μην κάνεις την πολιτική του Υπουργείου.» [ΘΕ3]

«Και να γίνονταν σεμινάρια, δεν θα πήγαιναν. Γιατί και εμείς στα προγράμματα που κάνουμε, έχουμε δει ότι έρχονται συνέχεια οι ίδιοι άνθρωποι. [...] Τότε με το ΕΠΕΑΕΚ είχαν γίνει ατέλειωτα σεμινάρια. Ε, δεν εμφανίστηκαν όλοι. Οι ίδιοι και οι ίδιοι πηγαίναμε. Είναι απλώς η δικαιολογία για να μην κάνουν κάτι.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

Παρόμοιες πτυχές της ευρύτερης εργασιακής κουλτούρας που διέπει τον χώρο της εκπαίδευσης, αναδεικνύουν και οι ακόλουθες τοποθετήσεις.

«Νομίζω ότι πρέπει να είναι πιο βαθύ από μια επιμόρφωση τυπική. Αυτά τα σεμινάρια πολλές φορές είτε είναι διεκπεραιωτικά, είτε γίνονται γιατί κυνηγούν βεβαιώσεις. Είναι ζήτημα κουλτούρας.» [ΘΕ12]

«Δεν πρέπει η επιμόρφωση να καταντάει ευκαιρία για ξεκούραση.» [ΘΕ6]

6.5.2. [Οριζόντια] ένταξη της έμφυλης διάστασης

Η επιμόρφωση σε θέματα φύλου αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για την εισαγωγή της έμφυλης ισότητας με σωστό και αποτελεσματικό τρόπο στην εκπαίδευση, κάτι που επισημαίνεται και από τη Σύσταση (2007)¹³ του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, η οποία συστήνει ανάπτυξη πολιτικών για την ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να εντοπίζουν, να αναλύουν, να ανταποκρίνονται και να καταπολεμούν τα έμφυλα στερεότυπα και όλες τις μορφές σεξιστικής βίας. Σε συνέχεια των προτάσεων για επιμόρφωση με την οπτική του φύλου, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κάνει λόγο για ανάγκη οριζόντιας ένταξης της έμφυλης διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εν λόγω οριζόντια ένταξη ουσιαστικά προτείνει τη θεσμοθέτηση έμφυλου προβληματισμού σε όλο το εύρος της οργάνωσης της εκπαίδευσης.

«Εγώ θα έλεγα να υπάρξει από το Υπουργείο, σε σταθερή βάση, μια πρόταση κάθε χρόνο, σε όλες τις βαθμίδες για τους τρόπους προώθησης της ισότητας. Και μέσα από το μάθημα, όπως τα νέα βιβλία, πόσα πράγματα μπορούμε να σχολιάσουμε, και με δράσεις.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Ειδικότερα, αναγνωρίζουν ότι η οριζόντια ένταξη των θεμάτων φύλου είναι πιθανό να μειώσει τις αντιστάσεις, καθώς θα εισάγει την έμφυλη διάσταση με πιο ομαλό τρόπο.

«Προτείνω κάτι οριζόντιο για να καμφθούν οι αντιστάσεις. Projects. Είναι ότι πιο δημιουργικό μπορεί να κάνει ένας καθηγητής με μεράκι.» [ΘΕ4]

«Καταλαβαίνω ότι εάν υπάρχει αυτή η έμφυλη λογική από τους εκπαιδευτικούς και μπει οριζόντια σε κάθε μάθημα ότι είναι ένας πολύ καλός τρόπος να ενταχθούν με «φυσικό τρόπο» τα θέματα του φύλου.» [ΘΕ5]

«Όταν κάτι συνδέεται με ένα διδακτικό αντικείμενο είναι ένας πιο ασφαλής τρόπος να το περάσεις.» [ΘΕ8]

Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίον προτείνεται η οριζόντια ένταξη ποικίλλει μεταξύ των τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών. Σχεδόν όλοι/-ες οι συμμετέχοντες/-ουσες υπογραμμίζουν ότι, σε αντίθεση με την πρωτοβουλία της Θεματικής Εβδομάδας, ένα πρώτο στοιχείο που απαιτείται για τη διαδικασία αυτή είναι «χρόνος».

«Πιστεύω ότι αυτά τα πράγματα δεν γίνονται σε μια εβδομάδα. Άντε και τελειώσαμε. Δεν γίνονται. Για να γίνει σε μια πιο σοβαρή κατάσταση αυτό όλο, θα πρέπει να προτείνει στους εκπαιδευτικούς να αναλάβει ο καθένας ένα πρόγραμμα με μια θεματική, το οποίο θα το δουλεύει για κάποιες εβδομάδες, σε βάθος χρόνου.» [ΘΕ3]

«Θέλει πιο συστηματική και συντονισμένη προσπάθεια. Γίνονται όλα αποσπασματικά και γίνεται και κάποια αντιγραφή ενός ξένου μοντέλου. Δηλαδή “ας κάνουμε και λίγο αυτό, για να πούμε ότι το κάναμε”. Δεν έχει νόημα έτσι. Να ενταχθεί ένα πρόγραμμα συστηματικό, με ετήσια βάση.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

«Νομίζω ότι τέτοια θέματα θα πρέπει να διαχέονται καθ’ όλη τη διάρκεια της χρονιάς για να τα δουλεύουμε με πολλές και διαφορετικές αφορμές. Δεν νομίζω ότι το σχολείο θα αλλάξει με μια δράση εβδομάδας, που για τα παιδιά τώρα, κακά τα ψέματα, αυτό που θυμούνται είναι ότι δεν έφεραν τσάντες, ότι ήταν μια βδομάδα πιο χαλαρή, που κι αυτό καλό είναι, αλλά δεν ήταν αυτός ο στόχος.» [ΘΕ13]

Ουσιαστικά υπογραμμίζουν ότι εάν κάτι δεν ενταχθεί στο υφιστάμενο διδακτικό πλαίσιο, είναι εμβόλιμο και δεν έχει συνέχεια, στην πράξη ακυρώνεται, καθώς τα αποτελέσματά του δεν έχουν διάρκεια.

«Αν δεν το συνδυάσεις με κάτι, δεν έχει νόημα. Αν εγώ μπω στην τάξη και κάνω μια εβδομάδα αυτό, θέματα Ισότητας, και δεν ξανακάνω καμία άλλη αναφορά, είναι σαν να μην το έκανα.» [ΕΠΕΑΕΚ9]

Μία εκπαιδευτικός καταθέτει την πρότασή της για ένταξη των θεμάτων φύλου στο πλαίσιο της διδασκαλίας συγκεκριμένου μαθήματος, έτσι ώστε να μην επαφίεται στην βούληση του/της κάθε εκπαιδευτικού η ένταξη της έμφυλης διάστασης στη διδασκαλία του.

«Αλλά, επειδή υπάρχουν και σχολεία που δεν υπάρχουν οι συνάδελφοι που θέλουν να δουλέψουν την ισότητα των φύλων μέσα στο μάθημά τους, νομίζω θα έπρεπε να ενταχθεί μέσα στην ύλη ενός μαθήματος. Ίσως όχι αυτόνομο, μόνο για το φύλο, αλλά να ενταχθεί κάπου (π.χ. Σχολική και Κοινωνική ζωή).» [ΕΠΕΑΕΚ11]

Οι εμπειρίες τους μέσα από την υλοποίηση των παρεμβάσεων για το φύλο τροφοδοτεί τις σχετικές προτάσεις τους. Παρά την όποια κριτική στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάστηκαν ή εφαρμόστηκαν, αναγνωρίζουν θετικά σημεία και καταθέτουν συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωσή τους.

«Καθετί καινούργιο έχει προβλήματα και δυσκολίες. Εάν δεν δοκιμαστεί δεν μπορείς να το βελτιώσεις.» [ΘΕ7]

«Οτιδήποτε καινούργιο γίνεται, οτιδήποτε καινοτόμο, που αλλάζει και την καθημερινότητα των παιδιών, τη ρουτίνα αυτή τη σχολική, κινείται προς θετική κατεύθυνση. Κάποτε θα ανατρέξουμε και θα πούμε: “Να, τότε έγινε αυτό”. Νομίζω ότι οι αλλαγές δε γίνονται από τη μια μέρα στην άλλη, ούτως ή άλλως. Χρειάζεται χρόνος. Είμαι αισιόδοξη.» [ΘΕ12]

«Υπάρχουν ριζωμένες αντιλήψεις που δεν αλλάζουν μέσω ενός προγράμματος εύκολα πάνω στο θέμα, βοηθά όμως στο να δημιουργηθούν κίνητρα για ευαισθητοποίηση και προβληματισμό.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν δράσεις για τις έμφυλες ταυτότητες στο πλαίσιο της Θεματικής Εβδομάδας, με γνώμονα τις δυσκολίες και τις αδυναμίες που εντόπισαν σε αυτήν την πρωτοβουλία, επισημαίνουν την ανάγκη χρονικής της επέκτασης, με στόχο την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων.

«Εγώ πάντως διαπίστωσα ότι τα παιδιά θέλαν να μάθουν πράγματα κι αν είχαμε κι άλλο χρόνο, δηλαδή να μην ήταν μια συμπίεσμένη εβδομάδα. Θα ήταν ωραίο π.χ. να υπάρχει ένας μήνας αφιερωμένος και να αναλάβει κάθε συνάδελφος να κάνει κάτι σαν project. Αυτό έχει μια λογική. Να απλωθεί χρονικά και να γίνει και πιο σωστά ο σχεδιασμός, πιο συντονισμένα. Να μαζέψουν καλές πρακτικές από τα σχολεία.» [ΘΕ7]

«Θα πρότεινα αυτό που είπαμε πριν ως προβληματική: να μην είναι πλέον μια αποσπασματική, περιοδική δράση, ακόμα και αν υποθέσουμε ότι συνεχίζει με το ίδιο μοτίβο. Να μην είναι κάτι που θα έχει αυτόν τον ευκαιριακό χαρακτήρα, να είναι ένα αντικείμενο το οποίο θα έχει μόνιμη θέση μέσα στο πρόγραμμα το ωρολόγιο.» [ΘΕ8]

Επιπλέον, προτείνεται η συνέχιση της πρωτοβουλίας της Θεματικής Εβδομάδας με πιο σαφείς κατευθύνσεις και συνδυαστικά με πιο οριζόντιες δράσεις για το φύλο σε όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας, προκειμένου να αμφισβητηθούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τα έμφυλα στερεότυπα.

«Θα μπορούσαν, εφόσον θέλουν κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, να υπάρχουν πιο συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Να πούμε “σε όλα τα σχολεία κάνουμε αυτό και αυτό” και ούτε να πελαγοδρομούμε και να λέμε: “Να βάλουμε ή να μη βάλουμε

ΛΟΑΤΚΙ,; Πώς θα το προσεγγίσουμε; Ποιος θα το κάνει και ποιος έχει κάνει σχετική επιμόρφωση;» [ΘΕ6]

«Να υπάρχει η εμβόλιμη εβδομάδα με όρους σαφήνειας, αλλά παράλληλα να βάζουμε το φύλο σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Να θίξουμε τα στερεότυπα.» [ΘΕ10]

«Επειδή μιλάμε για μια οπτική η οποία έχει εμπεδωθεί αιώνες, γι' αυτόν τον λόγο θα έπρεπε ίσως να υπάρχουν περισσότερα μέσα στη σχολική χρονιά, να προβλέπεται κάτι να γίνεται. Κάτι παρόμοιο με τη Θεματική Εβδομάδα με καλύτερες κατευθύνσεις.» [ΘΕ1]

«Μπορούσαν να θέσουν τους άξονες και ανάλογα με το πώς έκρινε η κάθε σχολική μονάδα, μέσα στη διάρκεια της χρονιάς, να διοργανώναμε εκδηλώσεις πάνω σε αυτά τα ζητήματα, αλλά να μη γίνονταν όλες μαζεμένες σε μια εβδομάδα. Να ήταν ομαλά διασπαρμένες για να μη δημιουργούν προβλήματα ως προς τη ροή του σχολείου.» [ΘΕ9]

Ακόμη, μία εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ως πλεονέκτημα της Θεματικής Εβδομάδας το γεγονός ότι ενθάρρυνε την επαφή της σχολικής κοινότητας με φορείς εκτός αυτής και ότι έδινε την ευκαιρία και τον χρόνο για συζήτηση με τους/τις μαθητές/-τριες σχετικά με θέματα που τους/τις απασχολούν. Συνεπώς στην πρότασή της για μελλοντικές δράσεις για το φύλο στην εκπαίδευση, εντάσσει αυτά τα στοιχεία.

«Χρειάζεται σίγουρα περισσότερη επαφή με το έξω από το σχολείο, ζωντανή επαφή, συζητήσεις με ειδικούς κ.λπ. Αλλά και αξιοποίηση και των βιωμάτων των ίδιων των παιδιών. Ένα καλό της Θεματικής Εβδομάδας ήταν ότι μας έδινε τον χρόνο να αφήσουμε για λίγο το αναλυτικό πρόγραμμα και το βιβλίο ύλης και να ασχοληθούν με πράγματα που μας απασχολούν, μας προβληματίζουν και εμάς τους μεγάλους και τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Τα παιδιά φέρνουν πάρα πολλά παραδείγματα από τις οικογένειές τους, οπότε πραγματικά, έστω και μόνο γι' αυτό νομίζω ότι θα έπρεπε να καθιερωθεί κάτι από αυτό που γινόταν στη Θεματική Εβδομάδα. Γιατί δεν μπορείς κάθε μέρα στο 45λεπτο που πρέπει τόσα πράγματα να κάνεις, πραγματικά να κάτσεις και να συζητήσεις και να ασχοληθείς και να ακούσεις τα παιδιά.» [ΘΕ7]

Από την άλλη, και η παλαιότερη εμπειρία του Προγράμματος του ΚΕΘΙ, προσφέρει ιδέες για προτάσεις μελλοντικών δράσεων, εμπλουτισμένων με νέες διαστάσεις και εντάσσοντας το ζήτημα της διαθεματικής προσέγγισης για το φύλο. Σε κάθε περίπτωση, το βασικό αίτημα για το μέλλον παραμένει ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός των εκπαιδευτικών πολιτικών για το φύλο.

«Με την εμπειρία του ΕΠΕΑΕΚ θα μπορούσε να εφαρμοστεί κάτι ανάλογο με κάποιες βελτιώσεις και με τη συνεργασία της Γενικής Γραμματείας Ισότητας. Να μην είναι όμως πρόγραμμα και επιπλέον να λαμβάνει πλέον υπόψη τη διαθεματικότητα. [...] Το θέμα είναι ότι δεν θέλουμε να έχουμε κάποιες πολιτικές οι οποίες να είναι περιορισμένες και αποσπασματικές. Θέλουμε κάποιες πολιτικές που να είναι μακροπρόθεσμες. Για μένα η εμπειρία του ΕΠΕΑΕΚ είχε θετικά αποτελέσματα, ότι ευαισθητοποιείται κάπως η κοινωνία, αλλά αυτό είχε διάρκεια πολύ περιορισμένη. Θέλουμε να βλέπουμε τις θεματικές αυτές να τις θίγουμε τουλάχιστον ανά τακτά χρονικά διαστήματα, όχι ανά δεκαετία να γίνεται μια δράση ευαισθητοποίησης.» [ΕΠΕΑΕΚ 1]

«Πιστεύω ότι μόνο με προγράμματα όπως το ΕΠΕΑΕΚ ή και εάν μπει αυστηρά σαν ενότητα η διάσταση του φύλου σε κάποιο μάθημα. Αλλιώς δεν είναι τίποτα.» [ΕΠΕΑΕΚ5]

Επιπρόσθετα, με βάση το Έργο του ΚΕΘΙ, τον σχεδιασμό του οποίου έχουν αξιολογήσει όλοι και όλες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτό, με εξαιρετικά θετικό τρόπο, προτείνουν στις μελλοντικές εκπαιδευτικές πολιτικές για το φύλο, να προβλέπεται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών με τον ορισμό εξειδικευμένων ατόμων σε θέματα φύλου (gender experts), προκειμένου να σχεδιάζεται η ένταξη της έμφυλης διάστασης με τρόπο αποτελεσματικό.

«Νομίζω ότι πιο ιδανικό να ενταχθεί οριζόντια. Γιατί υπάρχουν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι πολύ ευαισθητοποιημένοι και συμμετέχουν σε πάρα πολλά προγράμματα και δράσεις [...] και βλέπεις ότι έχουν όρεξη να κάνουν πράγματα. Νομίζω εάν υπήρχε ένας καλύτερος σχεδιασμός και να υπάρχει ένα άτομο ακριβώς στα πρότυπα του ΕΠΕΑΕΚ σε επίπεδο περιφέρειας, που να συντονίζει τέτοιες κινήσεις, και να σχεδιάζει τέτοιες δράσεις για να προάγει τις καλές πρακτικές, να κάνει τις επικοινωνίες. Εμείς είχαμε μία πολλή στενή επαφή, συζητούσαμε με τους εκπαιδευτικούς και ένιωθαν ότι κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση.» [ΕΠΕΑΕΚ3]

«Θα ήθελα έναν άνθρωπο να έρθει στο σχολείο. Να του εκθέσω ποια είναι η πραγματικότητα στο δικό μου σχολείο, γιατί δεν είναι σε όλα τα σχολεία η ίδια πραγματικότητα! Και μέσα από αυτό να φτιάξουμε μαζί ή να με βοηθήσει να φτιάξω ένα πρόγραμμα.» [ΕΠΕΑΕΚ10]

6.5.3. Τα σχολικά εγχειρίδια ως εργαλεία οριζόντιας ένταξης της έμφυλης διάστασης

Με βάση τις φεμινιστικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση, το επίσημο διδακτικό υλικό θεωρείται ως το κυρίαρχο μέσο για τη δόμηση έμφυλων ταυτοτήτων, καθώς και η επίσημη έκφραση της «νομιμοποιημένης» έμφυλης ιδεολογίας. Οι ερευνητικές εστιάσεις¹¹⁹ που έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες αναδεικνύουν ότι παρά τη συχνά εκπεφρασμένη πολιτική πρόθεση για απαλοιφή στερεοτυπικών αναπαραστάσεων από τα σχολικά βιβλία και παρά τις βελτιώσεις που καταγράφονται –με αργά βήματα– προς αυτήν την κατεύθυνση, τα εγχειρίδια εξακολουθούν να είναι έντονα προσκολλημένα σε έμφυλα στερεότυπα, να «νομιμοποιούν» την ανδροκεντρική πραγματικότητα και να μην εντάσσουν πρότυπα που αντανάκλουν την κοινωνική ποικιλομορφία. Σε επίπεδο πολιτικών, η Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 1998c: 9) που συνδέεται με τη Σύσταση (98)14 για το gender mainstreaming, αναγνωρίζει τον κυρίαρχο ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στην μετάδοση αντιλήψεων και γνώσεων και τη σημασία που έχει το εκπαιδευτικό υλικό στην ενδυνάμωση αγοριών και κοριτσιών και στην εξισορρόπηση των υφιστάμενων έμφυλων ιεραρχιών.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, στη συζήτηση για την ανάγκη για οριζόντια ένταξη της διάστασης του φύλου εντάσσεται και το ζήτημα της αλλαγής των σχολικών εγχειριδίων. Το ζήτημα της διασφάλισης της χρήσης μη σεξιστικής γλώσσας έχει αναδειχθεί από κείμενα διεθνών πολιτικών, ως ιδιαίτερα κρίσιμο για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση (Σύσταση (2007)13 του Συμβουλίου της Ευρώπης). Σε αυτήν την κατεύθυνση, επισημαίνεται η σεξιστική γλώσσα των εγχειριδίων και η ανάγκη για αναθεώρησή τους, προκειμένου ο λόγος τους να είναι συμπεριληπτικός. Στην τοποθέτηση που ακολουθεί, η εκπαιδευτικός υπογραμμίζει την έμφυλη ιδεολογία που κρύβεται πίσω από τη διατήρηση της σεξιστικής γλώσσας.

«Κατ' αρχάς τα εγχειρίδια πρέπει να αλλάξουν. Μπορεί να ήρθε ο Οδηγός και η Εγκύκλιος για τη γλώσσα, αλλά τα βιβλία είναι γραμμένα και αναφέρονται μόνο στο αρσενικό γένος. Τα βιβλία είναι το 2006, αλλά είναι παλιά και παραμένουν πίσω. Γενικά τα θέματα του φύλου υποβαθμίζονται πάρα πολύ.

Δεν είναι ότι δεν προλάβανε να αλλάξουν τα βιβλία.» [ΘΕ1]

¹¹⁹ Στην *Ενότητα 3.4.* της παρούσας διατριβής παρουσιάζεται η θεωρητική συζήτηση και η ερευνητική δραστηριότητα που έχει αναπτυχθεί για τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων ως μέσων διαμόρφωσης έμφυλων στερεοτύπων.

Πέρα από τον στόχο της εξάλειψης των στερεότυπων έμφυλων αναπαραστάσεων, η ανάγκη για αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων συνδέεται από τις/τους συμμετέχουσες/-οντες, και με τα ερεθίσματα και τις αφορμές που αυτά θα μπορούσαν δίνουν για την εισαγωγή των θεμάτων φύλων στη συζήτηση που αναπτύσσεται εντός της σχολικής τάξης και στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής.

«Πιστεύω ότι θα έπρεπε να επικαιροποιούνται πιο συχνά τα σχολικά βιβλία. Τα οποία εφόσον επικαιροποιηθούν, μπορούν με διάφορους τρόπους να δώσουν πολλά ερεθίσματα πάνω και στο κομμάτι του φύλου.» [ΘΕ9]

«Σε κάθε μάθημα, σε κάθε κεφάλαιο, θα μπορούσε με έναν έντεχνο τρόπο να μπουν τα ψήγματα που θα προκαλέσουν τη μίνι συζήτηση, τον προβληματισμό.» [ΘΕ5]

Από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών, επισημαίνεται μια προσπάθεια για ένταξη στοιχείων που δίνουν ευκαιρίες στους/στις εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν σχετικά με το φύλο και την έμφυλη ισότητα στην τάξη. Ειδικότερα, οι διδάσκουσες του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας αναφέρουν πως η διδακτική ύλη δίνει αρκετά ερεθίσματα για συζήτηση σχετικά με την έμφυλη ισότητα, η πραγματοποίηση της οποίας, όμως, απαιτεί ευαισθητοποιημένους/-ες εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, μια εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι εάν οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι/-ες, ακόμα και τα αναπαραγόμενα έμφυλα στερεότυπα μπορεί να αξιοποιηθούν ως αντιπαραδείγματα, σε μια συζήτηση για την έμφυλη ισότητα.

Σχετικά με το μάθημα της Βιολογίας ένας εκπαιδευτικός, μέσα από την αφήγησή του, αποκαλύπτει και πάλι την ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα θέματα του φύλου. Πιο συγκεκριμένα, κάνει λόγο για «υποκρισία» από πλευράς Υπουργείου όταν «*βάζεις τις έμφυλες ταυτότητες, και ας πούμε στην Βιολογία, στο βιβλίο της Γ' Γυμνασίου, αφαιρείς κεφάλαια που είναι σχετικά από την υποχρεωτική ύλη διδασκαλίας. Δεν καταλαβαίνω το νόημα*». Στη συνέχεια ο ίδιος αναφέρει ότι:

«Πάρα πολλοί συνάδελφοι όταν κεφάλαια έχουν κάτι παρεμφερές [με το φύλο], δεν τα διδάσκουν, απλά. Τα αποφεύγουν. Δηλαδή και να το βάλεις στο μάθημα, δεν θα λυθεί το ζήτημα. Έχω βάλει για το αναπαραγωγικό σύστημα στο μάθημα και έχουν φριξει κάποιοι συνάδελφοι. Μου λένε: “*Θα τους δείξεις αυτά τα πράγματα;*”. Γιατί τι έχουν αυτά τα πράγματα;» [ΘΕ5]

Οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στην έρευνα επισημαίνουν ότι έχει γίνει κάποια σοβαρή προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση, κυρίως στην Α' Λυκείου, όπου το 2011 το «Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας» καθιερώνει –

μεταξύ άλλων– διδακτική ενότητα για «Τα φύλα στη λογοτεχνία» και συγκεντρώνει δυσφορία από πλευράς διδασκόντων/-ουσών (Βλαχοδήμος, 2015: 136). Ειδικότερα, μία φιλόλογος χαρακτηρίζει αυτήν την προσπάθεια ως «ένα επιτυχημένο πείραμα που αρέσει πολύ στα παιδιά και παράγει σπουδαία πράγματα» [ΕΠΕΑΕΚ4]. Επιπλέον, συνεντευξιαζόμενες που διδάσκουν το συγκεκριμένο αντικείμενο σε άλλες τάξεις, κάνουν λόγο για αύξηση των κειμένων λογοτεχνίας από γυναίκες συγγραφείς, καθώς και των κειμένων που παρουσιάζουν γυναίκες σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους. Ωστόσο, εκπαιδευτικός με επιστημονική εξειδίκευση στο θέμα του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια, επισημαίνει την ανάγκη για αλλαγή οπτικής των σχολικών εγχειριδίων:

«Στα εγχειρίδια θα έπρεπε να γίνει δουλειά συγκεκριμένη, αλλά βλέπετε ότι και με τα εγχειρίδια τα αναγνωστικά τα καινούργια, παρότι έγινε συντονισμένη δουλειά για να αλλάξουν, επειδή οι πεποιθήσεις είναι τόσο βαθιά ριζωμένες, τελικά δεν άλλαξαν. Μπορούν να αξιοποιηθούν οι έρευνες που έχουν γίνει και να αλλάξουν τα εγχειρίδια, το αφηγηματικό κομμάτι των εγχειριδίων. Μπορούν τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας να μπου και άλλα κείμενα ίσως νεότερα που να έχουν και άλλη οπτική. Γιατί αυτά είναι πολύ ωραία κείμενα βέβαια, αλλά έχουν μια συγκεκριμένη οπτική απέναντι στα φύλα.» [ΘΕ11]

6.5.4. Η έμφυλη αλλαγή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του σχολείου στην έμφυλη κοινωνικοποίηση των μαθητών/-τριών έχει αναδειχθεί πολλαπλώς μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς αποτελεί βασικό φορέα μετάδοσης θεμελιακών στοιχείων της κουλτούρας και οικειοποίησης πολιτιστικών αξιών (Γεωργίου, 2008, Νόβα-Καλτσούνη, 2002, Πυργιωτάκης, 1984, Φραγκουδάκη, 2001). Υπό αυτήν την έννοια, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές/-τριες σε αυτήν τη διαδικασία και επηρεάζουν σημαντικά τα αποτελέσματά της. Επομένως, για την ουσιαστική προώθηση της έμφυλης ισότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης, πέρα από τις οργανωμένες δράσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι κρίσιμο να δίνεται έμφαση και στον ατομικό παράγοντα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, καταθέτουν προτάσεις που αφορούν σε ευρύτερα ζητήματα για τα οποία το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ως εργοδότης φορέας, δεν είναι βέβαιο ότι μπορεί να παρέμβει

αποφασιστικά επιφέροντας άμεσα αποτελέσματα, αλλά που, ως φορέας αρμόδιος και για την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών, καλείται να λάβει υπόψη.

«Κατ' αρχάς χρειάζονται παιδεία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Τι να λέμε τώρα; Είναι πρωτίστως ατομικό το ζήτημα. Ζήτημα ατομικής πρωτοβουλίας. Στο σχολείο υπάρχει άφθονο υλικό. Εάν έχουμε την παιδεία και τη διάθεση να ασχοληθούμε με αυτά δεν χρειαζόμαστε μεγαλόστομες διακηρύξεις.» [ΘΕ12]

Στη σχετική βιβλιογραφία, έχει επισημανθεί η σημαντική επίδραση του λεγόμενου «κρυφού αναλυτικού προγράμματος», όπου εντάσσονται –μεταξύ άλλων– οι στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, στη μετάδοση μηνυμάτων που συνδέονται με την έμφυλη ιδεολογία (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δελιγιάννη-Κουϊμτζή, 1981). Αυτή η επίδραση σημειώνεται και από συνεντευξιαζόμενους/-ες, είτε προς τη θετική είτε προς την αρνητική κατεύθυνση.

«Να μην ξεχνάμε όμως, αν θέλουμε να δούμε τα πράγματα σε βάθος, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να περάσει τα μηνύματά του πολύ εύκολα μέσα στην τάξη του με πέντε κουβέντες ή με δύο στάσεις ή με σχολιασμό γεγονότος που έγινε στην αυλή, στον διάδρομο ή μέσα στην τάξη. Αυτά επειδή έχουν να κάνουν με την αμεσότητα, η όποια κουβέντα μπορεί να δώσει μια διάσταση προς θετική κατεύθυνση ευαισθητοποίησης σε οποιοδήποτε θέμα. Και όχι μόνο για θέματα φύλου. Θέματα συμπεριφοράς, διαφορετικότητας, πως να δεις τον φτωχό, τον Ρομά, τον μετανάστη.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

«Πρέπει να δούμε τις συμπεριφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και πώς θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν συμπεριφορές που βλέπουν στο σχολείο που δεν είναι προς τη σωστή κατεύθυνση. Τι θα μπορούσαν να κάνουν, πώς να τις αντιμετωπίσουν.» [ΕΠΕΑΕΚ2]

«Όταν αυτά τα στερεότυπα ανακυκλώνονται μέσα στο σχολείο από εκπαιδευτικούς, εγώ το βλέπω αυτό και από την εμπειρία που έχω στον «Επαγγελματικό Προσανατολισμό», μου καταστρέφει τα πάντα. Δεν είμαι αισιόδοξος, είναι βαθιά ριζωμένες νοοτροπίες. Θα πρέπει οι άνθρωποι που ασχολούνται με αυτό να είναι ευαισθητοποιημένοι και πάντα να τους θυμίζουμε ότι η οπτική του φύλου είναι μια καθημερινή, οριζόντια στάση.» [ΕΠΕΑΕΚ4]

«Όταν ο άλλος, ας πούμε φέρεται τόσο άσχημα ως ανδρικό πρότυπο ή ως γυναικείο πρότυπο, γιατί κατά τα ψέματα το σχολείο είναι ένας φορέας κοινωνικοποίησης, και εκεί το παιδί βλέπει πρόσωπα που τα έχει σαν πρότυπα. Δεν μπορεί λοιπόν ο άλλος να προσεγγίζει ως μεγάλος μάγκας και ως άντρακλας ένα παιδί 12-13 χρονών» [ΘΕ4].

Τα προηγούμενα αποσπάσματα επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί φέρουν και αναπαράγουν στερεότυπα, ακυρώνοντας κάποιες φορές τις επίπονες προσπάθειες που καταβάλλουν ευαισθητοποιημένοι/-ες εκπαιδευτικοί. Αυτή η τοποθέτηση –μεταξύ άλλων– αναδεικνύει με χαρακτηριστικό τρόπο τη σχέση και την αλληλεπίδραση κοινωνίας και εκπαίδευσης, καθώς η τελευταία αποτελεί ένα υποσύστημα της πρώτης (Γεωργίου, 2008).

«Τα θέματα της παιδείας δεν είναι μόνο θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πολιτική κάνει τη δουλειά της. Αν έχεις μια κοινωνία πιο ανοικτή, με ευρύτερο πνεύμα, θα είχαμε ένα διαφορετικό σχολείο.» [ΕΠΕΑΕΚ7]

Η επίδραση φορέων και δρώντων από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου για τη συγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενό της, αλλά και την αποτελεσματικότητά της στην προώθηση της έμφυλης ισότητας. Ένας εκπαιδευτικός αποτυπώνει με χαρακτηριστικό τρόπο αυτήν την αλληλεπίδραση και προτείνει την υιοθέτηση μιας οργανωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα λαμβάνει υπόψη τις επιμέρους ιδιαιτερότητες κάθε κοινωνικού περιβάλλοντος και θα διαπνέεται από μακροπρόθεσμους στόχους για ουσιαστική αλλαγή.

«Ότι και να κάνουμε στο σχολείο, αν η κοινωνία υποστηρίζει κάτι άλλο δεν υπάρχει περίπτωση να πετύχουμε κάτι σοβαρό, τουλάχιστον σε μεγάλη κλίμακα. Εγώ πιστεύω, ότι είναι κάτι που είναι δυναμικό. Ότι γίνεται, θα πρέπει να γίνεται οργανωμένα αν θέλουμε να πετύχουμε στόχους και να βλέπουμε και σε βάθος χρόνου. Δηλαδή, μην περιμένουμε ότι μέσα σε δύο χρόνια θα αλλάξει η κουλτούρα ενός τόπου. Ειδικά σε μέρη που μπορεί να είναι πιο κλειστές κοινωνίες, που έχουν άλλα standards. Αν μιλάμε π.χ. για το θέμα «άντρας-γυναίκα», τι σημαίνει να είσαι γυναίκα σε ένα χωριό ή σε μια περιοχή της Ελλάδας και τι σημαίνει να είσαι γυναίκα σε μια άλλη περιοχή της Ελλάδας, σε μεγάλη πόλη; Υπάρχει διαφορετική αντίληψη. Όπως διαφορετικά το βλέπουν και τα παιδιά.» [ΕΠΕΑΕΚ6]

Ποιος πρέπει να είναι, συνεπώς, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού για την ουσιαστική προώθηση της έμφυλης ισότητας; Ποια στάση πρέπει να έχει για να ικανοποιήσει τον στόχο της ουσιαστικής συμπερίληψης; Σε συνέχεια και σε απάντηση των αντιστάσεων που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί, προτάσσοντας το αίσθημα του «φόβου», μία εκπαιδευτικός αντιτάσσει τις ακόλουθες απόψεις:

«Το ζήτημα είναι ότι σε ένα σχολείο δεν πρέπει να φοβόμαστε να μιλήσουμε για κάποια πράγματα. Πρέπει να έχεις μέσα στο σχολείο ένα πιο συμπεριληπτικό

μάτι, ότι όλα τα παιδιά αξίζουν να ενημερωθούν και εν πάση περιπτώσει να μην έχουμε ταμπού και να μη φοβόμαστε να μιλήσουμε για πράγματα. Σίγουρα θα μιλήσεις στη γλώσσα που μπορούν να καταλάβουν τα παιδιά, αλλά θα τους δώσεις και τον χώρο και τον χρόνο να εκφραστούν.» [ΘΕ7]

Αντί επιλόγου, για αυτήν την *Ενότητα*, επιλέγεται η παράθεση του ακόλουθου αποσπάσματος από άνδρα εκπαιδευτικό, το οποίο συνοψίζει το σύνολο των προτάσεων που καταγράφηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς και συμπυκνώνει την ανάγκη για έμφυλη αλλαγή στον χώρο της εκπαίδευσης, με τον πιο εύσχημο τρόπο:

«Θα ήθελα καθαρές κουβέντες σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Καθαρές κουβέντες. Τι σημαίνει αυτό; Σημαίνει ότι πρέπει κάποια στιγμή να πούμε τι είναι τι. Και να δείξουμε τι συμβαίνει και γιατί συμβαίνει. Αυτό είναι μια επώδυνη διαδικασία γιατί ταρακουνά δομές, αλλά νομίζω ότι εάν δεν το κάνει η εκπαίδευση, ποιος θα το κάνει; Θα πρέπει να αυτοκτονεί (αν αυτοκτονεί) ο Γιακουμάκης, να δολοφονείται η Τοπαλούδη, να έχουμε αίμα για να αρχίσουμε να μιλάμε; Νομίζω ότι η εκπαίδευση πρέπει να το θέσει σε οργανωμένη βάση.» [ΘΕ10]

Συμπεράσματα Κεφαλαίου

Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο και τις συνθήκες εφαρμογής παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα, αποτέλεσε το βασικό αντικείμενο του Κεφαλαίου. Στο πλαίσιο αυτό τέθηκε στο επίκεντρο της διερεύνησης η υλοποίηση δύο παρεμβάσεων για την προώθηση της έμφυλης ισότητας στο σχολικό πλαίσιο: η Θεματική Εβδομάδα και το Έργο των παρεμβατικών προγραμμάτων του ΚΕΘΙ. Από την αξιολόγηση των επιμέρους πτυχών των υπό εξέταση πολιτικών παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, προκειμένου να αποτιμηθούν τα αποτελέσματά τους στην κατεύθυνση της ισότητας στην πράξη, διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στα εργαλεία και τις διαδικασίες που κάθε μία περιελάμβανε.

Η Θεματική Εβδομάδα επικοινωνείται με όρους ασάφειας στην εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο σε ό,τι αφορά το οργανωτικό πλαίσιο, όσο και σε ό,τι αφορά το ζήτημα των έμφυλων ταυτοτήτων, οδηγώντας σε εννοιολογικές στρεβλώσεις. Ειδικότερα, αυτή η ασάφεια, δεν ευνοεί ένα κοινό πλαίσιο αντίληψης και –κατ' επέκταση– δράσης των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην καθίσταται δυνατή η αξιολόγηση της παρέμβασης με ίδιους όρους. Στα βασικά ελλείμματα της Θεματικής

Εβδομάδας, κατά κοινή ομολογία, εντάσσονται ο περιορισμένος χρόνος, που δεν ευνοούσε την εμβάθυνση στα ζητήματα του φύλου, και η έλλειψη επιμορφωτικών εργαλείων δεξιοτήτων και γνώσης για τους/τις εκπαιδευτικούς, που αισθάνθηκαν «αβοήθητοι/-ες». Στις θετικές όψεις της πρωτοβουλίας, κάποιοι/-ες εντάσσουν το πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό για τα θέματα του φύλου, που αναρτήθηκε για να υποστηρίξει θεωρητικά τους/τις εκπαιδευτικούς, και οι περισσότεροι/-ες αναγνωρίζουν την ευκαιρία που παρείχε για διαπραγμάτευση έμφυλων θεμάτων, που βρίσκονται στο περιθώριο του επίσημου θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

Σε αντίθετη κατεύθυνση, το Έργο «Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων» αξιολογείται «ομοφώνως» με θετικό τρόπο από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτό. Επιστημονική προσέγγιση και υποστήριξη, ομαδική δουλειά, ουσιαστική συνεργασία, εργαλεία επιμόρφωσης και πλούσιο υποστηρικτικό υλικό, αποτελούν τα βασικά συστατικά του Έργου που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, και συμβάλλουν στη θετική αξιολόγηση της εμπειρίας τους. Επιπρόσθετα, στην αποτίμηση της ευρύτερης συνεισφοράς της εν λόγω παρέμβασης εντάσσεται η συμβολή της στην άρθρωση ενός διαφορετικού λόγου για το φύλο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με σαφείς επιρροές από το φεμινιστικό κίνημα.

Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από την κριτική στην πρωτοβουλία της Θεματικής Εβδομάδας, κατά την προσπάθεια μελέτης των μετασχηματισμών που επιτεύχθηκαν στο πεδίο του φύλου από την υλοποίηση και των δύο παρεμβάσεων, καταγράφονται αλλαγές προς τη θετική κατεύθυνση. Ειδικότερα, παρόλο που δεν κάνουν λόγο για μετασχηματισμό ή για μετατόπιση αντιλήψεων των μαθητών/-τριών, καθώς αναγνωρίζουν ότι οι έμφυλες αντιλήψεις δημιουργούνται και επηρεάζονται από ένα πλήθος παραγόντων, συχνά επιλέγουν τις λέξεις «σπόρος», «προβληματισμός» και «ψήγματα» για να προσδιορίσουν την επίδραση των παρεμβάσεων στην ευαισθητοποίησή τους. Τα αντίστοιχα αποτελέσματα για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι πιο ενθαρρυντικά και επιτρέπουν να θεωρήσουμε ότι λειτουργούν ως «πολλαπλασιαστές/-τριες» στην προώθηση της έμφυλης ισότητας στον εκπαιδευτικό χώρο, ακόμα και μετά την ολοκλήρωση των υπό διερεύνηση παρεμβάσεων. Πιο αναλυτικά καταγράφονται αλλαγές στην έμφυλη οπτική τους, που μεταφράζονται σε αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας τους, στον οποίο εντάσσουν την έμφυλη διάσταση.

Οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται για την έμφυλη ισότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης, παρακινούνται κυρίως από το προσωπικό τους ενδιαφέρον, καθώς η ενασχόλησή τους με τα ζητήματα φύλου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου, συνιστά αποτέλεσμα εθελοντικής επιλογής. Το προσωπικό ενδιαφέρον μπορεί να συνδέεται με την εκπαίδευσή τους σε θέματα φύλου, με μια ευρύτερη στάση τους απέναντι σε καινοτόμες δράσεις που συμβάλλουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και –κυρίως– με την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα έμφυλης ισότητας, ως αποτέλεσμα προσωπικών βιωμάτων και αντιλήψεων. Επιπλέον, σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους παρέχεται από την προηγούμενη επαγγελματική και εκπαιδευτική τους εμπειρία σε θέματα φύλου, που τους/τις κάνει να αισθάνονται σχετικά «ασφαλείς» ως προς τον τρόπο προσέγγισής τους εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, αλλά και από τις σχετικές δυνατότητες που προσφέρει το αντικείμενο διδασκαλίας τους. Μέσα από περιπτώσεις εκπαιδευτικών που παρακινούνται να συμμετάσχουν στο Έργο του ΚΕΘΙ εξαιτίας οικονομικού οφέλους, αναδεικνύεται ότι η παροχή κινήτρων λειτουργεί θετικά στην απόκτηση συμμάχων προς την έμφυλη ισότητα, οι οποίοι/-ες, σε διαφορετική περίπτωση, πιθανά να μην ευαισθητοποιούνταν και να έμεναν εκτός της προσπάθειας.

Η εισαγωγή της έμφυλης διάστασης στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία που έρχεται αντιμέτωπη με αντιστάσεις σε διάφορα επίπεδα. Η μελέτη των *αντιστάσεων* της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στις υπό εξέταση εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το φύλο, καταγράφει εκδηλώσεις που καλύπτουν όλο το φάσμα της σχετικής τυπολογίας (Flood, Dragiewicz & Pease, 2020) ως προς τις μορφές που λαμβάνουν. Ειδικότερα, συναντώνται από πιο παθητικές μορφές που συμπεριλαμβάνουν την άρνηση εφαρμογής τους, την αποποίηση της ευθύνης και την αδράνεια, που εκφράζεται κυρίως μέσω καθυστερήσεων και δημιουργίας προσκομμάτων, μέχρι πιο ενεργητικές μορφές που συνοδεύονται από υπονομευτικές πρακτικές, σεξιστικό λόγο και πατριαρχικές ιδέες και πρακτικές. Ανεξάρτητα από τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνονται οι αντιστάσεις, αυτές συνδέονται με τη νοοτροπία αυτών που τις εκφράζουν για την έμφυλη ισότητα και η επίδρασή τους εξαρτάται από την εξουσία, τη θέση και τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ των φορέων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί, ως η πλέον βασική συνιστώσα για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, τίθενται στο επίκεντρο της εξέτασης των αντιστάσεων για το φύλο στον εκπαιδευτικό χώρο. Με κύριο μέλημα τη διατήρηση του εργασιακού

και κοινωνικού τους status quo, μια μεγάλη μερίδα αντιμετωπίζει με επιφυλακτικότητα κάθε αλλαγή που ενδέχεται να πλήξει τον κοινωνικό ρόλο της ή να ανατρέψει την καθημερινότητά της. Η αντίστασή τους, λαμβάνοντας τη μορφή άρνησης αναγνώρισης της σημασίας του πεδίου του φύλου στην εκπαίδευση, παρερμηνείας –είτε δικαιολογημένης ή μη, είτε ηθελημένης ή μη– των σκοπών των υπό εξέταση παρεμβάσεων, καθώς και αναπαραγωγής ακραίου σεξιστικού λόγου, καταλήγει να θέτει σε κίνδυνο τη νομιμοποίηση του αιτήματος για προώθηση της έμφυλης ισότητας εντός του σχολικού πλαισίου.

Η δυναμική της σχέσης εκπαιδευτικών-γονέων διανοίγει νέα πεδία αντιστάσεων, με τους τελευταίους να παρεμβαίνουν ακόμα και με πρακτικές λογοκρισίας στο περιεχόμενο των πολιτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για το φύλο. Με τον τρόπο αυτόν αναχρονιστικές αντιλήψεις για το φύλο που συνδέονται με οργανωμένους φορείς ακροδεξιού λόγου και θρησκευτικού φονταμενταλισμού, βρίσκουν χώρο στην εκπαίδευση. Τελικοί/-ές αποδέκτες/-τριες των επιπτώσεων των παραπάνω αντιστάσεων, αλλά και των αιτιών που τις πλαισιώνουν, παραμένουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Οι προεκτάσεις της έμφυλης κοινωνικοποίησής τους καθίστανται εμφανείς εντός του σχολικού πλαισίου, όπου αναπαράγουν στερεότυπα και σεξιστικές αντιδράσεις.

Ωστόσο, ο ρόλος ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών που επιλέγουν και βρίσκουν τρόπους να αντιπαρατεθούν σε και να διαχειριστούν αυτές τις αντιστάσεις, επιτρέπει μια συγκρατημένη αισιοδοξία στην κατεύθυνση της έμφυλης αλλαγής στην εκπαίδευση. Η διάθεσή τους για επαναδιαπραγμάτευση έμφυλων θέσεων που τόσο οι ίδιοι/-ες, όσο και οι μαθητές/-τριές τους φέρουν, σε συνδυασμό με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που πηγαία διαθέτει η σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, καθιστά δυνατή τη μετατόπιση των κυρίαρχων έμφυλων αντιλήψεων και την εγκαθίδρυση ενός διαφορετικού λόγου στο σχολικό περιβάλλον. Με βασικό γνώμονα την άποψη που θέλει κάθε έρευνα που αποκαλύπτει τα αντιστεκόμενα δρώντα υποκείμενα και τους μηχανισμούς που αυτά ενεργοποιούν, να συνεισφέρει στην ορατότητα, τη διάγνωση και τη λύση του προβλήματος (Mergaert & Lombardo, 2014), ο μελλοντικός πολιτικός σχεδιασμός για το φύλο στην εκπαίδευση, οφείλει να λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους που προκύπτουν ως συμπέρασμα από τη μελέτη αυτήν.

Η αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, ως ένα σύνολο δράσεων και πράξεων, επιβεβαιώνει τα χαρακτηριστικά που έχουν

διαπιστωθεί για την κρατική πολιτική στο ελληνικό πλαίσιο (Σπανού, 2010). Ειδικότερα, χαρακτηρίζεται από μια εκ των άνω θεώρηση και διαμορφώνεται αποκλειστικά από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, επιβεβαιώνοντας το συγκεντρωτικό μοντέλο της ευρύτερης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό η πολύτιμη, βιωματική εμπειρία των εκπαιδευτικών υποτιμάται με αποτέλεσμα να αγνοούνται οι πραγματικές συνθήκες και παράγοντες που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων για το φύλο στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, αγνοείται και η σχετική επιστημονική εμπειρία, καθώς και οι αξιολογήσεις που έχουν προκύψει από την υλοποίηση των παρεμβάσεων για το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρά τη ρήξη που έχουν δημιουργήσει οι παραπάνω διαπιστώσεις στη σχέση Υπουργείου και εκπαιδευτικών, η οποία εκφράζεται μέσα από αισθήματα απογοήτευσης και ματαιώσης, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ελπίζουν ότι στο μέλλον αυτό θα αλλάξει.

Η αναπόφευκτη σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την ευρύτερη κυβερνητική πολιτική, αποτυπώνεται και στο πεδίο της έμφυλης ισότητας. Ειδικότερα, παρά τον διαχρονικό πολιτικό στόχο για προώθηση της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση, τουλάχιστον σε επίπεδο διακηρύξεων, η κάθε κυβέρνηση επιδιώκει να πλαισιώσει με διαφορετικό λόγο το πρόβλημα και τους σχετικούς στόχους, με αποτέλεσμα να καταγράφονται σημαντικές οπισθοχωρήσεις. Σπάνια οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την ευθύνη για αυτές τις οπισθοχωρήσεις στον κλάδο τους. Σε κάθε περίπτωση, αποτέλεσμα της επίδρασης των κυβερνητικών αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα συνιστά η αποτίμησή της ως αποσπασματικής, χωρίς συνέχεια, με πρωτοβουλίες βραχυπρόθεσμης διάρκειας, πρόχειρης, επιφανειακής, καθώς και ως μιας προσπάθειας πρόσκαιρης ικανοποίησης διαφόρων δρώντων, από το εσωτερικό ή το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, που επενεργούν στο παιχνίδι της πολιτικής διαπραγμάτευσης.

Η ακύρωση των αποτελεσμάτων και του έργου που παράγεται από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε πολιτικές για την έμφυλη ισότητα, εξαιτίας της αποσπασματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, οδηγεί σε απογοητεύσεις. Πέρα από τις κυβερνητικές αλλαγές, στα αιτία της «διαχρονικής» αποσπασματικότητας της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, εντάσσονται και παράγοντες που σχετίζονται με τη συγκυριακή χρηματοδότηση

δράσεων από κοινοτικά κονδύλια. Ειδικότερα, ο τερματισμός πρωτοβουλιών για το φύλο στην εκπαίδευση με τη λήξη της χρηματοδότησής τους, επιβεβαίωσε ανησυχίες που είχαν εκφραστεί εγκαίρως σχετικά με την πιθανότητα εφήμερων αποτελεσμάτων τους, εφόσον δεν καταλήξουν σε σταθερές πολιτικές ισότητας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Ζιώγου-Καραστεργίου, 2003). Αυτή η ακύρωση των αποτελεσμάτων των εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα, αφήνει ουσιαστικά αναξιοποίητο το επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και το χρήσιμο επιστημονικό και εκπαιδευτικό υλικό που παράχθηκε, αποκλείοντας κάθε δυνατότητα για πολλαπλασιαστικά οφέλη, ακόμα μετά από την επίσημη κατάργησή τους. Τελικά αυτά τα «πυροτεχνήματα» επιφέρουν αλλαγή στην κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας; Ευτυχώς η ενασχόληση με το πεδίο της έμφυλης ισότητας φαίνεται πως έχει μια δυναμική διάσταση που δεν είναι «αποσπασματική» και δεν περιορίζεται στα όρια της θεσμοθετημένης πολιτικής, με αποτέλεσμα να μένει ένα σημαντικό αποτύπωμα, που οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί το «κουβαλούν» ακόμα στην εκπαιδευτική τους πρακτική, συμβάλλοντας σε στόχους για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, που μοιάζει να έχουν εγκαταλειφθεί σε επίπεδο πολιτικής.

Οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που η επιρροή των απόψεών τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι περιορισμένη, καταθέτουν συγκροτημένες *προτάσεις*, που απορρέουν από την ανεκτίμητη βιωματική τους εμπειρία, για την ουσιαστική προώθηση της έμφυλης ισότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης. Σε συμφωνία με την άποψη που αναγνωρίζει την επιμόρφωση με την οπτική του φύλου, ως καίριο εργαλείο για την ένταξη της έμφυλης διάστασης στις πολιτικές (EIGE, 2016b), οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες, προτάσσουν το αίτημα για επίσημη, σταθερή, και οργανωμένη επιμόρφωση στα θέματα του φύλου, ως μέρος του σχεδιασμού μιας ευρύτερης συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τα θέματα αυτά.

Παρόλο που ορισμένοι/-ες αναδεικνύουν τη διατύπωση του αιτήματος για επιμόρφωση, ως μια συχνή, προσχηματική πρακτική του εκπαιδευτικού κλάδου, που συνδέεται με μια ευρύτερη κουλτούρα απροθυμίας και αντίστασης, εν τούτοις η ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες, παραμένει επίκαιρη και ουσιαστική. Ειδικότερα, αναγνωρίζοντας την αξία της μάθησης και της εκπαίδευσης στην καταπολέμηση εσωτερικευμένων στερεοτύπων, επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση σε θέματα φύλου δίνει τη δυνατότητα να καμφθούν αντιστάσεις και αναθεωρηθούν έμφυλες προκαταλήψεις, που φέρουν οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτό το πλαίσιο καταθέτουν συγκεκριμένες προτάσεις για υποχρεωτική επιμόρφωση για όλες και

όλους, με βιωματικές μεθόδους και πρακτικές εφαρμογές, με κίνητρα συμμετοχής και με αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας και της επιστημονικής γνώσης εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την ουσιαστική υποστήριξη της έμφυλης αλλαγής μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, εντάσσεται η προώθηση της οριζόντιας ένταξης της διάστασης του φύλου στην εκπαιδευτική πρακτική. Με αυτόν τον τρόπο ο μετασχηματισμός του «πατριαρχικού εκπαιδευτικού παραδείγματος» (Spender, 1980), σε ένα περιβάλλον συμπερίληψης και έμφυλης ισότητας, πραγματοποιείται με πιο «φυσικό» και «ασφαλή» τρόπο, καταστέλλοντας αντιδράσεις που ενεργοποιούνται από αποσπασματικές δράσεις και παρεμβάσεις ευκαιριακού χαρακτήρα, που αναστατώνουν τη ροή του σχολικού προγράμματος. Σε προτάσεις που κατατίθενται προς αυτήν την κατεύθυνση, καταγράφεται η ανάγκη για ενέργειες με ευρύ χρονικό ορίζοντα, που εντάσσουν το φύλο στο υφιστάμενο διδακτικό πλαίσιο, σε συγκεκριμένα μαθήματα και αξιοποιούν ιδέες και πρακτικές από τις εμπειρίες υλοποίησης της Θεματικής Εβδομάδας και του Έργου του ΚΕΘΙ. Επιπλέον, σε παρόμοιο πλαίσιο, προτείνεται η αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων προκειμένου να αποκτήσουν συμπεριληπτικό λόγο και σύγχρονη έμφυλη οπτική και, παράλληλα, να προσφέρουν πολλαπλές αφορμές για διαπραγμάτευση των έμφυλων ζητημάτων σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την επίδραση της κυρίαρχης έμφυλης ιδεολογίας, που λαμβάνει πολλαπλές μορφές: οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που αναπαράγουν στερεότυπα και εκφράζουν σεξιστικές αντιλήψεις και η κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη του αιτήματος για έμφυλη συμπερίληψη, επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της έμφυλης σχολικής κουλτούρας. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η διατύπωση ξεκάθαρων στόχων και κατευθύνσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα ορίζουν ρητά το πρόβλημα και τους τρόπους αντιμετώπισής του, και θα νοσηματοδοτούν με σαφήνεια και επιστημονικότητα το πεδίο του φύλου στην εκπαίδευση. Η «επώδυνη» διαδικασία του έμφυλου μετασχηματισμού της εκπαίδευσης απαιτεί «καθαρές κουβέντες».

Τελικά συμπεράσματα

Η παρούσα διατριβή είχε ως κεντρικό σκοπό να εξετάσει το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να αποκαλυφθούν αιτίες και να αναλυθούν παράγοντες που εμποδίζουν την προώθηση της έμφυλης ισότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για τον σκοπό αυτόν, αρχικά, μελετήθηκαν θεωρήσεις και προσεγγίσεις που πλαισιώνουν τις έννοιες που συγκροτούν το υπό διερεύνηση πεδίο: δημόσια πολιτική, εκπαιδευτική πολιτική, φύλο. Από τη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε ότι η δημόσια πολιτική, ως διαδικασία, χαρακτηρίζεται από συνθετότητα, καθώς στο πεδίο της διαπραγμάτευσής της επενεργούν διαφορετικοί παράγοντες και φορείς, που –ανάλογα με την εξουσία τους– επηρεάζουν το περιεχόμενό της. Η εκπαιδευτική πολιτική, ως δημόσια πολιτική, αποτελεί την επίσημη έκφραση του κράτους σχετικά με τη φιλοσοφία, τον προσανατολισμό και τους στόχους που θέτει, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Υπό αυτήν την έννοια, η δημόσια πολιτική για την εκπαίδευση επηρεάζεται από το πολιτικο-κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, την κυρίαρχη ιδεολογία και τα αντίστοιχα πρότυπα αντιλήψεων. Συνεκδοχικά, οι έμφυλες αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνική πραγματικότητα είναι παρούσες και επιδρούν τόσο κατά τη διαμόρφωση, όσο και κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αυτή η παραδοχή οδήγησε το ερευνητικό ενδιαφέρον στο πεδίο του λόγου –υπό την έννοια του οποίου εντάσσονται ιδέες, συμβολικά και πολιτισμικά στοιχεία– και ειδικότερα στον λόγο για το φύλο. Για τον σκοπό αυτόν, αρχικά, μελετήθηκαν προσεγγίσεις για τον λόγο κατά την πολιτική διαδικασία. Σύμφωνα με αυτές, οι πολιτικές αποτελούνται από κατασκευασμένα και κοινοποιημένα νοήματα σε μια συζήτηση πολιτικής, και η διαδικασία χάραξης μιας πολιτικής είναι μια διαδραστική διαδικασία μάθησης, κατά την οποία ανταλλάσσονται επιχειρήματα και νοήματα. Συνεπώς, οι ιδέες και οι αντιλήψεις που φέρουν αυτοί/-ές που σχεδιάζουν μια πολιτική, εκφράζονται με ρητό ή άρρητο τρόπο, κατά τη διαδικασία συγκρότησής της.

Στη φεμινιστική θεωρία, ο λόγος προσεγγίζεται τόσο με τη συμβολική/περιγραφική, όσο και με την κανονιστική του διάσταση. Στην πρώτη περίπτωση εξετάζεται η επίδραση της γλώσσας, ως κοινωνικο-πολιτισμικού εργαλείου, στην αναπαραγωγή έμφυλων κοινωνικών ρόλων και σχέσεων. Στη δεύτερη περίπτωση, ο λόγος προσεγγίζεται ως έννοια που δεν περιορίζεται στην αναπαράσταση, αλλά νοηματοδοτεί και τελικά συγκροτεί έμφυλες ταυτότητες και την

έμφυλη υποκειμενικότητα. Αυτές οι δύο διαστάσεις τροφοδοτούν προσεγγίσεις της σύγχρονης φεμινιστικής πολιτικής θεωρίας, που δίνουν έμφαση στον λόγο που πλαισιώνει νοηματικά τις πολιτικές ισότητας.

Οι προσεγγίσεις αυτές, οι οποίες συνθέτουν τα παραπάνω θεωρητικά πλαίσια (πολιτικός λόγος και φύλο), προσέφεραν το βασικό θεωρητικό υλικό και τα εννοιολογικά εργαλεία για το αναλυτικό σχήμα της παρούσας διατριβής. Στις φεμινιστικές προσεγγίσεις για τον λόγο στις πολιτικές για την έμφυλη ισότητα, ο λόγος αναλύεται για να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ιεραρχούνται θέματα που σχετίζονται με τις έμφυλες σχέσεις εξουσίας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίον αναπαρίστανται έμφυλα ζητήματα. Ειδικότερα, η φεμινιστική κριτική ανάλυση των ερμηνευτικών πλαισίων (*critical frame analysis*) αντιμετωπίζει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας πολιτικής ως μια σύνθετη πολιτική διαδικασία που νοηματοδοτεί την πραγματικότητα, και τον λόγο της πολιτικής ως μηχανισμό που (ανα)παράγει έμφυλες σχέσεις εξουσίας. Συνεπώς, ο έμφυλος λόγος των πολιτικών καθορίζει το περιεχόμενό τους, επιδρά στην εφαρμογή τους και κατασκευάζει την πραγματικότητα, μέσα από τα ρητορικά σχήματα και τις νοηματοδοτήσεις που προτείνει. Στο επίπεδο της εφαρμογής, ο λόγος καταλήγει να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τις ομάδες που επηρεάζονται από τα μέτρα μιας πολιτικής. Παράλληλα, στη σύγχρονη φεμινιστική συζήτηση για τη φάση που ακολουθεί τη θεσμοθέτηση μιας πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, μελετώνται οι αντιστάσεις που εκδηλώνονται κατά την εφαρμογή πολιτικών παρεμβάσεων, οι οποίες εκδηλώνονται (συνειδητά ή ασυνείδητα) και συμβάλλουν στη διατήρηση της έμφυλης τάξης πραγμάτων ή αλλιώς του έμφυλου λόγου.

Τα παραπάνω εργαλεία, τα οποία αναπτύχθηκαν στο *πρώτο Κεφάλαιο* της διατριβής, αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, τόσο στο επίπεδο της θεσμοθέτησής της, όσο και στο επίπεδο της εφαρμογής εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, προκειμένου να προσεγγισθεί επαρκώς το υπό διερεύνηση αντικείμενο, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστεί η θεσμική εξέλιξη που έχει καταγραφεί σε σχέση με την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτόν πραγματοποιήθηκε λεπτομερής επισκόπηση των σχετικών πολιτικών σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

Η συνολική θεώρηση του θεσμικού πλαισίου που συγκροτείται από αναγνωρισμένους υπερεθνικούς φορείς πολιτικής, αναδεικνύει τις κυρίαρχες τάσεις που διαγράφονται ανά περίοδο στον θεσμικό πολιτικό λόγο για το φύλο. Οι διεθνείς

και οι ευρωπαϊκοί φορείς που αναπτύσσουν πολιτικές για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, παρόλο που παρουσιάζουν διαφορές ανάλογα με το προφίλ τους, σε γενικές γραμμές διαγράφουν παράλληλες θεσμικές πορείες με πλούσια αποτελέσματα. Σε μια προσπάθεια γενικής αξιολόγησης αυτών των πορειών, όπως καταγράφηκαν στο *δεύτερο Κεφάλαιο* της παρούσας, θα μπορούσαμε να σχηματικά να σημειώσουμε τη μετατόπιση του πολιτικού ενδιαφέροντος από: την ισότητα ευκαιριών, στην ισότητα των φύλων και στη συνέχεια στην ένταξη της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση και στη διασφάλιση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, χωρίς αποκλεισμούς στη βάση του φύλου ή/και στη βάση του φύλου συνδυαστικά με άλλους παράγοντες (διαθεματικότητα).

Συγκρίνοντας το ευρωπαϊκό με το διεθνές θεσμικό πλαίσιο, με βάση την ιδεολογική πλαισίωση των πολιτικών που αναπτύσσουν για το πεδίο *φύλο και εκπαίδευση*, διαπιστώνεται ότι ο λόγος στα κείμενα του ΟΗΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι σαφώς πιο δικαιωματικός, σε σχέση με τον αντίστοιχο λόγο των κειμένων πολιτικής των φορέων της ΕΕ. Ειδικότερα, στις ευρωπαϊκές πολιτικές η εκπαίδευση σχεδόν υποβαθμίζεται, καθώς συνήθως δεν προσεγγίζεται ως αυτόνομο πεδίο, αλλά σε συνάρτηση με την αγορά εργασίας, αντανακλώντας τις θεσμικές αρμοδιότητες της ΕΕ. Αυτή η διαπίστωση για τον διαφορετικό λόγο των φορέων των δύο πλαισίων (διεθνές και ευρωπαϊκό) οδηγεί σε κριτικό προβληματισμό σε σχέση με την ιδεολογική κατεύθυνση της ΕΕ για την εκπαίδευση και την έμφυλη ισότητα. Ωστόσο, χωρίς να υποτιμάται η αξία του δικαιωματικού λόγου –τόσο σε συμβολικό, όσο και σε ουσιαστικό επίπεδο–, πρέπει να σημειωθεί ότι οι ευρωπαϊκές πολιτικές είναι αυτές, που έχουν οδηγήσει σε κρίσιμες αλλαγές στις εθνικές πολιτικές, είτε εξαιτίας της υποχρέωσης εναρμόνισης της εθνικής νομοθεσίας με τις ευρωπαϊκές Οδηγίες ή μέσα από τις χρηματοδοτήσεις των ευρωπαϊκών διαθρωτικών ταμείων και προγραμμάτων που ασκούν σημαντική επιρροή στις εθνικές πολιτικές για την ισότητα των φύλων. Υπό αυτήν την έννοια, ο μη ρυθμιστικός χαρακτήρας των διεθνών κειμένων, τα οποία συνήθως συνίστανται σε διακηρύξεις δικαιωμάτων και αρχών, αφήνει το περιθώριο για μια πιο δικαιωματική προσέγγιση, σε αντίθεση με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά κείμενα πολιτικής, των οποίων ο λόγος συσχετίζεται άμεσα με το πεδίο αρμοδιοτήτων της ΕΕ.

Σε εθνικό επίπεδο, η επισκόπηση των πολιτικών για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση είχε ως αφετηρία το 1975, οπότε και κατοχυρώνεται συνταγματικά η ισότητα των φύλων. Ωστόσο, στο *τρίτο Κεφάλαιο* εισαγωγικά σκιαγραφούνται οι

σχετικές πολιτικές που συνθέτουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέχρι τη Μεταπολίτευση, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτύπωση της πορείας τους έως το Σύνταγμα του 1975. Η παρουσίαση των πολιτικών ανά περιόδους, επιτρέπει τη διατύπωση συμπερασματικών παρατηρήσεων σχετικά με την εξέλιξή τους. Το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980 σηματοδοτείται από την ανάληψη της εξουσίας από το ΠΑΣΟΚ, το οποίο αρθρώνει προοδευτικό λόγο, και προχωρά σε εμβληματικές αλλαγές που ισχυροποιούν τη νομική βάση για την έμφυλη ισότητα. Στο πεδίο της εκπαίδευσης θεσμοθετείται η συνεκπαίδευση (1985), ενώ παράλληλα το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο ευνοεί την ανάπτυξη των πρώτων φεμινιστικών μελετών για τα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, παρά τις ριζοσπαστικές μεταβολές της νομοθεσίας για τα θέματα του φύλου, δε σημειώνονται αντίστοιχες αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική, με αποτέλεσμα η περίοδος αυτή να αξιολογείται ως η *πρώτη χαμένη ευκαιρία* για την καταγραφή έμφυλης αλλαγής προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής ισότητας, στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990 η εκπαιδευτική πολιτική που συνδέεται με την ισότητα των φύλων, περιορίζεται –σε μεγάλο βαθμό– σε ερμηνευτικά θεσμικά κείμενα που ρυθμίζουν επιμέρους θέματα και δεν επιφέρουν σημαντικές αλλαγές. Το 1997 καθιερώνεται η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου με στόχο την *«απελευθέρωση της εργαζόμενης μητέρας»*, σε εναρμόνιση με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας. Ο προσανατολισμός της ΕΕ στην αγορά εργασίας και στην αύξηση του οικονομικά ενεργού πληθυσμού, κατά τη δεκαετία του 2000, καταλήγει να ωφελεί σημαντικά, με παράπλευρο τρόπο, την ανάπτυξη δράσεων για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση. Πρόκειται για τα Έργα του ΕΠΕΑΕΚ II τα οποία, στόχευσαν στην ένταξη του φύλου μέσα από την υλοποίηση παρεμβάσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, επιπλέον, εγκαινίασαν –τουλάχιστον με πιο επίσημους όρους σε σχέση με πριν– τις σπουδές φύλου στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο. Η αδράνεια του Υπουργείου Παιδείας, μετά την ολοκλήρωση των παραπάνω Έργων, σε σχέση με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και της δυναμικής των δράσεών τους, οδηγεί στην καταγραφή αυτής της περιόδου ως τη *δεύτερη χαμένη ευκαιρία* για ουσιαστική έμφυλη αλλαγή στο ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα, τη δεκαετία του 2010, και συγκεκριμένα το 2016, μια νέα πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας, η καθιέρωση της Θεματικής Εβδομάδας, δίνει εκ νέου την ευκαιρία για ένταξη των θεμάτων φύλου και ισότητας στη σχολική διαδικασία, αλλά διαρκεί μόλις

τρία σχολικά έτη, καθώς καταργείται απότομα λίγους μήνες μετά την εκλογή της νέας κυβέρνησης, το 2019.

Παράλληλα με αυτές τις πολιτικές, η Γενική Γραμματεία Ισότητας, σταθερά από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα, εντάσσει την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, στους στόχους και τις δράσεις των Εθνικών Προγραμμάτων ή των διακηρύξεών της, χωρίς ωστόσο αυτό να είναι αρκετό για την κινητοποίηση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στα ΕΠ για την εκπαίδευση που ακολούθησαν μετά το 2008, «*η ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαιδευτική πολιτική*» υπήρξε το ρητορικό εργαλείο που κάλυψε την πολιτική απραξία και αδιαφορία για την έμφυλη ισότητα. Συμπερασματικά, η επισκόπηση του εθνικού πλαισίου ανέδειξε ότι η ευκαιριακή και αποσπασματική ενασχόληση κρατικών φορέων με τα θέματα φύλου για την άντληση κοινοτικών πόρων και η αντιμετώπιση της πολιτικής ισότητας ως «περιθωριακής» πολιτικής δεν έχουν επιτρέψει την ανάπτυξη μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ουσιαστική ισότητα των φύλων.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την επισκόπηση των πολιτικών, κυρίως των εθνικών, δημιούργησαν προϋδεάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίον σχεδιάζεται και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα στην Ελλάδα, οι οποίες, σε συνδυασμό με το θεωρητικό υλικό, συνεισέφεραν στη διατύπωση των υποθέσεων εργασίας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Ειδικότερα, οι παραπάνω διαπιστώσεις ενίσχυσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την αποκάλυψη των αιτιών που, παρά την πρόοδο σε θεσμικό επίπεδο και την ανάπτυξη επίσημων πολιτικών πρωτοβουλιών και παρεμβάσεων, εμποδίζουν την προώθηση της ουσιαστικής έμφυλης αλλαγής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για τον σκοπό αυτόν επιλέχθηκε η διενέργεια δύο ερευνητικών εστιάσεων, με τη χρήση των ερευνητικών μεθόδων που παρουσιάζονται στο *τέταρτο Κεφάλαιο*, προκειμένου αφενός να διαφωτιστούν πτυχές που σχετίζονται με τη διαδικασία θεσμοθέτησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, και αφετέρου να εντοπιστούν οι αντιστάσεις που συναντούν επίσημες παρεμβάσεις για την έμφυλη ισότητα στην πράξη.

Στο επίκεντρο της έρευνας τέθηκαν τέσσερα παραδείγματα εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, τα οποία χρονικά εκτείνονται στις τέσσερις δεκαετίες που μεσολαβούν από τη νομική θεσμοθέτηση την ισότητας των φύλων στην Ελλάδα, το 1975, έως σήμερα. Τα δύο πρώτα, αφορούν σε νομοθετικές πρωτοβουλίες, που σηματοδότησαν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1980 και του 1990 αντίστοιχα, και τα άλλα δύο εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσα στο σχολείο

(γυμνάσιο), που προωθήθηκαν ως διακριτά έργα κατά τις δεκαετίες 2000 και 2010. Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες εξετάστηκαν για να διερευνηθεί η εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα στο επίπεδο της θεσμοθέτησης, ενώ οι παρεμβάσεις στο επίπεδο της εφαρμογής.

Ειδικότερα, οι δύο νομοθετικές πρωτοβουλίες επιλέχθηκαν, τόσο εξαιτίας των διατάξεων που συμπεριλαμβάνουν και σχετίζονται με το φύλο, όσο και εξαιτίας των διαφορετικών περιόδων και κοινωνικοπολιτικών πλαισίων στα οποία εντάσσονται. Πιο συγκεκριμένα, η μεν πρώτη (Νόμος 1566/1985) εξισώνει θεσμικά αγόρια και κορίτσια στην εκπαίδευση και συμπεριλαμβάνει στον σκοπό της εκπαίδευσης τον παράγοντα φύλο ως παράγοντα αποκλεισμού από αυτήν, ενώ η δεύτερη (Νόμος 2525/1997) καθιερώνει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και συμπεριλαμβάνει στις αρχές της εκπαίδευσης την παροχή ισότιμης πρόσβασης σε αυτήν ανεξαρτήτως φύλου.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το φύλο, που προσεγγίζονται ερευνητικά, αποτελούν τις σημαντικότερες θεσμικές προσπάθειες που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα, για την προώθηση θεμάτων έμφυλης ισότητας και την ένταξη της διάστασης του φύλου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρώτη παρέμβαση αφορά το Έργο «Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων», που υλοποίησε το ΚΕΘΙ, μέσω του οποίου επιμορφώθηκε και ευαισθητοποιήθηκε ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου και πραγματοποιήθηκαν παρεμβατικά προγράμματα για την ισότητα των φύλων σε σημαντικό αριθμό σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δεύτερη είναι η πρωτοβουλία της Θεματικής Εβδομάδας, που επεδίωξε να εντάξει οριζόντια, σε όλα τα γυμνάσια της χώρας, κοινωνικούς προβληματισμούς, συμπεριλαμβάνοντας στη θεματολογία των δράσεών της τις έμφυλες ταυτότητες.

Για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τη φάση της θεσμοθέτησής της, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος της Κριτικής Ανάλυσης του κοινοβουλευτικού λόγου –όπως καταγράφεται μέσα από τα Πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής– για τα νομοσχέδια των δύο προαναφερθέντων νομοθετημάτων. Με την αξιοποίηση των θεωρητικών και εννοιολογικών εργαλείων για τον λόγο, όπως παρουσιάστηκαν στο πρώτο Κεφάλαιο, εξετάστηκαν οι πρακτικές του λόγου ως *κοινωνικές πράξεις*, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι περίπλοκοι, ρητοί ή άρρητοι τρόποι, μέσω των οποίων έμφυλες υποθέσεις και σχέσεις εξουσίας, που θεωρούνται ως δεδομένες, (ανα)παράγονται, διατηρούνται ή αμφισβητούνται.

Για τη διερεύνηση της υλοποίησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτές. Η μέθοδος αυτή κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην εμπειρία και τις απόψεις των ερευνητικών υποκειμένων. Στην εν λόγω εστίαση αξιοποιήθηκε το θεωρητικό υλικό του πρώτου Κεφαλαίου, που σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική και τις φεμινιστικές προσεγγίσεις που μελετούν τις αντιστάσεις στις πολιτικές ισότητας και την πολιτική έμφυλης ισότητας στην πράξη.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση του κοινοβουλευτικού λόγου για την εκπαίδευση, όπως παρουσιάσθηκαν στο *πέμπτο Κεφάλαιο*, επιβεβαιώνουν την *πρώτη υπόθεση εργασίας*, σύμφωνα με την οποία ο πολιτικός λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική κατασκευάζει έμφυλους κοινωνικούς ρόλους και αναπαράγει στερεότερες αντιλήψεις. Ειδικότερα, εξετάζοντας το *πρώτο ερευνητικό ερώτημα*, το οποίο επικεντρώνεται στις έμφυλες *αναπαραστάσεις* που ενεργοποιούνται μέσω του κοινοβουλευτικού λόγου για την εκπαιδευτική πολιτική, διαπιστώνεται ότι αυτές νοηματοδοτούν την έμφυλη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα αναπαράγοντας τους παραδοσιακούς ρόλους για το φύλο και διαφυλάσσοντας τη έμφυλη τάξη. Πιο αναλυτικά, οι γυναίκες κατά κανόνα αναπαρίστανται σε ρόλους που συνδέονται με την παροχή φροντίδας ή οικιακής εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι αναφορές σε γυναίκες εργαζόμενες σε κλάδους της εκπαίδευσης περιορίζονται σε νηπιαγωγούς, σε συμφωνία με την αντίληψη που θεωρεί τον εκπαιδευτικό τους ρόλο ως προέκταση της μητρικής φροντίδας. Επιπρόσθετα, οι μαθήτριες, ως υποκείμενα που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, κατά κύριο λόγο, αγνοούνται, και είτε αποκλείονται ή δεν καθίστανται ορατές μέσω της γενικευτικής χρήσης ουσιαστικών στο αρσενικό γένος, δυσχεραίνοντας την πρόσληψη του πεδίου της εκπαίδευσης ως ενός πεδίου στο οποίο και εκείνες δρουν. Επιπλέον, στις αναπαραστάσεις γυναικών που ενεργοποιούνται μέσω του κοινοβουλευτικού λόγου περιλαμβάνονται και άλλα υποκείμενα, εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου (π.χ. γιαγιά, μετανάστρια οικιακή βοηθός), τα οποία αναπαρίστανται να λειτουργούν σε πλήρη εναρμόνιση με τους παραδοσιακά έμφυλους ρόλους τους.

Ο κοινοβουλευτικός λόγος για την εκπαίδευση εκφέρεται από τους άνδρες για τους άνδρες. Ακόμα και παραδείγματα που χρησιμοποιούν οι βουλευτές για να ενισχύσουν τα επιχειρήματά τους, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, εισφέρουν στη

συζήτηση εμπειρίες ανδρών. Ο εγγενής ανδροκεντρισμός της πολιτικής καθίσταται εμφανής τόσο μέσα από την κατά φύλο σύνθεση της βουλής, όσο και μέσω του λόγου που αρθρώνεται, και δεν αμφισβητείται ούτε από τις λίγες βουλευτρίες, ως απόρροια της έμφυλης κοινωνικοποίησης. Υπό αυτήν την έννοια, οι άνδρες (είναι και) αναπαρίστανται ως κυρίαρχοι σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Είναι εκείνοι που συμμετέχουν στην εκπαίδευση, ρυθμίζουν την οικογενειακή ζωή και την εκπαίδευση των παιδιών τους, λαμβάνουν τις αποφάσεις και ασκούν την εξουσία. Η έννοια του «πατέρα», η οποία εντάσσεται συχνά στον λόγο των βουλευτών για την εκπαίδευση, με μεταφορικές και κυριολεκτικές χρήσεις, αξιοποιείται για να υπενθυμίσει την έμφυλη κατανομή της εξουσίας, μέσα από ρόλους που επιτελούν άνδρες.

Η διερεύνηση της *έμφυλης νοηματοδότησης* ζητημάτων τα οποία σχετίζονται με το πεδίο της εκπαίδευσης, που συνδέεται με το *δεύτερο ερευνητικό ερώτημα* της διατριβής, εστιάζει σε τρία παραδείγματα που αναδεικνύονται μέσω του κοινοβουλευτικού λόγου. Το πρώτο αφορά στο πρόβλημα της συμφιλίωσης οικογένειας και εργασίας, το οποίο νοηματοδοτείται ως «*γυναικείο*» με βάση τους κυρίαρχους έμφυλους ρόλους. Ενδεικτικά, κατά τη συζήτηση του 1997, το μέτρο του ολοήμερου σχολείου παρουσιάζεται ως μέτρο στήριξης των εργαζόμενων μητέρων. Πράγματι με βάση τις κοινωνικές συνθήκες που πηγάζουν από τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους, οι γυναίκες είναι εκείνες που επωφελούνται από τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου. Ωστόσο, η αναπαράσταση του προβλήματος ως «*γυναικείου*» συντηρεί έμφυλα στερεότυπα που συνδέονται με τη φροντίδα των παιδιών και, συνεπώς, το μέτρο δε συνεισφέρει στην κατάργηση κυρίαρχων προτύπων φύλου, αλλά στη διευκόλυνση των γυναικών να εκπληρώνουν τους παραδοσιακούς ρόλους τους.

Το δεύτερο ζήτημα, που εντάσσεται στην κοινοβουλευτική συζήτηση του 1985 από βουλευτή και παρουσιάζει ενδιαφέρον ως προς την έμφυλη προσέγγιση και ανάλυσή του, είναι αυτό του αναλφαβητισμού και της σχολικής διαρροής. Ειδικότερα, η πρόταση που κατατίθεται για την επίλυσή του, συνίσταται στην καθιέρωση της φοίτησης σε ειδικά σχολεία στον στρατό, αποκλείοντας τα κορίτσια από τον λόγο για την εκπαίδευση. Συνεπώς, το πρόβλημα του αναλφαβητισμού αναπαρίσταται ως πρόβλημα μόνο για τα αγόρια/άνδρες. Στην περίπτωση αυτή, η απουσία έμφυλου προβληματισμού λαμβάνει τη μορφή έμφυλης διάκρισης. Τέλος, στο πλαίσιο της συζήτησης του Νόμου 2525/1997, η αύξηση των φοιτητών/-τριών στα ΑΕΙ

επισημαίνεται ως πρόβλημα με οικονομικές συνέπειες για το κράτος. Στη λύση που προτείνεται από βουλευτή για την αποσυμφόρηση της ανώτατης εκπαίδευσης, εντάσσεται η υποχρεωτική στράτευση αγοριών και κοριτσιών. Εδώ, η έμφυλη ισότητα νοηματοδοτείται με όρους ακραίας φιλελεύθερης εξίσωσης, μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο, που λειτουργεί με βάση τις κυρίαρχες αξίες για την αρρενωπότητα.

Παρόλο που τα υπό συζήτηση νομοσχέδια παρέχουν το πεδίο και τις ευκαιρίες, μέσα από το περιεχόμενο των άρθρων τους, για την ανάδειξη έμφυλων ζητημάτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτές δεν αξιοποιούνται. Για παράδειγμα, η έμφυλη προσέγγιση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, δεν αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση, αν και η Γενική Γραμματεία Ισότητας, ήδη από τη δεκαετία του 1980, εντάσσει αυτή τη διάσταση στον πολιτικό της λόγο. Αυτό το γεγονός οδηγεί σε δύο διαπιστώσεις: αφενός η έμφυλη ιδεολογία που αναπαράγεται μέσω των σχολικών εγχειριδίων δεν αποτελεί πρόβλημα, και αφετέρου οι δράσεις και οι θέσεις της Γενικής Γραμματείας Ισότητας δεν έχουν απήχηση στο κοινοβουλευτικό σώμα. Σε αντιστοιχία με τις διαπιστώσεις αυτές, οι *ίσες ευκαιρίες*, ως αρχή που συνδέεται με τον σκοπό της εκπαίδευσης, συσχετίζονται με την ταξική και όχι με την έμφυλη ανισότητα, παρόλο που κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 η έμφυλη διάστασή τους αποτελεί κεντρικό ζήτημα των ευρωπαϊκών πολιτικών για την έμφυλη ισότητα.

Το *τρίτο ερευνητικό ερώτημα* της διατριβής θέτει στο πλαίσιο της διερεύνησης την έμφυλη ιδεολογία που πλαισιώνει τον λόγο της πολιτικής για την εκπαίδευση. Ήδη από τα παραπάνω δεδομένα, όπως προέκυψαν μέσω της ανάλυσης του λόγου, καθίστανται εμφανείς έμφυλες πεποιθήσεις και αξίες που διέπουν τον κοινοβουλευτικό λόγο. Η πατριαρχία, ως αξία που εδράζεται στον *«βαθύ πυρήνα»* του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος, παραμένει –σε διαχρονικό και διακομματικό επίπεδο– αλώβητη και δεν αμφισβητείται, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη του ανδρικού υποκειμένου, η οποία απλά παρέχει άλλες δυνατότητες στην πρόσβαση και στην άσκηση της εξουσίας, που σε κάθε περίπτωση παραμένει ανδροκεντρική. Ο *«πατέρας»* και ο *«Έλληνας πατέρας»* εμφανίζονται συχνά στον κοινοβουλευτικό λόγο ως πρότυπα με ενιαίο περιεχόμενο και ρόλο, και πλαισιώνονται από ακλόνητες αξίες, καταδεικνύοντας ότι η πατριαρχία διαπερνά τις διαστάσεις της δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας.

Παράλληλα, ο *«πολίτης»* και ο *«δημοκρατικός πολίτης»* –η δημιουργία του οποίου αποτελεί εκπαιδευτικό σκοπό–, συνιστούν έννοιες που αξιοποιούνται μέσω

του κοινοβουλευτικού λόγου, οι οποίες υποκρύπτουν προϊδεάσεις που παραπέμπουν στην ανδρική υποκειμενικότητα. Επιπλέον, στις ιδέες που είναι παρούσες κατά την κοινοβουλευτική συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική, και μαζί με την πατριαρχία αποτελούν μέρος του στιβαρού κυρίαρχου συστήματος αξιών, συγκαταλέγονται ιδεώδη που συνδέονται με τον ορθόδοξο χριστιανισμό, την ελληνική παράδοση και το έθνος, τα οποία συχνά πλαισιώνονται από και προσλαμβάνονται με έμφυλες συνεκδοχές, που παραπέμπουν στη νομιμοποίηση της έμφυλης ανισότητας. Οι έμφυλες πολιτισμικές αντιλήψεις, η ιεράρχηση των κοινωνικών εμπειριών και ο τρόπος με τον οποίον νοηματοδοτούνται τα προβλήματα και τα μέτρα για την εκπαίδευση εντός του κοινοβουλίου, διαφυλάσσουν την ανδρική εξουσία και απομακρύνουν την προοπτική έμφυλου μετασχηματισμού στην κατεύθυνση της ουσιαστικής ισότητας.

Η *δεύτερη υπόθεση εργασίας* συνδέεται με τη διερεύνηση της εφαρμογής επίσημων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την έμφυλη ισότητα στην πράξη. Τα σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα και συμπεράσματα, παρουσιάστηκαν στο *έκτο* και τελευταίο *Κεφάλαιο* της διατριβής, επιβεβαιώνοντας ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την έμφυλη ισότητα, δεν οδηγούν σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, καθώς δεν αποτελούν μέρος μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της έμφυλης αλλαγής. Ωστόσο, είναι κρίσιμο να επισημανθεί ότι η υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την ισότητα των φύλων, έστω και με τον αποσπασματικό ή/και πρόχειρο τρόπο που προωθούνται (ως «πυροτεχνήματα»), εισάγει έμφυλο προβληματισμό, τόσο στον μαθητικό πληθυσμό, όσο και στους/στις (λίγους/-ες) εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις αυτές αφήνουν ένα θετικό «αποτύπωμα» για το οποίο βασική «ευθύνη» έχουν οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν δράση και επιλέγουν να συγκρουστούν με φορείς αντιστάσεων, παρακινούμενοι/-ες από το προσωπικό ενδιαφέρον και την ευαισθητοποίησή τους στα θέματα του φύλου και συμβάλλοντας σε στόχους για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, που μοιάζει να έχουν εγκαταλειφθεί σε επίπεδο πολιτικής.

Σε ό,τι αφορά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για το φύλο, που εξετάστηκε με βάση το *τέταρτο ερευνητικό ερώτημα*, τα ερευνητικά συμπεράσματα αναδεικνύουν ενδιαφέρουσες πτυχές. Η εκ των άνω προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και η διαμόρφωσή της με βάση το συγκεντρωτικό μοντέλο δεν επιτρέπουν την αξιοποίηση της επιστημονικής και βιοματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Υπό αυτήν την έννοια, οι πραγματικές συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας

υποτιμώνται και, κατ' επέκταση, αγνοούνται και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που συνδέονται με το φύλο. Αυτή η διάσταση κατέστη ιδιαίτερα εμφανής κατά τον σχεδιασμό της Θεματικής Εβδομάδας, η οποία επικοινωνήθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς αιφνιδιαστικά και με όρους ασάφειας, δημιουργώντας σημαντικά προβλήματα κατά την υλοποίησή της, τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης, όσο και στο επίπεδο της εννοιολόγησης και της εκπαιδευτικής διαπραγμάτευσης των «*έμφυλων ταυτοτήτων*». Επιπλέον, ενδεικτικό του ανεπαρκούς σχεδιασμού και της ασυνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα, αποτελεί το γεγονός ότι οι αξιολογήσεις και τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που έχουν ήδη υλοποιηθεί δεν λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαμόρφωση νέων παρεμβάσεων και για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων για το φύλο στο σχολικό πλαίσιο.

Στη βάση του *πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος* εξετάστηκαν οι αντιστάσεις που εκδηλώνονται κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων για θέματα φύλου, αναδεικνύοντας ότι η εισαγωγή της έμφυλης διάστασης στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μια επίπονη διαδικασία που συναντά εμπόδια. Ειδικότερα, η μελέτη των αντιστάσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στις υπό εξέταση εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το φύλο, καταγράφει εκδηλώσεις που καλύπτουν όλο το φάσμα της σχετικής τυπολογίας, όπως αυτή παρουσιάστηκε στη θεωρητική συζήτηση. Η επίδραση της κυρίαρχης έμφυλης ιδεολογίας, λαμβάνει πολλαπλές μορφές και επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση της έμφυλης σχολικής κουλτούρας.

Βασικοί φορείς αντιστάσεων είναι οι εκπαιδευτικοί, που με κύριο μέλημα τη διατήρηση του εργασιακού και κοινωνικού τους status quo, αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα κάθε αλλαγή που ανατρέπει την εργασιακή τους καθημερινότητα. Στις αντιστάσεις που εκδηλώνουν συγκαταλέγονται από πρακτικές άρνησης και αδράνειας, έως και υπονομευτικές πρακτικές που πλαισιώνονται από σεξιστικό λόγο, και τελικά θέτουν σε κίνδυνο τη νομιμοποίηση του αιτήματος για προώθηση της έμφυλης ισότητας εντός του σχολικού πλαισίου. Ακόμα, αντιστάσεις εκδηλώνουν οι γονείς, οι οποίοι παρεμβαίνουν με διάφορες πρακτικές, εντάσσοντας στο σχολικό πλαίσιο τον φονταμενταλιστικό και αναχρονιστικό λόγο για το φύλο που υφίσταται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, και οι μαθητές και οι μαθήτριες, αναπαράγουν στερεότυπα και σεξιστικές αντιδράσεις, ως αποτέλεσμα της έμφυλης κοινωνικοποίησής τους. Ωστόσο, η διάθεση ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών για επαναδιαπραγμάτευση έμφυλων απόψεων, καθώς και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, καθιστούν δυνατή τη διαχείριση των

αντιστάσεων εντός της τάξης και δημιουργούν προοπτικές για την εγκαθίδρυση ενός διαφορετικού λόγου στο σχολικό περιβάλλον.

Η εκπαιδευτική πολιτική συνάδει με την ευρύτερη κυβερνητική πολιτική και αυτή η συσχέτιση αποτυπώνεται και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την έμφυλη ισότητα. Συνεπώς, σε σχέση με το *έκτο ερευνητικό ερώτημα* της διατριβής, διαπιστώνεται ότι ο *διαχρονικός* πολιτικός στόχος για την έμφυλη ισότητα στην εκπαίδευση, πλαισιώνεται με διαφορετικό τρόπο και λόγο από κάθε κυβέρνηση. Ειδικότερα, η νέα αυτή πλαισίωση που ακολουθεί κάθε κυβερνητική αλλαγή, στην πράξη συνοδεύεται από την ακύρωση προηγούμενων ενεργειών για τον παραπάνω στόχο, ο οποίος σταθερά -και ανεξαρτήτως του πολιτικού κόμματος που αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση- εντάσσεται στον κυβερνητικό λόγο για την εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα του παραπάνω, στο πεδίο της εκπαίδευσης καταγράφονται οπισθοχωρήσεις ως προς την προώθηση της έμφυλης ισότητας, καθώς παρεμβάσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται για τον σκοπό αυτόν, στη συνέχεια δεν αξιοποιούνται ή καταργούνται, με τα αποτελέσματά τους να καθίστανται εφήμερα. Σε κάθε περίπτωση, απόρροια της επίδρασης των κυβερνητικών αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα, συνιστά η αποτίμησή της ως αποσπασματικής, χωρίς συνέχεια, με πρωτοβουλίες βραχυπρόθεσμης διάρκειας, πρόχειρης, επιφανειακής, καθώς και ως μιας προσπάθειας πρόσκαιρης ικανοποίησης διαφόρων δρώντων, από το εσωτερικό ή το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, που επενεργούν στο παιχνίδι της πολιτικής διαπραγμάτευσης. Αυτές οι διαπιστώσεις συμφωνούν και επικυρώνουν αντίστοιχα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επισκόπηση των εθνικών πολιτικών, καθώς και συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ευρύτερης δημόσιας πολιτικής στο ελληνικό πλαίσιο, όπως έχουν αναδειχθεί μέσα από τη θεωρητική συζήτηση.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το ερευνητικό μέρος της διατριβής η έμφυλη ιδεολογία, καθώς και ο τρόπος με τον οποίον εισάγονται τα θέματα του φύλου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αποτελούν τις βασικές αιτίες που εμποδίζουν την προώθηση αλλαγών στην κατεύθυνση της ουσιαστικής ισότητας. Κάθε έρευνα που αποκαλύπτει τις βαθύτερες αιτίες, τους παράγοντες και τους φορείς που θέτουν εμπόδια για την προώθηση της έμφυλης ισότητας, συνεισφέρει στην ορατότητα, τη διάγνωση και την προσέγγιση του προβλήματος.

Υπό αυτήν την έννοια, τα συμπεράσματα της διατριβής ευελπιστούμε ότι θα τροφοδοτήσουν τη συζήτηση για τον μελλοντικό σχεδιασμό παρεμβάσεων για το

φύλο στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, η επίσημη, σταθερή, και οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα θέματα του φύλου, ως μέρος του σχεδιασμού μιας ευρύτερης συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προτείνεται ως βασικό εργαλείο για να καμφθούν αντιστάσεις με έμφυλο ιδεολογικό υπόβαθρο. Επιπλέον, για τον έμφυλο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού παραδείγματος προς την ισότητα, η ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαιδευτική πρακτική, αναμένεται να συμβάλει στην αντιμετώπιση των αντιστάσεων, που εκδηλώνονται με αφορμή την υλοποίηση αποσπασματικών δράσεων ευκαιριακού χαρακτήρα, και στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συμπερίληψης και έμφυλης ισότητας. Τέλος, έχει καίρια σημασία, ο *έμφυλος λόγος της εκπαιδευτικής πολιτικής*, σε όλα τα επίπεδα συγκρότησής του, να διέπεται από σαφήνεια, να βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και να νοηματοδοτεί την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα με όρους ουσιαστικής ισότητας. Στη *μελλοντική έρευνα* του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει αξία να αναλυθεί ο λόγος των φορέων αντίστασης στη φεμινιστική προοπτική και την έμφυλη ισότητα, καθώς και οι διαδικασίες με τις οποίες εντάσσεται το φύλο στην πολιτική της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασάτου, Γ. (2014). *Πολιτική επικοινωνία - Ζητήματα επικοινωνίας και φύλου, 3η θεματική ενότητα εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Αθανασιάδου, Χ., & Πετρίδου, Β. (1997). Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της ιστορίας και της κοινωνιολογίας του λυκείου. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη* (365-394). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Αθανασίου, Α. (επιμ.) (2006). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Νήσος.
- Ανδρέου, Γ. (2018). *Η νεοθεσμική προσέγγιση της πολιτικής*. Αθήνα: Κριτική.
- Ανθόπουλος, Κ., & Κανταρτζή, Ε. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Αποστολίδου, Β. (2015). Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στην Α' Λυκείου. Οι θεωρητικές του προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση. Στο: Ε. Σταυροπούλου, Δ. Αγγελάτος & Γ. Ξούριας (επιμ.) *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου*, Αθήνα, 28-30 Νοεμβρίου 2013 (80-94). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας.
- Αποστολίδου, Β., Κουντουρά, Ν., Προκοπίου, Κ., & Χοντολίδου, Ε. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου*, Θεσσαλονίκη.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., & Κάπελα-Λαγουδάκη, Α. (2002). *Φύλο και εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Βλαχοδήμος, Δ. (2015). Το μάθημα της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο και το λύκειο. Λογοτεχνικός κανόνας, σχολικά βιβλία, πραγματικότητα. Στο: Ε. Σταυροπούλου, Δ. Αγγελάτος & Γ. Ξούριας (επιμ.) *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία*

- σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, 28-30 Νοεμβρίου 2013 (129-140). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας.*
- Bourdieu, P. (1984). Το συντηρητικό σχολείο. Στο: Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (357-391). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bryson, V. (2005). *Φεμινιστική πολιτική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Butler, J. (1999). *Αναταραχή φύλου: ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας (1986). *Πρώτη Έκθεση της Ελλάδος προς την Επιτροπή του ΟΗΕ για την εξάλειψη κάθε μορφής διάκρισης σε βάρος των γυναικών (N.1342/83)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας (2000α). *4η & 5η Εθνική Έκθεση της Ελλάδος, Περίοδος 1994-2000, Προς την Επιτροπή του ΟΗΕ για την Εξάλειψη των Διακρίσεων κατά των Γυναικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας, Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Ελληνική Δημοκρατία.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας (2000β). *Γυναίκες στην Ελληνική Βουλή 1952-2000, Τιμητική έκδοση*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας (2001). *Εθνικό Πρόγραμμα Δράσης για την Ισότητα (2001-2006)*. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας (2004). *Εθνικές Προτεραιότητες και Άξονες Δράσης για την Ισότητα των Φύλων (2004-2008)*. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας (2005). *6η Εθνική Έκθεση της Ελλάδος, Περίοδος 2001-2004, Προς την Επιτροπή του ΟΗΕ για την Εξάλειψη των Διακρίσεων κατά των Γυναικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας, Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Ελληνική Δημοκρατία.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας (2006). *Μελέτη της Εθνικής και Διεθνούς Βιβλιογραφίας σε Θέματα Ισότητας και Εκπόνηση Καταλόγου Βιβλιογραφίας Θεμάτων Ισότητας για τον Εμπλουτισμό των Βιβλιοθηκών των ΤΕΕ και των ΙΕΚ της Χώρας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας.

- Γενική Γραμματεία Ισότητας (2007). *Απολογισμός Έργου 2004-2007*. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (2010). *7η Περιοδική Έκθεση της Ελλάδας (2005-2008) προς την Επιτροπή του ΟΗΕ για την Εξάλειψη των Διακρίσεων κατά των Γυναικών (CEDAW)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων, Υπουργείο Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (2011). *Εθνικό Πρόγραμμα για την Ουσιαστική Ισότητα των Φύλων 2010-2013*, β' αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (2017). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων (2016-2020)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων.
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (2019). *Οι 50 δράσεις της Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων για την εκπαίδευση το πρώτο τετράμηνο του 2019*. Απρίλιος, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων.
- Γεωργίου, Θ. (2008). *Η Συμβολή του Σχολείου Σωκράτης στη Διαμόρφωση της Ταυτότητας και της Ακαδημαϊκής-Επαγγελματικής Εξέλιξης των Αποφοίτων του*. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Γκασούκα, Μ., & Γεωργαλλίδου, Μ. (2018). *Οδηγός χρήσης μη σεξιστικής γλώσσας στα διοικητικά έγγραφα*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων.
- Γκλαβάς, Σ. (2010). *Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος*, στο: http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-20.
- Γόγολα, Α., & Κατσης Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237-254.
- Γουβιάς, Δ. (2002). «Αγοραίο σχολείο» ή «Σχολείο της αγοράς»; Τάσεις και προοπτικές του ελληνικού δημοσίου σχολείου σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης των αγορών. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου με τίτλο: «Η παιδεία στην αυγή*

- του 21ου αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις» (4-6 Οκτωβρίου 2002). Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Γουβιάς, Σ.Δ., & Θεριανός, Ν.Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελληνοπαίδων της διασποράς. Στο: Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (επιμ.) *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (15-48). Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών.
- Davies, B. (2004). Δημιουργώντας τον εαυτό, δημιουργώντας τη διαφορά. Στο: Μ. Arnot & M. Macan' Ghail (επιμ.) (2008). *Φύλο και εκπαίδευση: συλλογή άρθρων του εκδοτικού οίκου «The Routledge Falmer»* (115-118). Θεσσαλονίκη: Έργο Καλλιρρόη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου». *Φιλολόγος*, 49, 229-248.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (επιμ.) (1998). *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη. Διαστάσεις δημοκρατίας και ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2003). Εκπαιδευτική πολιτική για την ισότητα στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου & Λ. Φρόση (επιμ.) *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (256-263). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Φρόση, Λ. (επιμ.) (2008). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Δεληγιάννη, Β. (1999). Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο - Ιστορική*

- διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός, β' ανατύπωση* (23-40). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (1998). Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη. Διαστάσεις δημοκρατίας και ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών* (109-144). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1999). *Εκπαίδευση και φύλο - Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός, β' ανατύπωση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Dillabough, J.A. (2001). Νεωτερικές παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα. Στο: Μ. Arnot & Μ. Macan' Ghail (επιμ.) (2008). *Φύλο και εκπαίδευση: συλλογή άρθρων του εκδοτικού οίκου «The Routledge Falmer»* (33-55). Θεσσαλονίκη: Έργο Καλλιρρόη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Dillabough, J.A. (2008). Θεωρία και έρευνα για το (κοινωνικό) φύλο στην εκπαίδευση: νεωτερικές παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα. Στο: Β. Francis & C. Skelton (επιμ.) *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (21-45). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Επιτροπή Δικαιωμάτων των Γυναικών και Ισότητας των Φύλων (2007). *Έκθεση σχετικά με τον χάρτη πορείας για την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών 2006-2010*, PE 378.533v02-00. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.
- Evans, M. (2011). Η Θεωρία των Ελίτ. Στο: C. Hay, M. Lister, & D. Marsh (επιμ.) *Το κράτος. Θεωρίες και προσεγγίσεις* (78-107). Αθήνα: Σαββάλας.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (1984). Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους.
- Ζαμπέτα, Ε. (1992). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989. Η περίπτωση των πολιτικών εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Επιστημονικό Βήμα, Ειδική έκδοση*, 3.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1981). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. *Φιλολογος*, 23, 282-295.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999α). Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο - Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, β' ανατύπωση (71-93). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999β). Η μικτή εκπαίδευση στα δευτεροβάθμια σχολεία στην Ελλάδα: προοπτικές και δημόσιες συζητήσεις από τις αρχές του αιώνα μας μέχρι σήμερα. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο - Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, β' ανατύπωση (193-207). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1998). Ισότητα των φύλων και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη. Διαστάσεις δημοκρατίας και ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών* (33-52). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Hague, R., & Harrop, M. (2011). *Συγκριτική πολιτική και διακυβέρνηση*, αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Κριτική.
- Hammersley, M. (2008). Είναι τόσο προφανές; Μεθοδολογικά θέματα στη χρήση του βιολογικού/κοινωνικού φύλου ως παράμετρος στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο: B. Francis & C. Skelton (επιμ.) *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (46-63). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Hay, C. (2011). (Τι είναι μαρξιστικό στη) Μαρξιστική Θεωρία του Κράτους. Στο: C. Hay, M. Lister & D. Marsh (επιμ.) *Το κράτος. Θεωρίες και προσεγγίσεις* (108-137). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2018). *Οδηγός για την ένταξη της οπτικής του φύλου στα προγράμματα σπουδών και στα διδακτικά βιβλία και υλικά*. Αθήνα: Μονάδα: Εκπαιδευτική και Σχολική Δημοκρατία, Ισότητα Φύλων, Δικαιώματα, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). *Συνοπτική αποτίμηση της θεματικής εβδομάδας 2018-19 «Δημοκρατική συνύπαρξη και ανθρώπινα δικαιώματα»*. Αθήνα: Γραφείο Επιστημονικών Μονάδων Κύκλου Α', Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. Σημειώσεις*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καββαδίας, Γ. (2011). Καταργώντας τα σχολικά βιβλία. Η κατάργηση του ΟΕΔΒ στρώνει τον δρόμο στους ιδιώτες. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 45-46.
- Καβουλάκος, Κ., Βουδούρη, Σ., Ζάβαλη, Μ., Καπουράλου, Χ., Παπαδοπούλου, Ει., Πετρουλάκη, Κ., & Τσιριγώτη, Α. (2008). *Σειρά εκθέσεων με εξειδικευμένα θέματα με αποδέκτες κέντρα λήψης αποφάσεων και άσκησης πολιτικής*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Κακεπάκη, Μ. (2015). Ανάλυση των πολιτικών για την έμφυλη βία στην Ελλάδα και την ΕΕ 1995-2007: Η επίδραση του «Εξευρωπαϊσμού». Στο: Φ. Κουντούρη (επιμ.) *Τα δημόσια προβλήματα στην πολιτική ατζέντα. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (162-181). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καμαρέτσου, Φ., & Κίτσιου, Α. (2019). Έμφυλες ανισότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι αναπαραστάσεις των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ τάξης Δημοτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 68, 60-80.
- Καμαριώτη, Α. (2008). *Η εικόνα των δύο φύλων στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του γυμνασίου*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καμπούρη, Ε. (2007). *Η καθημερινή ζωή των μεταναστριών από την Αλβανία και την Ουκρανία*. Φύλο και μετανάστευση, τόμος II. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καραμεσίνη, Μ., & Συμεωνάκη, Μ. (επιμ.) (2019). *Συμφιλίωση εργασίας και οικογένειας στην Ελλάδα. Γένεση, εξέλιξη και αποτίμηση μιας πολιτικής*. Αθήνα: Νήσος.
- Κατσαμάγκου, Μ., Καλύβεζα, Μ., Παπαρούνη, Ρ., & Ταμπόση, Στ. (2008). *Σειρά παρακολούθησης και αξιολόγησης των επιπτώσεων στο φύλο των δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ II*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

- Κατσιγιάννη, Ε.Α., & Υφαντή, Α.Α. (2016). Ο θεσμός του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ιστορική ανασκόπηση. *Επιστήμες Αγωγής*, (3), 158-176.
- Κελεσιδής, Ε. (2014). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη δεκαετία του '80. Κοινωνική δυναμική, διαδικασίες διαμόρφωσης, θεσμοί και εφαρμογή*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Khanna, P., Kimmel, Z., & Karkara, R. (2017). *Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διακρίσεως κατά των Γυναικών / CEDAW Έκδοση για νέες και νέους*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Μια κοινωνιολογική ανάλυση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουντούρη, Φ. (2015). *Τα δημόσια προβλήματα στην πολιτική ατζέντα. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Ε' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαδής, Σ., & Νταλάκου, Β. (2010). *Ανάλυση δημόσιας πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λαλαγιάννη, Β. (1999). Απεικόνιση του γυναικείου φύλου στα «Ανθολόγια» του δημοτικού σχολείου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 25-26, 131-148.
- Λιάπη, Μ., Βουγιούκα, Α., Καραμεσίνη, Μ., Μοσχοβάκου, Ν., Παπαγιαννοπούλου, Μ., Σκόμπα, Μ., Τζαβάρα, Μ., & Χαραλαμπίδου, Ρ. (2013). *Οδηγός Ένταξης Πολιτικών Ισότητας των Φύλων στα Επιχειρησιακά Προγράμματα του ΕΣΠΑ, του ΕΣΣΑΑ και του ΕΣΣΑΑΑ, καθώς και στην Αξιολόγηση αυτών, στους Άξονες Προτεραιότητας 10 (8 Περιφερειακής Σύγκλισης), 11 (3 Περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου) και 12 (2 Περιφέρειες Σταδιακής Εισόδου), του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Διοικητική Μεταρρύθμιση 2007-2013» (Α' και Β' τεύχος)*. Αθήνα: Κέντρο Γυναικείων Μελετών και Ερευνών - ΔΙΟΤΙΜΑ.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1996). Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του λυκείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 49-60.
- Λούβρου, Ε. (1994). Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» του δημοτικού σχολείου: Γλωσσική ανάλυση. *Γλώσσα*, 32, 45-61.

- Μακρυνιώτη, Δ. (1980). Εκπαίδευση και στερεότυπη διάκριση των φύλων. Μια ανάλυση των σχολικών βιβλίων. *Ο αγώνας της γυναίκας*, 6, 14-16.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και φύλο* (204-235). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 6, 15-30.
- Μιχελακάκη, Θ. (2002). Ο θεσμός της ΕΕ ως παράγοντας διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών προτάσεων. Η περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών της Ο.Δ. Γερμανίας (1980-1996). *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου με τίτλο: «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις»* (4-6 Οκτωβρίου 2002). Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Μοσχοβάκου, Ν. (2014). Η σημασία της ένταξης της διάστασης του φύλου στις πολιτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο: Ι. Τσίγγανου & Λ. Μαράτου-Αλιπράντη (επιμ.) *Η Γυναικεία Μετανάστευση στην Ελλάδα: Οδικός Χάρτης Πολιτικών Κοινωνικής Ένταξης* (207-242). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μοσχοβάκου, Ν., & Ντάνη, Σ. (2018). *Διακρίσεις λόγω ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού: Δεδομένα, θεσμικό πλαίσιο και ποιοτική διερεύνηση*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Μοσχοβάκου, Ν., & Παπαγιαννοπούλου, Μ. (2022). *Βία και παρενόχληση στον κόσμο της εργασίας. Εκπαιδευτικό εγχειρίδιο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Μοσχοβάκου, Ν., & Χατζηαντωνίου, Λ. (2018). *Οδηγός προς τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας για την εξάλειψη του σεξισμού και των έμφυλων διακρίσεων*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Μουστάκα, Κ. (1976). Αντιφεμινισμός και σχολικά βιβλία. *Το Βήμα*, 11-1-1976.
- Muller, P., & Surel, Y. (2002). *Η ανάλυση των πολιτικών του κράτους*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2000). *Κοινωνικοποίηση, Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (1981). *Διακήρυξη κυβερνητικής πολιτικής. Συμβόλαιο με τον λαό*. Αθήνα: ΠΑΣΟΚ.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2002). *Το φύλο της δημοκρατίας. Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2014α). *Φύλο-Κοινωνία-Πολιτική. 1η θεματική ενότητα εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2014β). *Δομές πολιτικής εξουσίας. 2η θεματική ενότητα εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Παντίσκα, Π., Παπάνου, Γ., & Ραβάνης, Κ. (1997). Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: Παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη* (331-338). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Παντούλη, Ό. (2007). Ο παράγοντας του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια τεχνολογίας Α' και Β' Λυκείου. *Χρονικά*, 17, 103-112.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2016). Δημόσιες πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων. Στο: Α-Ι.Δ. Μεταξάς (επιμ.) *Πολιτική Επιστήμη: Διακλαδική και κριτική προσέγγιση της πολιτικής πράξης (δεκάτομο έργο)*. Τόμος ΙΧ: Πολιτική Μεθοδολογία (287-322). Αθήνα: Ι. Σιδέρης & Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.
- Παπακώστα, Κ. (2020). Το φύλο στα σχολικά βιβλία ιστορίας: έμφυλες διαστάσεις στις αφηγήσεις της εποχής του χαλκού. Στο: Τ. Πετρίδης & Μ. Φραγκουλάκη (επιμ.) *Η Κλειώ πάει σχολείο II. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*. Πρακτικά Δημερίδας (1-2 Νοεμβρίου 2019) (237-268). Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.
- Πετρουλάκη, Κ., Βρυώνης, Μ., Ντιναπόγιας, Α., & Τσιριγώτη, Α. (2008). *Σειρά παρακολούθησης και αξιολόγησης των επιπτώσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών στο φύλο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε., & Τριανταφύλλου, Μ. (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο

- τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 140-160.
- Πρόκου, Ε. (2010). Από την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στις πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας και τις τάσεις ιδιωτικοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης. Στο: Μαρία Πετμετζίδου & Χρίστος Παπαθεοδώρου (επιμ.) *Κοινωνική μεταρρύθμιση και αλλαγές στο μείγμα «δημοσίου» - «ιδιωτικού» στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής, Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Εταιρείας Κοινωνικής Πολιτικής* (Αθήνα 24-25 Οκτωβρίου 2008) (245-258). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πρόκου, Ε. (2019). Η μεταρρύθμιση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης υπό τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η μετατόπιση από την «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» στη «διασφάλιση της ποιότητας», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 23, 83-98.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ράπτης, Π. (1997). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του μεσοπολέμου στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαμίου, Δ. (2006). *Γυναίκες, φύλο και πολιτική (τέλη 18ου-αρχές 21ου αι.)*. Ιστοριογραφικές και πολιτολογικές βιβλιογραφικές προσεγγίσεις: μια εισαγωγή. Μυτιλήνη: Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Schwartzberg, R.G. (1984). *Πολιτική Κοινωνιολογία*. Τόμος Ι. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Skelton, C. (2008). Τυπικά αγόρια; Διαμορφώνοντας θεωρίες για τον ανδρισμό στο σχολικό πλαίσιο. Στο: B. Francis & C. Skelton (επιμ.) *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (246-266). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Skelton, C., & Francis, B. (2008). Τελικές παρατηρήσεις: φύλο, πολιτικές για το σχολείο και εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο: B. Francis & C. Skelton (επιμ.) *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (9-19). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

- Σκόμπα, Μ. (2019). 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* (115-144). Αθήνα: Νήσος.
- Σκούρα, Λ. (2004). Ιστορική εξέλιξη και προβληματική του θεσμού της συνεκπαίδευσης των δυο φύλων στα ελληνικά σχολεία (19ος-20ός αιώνας). *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Smith, M. (2011). Πλουραλισμός. Στο: C. Hay, M. Lister & D. Marsh (επιμ.) *Το κράτος. Θεωρίες και προσεγγίσεις* (51-77). Αθήνα: Σαββάλας.
- Σπανού, Κ. (2010). Αδυναμία αυτοδιόρθωσης; Παράγοντες υπονόμησης των εξορθολογιστικών παρεμβάσεων. Στο: Κ. Σπανού (επιμ.) *Δημόσιες πολιτικές στην Ελλάδα - Όψεις και αντιφάσεις* (285-317). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στρατηγάκη, Μ. (2005). Σπουδές φύλου και ισότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια. *Κυριακάτικη Αυγή, Ενθετο Παιδεία και Κοινωνία*, 1, Απρίλιος 2005.
- Στρατηγάκη, Μ. (2006). *Το φύλο της κοινωνικής πολιτικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στρατηγάκη, Μ. (2008α). 1957-2007: Πενήντα χρόνια πολιτικών ισότητας της ΕΕ. Μια σύντομη ανασκόπηση. Στο: Μ. Στρατηγάκη (επιμ.) *Πολιτικές ισότητας των φύλων. Ευρωπαϊκές κατευθύνσεις και εθνικές πρακτικές* (27-64). Αθήνα: Gutenberg.
- Στρατηγάκη, Μ. (2008β). Η ένταξη της ισότητας των φύλων στην πολιτική για την εκπαίδευση και στην ασφαλιστική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα. Στο: Μ. Στρατηγάκη (επιμ.) *Πολιτικές ισότητας των φύλων. Ευρωπαϊκές κατευθύνσεις και εθνικές πρακτικές* (329-368). Αθήνα: Gutenberg.
- Στρατηγάκη, Μ. (επιμ.) (2008γ). *Πολιτικές ισότητας των φύλων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στρατηγάκη, Μ. (2013). Η πολιτική ισότητας των φύλων στη δίνη της οικονομικής κρίσης. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 41, Δεκέμβριος 2013, 60-83.
- Στρατηγάκη, Μ. (2021). *Πολιτικές ισότητας των φύλων: ΟΗΕ, Ευρωπαϊκή Ένωση, Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης - Ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσακατίκα, Μ. (2015). Η αχίλλειος πτέρνα των νεο-θεσμικών προσεγγίσεων: πώς αλλάζουν οι πολιτικοί θεσμοί. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 13, 135-166.
- Τσιριγώτης, Θ. (1988). «Αναβάθμιση της εκπαίδευσης» ή Αναβάθμιση του κινήματος; Νόμος 1566 - Αναβάθμιση. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 3-4.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1997). *Αιτιολογική Έκθεση του Νόμου 2525/1997: Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Εσωτερικών (2019). *Αιτιολογική Έκθεση του Σχεδίου Νόμου 4604/2019. Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας - Ρυθμίσεις για την απονομή ιθαγένειας - Διατάξεις σχετικές με τις εκλογές στην Τοπική Αυτοδιοίκηση - Λοιπές διατάξεις αρμοδιότητας ΥΠΕΣ*. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών.
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Β' έκδοση. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1993). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρόση, Λ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Λόγοι εκπαιδευτικών για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση: Διαμορφώνοντας ιδεολογίες και αντιστάσεις. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.)

- Εκπαιδευτικοί και φύλο* (332-349). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη επισκόπησης*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Vogt, F. (2008). Η στοργική δασκάλα: εξερευνώντας την επαγγελματική ταυτότητα και την ηθική της φροντίδας σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και φύλο* (96-119). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Weber, M. (1996). *Κοινωνιολογία του κράτους*. Αθήνα: Κένταυρος.
- Χαρδαλιά, Ν., & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια: Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Χρήστου, Θ. (1991). Απόψεις σχετικά με την οργάνωση της εκπαίδευσης στις απαρχές της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους. *Πρακτικά ΙΑ΄ Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη.
- Ψύλλα, Μ. (2003). *Η πολιτική ως δράση και λόγος*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

- Acker, S. (1988). Teachers, gender and resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 307-322.
- Ahrens, P., & Rolandsen Agustin, L. (2021). European Parliament. In: G. Abels, A. Krizsan, H. MacRae & A. van der Vleuten (eds.) *The Routledge Handbook of Gender and EU Politics* (107-119). New York: Routledge.
- Anderson, J.E. (2014). *Public Policymaking*. Cengage Learning.
- Archer, M. (1985). Educational politics: A model for their analysis. In: I. McNay & J. Ozga (eds.) *Policymaking in Education: The Breakdown of Consensus* (39-64). Oxford: Pergamon Press.
- Bacchi, C.L. (1999). *Women, Policy and Politics. The Construction of Policy Problems*. London: Sage Publications.

- Bacchi, C.L. (2005). The Mageeq Project: Identifying contesting meanings of “gender equality”. *The Greek Review of Social Research*, Special Issue: 117, B’, 221-234.
- Birkland, T.A. (2019). *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*. New York: Routledge.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Clark, L.D., & Astuto, A.T. (1989). The disjunction of federal educational policy and national educational needs in the 1990s. *Journal of Education Policy*, 4(5), 11-15.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist policies. *University of Chicago Legal Forum* 1989(1), 139-167.
- Dimakos, I., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: *What do Greek students think about their immigrant classmates?*. *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.
- Edelman, M. (1976). *Political Language. Words that Succeed and Policies that Fail*. New York: Academic Press.
- Engeli, I., & Mazur, A. (2018). Taking implementation seriously in assessing success: The politics of gender equality policy. *European Journal of Politics and Gender*, 1(1-2), 111-129.
- Enserink, B., Koppenjan, J.F.M., & Mayer, I.S. (2013). A Policy sciences view on policy analysis. In: W. Thissen & W. Walker (eds.) *Public Policy Analysis. International Series in Operations Research & Management Science*, 179 (11-40). Boston, MA: Springer,
- European Institute for Gender Equality (2016a). *Gender in Education and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Institute for Gender Equality (2016b). *Gender Equality Training. Gender Mainstreaming Toolkit*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Parliament (2014). *Evaluation of the Strategy for Equality between Women and Men 2010-2015 as a Contribution to Achieve the Goals of the Beijing Platform for Action*. Study for the FEMM Committee. Brussels: European Parliament.

- Fairclough, N. (1992). Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 3, 193-217.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Finch, J. (1984). *Education as Social Policy*. London: Longman.
- Flood, M., Dragiewicz, M., & Pease, B. (2020). Resistance and Backlash to gender equality. *Australian Journal of Social Issues*, 56, 393-408.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality. An Introduction*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Ghailani, D. (2014). Gender equality, from the Treaty of Rome to the quota debate: between myth and reality. In: D. Natali (ed.) *Social Developments in the European Union 2013*. Brussels: ETUI and OSE, 161-190.
- Griffin, K.A., & Museus, S.D. (2011). *Using Mixed Methods to Study Intersectionality in Higher Education: New Directions in Institutional Research*. Jossey Bass.
- Gumperz, J., & Levinson, S. (eds.) (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadjiyanni A., & Kamoutsis, F. (2016). Dimensions of public debate on sexual violence against women: similarities and differences between Greece and EU policy framing. *The Greek Review of Social Research*, Special Issue: 117, B', 189-220.
- Hall, P. (1993). Policy paradigms, social learning, and the state: the case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275-296.
- Hall, P.A., & Taylor, R.C.R. (1996). Political science and the three new institutionalisms. *Political Studies*, 44(5), 936-957.
- Holzleithner, E. (2018). Subversion from within: Opposition to gender equality in the Court of Justice of the European Union. In: M. Verloo (ed.) *Varieties of Opposition to Gender Equality in Europe* (135-153). London: Routledge.
- King, N. (1994). The qualitative research interview. In: C. Cassel & G. Symon (eds.) *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide* (14-36). London: Sage.
- Knudsen, S.V. (2006). Intersectionality - A theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. In: E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen & M. Horsley (eds.) *Caught in the Web or Lost in the Textbook?*

- (61-76). Caen: International Conference on Learning and Educational Media, Stef, Iufm.
- Kronfol, H., Nichols, A., & Tran, T.T. (2019), Women at Work. How Can Investment Incentives Be Used to Enhance Economic Opportunities for Women?. *Policy Research Working Paper 8935*. The World Bank Group.
- Kvale, S. (1996). *InterViews, An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lazar, M.M. (2007). Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. *Critical Discourse Studies*, (4)2, 141-164.
- Lombardo, E. (2003). EU gender policy: Trapped in the “Wollstonecraft dilemma”?. *The European Journal of Women’s Studies*, 10(2), 159-180.
- Lombardo, E., & Kantola, J. (2021). Social constructivism. In: G. Abels, A. Krizsan, H. MacRae & A. van der Vleuten (eds.) *The Routledge Handbook of Gender and EU Politics* (43-55). New York: Routledge.
- Lombardo, E., & Mergaert, L. (2013). Gender mainstreaming and resistance to gender training: A framework for studying implementation. *NORA: Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(4), 296-311.
- MacRae, H., & Weiner, E. (2021). Feminist institutionalism. In: G. Abels, A. Krizsan, H. MacRae & A. van der Vleuten (eds.) *The Routledge Handbook of Gender and EU Politics* (56-67). New York: Routledge.
- Majone, G. (1989). *Evidence, Argument and Persuasion in the Policy Process*. New Haven: Yale University Press.
- March, J. & Olsen, J. (1989). *Rediscovering Institutions, The Organizational Basic of Politics*. New York: Free Press.
- Mazur, A. (2002). *Theorizing Feminist Policy*. Oxford University Press.
- McNay, L. (1992). *Foucault and Feminism*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Mergaert, L., & Lombardo, E. (2014). Resistance to implementing gender mainstreaming in EU research policy. In: E. Weiner & H. MacRae (eds.) The persistent invisibility of gender in EU policy. *European Integration Online Papers*, 1(18), 1-21.
- Mills, J. (1989). *Womanwords: A Dictionary of Words about Women*. New York: The Free Press.
- Mills, S. (2008). *Language and Sexism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Morse, M.J. (1994). *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Moscovici, S. (1981). On Social Representations. In: J. Forgas (ed.) *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding* (181-210). New York, Academic Press.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- OECD (1997). *Reviews of National Policies for Education: Greece*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance, Higher Education*. Paris: OECD Publishing.
- Pantelidou-Maloutas, M. (2005). Comparing Frames, Framing Comparisons: Greece/EU Frames on Gender Inequality in Politics. *The Greek Review of Social Research*, Special Issue: 117, B', 149-168.
- Pardee, R.L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland: A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation*. ERIC.
- Parsons, W. (1995). *Public Policy*. Cheltenham and Lyme: Edward Elgar.
- Pülzl, H., & Treib, O. (2007). Policy implementation. In: F. Fischer, G.J. Miller & M.S. Sidney (eds.) *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods* (89-107). Boca Raton: Taylor & Francis.
- Rein, M., & Schön, D.A. (1993). Reframing policy discourse. In: F. Fischer & J. Forester (eds.) *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning* (145-166). Durham: Duke University Press.
- Roggeband, C., & Verloo, M. (2006). Evaluating gender impact assessment in the Netherlands (1994-2004): A political process approach. *Policy & Politics*, 34(4), 615-632.
- Sabatier, P. (1987). Knowledge, policy-oriented learning, and policy change: an advocacy coalition framework. *Science Communication*, 8, 649-692.
- Schmidt, V. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303-326.
- Schmidt, V. (2010). Taking ideas and discourse seriously: Explaining change through discursive institutionalism as the fourth "new institutionalism". *European Political Science Review*, 2(1), 1-25.

- Scott, J. (1986). Gender: a Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Shapiro, J.M. (1981). Language and political understanding: the politics of discursive practices. *Human Studies*, 5(3), 249-259.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage Publication.
- Solnit, R. (2014). *Men Explain Things to Me*. Haymarket Books.
- Spender, D. (1980). *Man Made Language*. London: Routledge.
- Stratigaki, M. (2004). The cooptation of gender concepts in EU policies: The case of “Reconciliation of work and family”. *Social Politics*, 11(1), 30-56.
- Stratigaki, M. (2005). Gender mainstreaming versus positive action. An ongoing conflict in the EU gender equality policy. *European Journal of Women’s Studies*, 12(2), 165-186.
- Strid, S. (2018). Patriarchy Fights back: violent opposition to gender equality in online contexts. In: M. Verloo (ed.) *Varieties of Opposition to Gender Equality in Europe* (57-76). London: Routledge.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers?. *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- Thanopoulou, M. & Tsiganou, J. (2005). Representations of gender in public rhetoric. The case of law-making on immigration in the Greek Parliament. *The Greek Review of Social Research*, Special Issue: 117, B’, 169-187.
- Verloo, M. (2005). Mainstreaming gender equality in Europe. A critical frame analysis approach. *The Greek Review of Social Research*, Special Issue: 117, B’, 11-34.
- Verloo, M. (2018). *Varieties of Opposition to Gender Equality in Europe*. London: Routledge.
- Verloo, M., & Pantelidou-Maloutas, M. (eds.) (2005). Differences in the framing of gender inequality as a policy problem across Europe. *The Greek Review of Social Research*, Special Issue: 117, B’, 3-10.
- Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Oxford UK and Cambridge USA: Basil Blackwell.
- Walby, S., (2005). Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 321-343.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Ι. Κείμενα πολιτικής διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών

Ελληνόγλωσσα

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1997). *Συνθήκη του Άμστερνταμ που τροποποιεί τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις Συνθήκες περί Ιδρύσεως των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και ορισμένες συναφείς πράξεις*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 340/10.11.1997).

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000). *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 364/1-22/18.12.2000).

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007). *Συνθήκη της Λισαβόνας για την Τροποποίηση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης περί Ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 306/17.12.2007).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1981). *Απόφαση 82/43/ΕΟΚ της Επιτροπής της 9ης Δεκεμβρίου 1981 περί Δημιουργίας Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Ισότητα Ευκαιριών Γυναικών και Ανδρών*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 20/35-37/28.1.1982).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1987). *Σύσταση 87/567/ΕΟΚ της Επιτροπής της 24ης Νοεμβρίου 1987 για την επαγγελματική κατάρτιση των γυναικών*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (L 342/35-37/04.12.1987).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). *Απόφαση 2008/590/ΕΚ της Επιτροπής της 16ης Ιουνίου 2008 για τη σύσταση συμβουλευτικής επιτροπής για την ισότητα ευκαιριών γυναικών και ανδρών (Κωδικοποιημένη έκδοση)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 190/17-21/18.7.2008).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1998). *Ίσες ευκαιρίες για τις γυναίκες και τους άνδρες στην Ευρωπαϊκή Ένωση - Ετήσια έκθεση 1997* [COM (1998)302 - C5-0106/1999 - 1999/2109(COS)].

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1999). *Ανακοίνωση της Επιτροπής, «Γυναίκες και Επιστήμη: Κινητοποίηση των γυναικών με σκοπό τον εμπλουτισμό της ευρωπαϊκής έρευνας»* [COM(1999)0076 final].

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Προς μια Στρατηγική-Πλαίσιο για την ισότητα των φύλων (2001-2005)*, [COM (200)335]. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών, της 1ης Ιουνίου 2005, με τίτλο «Απαγόρευση των διακρίσεων και ίσες ευκαιρίες για όλους - Στρατηγική-Πλαίσιο»* [COM(2005) 224].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006α). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών, «Χάρτης Πορείας για την Ισότητα μεταξύ Γυναικών και Ανδρών 2006-2010»* [COM(2006)92 final].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006β). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Αποδοτικότητα και Ισότητα στο Πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης* [COM(2006)481 τελικό - SEC(2006)1096].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση* [COM(2007)61 τελικό].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010α). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: EΥΡΩΠΗ 2020: Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη* [COM(2010)2020 τελικό].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010β). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ενίσχυση της δέσμευσης για την ισότητα γυναικών και ανδρών. Χάρτης για τα δικαιώματα των γυναικών. Δήλωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με την ευκαιρία της παγκόσμιας ημέρας της γυναίκας για το 2010 σε συνδυασμό με την 15η επέτειο της Διακήρυξης και του Προγράμματος Δράσης της διάσκεψης του ΟΗΕ για τις γυναίκες στο Πεκίνο και την 30η επέτειο της Σύμβασης του ΟΗΕ για την εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων κατά των γυναικών* [COM(2010)78 τελικό].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011α). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο* [COM(2011)66 τελικό].

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011β). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Στήριξη της οικονομικής ανάπτυξης και της απασχόλησης - Ένα θεματολόγιο για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης* [COM(2011)567 τελικό-SEC(2011) 1063 τελικό].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα* [COM(2012)669 final].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). *Σύσταση της Επιτροπής της 20ής Φεβρουαρίου 2013. Επένδυση στα παιδιά: Σπάζοντας τον κύκλο της μειονεξίας (2013/112/ΕΕ). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 59/5-16/02.03.2013).*
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (1997). *Ψήφισμα σχετικά με την ανακοίνωση της Επιτροπής με θέμα: Ενσωμάτωση της ισότητας των ευκαιριών μεταξύ των γυναικών και των ανδρών στο σύνολο των κοινοτικών πολιτικών και δραστηριοτήτων - mainstreaming (A4-0251/1997).*
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2000). *Ψήφισμα A5-0082/1999/αναθ. του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την ανακοίνωση της Επιτροπής «Γυναίκες και Επιστήμη: Κινητοποίηση των γυναικών με σκοπό τον εμπλουτισμό της ευρωπαϊκής έρευνας» [(COM(1999)76 - C5-0103/1999 - 1999/2106(COS)]. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (C 309/57-60/27.20.2000).*
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2002). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με τη βασική εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες, στο πλαίσιο της ειδικής συνόδου της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών με θέμα τα παιδιά, τον Σεπτέμβριο του 2001 [2001/2030(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (C 72E/360-364/21.3.2002).*
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2004). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με τις γυναίκες στη νέα κοινωνία της πληροφορίας [2003/2047(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 83E/185-191/02.04.2004).*
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006α). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με τη στρατηγική πλαίσιο για την απαγόρευση των διακρίσεων και τις ίσες ευκαιρίες*

- για όλους [2005/2191(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (C 300E/ 259-265/09.12.2006).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006β). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την ισότητα γυναικών και ανδρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση* [2004/2159(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 287E/73-76/24.11.2006).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2007). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με τις διακρίσεις σε βάρος των νέων γυναικών και των κοριτσιών στην εκπαίδευση* [2006/2135(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 250E/102-106/25.10.2007).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2008α). *Απόφαση 2007/2218(ACI) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 29ης Νοεμβρίου 2007 σχετικά με την έγκριση του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ένωσης από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο* (C 297E/161-174/20.11.2008).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2008β). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 27ης Σεπτεμβρίου 2007 σχετικά με την αποδοτικότητα και την ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης* [2007/2113(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 219E/300-306/28.08.2008).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2009α). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 21ης Μαΐου 2008 σχετικά με τις γυναίκες και την επιστήμη* [2007/2206(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 279E/40-44/19.11.2009).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2011). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 17ης Ιουνίου 2010 σχετικά με την αξιολόγηση του χάρτη πορείας για την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών 2006-2010 και συστάσεις για το μέλλον* [2009/2242(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 236E/87-99/12.08.2011).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2012). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 8ης Μαρτίου 2011 σχετικά με την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση - 2010* [2010/2138(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 199E/65-76/07.07.2012).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2016α). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 12ης Μαρτίου 2013 σχετικά με την εξάλειψη των στερεοτύπων που αφορούν το φύλο στην ΕΕ* [2012/2116(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 36/ 18-26/29.01.2016).

- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2016β). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 11ης Ιουνίου 2013 σχετικά με την εκπαιδευτική και εργασιακή κινητικότητα των γυναικών στην ΕΕ* [2013/2009(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 65/55-63/19.02.2016).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2016γ). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 25ης Νοεμβρίου 2014 σχετικά με την ΕΕ και το παγκόσμιο πλαίσιο ανάπτυξης μετά το 2015* [2014/2143(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 289/5-18/09.08.2016).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2016δ). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 9ης Ιουνίου 2015 σχετικά με τη στρατηγική της ΕΕ για την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών μετά το 2015* [2014/2152(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 407/2-17/04.11.2016).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2017α). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 9ης Σεπτεμβρίου 2015 σχετικά με την ενδυνάμωση των κοριτσιών στην ΕΕ μέσω της εκπαίδευσης* [2014/2250(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 316/182-191/22.09.2017).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2017β). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 9ης Σεπτεμβρίου 2015 σχετικά με τη σταδιοδρομία των γυναικών στις επιστήμες και στο πανεπιστήμιο, και το φαινόμενο της γυάλινης οροφής με το οποίο βρίσκονται αντιμετώπιες* [2014/2251(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 316/173-181/22.09.2017).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2017γ). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 12ης Σεπτεμβρίου 2017 σχετικά με την πανεπιστημιακή συμπληρωματική εκπαίδευση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μέρος της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη διά βίου μάθηση* [2016/2142(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 337/20-29/20.09.2018).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2019α). *Οδηγία (ΕΕ) 2019/1158 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 20ής Ιουνίου 2019, σχετικά με την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και ιδιωτικής ζωής για τους γονείς και τους φροντιστές και την κατάργηση της οδηγίας 2010/18/ΕΕ του Συμβουλίου*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 188/79-93/12.07.2019).
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2019β). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 17ης Απριλίου 2018 σχετικά με την ενδυνάμωση της θέσης των γυναικών και των*

κοριτσιών μέσω του ψηφιακού τομέα [2017/3016(RSP)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 390/28-32/18.11.2019).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2020α). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου 12ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην ΕΕ* [2017/2224(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 28/8-25/27.01.2020).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2020β). *Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2018 σχετικά με την εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή: προκλήσεις, ευκαιρίες και διδάγματα για τον σχεδιασμό πολιτικής της ΕΕ* [2018/2090(INI)]. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 388/2-10/13.11.2020).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000). *Απόφαση αριθ. 293/2000/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 24ης Ιανουαρίου 2000, για τη θέσπιση προγράμματος κοινοτικής δράσης (πρόγραμμα Δάφνη) (2000-2003) περί προληπτικών μέτρων κατά της βίας εις βάρος παιδιών, εφήβων και γυναικών*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (L 34/1-5/09.02.2000).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002). *Οδηγία 2002/73/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Σεπτεμβρίου 2002 για την τροποποίηση της Οδηγίας 76/207/ΕΟΚ του Συμβουλίου περί της εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών όσον αφορά την πρόσβαση στην απασχόληση, στην επαγγελματική εκπαίδευση και προώθηση και τις συνθήκες εργασίας*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 269/15-20/05.10.2002).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004α). *Κανονισμός (ΕΚ) αριθ. 806/2004 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 21ης Απριλίου 2004, σχετικά με την προαγωγή της ισότητας των φύλων στη συνεργασία για την ανάπτυξη*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 143/40-45/30.4.2004).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004β). *Απόφαση αριθ. 803/2004/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 21ης Απριλίου 2004, για τη θέσπιση προγράμματος κοινοτικής δράσης (2004-2008) σχετικά με την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας εις βάρος παιδιών, νέων και γυναικών και την προστασία των θυμάτων και των ομάδων κινδύνου*

(πρόγραμμα Δάφνη II). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 143/1-8/30.04.2004).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006α). *Κανονισμός (ΕΚ) αριθ. 1922/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 20ής Δεκεμβρίου 2006, περί ιδρύσεως Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 403/9-17/30.12.2006).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006β). *Οδηγία 2006/54/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5ης Ιουλίου 2006, για την εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα εργασίας και απασχόλησης (αναδιατύπωση)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 204/23–36/26.07.2006).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006γ). *Απόφαση αριθ. 1672/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 24ης Οκτωβρίου 2006, για τη θέσπιση κοινοτικού προγράμματος για την απασχόληση και την κοινωνική αλληλεγγύη - Progress*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 315/1-8/15.11.2006).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007). *Απόφαση αριθ. 779/2007/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 20ής Ιουνίου 2007, σχετικά με τη θέσπιση, για την περίοδο 2007-2013, ειδικού προγράμματος για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας εις βάρος παιδιών, νέων και γυναικών και την προστασία των θυμάτων και των ομάδων κινδύνου (Πρόγραμμα Δάφνη III) στο πλαίσιο του γενικού προγράμματος Θεμελιώδη Δικαιώματα και Δικαιοσύνη*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 173/19-26/03.07.2007).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010). *Οδηγία 2010/41/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 7ης Ιουλίου 2010, για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών που ασκούν αυτοτελή επαγγελματική δραστηριότητα και για την κατάργηση της οδηγίας 86/613/ΕΟΚ του Συμβουλίου*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 180/1-6/15.07.2010).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013α). *Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1381/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 17ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του Προγράμματος*

«Δικαιώματα, Ισότητα και Ιθαγένεια» για την περίοδο 2014-2020. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 354/62-72/28.12.13).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013β). *Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1291/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος-πλαisiού «Ορίζων 2020» για την έρευνα και την καινοτομία (2014-2020) και την κατάργηση της απόφασης αριθ. 1982/2006/ΕΚ. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 347/104-172/20.12.2013).*

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013γ). *Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 347/50-73/11.12.2013).*

Συμβούλιο και Υπουργοί Παιδείας (1985). *Ψήφισμα του Συμβουλίου και των υπουργών παιδείας συνελθόντων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 3ης Ιουνίου 1985 που αφορά πρόγραμμα δράσης για την ισότητα των ευκαιριών των κοριτσιών και των αγοριών στον τομέα της εκπαίδευσης. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (C 166/1-4/05.07.1985).*

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1990). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνερχομένων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 31ης Μαΐου 1990 σχετικά με τη μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, στα προγράμματα βασικών σπουδών και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (90/C 162/6/03.07.1990).*

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1995). *Απόφαση 95/593/ΕΚ του Συμβουλίου, της 22ας Δεκεμβρίου 1995, που αφορά ένα μεσοπρόθεσμο πρόγραμμα κοινοτικής δράσης για την ισότητα των ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών (1996-2000). Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (L 335/37-43, 30.12.1995).*

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1996α). *Οδηγία 96/34/ΕΚ του Συμβουλίου της 3ης Ιουνίου 1996 σχετικά με τη συμφωνία-πλαίσιο για τη γονική άδεια, που*

- συνήφθη από την UNICE, τη CEEP και τη CES. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 145/4-9/19.06.1996).*
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1996β). *Σύσταση του Συμβουλίου της 2ας Δεκεμβρίου 1996 για την ισόρροπη συμμετοχή γυναικών και ανδρών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (96/694/EK). Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (L 319/11-15/10.12.1996).*
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1998). *Οδηγία 97/80/EK του Συμβουλίου της 15ης Δεκεμβρίου 1997 σχετικά με το βάρος αποδείξεως σε περιπτώσεις διακριτικής μεταχείρισης λόγω φύλου. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 14/6-8/20.01.98).*
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000α). *Οδηγία 2000/43/EK του Συμβουλίου της 29ης Ιουνίου 2000 περί εφαρμογής της αρχής ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 180/22-26/19.07.2000).*
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000β). *Οδηγία 2000/78/EK του Συμβουλίου της 27ης Νοεμβρίου 2000 για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 303/16-22/02.12.2000).*
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001). *Ψήφισμα του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2001 σχετικά με την επιστήμη και την κοινωνία και τις γυναίκες και την επιστήμη. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (C 199/1-2/14.07.2001).*
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004α). *Οδηγία 2004/113/EK του Συμβουλίου, της 13ης Δεκεμβρίου 2004, για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών στην πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες και την παροχή αυτών. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 373/37-43/21.12.2004).*
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004β). *Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής: «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010: Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισαβόνας (2004)».* Βρυξέλλες: Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *Συμπεράσματα της Προεδρίας - 23/24 Μαρτίου 2006 (7775/1/06 REV 1).*

- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου, της 12ης Μαΐου 2009, σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 119/2-10/28.05.2009).
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010). *Οδηγία 2010/18/ΕΕ του Συμβουλίου, της 8ης Μαρτίου 2010, σχετικά με την εφαρμογή της αναθεωρημένης συμφωνίας-πλασίου για τη γονική άδεια που συνήφθη από τις οργανώσεις BUSINESSSEUROPE, UEAPME, CEEP και ETUC και με την κατάργηση της οδηγίας 96/34/ΕΚ*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 68/13-20/18.03.2010).
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2011). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 7ης Μαρτίου 2011 σχετικά με το Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για την Ισότητα των Φύλων (2011-2020)*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (C 155/10-13/25.05.2011).
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2010). *Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Στρασβούργο: Τμήμα Εκπαίδευσης Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1976). *Οδηγία 76/207/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 9ης Φεβρουαρίου 1976 περί της εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχειρίσεως ανδρών και γυναικών, όσον αφορά την πρόσβαση σε απασχόληση, την επαγγελματική εκπαίδευση και προώθηση και τις συνθήκες εργασίας*. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (L 39/40-42/14.2.1976).
- Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1984α). *Ψήφισμα του Συμβουλίου της 7ης Ιουνίου 1984 σχετικά με τις δράσεις για την καταπολέμηση της ανεργίας των γυναικών*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (C 161/4-6/21.06.1984).
- Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1984β). *Σύσταση 84/635/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 13ης Δεκεμβρίου 1984 σχετικά με την προώθηση θετικών δράσεων υπέρ των γυναικών*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (L 331/34-35/19.12.1984).
- Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1986). *Δεύτερο ψήφισμα του Συμβουλίου της 24ης Ιουλίου 1986 σχετικά με την προώθηση της ισότητας ευκαιριών για τις γυναίκες*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (C 203/2-4/12.08.1986).

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1992). *Σύσταση 92/241/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 31ης Μαρτίου 1992 σχετικά με τη φύλαξη των παιδιών*. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (L 123/16-18/08.05.1992).

Ξενόγλωσσα

Advisory Committee on Equal Opportunities for Women and Men (2014). *Opinion on Gender Equality in the EU in the 21st century: Remaining Challenges and Priorities*, 27.11.2014.

Advisory Committee on Equal Opportunities for Women and Men (2015). *Opinion on How to Overcome Occupational Segregation*.

Advisory Committee on Equal Opportunities for Women and Men (2018). *The future of gender equality strategy after 2019: The battles that we win never stay won. Opinion on the future gender equality policy after 2019, old and new challenges and priorities*, 19.12.2018.

Commission of the European Communities (1990). *Equal Opportunities for Women and Men: The Third Medium-Term Community Action Programme 1991-1995* [COM(90)449 final]. Brussels: European Communities.

Commission of the European Communities (1996). *Communication from the Commission: Incorporating Equal Opportunities for Women and Men into All Community Policies and Activities* [COM(96)67 final].

Commission of the European Communities (2004). *Commission staff working document. Interim evaluation Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Programme relating to the Community Framework Strategy on Gender Equality 2001-2005* [SEC(2004) 1047].

Committee on the Elimination of Discrimination Against Women (CEDAW) (1996). *Consideration of Reports submitted by State Parties under Article 19 of the Convention on the Elimination of all Forms Discrimination Against Women, Second and Third Periodic Reports of State Parties, Greece*, 11 November 1996, United Nations.

Council of the European Union and European Commission (2015). *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European cooperation in Education and Training (ET 2020)*.

- New Priorities for European Cooperation in Education and Training*. Official Journal of the European Union (C 417/25-35/15.12.2015).
- Council of Europe (1950). *European Convention on Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1961). *European Social Charter (18.X.1961)*. Turin: Council of Europe.
- Council of Europe (1988). *Declaration on the Equality of Women and Men. Adopted by the Committee of Ministers on 16 November 1988 at its 83rd session*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- Council of Europe (1990). *Recommendation No. R (90)4 on the Elimination of Sexism from Language*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- Council of Europe (1994). *Resolution 1018 on Equality of Rights between Men and Women*. Council of Europe, Parliamentary Assembly.
- Council of Europe (1995). *Recommendation 1281 on Gender Equality in Education*. Strasbourg: Council of Europe, Parliamentary Assembly.
- Council of Europe. (1996). *European Social Charter (revised) (3.V.1996)*. European Treaty Series 163. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1998a). *Recommendation No. R (98)3 on Access to Higher Education*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- Council of Europe (1998b). *Recommendation No. R (98) 14 of the Committee of Ministers to Member States on Gender Mainstreaming*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- Council of Europe (1998c). *Gender Mainstreaming: Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practices - Final Report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1999). *Recommendation 1413 (1999) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on Equal Representation in Political Life*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2000). *Recommendation No. R (2000) 11 adopted by the Committee of Ministers on 19 May 2000 and Explanatory Memorandum on Action against Trafficking in Human Beings for the Purpose of Sexual Exploitation*. Strasbourg: Council of Europe, Directorate General of Human Rights, Equality Division.

- Council of Europe (2001). *Recommendation Rec(2001)16 on the Protection of Children against Sexual Exploitation*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- Council of Europe (2002a). *Recommendation Rec(2002)12 on Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- Council of Europe (2002b). *Recommendation 1545 (2002) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on Campaign against Trafficking in Women*. Strasbourg: Council of Europe, Parliamentary Assembly.
- Council of Europe (2002c). *Recommendation 1582 on Domestic Violence against Women*. Strasbourg: Council of Europe, Parliamentary Assembly.
- Council of Europe (2002d). *Recommendation Rec(2002)5 of the Committee of Ministers to Member States on the Protection of Women against Violence*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- Council of Europe (2003). *Recommendation Rec(2003)3 of the Committee of Ministers to Member States on Balanced Participation of Women and Men in Political and Public Decision Making*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2005). *Council of Europe Convention on Action against Trafficking in Human Beings and its Explanatory Report (16.V.2005)*. Warsaw: Council of Europe.
- Council of Europe (2007a). *Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse*, 12 July 2007, CETS No.: 201.
- Council of Europe (2007b). *Recommendation Rec(2007)13 of the Committee of Ministers to Member States on Gender Mainstreaming in Education*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- Council of Europe (2007c). *Recommendation CM/Rec(2007)17 of the Committee of Ministers to Member States on Gender Equality Standards and Mechanisms*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- Council of Europe (2008). *Resolution 1615: Empowering Women in a Modern, Multicultural Society (Provisional Edition)*. Strasbourg: Council of Europe, Parliamentary Assembly.
- Council of Europe (2010a). *Resolution of the 7th Council of Europe, Conference of Ministers Responsible for Equality between Women and Men*. Strasbourg: Council of Europe.

- Council of Europe (2010b). *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- Council of Europe (2014). *Gender Equality Strategy 2014-2017*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2015). *Conference on “Combating Gender Stereotypes in and through Education”*. Helsinki, 9-10 October 2014 - Report. Strasbourg: Gender Equality Commission, Council of Europe.
- Council of Europe (2016). *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016-2021)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018). *Gender Equality Strategy 2018-2023*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2019). *Recommendation Rec(2019)1 of the Committee of Ministers to Member States on Preventing and Combatting Sexism*. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
- European Commission (2010). *Commission Staff Working Document. Background document. Accompanying the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Strategy for Equality between Women and Men 2010-2015* [COM(2010)491].
- European Commission (2011). *Strategy for Equality between Women and Men 2010-2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2015). *Strategic Engagement for Gender Equality 2016-2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament, Council of the European Union and European Commission (2017). *European Pillar of Social Rights*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union Education Ministers (2017). *Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education*. Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015, text at: https://eu2015.lv/images/notikumi/2015-3-10_Declaration_EN.pdf

- Gender Equality Commission (2015). *Compilation of good practices to promote an education free from gender stereotypes and identifying ways to implement the measures which are included in the Committee of Ministers' Recommendation on gender mainstreaming in education*. Strasburg: Council of Europe.
- ILO (1981). *Convention 156: Workers with Family Responsibilities Convention*.
- Steering Committee for Equality between Women and Men (CDEG) (2011). *Combating Gender Stereotypes in Education*. Strasburg: Gender Equality and Human Dignity Department, Justice and Human Dignity Directorate, Council of Europe.
- UN (1945). *Charter of the United Nations*. 24 October 1945, 1 UNTS XVI.
- UN (1995). *Beijing Declaration and Platform of Action*, adopted at the Fourth World Conference on Women. 27 October 1995.
- UN Commission on the Status of Women (2010). *Report on the Fifty-Fourth Session (13 March and 14 October 2009 and 1-12 March 2010)*. United Nations: New York.
- UN General Assembly (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. 10 December 1948, 217 A (III).
- UN General Assembly (1959). *Declaration of the Rights of the Child*. 20 November 1959, A/RES/1386(XIV).
- UN General Assembly (1966a). *International Covenant on Civil and Political Rights*. New York: UN.
- UN General Assembly (1966b). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. New York: UN.
- UN General Assembly (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. 18 December 1979, United Nations, Treaty Series, vol. 1249.
- UN General Assembly (1989). *Convention on the Rights of the Child*. 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577.
- UN General Assembly (1999). *Optional Protocol to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. 6 October 1999, United Nations, Treaty Series, vol. 2131.
- UN General Assembly (2000a). *Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Involvement of Children in Armed Conflicts*. New York: UN

- UN General Assembly (2000b). *Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography*. New York: UN.
- UN General Assembly (2000c). *Resolution S-23/3. Further Actions and Initiatives to Implement the Beijing Declaration and Platform for Action*. 16 November 2000, A/RES/S-23/3.
- UN General Assembly (2000d). *United Nations Millennium Declaration (A/RES/55/2)*. New York: UN.
- UN General Assembly (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. 21 October 2015, A/RES/70/1.
- UNESCO (1960). *Convention against Discrimination in Education*. 14 December 1960.
- UNESCO (1974). *Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, 19 November 1974.
- UNESCO (2000). *Dakar Framework for Action: Education for All. Meeting Our Collective Commitments*. World Forum on Education, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2015a). *World Education Forum 2015, Final Report*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2015b). *Education 2030. Incheon Declaration: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All and Education 2030 Framework for Action*. UNESCO: Paris.
- UN-Women (2017). *Strategic Plan 2018-2021, UNW/2017/6/Rev.1*. UN-Women: New York.
- UN-Women (2015). *Summary Report. The Beijing Declaration and Platform for Action Turns 20*. UN-Women: New York.
- World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs adopted by the World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990*. New York: Inter-Agency Commission (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank) for the World Conference on Education for All.

Παράρτημα ΙΙ. Εθνική νομοθεσία κατά χρονολογική σειρά

- Νόμος 4397/1929. *Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης* (ΦΕΚ Α΄309).
- Νόμος 4373/1929. *Περί διαρρυθμίσεως των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης* (ΦΕΚ Α΄297).
- Νόμος 5802/1933. *Περί ιδρύσεως παιδαγωγικών ακαδημιών* (ΦΕΚ. 286/29.09.1933).
- Νόμος 2329/1953. *Περί κυρώσεως της από 4ης Νοεμβρίου 1950 Διεθνούς Συμβάσεως της Ρώμης περί προασπίσεως των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών και του από 20ής Μαρτίου 1952 προσθέτου εις αυτήν Πρωτοκόλλου των Παρισίων* (ΦΕΚ 68/Α/21.03.1953).
- Νομοθετικό Διάταγμα 3971/1959. *Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Οργάνωσης της Μέσης Εκπαίδευσης και Διοίκησης της Παιδείας* (ΦΕΚ 187/Α/07.09.1959).
- Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964. *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαίδευσης* (ΦΕΚ 182/24.10.1964).
- Νομοθετικό Διάταγμα 53/1974. *Περί κυρώσεως της εν Ρώμη την 4ην Νοεμβρίου 1950 υπογραφείσης συμβάσεως «δια την προάσπισιν των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών», ως και του προσθέτου εις αυτήν Πρωτοκόλλου των Παρισίων της 20ής Μαρτίου 1952* (ΦΕΚ 256/Α/ 20.9.1974).
- Νομοθετικό Διάταγμα 215/1974. *Περί κυρώσεως των εν Στρασβούργω υπογραφέντων την 6ην Μαΐου 1963 του Δευτέρου Πρωτοκόλλου αφορώντος εις την αρμοδιότητα του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων διά την παροχήν γνωμοδοτήσεων και του Τρίτου Πρωτοκόλλου αφορώντος εις τας τροποποιήσεως των άρθρων 29, 30 και 34 της Συμβάσεως διά την προάσπισιν των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών ως και του εν Στρασβούργω την 20 Ιανουαρίου 1966 υπογραφέντος Πέμπτου Πρωτοκόλλου αφορώντος εις την τροποποίησιν των άρθρων 22 και 40 της ως άνω Συμβάσεως* (ΦΕΚ 365/Α/ 7.12.1974).
- Νόμος 309/1976. *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης* (ΦΕΚ Α΄100/30.04.1976).
- Προεδρικό Διάταγμα 424/1976. *Περί καθορισμού της κατά φύλον συνθέσεως των οργανικών θέσεων του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων* (ΦΕΚ 149, τ.Α).

- Προεδρικό Διάταγμα 530/1979. *Περί ιδρύσεως μικτών προτύπων Ελληνικών κλασικών λυκείων, μικτών ημερησίων γυμνασίων...* (ΦΕΚ 163/19-07-1979 τ.Α').
- Προεδρικό Διάταγμα 415/1979. *Περί καθορισμού της κατά φύλον συνθέσεως των οργανικών θέσεων του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων* (ΦΕΚ 124, τ.Α')
- Νόμος 1286/1982. *Μετεγγραφές και κατατάξεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (ΦΕΚ 119/Α/30.09.1982).
- Νόμος 1268/1982. *Για τη δομή και τη λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων* (ΦΕΚ87Α'/17.07.1982).
- Νόμος 1288/1982. *Ρύθμιση θεμάτων αρμοδιότητας Υπουργείου Προεδρίας της Κυβέρνησης και της ΥΠΕΝΕΔ, καθώς και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 120/Α/01.10.82).
- Νόμος 1304/1982. *Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 144/07.12.1982).
- Νόμος 1329/1983. *Κύρωση ως Κώδικα του Σχεδίου Νόμου: Εφαρμογή της συνταγματικής αρχής της ισότητας ανδρών και γυναικών στον Αστικό Κώδικα, τον Εισαγωγικό του Νόμο, την Εμπορική Νομοθεσία και τον Κώδικα Πολιτικής Δικονομίας, καθώς και μερικός εκσυγχρονισμός των διατάξεων του Αστικού Κώδικα που αφορούν το Οικογενειακό Δίκαιο* (ΦΕΚ 25/Α/18.02.1983).
- Νόμος 1342/1983. *Για την κύρωση της Σύμβασης των Ενωμένων Εθνών για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών* (ΦΕΚ 39/Α/01.04.1983).
- Νόμος 1426/1984. *Για την κύρωση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη* (ΦΕΚ 32/Α/21.03.1984).
- Νόμος 1532/1985. *Κύρωση του Διεθνούς Συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα* (ΦΕΚ 25/Α/19.03.1985).
- Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 167/Α/30.09.1985).
- Νόμος 1576/1985. *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης Εργασίας αριθ. 156, για την ισότητα των ευκαιριών και μεταχείρισης των εργαζομένων και των δύο φύλων: Εργαζόμενοι με οικογενειακές υποχρεώσεις* (ΦΕΚ 218/Α/23.12.1985).

- Νόμος 1705/1987. *Κύρωση Πρωτοκόλλου υπ' αριθμόν 7 της Σύμβασης για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών* (ΦΕΚ 89/Α/12.06.1987).
- Νόμος 1835/1989. *Σύσταση Υπουργείου Τουρισμού και ρύθμιση θεμάτων δημόσιας διοίκησης* (ΦΕΚ 76/Α/14.03.89).
- Νόμος 1841/1989. *Κύρωση του Πρωτοκόλλου αριθμός 8 της Σύμβασης για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών* (ΦΕΚ 94/Α/14.04.1989).
- Νόμος 2101/1992. *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού* (ΦΕΚ 192/Α/02.12.1992).
- Νόμος 2226/1994. *«Εισαγωγή, εκπαίδευση και μετεκπαίδευση στις Σχολές της Αστυνομικής Ακαδημίας και στο τμήμα Ανθυποπυραγών της Πυροσβεστικής Ακαδημίας και άλλες διατάξεις»* (ΦΕΚ 122/Α/21.07.1994).
- Νόμος 2266/1994. *Έλεγχος δημόσιου τομέα - Μετατάξεις - Κατάταξη προσωπικού με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου και άλλες ρυθμίσεις* (ΦΕΚ 218/Α/13.12.1994).
- Νόμος 2400/1996. *Κύρωση του Πρωτοκόλλου υπ' αριθμόν 11 στη Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, στο πλαίσιο της αναμόρφωσης του μηχανισμού ελέγχου που θεσπίστηκε από τη Σύμβαση* (ΦΕΚ 96/Α/04.06.1996).
- Νόμος 2422/1996. *Κύρωση του Πρωτοκόλλου Τροποποίησης του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη της 21ης Οκτωβρίου 1991* (ΦΕΚ 144/Α/04.07.1996).
- Νόμος 2462/1997. *Κύρωση του Διεθνούς Συμφώνου για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στο Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα και του Δευτέρου Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στο Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα σχετικού με την κατάργηση της ποινής του θανάτου* (ΦΕΚ 25/Α/26.02.1997).
- Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 188/Α/23.09.1997).
- Νόμος 2595/1998. *Κύρωση του Πρόσθετου Πρωτοκόλλου στον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη (1988) και του Πρόσθετου Πρωτοκόλλου στον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη που προβλέπει Μηχανισμό Συλλογικών Αναφορών* (ΦΕΚ 63/Α/24.03.1998).

- Προεδρικό Διάταγμα 200/1998. *Οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων* (ΦΕΚ 161/Α/13.07.1998).
- Νόμος 2640/1998. *Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ206/Α/03.09.1998).
- Νόμος 2691/1999. *Κύρωση της Συνθήκης του Άμστερνταμ που τροποποιεί τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις Συνθήκες περί ιδρύσεως των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και ορισμένες συναφείς πράξεις, καθώς και των σχετικών πρωτοκόλλων και των δηλώσεων που περιλαμβάνονται στην Τελική Πράξη* (ΦΕΚ 47/Α/12.03.1999).
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 78/Α/14.03.2000).
- Υπουργική Απόφαση Υ316. *Σύσταση Διυπουργικής Επιτροπής για την ισότητα των δύο φύλων* (ΦΕΚ 870/Β/17.07.2000).
- Νόμος 2839/2000. *Ρυθμίσεις θεμάτων του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 196/Α/12.09.2000).
- Υπουργική Απόφαση ΣΤ1/3306. *Γενικός Κανονισμός Προσωπικού Ο.Σ.Κ. ΑΕ* (ΦΕΚ 1509/Β/13.12.2000).
- Νόμος 2913/2001. *Ρύθμιση Θεμάτων Μετοχικών Ταμείων Υπουργείου Εθνικής Άμυνας και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 102/Α/23.05.2001).
- Νόμος 2952/2001. *Κύρωση του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών* (ΦΕΚ 248/Α/22.10.2001).
- Νόμος 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 24/Α/13.02.2002).
- Νόμος 3080/2002. *Κύρωση του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, σε σχέση με την ανάμιξη παιδιών σε ένοπλη σύρραξη* (ΦΕΚ 312/Α/10.12.2002).
- Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2. *Καθορισμός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (ΦΕΚ 303/Β/13.03.2003).
- Υπουργική Απόφαση 5971/ΣΤ5. *Διάρθρωση, στελέχωση και αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και*

Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων. Ανακαθορισμός των αρμοδιοτήτων των Διευθύνσεων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 94/Β/30.01.2003).

Προεδρικό Διάταγμα 77/2003. *Κώδικας δεοντολογίας ειδησεογραφικών και άλλων δημοσιογραφικών και πολιτικών εκπομπών (ΦΕΚ 75/Α/28.03.2003).*

Προεδρικό Διάταγμα 90/2003. *Τροποποίηση διατάξεων του Π.Δ. 4/1995 «Εισαγωγή στις Σχολές Αξιωματικών και Αστυφυλάκων με το σύστημα των γενικών εξετάσεων» (ΦΕΚ 82/Α/10.04.2003).*

Νόμος 3344/2005. *Κύρωση του Πρωτοκόλλου υπ' αριθμόν 14 στη Σύμβαση για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, το οποίο τροποποιεί το σύστημα ελέγχου της Σύμβασης (ΦΕΚ 133/Α/06.06.2005).*

Αριθμ. Φ. 12.1/545/85812/Γ1. *Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΦΕΚ 1280/Β/13.09.2005).*

Υπουργική Απόφαση 47964/Β1. *Ίδρυση Εργαστηρίου Σπουδών Φύλου στο Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και καθορισμός του εσωτερικού του κανονισμού (ΦΕΚ 926/Β/17.07.2006).*

Νόμος 3488/2006. *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών όσον αφορά στην πρόσβαση στην απασχόληση, στην επαγγελματική εκπαίδευση και ανέλιξη, στους όρους και στις συνθήκες εργασίας και άλλες συναφείς διατάξεις (ΦΕΚ 191/Α/11.09.2006).*

Νόμος 3500/2006. *Πρόληψη και Καταπολέμηση της Ενδοοικογενειακής Βίας (ΦΕΚ 232/Α/24.10.2006).*

Νόμος 3518/2006. *Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας (ΦΕΚ 272/Α/21.12.2006).*

Υπουργική Απόφαση 43094/Β7. *Τροποποίηση της υπ' αριθμ. 68397 π.έ./Β7 υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 324/Β'/11.2.2004) αναφορικά με το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Γαλλική Γλώσσα και Φιλολογία» του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΦΕΚ Β'1565/25.10.2006).*

- Νόμος 3549/2007. *Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων* (ΦΕΚ 69/Α/20.03.07).
- Νόμος 3625/ 2007. *Κύρωση, εφαρμογή του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού σχετικά με την εμπορία παιδιών, την παιδική πορνεία και παιδική πορνογραφία και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 290/Α/24.12.2007).
- Νόμος 3636/2008. *Τροποποίηση του Νόμου 3231/2004 «Εκλογή Βουλευτών»* (ΦΕΚ 11/Α/01.02.2008).
- Νόμος 3653/2008. *Θεσμικό πλαίσιο έρευνας και τεχνολογίας και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 49/Α/21.03.2008).
- Νόμος 3727/2008. *Κύρωση και εφαρμογή της Σύμβασης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των παιδιών κατά της γενετήσιας εκμετάλλευσης και κακοποίησης, μέτρα για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και την αποσυμφόρηση των καταστημάτων κράτησης και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 257/Α/18.12.2008)].
- Νόμος 3671/2008. *Κύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας που τροποποιεί τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τη Συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και ορισμένες συναφείς πράξεις* (ΦΕΚ 129/Α/03.07.2008).
- Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις* (ΦΕΚ 71/Α/19.05.2010).
- Υπουργική Απόφαση Φ.12/879/88413/Γ120. *Διδασκαλία πρόγραμμα σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων που θα εισαχθούν στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία που θα λειτουργήσουν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) - Επανεξέταση & επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οδηγιών για τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου προγράμματος* (ΦΕΚ 1139/Β/28.07.2010).
- Νόμος 3896/2010. *Εφαρμογή της Αρχής των Ίσων Ευκαιριών και της Ίσης Μεταχείρισης Ανδρών και Γυναικών σε Θέματα Εργασίας και Απασχόλησης* (ΦΕΚ 207/Α/08.12.2010).
- Νόμος 3966/2011. *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις* (118/Α/24.05.2011).

- Νόμος 4216/2013. *Κύρωση της Σύμβασης του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη δράση κατά της Εμπορίας Ανθρώπων* (ΦΕΚ 266/Α/10.12.2013).
- Υπουργική Απόφαση 172877/Δ3. *Καθορισμός διαδικασίας σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων συνεκπαίδευσης* (ΦΕΚ 3561/Β/04.011.2016).
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων* (ΦΕΚ 109/Α/01.08.2017).
- Νόμος 4531/2018. *Ι) Κύρωση της Σύμβασης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Πρόληψη και την Καταπολέμηση της Βίας κατά των Γυναικών και της Ενδοοικογενειακής Βίας και προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας, ΙΙ) Ενσωμάτωση της 2005/214/ΔΕΥ απόφασης-πλαίσιο, όπως τροποποιήθηκε με την απόφαση-πλαίσιο 2009/299/ΔΕΥ, σχετικά με την εφαρμογή της αρχής της αμοιβαίας αναγνώρισης επί χρηματικών ποινών και ΙΙΙ) Άλλες διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και λοιπές διατάξεις* (ΦΕΚ 62/Α/05.04.2018).
- Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (102/Α/12.06.2018).
- Νόμος 4589/2019. *Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις* (13/Α/29.01.2019).
- Νόμος 4604/2019. *Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας - Ρυθμίσεις για την απονομή Ιθαγένειας - Διατάξεις σχετικές με τις εκλογές στην Τοπική Αυτοδιοίκηση - Λοιπές διατάξεις* (50/Α/26.03.2019).
- Προεδρικό Διάταγμα 84/2019. *Σύσταση και Κατάργηση Γενικών Γραμματειών και Ειδικών Γραμματειών/Ενιαίων Διοικητικών Τομέων Υπουργείων* (ΦΕΚ 123/Α/17.07.2019).
- Νόμος 4763/2020. *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελματιών (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της*

*Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το
Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις (254/Α/21.12.2020).*
Προεδρικό Διάταγμα 3/2021. *Μεταφορά υπουργείων και αρμοδιοτήτων μεταξύ
Υπουργείων και μετονομασία Γενικών Γραμματειών (ΦΕΚ 3/Α/06.01.2021).*

Παράρτημα III. Το Έργο «Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων»

Το Έργο «Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων» υλοποιήθηκε από το 2002 έως το 2008 από το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και του ελληνικού κράτους (εθνικοί πόροι).

Φορέας Υλοποίησης	Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση II
Άξονας Προτεραιότητας	4. Βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας
Μέτρο	4.1. Προγράμματα προώθησης της ισότητας των φύλων με έμφαση στην υποστήριξη της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για γυναίκες
Ενέργεια	4.1.1. Προγράμματα υποστήριξης αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης των γυναικών
Κατηγορία Πράξεων	4.1.1.α Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων
Περιοχή εφαρμογής	Όλη η χώρα
Φορέας χρηματοδότησης	Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης
Προϋπολογισμός	25.000.000 €

Λαμβάνοντας υπόψη ότι μέχρι την έναρξη του εν λόγω Έργου δεν είχε πραγματοποιηθεί κάποια οργανωμένη προσπάθεια για την επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων, ως βασικός σκοπός του Έργου ορίστηκε: *«Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων ώστε, αφού εντοπιστούν τα στερεότυπα του φύλου, η ανισότητα και οι διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, να μπορούν να παρεμβαίνουν αναπτύσσοντας επιστημονικό λόγο και καλές πρακτικές στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος»*. Συνεπώς, το αντικείμενο της εν λόγω παρέμβασης ήταν η προώθηση της Ισότητας των Φύλων στον χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, εισάγοντας τον σχετικό προβληματισμό στη

σχολική διαδικασία με την υλοποίηση Παρεμβατικών Προγραμμάτων στις σχολικές μονάδες. Πιο συγκεκριμένα, υλοποιήθηκαν δράσεις επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας. Επίσης, υλοποιήθηκαν Παρεμβατικά Προγράμματα, τα οποία σχεδιάζονταν και υλοποιούνταν από τους/τις εκπαιδευτικούς που είχαν ευαισθητοποιηθεί. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να εντάξουν την έμφυλη οπτική στην εκπαιδευτική πρακτική.

Ειδικότερα, κατά τον αρχικό σχεδιασμό του Έργου, προβλεπόταν η ευαισθητοποίηση *άμεσα* των εκπαιδευτικών και *έμμεσα* των μαθητών και μαθητριών σε θέματα ισότητας των φύλων προκειμένου: α) να προωθηθούν η φιλοσοφία και οι πρακτικές της ισότητας και της δημοκρατίας στο εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, β) να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, γ) να ενταχθεί η διάσταση του φύλου στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, και δ) να συνδεθεί το ζήτημα της ισότητας των φύλων με τις διαδικασίες του επαγγελματικού προσανατολισμού και της εισόδου των γυναικών στην αγορά εργασίας.

Για κάθε ομάδα της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι ειδικοί στόχοι που έθετε το Έργο ήταν διαφορετικοί. Ειδικότερα, για τους/τις εκπαιδευτικούς επιδιώχθηκε η ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο:

- να εντοπίζουν την ανισότητα, τη διάκριση και τα στερεότυπα του φύλου,
- να αναπτύσσουν επιστημονικό λόγο για την ισότητα των φύλων,
- να διαμορφώνουν παρεμβάσεις με στόχο την ισότητα αξιοποιώντας τα δεδομένα των αναλυτικών προγραμμάτων,
- να αναπτύσσουν καλές πρακτικές στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής.

Για τη δεύτερη ομάδα των άμεσα ωφελούμενων του Έργου, που ήταν το σύνολο του μαθητικού και σπουδαστικού πληθυσμού που συμμετείχε στις δράσεις, ο σχεδιασμός του Έργου στόχευε:

- να συνειδητοποιήσουν τις πατριαρχικές δομές της κοινωνίας και την υποβαθμισμένη θέση των γυναικών στις σύγχρονες δημοκρατίες,
- να αναγνωρίζουν την ανισότητα των φύλων,
- να αντιμετωπίζουν κριτικά τους τρόπους με τους οποίους τα διδακτικά τους εγχειρίδια, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα ΜΜΕ παρουσιάζουν τα φύλα,

- να αποκτήσουν συνείδηση της διαφορετικής διαμόρφωσης των ταυτοτήτων φύλου στην εφηβεία από το σχολείο και την οικογένεια,
- να διαμορφώσουν συνείδηση ιδιότητας του/της πολίτη που θα αναγνωρίζει και θα επιδιώκει τις αρχές της ισότητας των φύλων,
- να αναπτύσσουν πνεύμα συνεργασίας, κριτικό πνεύμα, διερευνητικές ικανότητες και ικανότητες οργάνωσης.

Τέλος, για τους/τις έμμεσα ωφελούμενους/-ες, ήτοι τους γονείς μαθητών/-τριών και τα μέλη τοπικών κοινωνιών, οι ειδικοί στόχοι που έθετε το Έργο διαμορφώνονταν ως εξής:

- Ενίσχυση της επαφής τους με τις αρχές της ισότητας, μέσω της πληροφόρησής τους για τις δραστηριότητες και τις θεματικές των Παρεμβατικών Προγραμμάτων από τα παιδιά τους.
- Γνωριμία με τους προβληματισμούς της φεμινιστικής παιδαγωγικής κατά τη διάρκεια παρουσίασης των δραστηριοτήτων των παρεμβατικών προγραμμάτων.
- Διαπίστωση μιας διαφορετικής δυνατότητας του σχολείου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Με βάση τα παραπάνω, κατά τον σχεδιασμό του Έργου, ανάμεσα στις γενικές επιδιώξεις που αφορούσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, συγκαταλέγονταν τόσο η στήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ισότητα των φύλων, όσο και η παραγωγή εκπαιδευτικού επιστημονικού υλικού, προκειμένου να καλυφθεί το έως τότε διαπιστωμένο έλλειμμα αναφορικά με το πεδίο της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση (έρευνες, μελέτες, μοντέλα εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το φύλο κ.ά.).

Επιμορφωτικά Προγράμματα Εκπαιδευτικών

Συνολικά υλοποιήθηκαν εβδομήντα οκτώ (78) επιμορφωτικά Προγράμματα καταναμημένα και στις δεκατρείς Περιφέρειες της χώρας, στα οποία συμμετείχαν περίπου 8.500 εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των σχολών αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αρχικά, στις δράσεις επιμόρφωσης εντάσσονταν οι επιμορφώσεις των επιμορφωτών/-τριών του ΚΕΘΙ και του Υπουργείου Παιδείας, που είχαν τον ρόλο των πολλαπλασιαστών/-τριών και των εμπνευστών/-τριών των εκπαιδευτικών που

υλοποιούσαν Παρεμβατικά Προγράμματα. Αυτές οι δράσεις υλοποιούνταν σε δύο φάσεις: η πρώτη φάση αφορούσε σε επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώθηκαν στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη και σε άλλες πόλεις της περιφέρειας, ενώ στη δεύτερη πραγματοποιούνταν καθ' όλη τη διάρκεια του Έργου επιμορφωτικές συναντήσεις σε περιφερειακό επίπεδο. Στη συνέχεια ακολουθούσε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή της μεθόδου της *έρευνας - δράσης*, η οποία αποτέλεσε καινοτόμο στοιχείο του Έργου. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονταν εβδομαδιαίες επιμορφωτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους/τις επιμορφωτές/-τριες, στις οποίες προσδιοριζόταν το περιεχόμενο των Παρεμβατικών Προγραμμάτων και παρέχονταν στους/στις εκπαιδευτικούς η κατάρτιση σε θεωρητικό επίπεδο με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία.

Παρεμβατικά Προγράμματα σε σχολικές μονάδες

Συνολικά 850 Παρεμβατικά Προγράμματα σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας, σε καθένα από τα οποία συμμετείχαν πέντε τουλάχιστον σχολικές μονάδες. Τα Προγράμματα αυτά υλοποιήθηκαν από τις/τους εκπαιδευτικούς με την ενεργή συμμετοχή μαθητών/-τριών και σπουδαστών/-τριών. Ειδικότερα, τα Παρεμβατικά Προγράμματα μπορούσαν να λάβουν τη μορφή «διδακτικών παρεμβάσεων», δηλαδή εμπλουτισμού της διδασκαλίας, ώστε να εντάσσεται η έμφυλη οπτική στα διάφορα μαθήματα υπό τη μορφή σχεδίων δράσης (projects), ή τη μορφή «παρεμβατικών δραστηριοτήτων», που οργανώνονταν εκτός μαθημάτων ως σχολικές δραστηριότητες. Συνολικά, περίπου 122.000 μαθητές και μαθήτριες συμμετείχαν στις δράσεις των Παρεμβατικών Προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Έργου.

Εκπόνηση μελετών και εκπαιδευτικών εργαλείων και υλικού προβολής

Στο πλαίσιο του Έργου εκπονήθηκαν παραδοτέα (εκπαιδευτικά βιβλία, εγχειρίδια και εργαλεία) με πλούσιο θεωρητικό υλικό σε θέματα έμφυλης ισότητας. Ειδικότερα, εκπονήθηκαν: α) μία μελέτη με τίτλο: «*Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*», που παρείχε στοιχεία για την τεκμηρίωση της προβληματικής της επιμόρφωσης και παρέμβασης σε θέματα έμφυλης ισότητας σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) ένας Οδηγός Εφαρμογής και Διαχείρισης,

βασιζόμενος στην ανωτέρω μελέτη, με όλες τις απαραίτητες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πληροφορίες (π.χ. φυσικό και οικονομικό αντικείμενο, πλαίσιο και σύστημα διαχείρισης του Έργου), γ) είκοσι δύο συνολικά εκπαιδευτικά βιβλία, εργαλεία και πακέτα που περιλαμβάνουν βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων, μεταφράσεις, εγχειρίδια και εργαλεία ευαισθητοποίησης και παρέμβασης, παρουσιάσεις κ.ά. Τέλος, παράχθηκε υλικό προβολής για τη διάχυση της πληροφόρησης για το Έργο και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του.

Εκδηλώσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης

Κατά την υλοποίηση του Έργου πραγματοποιήθηκαν δεκατρείς εκδηλώσεις ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και απολογισμού, που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των σχολών αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και των δεκατριών Περιφερειών της χώρας. Στόχο αυτών των εκδηλώσεων αποτελούσε η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων του Έργου, η άντληση των απαραίτητων συμπερασμάτων και η εξέταση των προοπτικών αξιοποίησής τους προς όφελος των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό έργο και της κοινωνίας ευρύτερα. Επιπλέον, δημιουργήθηκε ιστότοπος, μέσα από τον οποίο η εκπαιδευτική κοινότητα είχε δυνατότητα πρόσβασης, ενημέρωσης και πληροφόρησης σε όλο το εκπαιδευτικό υλικό του Έργου. Τέλος, διοργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε τελικό συνέδριο, με στόχο να δημοσιοποιηθούν τα συνολικά αποτελέσματα και προϊόντα του Έργου.

Αξιολόγηση του Έργου

Στο πλαίσιο του Έργου περιλαμβάνονταν ενέργειες για τη συνεχή αξιολόγηση των δράσεών του. Για αυτές τις ενέργειες αξιοποιούνταν δεδομένα που συλλέγονταν με τη χρήση ερωτηματολογίων τα οποία απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες και καταγράφονταν σε εκθέσεις αξιολόγησης. Οι εκθέσεις αυτές παρουσίαζαν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/-ουσών σε θέματα ισότητας των φύλων. Πέραν των παραπάνω ενεργειών, σημαντική πηγή πληροφόρησης σχετικά με την αποτίμηση των δράσεων του εν λόγω Έργου του ΚΕΘΙ αποτελεί η μελέτη των Κατσαμάγκου, Καλύβεζα, Παπαρούνη και Ταμπόση (2008), που αφορά στην αξιολόγηση των επιπτώσεων στο φύλο όλων των δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ II. Με βάση

αυτή τη μελέτη διαπιστώνεται μια σειρά από μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που πηγάζουν από την εφαρμογή του Έργου. Αυτά είναι τα εξής:

- *Καλύτερη εκπαιδευτική προετοιμασία και κατάρτιση των γυναικών, στην προοπτική της ένταξής τους στην αγορά εργασίας.*
- *Βελτίωση της στάσης των γυναικών στο ζήτημα της απασχόλησης, τόσο σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος όσο και με την προσαρμογή τους σε αυτό.*
- *Βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των γυναικών στην αγορά εργασίας (αυτοεκτίμηση, δυνατότητα συνεργασίας, ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης).*
- *Βελτίωση της στάσης των ανδρών απέναντι στην ένταξη των γυναικών στην αγορά εργασίας και την απασχόλησή τους σε συγκεκριμένα επαγγέλματα.*
- *Επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών σε βαθμίδες ή δραστηριότητες για τις οποίες υπήρχαν δυσκολίες ή περιορισμοί.*
- *Αύξηση της συμμετοχής του γυναικείου πληθυσμού στην αγορά εργασίας, ως αποτέλεσμα της ολοκλήρωσης κάποιας εκπαιδευτικής βαθμίδα, λόγω άρσης των σχετικών εμποδίων και περιορισμών.*
- *Αξιοποίηση του γυναικείου ανθρώπινου δυναμικού σε ειδικότητες και ομάδες επαγγελμάτων όπου είχαν περιορισμένη συμμετοχή μέχρι σήμερα.*

Παράλληλα, η εν λόγω μελέτη εντοπίζει προκλήσεις και δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση του Έργου, οι οποίες σχετίζονται με δυσχέρειες που προκλήθηκαν κατά τη μετακίνηση εκπαιδευτικών εξαιτίας των καιρικών συνθηκών και της γεωγραφικής κατανομής και διασποράς σχολικών μονάδων που ανήκαν σε παραμεθόριες ή νησιωτικές περιοχές. Σε επίπεδο προτάσεων, η ίδια μελέτη καταγράφει την ανάγκη για εφαρμογή αντίστοιχων δράσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου: α) να προωθείται η φιλοσοφία και οι πρακτικές των ίσων ευκαιριών, των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ατόμου και της δημοκρατίας στο εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, και β) να εντάσσεται η διάσταση του φύλου στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Τέλος, η μελέτη διαπιστώνει την επίτευξη των στόχων του Έργου και την κάλυψη όλων των δεικτών που είχαν οριστεί κατά τον σχεδιασμό του.

Παράρτημα IV. Η Θεματική Εβδομάδα¹²⁰

Η πρωτοβουλία της Θεματικής Εβδομάδας υλοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2016-2017, 2017-2018 και 2018-2019, με γενικό σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας σε ζητήματα που άπτονται της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, μέσα από τη διοργάνωση διαθεματικών και διεπιστημονικών δράσεων. Ειδικότερα, ζητούμενο αποτελούσε οι μαθητές και οι μαθήτριες να συζητήσουν τις ανησυχίες και τις προκλήσεις που εγείρουν ορισμένα θέματα και να αναζητήσουν λύσεις που θα διασφαλίζουν τα δικαιώματά τους στους αντίστοιχους τομείς. Επιπροσθέτως, η πρωτοβουλία της Θεματικής Εβδομάδας αντλούσε από τη μεθοδολογία παρεμβάσεων που έχουν χαρακτηριστικά καθολικής πρόληψης και απευθυνόταν και στους/στις εκπαιδευτικούς και στους γονείς. Γενικότερα, η κεντρική ιδέα ήταν ότι τα θέματα που διαμορφώνουν στάσεις είναι χρήσιμο να γίνονται αντικείμενα μιας όσο το δυνατόν πιο «ολιστικής» προσέγγισης και μιας βιωματικής επεξεργασίας, που θα επέτρεπε την αναστοχαστική διαδικασία και την ανάπτυξη κριτικής στάσης, αποσκοπώντας στη βελτίωση των σχέσεων όλων όσοι/-ες συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα.

Κατά τα δύο πρώτα σχολικά έτη υλοποίησης (2016-2017 και 2017-2018) ο τίτλος/το κεντρικό θέμα της Θεματικής Εβδομάδας ήταν «Σώμα και ταυτότητα», ενώ κατά το τελευταίο έτος (2018-2019) υλοποίησής της ο τίτλος/το κεντρικό θέμα ήταν «Δημοκρατική συνύπαρξη και ανθρώπινα δικαιώματα». Ειδικότερα, για το τελευταίο έτος, η Θεματική Εβδομάδα αποσκοπούσε στην ενδυνάμωση της δημοκρατίας στον χώρο του σχολείου και στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών/-τριών να συνδιαλέγονται, να συζητούν και να συναποφασίζουν με δημοκρατικό τρόπο όλα τα θέματα που αφορούν στο κοινωνικό κλίμα και στην απόλαυση των ανθρώπινων δικαιωμάτων τους χωρίς διακρίσεις. Με γνώμονα τον παραπάνω γενικό σκοπό, το

¹²⁰ Οι πληροφορίες που παρατίθενται στο παρόν Παράρτημα βασίζονται στο περιεχόμενο των εγκυκλίων που δημοσιεύτηκαν από το Υπουργείο Παιδείας για τον σκοπό αυτόν. Πρόκειται για τις εγκυκλίους: α) Υλοποίηση στο γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Διατροφής, Εθισμού-Εξαρτήσεων και Έμφυλων Ταυτοτήτων κατά το Σχολικό Έτος 2016-2017 (Αρ.Πρωτ.Φ20.1/220482/Δ2/23-12-2016/ΥΠΠΕΘ), β) Υλοποίηση στο γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης κατά το Σχολικό Έτος 2017-2018 (Αρ.Πρωτ.Φ20.1/192356/Δ2/08-11-2017/ΥΠΠΕΘ), γ) Συμπληρωματική ενημέρωση σχετικά με την υλοποίηση της Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης κατά το Σχολικό Έτος 2017-2018 (Αρ.Πρωτ.Φ20.1/224736/ Δ2/20-12-2017/ΥΠΠΕΘ), δ) Υλοποίηση στο γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Δημοκρατικής Συνύπαρξης και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων κατά το σχολικό έτος 2018-2019 (Αρ.Πρωτ.Φ1/6058/ Δ2/15-01-2018/ΥΠΠΕΘ), και ε) Ενημέρωση για τη Θεματική Εβδομάδα (Αρ.Πρωτ.Φ1/14332/Δ2/31-01-2020/ΥΠΑΙΘ).

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, και ειδικότερα το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, έθεσε για το σχολικό έτος 2018-2019 τους ακόλουθους ειδικούς σκοπούς:

1. Συμβολή στην περαιτέρω καλλιέργεια του κοινωνικού περιβάλλοντος μάθησης και στην περαιτέρω ανάπτυξη της δημοκρατίας στη σχολική κοινότητα.
2. Ενεργοποίηση της σχολικής κοινότητας σε συμμετοχικές, συνεργατικές δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, αντιμετωπίζοντας ως θετική πρόκληση τα προβλήματα ένταξης, διαφοροποίησης, περιθωριοποίησης, διακρίσεων τα οποία έχει καταγράψει η κοινότητα.
3. Παροχή παιδαγωγικά κατάλληλων εμπειριών, ώστε ο καθένας και η καθεμία να αναστοχαστεί ως προς τη σχέση του ατόμου μέσα σε μια συλλογικότητα με όρους αυτονομίας και συνύπαρξης, και ως προς τις συνθήκες διασφάλισης και προάσπισης των δικαιωμάτων μέσα στη σχολική κοινότητα.
4. Εμπέδωση ή εμπάθυνση ατομικών ικανοτήτων και συλλογικών διαδικασιών συμμετοχής, λήψης αποφάσεων, διαμεσολάβησης και εκπροσώπησης, ανάληψης υποχρεώσεων και υιοθέτησης κανόνων συνεργασίας, προκειμένου να απαντηθούν θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική κοινότητα.
5. Ανάπτυξη δραστηριοτήτων και επεξεργασία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού στη διατροφή, στην κυκλοφορία, στην αυτοπροστασία, στον αυτοπροσδιορισμό και στην κοινωνικοποίηση με όρους δημοκρατικής συνύπαρξης και σεβασμού του Άλλου, του διαφορετικού.
6. Καλλιέργεια καλών πρακτικών στο σχολείο σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπροσώπηση, τη διαβούλευση, την κοινωνικοποίηση και τη συμπερίληψη, την ισότητα και την οπτική φύλου, τη μη βίαιη επίλυση συγκρούσεων, την πολιτειακή ευθύνη και τις έμφυλες ταυτότητες.
7. Επεξεργασία θεματικών υπό το πρίσμα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας, ώστε να καλλιεργηθεί η ικανότητα να επιλύονται προβλήματα και διαφωνίες σχετικά με τα πεδία της θεματικής, με συνεργασία, διάλογο και επιχειρηματολογία.
8. Ανταπόκριση στο δικαίωμα μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες να συμπεριλαμβάνονται σε όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές, να συνεκπαιδεύονται και να συνδιοργανώνουν εκπαιδευτικές δράσεις.
9. Ενδυνάμωση του ρόλου της σχολικής κοινότητας να καλλιεργεί τη δημοκρατική συνύπαρξη, τη διαπολιτισμική συμπεριληπτική εκπαίδευση και την ακώλυτη πρόσβαση των νεοεισερχόμενων παιδιών-προσφύγων στην εκπαίδευση.

Άξονες Θεματικής Εβδομάδας			
2016-2019			2017-2018
«Διατροφή και ποιότητα ζωής»	«Πρόληψη εθισμού και εξαρτήσεων»	«Έμφυλες ταυτότητες»	«Κυκλοφοριακή αγωγή και οδική ασφάλεια»
Θεματικές για μαθητές/-τριες			
<p>Διατροφικές συνήθειες και επιλογές: Τρέφομαι ή διατρέφομαι; Καταναλωτισμός και διαφήμιση Το οικολογικό αποτύπωμα της διατροφής Οικονομική κρίση και διατροφή Διατροφή και υγεία</p>	<p>Το σχολείο ως κοινότητα Κοινωνικά πρότυπα και εξαρτήσεις Εθισμός και εφηβική ηλικία Προστατευτικοί παράγοντες ενάντια στον εθισμό Οι συνέπειες του εθισμού</p>	<p>Σωματικές αλλαγές στην εφηβεία Βιολογικό και κοινωνικό φύλο Αποδομώντας τα έμφυλα στερεότυπα Ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιώματα των γυναικών</p>	<p>Βασικοί κανόνες οδικής κυκλοφορίας - Πινακίδες και σήμανση κ.λπ. Οδική συμπεριφορά πεζών & οδηγών - Βιώσιμη κινητικότητα - Εμποδιζόμενα άτομα Διαμόρφωση κυκλοφοριακής συνείδησης (μαθητές και μαθήτριες ως οδηγοί και ως επιβάτες) Κυκλοφοριακή συμπεριφορά - Οικονομία και περιβάλλον</p>
Επιπλέον Θεματικές για γονείς/εκπαιδευτικούς			
<p>Διατροφο - εξαρτώμενες παθήσεις Διαταραχές διατροφής και εφηβεία</p>	<p>Ο ρόλος της οικογένειας Το σχολείο ως κοινότητα Δομές ενημέρωσης, υποστήριξης και συμβουλευτικής</p>	<p>Σωματικές αλλαγές στην εφηβεία Φύλο, σεξουαλικός προσανατολισμός και ανθρώπινα δικαιώματα Έμφυλα στερεότυπα και διακρίσεις με βάση το φύλο στην οικογένεια, στην εργασία και στην κοινωνία Έμφυλη βία, ενδοοικογενειακή βία και βία κατά των γυναικών Ομοφοβία και τρανσφοβία στην κοινωνία και στο σχολείο</p>	<p>Οδική συμπεριφορά πεζών και οδηγών - Βιώσιμη κινητικότητα - Εμποδιζόμενα άτομα Διαμόρφωση κυκλοφοριακής συνείδησης (μαθητές/μαθήτριες ως οδηγοί και ως επιβάτες) Κυκλοφοριακή συμπεριφορά - Οικονομία και περιβάλλον Οι ενήλικες ως πρότυπο για τους νέους</p>

Περιεχόμενο και μέθοδος υλοποίησης

Η υλοποίηση της Θεματικής Εβδομάδας αφορούσε όλα τα γυμνάσια της χώρας και η παρακολούθησή της ήταν υποχρεωτική τόσο για τους/τις μαθητές/-τριες όσο και για τους/τις διδάσκοντες/-ουσες, σε περιπτώσεις όπου οι δράσεις υλοποιούνταν από εκπροσώπους συνεργαζόμενων φορέων. Μόνο σε περίπτωση διοργάνωσης απογευματινών δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των γονέων με τη συμμετοχή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική.

Οι μαθησιακές δράσεις υλοποιούνταν στον διδακτικό χρόνο του σχολικού ωρολογίου προγράμματος και, με βάση τις σχετικές Εγκυκλίους του Υπουργείου, προβλεπόταν η εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Κατά την περίοδο της ορισμένης εβδομάδας, κάθε σχολική μονάδα αναλάμβανε να διοργανώσει ενημερωτικές δράσεις και δραστηριότητες στους παραπάνω βασικούς άξονες, οι οποίοι μπορούσαν να εξειδικευτούν σε επιμέρους θεματικές ή επιπλέον να συμπληρωθούν από σχετικές θεματικές για γονείς και εκπαιδευτικούς. Ο Σύλλογος Διδασκόντων/-ουσών είχε τη δυνατότητα να επιλέξει σε ποιες από τις παραπάνω θεματικές κάθε άξονα θα επικεντρωθεί, καθώς και τον χρόνο που θα αφιερώσει στην κάθε θεματική, μεριμνώντας κατά το δυνατόν για τη συνοχή και τη συνέχεια του περιεχομένου των δράσεων στη διάρκεια της κάθε ημέρας. Επιπλέον, κατά τον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό των δράσεων της τρίτης χρονιάς προτεινόταν να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των μαθητών/-τριών που θα είχαν καταγραφεί κατόπιν διαβούλευσης και άλλων δημοκρατικών διαλογικών διαδικασιών. Ωστόσο, ο Σύλλογος Διδασκόντων/-ουσών ήταν αυτός που καλούνταν να αποφασίσει τον ακριβή χρόνο, εντός του οριζόμενου χρονικού πλαισίου που κάθε χρονιά υποδείκνυε το Υπουργείο, και τον τρόπο υλοποίησης της Θεματικής Εβδομάδας, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το πρόγραμμα και τους διαθέσιμους πόρους της σχολικής μονάδας.

Οι δραστηριότητες της Θεματικής Εβδομάδας δεν ήταν υποχρεωτικό να συνδεθούν με συγκεκριμένες ενότητες των μαθημάτων που διδάσκονται σε κάθε τάξη. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σχεδιάσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες για τη Θεματική Εβδομάδα, σύμφωνα με τα περιεχόμενα του Φακέλου Εκπαιδευτικού Υλικού που ήταν στη διάθεση των σχολείων μέσω του διαδικτυακού τόπου του ΙΕΠ. Αυτές οι δραστηριότητες δινόταν η δυνατότητα να λάβουν διάφορες μορφές, όπως:

εργαστήρια, διαδραστικά παιχνίδια, θεατρικά δρώμενα, εικαστικές δραστηριότητες, προβολή ταινιών με σχετικό περιεχόμενο που πλαισιώνεται με συζήτηση ή άλλη δράση, σύντομα βιωματικά εργαστήρια (έως έξι διδακτικές ώρες), συζητήσεις στην ομάδα, σύντομα σχέδια εργασίας (project) κ.ά. Παράλληλα, το ΙΕΠ διέθετε κατάλογο εγκεκριμένων φορέων, στους οποίους είχαν τη δυνατότητα οι διοργανωτές/-τριες εκπαιδευτικοί να απευθύνουν πρόσκληση, προκειμένου να ενημερώσουν τους/τις μαθητές/-τριες του σχολείου για το πεδίο εξειδίκευσής τους ή να υλοποιήσουν σχετικές βιωματικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια, σε κάθε σχολείο οριζόταν Συντονιστική Ομάδα δύο έως τριών μελών, που είχε την ευθύνη για τον σχεδιασμό της Θεματικής Εβδομάδας στο σχολείο, αποτελούμενη από εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν να αναλάβουν σχετικές αρμοδιότητες. Η Ομάδα αυτή εκπονούσε, βάσει σχετικού υποδείγματος, το Σχέδιο Υλοποίησης της Θεματικής Εβδομάδας της σχολικής μονάδας, το οποίο τροφοδοτούνταν από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών και λάμβανε τελική έγκριση σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων/-ουσών. Η εκπόνηση Σχεδίου Υλοποίησης της Θεματικής Εβδομάδας ήταν υποχρεωτική.

Υποστήριξη: Φάκελος Εκπαιδευτικού Υλικού, Κατάλογος Φορέων

Το ΙΕΠ κάθε χρονιά υποστήριζε τη σχολική μονάδα με «Φάκελο Εκπαιδευτικού Υλικού» που ήταν προσβάσιμος μέσω του διαδικτυακού του τόπου. Το περιεχόμενο του Φακέλου περιελάμβανε εκπαιδευτικά προγράμματα μικρής διάρκειας και εκπαιδευτικό υλικό τα οποία θα μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών και μαθητριών από εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ειδικότερα, για το τελευταίο έτος υλοποίησης της Θεματικής Εβδομάδας, οι Φάκελοι των προηγούμενων ετών εμπλουτίστηκαν με την οπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ παράλληλα ο Φάκελος «Δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα» περιελάμβανε υλικό και οδηγίες για την πλαισίωση όλων των θεματικών με δράσεις, διαδικασίες και εμπειρίες που καλλιεργούν τη δημοκρατική συνύπαρξη και την ικανότητα λήψης αποφάσεων. Επιπροσθέτως, με ευθύνη του ΙΕΠ, είχε διαμορφωθεί κατάλογος φορέων και υπηρεσιών με τους οποίους μπορεί να αναπτύξει συνεργασία η σχολική μονάδα στο πλαίσιο υλοποίησης της Θεματικής Εβδομάδας. Τέλος, στις σχετικές εγκυκλίους γινόταν ειδική αναφορά για παροχή κάθε δυνατής βοήθειας προς τα σχολεία από τους/τις Υπεύθυνους/-ες

Σχολικών Δραστηριοτήτων και των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων των οικείων Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αποτίμηση της εφαρμογής της Θεματικής Εβδομάδας

Σύμφωνα με τις εγκυκλίους του Υπουργείου για την υλοποίηση της Θεματικής Εβδομάδας κατά τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2018-2019, προβλεπόταν η αποτίμηση της εφαρμογής της. Ειδικότερα, στην εγκύκλιο για την πρώτη χρονιά επισημαινόταν ο μεταβατικός χαρακτήρας της, που υπαγόρευε την ανάγκη για αποτίμηση των αποτελεσμάτων, προκειμένου να εκτιμηθεί η δυνατότητα διεύρυνσης της εφαρμογής και σε άλλα θεματικά αντικείμενα ή και άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης τις επόμενες χρονιές. Η διαδικασία αυτή προβλεπόταν να πραγματοποιηθεί μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους/τις εμπλεκόμενους/-ες στη δράση. Την τελευταία χρονιά το Υπουργείο δεσμευόταν ότι τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που θα προκύψουν από τα ερωτηματολόγια θα δημοσιεύονταν στον ιστότοπο του ΙΕΠ.

Με βάση τα δημοσιευμένα αποτελέσματα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019) για την αποτίμηση της υλοποίησης της Θεματικής Εβδομάδας για το σχολικό έτος 2018-2019, όπως προέκυψαν από την ολοκληρωμένη συμπλήρωση του σχετικού ερωτηματολογίου από 1049 σχολικές μονάδες, στις καινοτομίες της πρωτοβουλίας εντάσσονται τα εξής:

- Ο σχεδιασμός της σελίδας επικοινωνίας με τα σχολεία, με περισσότερη οπτικοποίηση και λιγότερο κείμενο.
- Η δημιουργία βιβλιοθήκης που συμπεριέλαβε εκπαιδευτικά προγράμματα μεγάλης κλίμακας, και υλικά και δράσεις που προτείνουν φορείς της δημοκρατίας.
- Η έμφαση στην ενταξιακή και συμπεριληπτική εκπαίδευση με συνεργασίες συνεκπαίδευσης με σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης προσφύγων.
- Η έμφαση σε προγράμματα διαδικασιών και στην αναπλαισίωση των προγραμμάτων ενημέρωσης.
- Η διοργάνωση δράσεων διερευνητικής μάθησης και δημιουργικής επικοινωνίας, προκειμένου να καλλιεργηθούν στάσεις σεβασμού των

δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας, και δεξιότητες συνδιαλλαγής, συνέλευσης και δημοκρατικής λήψης αποφάσεων.

- Η αποτίμηση των δράσεων από τα σχολεία μέσω του βαρόμετρου και της διερεύνησης του σχολικού κλίματος πριν και μετά τις δράσεις της θεματικής εβδομάδας.
- Η ηλεκτρονική υποβολή του βαρόμετρου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της αποτίμησης, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, υλοποιήθηκαν: 1004 δράσεις για τον Άξονα «Δημοκρατική συνύπαρξη και ανθρώπινα δικαιώματα», 1015 δράσεις για τον Άξονα «Διατροφή και ποιότητα ζωής», 876 δράσεις για τον Άξονα «Έμφυλες ταυτότητες» και 913 δράσεις για τον Άξονα «Οδική ασφάλεια & κυκλοφοριακή αγωγή». Συνεπώς, ο Άξονας των έμφυλων ταυτοτήτων υπήρξε ο λιγότερο δημοφιλής για το τελευταίο έτος υλοποίησης της Θεματικής Εβδομάδας. Σε σχέση με τις υποενότητες του εν λόγω Άξονα τις οποίες επέλεξαν να αναπτύξουν τα σχολεία, στην αποτίμηση παρουσιάζεται ότι: 539 σχολεία ανέπτυξαν δράσεις για την υποενότητα «Σωματικές αλλαγές στην εφηβεία», 377 για την υποενότητα «Βιολογικό και κοινωνικό φύλο», 524 για την υποενότητα «Αποδομώντας τα έμφυλα στερεότυπα» και 775 για την υποενότητα «Ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιώματα των γυναικών».

Στα αδύναμα σημεία του θεσμού η αποτίμηση καταγράφει κυρίως ζητήματα πρακτικής φύσης (ελλιπής χρόνος για υλοποίηση και σχεδιασμό, ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, δυσκολία στην προσέγγιση τρίτων και φορέων για ενημερωτικές δράσεις), αλλά επιπλέον παρουσιάζεται το αίτημα των εκπαιδευτικών για προσθήκη του επαγγελματικού προσανατολισμού στις θεματικές ενότητες. Από την άλλη, για τα δυνατά σημεία της Θεματικής Εβδομάδας, η αποτίμηση επισημαίνει την ποικιλία της θεματολογίας, τον βιωματικό και διαθεματικό χαρακτήρα των δράσεων, την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/-τριών, την ευκαιρία για ανταλλαγή επιχειρημάτων και την εκμάθηση μέσω της διαφορετικότητας.

Παράρτημα V. Οδηγός συνέντευξης

Στόχοι:

- Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για το φύλο, που έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία.
- Καταγραφή δεδομένων (συνθήκες, αντιστάσεις κ.ά.) που σχετίζονται με την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών για το φύλο.
- Καταγραφή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική για την προώθηση της έμφυλης ισότητας.
- Συλλογή προτάσεων, μέσα από εμπειρικά δεδομένα, για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην κατεύθυνση της έμφυλης ισότητας.

Εκτιμώμενη διάρκεια: 30-45 λεπτά

Δείγμα: Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν υλοποιήσει δράσεις για την έμφυλη ισότητα των φύλων στο πλαίσιο παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Πρόγραμμα ΚΕΘΙ/ΕΠΕΑΕΚ, Θεματική Εβδομάδα)

Στοιχεία συνεντευξιαζόμενου/-ης:

- Φύλο:
- Ηλικία:
- Αντικείμενο σπουδών/Ειδικότητα:
- Χρόνια προϋπηρεσίας:
- Τοποθεσία σχολείου όπου υλοποιήθηκαν οι δράσεις:
- Τάξη/Τάξεις όπου υλοποιήθηκαν οι δράσεις:

Εισαγωγική ενότητα

1. Εισαγωγή/Λίγα λόγια για το αντικείμενο της έρευνας.
2. Ενημέρωση σχετικά με την ανωνυμία/μαγνητοφώνηση και προστασία προσωπικών δεδομένων.
3. Θα ήθελα να μου δώσετε αρχικά κάποιες πληροφορίες για εσάς, τις δράσεις που υλοποιήσατε, το σχολείο στο οποίο υλοποιήσατε τις δράσεις για τις οποίες θα συζητήσουμε στη συνέχεια (ηλικία, αντικείμενο σπουδών/ειδικότητα, χρόνια προϋπηρεσίας, τοποθεσία σχολείου όπου υλοποιήθηκαν οι δράσεις, τάξη/τάξεις όπου υλοποιήθηκαν οι δράσεις κ.λπ.).

Διερεύνηση κινήτρων και αναγκών κατά την υλοποίηση

4. Ποια ήταν τα κίνητρά σας (υποχρέωση ή επιλογή);
5. Θεωρείτε ότι είχατε τις απαιτούμενες γνώσεις, ήσασταν ευαισθητοποιημένη/-ος σε θέματα φύλου για να υλοποιήσετε σχετικές δράσεις στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σας έργου;
6. Θεωρείτε ότι συμβάλατε *ουσιαστικά* (ενεργός ρόλος) στην προώθηση των θεμάτων φύλου ή ήταν κάπως *διεκπεραιωτικός* (μηχανιστικός) ο τρόπος που δουλέψατε τη συγκεκριμένη δράση;
7. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης θα θέλατε κάποια μεγαλύτερη *υποστήριξη* ή/και κατευθύνσεις;

Αξιολόγηση σχεδιασμού και υλοποίησης των παρεμβάσεων

8. Τι *αποτελέσματα* θεωρείτε ότι είχε η δράση που υλοποιήσατε ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών/-τριών; Είναι *επαρκείς* αυτές οι δράσεις; Αν όχι, γιατί;
9. Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης δράσης (στόχοι, άξονες, υλικό, διάρκεια) θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται στις *ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας* ως προς τα θέματα φύλου;
10. Από την εμπειρία που αποκομίσατε μέσα από την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης, *αλλάξατε* κάτι στη συνέχεια στον τρόπο με τον οποίο κάνετε το μάθημα (*εισαγωγή έμφυλης οπτικής*); Σας βοήθησε μελλοντικά να

συνειδητοποιήσετε κάποια πράγματα σε σχέση με τις έμφυλες προκαταλήψεις;
Λειτουργήσε πολλαπλασιαστικά;

Μελέτη αντιστάσεων κατά την εφαρμογή

11. Η μελέτη των αντιστάσεων που εκφράζονται κατά την υλοποίηση δράσεων/πολιτικών για το φύλο αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη για την αξιολόγησή τους (εάν δηλαδή οι πολιτικές αυτές τελικά λειτουργούν ή όχι και γιατί). Κατά την υλοποίηση των δράσεων για θέματα φύλου στο σχολείο σας, *συναντήσατε αντιστάσεις από μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/-τριες)*;
12. Πού πιστεύετε ότι οφείλονται;

Απόψεις και προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική για την έμφυλη ισότητα

13. Γενικά θεωρείτε ότι η πρωτοβουλία/το πρόγραμμα που υλοποιήσατε αποτελεί μέρος μιας *ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής* για την ισότητα των φύλων (συνεκτικότητα ή αποσπασματικότητα);
14. Ποια είναι η άποψή σας για τον τρόπο με τον οποίο *σχεδιάζεται* στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική;
15. Πιστεύετε ότι η εμπειρία σας θα ληφθεί υπόψη σε *επόμενο σχεδιασμό*;
16. Θα θέλατε να υλοποιηθούν τέτοιες δράσεις ξανά; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
17. Κατά τη γνώμη σας, τι θα αλλάζατε ή θα βελτιώνατε στην εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να προωθείται με *ουσιαστικό* τρόπο η ισότητα των φύλων;