



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**“ Η επιρροή της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος
στην γυναικεία εκπαίδευση στην σύγχρονη εποχή”**

**“The influence of family and social environment in women's
education in modernity”**

ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ

ΑΕΜ: 3538

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΤΖΑΡΤΖΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής του
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής
Μακεδονίας στο γνωστικό αντικείμενο «Ιστορία της Εκπαίδευσης».

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, Αναπληρώτρια
Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου
Δυτικής Μακεδονίας στο γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτικής Πολιτικής».

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<u>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</u>	Σελ...4-5
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	Σελ...6
<u>1. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ</u>	
1.1 Η θεωρία του Pierre Bourdieu για το πολιτισμικό κεφάλαιο	Σελ...8
1.2 Πολιτισμική Αναπαραγωγή και Κοινωνική Αναπαραγωγή	Σελ...11
1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή της δομής της, της διανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου	Σελ...18
<u>2.ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ</u>	Σελ...22
<u>3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ</u>	
3.1 Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση	Σελ...26
3.2 Η εκπαίδευση των γυναικών, οι γυναίκες στην εκπαίδευση- από τις πατριαρχικές αντιλήψεις στο σήμερα	Σελ...26
3.3 Η γυναικεία εκπαίδευση και η κοινωνική λειτουργία	Σελ...30
<u>4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ, ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</u>	
4.1 Η εκπαιδευτική φυλετική ανισότητα στην ελληνική κοινωνία – ιστορική αναδρομή	Σελ...33
4.2 Η φυλετική ανισότητα στην ελληνική κοινωνία επηρεάζοντας την εκπαίδευση – κοινωνικό πλαίσιο	Σελ...36
<u>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</u>	Σελ...40
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	Σελ...42

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ πολύ όλους όσους με βοήθησαν να ολοκληρώσω την έρευνα και την εργασία μου. Τους καθηγητές μου, που με την βοήθεια τους βρήκα τις πληροφορίες που χρειαζόμουν και που με καθοδήγησαν προς την σωστή κατεύθυνση ώστε να ολοκληρώσω την εργασία μου. Τέλος, είμαι ευγνώμων και για την οικογένεια μου, οι οποίοι δεν με άφησαν να παρεκκλίνω από τον στόχο μου και από την προσπάθεια μου, προς την απόκτηση του πτυχίου μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Ελλάδα το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση υπάρχει ήδη στις αρχικές διακηρύξεις κατά τη διάρκεια της επανάστασης για τη σύνθεση του ελληνικού κράτους, και από την ίδρυση του κράτους περιλαμβάνεται στη νομοθεσία ως δικαίωμα όλων των πολιτών, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική και γεωγραφική καταγωγή, τη θρησκεία ή άλλες διαφορές.

Η θεμελιώδης δημοκρατική αρχή για το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση ξεκινά με το Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση και στηρίζεται σε δυο αρχές, πρώτον, στην ανεκτίμητη αξία της παιδείας, που απαλλάσσει από την άγνοια και εφοδιάζει το άτομο με τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τον κόσμο και να επεξηγήσει τα φυσικά και τα κοινωνικά φαινόμενα, δεύτερον, στη αρχή της ισότητας των πολιτών.

Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, ο όρος «υποχρεωτική εκπαίδευση» σημαίνει την ευθύνη του κράτους να παρέχει σε όλους και όλες του/τις πολίτες σχολικής ηλικίας τη «βασική» μόρφωση, δηλαδή την ολότητα των γνώσεων που θα διευκολύνουν αργότερα στα άτομα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας και στην διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους ως πολίτες.

Μία από τις κοινωνικές ανισότητες που αναφέρονται είναι η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων στην εκπαίδευση, την πολιτική, την εργασία κλπ. Επομένως, αυτή η ανισότητα αντικατοπτρίζεται στην εκπαίδευση, επειδή οι γυναίκες δεν έχουν πάντα ενεργό ρόλο σε αυτή.

Βαθμιαία το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση γίνεται αποδεκτό στις ευρωπαϊκές κοινωνίες και τα νέα έθνη-κράτη που δημιουργούνται το 19ο αιώνα. Η εργασία αναφέρει χαρακτηριστικά τα οποία φανέρωναν την φυλετική ανισότητα, καθώς και περιγράφει τη θέση της γυναίκας και η εξέλιξη της, όσον αφορά, στην εδραίωση της στην κοινωνία μέσα στον 19ο -20ο αιώνα, αφού εκείνη η περίοδος θεωρήθηκε περίοδος καμπής για την κατάκτηση δικαιωμάτων του γυναικείου φύλου.

SUMMARY – ABSTRACT

In Greece, the right of everyone to education already exists in the initial declarations during the revolution for the composition of the Greek state, and since the establishment of the state it has been included in the legislation as a right of all citizens, regardless of gender, social and geographical origin, religion or other differences.

The fundamental democratic principle for the right of all people to education begins with the Enlightenment and the French Revolution and is based on two principles, first, the invaluable value of education, which frees one from ignorance and provides the individual with the ability to perceive the world, and to explain natural and social phenomena, secondly, on the principle of equality of citizens.

According to these principles, the term "compulsory education" means the responsibility of the state to provide all and all of his / her school-age citizens with the "basic" education, ie the totality of knowledge that will later facilitate individuals to meet the requirements, and in claiming their rights as citizens.

One of the social inequalities mentioned is gender inequality in education, politics, work, etc. Therefore, this inequality is reflected in education, because women do not always have an active role in it.

The right of all to education is gradually being accepted in European societies and the new nation-states created in the 19th century. The work mentions characteristics that revealed racial inequality, as well as describes the position of women and their evolution, in terms of its consolidation in society in the 19th-20th century, since that period was considered a turning point for the conquest of the female rights.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή του κεφαλαίου. Ο Pierre Bourdieu είναι ένας από τους βασικούς ερευνητές / φιλόσοφους. Οι θεωρίες που καλλιεργούνται χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: θεωρία μοντέλου συναίνεσης και θεωρία μοντέλου σύγκρουσης. Η θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου ανήκει επίσης στη δεύτερη κατηγορία. Χρησιμοποιώντας αυτήν τη θεωρία, ο Pierre Bourdieu (Pierre Bourdieu) πρότεινε μια πτυχή των αναπαραγωγικών χαρακτηριστικών στην εκπαίδευση, τονίζοντας τον ρόλο της υπερδομής και του πολιτιστικού κεφαλαίου στη διατήρηση και αναπαραγωγή οικονομικών, κοινωνικών, εθνικιστικών και φυλετικών δομών.

Σε όλες τις κοινωνίες, υπάρχει ανισότητα μεταξύ των ανθρώπων. Αυτό δεν υπάρχει σε μια κοινωνία όπου όλοι οι ενήλικες έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες ευκαιρίες να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων. Δεν θα οδηγήσουν όλες οι μορφές κοινωνικής διαφοροποίησης σε άνιση κοινωνική κατάσταση και δύναμη. Γι' αυτό είναι δυνατόν να γίνει διάκριση μεταξύ κάθετων και οριζόντιων διαφορών. Η κάθετη διάσταση αναφέρεται στην ανισότητα που σχετίζεται με την ισχύ και την κοινωνική κατάσταση, ενώ η οριζόντια διάσταση αναφέρεται σε εκείνες τις πτυχές της κοινωνικής διαφοροποίησης που δεν εκφράζουν ανισότητες στην κοινωνική κατάσταση. Ωστόσο, οι περισσότερες μορφές κοινωνικής διαφοροποίησης έχουν κάθετα ή ιεραρχικά χαρακτηριστικά, τα οποία αμφισβητούνται από άτομα που ανήκουν σε αυτές τις μορφές.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικά με την κοινωνική διαφοροποίηση σχετικά με το φύλο, την ηλικία και την τάξη. Μία από τις κοινωνικές ανισότητες που αναφέρονται είναι η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων στην εκπαίδευση, την πολιτική, την εργασία κ.λπ. Επομένως, αυτή η ανισότητα αντικατοπτρίζεται στην εκπαίδευση, επειδή οι γυναίκες δεν παίζουν πάντα ενεργό ρόλο σε αυτήν. Με άλλα λόγια, η κοινωνική, οικονομική, θρησκευτική και φυλετική τους κατάσταση επηρεάζει επίσης την εκπαίδευσή τους.

Η θεμελιώδης δημοκρατική αρχή για το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση ξεκινά με το Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση και στηρίζεται σε δυο αρχές, πρώτον, στην ανεκτίμητη αξία της παιδείας, που απαλλάσσει από την άγνοια και εφοδιάζει το άτομο με τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τον κόσμο και να επεξηγήσει τα φυσικά και τα κοινωνικά φαινόμενα, δεύτερον, στη αρχή της ισότητας των πολιτών.

Βαθμιαία το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση γίνεται αποδεκτό στις ευρωπαϊκές

κοινωνίες και τα νέα έθνη-κράτη που δημιουργούνται το 19ο αιώνα. Στην Ελλάδα το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση υπάρχει ήδη στις αρχικές διακηρύξεις κατά τη διάρκεια της επανάστασης για τη σύνθεση του ελληνικού κράτους, και από την ίδρυση του κράτους περιλαμβάνεται στη νομοθεσία ως δικαίωμα όλων των πολιτών, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική και γεωγραφική καταγωγή, τη θρησκεία ή άλλες διαφορές. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, ο όρος «υποχρεωτική εκπαίδευση» σημαίνει την ευθύνη του κράτους να παρέχει σε όλους και όλες του/τις πολίτες σχολικής ηλικίας τη «βασική» μόρφωση, δηλαδή την ολότητα των γνώσεων που θα διευκολύνουν αργότερα στα άτομα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας και στην διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους ως πολίτες. Σε όλες τις κοινωνίες, υπάρχει ανισότητα μεταξύ των ανθρώπων. Αυτό δεν υπάρχει σε μια κοινωνία όπου όλοι οι ενήλικες έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες ευκαιρίες να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων. Επομένως, η κοινωνική διαφοροποίηση και η ανισότητα είναι κοινά φαινόμενα. Επομένως, αυτή η κοινωνική ανισότητα αντικατοπτρίζεται στην εκπαίδευση, και επειδή οι γυναίκες δεν είχαν πάντα ενεργό ρόλο σε αυτήν, αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η κοινωνική τους κατάσταση να επηρεάζει και την εκπαίδευσή τους.

1. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 Η Θεωρία του Pierre Bourdieu για το πολιτισμικό κεφάλαιο

Είναι αρκετές οι θεωρίες που προσπάθησαν να εξηγήσουν το ρόλο που διαδραματίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στην αναπαραγωγή κεφαλαίου. Ένας από τους βασικούς ερευνητές/φιλοσόφους ήταν ο Pierre Bourdieu.

Οι θεωρίες που καλλιεργήθηκαν κατατάσσονται σε δυο κατηγορίες, τις θεωρίες του συναινετικού προτύπου και τις θεωρίες του συγκρουσιακού προτύπου. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει και η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Ο Pierre Bourdieu με τη θεωρία του αυτή παρουσιάζει, μια πλευρά του αναπαραγωγικού χαρακτήρα στην εκπαίδευση, η οποία δίνει έμφαση στο εποικοδόμημα/υπερδομή και στο ρόλο που παριστάνει το πολιτισμικό κεφάλαιο στη διαδικασία διατήρησης και αναπαραγωγής των οικονομικών και των κοινωνικών και φυλετικών δομών.

Πέρα, λοιπόν, από το πολιτισμικό κεφάλαιο, ο Bourdieu, αναγνωρίζει και το οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Οι άνθρωποι σύμφωνα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν στοχεύουν στην ανέλιξη ή στη διατήρηση της θέσης τους αυτής. Ο P.Bourdieu (1998), υποστήριξε πως ενστερνιζόμαστε από πολύ νωρίς τον τρόπο ζωής της κοινωνικής ομάδας στην οποία μεγαλώνουμε. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφερόμαστε οι κανόνες και οι αξίες που υιοθετούμε, όλα είναι έκφραση της θέσης που κατέχουμε στον κοινωνικό χώρο. Στο εσωτερικό των ταξικών κοινωνιών διαμορφώνονται διαφορετικοί τύποι κουλτούρας. Τον κάθε τύπο κουλτούρας τα άτομα τον αποκτούν αβίαστα (ωσμωτικά). Ο P.Bourdieu, αναφέρθηκε στις τάσεις αυτές των ατόμων χρησιμοποιώντας την έννοια “habitus”.

Η έννοια του “habitus” στα ελληνικά μεταφράζεται ως «έξης», διότι περιλαμβάνει τις συνήθειες και τις πρακτικές που εκφράζουν τους ανθρώπους και αποτελούν στοιχεία του χαρακτήρα τους (Καντζάρα, 2008). σύμφωνα με τον Ν. Μουζέλη (1994), «το habitus μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα υποκειμενικό αλλά όχι ατομικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές σχήματα αντίληψης και δράσης που είναι κοινά σε όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης και συνιστούν την προϋπόθεση κάθε αντικειμενικοποίησης και ενόρασης».

Οι κοινωνικές τάξεις παράγουν η κάθε μια το δικό της habitus και αναπαράγονται από αυτό. Δηλαδή, άτομα της ίδιας κοινωνικής τάξης τείνουν να ενεργούν με παρόμοιους τρόπους (Bourdieu, 1970). Συνεπώς, σύμφωνα με τον P. Bourdieu, η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή δομών και κοινωνικών σχέσεων. Η εκπαίδευση αναπαράγει τις

κοινωνικές ανισότητες. Επειδή, λοιπόν, δεν τις παράγει κατά συνέπεια, δεν μπορεί και να τις καταργήσει. Έτσι, έμμεσα τις νομιμοποιεί.

Στο σχολείο συναντώνται και αλληλεπιδρούν δυο τύποι κουλτούρας. Η νομιμοποιημένη κουλτούρα του σχολείου (παραλλαγή της κουλτούρας των κυρίαρχων ομάδων) και οι διαφοροποιημένες κουλτούρες που το κάθε παιδί έχει αποκτήσει αβίαστα στο πλαίσιο της οικογένειας. Επομένως, τα παιδιά που προέρχονται από τα κυρίαρχα στρώματα είναι εξοικειωμένα με την κουλτούρα του σχολείου. Άρα, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας από τα παιδιά που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα και δεν είναι εξοικειωμένα με αυτήν. Δηλαδή, οι δυνατότητες που έχει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου εξαρτώνται από την κουλτούρα (το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει κληρονομήσει από την οικογένεια).

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον P. Bourdieu, το παιδί ενός στελέχους της γαλλικής κοινωνίας έχει 80 φορές περισσότερες πιθανότητες να εισαχθεί στο πανεπιστήμιο από το παιδί ενός αγρότη, 40 φορές περισσότερες πιθανότητες να προαχθεί στο πανεπιστήμιο από το παιδί ενός εργάτη και 2 φορές περισσότερες πιθανότητες να εισαχθεί στο πανεπιστήμιο από το παιδί ενός μεσαίου στελέχους.

Το «habitus» κατά τον P. Bourdieu, συνδέει το ατομικό με το κοινωνικό, εφόσον οι εμπειρίες ενός ατόμου μπορεί να είναι μοναδικές ως προς το περιεχόμενό τους, αλλά η δομή τους είναι κοινή με αυτή άλλων ατόμων που ανήκουν στην ίδια φυλετική, εθνική, σεξουαλική, επαγγελματική, θρησκευτική τάξη.

Ο P. Bourdieu και ο Cl. Passeron (1996), αναφέρουν πως στο εσωτερικό των ταξικών κοινωνιών διαμορφώνονται διαφορετικοί τύποι κουλτούρας. Η κουλτούρα αποκτιέται και διαμορφώνεται από το άτομο μέσα στο περιβάλλον το οποίο ζει και αναπτύσσεται. Με τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης το άτομο από παιδί αποκτά τους κανόνες, τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις, καθώς και τα “κυρίαρχα πρότυπα” των τρόπων σκέψης που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον του (Bourdieu, 1974).

Διατηρώντας τον συλλογισμό αυτό, ότι τα δρώντα άτομα ταυτίζονται με το περιβάλλον τους, την κοινωνική τους θέση και με την εκτίμησή τους για το επικείμενο μέλλον, ο Bourdieu τονίζει ότι συνδέεται με την έννοια habitus (Bourdieu, 2006).

Σε όλες τις κοινωνίες, υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των ανθρώπων. Δεν υπάρχει στην κοινωνία, στην οποία όλοι οι ενήλικες να έχουν τα ίδια δικαιώματα, τις ίδιες δυνατότητες επιρροής των αποφάσεων. Η κοινωνική διαφοροποίηση, λοιπόν, και η ανισότητα είναι

καθολικά φαινόμενα. Οι ιδέες του 18ου και 19ου αιώνα σχετικά με μια “αρχέγονη κοινωνία”, στην οποία όλοι οι άνθρωποι θα ήταν πολιτικά και κοινωνικά ισότιμοι καταστράφηκαν μετά τις δημοσιεύσεις των πρώτων εθνογραφικών μελετών. Ακόμα και μεταξύ των πιο μικρών κοινωνικών ομάδων ή φυλών με την πλέον στοιχειώδη τεχνολογία υπάρχουν σημαντικές κοινωνικές ανισότητες.

Δεν έχουν όλες οι μορφές κοινωνικής διαφοροποίησης ως επακόλουθο την άνιση πρόσβαση σε κοινωνικές θέσεις και εξουσία. Για αυτό και είναι δυνατόν να κάναμε διάκριση ανάμεσα στην κάθετη και την οριζόντια διαφοροποίηση. Η κάθετη διάσταση αναφέρεται σε ανισότητες σχετικές με την εξουσία και την κοινωνική θέση ενώ η οριζόντια περιλαμβάνει εκείνες τις πτυχές, κοινωνικής διαφοροποίησης που δεν εκφράζουν ανισότητες ως προς την κοινωνική θέση. Ωστόσο, οι περισσότερες μορφές κοινωνικής διαφοροποίησης έχουν κάθετη ή ιεραρχική πλευρά, η οποία αμφισβητείται από τα άτομα που εντάσσονται σε αυτές τις μορφές.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικά με την κοινωνική διαφοροποίηση από την άποψη του φύλου, της ηλικίας, και της τάξης. Μια από τις κοινωνικές ανισότητες που αναφέρθηκαν είναι εκείνη μεταξύ των δυο φύλων, είτε στην εκπαίδευση, είτε στην πολιτική, είτε στην εργασία, κλπ.

Η ανισότητα αυτή, συνεπώς αντικατοπτρίζεται και στην εκπαίδευση, αφού οι γυναίκες δεν είχαν πάντα ενεργό ρόλο σε αυτή. Η κοινωνική τους θέση, δηλαδή, επηρέαζε και την εκπαίδευσή τους.

Ο Pierre Bourdieu ανέπτυξε τη θεωρία της «πολιτιστικής τάξης». Η βασική ιδέα του Bourdieu είναι ότι η εξουσία συνδέεται με μια σειρά σημείων και η άρχουσα τάξη οποιασδήποτε κοινωνίας διαμορφώνει την κυρίαρχη μορφή λόγου και την ιεραρχία αυτών των σημείων. Με άλλα λόγια, θέτει το πρότυπο για καλό γούστο. Όσοι κατανοούν τον κώδικα καλής συμπεριφοράς, χρησιμοποιούν τη φωνή «σωστά» και έχουν καλή γεύση στην τέχνη και τη μουσική έχουν πολύ συμβολικό κεφάλαιο. Ο Bourdieu αναγνώρισε ότι αυτές οι διαφορές σχετίζονται συνήθως με την οικονομική ανισότητα, αλλά έχει θεωρήσει το τελευταίο ως αυτόνομο σύστημα ισχύος. Σε πολλές κοινωνίες, μερικοί άνθρωποι, όπως πολιτικοί και διανοούμενοι, έχουν τεράστιο συμβολικό κεφάλαιο και μεγάλη δύναμη, αλλά δεν κατέχουν τα μέσα παραγωγής.

Ο Bourdieu υποστήριζε πως «οι πολιτισμικές ανάγκες δημιουργούνται από την εκπαίδευση: η μελέτη μας αποδεικνύει ότι όλες οι πολιτισμικές πρακτικές (επισκέψεις σε

μουσεία, εκθέσεις, ομιλίες) και οι προτιμήσεις από το χώρο της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής, και της μουσικής συνδέονται στενά με το επίπεδο της εκπαίδευσης (μετράται με τον τίτλο σπουδών ή με τα χρόνια παρακολούθησης μαθημάτων σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα) και την κοινωνική καταγωγή», (1979).

1.2 Πολιτισμική Αναπαραγωγή και Κοινωνική Αναπαραγωγή

Ο Pierre Bourdieu, ισχυρίζεται πως ο συγκεκριμένος ρόλος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης θεωρείται ότι έχει θεσπιστεί ως η επιστήμη των σχέσεων μεταξύ της πολιτιστικής αναπαραγωγής και της κοινωνικής αναπαραγωγής. Προσπαθεί να προσδιορίσει τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην διατήρηση της δομής των σχέσεων εξουσίας και των συμβολικών σχέσεων μεταξύ τάξεων, συντελώντας στην αναπαραγωγή της δομής της κατανομής πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ αυτών των τάξεων. Η επιστήμη δηλαδή, της αναπαραγωγής των δομών, εύληπτη ως ένα σύστημα αντικειμενικών σχέσεων που ασκούν επιρροή στις σχετικές τους ιδιότητες σε άτομα, τα οποία προϋπάρχουν και επιβιώνουν, δεν έχει τίποτα κοινό με την αναλυτική καταγραφή των σχέσεων που υπάρχουν σε έναν δεδομένο πληθυσμό.

Ο ουσιαστικός τρόπος σκέψης που διακόπτεται σύντομα σε άμεσα προσπελάσιμα στοιχεία, δηλαδή, ισχυρίζεται μια ακριβής πίστη στην πραγματικότητα παραμελώντας τη διάρθρωση των σχέσεων, όπου αυτά τα στοιχεία αντλούν όλους τους κοινωνιολογικά σχετικούς προσδιορισμούς τους και έτσι πρέπει να αναλύσει (την ενδό – ή) τις διεργασίες κινητικότητας μεταξύ γενεών εις βάρος της μελέτης μηχανισμών που τείνουν να εξασφαλίσουν την αναπαραγωγή της δομής των σχέσεων μεταξύ τάξεων.

Οποιαδήποτε ρήξη με τον ουσιαστικό ατομισμό, ακόμα και αν δεν σημαίνει ότι “πηγαίνουμε” σε ορισμένους δομιστές, “βλέποντας” την απλή υποστήριξη δομών που επενδύονται με τη μυστηριώδη δύναμη του προσδιορισμού άλλων δομών, έχει ως συνέπεια την αποδοχή ως θέμα της διαδικασίας εκπαίδευσης.

Εάν, λοιπόν, έχει σχεδιαστεί σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, η κοινωνιολογία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ειδικότερα των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι, δηλαδή, ικανή να κάνει καθοριστική συμβολή στην επιστήμη της δοκιμής δυναμικής των ταξικών σχέσεων, η οποία είναι συχνά παραμελημένη όψη της κοινωνιολογίας της δύναμης.

Πράγματι, μεταξύ όλων των λύσεων που προτείνονται στην ιστορία της σκέψης στο πρόβλημα της μετάδοσης της εξουσίας και των προνομίων, από εκείνη τη λύση που

προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή της δομής των ταξικών σχέσεων και αποκρύβοντας, από μια φαινομενικά ουδέτερη στάση, το γεγονός ότι πληρεί αυτή τη λειτουργία.

Η καθιέρωση της κοινωνικής ιεραρχίας και η αντιγραφή αυτών των ιεραρχιών φαίνεται να βασίζεται στα “δώρα”, που ορίζονται και εγκρίνονται από τις κυρώσεις της, την ιεραρχική δομή των αξιών ή δεξιοτήτων, ή τη μετατροπή της κοινωνικής ιεραρχίας σε ακαδημαϊκούς προκειμένου να διατηρηθεί “κοινωνική τάξη”. Γίνεται όλο και πιο απαραίτητο να συνειδητοποιήσουμε τη λειτουργία της νομιμότητας, επειδή η εξέλιξη των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των τάξεων τείνει να εξαλείψει εντελώς την ιεραρχία με βάση την ακάθαρτη και σκληρή επιβεβαίωση των σχέσεων εξουσίας.

Εκτός από την αύξηση του ποσοστού των μελών της άρχουσας τάξης με τα πιο αναγνωρισμένα ακαδημαϊκά προσόντα, αυτό μπορεί επίσης να σημαίνει, ότι η εξουσία και τα προνόμια μπορούν να μεταβιβαστούν νόμιμα μόνο ζητώντας ακαδημαϊκή έγκριση. Πιστεύεται όλο και περισσότερο ότι αυτή η επιρροή φαίνεται να ενισχύσει τους πολιτιστικούς μηχανισμούς μετάδοσης και εκπαίδευσης μόνο με την αντικατάσταση παραδοσιακών μηχανισμών, όπως η γενετική κατανομή του χρηματοοικονομικού κεφαλαίου, οι γεωγραφικές ονομασίες ή οι κοινωνικές σχέσεις. Στην πραγματικότητα, φαίνεται ότι τα “κεφάλαια” που επενδύθηκαν στις παιδικές μελέτες έχουν ενσωματωθεί στο “στρατηγικό σύστημα αναπαραγωγής”. Αυτές οι στρατηγικές είναι περισσότερο ή λιγότερο συμβατές και ανάλογα με τον τύπο του προς μεταφορά κεφαλαίου, είναι περισσότερο ή λιγότερο κερδοφόρες κάθε γενιά θα πρέπει να προσπαθεί το καλύτερο για να μεταβιβάσει τα πλεονεκτήματα που διαθέτει στις μελλοντικές γενιές.

Έχοντας αυτό κατά νου, από τη μια πλευρά, η άρχουσα τάξη έχει περισσότερο πολιτιστικό κεφάλαιο από άλλες τάξεις. Ακόμα, και μεταξύ των σχετικά πλούσιων τάξεων που αποτελούν την άρχουσα τάξη, φαίνεται να είναι τουλάχιστον στο ίδιο επίπεδο με την μεσαία τάξη. Συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες, αναλύουν ο ένας τον άλλον και έχουν επίσης τρόπους να διασφαλίζουν τις καλύτερες ακαδημαϊκές συνθήκες στο κεφάλαιο. Επιπλέον, στην αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο μόνο να λάβετε την υποστήριξη μαθητών από διαφορετικά ιδρύματα και τμήματα, επειδή τα περισσότερα άτομα με πολιτιστικά προνόμια θα βρουν ιδρύματα που μπορούν να βελτιώσουν τη δική τους δύναμη. Αυτό το κενό συνεχίζει να διευρύνεται, επιτρέποντας τους να εισέλθουν περαιτέρω στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών.

Επομένως, η εξασφάλιση ή η νόμιμη είσοδος στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της άρχουσας τάξης, ειδικά το “grandes ecole” (= “μεγάλο” σχολείο), είναι το μονοπώλιο της άρχουσας τάξης σε όλες τις προθέσεις και σκοπούς. Ο αντικειμενικός μηχανισμός που διατηρεί την άρχουσα τάξη στο μονοπώλιο των πιο αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενώ συνεχώς “ξεπροβάλλει”, επιτρέπει τουλάχιστον σε κάθε γενιά να εκμεταλλευτεί την ευκαιρία αυτού του μονοπώλιου και κρύβεται κάτω από το “μανδύα” μιας εντελώς δημοκρατικής μεθόδου. Επιλέγοντας, να λαμβάνονται υπόψη μόνο τα πλεονεκτήματα και οι ικανότητες, αυτοί οι μηχανισμοί είναι ένας τρόπος μετατροπής των μελών της άρχουσας τάξης στα πλεονεκτήματα του συστήματος.

Λόγω, του γεγονότος, αρχικά, η ακαδημαϊκή αγορά τείνει να επιβάλλει κυρώσεις και να αναπαράγει την διανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου, δεδομένης της ακαδημαϊκής επιτυχίας με τον πολιτιστικό κεφάλαιο που κληρονομείται από την οικογένεια. Δεύτερον, επειδή τα πιο προνομιακά τμήματα των κυρίαρχων τάξεων από την άποψη του οικονομικού κεφαλαίου και της εξουσίας, δεν είναι απαραίτητη η πιο ευημερούσα σε σχέση με το πολιτιστικό κεφάλαιο. Μπορεί να αναμένεται ότι η ιεραρχία των αξιών που αποδίδει η ακαδημαϊκή αγορά στα προϊόντα του εκπαιδευτικού έργου των οικογενειών των διαφορετικών τμημάτων, δηλαδή, δεν θα αντιστοιχούν στην ιεραρχία των υπηρεσιών σχετικά με τον οικονομικό κεφάλαιο και το “όργανο” δεν είναι πολύ ακριβές.

Με βάση τη συλλογή δεικτών σύγκλισης, μπορεί να κατασκευαστεί η δομή διανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των διαφόρων τομέων της άρχουσας τάξης. Εκτός από ορισμένα ανεστραμμένα φαινόμενα, τα οποία εκφράζουν το ρόλο των δευτερευόντων μεταβλητών, όπως η κατοικία και οι αντικειμενικές δυνατότητες των πολιτιστικών πρακτικών που σχετίζονται στενά με αυτές, καθώς και το εισόδημα και οι δυνατότητες που παρέχει, μπορούμε να το δούμε σύμφωνα με τον τύπο του, η εκπαίδευση που αποκτήθηκε. Η διαφορά στο πολιτιστικό κεφάλαιο και η οργάνωση διαφόρων τμημάτων σύμφωνα με μια μοναδική ιεραρχική δομή, κυρίως επειδή οι μηχανισμοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μουσική παρά για τις λογοτεχνικές δραστηριότητες.

Εάν το ποσοστό των ατόμων που δεν διαθέτουν τηλεόραση ποικίλλει σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, αυτό οφείλεται στο ότι η άρνηση να επιδοθεί σε αυτήν την δραστηριότητα, η οποία είναι ύποπτη ότι είναι “χυδαία” για λόγους ευρείας διαθεσιμότητας. Αυτοί οι δείκτες τείνουν να ελαχιστοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις αποκλίσεις μεταξύ των διαφόρων τμημάτων των κυρίαρχων τάξεων. Τα περισσότερα πολιτιστικά καταναλωτικά αγαθά συνεπάγονται επίσης

ένα οικονομικό κόστος, για παράδειγμα, που εξαρτάται όχι μόνο από το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά και από το εισόδημα.

Επιπλέον, εξοπλισμός όπως ραδιόφωνο FM ή σετ hi-fi μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολύ διαφορετικούς τρόπους και η τιμή που αποδίδεται σε αυτές τις διαφορετικές χρήσεις μπορεί να είναι εξίσου διαφορετική, όπως τα διαφορετικά είδη ανάγνωσης ή θέατρο. Η θέση των διάφορων τμημάτων, διατεταγμένα σε μια ιεραρχία ως προς το ενδιαφέρον που δίνουν στα διάφορα είδη ανάγνωσης, τείνει να πλησιάζει περισσότερο στη θέση τους στην ιεραρχία, που έχει συσταθεί όσον αφορά τον πλούτο στο πολιτιστικό κεφάλαιο, όσο περισσότερο είναι ζήτημα της ύλης ανάγνωσης που εξαρτάται περισσότερο από το επίπεδο εκπαίδευσης και τοποθετείται “ψηλότερα” στην ιεραρχία των βαθμών πολιτιστικής νομιμότητας.

Με εξαίρεση τα φιλελεύθερα επαγγέλματα που κατέχουν μια υπερβολική θέση, το σχήμα της κατανομής του νομισματικού κεφαλαίου είναι “συμμετρικό” και αντίθετο με το σχήμα της διανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου, δηλαδή, με τη σειρά, προϊστάμενοι επιχειρήσεων και εμπορίου, επαγγελματίες, διευθυντές, μηχανικοί και τέλος, δημόσιοι υπάλληλοι και εκπαιδευτικοί.

Τα τμήματα που είναι πλουσιότερα σε πολιτιστικό κεφάλαιο έχουν την τάση να επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ταυτόχρονα με τις πολιτιστικές πρακτικές, που μπορούν να διατηρήσουν και να αυξήσουν την ειδική τους σπανιότητα, εκείνα τα τμήματα που είναι πλουσιότερα σε οικονομικό κεφάλαιο αποκλείουν πολιτιστικές και εκπαιδευτικές επενδύσεις: πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι προϊστάμενοι της βιομηχανίας και του εμπορίου τείνουν να το κάνουν πολύ περισσότερο από ότι η νέα “αστική τάξη” των διαχειριστών που αποκαλύπτουν την ίδια ανησυχία για ορθολογική επένδυση τόσο στον οικονομικό όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα.

Στην πραγματικότητα, οι ενότητες που είναι πλουσιότερες σε πολιτιστικά κεφάλαια έχουν μεγαλύτερο ποσοστό σε έναν ακαδημαϊκό οργανισμό στον βαθμό που ο οργανισμός βρίσκεται εκτός από την ειδικά εκπαιδευτική ιεραρχία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αυτό το ποσοστό επιτυγχάνει το μέγιστο με τον οργανισμό που είναι υπεύθυνος για την διασφάλιση της αναπαραγωγής εκπαιδευτικού σώματος.

Η ακαδημαϊκή “μηχανή” έχει την τάση να αναπαράγει το σχήμα των μελών της οικογένειας μεταξύ του σχήματος, της διανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου και του σχήματος της διανομής του χρηματοοικονομικού κεφαλαίου, τα περισσότερα τμήματα “μέσα” και μέσω των των μελών της οικογένειας του ανταγωνισμού και της

συμπληρωματικότητας που περιγράφουν τη συσκευή των ιδρυμάτων καλύτερης κατάρτισης.

Στην πραγματικότητα, η “μορφή” της συσκευής των ιδρυμάτων καλύτερης κατάρτισης, μπορεί να ερμηνευθεί με διπλό τρόπο: «η κυρίαρχη ιεραρχία μέσα στο ακαδημαϊκό ίδρυμα», «η ιεραρχία που διατάζει τα ιδρύματα σε φράσεις κυρίως εκπαιδευτικών κριτηρίων» και αντίστοιχα, σε φράσεις του μεριδίου αυτών των τμημάτων πλουσιότερων σε πολιτιστικό κεφάλαιο, που καταλαβαίνουν το κοινό τους, είναι ανταγωνιστικά, διαμετρικά με την «κυρίαρχη ιεραρχία έξω από το εκπαιδευτικό ίδρυμα», την ιεραρχία που διατάζει τα ιδρύματα σε φράσεις του μεριδίου του κοινού τους από αυτά τα τμήματα πλουσιότερα σε οικονομικό κεφάλαιο και σύμφωνα με την τοποθεσία μέσα στην ιεραρχία του οικονομικού κεφαλαίου και την δύναμη των επαγγελματιών στα οποία οδηγούν.

Αναλύοντας, λοιπόν, τον ειδικό ακαδημαϊκό μηχανισμό κατανομής μεταξύ διάφορων ιδρυμάτων. Ο Bourdieu, υποστηρίζει πως κανείς μπορεί να κατανοήσει την πιο λεπτή μορφή της απάτης του κοινωνικού λόγου, σύμφωνα με την οποία το ακαδημαϊκό σύστημα μπορεί να λειτουργήσει αντικειμενικά για την “αναπαραγωγή της άρχουσας τάξης”, φαίνεται να κάνει πλήρη χρήση της δικής της αρχής ιεραρχικής παραγγελίας.

Πρώτον, λοιπόν, γνωρίζοντας ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία εξαρτάται άμεσα από το πολιτιστικό κεφάλαιο και από την τάση να επενδύσει στην ακαδημαϊκή αγορά και, κατά συνέπεια, ότι τα διάφορα τμήματα αναγνωρίζονται και εγκρίνονται από το σχολικό σύστημα, όσο πιο πλούσιοι είναι στο πολιτιστικό κεφάλαιο και ως εκ τούτου, όλο περισσότερο διατεθειμένοι να επενδύσουν στην εργασία και την ακαδημαϊκή ικανότητα, γνωρίζοντας δεύτερον, ότι η υποστήριξη που παρέχεται από μια κατηγορία σε ακαδημαϊκές κυρώσεις και ιεραρχίες εξαρτάται όχι μόνο από την κατάταξη που του παρέχει το σχολικό σύστημα στις ιεραρχίες του, αλλά και από το βαθμό στον οποίο τα ενδιαφέροντα του, συνδέονται με το σχολικό σύστημα, ή με άλλα λόγια, στον βαθμό στον οποίο η εμπορική του αξία και κοινωνική του θέση εξαρτώνται από την ακαδημαϊκή έγκριση, είναι λοιπόν, κατανοητό γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν ποτέ τόσο επιτυχημένο στην κατανόηση της αξίας του και αξία ταξινόμησης, όπως όταν οι ενέργειες του αγοράζονται για να φέρουν μια τάξη ή μέρος μιας κλάσης με την οποία δεν μπορεί να ανταγωνιστεί.

Εν ολίγοις, η αποτελεσματικότητα των μηχανισμών μέσω των οποίων το εκπαιδευτικό διασφαλίζει τη δική του αναπαραγωγή περικλείει μέσα του, τον δικό του περιορισμό: αν και το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να κάνει χρήση της σχετικής αυτονομίας του, για να

προτείνει και να επιβάλει τις δικές του ιεραρχίες και την πανεπιστημιακή σταδιοδρομία που εξυπηρετεί ως το ανώτατο σημείο του, αποκτά πλήρη προσήλωση μόνο όταν κηρύττει στους μετασχηματισμένους, ή τους αδερφούς ή γιους ή παιδιά των δασκάλων από την εργατική ή μεσαία τάξη που οφείλουν τα πάντα σε αυτό.

Τα όρια της αυτονομίας που επιτρέπεται στο σχολικό σύστημα κατά την παραγωγή των ιεραρχιών του, συμπίπτουν ακριβώς με τα όρια που αποδίδονται αντικειμενικά στην εξουσία της απομόνωσης εκτός της ακαδημαϊκής αγοράς της οικονομικής και συμβολικής αξίας των διπλωμάτων που απομένει.

Τα ίδια ακαδημαϊκά προσόντα λαμβάνουν πολύ μεταβλητές αξίες και λειτουργίες ανάλογα με το οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο που διαθέτουν όσοι κατέχουν αυτά τα προσόντα και σύμφωνα με τις “αγορές” στις οποίες τα χρησιμοποιούν: για παράδειγμα, ότι η επαγγελματική επιτυχία των πρώην φοιτητών του *ecole des hautes etudes commerciales* (= σχολείο/σχολή εμπορικών υψηλών σπουδών), ποικίλλει πολύ περισσότερο σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο απέκτησαν την πρώτη επαγγελματική τους θέση, παρά σε σχέση με την θέση τους στην αποχώρηση από το κολέγιο. Όπως, αναφέρει, ο Praderie, ο μέσος ετήσιος μισθός ενός δημοσίου υπαλλήλου, του οποίου ο πατέρας ήταν απλοί υπάλληλοι, ήταν 18.027 φράγκα, το 1962, ενώ ο μέσος ετήσιος μισθός ενός δημοσίου υπαλλήλου, του οποίου ο πατέρας ήταν πλούσιος βιομήχανος ήταν 29.470 φράγκα. (Praderie, 1966).

Επιπλέον, όπως έχει αποδειχθεί από την έρευνα που διενεργήθηκε από την επιτροπή Boullouche, (Andre Boullouche, Γάλλος πολιτικός που προχώρησε στο σοσιαλιστικό κόμμα, 1915-1978, Υπουργός Εθνικής Παιδείας 1959) πάνω από 600 εταιρείες, μόνο το 2.4% των 17.000 διοικητικών υπαλλήλων που απασχολούν αυτές τις εταιρείες είχαν πτυχία ή είναι γιατροί επιστήμης έναντι 37% που έχουν διπλώματα από τεχνικό σχολείο (= *engineering ecole*), επειδή εκείνοι που διαθέτουν τα πιο αναγνωρισμένα προσόντα έχουν επίσης στη διάθεσή τους ένα κληρονομικό κεφάλαιο σχέσεων και δεξιοτήτων που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν τέτοια προσόντα.

Αυτό το κεφάλαιο καλύπτει την πρακτική των αγώνων και των αθλητικών δραστηριοτήτων στην ανώτερη τάξη ή τις μεθόδους και ως προτιμήσεις που παράγονται από την καλή αναπαραγωγή. Σε ορισμένα επαγγέλματα, ακόμη και αν δεν είναι ο κύριος παράγοντας επιτυχίας, αυτό είναι επίσης απαραίτητη προϋπόθεση. Οι συνήθειες που αναπτύσσονται από οικογένειες ανώτερης τάξης δημιουργούν μια πρακτική που είναι πολύ κερδοφόρα ακόμη και αν δεν παρακινούνται από “εγωιστικά κίνητρα”, όπως πολιτιστικές

δραστηριότητες, επειδή μπορούν να διατηρήσουν τη συνέπεια με βάση κάθε μίσθωση ή προώθηση, ώστε να επιτύχουν το καλύτερο ακαδημαϊκό επίτευγμα κάθε φορά που προσλαμβάνονται ή προχωρούν βασίζεται σε συν επιλογή ή σε διάχυτα και συνολικά κριτήρια όπως, “η σωστή αναπαράσταση”, “γενική κουλτούρα”.

Αντιθέτως, η πρόσβαση στις κυρίαρχες τάξεις και κατά μείζονα λόγο, στα κυρίαρχα τμήματα των κυρίαρχων τάξεων, είναι σχετικά ανεξάρτητη από τις πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα άτομα από τμήματα που βρίσκονται πλησιέστερα στην οικονομική και πολιτική – διοικητική εξουσία, τους ανώτερους δημόσιους υπαλλήλους και τους επικεφαλής της βιομηχανίας και του εμπορίου.

Επομένως, όσο περισσότερο απομακρύνεται από τη δικαιοδοσία του σχολικού συστήματος, τόσο περισσότερο το “δίπλωμα” (πτυχίο) χάνει την αποτελεσματικότητά του ως αποδέκτης ενός συγκεκριμένου τίτλου που απευθύνεται σε μια συγκεκριμένη καριέρα, σύμφωνα με τυποποιημένους και ομοιογενείς κανόνες. Γίνεται, ένας απλός όρος εξουσιοδότησης και δικαίωμα πρόσβασης που μπορούν να δοθούν σε πλήρη αξία, μόνο από τους κατόχους ενός μεγάλου κεφαλαίου κοινωνικών σχέσεων και είναι στο όριο του, όταν το μόνο που κάνει είναι νόμιμη κληρονομιά αλλά ως είδος προαιρετικής εγγύησης.

Επομένως, λόγω του γεγονότος ότι η δομή διανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου, δεν είναι ακριβώς η ίδια με τη δομή του οικονομικού κεφαλαίου και της εξουσίας, η ακαδημαϊκή αγορά διαθέτει σχετική αυτονομία, η οποία έχει γίνει δικαιολογία για την ελιστική ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία η ακαδημαϊκή δικαιοσύνη παρέχει ένα είδος προσφυγής ή εκδίκησης για όσους δεν έχουν επιπλέον πόρους εκτός από τη “νοημοσύνη” ή την “αξία τους”, μόνο εάν κάποιος επιλέξει να αγνοήσει, πρώτον, ότι η “νοημοσύνη” ή ακαδημαϊκή καλή θέληση αντιπροσωπεύει αλλά μια συγκεκριμένη μορφή κεφαλαίου έρχεται να προστεθεί στις περισσότερες περιπτώσεις, στην κατοχή του οικονομικού κεφαλαίου και του συναφούς κεφαλαίου της εξουσίας και των κοινωνικών σχέσεων και, δεύτερον, ότι οι κάτοχοι της οικονομικής δύναμης έχουν περισσότερες πιθανότητες από εκείνους που τους στερούνται. Επίσης, να έχουν πολιτιστικό κεφάλαιο και σε κάθε περίπτωση, να μπορείς να το κάνεις χωρίς αυτό, καθώς τα ακαδημαϊκά προσόντα είναι ένα αδύναμο νόμισμα και έχουν όλη την αξία τους μόνο εντός των ορίων της ακαδημαϊκής αγοράς.

1.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΝΟΜΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Με τον παραδοσιακό ορισμό του εκπαιδευτικού συστήματος ως ομάδα θεσμικών ή ρουτίνων μηχανισμών μέσω των οποίων λειτουργεί αυτό που ο Dukheim (= γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος) αποκαλεί “τη διατήρηση ενός πολιτισμού που κληρονομήθηκε από το παρελθόν”, η μετάδοση από γενιά σε γενιά συσσωρευμένων πληροφοριών, οι κλασσικές θεωρίες τείνουν να αποσυνδέουν την λειτουργία της πολιτιστικής αναπαραγωγής που αρμόζει για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα από τη λειτουργία της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Αυτές οι θεωρίες στηρίχτηκαν στην σιωπηρή υπόθεση ότι οι διάφορες παιδαγωγικές ενέργειες που πραγματοποιούνται στο πειθώριο της κοινωνικής δομής, δηλαδή αυτές πραγματοποιούνται από εκείνες που ασκούνται από το σχολείο, συνεργάζονται με έναν αρμονικό τρόπο για να μεταδώσουν μια πολιτιστική κληρονομιά που θεωρείται ως αδιαίρετη ιδιοκτησία ολόκληρης της κοινωνίας.

Στην πραγματικότητα, οι στατιστικές του θεάτρου, της συναυλίας και της παρουσίας του μουσείου αποτελούν επαρκή υπενθύμιση ότι η κληρονομιά του πολιτιστικού πλούτου που έχει συσσωρευτεί και κληροδοτηθεί από προηγούμενες γενιές ανήκει πραγματικά σε εκείνους που είναι προικισμένοι με τα μέσα για την απόκτηση τους.

Λόγω του γεγονότος ότι η σύλληψη και η κατοχή πολιτιστικών αγαθών ως συμβολικών αγαθών είναι δυνατή μόνο για όσους τηρούν τον κώδικα που καθιστά δυνατή την αποκρυπτογράφηση τους ή ότι η οικειοποίηση συμβολικών αγαθών προϋποθέτει την κατοχή των μέσων πίστωσης. Αρκεί να δοθεί ελεύθερη δοκιμή στους νόμους της πολιτιστικής μετάδοσης για να προστεθεί το πολιτιστικό κεφάλαιο στο πολιτιστικό και να αναπαραχθεί έτσι η δομή της κατανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των κοινωνικών τάξεων.

Αυτό σημαίνει ότι η δομή της διανομής των μέσων για την οικειοποίηση του συμβολικού πλούτου που χαρακτηρίζεται κοινωνικά ως άξιος να αναζητηθεί και να διακατέχεται. Οι διαφορετικές τάξεις ή τμήματα μιας τάξης οργανώνονται γύρω από τρεις μεγάλες θέσεις: την κατώτερη θέση, την οποία καταλαμβάνουν τα γεωργικά επαγγέλματα, οι εργαζόμενοι και οι μικροί έμποροι, οι οποίοι στην πραγματικότητα είναι κατηγορίες που εξαιρούνται από την συμμετοχή σε “υψηλή” κουλτούρα, την ενδιάμεση θέση, που καταλαμβάνονται αφενός,

από τους προϊστάμενους και τους υπαλλήλους της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων και τέλος, από την υψηλότερη θέση, την οποία κατέχουν ανώτερο προσωπικό και επαγγελματίες.

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τη δομή της κατανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των τάξεων του πολιτισμού, το οποίο μεταδίδει είναι πιο κοντά στην κυρίαρχη κουλτούρα και ότι ο τρόπος ενσάρκωσης στον οποίο έχει πόρους, αφαιρείται λιγότερο από τον τρόπο ενάρξεως ασκείται από την οικογένεια.

Στον βαθμό που λειτουργεί μέσα και μέσω μιας σχέσης επικοινωνίας, η παιδαγωγική δράση που στοχεύει στην ενδυνάμωση του κυρίαρχου πολιτισμού μπορεί στην πραγματικότητα να ξεφύγει από τους γενικούς νόμους της πολιτιστικής μετάδοσης σύμφωνα με τους οποίους η χρήση της προτεινόμενης κουλτούρας, εξαρτάται από την προηγούμενη κατοχή των μέσων της πίστωσης, στο βαθμό και μόνο στο βαθμό που παραδίδει ρητά και σκόπιμα, στην ίδια την παιδαγωγική επικοινωνία, τα μέσα που είναι απαραίτητα για την επιτυχία της επικοινωνίας και τα οποία σε μια κοινωνία χωρισμένη σε τάξεις, κατανέμονται άνισα μεταξύ των παιδιών από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις.

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εφαρμόζει την πράξη μια έμμεση παιδαγωγική δράση, που απαιτεί αρχική εξοικείωση με την κυρίαρχη κουλτούρα και το οποίο προχωρά από την απαράδεκτη εξοικείωση, προσφέρει πληροφορίες και εκπαίδευση που μπορούν να ληφθούν και να αποκτηθούν μόνο από υποκείμενα προικισμένα με το σύστημα προδιαθέσεων που είναι η προϋπόθεση για την επιτυχία της μετάδοσης και της καλλιέργειας του πολιτισμού.

Εν συντομία, ένα ίδρυμα που είναι επίσημα επιφορτισμένο με τη διαβίβαση των μέσων της απαλλοτρίωσης της κυρίαρχης κουλτούρας, που παραμελεί μεθοδικά τη μετάδοση των μέσων που είναι απαραίτητα για την επιτυχία της επιχείρησής της, είναι υποχρεωμένο να γίνει αποκλειστικότητα των κοινωνικών τάξεων που μπορούν να μεταδώσουν με δικά τους μέσα, δηλαδή με αυτή τη διάχυτη και σιωπηρή αδιάκοπη εκπαιδευτική δράση που λειτουργεί μέσα σε πολιτισμένες οικογένειες, τα απαραίτητα μέσα για τη “λήψη” του μηνύματος του και ως εκ τούτου, να επιβεβαιώσουν το μονοπώλιο των μέσων οικειοποίησης του κυρίαρχου πολιτισμού και συνεπώς, το μονοπώλιο αυτού του πολιτισμού.

Όσο πλησιάζει η εκπαιδευτική δράση σε αυτό το όριο, τόσο μεγαλύτερη είναι η αξία που αποδίδει το εκπαιδευτικό σύστημα στα προϊόντα του εκπαιδευτικού έργου που πραγματοποιούνται από οικογένειες των διάφορων κοινωνικών τάξεων. Είναι άμεσα συνάρτηση της αξίας ως πολιτιστικού κεφαλαίου που αποδίδεται, σε μια αγορά που

κυριαρχείται από τα προϊόντα του εκπαιδευτικού έργου των οικογενειών των κυρίαρχων τάξεων , στη γλωσσική και πολιτιστική ικανότητα που οι διάφορες τάξεις ή τμήματα μιας τάξης είναι σε θέση να μεταδώσουν κυρίως, όσον αφορά τον πολιτισμό που κατέχουν και του χρόνου που είναι σε θέση να αφιερώσουν στη ρητή ή σιωπηρή μετάδοση του.

Οι νόμοι της εκπαιδευτικής αγοράς με βάση τον Bourdieu, αποδεικνύουν ότι από τη στιγμή της εισαγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι το “grandes ecole” (= μεγάλο σχολείο), η ιεραρχία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ακόμη, εντός αυτών των εγκαταστάσεων, η ιεραρχία των τμημάτων και των τομέων σπουδών που ταξινομούνται σύμφωνα με το κύρος τους και την εκπαιδευτική αξία που επηρεάζουν στο κοινό τους αντιστοιχούν ακριβώς στην ιεραρχία των ιδρυμάτων, σύμφωνα με την κοινωνική δομή του κοινού τους, λόγω του γεγονότος ότι τάξεις ή τμήματα μιας τάξης που είναι πλουσιότερη σε πολιτιστικό κεφάλαιο γίνεται όλο και περισσότερο υπερεκπροσωπείται καθώς υπάρχει μια αύξηση στη σπανιότητα και επομένως στην εκπαιδευτική αξία και την κοινωνική απόδοση των ακαδημαϊκών προσόντων.

Η σχέση μεταξύ των παιδαγωγικών δράσεων που πραγματοποιούνται από τις κυρίαρχες τάξεις από τις οποίες μπορεί να γίνει κατανοητή κατ' αναλογία με τη σχέση που έχει δημιουργηθεί, στον οικονομικό τομέα, μεταξύ των τόπων παραγωγής διαφορετικών εποχών, όταν για παράδειγμα, σε μια δυϊστική οικονομία τα προϊόντα μιας παραδοσιακής τοπικής βιοτεχνίας υποβάλλονται στους νόμους μιας αγοράς που κυριαρχείται από τα αλυσιδωτά προϊόντα μιας πολύ ανεπτυγμένης βιομηχανίας: τα συμβολικά προϊόντα του εκπαιδευτικού έργου των διάφορων κοινωνικών τάξεων, εκτός από τη γνώση και την τεχνογνωσία. Οι μορφές ύπαρξης, ομιλίας, ή πρακτικής, έχουν λιγότερη αξία στην εκπαιδευτική αγορά και ευρύτερα στη συμβολική αγορά στην οικονομική αγορά, καθώς ο τρόπος συμβολικής παραγωγής του οποίου είναι το προϊόν απομακρύνεται περισσότερο από την κυρίαρχο τρόπο παραγωγής, ή με άλλα λόγια, από τα εκπαιδευτικά πρότυπα αυτών των κριτηρίων αξιολόγησης που είναι τα πιο ευνοϊκά στα προϊόντα τους.

Οι κυρώσεις της ακαδημαϊκής αγοράς οφείλουν την ιδιαίτερη αποτελεσματικότητά τους στο γεγονός ότι φέρουν κάθε εμφάνιση νομιμότητας: στην πραγματικότητα όπως πιστεύεται οι αναλογικοί παράγοντες που διατίθενται να αναλογίσουν τις επενδύσεις στην παραγωγή για την ακαδημαϊκή αγορά στα κέρδη που μπορεί να ελπίζουν να αποκτήσουν περισσότερο η λιγότερο μακροπρόθεσμα σε αυτή την αγορά. Καθώς πίστευαν ότι η τιμή που αποδίδουν στις κυρώσεις της ακαδημαϊκής αγοράς ήταν σε άμεση σχέση με την τιμή που τους

αποδόθηκε από τις κυρώσεις αυτής της αγοράς και στον βαθμό στον οποίο η οικονομική και συμβολική τους αξία εξαρτάται από την αξία που αναγνωρίζονται ότι κατέχουν από την ακαδημαϊκή αγορά.

Από αυτό προκύπτει ότι οι αρνητικές προθέσεις προς το σχολείο που έχουν ως αποτέλεσμα την αυτό-εξάλειψη των περισσότερων παιδιών από τις πιο πολιτισμένες τάξεις και τμήματα μιας τάξης, όπως η αυτοεκτίμηση, ή υποτίμηση του σχολείου και οι κυρώσεις του, ή μια παραιτούμενη στάση απέναντι στην αποτυχία και τον αποκλεισμό. Πρέπει δηλαδή, να νοηθεί ως πρόβλεψη, βάση την ασυνείδητη εκτίμηση των αντικειμενικών πιθανοτήτων επιτυχίας που κατέχει ολόκληρη η κατηγορία των κυρώσεων, που επιφυλάσσονται αντικειμενικά από το σχολείο για εκείνες τις τάξεις ή τμήματα μιας τάξης που στερείται πολιτιστικού κεφαλαίου.

Λόγω του γεγονότος ότι είναι το προϊόν της εσωτερικοποίησης της αξίας, που η ακαδημαϊκή αγορά προσδίδει στα προϊόντα της οικογενειακής ανατροφής των διαφόρων κοινωνικών τάξεων και της αξίας που με τις αντικειμενικές κυρώσεις τους, οι οικονομικές και συμβολικές αγορές παρέχουν στα προϊόντα της εκπαιδευτικής δράσης σύμφωνα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται. Το σύστημα των τοποθετήσεων προς το σχολείο, κατανοητό ως τάση συγκατάθεσης στις επενδύσεις σε χρόνο, προσπάθεια και χρήματα που είναι απαραίτητα για τη διατήρηση ή αύξηση του πολιτιστικού κεφαλαίου, τείνει να διπλασιάσει τα συμβολικά και οικονομικά αποτελέσματα της άνισης κατανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου, ενώ το “κρύβει” και ταυτόχρονα, το νομιμοποιεί.

Οι κοινωνιολόγοι, που ανακοίνωσαν στο τέλος μιας διαχρονικής μελέτης ακαδημαϊκής και κοινωνικής σταδιοδρομίας, αποκάλυψαν ότι, όπως πιστεύεται από μια προκαθορισμένη αρμονία. Τα άτομα δεν ήλπιζαν για τίποτα που δεν έχουν απαιτήσει και δεν είχαν αποκτήσει τίποτα που δεν είχαν ελπίσει, είναι απλά τα λιγότερα συγχωρήσιμα “θύματα” του ιδεολογικού αποτελέσματος που δημιουργείται από το σχολείο, όταν διακόπτει από τις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής όλες τις προθέσεις σχετικά με το σχολείο, όπως “προσδοκίες”, “φιλοδοξίες”, “κλίσεις” ή “επιθυμία” και έτσι τείνει να καλύψει το γεγονός ότι οι αντικειμενικές συνθήκες καθορίζουν τις προσδοκίες καθορίζοντας την έκταση που μπορούν να ικανοποιηθούν.

Αυτός είναι ο ένας από τους μηχανισμούς με τους οποίους η ακαδημαϊκή αγορά επιτυγχάνει να επιβάλει στα ίδια τα άτομα, που είναι θύματα της αναγνώρισης της ύπαρξης των κυρώσεων της, αποκρύπτοντας από αυτά την αντικειμενική αλήθεια των μηχανισμών

και των κοινωνικών κινήτρων που τους καθορίζουν.

Στο βαθμό που αρκεί να του επιτρέπεται να ακολουθήσει τη δική του πορεία, δηλαδή να δώσει “ελεύθερη δοκιμή” στους “νόμους” της πολιτιστικής μετάδοσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αναπαραγωγή της δομής της διανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου, του εκπαιδευτικού συστήματος που απλώς καταγράφει την άμεση ή αναβαλλόμενη αυτοπροβολή ή ενθαρρύνει την εξάλειψη απλώς με την αποτελεσματικότητα της ανύπαρκτης παιδαγωγικής πρακτικής. Αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα καλύπτει πληρέστερα από οποιονδήποτε άλλο μηχανισμό νομιμοποίησης, τον αυθαίρετο χαρακτήρα της πραγματικής οριοθέτησης του κοινού του, επιβάλλοντας έτσι πιο ευγενικά τη νομιμότητα των προϊόντων και των ιεραρχιών του.

2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΥΛΟ

Σε όλες τις κοινωνίες, υπάρχει άνιση δύναμη μεταξύ των ανθρώπων. Σε οποιαδήποτε κοινωνία, όλοι οι ενήλικες έχουν την ίδια πιθανότητα να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων ή τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις. Με άλλα λόγια, η κοινωνική διαφοροποίηση και η ανισότητα είναι κοινά φαινόμενα. Ακόμη και μεταξύ των μικρότερων κοινωνικών ομάδων ή φυλών με τις πιο βασικές δεξιότητες, υπάρχουν σοβαρές κοινωνικές ανισότητες. Δεν θα οδηγήσουν όλες οι μορφές κοινωνικής διαφοροποίησης σε άνιση κοινωνική κατάσταση και δύναμη. Γι 'αυτό μπορούμε να διακρίνουμε μεταξύ κάθετων και οριζόντιων διαφορών. Η κάθετη διάσταση αναφέρεται στην ανισότητα που σχετίζεται με την εξουσία και την κοινωνική κατάσταση, ενώ η οριζόντια διάσταση αναφέρεται στις πτυχές της κοινωνικής διαφοροποίησης που δεν εκφράζουν ανισότητες στην κοινωνική κατάσταση, όπως διαφορές που σχετίζονται με τον καταμερισμό της εργασίας.

Ωστόσο, οι περισσότερες μορφές κοινωνικής διαφοροποίησης έχουν κάθετα ή ιεραρχικά χαρακτηριστικά, τα οποία συχνά αμφισβητούνται από εκείνους που σχηματίζουν διαφοροποίηση. Όσον αφορά το φύλο, υπάρχουν πολλές θεωρίες κοινωνικής διαφοροποίησης στην κοινωνική τάξη. Οι κοινωνιολόγοι αντιμετωπίζουν θέματα διαφοροποίησης, ισχύος και κοινωνικής κατάστασης.

Η Tori Moi (1991, 1999) υποστηρίζει πως το κοινωνικό φύλο λειτουργεί όπως λέει και ο Bourdieu στην κοινωνική τάξη, δηλαδή όσο η κοινωνική τάξη τόσο και το κοινωνικό φύλο αποτελούν το κοινωνικό πεδίο. Το πεδίο των κοινωνικών σχέσεων, το οποίο παρουσιάζει αλληλοεπικαλύψεις και συνδέεται με όλα τα άλλα πεδία. Η Moi (1999), υποστηρίζει « το κοινωνικό φύλο, ως κομμάτι αυτού του κοινωνικού πεδίου, δεν είναι ένα ανεξάρτητο

σύστημα, αλλά μια ιδιαίτερα συνδυαστική κοινωνική κατηγορία, η οποία διεισδύει και επηρεάζει όλες τις άλλες».

Στις θεωρίες και τα συμπεράσματα του Bourdieu βασίστηκαν και είτε συμφώνησαν είτε διαφώνησαν, είτε ανέλυσαν περισσότερο εκείνοι που ασχολήθηκαν με τη φεμινιστική θεωρία, όσων αφορά τον ρόλο της γυναίκας στην κοινωνία και ως αποτέλεσμα την θέση της και στην εκπαίδευση. Στην εξήγησή του, ο Bourdieu, για τον μηχανισμό διακυβέρνησης και κοινωνικής αλλαγής, το επιχείρημα του είναι ότι η κοινωνική τάξη μπορεί να δημιουργηθεί μόνο εάν υπάρχουν θεσμοί που μπορούν να ασκήσουν το δικαίωμα να μιλούν και να ενεργούν στην πραγματικότητα. Εξερευνήστε το ρόλο στην καθιέρωση των γυναικών ως κοινωνικής τάξης. Οι φεμινιστές θεωρητικοί αμφισβήτησαν επίσης την έμφαση του Μπουρντιέ στις γυναίκες / μητέρες στον αρχικό σχηματισμό παιδιών κάτω των έξι ετών, και επέμεινε ότι η κοινωνική κατάσταση ενός ατόμου καθορίζεται από την κατάσταση του πατέρα. Η εξάρτηση του Bourdieu από τους έξι παραδοσιακούς, δυτικούς και φύλου άνδρες κυριαρχίες και την υποδεέστερη γυναικεία κατάσταση πιστεύεται ότι υπονομεύει την ικανότητά του να ανταποκρίνεται σε αλλαγές στη σειρά φυλετικών πραγμάτων, (Silva, 2005).

Η θεωρία των φύλων πιστεύει ότι η κατάσταση των γυναικών είναι διαφορετική από αυτήν των ανδρών και εξηγεί αυτήν τη διαφορά μέσω δύο διαφορετικών τρόπων διαρκούς ύπαρξης, δηλαδή των ανδρών και των γυναικών. Η θεωρία της ανισότητας των φύλων προτείνει την πρόταση των ίσων βασικών δικαιωμάτων των γυναικών. Οι θεωρίες της καταπίεσης των φύλων περιλαμβάνουν τη φεμινιστική ψυχανάλυση και τον ριζοσπαστικό φεμινισμό. Η θεωρία της πολυπλοκότητας της καταπίεσης εντοπίζει την επίδραση της κοινωνικής τάξης, της φυλής, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού και της κατάστασης στην παγκόσμια σκηνή στην εμπειρία, τις ομαδικές απόψεις και τις σχέσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Η βασική δημοκρατική αρχή του δικαιώματος στην εκπαίδευση για όλους τους ανθρώπους ξεκίνησε με το Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση. Βασίζεται στην πολύτιμη αξία της εκπαίδευσης η οποία απελευθερώνει τους ανθρώπους από την άγνοια και επιτρέπει στα άτομα να αντιλαμβάνονται τα πράγματα και τον κόσμο. Καθώς είναι απαραίτητο να εξηγήσουμε φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, ακολουθούμενα από την αρχή της ισότητας των πολιτών. Η ευρωπαϊκή κοινωνία που δημιουργήθηκε τον 19ο αιώνα αποδέχτηκε σταδιακά το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, το δικαίωμα όλων

στην εκπαίδευση υπήρχε ήδη κατά την περίοδο της ελληνικής εθνικής επανάστασης, και καταχωρήθηκε ως δικαίωμα όλων των πολιτών λόγω της σύνθεσης του ελληνικού κράτους, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνία, τη γεωγραφία, την οικονομική κατάσταση ή θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, ο όρος «υποχρεωτική εκπαίδευση» σημαίνει την ευθύνη του κράτους να παρέχει σε όλα τα παιδιά τη βασική μόρφωση, δηλαδή την ολότητα των γνώσεων που θα διευκολύνουν αργότερα τα άτομα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας και στην διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους ως πολίτες.

Όπως συνηθίζεται με όλα τα κοινωνικά δεδομένα, η άποψη για την ισότητα στην εκπαίδευση έχει χρόνιες ρίζες, δηλαδή βελτιώνεται και αλλάζει μέσα στα χρόνια με τις εξελίξεις και μεταβολές της κοινωνίας.

Η έννοια της ισότητας και η έννοια της καθολικής εκπαίδευσης δεν είναι ίδια όλες τις εποχές. Εκπαίδευση “του λαού” μέχρι πρόσφατα εννοούσαν την πρόσβαση στο δημοτικό σχολείο και καθολική εκπαίδευση σήμαινε να είναι “ο λαός” εγγράμματος και όχι αναλφάβητος.

Μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα η πρόσβαση όλων των παιδιών στην «υποχρεωτική» εκπαίδευση ήταν αναγκαία αλλά παράλληλα θεωρούνταν επαρκής για την εφαρμογή της αρχής της ισότητας. Η ισότητα, όσον αφορά, στη μόρφωση δεν περιλάμβανε τη γενική μέση εκπαίδευση, η οποία οδηγεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για αυτό πολλές δεκαετίες θεωρούνταν δίκαιη, δημοκρατική και σύμφωνη με την αρχή της ισότητας, η αντίληψη της αντιστοιχίας της εκπαιδευτικής πυραμίδας με την κοινωνική στρωμάτωση, καθώς η νομοθεσία στις αρχές του 20ου αιώνα θεσμούσε την παροχή διαφορετικής μόρφωσης σε κάθε «κοινωνική τάξη». Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των πιο δημοκρατικών εκπροσώπων της πολιτικής στις αρχές του 20ου αιώνα, το δημοτικό σχολείο προβλεπόταν για «την κατώτερη τάξη». Ενώ, το “αστικό σχολείο” για την «μεσαία αστική τάξη», και το γυμνάσιο που οδηγούσε και στην εισαγωγή στο πανεπιστήμιο προοριζόταν για την «ανώτερη κοινωνική τάξη».

Εκείνη, την εποχή θεωρούσαν πως με την ισότητα και τη δημοκρατία έπρεπε να χωρίζεται το σχολείο σε τρεις βαθμίδες, μια για κάθε κοινωνική τάξη. Η εκπαίδευση θεωρούνταν ιδιαίτερα σπάνιο προνόμιο που απολάμβαναν λίγα μέλη της κοινωνίας, ενώ η μεγάλη πλειονότητα των πολιτών ήταν αναλφάβητη, στα δημοτικά σχολεία της εποχής (1913) φοιτούσε το 12% των αγοριών και μόνο το 5% των κοριτσιών. Ακόμη και τη δεκαετία του

1930 το 40% του πληθυσμού συνέχιζε να είναι αναλφάβητοι.

Όμως, η νομοθεσία, η οποία κατά καιρούς άλλαζε με στόχο τη γενίκευση του δημοτικού σχολείου δεν φαίνεται εκείνη την εποχή να είχαν αποτελέσματα, κάτι το οποίο δημιουργούσε αντιπαραθέσεις για τις ικανότητες της κυβέρνησης.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και όπως παρατηρείται, μέρος της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση είναι και η ανισότητα των φύλων. Η ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο, το οποίο ήταν χρόνια εδραιωμένο στην κοινωνική πραγματικότητα. Καθώς τα παραδοσιακά στερεότυπα για το ρόλο και τις ιδιότητες των φύλων έθεταν τις γυναίκες σε περιορισμό από την κοινωνική ζωή.

Το δικαίωμα των γυναικών στην εκπαίδευση είναι κάτι το οποίο κατακτήθηκε σχετικά πρόσφατα και χρειάστηκε πολλές προσπάθειες και θυσίες για να επιτευχθεί. Ο φεμινισμός στην ελληνική κοινωνία ξεκίνησε τη δεκαετία του 1880 με την έκδοση από την Καλλιρρόη Παρρέν (όπως θα αναφερθεί και αναλυτικά και παρακάτω στην εργασία) το πρώτο φεμινιστικό περιοδικό “*Η Εφημερίς των Κυρίων*”, το οποίο στόχευε σε δυο βασικά ζητήματα, στο δικαίωμα των γυναικών στην εκπαίδευση και στην εργασία. Η διεκδίκηση του δικαιώματος στη μόρφωση και στην εργασία δεν ήταν κάτι εύκολο, ούτε άμεσα εφικτό τον 19ο αιώνα, καθώς το άτομο ανεξαρτητοποιείται μέσω της εργασίας και της μόρφωσης.

Ακόμη και αν δεν ήθελε κανείς τον πλήρη αναλφαβητισμό της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία, οι γυναίκες ήταν περίπου αποκλεισμένες από το σχολείο. Από την ίδρυση των πρώτων σχολείων του ελληνικού κράτους προβλέπεται η φοίτηση και των κοριτσιών στο δημοτικό, αλλά δεν θεσπίζεται ως δικαίωμα, αντιθέτως θεωρούνταν παροχή προνομίου, επειδή η παιδεία βελτίωνε «τα καθαρά και αυστηρά ήθη» και ιδίως «τας οικιακός αρετάς». Για αυτό το λόγο στα σχολικά προγράμματα για την εκπαίδευση των κοριτσιών βασική εκπαίδευση θεωρούνταν η ραπτική, το κέντημα, το πλέξιμο και η οικιακή οικονομία. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση των κοριτσιών γινόταν αντιληπτή σαν εκπαίδευση σε γυναικεία καθήκοντα, «εις τα του οίκου καθήκοντα». Βασικό χαρακτηριστικό διαχωρισμού του κοινωνικού φύλου, το οποίο επηρέαζε και την εκπαίδευσή τους.

Η απαρχαιωμένη αυτή αντίληψη για την εκπαιδευτική ισότητα, η οποία θα δίνει ίσες ευκαιρίες και σε αγόρια και σε κορίτσια, εξασφαλίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη, εδραιώνεται την εικοσαετία 1950-1970.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

3.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Υπάρχουν ευδιάκριτες ενδείξεις στη διεθνή βιβλιογραφία πως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της οικογένειας επηρεάζουν άμεσα τη σχολική επίδοση και έμμεσα τη σταδιοδρομία των νέων και την κοινωνική τους θέση μετά την ενηλικίωσή τους (Erstein 1992, Scott-Jones 1984).

Κάποιοι ερευνητές (Carpenter 1987, Hossler & Stage 1992, Tuttle 1981) προσπάθησαν με την ανάλυση πορείας (path analysis) να επισημάνουν τους παράγοντες που προσδιορίζουν την επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Οι διαφορές στη σχολική επίδοση μπορούν να εξηγηθούν σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση περιβαλλοντικών μεταβλητών, όπως αυτές που αφορούν χαρακτηριστικά της οικογένειας.

Μετά από επανεξέταση της βιβλιογραφίας, ο Φλουρής (1989), ανέφερε πως «η σχολική επίδοση των παιδιών προκύπτει ως συνάρτηση πολλών παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους σημαντική θέση κατέχουν τα ουσιαστικά πρόσωπα και ιδιαίτερα οι γονείς. Οι τελευταίοι αυτοί, άλλοτε με τις προσδοκίες, τις αξίες και τις στάσεις τους, άλλοτε με τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους, επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και τον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους», (Ο Γεώργιος Φλουρής είναι καθηγητής Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.), της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών).

Παλιότερα οι ερευνητές ασχολήθηκαν βασικά με μεταβλητές που σχετίζονται με τη δομή της οικογένειας, την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονιών. Έρευνες μεγάλης χρονικής διάρκειας και με μεγάλο αριθμό υποκειμένων (Blau & Duncan 1967, Gamsemer & Bealer 1977) έδειξαν πως οι πιθανότητες του ατόμου για κοινωνική άνοδο εξαρτώνται κυρίως από την κοινωνικοοικονομική στάθμη της οικογένειας.

Μετά το τέλος του '70, το ενδιαφέρον στράφηκε προς λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Μεταξύ άλλων μελετήθηκαν παράγοντες για τον τρόπο επικοινωνίας των μελών της οικογένειας και οι ρόλοι που σταδιακά αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν (MacLeod 1987, Taylor & Dorsey Gains 1988), ο βαθμός στον οποίο οι γονείς έχουν πίστη στην εκπαίδευση, ως αξία και οι φιλοδοξίες που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους (Lightfoot 1978, Marjoribanks 1979). Το ενδιαφέρον, δηλαδή, στράφηκε στη μελέτη του τι συμβαίνει

μέσα σε μια οικογένεια, αντί στην περιγραφή των εξωτερικών της χαρακτηριστικών.

Στις ημέρες μας, η ιδιαίτερη προσοχή στα λειτουργικά και όχι στα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας είναι ακόμη πιο έντονη. Όπως λέει ο Davis (1991) πως «το τι κάνουν οι οικογένειες και όχι σε ποια δημογραφική κατηγορία βρίσκονται είναι που καθορίζει το επίπεδο μάθησης και σχολικής επίδοσης των παιδιών τους». Οι Heath (1983) και Lareau (1987), χαρακτηριστικά διατύπωσαν πως το πολιτιστικό κεφάλαιο που κατέχει η οικογένεια είναι εξίσου σημαντικό με τον οικονομικό κεφάλαιο για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο.

Σε δυο ανεξάρτητες μεταξύ τους ερευνητικές ενέργειες, οι Steinitz και Solomon (1986) και ο Stein (1988) μελέτησαν δείγματα παιδιών της εργατικής τάξης που ήταν διακεκριμένα στο σχολείο και βρήκαν πως οι οικογένειες τους διέφεραν σε αρκετά στοιχεία μεταξύ τους, είχαν όμως και μερικές ομοιότητες. Μια ομοιότητα, ήταν πως τα μέλη των οικογενειών αυτών είχαν την τάση να συντηρήσουν ισχυρούς δεσμούς με την οικογένεια τους. Ανέφεραν και συγκεκριμένες ενέργειες τους που κατέληγαν στο στόχο αυτό, όπως τη δημιουργία συστημάτων αλληλοϋποστήριξης μέσα στην οικογένεια και την διοργάνωση του ελεύθερου χρόνου τους με ενεργό εμπλοκή άλλων μελών της οικογένειας.

Το συμπέρασμά τους ήταν πως το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον (σχέσεις, επικοινωνία) και τα πνευματικά ερεθίσματα που υπάρχουν στο σπίτι έχουν πιο καταλυτικό ρόλο στον καθορισμό της σχολικής επιτυχίας και από αυτήν ακόμα την κοινωνικοοικονομική στάθμη.

Με βάση τον Clark (1983), που ασχολήθηκε με τα γνωρίσματα της καθημερινής οικογενειακής ζωής όπως αυτά σχετίζονται με τη σχολική ενασχόληση των παιδιών. Βασικό του συμπέρασμα ήταν πως η σύγκριση με οικογένειες παιδιών που φανέρωσαν σχολική αποτυχία, οι οικογένειες των ακαδημαϊκά πετυχημένων παιδιών είχαν αυξημένη συνοχή.

Συμπερασματικά, όπως αναφέρει η Epstein (1992) «το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών, τόσο των παλαιότερων όσο και των πιο πρόσφατων, είναι απλά και καθαρά πως η οικογένεια είναι σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών». Επισημαίνεται επίσης ότι η συγκεκριμένη πρακτική της συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους μπορεί να αντιστρέψει τα μειονεκτήματα που προκαλούνται από το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των ίδιων των γυναικών ή από τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και να βοηθήσει τα παιδιά τους να επιτύχουν επιτυχία στο σχολείο και τη ζωή.

3.2 Η εκπαίδευση των γυναικών, οι γυναίκες στην εκπαίδευση – από τις πατριαρχικές αντιλήψεις στο σήμερα

Ο καθορισμός της διαμόρφωσης της ιδεολογίας των φύλων και του ρυθμιστικού λόγου τον 19ο αιώνα και η σχέση μεταξύ γυναικών και ιδιωτικών και δημόσιων σφαιρών προήλθε από τις φιλοσοφικές και κοινωνικοπολιτικές εκθέσεις του Διαφωτισμού στην Ευρώπη και την Ελλάδα τον 18ο αιώνα. Η ριζοσπαστική πολιτική φιλοσοφία και οι συζητήσεις σχετικά με τα δικαιώματα, την αναγκαιότητα της προόδου και ανάπτυξης των εθνών-κρατών και του εθνικισμού, καθώς και οι συλλογικές ενέργειες των γυναικών τον 19ο αιώνα έχουν μειώσει σταδιακά τη γενική άποψη των γυναικών, της φύσης, των ρόλων και των σχέσεών τους. Με το κοινό, ωστόσο, την ίδια στιγμή, με τη βοήθεια νέων παραγόντων, τα κοινωνικά και πολιτικά τους μειονεκτήματα έχουν ενοποιηθεί στην πραγματικότητα του 19ου αιώνα, στον οποίο κυριαρχεί η επιστημονική αναμόρφωση των διαφορών μεταξύ των φύλων.

Η ερμηνεία του Διαφωτισμού για τη φύση, το κοινωνικό καθεστώς των γυναικών, την ύπαρξη των γυναικών στη νέα πολιτική κοινωνία και οι μορφές εκπαίδευσης τους κληρονόμησαν ένα αντιφατικό ιδεολογικό και φιλοσοφικό πεδίο τον 19ο αιώνα. Σε αυτόν τον τομέα, οι κληρονομικές θέσεις και απόψεις θα επιλεγούν νέα κοινωνικά ιδεολογικά δεδομένα του 19ου αιώνα, και θα επαναπροσδιορίστηκαν νέες φιλοσοφίες, θεωρίες επιστήμης και διδασκαλίας, τάσεις και κινήσεις σε αυτό.

Τον 19ο αιώνα, ο ρεαλιστικός και πολιτικά ενεργός φιλόσοφος John Stuart Mill (Ο Τζον Στιούαρτ Μιλ ήταν Βρετανός φιλόσοφος, πολιτικός οικονομολόγος και δημόσιος υπάλληλος με ισχυρή συνεισφορά στην κοινωνική και πολιτική θεωρία καθώς και την πολιτική οικονομία. Διετέλεσε μέλος του Αγγλικού κοινοβουλίου και θεωρείται σημαίων κλασικός φιλελεύθερος στοχαστής του 19ου αιώνα) και η ριζοσπαστική, για την εποχή της, Harriet Taylor (Η Harriet Taylor Mill ήταν Βρετανός φιλόσοφος και υπερασπιστής των δικαιωμάτων των γυναικών), πρότειναν την πρώτη συνεπή, καλά τεκμηριωμένη υπεράσπιση της άμυνας των γυναικών για την πλήρη ισότητα. Ο Mill αρνήθηκε να υποβάλει τις γυναίκες σε νομιμοποιημένες αρχές και συλλογισμούς, αποδεικνύοντας ότι αυτές οι αρχές είναι αυθαίρετες. Παράλληλα, υποστήριξε την πλήρη απελευθέρωση των γυναικών καθώς και την πρόσβασή τους στην εργασία και το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση.

Η άποψη που αντιμετωπίζει τις γυναίκες με μια κατωτερότητα αποδεικνύεται ως αποτέλεσμα μιας αφύσικης, παραμορφωμένης διαμόρφωσης της φύσης της και της τάσης της να την καταπιέζει ή να την μεγαλώσει επιλεκτικά. Ταυτόχρονα, ο Mill, πιστεύει ότι

υπάρχουν διαφορές στη σκέψη των γυναικών ή χρησιμεύουν ως ουσιαστικό στοιχείο της κοινωνικής και πολιτικής σκέψης. Ταυτόχρονα, αναφέρει ότι η εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κάλυψη των αδυναμιών τους, και έχει χρησιμοποιηθεί ως το κύριο μέσο υποβολής. Οι γυναίκες είναι περιορισμένες, ενώ με αυτή την οπτική επιτρέπεται στις γυναίκες να κατέχουν πολιτικές θέσεις και να αρνούνται τους ψυχολογικούς περιορισμούς, γεγονός που αντικαθιστά τους μονοδιάστατους κοινωνικούς ρόλους τους ως συζύγους και μητέρες. Η Taylor επικεντρώθηκε στην πολιτική εκπροσώπηση των γυναικών και στην οικονομική ανεξαρτησία, τονίζοντας τη σημασία του δικαιώματος στην εργασία και την εκπαίδευση, τόσο για την έξοδο των ίδιων από την κατάσταση της υποτέλειας και της εξάρτησης, όσο και για την ίδια επιτυχή λειτουργία της οικονομίας, που προϋποθέτει τον ανταγωνισμό, ο οποίος λειτουργεί «μόνο όταν ο καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει».

Η δυσανασχέτηση των γυναικών απέναντι στην κοινωνικοπολιτική περιθωριοποίηση και την έλλειψη δικαιωμάτων εκφραζόταν τον προηγούμενο αιώνα αλλά και ακόμη νωρίτερα ατομικά, μέσα από πολλά γραπτά κείμενα μεμονωμένων γυναικών. Από τα μέσα του 19ου αιώνα εμφανίστηκε το οργανωμένο γυναικείο κίνημα στην Ευρώπη και με πρόωρες κατακτήσεις και πιο προωθημένα αιτήματα, στην Αμερική και έπειτα προς τα Δυτικά (πχ Ευρώπη). Τα αιτήματα, ανάλογα με την πολιτική κατεύθυνση των κινημάτων, στόχευαν στη διεκδίκηση κοινωνικών δικαιωμάτων, όπως οικογενειακό δίκαιο, θέματα ιδιοκτησίας, μητρότητα, εκπαίδευση και εργασιακά δικαιώματα ή στη κατάκτηση της πολιτικής ύπαρξης, στο δικαίωμα στην εργασία και στην ισομίσθια.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι διεκδικήσεις των οργανώσεων ποικίλλουν: από τη διεκδίκηση του δικαιώματος στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση έως την ένταξη σε αυτή και των ανώτερων σχολείων, έως τη συνεκπαίδευση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των γυναικών.

Οι κυριότερες απόψεις που διαμορφώθηκαν και κυριάρχησαν στις αρχές της δεκαετίας του 19ου αιώνα αντικατοπτρίζουν τις παραδοσιακές πατριαρχικές ιδέες. Σύμφωνα με αυτήν την κοινωνική ιδεολογία των δύο φύλων, δύο φύλα με διαφορετικές φυσιολογικές και βιολογικές δυνατότητες προορίζονται να έχουν διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες, κάτι που απαιτεί διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, οι γυναίκες προορίζονται να εισέλθουν στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας. Αυτός είναι ο κύριος τομέας για τον οποίο “προορίζονται”. Η εκπαίδευση τους ήταν ξεχωριστή από την εκπαίδευση των αγοριών καθώς, “πρέπει” να εξυπηρετεί αυτόν τον κοινωνικό προορισμό που καθορίζεται

από τη βιολογία και αυτός ο κοινωνικός προορισμός έχει αποκτηθεί στη μέση αυτού αιώνα. Απορρίπτονται ή θεωρούνται για μια σωματική λειτουργία, περιβάλλονται με ρούχα “διακοσμημένες” με “ιερές” κοινωνικές αποστολές.

Υπάρχουν διαφορές σε αυτήν την ηγεμονική άποψη: από την αμφισβήτηση της αναγκαιότητας της γυναικείας εκπαίδευσης έως την απαίτηση για ίση εκπαίδευση, από την απόδοση βιολογικών παραγόντων όλων των φυλετικών χαρακτηριστικών, στον περιορισμό της επιρροής του φύλου μόνο στον τομέα της κοινωνικής μοίρας. Ομορφαίνει την κατωτερότητα της υπεράσπισης της περιορισμένης ισότητας, η οποία έχασε τους περιορισμούς της μόνο όταν βγήκε τον 20ο αιώνα στο πλαίσιο του γυναικείου ανθρωπισμού και του φεμινισμού.

Προωθήθηκε η θέση της επίτευξης πλήρους πολιτικής και κοινωνικής ισότητας μεταξύ των φύλων στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού κινήματος των γυναικών, στην Ελλάδα τον 20ο αιώνα. Μέσω αυτής της εκστρατείας, είναι βασικά δυνατό να προβλεφθούν οι προϋποθέσεις θεώρησης για τις γυναίκες που υποβάλλουν “αίτηση” για παραγωγική εργασία, ανεξάρτητη κοινωνική δράση, απεριόριστες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και πολιτική συμμετοχή.

Το παλιό κυρίαρχο γυναικείο πρότυπο της “υποδούλωσης” και του περιορισμού αντικαθιστάτε από την υπευθυνότητα, την ηθικοπνευματική ανεξαρτησία, τη δημιουργικότητα και την αυτοσυνειδησία. Το νέο πρότυπο συνδέεται με μια μέθοδο ύπαρξης και τονίζεται η θετική επιρροή του, πρωταρχικά στις ίδιες τις γυναίκες, οι οποίες θα βιώνουν την ύπαρξη τους ευσυνείδητα σε όλες τις διαστάσεις των ρόλων τους, αλλά και στην κοινωνία, η οποία θα πολλαπλασιάσει τις δημιουργικές δυνάμεις της.

3.3 Η γυναικεία εκπαίδευση και η κοινωνική λειτουργία

Τα πρώτα σχολεία για τα κορίτσια λειτούργησαν στα τέλη του 18ου – αρχές 19ου αιώνα. Φαίνεται, όμως πως αφορούσαν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα τα οποία αποτελούν τους φορείς των νέων επιδράσεων, «στα σχολεία φοιτούν τα κοράσια των ευπορότερων και μάλλον καταρτισμένων οικογενειών», (Στρατής, 1909).

Μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου χώρου φαίνεται να εκτελεί και ένα άλλο είδος σχολείων για τα κορίτσια, τα οικοδιδασκάλεια με στόχο την κατάρτιση τους στα γυναικεία εργόχειρα, όπως κέντημα, ράψιμο και πλεκτική. Χωρίς να αποκλείεται η παροχή και βασικών γνώσεων γραφής και ανάγνωσης. Στα σχολεία αυτά οι μαθήτρες ασκούνται και διδάσκονται από γυναικείο εκπαιδευτικό προσωπικό, σε αντίθεση με τα σχολεία που λειτουργούν στο

δημόσιο χώρο για τα αγόρια, στα οποία οι διδάσκοντες είναι συνήθως άνδρες και κληρικοί.

Οι εθνολογικές, πολιτιστικές και οικονομικές ανάγκες της κοινότητας και οι πολιτικές φιλοδοξίες της ελληνικής χώρας, παρόλο που εξηγούν τη διαδικασία ανάπτυξης και την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των γυναικών, δεν εξηγούν μόνο την εμφάνιση της γυναικείας εκπαίδευσης σε δημόσιους χώρους. Η απόπειρα εκπαίδευσης των γυναικών στην ελληνική κοινότητα αντικατοπτρίζει την αντίληψη του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού για τη βελτίωση της κοινωνικής κατάστασης των γυναικών. Η φυσική τους προέλευση και οι κοινωνικές λειτουργίες τους θεωρείται ότι προορίζονται να έχουν διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες από τους ανθρώπους, οι οποίες ορίζονται πλήρως από διαφορετικές φυσιολογίες και διαφορετικά βιολογικά δυναμικά. Με άλλα λόγια, η γυναίκα προορίζεται για τον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας και το παραδοσιακό ρόλο που έχει διαγραφεί μέσα της, ως μητέρα, σύζυγος και οικοδέσποινα.

Αυτές οι έννοιες σχετικά με τη φύση και το ρόλο των γυναικών σχετίζονται με την εθνική ιδεολογία και, στη συνέχεια, με τον εθνικισμό, ο οποίος διαμόρφωσε τα εκπαιδευτικά ιδανικά των γυναικών και καθόρισε τους στόχους της εκπαίδευσής τους: σύμφωνα με την αστική ηθική εκείνη την εποχή, η δεδομένη κοινωνικοποίηση της κοινωνίας για τη διαμόρφωση της ηθικής και κοινωνική συμπεριφορά. Από τις πτυχές της κοινωνικής ιδεολογίας, της παροχής γνώσης και της επαγγελματικής κατάρτισης των εννοιών του φύλου, αυτές οι ιδέες δεν είναι αντιφατικές με τη φύση των γυναικών και την εθνική εκπαίδευση. Έχει δημιουργηθεί μια ισχυρή εθνική συνείδηση μετά τη δεκαετία του 1860, υπάρχει μια ισχυρότερη πρόβλεψη και έμφαση στην κοινωνικοποίηση της εκπαίδευσης. Η αντίληψη των κοινωνικών ρόλων των γυναικών ως μητέρων, συζύγων και δασκάλων σχετίζεται με την αρχή της ανάπτυξης της κοινωνικής σκέψης.

Είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί ο κοινωνικός ρόλος των γυναικών που αρχίζουν να εγκαταλείπουν την ιδιωτική σφαίρα και εκπαιδεύονται, και αυτό δεν πρέπει να καταστρέψει την κοινωνική οργάνωση της κοινωνίας κατά φύλο, να προωθηθεί στην κοινωνία και να δοθεί κοινωνική σημασία χωρίς διάκριση. Συγκεκριμένες κοινωνικές οργανώσεις χωρίς να καταστούν οι δημόσιοι χώροι πραγματικά προσβάσιμοι.

Η βασική δημοκρατική αρχή του δικαιώματος στην εκπαίδευση όλων των ανθρώπων ξεκίνησε με τον Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση. Βασίζεται σε δύο αρχές: Πρώτον, την πολύτιμη αξία της εκπαίδευσης. Απελευθερώνει τους ανθρώπους από την άγνοια και παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση .

Δεύτερον, για να εξηγήσουμε τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα που βασίζονται στην αρχή της ισότητας των πολιτών, η ευρωπαϊκή κοινωνία και τα νέα έθνη-κράτη που δημιουργήθηκαν τον 19ο αιώνα αποδέχθηκαν σταδιακά το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση υπήρχε ήδη στην αρχική δήλωση σχετικά με τον σχηματισμό του ελληνικού κράτους κατά την επανάσταση, και από την ίδρυση της χώρας, ο νόμος έχει συμπεριληφθεί στη νομοθεσία και είναι δικαίωμα όλων των πολιτών ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική και γεωγραφική τους πηγή, τη θρησκεία ή άλλες διαφορές.

Υπάρχουν πολλές θεωρίες σχετικά με την κοινωνική διαφοροποίηση του φύλου, της ηλικίας και της τάξης. Μία από τις κοινωνικές ανισότητες που αναφέρονται είναι η ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, την πολιτική και την εργασία. Επομένως, αυτή η ανισότητα αντικατοπτρίζεται στην εκπαίδευση, επειδή οι γυναίκες δεν παίζουν πάντα ενεργό ρόλο σε αυτήν. Με άλλα λόγια, η κοινωνική, οικονομική, θρησκευτική και φυλετική τους κατάσταση επηρεάζει επίσης την εκπαίδευσή τους, δηλαδή τη «βασική» εκπαίδευση, δηλαδή το σύνολο της γνώσης. Αυτή η γνώση θα βοηθήσει τα άτομα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας και να διεκδικήσουν το καθεστώς τους ως πολίτες σωστά.

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1 Η εκπαιδευτική φυλετική ανισότητα στην ελληνική κοινωνία - ιστορική αναδρομή

Αν κοιτάξουμε ιστορικά δεδομένα, θα διαπιστώσουμε ότι μέχρι τον 19ο αιώνα, όλοι οι προηγούμενοι πολιτισμοί έδειξαν υψηλές γυναικείες προσωπικότητες σε ανώτερες θέσεις, στην ιστορία και στη γραφή. Μέχρι και το 1917, οι γυναίκες δεν είχαν κάποιον δημόσιο ρόλο πέρα από αυτόν της δασκάλας. Στον 15ο έως τον 16ο αιώνα, οι γυναίκες είχαν μόνο θέση στο σπίτι και στη φροντίδα της οικογένειας, εκτός από τις γυναίκες των ανώτερων τάξεων, όπου οι γυναίκες έλαβαν κάποια στοιχειώδη εκπαίδευση, αλλά ιδιωτικά, επειδή συνειδητοποίησαν ότι οι μορφωμένες γυναίκες μπορούσαν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνίας, καθώς και στην καλύτερη στήριξη της οικογένειάς τους. Τον 19ο και τον 21ο αιώνα, επιτεύχθηκαν τεράστια άλματα μέσω της συμμετοχής τους στα κοινά και του υπεύθυνου εκπαιδευτικού τους ρόλου. Για αυτό και πλέον οι γυναίκες επιδιώκουν να αναγνωριστούν και σε άλλες θέσεις οι οποίες θεωρούνταν “ανδρικές”, όπως πιλότοι, στρατιωτικοί, οδηγοί φορτηγών, κλπ.

Αναλυτικότερα, η ενασχόληση για την εκπαίδευση, τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών γίνεται ευδιάκριτη ήδη από το 1822, το 1825 ξεκίνησε να λειτουργεί το πρώτο αλληλοδιδασκτικό σχολείο για κορίτσια, “το σχολείο κορασίδων”. Την ίδρυση αλλά και τη διατήρηση του ανέλαβε η Φιλόμουσος Εταιρεία, που δημιουργήθηκε το 1813. στόχος, ήταν να εναγάγει τους Έλληνες μέσω της ίδρυσης σχολείων για κορίτσια όπως, ήταν τα σχολεία του Παρθενώνα, το αλληλοδιδασκτικό της Σύρου και της Αίγινας. Θεσμικά όμως δεν προβλεπόταν η συνεκπαίδευση αλλά, άτυπα γινόταν για τις πρώτες σχολικές τάξεις, με το νόμο του 1834 (Νόμος 6/18 Φεβρουαρίου 1834 «Περί δημοτικών σχολείων» με βάση τον Γαλλικό Νόμο 28 Ιουλίου 1833) να νομοθετεί κάτι που δεν ήταν πάντα εφικτό, δηλαδή ακόμα και η χωριστή διδασκαλία των αγοριών από τα κορίτσια. Το ζήτημα της συστέγασης προκαλούσε πολλές εντάσεις και δυσκόλευε την εκπαίδευση των κοριτσιών, αφού και η συνδιδασκαλία ήταν κάτι που χειροτέρευε το βαθμό πρόσβασης τους στο δικαίωμα της εκπαίδευσης.

Κατά τη σχολική χρονιά 1856 – 1857 το 10,2% που φοιτούσαν στο ελληνικό σχολείο ήταν κορίτσια και το 13,5% στο δημοτικό, ενώ την επόμενη δεκαετία το ποσοστό αυξήθηκε,

φτάνοντας το 17,1%. Το 1856 όπου υπουργός παιδείας διετέλεσε ο Χριστόπουλος, αυξήθηκαν τα σχολεία θηλέων, καθώς τόνιζε πως χρειαζόντουσαν περισσότερες δασκάλες. Παρόλα αυτά, η παρουσία των κοριτσιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρέμεινε μηδαμινή. Ενώ, η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών εξαρτάται από την ιδιωτική πρωτοβουλία και κατά κύριο λόγο, δυτικών ιεραποστόλων και φιλελληνικών σωματείων του εξωτερικού, με την πολιτεία να βοηθάει μόνο με τη διεξαγωγή εξετάσεων με σκοπό να αποκτήσουν οι απόφοιτες δασκάλες το πτυχίο τους.

Το 1854 ήδη, λειτουργούσαν τα ανώτερα σχολεία Hill (Το "Mountain Memorial School" ιδρύθηκε το 1831 από τον Αμερικανό ιεραπόστολο John Hill και τη σύζυγό του Fanny Francis Mulligan, τρία χρόνια πριν, η Αθήνα γίνει η πρωτεύουσα της Ελλάδας. Το σχολείο του Hill, περιλάμβανε «σχολείο κοριτσιών», «σχολείο φτωχών παιδιών» και «σχολείο κοριτσιών»), Κορκ και Αρσάκη στην Αθήνα, Βορέλη στην Πάτρα, Hildner και Μαγκάκη στην Ερμούπολη. Ο νόμος όμως θεσμοθετούσε πως το Διδασκαλείο (1834, Ναύπλιο) ήταν υπεύθυνο για την εκπαίδευση δασκάλων, αν και αυτό δεν είχε γίνει ποτέ πράξη, διότι η κοινωνία και το κράτος ήταν αντίθετοι απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία (ιδρύθηκε το 1834, με στόχο την στοιχειώδη εκπαίδευση του λαού και συγκεκριμένα των γυναικών, το 1837 λειτούργησε το πρώτο σχολείο στην Αθήνα. Τα σχολεία της διακρίνονταν για το ανώτερο επίπεδο μόρφωσης που παρείχαν στις μέλλουσες δασκάλες.), επιδίωκε στο να παρέχει στοιχειώδη και ανώτερη εκπαίδευση στα κορίτσια. Όσον αφορά την ανώτερη εκπαίδευση όμως θα έπρεπε πρώτα να γινόταν η καταβολή διδάκτρων. Σκοπός ήταν να μορφώσει δασκάλες αλλά ταυτόχρονα προσφέρεται και "διακοσμητική" μόρφωση στις κόρες των ανώτερων τάξεων και με κοινό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο άλλαζε μόνο στο τελευταίο εξάμηνο στην παρακολούθηση θεωρίας και πρακτικής της αλληλοδιδασκτικής για τις υποψήφιες δασκάλες. Το 1861 το Παρθεναγωγείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας αναγνωρίστηκε ως επίσημο διδασκαλείο Θηλέων. Αργότερα, όμως οι επιθεωρητές πρόσεξαν πως οι απόφοιτοι και ακόμη περισσότερο οι δασκάλες, δεν πληρούσαν τα προσόντα που θεωρητικά απέκτησαν κατά τη φοίτησή τους.

Το πρόγραμμα σπουδών των δασκάλων-γυναικών ήταν κατώτερο από εκείνο των δασκάλων-ανδρών αλλά και τα χρόνια φοίτησης ήταν λιγότερα, για τις γυναίκες ήταν 4-6 χρόνια, ενώ για τους άνδρες 7 χρόνια. Στα παρθεναγωγεία ήδη από το 1869, μειώθηκαν και οι ώρες των μαθηματικών όσο προχωρούν οι τάξεις. Ενώ με τα χρόνια οι γυναίκες αποζητούσαν ουσιαστικότερη εκπαίδευση, ιδιαίτερα μετά την εισαγωγή της πρώτης

γυναίκας στη Φιλοσοφική Σχολή το 1890, κάτι το οποίο συνεπαγόταν στον κοινωνικό αποκλεισμό των γυναικών, διότι σύμφωνα με το διάταγμα της 26ης Απριλίου 1837 για να εισαχθεί κάποιος στο πανεπιστήμιο, έπρεπε να έχει απολυτήριο γυμνασίου ή να δώσει εξετάσεις, το οποίο για τις γυναίκες ήταν δύσκολο καθώς έπρεπε να υποβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και κόπο. Επιπλέον, το πρόγραμμα σπουδών των κοριτσιών ήταν διαφορετικό από των αγοριών ήταν απλούστερο και κατ' επέκταση κατώτερο, απαιτώντας μεγαλύτερη προετοιμασία για μαθήματα που δεν είχαν καν διδαχθεί. Με αποτέλεσμα, να χρειάζονται περισσότερο χρόνο αλλά ταυτόχρονα έχουν και περισσότερα έξοδα λόγω της κατ' οίκον διδασκαλίας, που χρειάζονται.

Αυτό όμως που πραγματικά συνέβαλε στην εισαγωγή φοιτητριών στο πανεπιστήμιο, είναι ο νόμος ΒΤΒ' της 12ης Ιουλίου 1895 που θεσμοθετούσε πως βασική προδιαγραφή για την εισαγωγή είναι η αποφοίτηση από την τέταρτη τάξη του γυμνασίου, κάτι που έδωσε την ευκαιρία στις μαθήτριες να φοιτήσουν στο γυμνάσιο των αγοριών και να αποφύγουν την δυσκολία των εξετάσεων, εφόσον μορφώνονταν πιο ολοκληρωμένα πλέον. Οι φοιτήτριες άρχισαν να εισάγονται στο πανεπιστήμιο, αλλά ακόμη αυτή η προσέλευση ήταν μηδαμινή, σε σύγκριση με εκείνη των ανδρών-φοιτητών, καθώς εκείνες εκπροσώπησαν μόλις το 1,4% την περίοδο 1890-1920.

Πολύ σημαντικά για εκείνη την εποχή ήταν και τα νομοσχέδια για τη βελτίωση της θέσης της γυναίκας στην κοινωνία, με πρώτο το νόμο 4029 «περί εργασίας γυναικών και ανηλίκων», το 1912. Παρ' όλες, λοιπόν, τις αρνητικές συγκυρίες την περίοδο, 1920-1922, συνεχίζουν το “έργο” τους ή και ανοίγουν νέες σχολικές μονάδες που ακολουθούν και εδραιώνουν τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως η Σχολή Μακρή και η Σχολή Χιλλ.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση όμως του 1929 (Νόμος 4397/ 16 Αυγούστου 1929, «περί στοιχειώδους εκπαίδευσης»), της κυβέρνησης του Ελευθέριου Βενιζέλου, ήταν εκείνη με τις περισσότερες καινοτομίες και κυρίως για την γενίκευση της μεικτής εκπαίδευσης. Με αυτή τη βελτίωση της κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης εκείνων των χρόνων, η πολιτική, εκπαιδευτική και κοινωνική θέση των γυναικών συνεχίζει να εδραιώνεται κατά το 1930.

Εν συνεχεία του αγώνα των φεμινιστριών της Εφημερίδος των Κυριών και πάνω από όλα του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας, αιτούνται και την καθολικότητα ψήφου, και ύστερα την θετική στάση απέναντι σε αυτό το ζήτημα αρκετών πολιτικών όπως ο Βενιζέλος και ο Γούναρης, και για αυτό το λόγο αποφασίζεται η συμμετοχή μόνο μέσω του

“εκλέγειν” στις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές σε γυναίκες άνω των 30 ετών, οι οποίες όμως γνώριζαν ανάγνωση και γραφή. Στα επόμενα τέσσερα χρόνια μετά, η Βουλή αποφάσισε να συμμετέχουν γυναίκες έως 25 ετών. Μετά το 1944 οι γυναίκες της Ελλάδος μπορούσαν να συμμετέχουν στις εκλογές για την ανάδειξη της Βουλής μεσολαμβάνοντας όμως ο εμφύλιος πόλεμος που σήμανε το 1945 και σταμάτησε κάθε προσπάθεια. Το 1949, υπερίσχυε η ανάγκη για επιστροφή σε ειρηνικό δημοκρατικό καθεστώς και το όριο ηλικίας για τις γυναίκες ως ψηφοφόρους ανήλθε στα 21 έτη και ταυτόχρονα τους δόθηκε το δικαίωμα του “εκλέγεσθαι” των γυναικών στις δημοτικές εκλογές, χωρίς όμως το δικαίωμα να μπορούν να εκλεγούν οι ίδιες δήμαρχοι ή κοινοτάρχες στις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές.

Το 1952, οι γυναίκες απέκτησαν πλήρη πολιτικά δικαιώματα, ακόμα και δικαίωμα ψήφου και στις βουλευτικές εκλογές. Η απόφαση αυτή, πάρθηκε μετά από επέμβαση των εξωτερικών δυνάμεων, κυρίως του ΟΗΕ, ο οποίος από το 1948 προσπαθούσε να γίνει η καθιέρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ενώ, βρισκόταν αντιμέτωπος με την αρνητική άποψη κάποιων χωρών, όπως και της Ελλάδος, κατάφερε και να συντάξει ειδική σύμβαση για τα πολιτικά δικαιώματα των γυναικών.

4.2 Η φυλετική ανισότητα στην ελληνική κοινωνία, επηρεάζοντας την εκπαίδευση – κοινωνικό πλαίσιο

Η γυναίκα στην Ελλάδα στα τέλη του 19ου αιώνα δεν είχε πολιτικά δικαιώματα, δεν ήταν καν η πραγματική δικαιούχος της περιουσίας της, αλλά δεν μπορούσε και να παραστεί ως μάρτυρας σε οποιαδήποτε νόμιμη πράξη, ακόμα και αν τους αφορούσε προσωπικά (Εφημερίς των κυρίων 16/6/1986). Η γυναίκα θεωρούνταν “κτήμα” του συζύγου της, ο οποίος είχε δικαιώματα στο δημόσιο βίο ενώ εκείνη μόνο στον ιδιωτικό, δηλαδή μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας. Το σπίτι και το νοικοκυριό θεωρούνταν δική της ευθύνη, ήταν κάτι σαν “περιουσία” της, αλλά μόνο εικονικά, αφού ο σύζυγος της ήταν εκείνος που διαχειριζόταν τον οικογενειακό προϋπολογισμό, αφού η ίδια δεν επιτρεπόταν να εργαστεί και ήταν αναγκασμένη να δικαιολογεί σε εκείνον και όλα τα έξοδα. Ακόμη και η γυναίκα της μεσαίας, της ανώτερης τάξης, έπρεπε να είναι άεργη και ο γάμος της ήταν ο μόνος τρόπος για οποιαδήποτε κοινωνική άνοδο και εφόσον είχε καταβάλει μαι αντάξια προίκα, ώστε να επιτευχθεί αυτό. Η γυναίκα της μεσαίας/ανώτερης τάξης, με την ανάδειξη των “φιλολογικών” σαλονιών, έπρεπε να έχει επάξια το ρόλο της οικοδέσποινας και μιας

“ανώτερης κυρίας” και χρειαζόταν να είναι «καλλιεργημένη» και να έχει άποψη για διάφορα θέματα συζήτησης, όχι μόνο για θέματα νοικοκυριού. Έτσι, αρχίζει να θεωρείται απαραίτητη μια στοιχειώδη μόρφωση, έστω και “διακοσμητική”, που περιοριζόταν στο διάβασμα και το κέντημα. Αργότερα, προστέθηκαν τα μαθήματα πιάνου, και οι δυτικοί χοροί.

Η αντίληψη εκείνης της εποχής ήταν πως η εκπαίδευση θα καλλιεργούσε τις κοπέλες δημιουργώντας καλές συζύγους και μητέρες, οι οποίες θα είχαν μια βάση να “σταθούν” στον κοινωνικό τους κύκλο. Η μητέρα ως τροφός των επόμενων γενεών, ήταν εκείνη που θα μετέδιδε τις πρώτες γνώσεις και θα καλλιεργούσε την φιλοπατρία, και την χριστιανική αγωγή. Το 1830, ο Κοκκώνης (1799-1864), συνέταξε το «Εγχειρίδιον δια τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία», το οποίο θεωρήθηκε χρήσιμο και απαραίτητο εργαλείο. Με άξονα το διάταγμα της 12ης Ιουλίου 1830 οριζόταν πως ο οδηγός αυτός θα εφαρμοζόταν υποχρεωτικά σε όλα τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία.

Η μόρφωση γίνεται αναγκαία για τις γυναίκες αλλά, όχι με σκοπό την δική τους καλλιέργεια αλλά με σκοπό την ευμάρεια και την ευτυχία του συζύγου και των επόμενων γενεών, δηλαδή των γιων της οικογένειας, εφόσον οι κόρες προορίζονταν για το νοικοκυριό. Δεν υπάρχει κάποια αναφορά σε προσωπικές επιδιώξεις ή κάποια σύνδεση της γυναίκας με τον δημόσιο βίο, παρά μόνο με την ιδιωτική “στέγη”, εκείνη του σπιτιού. Το 1866 ο παιδαγωγός Γ.Γ. Παπαδόπουλος, στην ομιλία του «περί γυναικός και Ελληνίδος» θεμελίωσε πως η γυναίκα δεν υστερούσε διανοητικά από τους άνδρες και προσπάθησε να προωθήσει μια στοιχειώδη ισότητα, τονίζοντας πως οι γυναίκες, επειδή παρέμεναν για πολλά χρόνια χωρίς εκπαίδευση μειονεκτούσαν ως προς τις γνώσεις. Υποστηρίζει, λοιπόν, τη γυναικεία εκπαίδευση, αλλά πάντα στα πλαίσια της ουσιαστικής κοινωνικής της θέσης, δηλαδή, να μαθαίνει όσα της είναι απαραίτητα για το πρακτικό μέρος της ζωής της δηλαδή, για το ρόλο της μητέρας-παιδαγωγού.

Η εκπαίδευση των γυναικών είχε να αντιμετωπίσει και πολλούς “διανοούμενους” της εποχής, οι οποίοι τόνιζαν τις βιολογικές διαφορές των ανδρών και των γυναικών, υποστηρίζοντας πως με τη “νέα μορφή” που θα έχει η εικόνα της γυναίκας θα καταπατηθούν τα χρηστά ήθη της κοινωνίας. Επιπλέον, υποστήριξαν πως τίθεται και θέμα υγείας των κοριτσιών ύστερα από την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση *«η διανοητική υπερκόπωση και η υποχρέωση να διαγωνισθή το ισχυρόν φύλον, είναι επικίνδυνος και ολέθρια επί δι’αυτήν διότι υπερβαίνει τας δυνάμεις της. Εκ του ανταγωνισμού τούτου θα*

εξέληθη φυσικώς εξασθενημένη, εξαντλημένη δια την ζωήν», δηλαδή με τον ανταγωνισμό και τις επιπλέον ευθύνες επιβαρύνοντας την υγεία τους. Παρουσιάζουν τους άνδρες ως δυνατούς, λόγω της σωματικής τους διάπλασης, της σκληρότητας που τους διακατέχει και μέσω ενός μη έγκυρου συλλογισμού συμπεραίνουν πως η φύση τους είναι η ανδρεία, η τόλμη και η ευθυκρισία. Σε αντίθεση με τη γυναίκα, την οποία αποτυπώνουν ως αδύναμη και ευπαθής και αυθαίρετα της αποδίδεται η δειλία, η φαντασία και η έλλειψη σωστής κρίσης. Όλα αυτά οδηγούν και τα χρόνια φοίτησης των κοριτσιών να είναι λιγότερα και το πρόγραμμα σπουδών να είναι υποδεέστερο.

Ο συνταγματολόγος Ν.Σαραπόλος (Ο Νικόλαος Ι. Σαρίπολος ήταν Έλληνας νομικός και υπήρξε θεμελιωτής του Δημοσίου Δικαίου στην Ελλάδα) ισχυριζόταν πως στο Αρσάκειο θα έπρεπε να φοιτούν μόνο οι ορφανές, αφού τα υπόλοιπα κορίτσια όφειλαν να διδαχθούν τα στοιχειώδη για το σπίτι από τις μητέρες τους. Αυτές οι απόψεις υπήρχαν μέχρι και το 1889, ακόμη και ενώ, η εκπαίδευση των κοριτσιών ήταν πλέον μέρος της πραγματικότητας. Αλλά, η συνεκπαίδευση, ήταν κάτι που δεν ενέκριναν για πολλά χρόνια. Παράλληλα, την μέση εκπαίδευση την “άφησαν” στην ιδιωτική πρωτοβουλία, καθιστώντας την κατώτερη.

Για τα κορίτσια το μόνο επάγγελμα, το οποίο μπορούσαν να ασκήσουν, ήταν αυτό της δασκάλας, διότι ήταν αποδεκτό, αφού ήταν παρομοιότυπο με το ρόλο της μητέρας. Για αυτό το λόγο το 40% του διδακτικού σώματος αποτελούνταν από γυναίκες. Ήταν η μόνη εναλλακτική των μορφωμένων γυναικών στην εργασία με σκοπό, να μπορούν να έχουν ένα υποτυπώδες προσωπικό εισόδημα. Επίσης, ήταν η μόνη τους ευκαιρία να ξεφύγουν από την “σφαίρα” του σπιτιού και του νοικοκυριού, φανερώνοντας την θέλησή τους να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση ως γυναίκες. Βέβαια, ο μισθός της γυναίκας δασκάλας και το επίδομα ενοικίου ήταν πολύ χαμηλότερο από τον αντίστοιχο μισθό του άνδρα δασκάλου και τα χρήματα που πληρώνονταν ήταν για να καλύπτουν μόνο τις πολύ βασικές τους ανάγκες.

Αργότερα, διεκδικώντας τα δικαιώματα των γυναικών στην εκπαίδευση σημαντικό ρόλο είχε το φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα, με κύριο σύμμαχο το περιοδικό «Εφημερίδα των Κυριών», όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, της Καλλιρρόης Παρρέν. Το οποίο, λοιπόν, διεκδικούσε την ανεξαρτητοποίηση των γυναικών και μέσω της εργασίας. Διεκδικούσε την εκπαίδευση και την οικονομική ανεξαρτησία της γυναίκας, με δικαίωμα ψήφου να αιτείται το 1894 μέσω υπομνήματος υπογεγραμμένου από πολλές γυναίκες. Το 1897, με αίτημα στην κυβέρνηση Δεληγιάννη ζητήθηκε φοίτηση των γυναικών στο

πανεπιστήμιο, κάτι το οποίο έγινε αποδεκτό.

Η Κ. Παρρέν υπήρξε και μια εκ των ιδρυτών της «Επαγγελματικής Σχολής της Ενώσεως Ελληνίδων», όπου και τα κορίτσια των φτωχών οικογενειών είχαν την ευκαιρία να διδαχθούν ραπτική, μαγειρική, αγγειοπλαστική. Ταυτόχρονα, η ίδια η σχολή δίδασκε σε διαφορετικές ώρες και τις κόρες εύπορων οικογενειών, οι οποίες ήθελαν να εμπλουτίσουν αυτές τους τις γνώσεις. Ενώ, από το 1872 λειτουργούσε το Εργαστήριο Απόρων Γυναικών, ως μια πρώτη μορφή επαγγελματικής σχολής που δίδασκε σε φτωχές γυναίκες υφαντική, κατασκευή δαντέλας, ραπτική, κέντημα και ένα είδος νοσηλευτικής, το οποίο δημιουργήθηκε υπέρ της γυναικείας εκπαίδευσης.

Τέλος, το 1911, η Κ. Παρρέν, ίδρυσε και το Λύκειο Ελληνίδων με στόχο τη διεκδίκηση των βασικών δικαιωμάτων των γυναικών και κυρίως το δικαίωμα της ψήφου (Βασιλικό Διάταγμα «περί εγκρίσεως του καταστατικού του Λυκείου Ελληνίδων» ΦΕΚ 51, 2 Μαρτίου 1911). Η απόπειρα αυτή γίνεται πιο στοχευμένη το 1920, όταν ιδρύθηκε το «Σύνδεσμο για τα δικαιώματα της γυναικός», με μοναδικό στόχο να πολεμήσει για την πολιτική, κοινωνική και οικονομική ισότητα της γυναίκας με τον άνδρα.

Η γυναίκα όμως από το 1980, με την εισαγωγή πρώτης γυναίκας (Ιωάννας Στεφανόπολι) στο πανεπιστήμιο, η οποία στόχευε και την καριέρα πλέον της επιστήμονα, η οποία ως τότε θεωρούνταν ακατάλληλη για τις γυναίκες. Με τα νέα αυτά δεδομένα, πολλοί “λόγιοι” της εποχής ξεκίνησαν να υποστηρίζουν και την ανώτερη πλέον εκπαίδευση των γυναικών. Για παράδειγμα, ο Σπύρος Λάμπρος, δήλωσε πως :«*η Ελληνίς απαιτεί νυν ανωτέραν παιδείαν, εισορμά εις το Πναπιστήμιον, εις το Πολυτεχνείον...*», με αυτό τον τρόπο έδειξε πως η εκπαίδευση των γυναικών αποτελεί μια πραγματικότητα.

Βέβαια, δεν έπαψε να υπάρχει η αντίθετη άποψη και από γυναίκες, που συνέχιζαν να θεωρούν το φύλο τους ανίκανο για κάποια επαγγέλματα, και παράθεταν επιχειρήματα για τη φύση της γυναίκας, που την περιορίζει σε διαφορετικούς ρόλους από εκείνους των ανδρών. Παράλληλα, η φοίτηση των γυναικών στο πανεπιστήμιο συνεχίζεται με μηδαμινή συμμετοχή αλλά με επιτεύγματα, καθώς το 1896-1897, εμφανίζονται οι πρώτες διδάκτορες σε ελληνικό πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα στην ιατρική σχολή, όπως οι αδερφές Αγγελική και Αλεξάνδρα Παναγιωτάτου.

Τέλος, οι αντιδράσεις και των ανδρών φοιτητών, καθηγητών, “λόγιων”, μειώθηκαν μέσα

στα επόμενα χρόνια. Αλλά, το 1908, οι καθηγητές του Πολυτεχνείου εγγράφως απαίτησαν από τον πρωθυπουργό να απαγόρευση την φοίτηση των κοριτσιών, κάτι το οποίο αρνήθηκε. Με αποτέλεσμα, η γυναικεία παρουσία των γυναικών στο πανεπιστήμιο να συνεχίζεται και να ενισχύεται.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας, φανερώνεται πως οι γυναίκες κατέβαλλαν πολλές προσπάθειες για την διεκδίκηση της συμμετοχής και της αναγνώρισης τους στην κοινωνική, εργασιακή και εκπαιδευτική ζωή.

Στην Ελλάδα, το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση υπήρχε ήδη με τον σχηματισμό του ελληνικού κράτους κατά την επανάσταση, και από την ίδρυση της χώρας, καθώς είχε συμπεριληφθεί στη νομοθεσία. Είναι δικαίωμα όλων των πολιτών, ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνική και γεωγραφική προέλευση, να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Η βασική κοινωνική ανισότητα που αναφέρεται και αναλύεται στην παραπάνω εργασία, είναι η ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, την πολιτική, την εργασία κλπ. Γεγονός το οποίο φανερώνεται, πως αντικατοπτρίζεται στην εκπαίδευση, επειδή οι γυναίκες δεν είχαν πάντα ενεργό ρόλο σε αυτήν.

Βασικός άξονας της έρευνας είναι το πολιτιστικό και το κοινωνικό περιβάλλον, τα οποία επηρεάζουν άμεσα την οπτική που είχε η κοινωνία για την γυναικεία υπόσταση. Ακόμη, αναφέρεται και η συνεχής αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου που καθιστούσε τις γυναίκες κατώτερες κοινωνικά, σωματικά, οικονομικά και υπαρξιακά από τη θέση των ανδρών.

Η έρευνα αυτή προσπαθεί να προσδιορίσει τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην διατήρηση της δομής των σχέσεων εξουσίας και των συμβολικών σχέσεων μεταξύ τάξεων, συντελώντας στην αναπαραγωγή της δομής της κατανομής πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ αυτών των τάξεων. Η επιστήμη δηλαδή, της αναπαραγωγής των δομών, εύληπτη ως ένα σύστημα αντικειμενικών σχέσεων που ασκούν επιρροή στις σχετικές τους ιδιότητες σε άτομα, τα οποία προϋπάρχουν και επιβιώνουν, δεν έχει τίποτα κοινό με την αναλυτική καταγραφή των σχέσεων που υπάρχουν σε έναν δεδομένο πληθυσμό. Η ριζοσπαστική πολιτική φιλοσοφία και οι συζητήσεις σχετικά με τα δικαιώματα, την αναγκαιότητα της προόδου και ανάπτυξης των εθνών-κρατών και του εθνικισμού, καθώς και οι συλλογικές ενέργειες των γυναικών τον 19ο αιώνα έχουν μειώσει σταδιακά τη γενική άποψη των γυναικών, της φύσης, των ρόλων και των σχέσεών τους.

Ο καθορισμός της διαμόρφωσης της ιδεολογίας των φύλων και του ρυθμιστικού λόγου τον 19ο αιώνα και η σχέση μεταξύ γυναικών και ιδιωτικών και δημόσιων σφαιρών προήλθε από τις φιλοσοφικές και κοινωνικοπολιτικές εκθέσεις του Διαφωτισμού στην Ευρώπη και την Ελλάδα τον 18ο αιώνα.

Τέλος, παρατηρούμε πως η μόρφωση γίνεται αναγκαία για τις γυναίκες αλλά, όχι με σκοπό την δική τους καλλιέργεια αλλά με σκοπό την ευμάρεια και την ευτυχία του συζύγου και των επόμενων γενεών, δηλαδή των γιων της οικογένειας, εφόσον οι κόρες προορίζονταν για το νοικοκυριό. Η γυναίκα φαίνεται πως ήταν πιο αδύναμη από τον άνδρα όχι μόνο σωματικά, αλλά και πνευματικά αλλά με τα χρόνια, θεμελιώθηκε, πως η γυναίκα δεν υστερούσε διανοητικά από τους άνδρες και επειδή παρέμεναν για πολλά χρόνια χωρίς εκπαίδευση μειονεκτούσαν ως προς τις γνώσεις. Κάτι το οποίο ξεπερνιέται με τα χρόνια, αφού πλέον υπάρχουν γυναίκες σε υψηλές εργασιακές, και ακαδημαϊκές θέσεις, αποδεικνύοντας πως μπορούν να τα καταφέρουν ισάξια με τους άνδρες και πως η φυλετική ανισότητα δεν θα έπρεπε να υφίσταται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Eriksen, T.H. (2007), Μικροί Τόποι, Μεγάλα Ζητήματα,(σσ. 207-258).Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Ritzer,G. (2012), Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία,(σσ. 429-498).Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Bernstein, B. (2003). Class, Codes and Control: Volume1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: by Routledge
- Brown, R. (2018). Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education, London&New York: by Routledge
- Miller, Dale E., "Harriet Taylor Mill",*The Stanford Encyclopedia of Philosophy*(Spring 2019 Edition), Edward N. Zalta(ed.),
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2019/entries/harriet-mill/>
- Macleod, Christopher, "John Stuart Mill",*The Stanford Encyclopedia of Philosophy*(Summer 2020 Edition), Edward N. Zalta(ed.),
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/mill/>
- Αργυροπούλου, Χ. (2014), Η γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 11. Ανακτήθηκε από:
https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/isotita_fylou/dimgymn/arxeia/ekpedeusi/Epistimoni_kaArthra/Argiropoulou_X_GynaikaEkpedeusi.pdf
- Γεωργίου, Σ.(1993), Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 19. Ανακτήθηκε στις 11 Μαΐου 2021, από:
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6688>
- Δαλακούρα, Κ. & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2015), Η εκπαίδευση των γυναικών- Οι γυναίκες στην εκπαίδευση,(σσ.16-35,39-63).Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα
- Δασκαλάκης, Δ. (2014), Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία,(σσ. 324-329, 521-536) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Κουκουλιάντα, Ν. (2017). Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή, όπως παρουσιάζεται στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Pierre Bourdieu, Επισκόπηση ερευνών για τον αναπαραγωγικό ρόλο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα

- Ντακούμης, Β. (2017), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/32348247-Koinoniologia-tis-ekpaideysis-didaskon-dr-vasilis-ntakoymis.html>
- Ν.4397/1929-ΦΕΚ309/Α/24-08-1929,Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως, (1929, 16 Αυγούστου), Ανακτήθηκε από : <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4397-1929.html>
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2002), Η κοινωνιολογία του Pierre Bourdieu: μια passio sciendi, Επιστήμη και Κοινωνία, Τεύχος 8-91/2002, 229-244. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/725/723>
- Πατσιομίτου, Σ. (2015), Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν- οι άνδρες διοικούν; ,Νέος Παιδαγωγός, 23-24 Μαΐου 2015 (σσ. 1267-1290). Αθήνα: Ευγενίδειο Ίδρυμα.
- Πέτσα, Χ. (2017), Οι γυναίκες στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της παιδαγωγού Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Ιωάννινα.
- Πετρογιάννη, Α. (2005), Η μέση εκπαίδευση κατά την οθωνική περίοδο: θεσμική, οικονομική, και εκπαιδευτική δομή και λειτουργία. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). University of Johannesburg, Johannesburg.
- Φουρναράκη, Ε. (1987). Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830-1910).(σσ. 13-27). Αθήνα : Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νεας Γενιάς
- Φραγκουδάκη, Α. (2016-2017). Σημειώσεις για το μάθημα: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2021, από : https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD426/%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82-1-%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%20%CE%A6%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%AC%CE%BA%CE%B7.pdf