

Schooling in Capitalist America: Νέα προσέγγιση

Ανισότητες κοινωνικής προέλευσης, φύλου
και φυλής στη Μεγάλη Βρετανία

Είκοσι πέντε χρόνια μετά την έκδοση του θεμελιώδους έργου των Sam Bowles και Herb Gintis *Schooling in Capitalist America* (1976), θα ήθελα να επισημάνω τη σημασία του, ως ενός από τα πιο σημαντικά και ριζοσπαστικά κείμενα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης των μεταπολεμικών χρόνων. Η πρώτη μου επαφή με το έργο αυτό χρονολογείται το 1976, τη χρονιά της έκδοσής του, όταν εντάχθηκα στην ομάδα του τομέα «Εκπαίδευση και Κοινωνία» του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Αγγλίας. Οι συνάδελφοί μου Roger Dale και Geoff Esland, οι οποίοι είχαν εντοπίσει το βιβλίο στο ταξίδι τους στις ΗΠΑ, φρόντισαν να εκδοθεί και στη Μ. Βρετανία. Οι πορείες μας καθορίστηκαν από τα επιχειρήματα των Sam Bowles και Herb Gintis, καθώς και άλλων νεομαρξιστικών θεωριών της εκπαίδευσης, σε πολύ σημαντικές δημόσιες συζητήσεις. Εξαιτίας του ότι χρησιμοποιήσαμε το βιβλίο αυτό ως υποχρεωτική ύλη για τους 2.000 εκπαιδευτικούς που επέλεγαν κάθε χρόνο το μάθημα, κατηγορηθήκαμε από τον τύπο και το κοινοβούλιο για προκατάληψη υπέρ των μαρξιστικών ιδεών. Είχαμε προφανώς καταστρέψει το φιλελεύθερο έργο της εκπαίδευσης, εκθέτοντας τους οικονομικούς παράγοντες που την καθορίζουν με έναν κυνικό και πεσιμιστικό τρόπο.

Παρά τις κριτικές που διατυπώθηκαν για τη μεθοδολογία, τη θεωρία και τα επιχειρήματα του βιβλίου αυτού, εμείς στο δικό μας βιβλίο *Schooling and Capitalism* (Dale, Esland και MacDonald, 1976) υποστηρίξαμε ότι η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην οικονομία, όπως αναπτύχθηκε από αυτούς τους συγγραφείς, υπήρξε μια από τις πιο σοβαρές και πρωτότυπες παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική σκέψη της εποχής. Ουσιαστικά πρόσφερε στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης τα θέματα έρευνας για τα επόμενα δέκα χρόνια, εστιάζοντας την προσοχή στις δομές και στις διαδικασίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, εγείροντας ερωτήματα σχετικά με το ρόλο του κράτους στην εκπαίδευση και στην

οικονομία, όπως και στη μεταξύ τους σχέση, και διερευνώντας τη φύση της ταξικής σύγκρουσης και της αντίστασης στο πλαίσιο της σχέσης αυτής.

Η δεύτερη επαφή μου με το *Schooling in Capitalist America* έγινε το 1980, όταν για πρώτη φορά μου ζητήθηκε να γράψω ένα άρθρο για τις σχέσεις των φύλων και την εκπαίδευση. Επέλεξα να ασχοληθώ με τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, εξετάζοντάς τες με κριτική ματιά, κάτω από αυτή τη νέα πολιτική οπτική (βλ. κεφ. 2 αυτού του βιβλίου). Υποστήριξα τότε, και εξακολουθώ να το υποστηρίζω, ότι οι Bowles και Gintis, ενώ υπήρξαν απόλυτα ορθοί στην ανάλυσή τους, έκαναν ταυτόχρονα σημαντικά λάθη σε άλλα σημεία. Δεν κατάφεραν να συλλάβουν την πολυπλοκότητα της σχέσης της εκπαίδευσης με την οικονομία, γιατί δεν μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τη μεγάλη σημασία και σπουδαιότητα των έμφυλων και φυλετικών σχέσεων. Στην εκπαίδευση, και στην οικονομία, υπήρχαν απόλυτα ενσωματωμένες πατριαρχικές και φυλετικές σχέσεις, όπως ακριβώς και κοινωνικοταξικές. Οι περιορισμένες και, κατά κάποιον τρόπο, αποσπασματικές αναφορές στη φυλή και στο φύλο στο χώρο της δημόσιας και της ιδιωτικής σφαιράς (κάτι που δεν ήταν βέβαια ασυνήθιστο την περίοδο αυτή) δείχνουν ότι η ανάλυση των ενδοταξικών διαφοροποιήσεων, συγκρούσεων και αλλαγών δεν είχε συμπεριληφθεί σταθερά στην επιχειρούμενη περιγραφή.

Σε τούτη, την τρίτη μου επαφή με το έργο, θα υποστηρίξω ότι η θέση που παρουσιάστηκε στο *Schooling in Capitalist America* αποδείχτηκε από μια άποψη περισσότερο σημαντική, αλλά, από την άλλη, πολύ περισσότερο περιοριστική. Στην πρώτη περίπτωση, θα υποστηρίξω ότι η σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας έχει γίνει στενότερη, και ακόμα ότι, όπως θα αποδείξω, η εκπαίδευση αναφορικά με τις σχέσεις φύλου, αντί να καθορίζεται από τις δυνάμεις της οικονομίας, έχει συμβάλει η ίδια σε σημαντικό βαθμό στη μεταμόρφωση των σχέσεων φύλου μέσα στην κάθε κοινωνική τάξη και εθνική ομάδα και σ' όλη την κλίμακα της ενδοταξικής διαστρωμάτωσης. Θέση-κλειδί στη διαμόρφωση της έντασης αυτής έχουν οι γλωσσικές μεταβολές στις σύγχρονες κοινωνικές ταυτότητες των νέων ατόμων σε συνδυασμό με την άνοδο της τάσης για απόκτηση τίτλων σπουδών. Όπως υποστηρίζουν θεωρητικοί της κοινωνικής τάξης, όπως οι Marshall (1997), Marshall, Swift και Roberts (1997), και ιστορικοί, όπως ο Roy Lowe (1997), όσον αφορά το φύλο ιστορικά βρισκόμαστε

σε εποχή εξαιρετικά μεγάλης αντίφασης. Πολύ μεγαλύτερα ποσοστά νέων ανθρώπων αποκτούν αποδεικτικά σπουδών και φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση, και δίνεται έμφαση στο να γίνουν οι μαθητές πιο ευέλικτοι και αφοσιωμένο ακροατήριο. Την ίδια στιγμή, τα πρότυπα των κοινωνικοταξικών, φυλετικών και έμφυλων ανισοτήτων στην αγορά εργασίας εξακολουθούν να είναι τόσο κυρίαρχα και καθοριστικά όσο και πριν. Αυτές οι κοινωνικές αντιφάσεις, ένα θέμα που αγνοήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής της δεκαετίας του 1970, θα πρέπει να αποτελέσουν τον πυρήνα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να επιδιώξουμε να αντιληφθούμε τις ταξικές σχέσεις και τις σχέσεις φύλου.

Σ' αυτό το κεφάλαιο, θα αναφερθώ εν συντομία στην ταξική αναπαραγωγή και στη σύνδεση εκπαίδευσης-οικονομίας. Στη συνέχεια, θα αναφερθώ στα ευρήματα της έρευνας για τις αλλαγές στις ανισότητες φύλου στην εκπαίδευση και στο τι αυτές θα μπορούσαν να σημαίνουν σε μια δεύτερη ανάγνωση της θέσης των Bowles και Gintis.

Η θεωρία της ταξικής αναπαραγωγής

Η άποψη των Bowles και Gintis ήταν ότι η «βαριά σκιά της εργασίας» στράφηκε από τον τομέα της βιομηχανικής παραγωγής προς την ίδια τη δομή και τις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιώντας την αρχή της αντιστοιχίας για να υπογραμμίσουν την κοινωνική και μορφωτική διαστρωμάτωση που ενυπάρχει στο σχολικό σύστημα, υποστήριξαν ότι τα σχολεία, αντί να υπηρετούν την αξιοκρατία, αντίθετα προετοίμαζαν μια μελλοντική γενιά εργατών ώστε να πάρει τη θέση της στη διάρθρωση της βιομηχανικής οικονομίας. Επισήμαιναν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές σχέσεις παραγωγής καθρεφτίζονται στις κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης, επιδιώκοντας διαφορετικά προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η ανάλυση αυτή στηρίχτηκε ιδιαίτερα στην πολιτική και κοινωνική σχέση που ιστορικά παγιώθηκε ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον κορπορατιστικό καπιταλισμό. Η εκπαίδευση, σ' όλες τις μορφές, θεωρήθηκε ως ο κεντρικός μηχανισμός για την αναπαραγωγή της ταξικής οργάνωσης, και έτσι αμφισβητήθηκε ο φιλελεύθερος μύθος για ισότητα ευκαιριών και κοινωνική πρόοδο.

Η σημασία που δόθηκε στη σχέση εκπαίδευσης-οικονομίας μέσα

στις ποικίλες μορφές του καπιταλισμού δεν ήταν μόνο σωστή, αλλά και ιδιαίτερα καθοριστική όσον αφορά τις επιπτώσεις της. Πράγματι, τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια φάνηκε να πέφτει έντονα η «βαριά σκιά της εργασίας» πάνω στη μαζική εκπαίδευση στις ΗΠΑ καθώς και στη Μ. Βρετανία, όπως και σε άλλες οικονομίες του κορπορατιστικού καπιταλισμού. Στη Μ. Βρετανία ο αποκαλούμενος «μυστικός κήπος του αναλυτικού προγράμματος» έχει μεταμορφωθεί μέσω της κρατικής παρέμβασης. Το αναλυτικό πρόγραμμα έχει επιβληθεί από το κράτος ως υποχρεωτικό, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες για τυποποίηση και μαζική αύξηση των δεξιοτήτων στην ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Πρόσφατα, τα σχολεία ενθαρρύνονταν να υιοθετήσουν το υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες για ευελιξία και ατομική διαφοροποίηση (DfEE, 2001). Οι επιταγές της οικονομίας οδήγησαν επίσης, μέσω οικονομικών κινήτρων, στην εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων για την επαγγελματική εκπαίδευση και νέων μορφών επιχειρηματικότητας στα σχολικά προγράμματα στη δεκαετία του 1980, στην προώθηση της πληροφορίας στα σχολεία – γεγονός που κατέστησε την τεχνολογία κύριο γνωστικό αντικείμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – και σε ένα πλήθος νέων επαγγελματικών πιστοποιητικών (NVQs, GNVQs)*, τα οποία στόχευαν να καταστήσουν ισότιμα ως προς το κύρος τα μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης και τα παραδοσιακά ακαδημαϊκά μαθήματα, και να δώσουν τη δυνατότητα μεταφοράς των μαθημάτων από τη μια κατηγορία στην άλλη. Η ανώτατη εκπαίδευση επεκτάθηκε και νέες πρωτοβουλίες σχετικά με τη διά βίου μάθηση επιδίωξαν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας του μεταφορντισμού για ένα ευέλικτο εργατικό δυναμικό (Macrae, Maguire και Ball, 1997).

Αυτές οι επιταγές της οικονομίας συμπληρώθηκαν από τη γενικότερη αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης στο οργανωτικό επίπεδο, από την κατώτερη βαθμίδα έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Η εισαγωγή των νόμων της αγοράς ως αρχής στην εκπαίδευση έχει προωθήσει την έννοια των εκπαιδευτικών «προϊόντων», των συστημάτων διανομής για το αναλυτικό πρόγραμμα, της αξιολόγησης των απο-

* Για το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα βλ. στο «Σημείωμα της μεταφραστικής ομάδας για το εκπαιδευτικό σύστημα της Βρετανίας». (Σ.τ.Μ.)

τελεσμάτων της μάθησης, των συστημάτων ελέγχου/εποπτείας και επίσης ένα υψηλό επίπεδο ανταγωνιστικότητας ανάμεσα στους μαθητές, στα μέλη του προσωπικού και στα σχολεία ως ιδρύματα. Τα σχολεία είναι περισσότερο και όχι λιγότερο ελεγχόμενα, παρά τη ρητορική περί αποκέντρωσης, αυτοδιάθεσης, αυτονομίας και προώθησης του λαϊκού ελέγχου και της ελεύθερης επιλογής σχολείου από τους γονείς.

Με τέτοιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες συνδέονται σοβαρές κοινωνικοταξικές ανισότητες, όσον αφορά την πορεία των μαθητών/-τριών στην εκπαίδευση και τις προοπτικές απασχόλησης. Παρά την απόκτηση μεγαλύτερου αριθμού πιστοποιητικών σπουδών από τη νέα γενιά των μαθητών και την αύξηση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, η διαφορά ανάμεσα στην εργατική τάξη και στα ανώτερα μεσαία (επαγγελματικά) στρώματα στη Μ. Βρετανία παραμένει ακόμη ουσιαστική. Για παράδειγμα, οι μορφές ταξικής ανισότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν διατηρηθεί σ' όλη τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι πέντε ετών, παρόλο που οι μαθητές αποφοιτούν τώρα με περισσότερα προσόντα παρά ποτέ (Gillborn και Mirza, 2000). Το 1993, η Εθνική Επιτροπή Εκπαίδευσης επιβεβαίωσε ότι οι μαθητές στη Μ. Βρετανία που προέρχονται από τα μεσαία επαγγελματικά στρώματα έχουν κατά μέσο όρο πολύ καλύτερες επιδόσεις στις εξετάσεις των 16. Η μελέτη των Furlong και Cartmel (1997, σ. 21) για την εικόνα που διαμορφώνεται σχετικά με τις επιδόσεις στις εξετάσεις αποφοίτησης στη Σκωτία καταλήγει ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό νέων της εργατικής τάξης φτάνει στην υψηλότερη κλίμακα επίδοσης (κατάκτηση δηλαδή της υψηλότερης βαθμολογίας σε τρία ή περισσότερα μαθήματα). Από τους νέους της εργατικής τάξης, ποσοστό μικρότερο του 20% κατόρθωσε να φτάσει στο επίπεδο αυτό, το οποίο επιτυγχάνει περίπου το 40-50% των νεαρών ατόμων που προέρχονται από τις τάξεις των επαγγελματιών και των στελεχών διοίκησης.

Η ανασκόπηση της McCulloch (1998) για τη θεωρία και την πράξη της μέσης εκπαίδευσης της εργατικής τάξης στη Μ. Βρετανία αποκαλύπτει τη σταθερή παρουσία του ταξικού ανταγωνισμού και των ταξικών διαφορών για δύο ολόκληρους αιώνες. Η McCulloch κατέληξε ότι:

η κοινωνική διαφοροποίηση υπήρξε ένας βαθύτερος σημαντικός και ανθεκτικός παράγοντας, που επέδρασε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήδη

από την εποχή που γίνονταν προσπάθειες να πάψει ο διαχωρισμός ανάμεσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση –η οποία ήταν συνδεδεμένη με τα μεσαία στρώματα– και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της εργατικής τάξης, προσπάθειες που ήταν χαρακτηριστικές του τέλους του 19ου αιώνα, μέχρι την καθιέρωση του τριμερούς συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο ενίσχυσε τη μαζική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον 20ό αιώνα. Ο διαχωρισμός, η ιεραρχία και η κοινωνική ανισότητα υπήρξαν στοιχεία σταθερά παρόντα στην παρεχόμενη εκπαίδευση.

(McCulloch, 1998, σ. 157)

Οι αξίες μιας ταξικής κοινωνίας, οι οποίες ήταν συνδεδεμένες με τη βικτοριανή βιομηχανική διάρθρωση του 19ου αιώνα, το κράτος πρόνοιας της μεταπολεμικής περιόδου και η κοινωνία της αφθονίας των δεκαετιών του 1950 και του 1960 κληροδότησαν «βαθιά εδραιωμένες αντιθέσεις και αντιφάσεις» (στο ίδιο, σ. 158). Υπήρχε μια αντίληψη ότι ορισμένες στρατηγικές θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά στην κοινωνική άνοδο των ευφών παιδιών της εργατικής τάξης, και κάποιιο μάλιστα προσπάθησαν να βρουν «ένα αυθεντικό και αποδεκτό» εναλλακτικό μοντέλο εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά της τάξης αυτής. Όμως, σύμφωνα με τη McCulloch, καμιά από αυτές τις προσεγγίσεις δεν αμφισβήτησε σοβαρά την παραδοσιακή ταξική διαφοροποίηση, η οποία είχε ενσωματωθεί μέσα στο «στημόνι και το υφάδι» της εκπαίδευσης και εξακολουθεί να είναι μια από τις βασικές αρχές στην παροχή της εκπαίδευσης. Έτσι, «η παροχή διαφορετικής εκπαίδευσης ανάλογα με την κοινωνική τάξη έχει διατηρηθεί, παρά την αλλαγή των καταστάσεων, και επιβιώνει σχεδόν ανέγγιχτη από τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 20ού αιώνα» (στο ίδιο, σ. 159). «Ο διαχωρισμός, η ιεραρχία και η κοινωνική ανισότητα», όπως οι Bowles και Gintis έχουν επισημάνει για την περίπτωση της Αμερικής, έχουν ενσωματωθεί κατά τρόπο αποτελεσματικό στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρά τη συνεχή αυτή παρουσία, σήμερα χρησιμοποιούνται διαφορετικοί μηχανισμοί για τη διατήρηση των ταξικών προτύπων στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι στρατηγικές της Νέας Δεξιάς (και αναμφίβολα του Νέου Εργατικού Κόμματος), όπως η οργάνωση της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους νόμους της αγοράς και η αύξηση των δυνατοτήτων των γονέων για επιλογή των σχολείων, έχουν επηρεάσει τον τύπο της

ταξικής αναπαραγωγής μέσω της εκπαίδευσης. Όπως έχουν αποδείξει στις έρευνές τους, για παράδειγμα, οι Ball (1990), David, West και Ribbens (1994), Gewirtz, Ball και Bowe (1995), Reay και Ball (1997) και Reay (1998) η «επιλογή» είναι μια έννοια που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη και αποκρύπτει αποτελεσματικά το γεγονός αυτής της διαφοροποίησης. Οι οικογένειες της μεσαίας τάξης μπορούν να χρησιμοποιούν την υλική και συμβολική πλεονεκτική τους θέση ώστε να αυξάνουν τα προνόμιά τους, με στρατηγικές της αγοράς και επιλογές υψηλού κύρους, ενώ οι οικογένειες της εργατικής τάξης επιλέγουν σχολεία, κύκλους σπουδών και κατευθύνσεις στην ανώτατη εκπαίδευση βάσει διαφορετικών αρχών, που, όπως είναι φυσικό, αντανακλούν τις πολύ περιορισμένες οικονομικές τους δυνατότητες. Οι ταξικές στρατηγικές των κοινωνικών στρωμάτων των επαγγελματιών αποκαλύπτουν τόσο την ευελιξία τους όσο και την αποτελεσματικότητά τους ως προς την ταξική αναπαραγωγή.

Επίσης, στο θέμα των ταξικών ανισοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχει ουσιαστικά επέλθει μικρή αλλαγή, ως αποτέλεσμα εν μέρει των ταξικών ανισοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εν μέρει των μεταρρυθμίσεων που επέφερε η πολιτεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πολύ μικρή αλλαγή έχει παρατηρηθεί αυτά τα χρόνια στο ποσοστό των σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από εργατικές οικογένειες. Το 1963, η Έκθεση Robbins επισήμανε ότι ήταν έξι φορές πιο πιθανό οι φοιτητές να προέρχονται από οικογένειες μη χειρωνακτικά εργαζόμενων παρά από εργατικές οικογένειες. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Marshall, Swift και Roberts (1997), οι οποίοι χρησιμοποίησαν ένα δείγμα 11.000 ατόμων από το 1960 και μετά, έδειξαν ότι, παρόλο που τα νεαρά άτομα εργατικής κοινωνικής προέλευσης έχουν πλέον πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να αποκτήσουν τα συνηθισμένα προσόντα, οι ταξικές ανισότητες που εξακολουθούν να υφίστανται εντοπίζονται στη δυνατότητα απόκτησης προσόντων πανεπιστημιακού επιπέδου. Ο Farrant (1981) έδειξε ότι από το 1962 έως το 1977, ενώ παρατηρήθηκε αύξηση κατά 7,5% στον αριθμό των φοιτητών από τα μεσαία στρώματα, η αύξηση των φοιτητών της εργατικής τάξης ήταν μόνο 1,8% – στοιχεία που επιβεβαιώθηκαν και από την ευρύτερη μελέτη των Egerton και Halsey (1993) σχετικά με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έχοντας δείγμα 25.000 ατόμων, χωρισμένο σε τρεις

ομάδες ανάλογα με το έτος γέννησης (1985, 1986 και 1987), οι συγκεκριμένοι ερευνητές επιβεβαίωσαν τη θέση ότι, παρά το γεγονός ότι το ποσοστό των νέων από κάθε κοινωνική τάξη που εισέρχονται στο πανεπιστήμιο αυξήθηκε, εξακολουθεί να υπάρχει μια κάποια σχετική ταξική υστέρηση (παρά τη μείωση του ποσοστού υστέρησης των γυναικών). Ο Plummer (2000, σ. 38) παραθέτει τα στοιχεία της Έκθεσης UCCA του 1992, τα οποία δείχνουν ότι οι φοιτητές από τα μεσαία στρώματα (I,II, IIIa) αντιστοιχούσαν στο 17% του συνόλου των αιτήσεων για εγγραφή στο πανεπιστήμιο και στο 75% αυτών που έγιναν δεκτοί. Αντίθετα, οι φοιτητές από τα εργατικά στρώματα (III, IV και V) αντιστοιχούσαν μόνο στο 20% των αιτήσεων και στο 18% των θέσεων που καταλήφθηκαν. Επίσης, μόνο το 1% του συνόλου των ατόμων που υπέβαλαν αίτηση εγγραφής προερχόταν από την τάξη V (των ανειδίκευτων εργατών) και κατέλαβε το 1% των προσφερόμενων θέσεων. Συνεπώς, η επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια, με το διπλασιασμό του αριθμού των φοιτητών, φαίνεται πως τελικά είχε μικρή επίδραση στον αριθμό των φοιτητών που προέρχονται από τα εργατικά στρώματα. Γενικότερα, στη Μ. Βρετανία το 80% περίπου των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα δεν συνεχίζει τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο ή σε κολέγιο, ενώ το ίδιο ποσοστό, το 80%, για τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό εισόδημα είναι αυτό που συνεχίζει τις σπουδές του (TES, 6 Νοεμβρίου 1998, παρατίθεται στο Plummer, 2000, σ. 38)¹. Αυτό το χάσμα μεταξύ των τάξεων στη Μ. Βρετανία έχει διευρυνθεί λόγω της μείωσης των επιδοτήσεων για κάλυψη των πανεπιστημιακών διδάκτρων και των εξόδων διαβίωσης (Reay κ.ά., 2001). Και στον τομέα αυτό λοιπόν η ταξική αναπαραγωγή όχι μόνο έχει εξασφαλιστεί αλλά και ενισχυθεί.

Τελικά, έχει επίσης διεξαχθεί μεγάλη συζήτηση για την επίδραση της εκπαίδευσης στην κοινωνική κινητικότητα και απασχόληση. Ο Saunders (1997) υποστήριξε ότι στη Βρετανία υπάρχει πλέον μεγαλύτερη αξιοκρατία και ότι οι ακαδημαϊκές ικανότητες και τα προσόντα αποτελούν τον καθοριστικότερο παράγοντα για τη θέση που κατέχει κανείς στην οικονομία. Όμως, άλλα στοιχεία από θεωρητικούς της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, όπως οι Marshall, Swift και Roberts (1997), δείχνουν ότι, παρότι υπάρχει κάποιου βαθμού κοινωνική κινητικότητα, στη Βρετανία και σε άλλες εκβιομηχανισμένες χώρες, η κοινωνική προέλευση

εξακολουθεί να επηρεάζει σημαντικά την ταξική πορεία των ατόμων, ακόμα κι όταν η ακαδημαϊκή επιτυχία είναι ίδια. Με βάση τα στοιχεία 4.000 ατόμων των ετών 1981, 1987 και 1992 κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ταξική ανισότητα εξακολουθεί να υφίσταται όσον αφορά την επαγγελματική επιτυχία. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι:

η πραγματικότητα στη σύγχρονη Βρετανία είναι ότι τα άτομα ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση έχουν διαφορετικές ευκαιρίες επιτυχίας, όχι μόνο στην εκπαιδευτική αλλά και στην επαγγελματική τους πορεία, παρά το γεγονός ότι τα πιστοποιητικά σπουδών λαμβάνονται πράγματι υπόψη, και ότι αυτή η ταξική πορεία είναι εμφανής τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες.

(Marshall, Swift και Roberts, 1997, σ. 85)

Οι ταξικές διαφορές αποτέλεσαν σταθερό χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού συστήματος από τον 19ο έως τις αρχές του 21ου αιώνα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί μέσω των οποίων αναπαράγονται τέτοιες ταξικές ανισότητες (παρότι διαφορετικοί από αυτούς των μέσων της δεκαετίας του 1970) εναρμονίζονται με τις βασικές αρχές της θεωρίας της αντιστοιχίας. Όμως, η αντιστοιχία μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής χαρακτηρίζεται από πολύ πιο λεπτές αποχρώσεις και διαφορές μέσα στις ίδιες τις κοινωνικές τάξεις. Οι σπουδαστές διαφοροποιούνται τώρα μέσα από τους νέους, περισσότερο δυσδιάκριτους τύπους διοχέτευσης σε διαφορετικές κατευθύνσεις σπουδών και μέσα από το πρότυπο της διαφορετικής απόδοσης. Όπως υποστηρίζει ο Power (2000), η διαφοροποίηση της ακαδημαϊκής πορείας, μέσω των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων και μέσω των υψηλού και χαμηλού κύρους πανεπιστημίων και πανεπιστημιακών τίτλων, συμβάλλει στην οριζόντια διαφοροποίηση όχι μόνο της εργατικής από τη μεσαία τάξη, αλλά και στη διαφοροποίηση των ίδιων των μεσαίων στρωμάτων μεταξύ τους. Μια τέτοια διαφοροποίηση διαχωρίζει αυτούς που ακολουθούν παραδοσιακά επαγγέλματα μέσα στις μεσαίες επαγγελματικές τάξεις από αυτούς που επενδύουν στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Η θεωρία των Bowles και Gintis, παρότι ισχυρή στη δομική ανάλυση που επιχειρεί, απέτυχε δυστυχώς να ασχοληθεί με τη φύση της ταξικής κουλτούρας, τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων και την ταξική συγκρότηση. Περιορίζοντας την ανάλυσή τους στους οικονομικούς κυρίως

παράγοντες, οι Bowles και Gintis δεν κατάφεραν να διακρίνουν αυτό που η Diane Reay ονομάζει «οι χιλιάδες τρόποι με τους οποίους οι κοινωνικο-ταξικές διαφορές συμβάλλουν στην κοινωνική ανισότητα» (Reay, 2000, σ. 259· βλ. επίσης Mahony και Zmroczek, 1997). Η κοινωνική τάξη, όπως πλέον γνωρίζουμε, αναφέρεται στις «δυναμικές, μεταβλητές πλευρές της ταυτότητας» (στο ίδιο). Σ' αυτό το πλαίσιο, μπορούμε να αρχίσουμε να λαμβάνουμε υπόψη μας όχι μόνο την κοινωνική αναπαραγωγή, αλλά και την ταξική διαμόρφωση και το ρόλο της παραγωγής, της κατανάλωσης, των οικογενειακών αξιών και των αξιών της κοινότητας μέσα στις διαδικασίες αυτές. Οι Furlong και Cartmel (1997) υποστηρίζουν ότι οι περισσότερες ταξικές αναλύσεις της εκπαίδευσης κινούνται ανάμεσα στην παράδοση της πολιτικής προσέγγισης των ποσοτικών δεδομένων και στις προσεγγίσεις που εστιάζονται στις διαδικασίες της κοινωνικής αναπαραγωγής και στηρίζονται σε «αρκετά παραδοσιακές αντιλήψεις για την τάξη». Σήμερα αυτές οι αντιλήψεις αποδεικνύονται «ολοένα και πιο ακατάλληλες για τη μεταφορντιστική κοινωνία», ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε στους νέους, καθώς οι κουλτούρες τους διαπερνούν τις ταξικές οριοθετήσεις και πιθανόν να μην αντανakλούν τόσο έντονα τις ταξικές διαιρέσεις όσο δέκα χρόνια πριν (βλ. Mac an Ghail, 1994· Sharpe, 1994). Οι διαδικασίες της κοινωνικής αναπαραγωγής που συνδέονται με τέτοιες θεωρίες χρειάζεται τώρα να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι σήμερα οι διαδικασίες μετάβασης από το σχολείο στην απασχόληση, πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η αρχή της αντιστοιχίας, έχουν πολύ μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και είναι πολύ πιο σύνθετες – πρόκειται για «παρατεταμένες διαδικασίες μετάβασης», κατά τον όρο του Beck (Beck, 1992, σ. 7). Ως αποτέλεσμα, τα νεαρά άτομα έχουν μεγαλώσει μέσα σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες από αυτές στις οποίες έζησαν οι γονείς τους και οι ταυτότητές τους θα διαμορφωθούν κάτω από την επίδραση τόσο των διαδικασιών εξατομίκευσης και ανάληψης ευθυνών (Beck, 1992) όσο και των παραδοσιακών ταξικών σχέσεων.

Όμως, ο Carter (1997) υποστηρίζει ότι ακόμα και οι πρόσφατες μεταφορντιστικές αναλύσεις της σχέσης εκπαίδευσης και οικονομίας δεν καταφέρνουν να λάβουν υπόψη τους τις κοινωνικές αλλαγές που σχετίζονται με το φύλο και την εθνικότητα/φυλή. Ο καπιταλισμός των μέσων και του τέλους του 20ού αιώνα οικοδομήθηκε πάνω σε ιδιαίτερα έμφυλα και φυλετικά πρότυπα και σε ειδικές σχέσεις μεταξύ της ιδιωτικής και δημό-

σias σφαίρας. Χωρίς την αναγνώριση και άλλων κοινωνικών διαχωρισμών που δεν έχουν σχέση με την κοινωνική τάξη, τέτοιες οικονομικές αναλύσεις εμφανίζουν μια «υπερβολικά απλοποιημένη και ομογενοποιημένη αντίληψη της κοινωνίας» (Carter, 1997, σ. 50). Έτσι, οι σχέσεις φύλου και φυλής προσφέρουν σαφή παραδείγματα που αποδεικνύουν τους περιορισμούς της θεωρίας της κοινωνικής αναπαραγωγής, καθώς και των ύστερων μεταφορντιστικών αναλύσεων. Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες προκλήσεις για την άποψη των Bowles και Gintis, προκειμένου αυτή να διατηρήσει τη σημασία της, είναι κατά τη γνώμη μου το κατά πόσο μπορεί να αντιληφθεί και να χρησιμοποιήσει τα διαφοροποιημένα, για παράδειγμα, πρότυπα της γυναικείας εκπαίδευσης και απασχόλησης στη σύγχρονη κοινωνία². Στην επόμενη ενότητα θα στηριχτώ στην κριτική που άσκησα το 1980 στο *Schooling in Capitalist America* και στα στοιχεία των τελευταίων δέκα χρόνων για την επίδοση των κοριτσιών στην εκπαίδευση και τη θέσης τους στην απασχόληση στη Μ. Βρετανία προκειμένου να επανεξετάσω τη θεωρία τους για την κοινωνική αναπαραγωγή.

Οι σχέσεις των φύλων και η κοινωνικοταξική αναπαραγωγή

Η διαφωνία μου (MacDonald, 1980· βλ. κεφ. 1 αυτού του βιβλίου) με τη θεωρία των Bowles και Gintis για την εκπαίδευση και την οικονομία αρχικά ήταν η εξής: οι Bowles και Gintis, παρότι αναγνώρισαν την κατάτμηση και το διαχωρισμό της κύριας από τη δευτερεύουσα αγορά εργασίας και την τοποθέτηση στη δεύτερη «των πλέον καταπιεσμένων ομάδων», όπως τις αποκάλεσαν (των μαύρων, των Πορτορικάνων, των Τσικάνο και των ιθαγενών Αμερικανών), δεν αντιμετώπισαν στην ανάλυσή τους τις έμφυλες πτυχές της διαίρεσης της αγοράς εργασίας ως ενός από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της διαμόρφωσης του καπιταλιστικού συστήματος. Συνεπώς, δεν έλαβαν επαρκώς υπόψη τη σημασία του καταμερισμού εργασίας με βάση το φύλο στο σπίτι και στο χώρο εργασίας ως βασικής παραμέτρου στο διαχωρισμό του εργατικού δυναμικού, ούτε αναγνώρισαν τους τρόπους με τους οποίους οι πατριαρχικές δομές εξουσίας καθόρισαν τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής. Οι σχέσεις των φύλων (όπως και οι φυλετικές σχέσεις) υποβιβάστηκαν σε «εξωγενείς ιδεολογικούς παράγοντες» με το να ομαδοποιηθούν με τις λοιπές

κοινωνικές προκαταλήψεις που ενσωματώθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν από τον καπιταλισμό. Έτσι, δεν αποδόθηκε καμιά υλική βάση στην ανδρική εξουσία, ούτε προβλήθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η σημασία των σχέσεων των φύλων ως παραγόντων που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση του σχολικού συστήματος.

Συνεπώς, οι Bowles και Gintis δεν κατάφεραν να διαχειριστούν τη σύνθετη σχέση της ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας, η οποία τόσο αποφασιστικά επηρέασε τη σχέση ανάμεσα στην οικογένεια, στην εκπαίδευση και στις διαδικασίες παραγωγής. Η αναπαραγωγή των σχέσεων οικογένειας-εργασίας μέσω της εκπαίδευσης υπήρξε σημαντική, τόσο για τη θέση των ανδρών όσο και των γυναικών στην επαγγελματική δομή. Όπως υποστηριζόταν οι Batler και Savage (1995) η επαγγελματική θέση και κινητικότητα των ανδρών στηριζόταν στην προϋπόθεση της διοχέτευσης των γυναικών σε κατώτερες εργασιακές θέσεις, από τις οποίες απουσίαζαν οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης. Επίσης, η αναπαραγωγή της ταξικής θέσης των ανδρών μέσω της εργασίας επηρέασε βαθιά τις μορφές της οικογένειας και τον έλεγχο που αυτοί ασκούσαν πάνω στις γυναίκες.

Το ζεύγος οικογένεια-εκπαίδευση, όπως η David (1978) υποστήριξε τότε, υπήρξε καιρίας σημασίας στις διαδικασίες της ταξικής αναπαραγωγής και της αναπαραγωγής των φύλων. Οι Bowles και Gintis αναφέρθηκαν στο θέμα αυτό υποστηρίζοντας ότι «υπήρχε μια σημαντική αντιστοιχία ανάμεσα στις εξουσιαστικές σχέσεις του καπιταλισμού και στον τρόπο ανατροφής των παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας», ιδιαίτερα, καθώς

η ανδροκρατούμενη οικογένεια, η οποία χαρακτηριστικά κατανέμει τα προνόμια και την εξουσία με βάση την ηλικία των μελών της, αντιγράφει πολλές όψεις της ιεραρχίας στην παραγωγή των επιχειρήσεων.

(Bowles και Gintis, 1976, σ. 141)

Υποστήριξαν ότι η οικογένεια παράγει επίσης πρότυπα φύλου, τα οποία ενθαρρύνουν τις γυναίκες να αποδέχονται την κατώτερη θέση τους στο σύστημα της έμμισθης απασχόλησης. Όμως η θέση αυτή δεν λαμβάνει υπόψη τον πολύ σημαντικότερο ρόλο που παίζει η οικογένεια στην ταξική αναπαραγωγή, μέσω της διαμόρφωσης της ταυτότητας, των σχέσεων εξουσίας, της ταξικής κουλτούρας και των μορφών αντίστασης

στην εκπαίδευση, καθώς επίσης και μέσω των διαφορετικών υλικών συνθηκών που τις χαρακτηρίζουν. Αναμφισβήτητα, οι κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο της οικογένειας υπήρξαν ιστορικά ο πλέον σημαντικός παράγοντας για τη μορφή της εκπαίδευσης, τις σχέσεις εξουσίας που τη διέπουν και τον τρόπο που αυτή διαμορφώνει την έννοια του εκπαιδευτικού και του αναλυτικού προγράμματος. Η «βαριά σκιά» της οικογένειας έχει επηρεάσει αυτό που ο Bernstein (1975) ονόμασε «εκφραστική διάρθρωση του σχολείου» ή αυτό που ο Bourdieu (1993) ονόμασε «θεσμικό habitus».

Το 1976, όταν δημοσιεύτηκε το *Schooling in Capitalist America*, υπήρχε η άποψη ότι οι γυναίκες δεν μπορούσαν να σηκώσουν μόνες τους το οικονομικό κόστος της αναπαραγωγής τους, κι έτσι εκπαιδεύονταν ώστε να είναι εξαρτημένες από τους άνδρες και πληρώνονταν με μισθούς που αντανάκλουν αυτή την εξάρτηση. Στην πραγματικότητα, η μίσθωση της γυναικείας εργασίας ήταν βαθιά αντιφατική για τον καπιταλισμό, αν λάβουμε υπόψη τις απαιτήσεις για διατήρηση της κοινωνικής οργάνωσης. Η σταθερότητα της οικογένειας μπορούσε να εγγυηθεί την εκπαίδευση των μελών της στους νόμους και στους κανόνες της ηθικής που συνδέονται με την παραγωγή, την ανατροφή της μελλοντικής εργατικής δύναμης και την καλή ψυχολογική και φυσική κατάσταση των ενήλικων εργατών. Για το λόγο αυτό η εκπαίδευση έπαιξε ρόλο-κλειδί στη διατήρηση των πατριαρχικών οικογενειακών σχέσεων και της διπλής θέσης της γυναίκας, τόσο στη μισθωτή όσο και στην οικιακή εργασία. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 υποστήριξα ότι οποιαδήποτε θεωρία αντιστοιχίας μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας χρειαζόταν μια ανάλυση της ιδιαίτερης σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση των ανδρών και στην εκπαίδευση των γυναικών από τη μια, και του οικογενειακού και εργασιακού προορισμού γυναικών και ανδρών από την άλλη (Arnot, 1984). Επίσης, υποστήριξα ότι οι ιδιαίτερες συνθήκες της γυναικείας εκπαίδευσης δεν μπορούν να υπαχθούν στα ανδρικά κανονιστικά μοντέλα του ταξικού, ακαδημαϊκού και επαγγελματικού προορισμού. Την περίοδο αυτή, ενώ η εκπαίδευση των ανδρών εμφανιζόταν να προωθεί *άμεσους* τρόπους αναπαραγωγής, που περιγράφηκαν από τους Bowles και Gintis, η εκπαίδευση των γυναικών ήταν *έμμεση* – η ταξική τους θέση εξασφάλιζε φαινομενικά την προσωρινή/ευκαιριακή, «παραδοσιακά γυναικείου τύπου» απασχόληση και τη μητρότητα, μέσω μιας

εκπαίδευσης που έδινε έμφαση στη σπουδαιότητα του γάμου (βλ. κεφ. 1 αυτού του βιβλίου). Ως μέσο για να λειτουργήσει μια τέτοια έμμεση αναπαραγωγή, επελέγη κυρίως η υποταγή των γυναικών, μέσω ενός αναλυτικού προγράμματος και ενός είδους σχολικών εμπειριών που ελάχιστα απηχούσαν τα γνωρίσματα της προσωπικότητας των ανδρών, τις διεξόδους τους στην απασχόληση και την εκπαιδευτική τους πορεία, όπως περιγράφηκαν από τους Bowles και Gintis.

Η ταξική κουλτούρα των νέων ανθρώπων, πριν και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, όπως αργότερα έδειξαν οι κοινωνιολόγοι, ήταν αποτέλεσμα της λειτουργίας των μαθητών ως ενδιάμεσων, ως διαμεσολαβητών, δηλαδή, μεταξύ της ταξικής κουλτούρας των οικογενειών τους και της αντίστοιχης εργασιακής κουλτούρας, όχι απλώς τα αποτελέσματα της τελευταίας (Connell κ.ά., 1982). Η κουλτούρα των οικογενειών των μεσαίων στρωμάτων αντιμετωπιζόταν ως φορέας οικονομικών, κοινωνικών και συμβολικών πόρων ή κεφαλαίου, που μετέφεραν κοινωνικά πλεονεκτήματα μέσα στο σχολικό σύστημα, ιδιαίτερα όταν συνδέονταν με υλικούς πόρους. Καθώς τα προγράμματα της Νέας Δεξιάς απαιτούσαν οικογενειακές αξίες και γονεϊκό ενδιαφέρον, η άνιση κατανομή αυτών των συμβολικών πόρων (δηλαδή, των τύπων του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου) μεταξύ των οικογενειών της εργατικής και της μεσαίας τάξης απέβη ο κύριος μηχανισμός με τον οποίο οι κοινωνικές ανισότητες διατηρήθηκαν στην εκπαίδευση σε κάθε σημαντική διαδικασία μετάβασης. Οι οικογένειες, κι όχι απλώς τα παιδιά, είχαν μεταφερθεί μέσα (παρά αφεθεί έξω) στις διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής.

Καθώς ο κεντρικός ρόλος των οικογενειακών σχέσεων και των σχέσεων φύλου στο πλαίσιο της ταξικής αναπαραγωγής υποβαθμίστηκαν στο *Schooling in Capitalist America*, η θέση που το βιβλίο διατύπωνε δεν ήταν πλέον ιδεολογικά ισχυρή ώστε να αναλύεται η φύση και το εύρος των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών. Οι αλλαγές που επήλθαν στην οικογένεια έχουν αποβεί μάλλον καίριες για την κατανόηση των κοινωνικών αλλαγών και των τρόπων με τους οποίους η εκπαίδευση λειτουργεί μέσα στην κοινωνική οργάνωση. Πράγματι, ο Beck (1992) υποστηρίζει ότι οι μεταμορφώσεις του φύλου στην οικογένεια συμβολίζουν τις αλλαγές στην οικονομική διάταξη και στην ανάπτυξη αυτού που ονόμασε «κοινωνία της διακινδύνευσης». Στο βιβλίο μας (Arnot, David και

Weiner, 1999), επιβεβαιώνουμε αυτή ακριβώς την άποψη, αναλύοντας το πόσο καίριας σημασίας υπήρξαν οι αλλαγές στην οικογένεια για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης των κοριτσιών στα τέλη του 20ού αιώνα. Η αμφισβήτηση των βικτοριανών οικογενειακών αξιών αποτέλεσε το μοχλό στους αγώνες των κοριτσιών για το δικαίωμα της ίσης πρόσβασης στην υψηλού κύρους απασχόληση και στην οικονομική ανεξαρτησία. Στην ανάλυσή μας για το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης των κοριτσιών κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια στη Μ. Βρετανία, τονίζουμε τους τρόπους με τους οποίους οι αλλαγές στην οικογένεια, παράλληλα με τις πολιτικές αλλαγές και την οικονομική αναδιάρθρωση, μετέβαλαν τις ισχύουσες «φόρμες» της ταξικής αναπαραγωγής των κοριτσιών. Περιγράφουμε α) την άνοδο της γυναικείας ελίτ με πανεπιστημιακή κατάρτιση και β) την αναδιάρθρωση της προετοιμασίας των κοριτσιών της εργατικής τάξης για τη δική τους ταξική θέση. Αν και σ' αυτές τις περιπτώσεις η ταξική θέση των γυναικών είναι δεδομένη, ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων και των σχέσεων φύλου δεν είναι ο ίδιος μ' αυτόν που περιγράφηκε στο *Schooling in Capitalist America*. Στη συνέχεια, θα αναλύσω διαδοχικά και τα δύο αυτά θέματα.

Η άνοδος της γυναικείας ελίτ με πανεπιστημιακή κατάρτιση

Μια σημαντική εξέλιξη στην εκπαίδευση της μεταπολεμικής βρετανικής κοινωνίας υπήρξε η επέκταση της «γυναικείας ελίτ με πανεπιστημιακή κατάρτιση», όπως την ονομάσαμε. Η Halsey (1997) αναφέρει πώς από το 1970 έως το 1989 ο αριθμός των αρρένων φοιτητών αυξήθηκε κατά 20%, ενώ ο αριθμός των φοιτητριών κατά την ίδια περίοδο αυξήθηκε κατά 114% στους κύκλους σπουδών πλήρους φοίτησης. Πολλές από αυτές τις φοιτήτριες προέρχονταν μάλλον από τα κυρίαρχα λευκά μεσαία στρώματα και είχαν φοιτήσει σε επιλεγμένα δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία. Η προσαρμογή των επιλεγμένων και ιδιωτικών σχολείων στις νέες οικονομικές και κοινωνικές ευκαιρίες και οι συμβιβασμοί που επιτεύχθηκαν με το φεμινισμό στον 20ό αιώνα παρέχουν ενδιαφέροντα παραδείγματα αυξανόμενης ενσωμάτωσης στην αρχή της αντιστοιχίας. Τέτοια σχολεία ιστορικά έπαιξαν ιδιαίτερο ρόλο στη διαστρωμάτωση του εργατικού δυναμικού, που περιγράφηκε από τους Bowles και Gintis. Ο ρόλος τους ήταν να προετοιμάσουν τις νεαρές γυναίκες της ανώτερης και της ανώτε-

Η αλλαγή
στο βιβλίο
↓ τις μεσαίες
τάξεις

ρης μεσαίας τάξης για το γάμο στο πλαίσιο της τάξης τους. Όμως, από τα μέσα έως τα τέλη του 20ού αιώνα προετοιμάζαν πλέον τα κορίτσια αυτής της κοινωνικής ελίτ για την απόκτηση τυπικών εκπαιδευτικών προσόντων και για την πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη επαγγελματική απασχόληση. Η απελευθέρωση έγινε συνώνυμο της προσωπικής αυτονομίας, του ατομικισμού και της σταδιοδρομίας σε υψηλού κύρους επαγγέλματα.

Η κοινωνική αναπαραγωγή των γυναικών της μεσαίας τάξης στο παρελθόν είχε εξασφαλιστεί κυρίως μέσα από το γάμο παρά μέσα από την απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων ή την κατάρτιση σε τεχνικές δεξιότητες. Συνεπώς η οικιακή σφαίρα κυριάρχησε πάνω στη δημόσια. Η Delamont υποστηρίζει ότι αυτά τα σχολεία είχαν εκπαιδεύσει τα κορίτσια της ανώτερης και της ανώτερης μεσαίας τάξης, ώστε να αποτελέσουν «τη σημαντικότερη ομάδα που θα ανέτρεφε και θα παντρευόταν άνδρες, οι οποίοι είναι τα πλέον επιτυχή προϊόντα του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος» (Delamont, 1985, σ. 5). Η ιδεολογία της σχολικής επιτυχίας που προσφερόταν στα κορίτσια με ακαδημαϊκές φιλοδοξίες των τάξεων αυτών συμπεριελάμβανε προτροπές για μίμηση καθώς και ενθάρρυνση να υιοθετήσουν τις ανδρικές και ανδροπρεπείς συνήθειες της πνευματικής αυτοπροβολής και του ορθολογικού τρόπου σκέψης (Evans, 1991, σ. 20). Η Evans μάς θυμίζει την κατάσταση που επικρατούσε στη δεκαετία του 1950, όταν ήταν αδύνατο να συνδυαστεί ο διπλός στόχος τού να «βρεθεί άνδρας» από τη μια, και να «ολοκληρωθούν οι σπουδές» από την άλλη. Όπως υποστηρίζει,

Ο κόσμος των παραδοσιακών σχολείων κλασικής παιδείας αποτελούσε προφανώς το πεδίο παροχής μιας απολύτως συνεπούς και κατάλληλης εκπαίδευσης για τα στελέχη των επιχειρήσεων –και τις συζύγους τους– της νέας ελισαβετιανής εποχής.

(Evans, 1991, σ. 40)

Μέσα από τις αφηγήσεις των κοριτσιών για τη ζωή τους στα σχολεία αυτά, αποκαλύπτεται μια επιτυχημένη εκμετάλλευση αυτού ακριβώς του μεταπολεμικού (ανδρικού) αξιολογικού έθους, που ανέλυσαν οι Bowles και Gintis, και η ανάπτυξη μιας ελιτιστικής εκπαίδευσης μέσα σε έναν κόσμο που ευνοεί τον ατομικισμό. Ταυτόχρονα, τα σχολεία αυτά επηρεάστηκαν και από τον φεμινιστικό λόγο, έστω κι αν αυτή η επίδραση

αφορούσε μόνο τη διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνικής τάξης.

Οι εθνογραφικές μελέτες για τα λευκά, κυρίως, κορίτσια της κοινωνικής ελίτ επισημαίνουν το γεγονός ότι, όταν τα κορίτσια αυτά τοποθετούν τον εαυτό τους στο επίκεντρο των φιλοδοξιών τους, προκαλούν ένα αίσθημα φόβου στον κόσμο τους, έναν κόσμο στον οποίο ο γάμος αποτελεί το κύριο μέσο της ταξικής αναπαραγωγής. Τα κορίτσια της κοινωνικής αυτής ομάδας ενθαρρύνονταν ολοένα και περισσότερο, μέσω της υψηλής ακαδημαϊκής τους επίδοσης, να αναλάβουν τα ίδια την ευθύνη της δικής τους ταξικής αναπαραγωγής. Υπήρχε όμως και ο κίνδυνος να κατέλθουν στην κοινωνική κλίμακα, επιλέγοντας επαγγέλματα ανάρμοστα για την κοινωνική τους θέση. Καθοδηγούμενες αρχικά να κρατηθούν μακριά από τις θέσεις εξουσίας και ελέγχου των δημοσιονομικών θεμάτων, της οικονομίας και της πολιτικής, ενθαρρύνονταν, σύμφωνα με τους Connell κ.ά. (1982), να επιλέξουν για απασχόληση τα επαγγέλματα αυτά που ορίστηκαν ως «ημιεπαγγελματικές ενασχολήσεις» (δηλαδή, τα επαγγέλματα της δασκάλας, της νοσοκόμας κ.λπ.), τα οποία φαινόταν να συνιστούν μικρότερη απειλή για την αναπαραγωγή της πατριαρχικής οργάνωσης. Οι αφηγήσεις των κοριτσιών της ελίτ δείχνουν τους περίτεχνους μηχανισμούς που χρησιμοποιήθηκαν από τη μια για να ενθαρρύνουν στα κορίτσια την ανάπτυξη φιλοδοξιών που θα τα οδηγούσαν πέρα από το ρόλο της εύπορης, αργόσχολης οικοδέσποινας, και από την άλλη για να ελέγξουν τα όρια των φιλοδοξιών τους ώστε να μην αμφισβητηθεί η ανδρική κυριαρχία στην καθεστηκία τάξη πραγμάτων.

Οι ταξικές διαφορές μεταξύ των γυναικών ιστορικά εκφράστηκαν σε σχέση με τις απόλυτες και αποκλειστικού χαρακτήρα διακρίσεις μεταξύ των διαφορετικών τύπων θηλυκότητας από τις οποίες προέκυπτε, για παράδειγμα, η «καλή γυναίκα» της εργατικής τάξης και η «τέλεια κυρία» της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης (Purvis, 1989). Σε αρκετές μελέτες για τα μορφωμένα κορίτσια της κοινωνικής ελίτ, φαίνεται ότι οι εξειδικευμένοι τύποι θηλυκότητας προκαλούσαν άγχος σχετικά με τη δυνατότητα διατήρησης της κοινωνικής τους διάκρισης από τα κορίτσια των άλλων κοινωνικών ομάδων. Διακριτικά στοιχεία-κλειδιά (γεωγραφικής, πολιτισμικής και ταξικής προέλευσης) επέτρεψαν στα πρώτα να ορίσουν την ανωτερότητά τους. Σ' αυτό το πλαίσιο, παρότι ο ατομικισμός των κοριτσιών εξαρτιόταν ακόμη από μια ανατροπή της

πατριαρχικής τάξης, συνδέθηκε όμως και με μια σειρά καταδικαστικών συγκρίσεων με άλλα κορίτσια, που καταγράφηκαν στη μελέτη της Kenway ως μη κυρίες, «τεμπέλες», «βρόμικες», «με φτωχό λόγο» και σεξουαλικά «εύκολες» (Kenway, 1990). Τα κορίτσια χρησιμοποίησαν επίσης λεπτές ταξικές διαφορές που στηρίζονταν σε καταναλωτικά πρότυπα, όπως η μόδα και οι διακοπές, προκειμένου να διαχωρίσουν τις διαφορετικές κλίκες μέσα στα σχολεία τους. Τα κορίτσια στο «Σχολείο κυριών» του Perth κατηγοριοποιήθηκαν ως «εσωτερικά» (που διέμεναν στο σχολείο) ή «εξωτερικά» (που προσέρχονταν μόνο για τα μαθήματα), ως «μοντέρνα» ή «απαράδεκτα» (στο ίδιο, σσ. 141-46).

Λίγο πριν τα τέλη της δεκαετίας του 1990, τα κορίτσια της κοινωνικής ελίτ φάνηκαν να στοχεύουν, και εντέλει να αποδίδουν, στα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, τόσο στο σχολείο όσο και στο πανεπιστήμιο, παρά το γεγονός ότι αυτό απομάκρυνε τους νεαρούς άνδρες. Από την άποψη αυτή, τα κορίτσια ενσωματώθηκαν τελικά στους τύπους της εκπαίδευσης που ήταν συνδεδεμένοι με τις μορφές της ανδρικής κοινωνικής αναπαραγωγής. Επιδιώκοντας να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά, οι γυναίκες της μεσαίας τάξης αλλάζουν αποτελεσματικά τις σχέσεις μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας, με τρόπους που κατά τον Crompton (1995) έχουν τεράστια σημασία στην ταξική διαμόρφωση (και αναπαραγωγή).

Πρώτα πρώτα, το επίπεδο των τυπικών προσόντων των κοριτσιών της μεσαίας τάξης έχει ανέβει ταχύτατα. Είχε διατυπωθεί ότι αυτές οι τάξεις θα είχαν ως αποτέλεσμα να μετακινηθούν περισσότερες γυναίκες στις μεσαίες θέσεις στην κύρια αγορά εργασίας και ότι θα επηρέαζαν τον κάθετο διαχωρισμό της αγοράς εργασίας. Παρ' όλα αυτά, η ισοτιμία των φύλων δεν έχει κατακτηθεί από καμιά άποψη. Παρότι περισσότερες γυναίκες έχουν εισέλθει στα μεσαία επαγγελματικά στρώματα, αυτές εντοπίζονται συχνότερα σε «ρόλους ελεύθερου επαγγελματία» (Butler και Savage, 1995, σ. 65), δηλαδή σε θέσεις ειδικών που απαιτούν εξειδικευμένη γνώση, παρά σε «καριερίστικους» διευθυντικούς ρόλους, που προσφέρουν θέσεις εξουσίας και ελέγχου. Το νέο αυτό σενάριο σημαίνει ότι θα υπάρξουν νέες εσωτερικές οροθετήσεις· όμως, ενώ οι γυναίκες πιθανόν να δεσπόζουν σε τέτοιες θέσεις, οι άνδρες φαίνεται ακόμη να κυριαρχούν. Η έμφυλη τυποποίηση των επαγγελματιών και οι μορφές των διακρίσεων φύλου σημαίνουν ότι οι γυναίκες της μεσαίας τάξης εξακο-

λουθούν να βρίσκονται αντιμέτωπες με τη «γυάλινη οροφή». Την επίδραση αυτής της μορφωμένης γυναικείας ελίτ, υποστηρίζουν κάποιοι, μπορεί να τη διαπιστώσει κανείς στη διάδοση διαφορετικών πρακτικών διοίκησης, π.χ. στις ευέλικτες μορφές εργασίας, στη μετατόπιση από ένα «κυρίαρχα ανδρογενές σε ένα περισσότερο ετερογενές ως προς το φύλο σύνολο επαγγελματιών» και στον εσωτερικό επαναδιαχωρισμό των επαγγελματιών της μεσαίας τάξης με βάση το φύλο (Crompton, 1995, σ. 72).

Σύμφωνα με την Anne Witz (1995), η είσοδος των γυναικών στα επαγγέλματα της μεσαίας τάξης κατά τα τελευταία χρόνια αποτέλεσε επίσης μια αμφισβήτηση των ανδρικών στρατηγικών αποκλεισμού, που στηρίζονταν συνήθως στα τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα. Η ανδρική κοινωνική κινητικότητα στο παρελθόν είχε στηριχτεί σε μεγάλο βαθμό στα πολιτισμικά ακαδημαϊκά προσόντα (παρά στα περιουσιακά στοιχεία ή στα οργανωτικά προσόντα), η πρόσβαση στα οποία είναι πατριαρχικά δομημένη. Επίσης στηρίχτηκε στη μη κινητικότητα των γυναικών. Η Witz υποστηρίζει ότι

ο συλλογικός αποκλεισμός των γυναικών από τα θεσμοθετημένα μέσα απόκτησης της εξειδικευμένης γνώσης κατά τη διάρκεια του 19ου και ακόμα και κατά τον 20ό αιώνα έχει τώρα πλέον αποδειχτεί ... και η δυσανάλογη αύξηση στον αριθμό των γυναικών που καταλαμβάνουν σήμερα σε μεγάλη έκταση ταξικά προσδιορισμένες θέσεις στον τομέα των υπηρεσιών είναι αποτέλεσμα του ανοίγματος της ανώτατης εκπαίδευσης στις γυναίκες της μεσαίας τάξης από τη δεκαετία του 1940 και μετά. Έτσι, ιστορικά ένας αποτελεσματικός τρόπος περιορισμού της πρόσβασης σε ταξικές θέσεις στις υπηρεσίες υπήρξε η χρησιμοποίηση από τους άνδρες αυτής της τάξης της τακτικής της απόκτησης τυπικών ακαδημαϊκών προσόντων.

(Witz, 1995, σ. 49)

Το να υποστηρίξει κανείς ότι οι ταξικές σχέσεις μέσα στις οικογένειες της μεσαίας τάξης είναι στατικές για τις γυναίκες αυτές θα ήταν επίσης λάθος. Οποσδήποτε, μέσα στο πλαίσιο της τάξης οι κουλτούρες αλλάζουν σταδιακά λόγω των νέων μορφών των σχέσεων των φύλων. Οι μορφωμένες εργαζόμενες γυναίκες είναι πιο πιθανό να έχουν διαφορετικές απαιτήσεις από την οικογενειακή ζωή. Έχουν λιγότερα παιδιά, τα οποία αποκτούν σε μεγαλύτερη ηλικία, προσδοκούν διαφορετικό είδος υποστήριξης από τους άνδρες (εξού και τα υψηλότερα ποσοστά διαζυ-

γίων) και συμβάλλουν πιο άμεσα στις διαδικασίες της ταξικής συγκρότησης, προσφέροντας *οικονομικό κεφάλαιο* παρά παιδαγωγικό έργο (Bourdieu, 1977).

Συνεπώς, η εμφάνιση των εργαζόμενων γυναικών λειτούργησε ως αμφισβήτηση στο μοντέλο του άνδρα-κουβαλητή μέσα στο πλαίσιο της μεσοαστικής οικογένειας. Όπως υποστηρίζει η Witz, τα μεσαία επαγγελματικά στρώματα βασίστηκαν από τη μια στις μητέρες, που είχαν ως κύρια ενασχόληση την οικογένεια, και από την άλλη στην ανδρική εξουσία – στο μέλλον θα υπάρξουν ενδιαφέρουσες δυνατότητες συνασπισμών και συγκρούσεων στο πλαίσιο των ενδο- και διαταξικών σχέσεων. Οι μορφωμένες εργαζόμενες γυναίκες της μεσαίας τάξης ενθαρρύνουν νέες μορφές αλληλεγγύης στο πλαίσιο της τάξης τους, νέες σχέσεις μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής σφαιράς και νέους τύπους ανδρισμού και θηλυκότητας (Crompton, 1993). Παράλληλα, το εισόδημα των μορφωμένων εργαζόμενων γυναικών διευκολύνει την αγορά κατοικίας και την αύξηση των δυνατοτήτων κατανάλωσης της οικογένειας. Επίσης οι γυναίκες αυτές προσφέρουν πολιτισμικό κεφάλαιο για το δικό τους όφελος (ιδιαίτερα, σε σχέση με την αξία της εκπαίδευσης). Έτσι, η επέκταση των εκπαιδευτικών και, επομένως, και των εργασιακών ευκαιριών για τις μορφωμένες γυναίκες της μεσαίας τάξης,

πιθανόν να διευρύνει το χάσμα μεταξύ των οικονομικά προνομιούχων και των μη προνομιούχων οικογενειών στη Βρετανία.

(Crompton και Sanderson, 1999, σ. 166, στο Witz, 1995, σ. 55)

Έτσι, στο μέλλον, οι κοινωνικές ανισότητες στη Βρετανία θα συνδέονται μάλλον κατά τρόπο καίριο με την άνιση οικονομική δύναμη και κοινωνική θέση των μορφωμένων γυναικών και των γυναικών της εργατικής τάξης.

Ταυτότητες των κοριτσιών της εργατικής τάξης: Από το ρομαντισμό στον πραγματισμό

Η κοινωνική αναπαραγωγή της θέσης των κοριτσιών της εργατικής τάξης στην αγορά εργασίας είναι διαφορετική ως προς τον τύπο και τη σύνθεση από αυτή των κοριτσιών των ανώτερων μεσαίων στρωμάτων. Η εκπαίδευση των λευκών κοριτσιών εργατικής προέλευσης είχε περισ-

σότερα κοινά σημεία με τα πρότυπα της επίδοσης των αγοριών της ίδιας τάξης παρά με αυτή των κοριτσιών της κοινωνικής ελίτ. Πρόσφατα, οι Gillborn και Mirza (2000) έδειξαν ότι, παρότι οι διαφορές μεταξύ των φύλων στη σχολική επίδοση είναι μικρές, εξακολουθούν να παρατηρούνται ουσιαστικές κοινωνικοταξικές ανισότητες στην εκπαίδευση κατά τα τελευταία δέκα χρόνια. Όμως, υποστηρίζουν επίσης ότι, όταν ο παράγοντας της κοινωνικής προέλευσης διατηρείται σταθερός, εξακολουθούν να εμφανίζονται σημαντικές διαφορές απόδοσης μεταξύ των διαφορετικών εθνικών ομάδων. Οι μαύροι μαθητές και μαθήτριες της μεσαίας τάξης έχουν απόδοση στο σχολείο λίγο καλύτερη από τους λευκούς μαθητές και μαθήτριες των χειρωνακτικά εργαζόμενων στρωμάτων. Υποστηρίζουν ότι η κοινωνικοταξική μειονεξία έχει μόνο μικρή επίδραση στις εθνικές ομάδες. Η απόσταση στη σχολική επίδοση ανάμεσα στα παιδιά διαφορετικής εθνικής προέλευσης δεν είναι απλώς μεγαλύτερη, αλλά επιπλέον αυξάνεται σε κάποια περιβάλλοντα.

Τόσο οι κυβερνητικές πολιτικές, οι οποίες εξασθένησαν τις παραδοσιακές κοινότητες της εργατικής τάξης, όσο και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο όνομα του εξισωτισμού έχουν επηρεάσει ιδιαίτερα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, της εργατικής τάξης. Ως αποτέλεσμα, όπως υποστηρίξαμε η Miriam David, η Gaby Weiner και εγώ, ο ρόλος τον οποίο παίζει η εκπαίδευση στη ζωή των μαθητριών έχει αλλάξει. Η εκπαίδευση εξακολουθεί να παρέχει έναν *έμμεσο* τρόπο κοινωνικής αναπαραγωγής (MacDonald, 1980· βλ. κεφ. 1 αυτού του βιβλίου), που είναι όμως διαφορετικός από αυτόν της δεκαετίας του 1970, καθώς τώρα δημιουργεί μεγαλύτερες αντιφάσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση των γυναικών και στον εργασιακό τους προορισμό. Κλειδί σ' αυτή την αλλαγή υπήρξε η αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων της εκπαίδευσης και του αναλυτικού προγράμματος που εισήγαγε ο λόγος της Νέας Δεξιάς σχετικά με την επίδοση, αλλά επίσης και η εισαγωγή διαφορετικών λόγων περί αξιοκρατίας.

Τα σχολεία ως ιδρύματα έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην αμφισβήτηση του έμφυλου αναλυτικού προγράμματος και της παραδοσιακής πορείας των γυναικών σε σχέση με τον κοινωνικοταξικό προορισμό τους. Έτσι, παρότι οι μορφές διαχωρισμού της αγοράς εργασίας, ειδικότερα ο οριζόντιος και κάθετος διαχωρισμός της ανδρικής και γυναικείας εργασίας στη δευτερεύουσα αγορά εργασίας, δεν έχουν επηρεαστεί από την

αλλαγή, ωστόσο έχει επέλθει κάποια μεταβολή στις φόρμες της κοινωνικής αναπαραγωγής. Συνεπώς, όπως η Lowe (1997) επισήμανε, τα τυπικά μορφωτικά προσόντα των γυναικών στη Μ. Βρετανία έχουν αυξηθεί σε βαθμό που ποτέ ως τώρα δεν είχε παρατηρηθεί, παράλληλα όμως οι μορφές διαχωρισμού των φύλων στην αγορά εργασίας όχι μόνο έχουν διατηρηθεί, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις έχουν γίνει ακόμα πιο διαχωριστικές και καταπιεστικές για τις γυναίκες από ό,τι στο παρελθόν. Πολύ μεγάλη σύγκριση εμφανίζεται τώρα ανάμεσα στις φιλοδοξίες των γυναικών για αυτονομία και προσωπική ελευθερία και στην πραγματικότητα των υλικών συνθηκών της ζωής τους. Κατά παράδοξο τρόπο, όπως υποστηρίζουν η Skeggs (1997) και άλλοι ερευνητές της νεολαίας, τα κορίτσια ξεπερνούν αυτή την αντίφαση, χρησιμοποιώντας το λόγο της εξατομίκευσης και των επιλογών.

Τα στοιχεία μελετών των τελευταίων είκοσι πέντε χρόνων για τα κορίτσια της εργατικής τάξης δείχνουν πώς η αναδιάρθρωση της οικονομίας έχει επηρεάσει τη σχέση εκπαίδευσης-οικονομίας. Για τα κορίτσια της μεσαίας τάξης η μετάβαση στην ενήλικη ζωή εξαρτάται από γνωστές παραμέτρους, παρότι η πορεία τους είναι εξατομικευμένη, ιδιαίτερα ανταγωνιστική και πιεστική. Για τα φιλόδοξα κορίτσια της εργατικής τάξης υπάρχουν λιγότερες μελλοντικές προοπτικές. Μεταξύ των κοριτσιών αυτών έχουν εντοπιστεί «χαρακτηριστικοί προσανατολισμοί» σε στόχους που σχετίζονται με την τυπική εκπαίδευση, την απασχόληση και την προσωπική ζωή (Chisholm και du Bois-Reynaid, 1993). Απόψεις κοριτσιών της εργατικής τάξης, που καταγράφηκαν από ερευνητές, καταδεικνύουν τις πιθανότητες «διακοπής», κατά τον όρο του Bernstein, των διαδικασιών κοινωνικής αναπαραγωγής – μιας μεταβατικής φάσης, δηλαδή, η οποία διασπά, αλλά παράλληλα συγκρατεί τη διατήρηση του status quo.

Ο ρόλος, επομένως, του σχολείου στην αναπαραγωγή της επαγγελματικής/ταξικής θέσης των γυναικών της εργατικής τάξης είναι περισσότερο αντιφατικός από όσο διαπίστωσε η αρχή της αντιστοιχίας. Στη δεκαετία του 1970 τα σχολεία προώθησαν –θεωρητικά τουλάχιστον– την ισότητα ευκαιριών, αν και παράλληλα μεταβίβασαν παραδοσιακές έννοιες της γυναικείας σεξουαλικότητας και ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσανατολισμένο στην οικογένεια. Η κοινωνικοταξική αναπαραγωγή μέσω της εκπαίδευσης, συνεπώς, πραγματοποιήθηκε μέσω της μετάδοσης

των οικογενειακών αξιών της μεσαίας τάξης, οι οποίες υπαγόρευαν για τα κορίτσια της εργατικής τάξης ένα ηθικό/ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα κατάλληλο για τη φροντίδα των παιδιών και την οικογενειακή ζωή. Τα λευκά κορίτσια της εργατικής τάξης, όπως υποστηρίζει η Angela McRobbie, φάνηκε να έχουν συμβιβαστεί με το ταξικό τους πεπρωμένο μέσω μιας «αξιοσημείωτης ή πολύπλοκης ομοιογένειας» η οποία συμπεριελάμβανε τη «βασική αν όχι την απόλυτη αποδοχή του παραδοσιακού γυναικείου ρόλου και της θηλυκότητας, απλώς και μόνο επειδή φαινόταν, σύμφωνα με τα κορίτσια της τάξης αυτής, να είναι απόλυτα φυσικά» (McRobbie, 1987, σ. 97).

Οι νεαρές λευκές γυναίκες της εργατικής τάξης που πήραν μέρος στην έρευνα των McRobbie και Garber (1975), καθώς και στην έρευνα της McRobbie (1978) αναφέρθηκαν στο μέλλον τους μιλώντας με έναν ρομαντικό τρόπο. Δέκα χρόνια αργότερα τα κορίτσια της τάξης αυτής εμφανίστηκαν στην έρευνα της Claire Wallace (1987) να εξακολουθούν να σκέφτονται «υπερβολικά ρομαντικά». Η εντύπωση που δόθηκε ήταν ότι τα κορίτσια της εργατικής τάξης είχαν εμβλαπτισθεί στην ιδεολογία του ρομαντισμού και της γοητείας, ως έκφρασης της γυναικείας σεξουαλικότητας, απολαμβάνοντας αυτό που εξέλαβαν ως πεπρωμένο τους –το γάμο και τη μητρότητα–, αλλά με τρόπους που επέτρεπαν τη ρεαλιστική αξιολόγηση των παραμέτρων του γάμου και επέτρεπαν τη σκέψη από την καθημερινή ρουτίνα του νοικοκυριού. Ο γάμος σ' αυτό το πλαίσιο φάνηκε να χρησιμοποιείται τόσο ως μέσο απόκτησης κοινωνικής θέσης όσο και ως μέσο έκφρασης της ατομικότητας και της σεξουαλικότητας. Στο λόγο των κοριτσιών αυτών εντοπίστηκαν ελάχιστες ενδείξεις για χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συνδέονται με το αίσθημα της υποταγής/υποτέλειας – πολύ περισσότερο φάνηκαν να αντιμετωπίζουν με ενθουσιασμό την προοπτική του γάμου ως μια εναλλακτική δυνατότητα μελλοντικής απασχόλησης και γυναικείου προορισμού.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, ο διαχωρισμός της αγοράς εργασίας με βάση το φύλο και η θέση των γυναικών της εργατικής τάξης μέσα στη δευτερεύουσα αγορά εργασίας εξασφαλίστηκε με την ταυτοποίηση της γυναικείας εργασίας ως εργασίας των λευκών κοριτσιών της εργατικής τάξης – δεν προετοιμάστηκαν, δηλαδή, τα κορίτσια της τάξης αυτής να αναλάβουν ανδρικά επαγγέλματα, τα οποία τα θεωρούσαν βαριά, χειρωνακτικά, βρόμικα και δυσάρεστα. Παρά την αύξηση της ανεργίας, η

θηλυκότητα για την πλειονότητα των κοριτσιών εξακολούθησε να συνδέεται περισσότερο με την απόκτηση ερωτικής σχέσης, με το γάμο και τη μητρότητα παρά με τα θέματα της μισθωτής εργασίας (Griffin, 1985, σ. 99). Από αυτή την άποψη, τα σχολεία συνέβαλαν αποτελεσματικά στην προετοιμασία των κοριτσιών για τις συνθήκες της αγοράς εργασίας, μέσα από έμμεσους παρά άμεσους τρόπους κοινωνικής αναπαραγωγής (MacDonald, 1980).

Λίγο πριν από το τέλος όμως της δεκαετίας του 1980, άρχισαν να εμφανίζονται στοιχεία ότι αυτή η ομάδα των φαινομενικά «αδιάλλακτων» κοριτσιών άρχισε να αλλάζει, εξαιτίας των μεταβολών τόσο στο εργατικό δυναμικό όσο και στην οικογένεια. Η αναδιάρθρωση της οικονομίας και ειδικότερα η σοβαρή μείωση της παραγωγικής βιομηχανίας οδήγησε σε υψηλά ποσοστά ανεργίας μεταξύ των ανδρών της εργατικής τάξης και στη διάλυση των εργατικών κοινοτήτων (Arnot, David και Weiner, 1999). Τα κορίτσια της εργατικής τάξης δεν μπορούσαν πλέον να στηρίζονται στην οικονομική υποστήριξη των ανδρών της οικογένειας, δηλαδή των πατεράδων και συζύγων. Στο πλαίσιο αυτό, οι έννοιες της εξατομικευσης και της γυναικείας αυτονομίας αντανακλούσαν υλικές και συμβολικές όψεις των συγκεκριμένων συνθηκών ζωής.

Το 1987, η Wallace επανέφερε το θέμα παρατηρώντας ότι οι γυναίκες της εργατικής τάξης παρουσίαζαν –αυτό που η ίδια ονόμασε «αντιρομαντικό ρεαλισμό»– μια αντιρομαντική αντίληψη για τη σχέση ανδρών-γυναικών και για τον γυναικείο προορισμό. Τα κορίτσια είχαν αρχίσει να αποστασιοποιούνται από τη μακραίωνη συναισθηματική και οικονομική εξάρτηση από τους άνδρες. Παρομοίως, τα κορίτσια του Ealing, τις απόψεις των οποίων διερεύνησε η Sue Sharpe στις αρχές της δεκαετίας του 1990, φάνηκε να θεωρούν αδιανόητο να σταματήσουν την εργασία τους αμέσως μετά το γάμο ή ακόμα και μετά την απόκτηση παιδιών. Τα επαγγέλματα των μητέρων τους, που συχνά χαρακτηρίζονταν ως περιοριστικά ή «βαρετά», παρουσίαζαν μικρό ενδιαφέρον. Τα κορίτσια επιδίωκαν περισσότερο ενδιαφέροντα επαγγέλματα, από τα οποία προσδοκούσαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης. Παράλληλα, όπως η Sharpe σχολίασε, συγκριτικά με τις προηγούμενες γενιές «τα κορίτσια διακατέχονται λιγότερο από φόβους για τη μητρική στέρση, αν και μπορεί να προκαλούνται ενοχές· παράλληλα, η πρόνοια για τη βρεφονηπιακή ηλικία εξακολουθεί δυστυχώς να είναι ελλιπής» (Sharpe, 1994, σ.

220). Η ιδέα της εκπαίδευσης για ατομική κοινωνική ανέλιξη έχει αρχίσει να προβάλλει σταθερά έστω και μόνο ως φιλοδοξία.

Άλλες ομάδες κοριτσιών από εξίσου μη προνομιούχες κατηγορίες εμφανίζονται να έχουν περισσότερο μακροπρόθεσμα σχέδια για την εκπαίδευση, την εργασία και την ανεξαρτησία. Η εκπαίδευση υπήρξε το μέσο για κοινωνική ανέλιξη στο πλαίσιο της τάξης τους, καθώς και για διαφυγή από τις παραδοσιακές έμφυλες και φυλετικές ταξινομήσεις. Από τη δεκαετία του 1980, οι έρευνες (Sillitoe και Meltzer, 1985· Eggleston κ.ά., 1986) έδειξαν ότι οι νεαρές μαύρες γυναίκες απέκτησαν αριθμητικά περισσότερα τυπικά προσόντα από άλλες ομάδες γυναικών, αν και συχνά φοιτώντας σε κολέγια συνεχιζόμενης εκπαίδευσης παρά σε σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που τις θεωρούσαν «συνεσταλμένες και πονηρές», οι νέες γυναίκες από τις οποίες πήρε συνέντευξη ο Mac an Ghaill, στην έρευνά του το 1988, ανέφεραν ότι εκμεταλλεύονταν στο έπακρο τις δυνατότητες που πρόσφερε το σχολικό σύστημα, για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στην πραγματικότητα, όπως οι ίδιες την έβλεπαν, του αυξανόμενου ανταγωνισμού για τις ελάχιστες δουλειές στην τοπική αγορά εργασίας. Οι τίτλοι σπουδών πίστευαν ότι θα μπορούσαν να τους εξασφαλίσουν ανταλλακτική αξία στην αγορά εργασίας και μια ευκαιρία να ξεφύγουν από τις συμβατικές μορφές απασχόλησης για τις μαύρες γυναίκες (Mac an Ghaill, 1988, σ. 32):

Δεν μπορείς να πας πουθενά χωρίς προσόντα. Θα πρέπει να είμαστε καλύτερες από τις λευκές αν θέλουμε να ξεφύγουμε από τις συνηθισμένες δουλειές της καθαρίστριας και της πωλήτριας που συνήθως μας προσφέρουν. Μερικές φορές σκέφτομαι ότι έφτιαξαν τα νοσοκομεία, τους σιδηροδρόμους και τα παρόμοια για να δουλεύουμε εμείς (Joanne).

(Στο ίδιο, σ. 33)

Η ομάδα των κοριτσιών αφροκαραιβικής προέλευσης, από τα οποία πήρε συνέντευξη η Heidi Mirza στα τέλη της δεκαετίας του 1980, μίλησαν και αυτά για την ενθάρρυνση που είχαν από τις οικογένειές τους, οι οποίες τα βοηθούσαν να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως μέσο για κοινωνική ανέλιξη, αν και συλλογική παρά ατομική, ώστε να ξεφύγουν από την ταξικά και φυλετικά προσδιορισμένη θέση τους. Η δηλωμένη επιθυμία τους για κοινωνική ανέλιξη ερμηνεύτηκε από τη Mirza ως προσανατολισμός σε «στρατηγικής σημασίας σταδιοδρο-

μίες», που έθεταν υπό αμφισβήτηση την έμφυλη διαστρωμάτωση, με πραγματιστικούς και ορθολογικούς τρόπους (Mirza, 1992).

Το υψηλό ποσοστό μαθητριών αφροκαραιβικής προέλευσης που επέλεξαν μη παραδοσιακούς κύκλους σπουδών, όπως αυτούς των υδραυλικών, ηλεκτρονικών και ξυλουργών, αποτελεί απόδειξη ότι τα κορίτσια αυτά λειτουργούν περισσότερο ανεξάρτητα ως προς τα έμφυλα πρότυπα απασχόλησης συγκριτικά με τις λευκές συμμαθήτριές τους. Τα κορίτσια αυτά φάνηκε να έχουν «σχετική αυτονομία», πρωτοστατώντας με τις καινοτόμες σχολικές και επαγγελματικές τους επιλογές και επιλέγοντας την οικονομική ανεξαρτησία αντί της εξάρτησή τους από τους άνδρες. Η θηλυκότητα στη γλώσσα τους δεν ήταν συνδεδεμένη με τις κυρίαρχες «ευρωκεντρικές στάσεις απέναντι στις αντιθέσεις των φύλων» (Mirza, 1992, σ. 159). «Συνεχίζω» (βλ. Brown, 1987) σήμαινε για τα συγκεκριμένα κορίτσια «παραμένω στο σχολείο» και ακόμα, για πολλά από αυτά, συνέχιση των σπουδών τους στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση και φιλοδοξίες για υψηλού κύρους επαγγέλματα.

Η πρόσβαση στα επαγγέλματα «φροντίδας», όπως αυτά της νοσηλεύτριας και της κοινωνικής λειτουργού, ήταν ένα μέσο επαγγελματικής ανέλιξης (Bhavnani, 1991). Αυτά τα επαγγέλματα, υποστήριξαν τα κορίτσια, θα τους επέτρεπαν να ανέλθουν και να ξεφύγουν από τις χαμηλού κύρους εργασίες των μητέρων τους στα εργοστάσια και στα γραφεία, ενώ παράλληλα θα προσέδιδαν οικονομικά οφέλη και κοινωνικό κύρος στις μαύρες γυναίκες και στις οικογένειές τους. Όμως, πολλές νεαρές μαύρες γυναίκες αντιμετώπισαν σοβαρές φυλετικές διακρίσεις και διακρίσεις φύλου, με αποτέλεσμα πολλές φορές να κατέλθουν στην κοινωνική κλίμακα (Wallace, 1987). Οι λευκές γυναίκες, όπως υποστηρίζουν οι Butler και Savage, βρέθηκαν σε «καλύτερη θέση, με αποτέλεσμα να επωφεληθούν από τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, και έχουν καταφέρει να αποτελούν πλέον το ήμισυ σχεδόν του εργατικού δυναμικού» (Butler και Savage, 1995, σ. 79). Αντίθετα οι μαύρες γυναίκες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην εξεύρεση εργασίας. Όλοι οι δείκτες καταδεικνύουν τελικά ότι οι φυλετικές διακρίσεις και οι διακρίσεις φύλου εξακολουθούν να υφίστανται και να λειτουργούν στην αγορά εργασίας.

Ωστόσο, το 1996 η Basit διαπίστωσε την ύπαρξη υψηλών φιλοδοξιών στα κορίτσια ασιατικής καταγωγής μουσουλμάνες Βρετανίδες ηλι-

κίας 15-16 χρόνων που πήραν μέρος στην έρευνά της, και τα οποία δεν ήθελαν να γίνουν «απλώς σύζυγοι». Παρότι πολλοί από τους πατεράδες τους ήταν άνεργοι ή απασχολούνταν σε επαγγέλματα της εργατικής τάξης, αισθάνονταν ότι υποστηρίζονται από τις οικογένειές τους στην επιθυμία τους να γίνουν δικηγόροι, γιατροί, λογίστριες και φαρμακοποιοί, ή να στήσουν δική τους επιχείρηση. Η μελέτη της Debnath για τις νεαρές γυναίκες εργατικής προέλευσης από το Μπαγκλαντές που ζούσαν στο προάστιο East End του Λονδίνου αναφέρει ότι είχαν επίσης υψηλές φιλοδοξίες, ακόμα και αν αυτό σήμαινε ότι θα ήταν αναγκασμένες να εγκαταλείψουν την κοινότητα (Debnath, 1999). Τέτοιες μελέτες υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια διάφορων ασιατικών κοινοτήτων, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το θρήσκευμα και την κοινωνική τους προέλευση, ελπίζουν να σταδιορδομήσουν σε επαγγέλματα της μεσαίας τάξης και να έχουν προσωπικό εισόδημα (Bhavnani, 1991).

Δύο επιπλέον σημαντικοί (και όχι άσχετοι μεταξύ τους) λόγοι επηρέασαν τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ταξικής δομής, όσον αφορά τα κορίτσια της εργατικής τάξης, λευκά και μαύρα – ο φεμινισμός και η εξατομίκευση. Η επίδραση του φεμινισμού στη ζωή των νεαρών γυναικών δεν μπορεί εύκολα να ερμηνευτεί με βάση τη θεωρία της αντιστοιχίας, ούτε βέβαια με τη θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της τις αλλαγές του πολιτισμικού και πολιτικού λόγου. Τέτοια πολιτικά κινήματα παρουσιάζουν όχι μόνο έντονη αίσθηση της επίδρασης, αλλά και της σύνθετης σχέσης που υφίσταται μεταξύ της κουλτούρας, της ταυτότητας και της ταξικής διαμόρφωσης. Στη δεκαετία του 1990, η Sharpe στην έρευνά της με βάση μια ομάδα μαθητριών της εργατικής τάξης με ποικίλη εθνική προέλευση, βρήκε ότι τα κορίτσια αυτά «παραδέχτηκαν ομόφωνα» την επίδραση που είχε ο φεμινισμός στο ρόλο, στην κοινωνική θέση και στις ίσες ευκαιρίες απασχόλησης των γυναικών:

Ο τρόπος με τον οποίο τα κορίτσια βλέπουν τον εαυτό τους και τη ζωή τους έχει αλλάξει, ως αποτέλεσμα των οικονομικών και κοινωνικών μεταβολών των είκοσι χρόνων που μεσολάβησαν, και αντανακλά τόσο τις μεταβολές που έχουν σημειωθεί στη δομή και στη σταθερότητα της κοινωνικής θέσης των γυναικών όσο και την άνοδό τους – τουλάχιστον στα δικά τους μάτια.

(Sharpe, 1994, σ. 220)

Σύμφωνα με τη Sharpe, περισσότερα κορίτσια προτίμησαν να «είναι κορίτσια» συγκριτικά με είκοσι χρόνια νωρίτερα, έχοντας απορρίψει τις συμβατικές απόψεις σχετικά με τις διαφορές των φύλων και την ανδρική κυριαρχία, και έχοντας φαινομενικά αποκτήσει μεγαλύτερη αίσθηση της γυναικείας ατομικότητας, αξίας και ανεξαρτησίας. Οι διαφορές μεταξύ λευκών και αφροκαραιβικής προέλευσης κοριτσιών, ως προς την αξία που αποδίδουν στους τίτλους και στη συνέχιση των σπουδών, είχαν μειωθεί, καθώς τα λευκά κορίτσια της εργατικής τάξης φάνηκαν πρόσφατα να μοιράζονται την ίδια άποψη με τις Αφροκαραιβιανές και τις Ασιάτισσες, σχετικά με τις δυνατότητες που παρέχει η εκπαίδευση, ως μέσο, για την κατάκτηση της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας.

Αν και η Griffin (1989), για παράδειγμα, βρήκε στη δική της μελέτη για τα κορίτσια της εργατικής τάξης ότι πολλά από αυτά άρχιζαν με τη φράση «Δεν είμαι υπέρ της απελευθέρωσης των γυναικών ... αλλά», την ίδια στιγμή διαπίστωνε ότι τα ίδια φαίνονταν να στηρίζονται πολύ συχνά στο φεμινισμό προκειμένου να κατανοήσουν τη ζωή τους και τους ποικίλους και αντιφατικούς λόγους που τους απευθύνονται. Οι παραδοσιακοί ταξικά προσδιορισμένοι λόγοι για το φύλο εξακολουθούν να υφίστανται, ωστόσο τα κορίτσια της εργατικής τάξης πρέπει τώρα να συνθέσουν τις εμπειρίες τους σχετικά με τις σχέσεις των φύλων, την πληθώρα των διαφορετικών και συχνά αντιφατικών τύπων (και απεικονίσεων) της θηλυκότητας στα ΜΜΕ (Skeggs, 1997) και τα φεμινιστικά μεταρρυθμιστικά προγράμματα, τα οποία ενθαρρύνουν νέες πολιτικές και εκπαιδευτικές συνδέσεις.

Οι σύνθετες συνδέσεις μεταξύ της *εξατομίκευσης* των νέων γυναικών και της αναπαραγωγής της ταξικής τους θέσης στην αγορά εργασίας καταγράφονται παραστατικά από τους κοινωνιολόγους, οι οποίοι εστιάζονται στη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Είναι πιθανόν παράδοξο, αλλά πολλές νεαρές γυναίκες της εργατικής τάξης θα μετατρέψουν το ακαδημαϊκό τους κεφάλαιο σε παραδοσιακά επαγγέλματα χαρακτηριστικά για την εργατική τάξη. Δεν έχουν τη δύναμη να μετατρέψουν το ακαδημαϊκό τους κεφάλαιο σε οικονομικό στην αγορά εργασίας, ούτε μπορούν, σε αντίθεση με τις γυναίκες της ανώτερης μεσαίας τάξης, να αμφισβητήσουν τις δομές που διαχωρίζουν τα φύλα στη δευτερεύουσα αγορά εργασίας. Πράγματι, τα προγράμματα κατάρτισης, τα οποία στη-

ρίζονται σε δεξιότητες σχετικές με τη φροντίδα και τα οικιακά που μαθαίνονται στο σπίτι, χρησιμοποιούνται, με έντονο μάλιστα πραγματισμό, από τα κορίτσια της εργατικής τάξης ως «μαθητεία για την οικογένεια» (Skeggs, 1988). Το αποτέλεσμα είναι άσκηση στην εξάρτηση, στη χαμηλή αμοιβή και στις «ρεαλιστικές» προσδοκίες για το μέλλον (Buswell, 1992, σ. 94). Έτσι, όταν η Bates διερεύνησε την άποψη νεαρών γυναικών της εργατικής τάξης για αυτά τα προγράμματα κατάρτισης, φάνηκε ότι η πορεία αυτοαντίληψης και μεγαλύτερης έμφασης στην αυτονομία και στην «αυτοπραγμάτωση» δεν μπορεί να εκτοπίσει τις παραδοσιακές μορφές αναπαραγωγής του φύλου και της τάξης. Αντίθετα, η ταξική αναπαραγωγή και η αναπαραγωγή του φύλου φάνηκε να επανεγγράφεται από αυτά τα «κορίτσια της φροντίδας», καθώς συνειδητά «επέλεγαν» παραδοσιακά και χαμηλού κύρους επαγγέλματα στον τομέα της φροντίδας (Bates, 1993a). Η Bates ανακάλυψε ότι είχαν αναδομήσει τις προσωπικές τους βιογραφίες (π.χ. τις οικογενειακές εμπειρίες) ώστε να προσαρμόζονται καλύτερα στην εργασιακή κουλτούρα που αντιμετώπιζαν. Για παράδειγμα, όρισαν εκ νέου τα χαμηλής ειδίκευσης, συχνά «βρόμικα» ή δύσκολα επαγγέλματα απλώς ως «σκληρές γυναικείες εργασίες», κατάλληλες όμως για τις ίδιες, καθώς δεν ήταν «κοριτσάκια που ματώνουν και κλαψουρίζουν» (στο ίδιο, σ. 28). Σύμφωνα με την Bates:

Ο ανακλαστικός ατομικισμός δεν διευκόλυνε την εκπλήρωση των «αρχικών» φιλοδοξιών της Kay (ήθελε να γίνει γραμματέας), αλλά έναν επαναπροσδιορισμό των φιλοδοξιών της σύμφωνα με τις προοπτικές της αγοράς εργασίας.

(Στο ίδιο, σ. 23)

Σ' αυτό το παράδειγμα, η διαδικασία χρησιμοποίησης ευέλικτων προσωπικών αξιών αυτοπραγμάτωσης (εξατομίκευσης) διευκόλυνε την αναδιάρθρωση της κοινωνικής αδικίας μετατρέποντάς τη σε δικαιοσύνη και τη μετάλλαξη του «πεπρωμένου» σε επιλογή ή, σύμφωνα με τα λόγια μιας μαθητεύουσας, σε «δουλειά η οποία μου ταιριάζει».

Αντίθετα, τα κορίτσια που ακολουθούσαν προγράμματα μόδας και σχεδίου και μίλησαν στην Bates για τη φιλοδοξία τους να σταδιοδρομήσουν ως σχεδιάστριες εκδήλωσαν πολλά από τα χαρακτηριστικά της εξατομίκευσης, αλλά ελάχιστα από τον πραγματισμό της προηγούμενης

ομάδας κοριτσιών. Φιλοδοξούσαν να έχουν το δικό τους εργαστήριο σχεδίου και να προσχωρήσουν σε έναν κόσμο λαμπερό, όπου υπήρχαν δυνατότητες για ατομική δημιουργία, προοπτικές για «άπειρα χρήματα» και η γοητεία του να έχει κανείς ιδιόκτητη επιχείρηση. Όπως η Bates υποστηρίζει:

Με άλλα λόγια, πρόσφερε όλα τα θέλγητρα μιας μεταφορντιστικής, ατομικιστικής, επιχειρηματικής σταδιοδρομίας, που θα μπορούσε ματαιόδοξα να εξελιχθεί στον διεθνή χώρο, υπερβαίνοντας τις πιο δεσμευτικές μορφές της γυναικείας εργασίας. Αποτελούσε ένα πολύ ριψοκίνδυνο βήμα στο μέλλον, που ανταναικλούσε φιλοδοξίες που διαμορφώθηκαν μέσα στο πλαίσιο ετερογενών και αλληλοσυνδεόμενων κοινωνικών επιρροών της ύστερης μεταμοντέρνας εποχής, όπως είναι η εξατομίκευση, η μόδα του να είναι κανείς «σχεδιαστής», οι νεανικές κουλτούρες που επικεντρώνουν τη δημιουργικότητα στα ρούχα, οι ιδεολογίες των ίσων ευκαιριών και του «μεταφεμινισμού».

(Bates, 1993b, σ. 72)

Μεταβαλλόμενα πρότυπα συγκρότησης της κοινωνικής τάξης

Θα υποστήριζα ότι δύο τάσεις έχουν γίνει εμφανείς στο πλαίσιο των ταξικών σχέσεων των γυναικών στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη ζωή των κοριτσιών, τόσο της εργατικής όσο και της μεσαίας τάξης, έχει διαφοροποιηθεί, καθώς έχουν επηρεαστεί από τις μεταβολές στον τομέα της οικονομίας και των ευκαιριών και από τις πολιτισμικές μεταβολές και τις μεταβολές των λόγων που συνδέονται με την ύστερη νεωτερικότητα. Και εδώ συμπεριλαμβάνονται και ο φεμινισμός ως πολιτικό κίνημα και ο ανακλαστικός ατομικισμός. Όπως επισημαίνει η Skeggs, η πολύπλοκη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας στον ύστερο 20ό αιώνα είναι ακόμα πιο πολύπλοκη.

Υποστήριζα μέχρι τώρα ότι τα κορίτσια της ανώτερης μεσαίας τάξης και ο ιδιαίτερος τύπος της εκπαίδευσής τους (συχνά σε ιδιωτικά σχολεία θηλέων) εμφανίζονται να έχουν ενσωματωθεί απόλυτα στις μορφές της ταξικής αναπαραγωγής των ανδρών της ανώτερης μεσαίας τάξης. Όπως υποστηρίζουν οι Bowles και Gintis, αυτή η μορφή εκπαίδευσης προσφέρει κατάρτιση για ηγετικές θέσεις και την απαραίτητη αυτοπεποίθηση ώστε

να προσβλέπουν σε υψηλού κύρους επαγγέλματα. Τα κορίτσια με τέτοιο υπόβαθρο αναμένεται τώρα να διασφαλίσουν την προσωπική τους ταξική θέση μέσω των τυπικών προσόντων, της ανώτατης εκπαίδευσης και της άσκησης κάποιου επαγγέλματος υψηλού κύρους. Παράλληλα, οι αξίες της μεσαίας τάξης σχετικά με τη θηλυκότητα, όπως αυτές σχετικά με τον *καθωσπρέπει ανδρισμό* (που περιγράφηκε από τον Connell, 1997) εξακολουθούν να αποτελούν προτεραιότητα στην εκπαίδευση. Αντί να περιθωριοποιηθούν, περιχαράσσουν τις πορείες σταδιοδρομίας μέσα στην κύρια αγορά εργασίας και στα επιστημονικά επαγγέλματα, διαχωρίζοντας τους άνδρες και τις γυναίκες στις τάξεις των επαγγελματιών.

Μέσα στην κοινωνική αυτή ελίτ, η διάχυση του λόγου της εξατομίκευσης πρόσφερε σημαντικά εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα στα κορίτσια της μεσαίας τάξης, αλλά στα εργατικά στρώματα, όταν εντοπίζεται, έχει διαφορετική απήχηση και αντίκτυπο. Ο Beck (1992) διαπίστωσε πολύ καθαρά ότι η διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία ήταν απαραίτητη για την ανάπτυξη της αστικής τάξης, επηρεάζει πλέον όλες τις υπόλοιπες κοινωνικές τάξεις. Η ένταξη στην αγορά εργασίας απαιτεί τώρα ατομική ανέλιξη, οι δεδομένες βιογραφίες μεταβάλλονται σε ανακλαστικές βιογραφίες και οι παραδοσιακές κατηγορίες, όπως η κοινωνική τάξη και η περιουσία (τα παραδοσιακά κριτήρια της καπιταλιστικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης), εγκαταλείπονται. Ως ένα βαθμό, όλες οι κοινωνικές ομάδες ενσωματώνονται στις επιταγές του καπιταλισμού. Παρά το γεγονός ότι η εξατομίκευση αντιπροσωπεύει την απελευθέρωση από τις φεουδαλικές σχέσεις και επίσης από την κοινωνική τάξη, τη γειτονιά, το επάγγελμα και την κουλτούρα και παρότι οι κοινωνικοταξικές ταυτότητες δεν συνιστούν πλέον τον πυρήνα των κοινωνικών ταυτοτήτων, ωστόσο η ισχύς της κοινωνικής τάξης δεν εξαφανίζεται απλώς και μόνο επειδή χάνονται οι παραδοσιακοί τρόποι ζωής. Αν ο Beck έχει δίκιο, τότε η ταύτιση με το λόγο της εξατομίκευσης και η αποδοχή του στην πράξη θα μπορούσαν πιθανόν να αντιμετωπιστούν ως μια ακόμα διαφορετική διαδικασία «αστικοποίησης» της εργατικής τάξης.

Έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι ο Goldthorpe και οι συνεργάτες του στην ενδιαφέρουσα μελέτη τους με τίτλο *The Affluent Worker* (Goldthorpe κ.ά., 1969, σ. 24) υποστήριξαν ότι η απόλυτη ενσωμάτωση στην αστική τάξη θα επήρχετο μόνο αν τα εργατικά στρώματα αποκτούσαν και τα τρία παρακάτω συστατικά στοιχεία:

Το οικονομικό (εισόδημα για ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο)
Το κανονιστικό (νέα κοινωνική αντίληψη και αξίες)
Το σχεσιακό (αποδοχή τους από τη μεσοαστική κοινωνία ως ισότιμων)

Παρότι τα εργατικά στρώματα στη δεκαετία του 1960 είχαν αυξησει, σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, το εισόδημά τους, είχαν αποκτήσει ένα μόνο από τα τρία παραπάνω στοιχεία της κουλτούρας και της κοινωνικής θέσης της μεσαίας τάξης. Η αποδοχή των συνηθειών ζωής της μεσαίας τάξης δεν αντικατέστησε τις κοινωνικοταξικές διαφορές, ούτε βέβαια αποτέλεσε διαδικασία αφομοίωσης των εργατικών κοινοτήτων. Έτσι,

Η απομάκρυνση της εργατικής τάξης από τον παραδοσιακό τρόπο ζωής δεν παίρνει αναγκαστικά τη μορφή της μίμησης του τρόπου ζωής της μεσαίας τάξης, και το ότι συμβαίνει το πρώτο δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι συμβαίνει και το δεύτερο.

(Στο ίδιο, σ. 159)

Σήμερα, η Diane Reay υποστηρίζει ότι η «διείσδυση» των νέων αξιών της μεσαίας τάξης στις εργατικές αποδείχτηκε «καταστροφική» (Reay, 1997, σ. 23), ιδιαίτερα επειδή έχει εκτοπίσει τις συλλογικές αντιλήψεις του εαυτού σε σχέση με τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Ο «θρίαμβος του ατομικισμού» (στο ίδιο, σ. 20) έχει αποτελέσει απειλή για τις συλλογικές τάσεις και ταυτότητες των ομάδων της εργατικής τάξης. Βρίσκονται σε κατάσταση υποχώρησης ή διάψευσης. Τα εργατικά στρώματα δεν έχουν πλέον το δικαίωμα να «αισθάνονται ότι αδικούνται» από τη στιγμή που το καθετί αποτελεί ευθύνη του ατόμου – το καθετί, «από την οικονομική τους κατάσταση, την κατάσταση της υγείας τους μέχρι την εκπαίδευση των παιδιών τους, έχει αναθεωρηθεί κάτω από τον ύστερο καπιταλισμό» και γίνεται αντιληπτό ως ευθύνη του ατόμου και μόνο και όχι της κοινωνίας. Τα διλήμματα της εκπαίδευσης της μεσαίας τάξης και η υιοθέτηση των ατομικιστικών αξιών της είναι ακόμα μεγαλύτερα από ό,τι πριν, από τη στιγμή που υπάρχουν ελάχιστα «πολιτικά σενάρια για την ταξική καταπίεση» ώστε να αντιπαραταχθούν σε τέτοιες απόψεις (στο ίδιο, σ. 23). Η Chisholm υποστηρίζει ότι «το να πάρει κανείς στα χέρια του τη μοίρα του είναι απελευθερωτικό σε ατομικό επίπεδο, αλλά όχι σε κοινωνικό» (Chisholm, 1995, σ. 47). Επιμέρους αυτονομίες έχουν

εξαγοραστεί με κάποιες θυσίες για τα κορίτσια της εργατικής τάξης. Όπως η Diane Reay σχολιάζει:

Εάν έχεις μεγαλώσει μέσα στην εργατική τάξη, γνωρίζεις πολύ καλά ότι η λύση στις ταξικές ανισότητες δεν βρίσκεται στο να μεταβληθούν τα εργατικά στρώματα σε μεσαία, αλλά στην προσπάθεια απόσπασης και διανομής του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που συνοδεύει τη θέση και το κύρος της μεσαίας τάξης.

• (Reay, 1997, σ. 23)

Πραγματικά, τα κορίτσια της εργατικής τάξης σήμερα ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν τους κανόνες και τις αξίες των ανώτερων μεσαίων στρωμάτων (π.χ. την εξατομίκευση), χωρίς όμως να διαθέτουν κανένα στοιχείο της οικονομικής τους δύναμης και, βεβαίως, χωρίς να γίνονται αποδεκτά ως μέρος της τάξης αυτής. Στο πλαίσιο της διαχωρισμένης με βάση το φύλο αγοράς εργασίας και των ευάλωτων κοινοτήτων, το πιο πιθανό είναι ότι η γλώσσα της εξατομίκευσης γίνεται μηχανισμός νομιμοποίησης των έμφυλων διαχωρισμών και των ταξικών ανισοτήτων παρά μηχανισμός «απελευθέρωσης» ή «ενσωμάτωσης στην αστική τάξη» με όλη τη σημασία του όρου. Αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στα κορίτσια της ανώτερης μεσαίας τάξης, για τα κορίτσια της εργατικής τάξης αυτός ο λόγος με τα κανονιστικά μεσοαστικά του στοιχεία (ικανοποίηση που καθυστερεί, κοινωνική ανέλιξη) γίνεται συνεπώς ο μηχανισμός για την ταξική τους αναπαραγωγή. Σ' αυτό το πλαίσιο, η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας είναι κατά συνέπεια πολύ περισσότερο σύνθετη από όσο επιτρέπει η «αρχή της αντιστοιχίας» να φανεί.

Συμπεράσματα

Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης χρειάζεται τώρα να ασχοληθούν με τη σύγκριση των θεωριών της ύστερης νεωτερικότητας και της ταξικής κυριαρχίας. Οι απόψεις που προβλήθηκαν από τους Bowles και Gintis το 1976 δεν εναρμονίζονται με την άποψη του Beck (1992), καθώς ο τελευταίος υποστηρίζει ότι όχι μόνο έχει μεταβληθεί θεμελιωδώς η οικονομική διάρθρωση, αλλά και ότι συνέβη το ίδιο και στους μηχανισμούς της κοινωνικής αναπαραγωγής. Ο Beck υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι έχουν αρχίσει να «απελευθερώνονται» από τους κοινωνικούς τύπους

που συνδέονται με τη βιομηχανική κοινωνία. Μέσα από μια διαδικασία αποβολής των παραδοσιακών χαρακτηριστικών, η ταξική κουλτούρα και η ταξική συνείδηση (όπως, π.χ., ο ταξικά προσδιορισμένος ρόλος των φύλων και της οικογένειας) θα πάψουν να έχουν τόση σημασία, και αυτό θα «συμβεί μέσα σε μια κοινωνική κατάσταση ανάπτυξης της εξατομικεύσης» (στο ίδιο, σ. 87). Ακόμα και αν οι σχέσεις ανισότητας παραμείνουν σταθερές, οι νεωτερικές συνδέσεις μεταξύ οικογένειας και απασχόλησης θα καταλυθούν. Τα άτομα θα είναι υποχρεωμένα να σχεδιάζουν ξεχωριστά το καθένα τη δική του ατομική βιογραφία για την αγορά εργασίας.

Ο Beck υποστηρίζει ότι μια νέα ιστορία της κοινωνικής τάξης αναδύεται από τη συλλογική εμπειρία της εξατομικεύσης και του ατομικισμού. Η ταξική κοινωνία που περιγράφηκε από τους Bowles και Gintis, με τους διαχωρισμούς και τις διαστρωματώσεις της, τις μορφές αλλοτρίωσης και των συλλογικών αγώνων για την εκπαίδευση, θα αντικατασταθεί από την εξατομικεύση της κοινωνικής ανισότητας – από μια ταξική κοινωνία που θα συνιστά «μια εξατομικευμένη κοινωνία εργαζομένων» (Beck, 1992, σ. 100). Η έννοια της κοινωνικής κινητικότητας θα καταλήξει «χωρίς περιεχόμενο και θα εξαφανιστεί». Οι ανισότητες δεν θα αναπαράγονται από τα επίκτητα «χαρακτηριστικά της προσωπικότητας» αλλά θα είναι αποτέλεσμα «ψυχολογικών προδιαθέσεων». Η κοινωνική ανισότητα θα θεωρείται ότι είναι «αταξική», καθώς η ανεργία θα πάρει το περιεχόμενο της προσωπικής και όχι της ταξικής αποτυχίας, το κοινωνικό κύρος του φύλου και της κοινωνικής τάξης θα υποχωρήσουν, το πνεύμα της εξατομικεύσης θα οδηγήσει σε οικογένειες στις οποίες οι διαπραγματεύσεις θα αποτελούν τον κανόνα, και τα άτομα ως μονάδες θα είναι ο σημαντικότερος παράγοντας κοινωνικής αναπαραγωγής, διαμορφώνοντας ως διαμεσολαβητές τη ζωή τους μέσα από διαδικασίες «σχεδιασμού και οργάνωσης της ζωής».

Δεν είναι όμως όλοι πρόθυμοι να ακολουθήσουν αυτή την πορεία μέχρι τέλους. Η Furlong, για παράδειγμα, υποστηρίζει την άποψη ότι, παρότι «υπάρχουν ενδείξεις ότι οι ταξικές κουλτούρες εξασθενούν και ότι ο κίνδυνος είναι παρών σε κάθε επίπεδο των ταξικών δομών και σε όλα τα άτομα» (Furlong, 1998, σ. 596), υπάρχουν εξίσου ενδείξεις ότι οι ταξικές ταυτότητες αναδομούνται μέσα σε συγκεκριμένους γεωγραφικούς και κοινωνικούς χώρους (Cohen, 1997· Skelton και Valentine, 1998).

Αντ' αυτού, υπάρχει μια πολύπλοκη σύνδεση μεταξύ των υλικών και γλωσσικών θέσεων και χαρακτηριστικών, η οποία πιθανόν αποδίδεται καλύτερα με την έννοια της δομημένης εξατομικεύσης των Roberts, Clark και Wallace (1994). Αυτές οι διαδικασίες της δομημένης εξατομικεύσης ενσωματώνονται όχι μόνο στην πολιτισμική και οικονομική σφαίρα, αλλά επίσης και στην οικογένεια, το χώρο δηλαδή της διαμόρφωσης της τάξης και του φύλου. Η εμπειρία αυτής της διαδικασίας, συνεπώς, διαφέρει σε σημαντικό βαθμό ανάλογα με την κοινωνική τάξη, το φύλο και την εθνικότητα.

Οι μεταβολές στις γυναικείες ταξικές σχέσεις και στις συνδεόμενες με αυτές οικογενειακές σχέσεις έχουν αρχίσει να συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση της κυρίαρχης κοινωνικοταξικής θεωρίας. Ο Goldthorpe και άλλοι αναγνωρίζουν πλέον τώρα ότι η θέση που κατέχουν οι γυναίκες στις δομές της απασχόλησης επηρεάζει την κατανομή των ευκαιριών ζωής για τους άνδρες. Τα μάλλον επιφυλακτικά συμπεράσματα του Marshall και των συνεργατών του αποτελούν ένα παράδειγμα για τη μεταβολή που έχει επέλθει στον τρόπο προσέγγισης των θεμάτων φύλου:

τα ταξικά συστήματα είναι δομημένα με βάση το φύλο κατά τρόπο που σαφώς επηρεάζει στον ίδιο βαθμό την κατανομή των ευκαιριών ζωής, την ταξική συγκρότηση και την ταξική δράση των ανδρών και των γυναικών... Και αυτές οι δυνατότητες κινητικότητας των ανδρών εξαρτώνται από μια σαφή διαφοροποίηση των φύλων στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, από μια διαφοροποίηση δηλαδή που διαπερνά την ταξική δομή ως σύνολο. Οι τάξεις και τα ταξικά φαινόμενα καθορίζονται από τον ιδιόμορφο τύπο της γυναικείας (αν και ασυνεχούς) συμμετοχής στην αγορά εργασίας.

(Marshall κ.ά., 1988, σ. 73, παρατίθεται στο Witz, 1995, σ. 42)

Η Anne Witz σωστά υποστηρίζει ότι είναι δύσκολο να αγνοήσει κανείς τους τρόπους με τους οποίους το φύλο συμμετέχει στην αναπαραγωγή του ταξικού συστήματος. Τα θέματα φύλου στην εκπαίδευση, στην απασχόληση και στην οικογένεια είναι κεντρικής σημασίας για την έννοια της ταξικής συγκρότησης και συνεπώς για την αναπαραγωγή μέσω της εκπαίδευσης. Τα πρότυπα επίδοσης των δύο φύλων στην εκπαίδευση έχουν σημαντικότερες συνέπειες για την ενδοταξική και κυρίως για τη διαταξική αλληλεγγύη. Συνεπώς, αυτό που χρειάζεται είναι μια

προσεκτική αναθεώρηση των σύγχρονων αντιλήψεων για την ταξική συγκρότηση, ώστε να εκτιμηθεί η δυναμική της ως προς το φύλο.

Χρειαζόμαστε μια νέα έννοια για την ταξική διαμόρφωση, προκειμένου να περιγράψουμε τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους προκύπτουν οι επαγγελματικές δομές των «χώρων» και το πώς τα έμφυλα «άτομα» συνδέονται με αυτούς, και επίσης το γιατί οι δύο αυτές διαδικασίες δεν είναι αναγκαστικά διαδοχικές.

(Witz, 1995, σ. 43)

Σ' αυτό το κεφάλαιο απέδειξα ότι η πρόσφατη έρευνα στηρίζει τη θέση των Bowles και Gintis σχετικά με τη «διαρκή καταλληλότητα» της κοινωνικοταξικής ανάλυσης, αν και με πιο σύνθετο τρόπο, για την κατανόηση των σύγχρονων δομών της βιομηχανικής κοινωνίας (Bonney, 1998, σ. 601). Δεν φαίνεται να υπάρχει καμιά μείωση των κοινωνικοταξικών διαφορών στον 20ό αιώνα – οι ανισότητες των εκπαιδευτικών ευκαιριών παραμένουν. Όπως η Bonney υποστηρίζει:

Αντίθετα με τις φιλελεύθερες θεωρίες για τη λειτουργία της βιομηχανικής κοινωνίας, η αύξηση των θέσεων στην ανώτατη εκπαίδευση δεν αποτελεί εγγύηση για αντίστοιχη εκπαιδευτική και κοινωνική διεύρυνση των κοινωνικών τάξεων.

(Στο ίδιο, σ. 602)

Παράλληλα, το βάρος πέφτει στους Bowles και Gintis και σ' αυτούς που στρέφονται πάλι στο έργο τους, προκειμένου να ασχοληθούν με τις προκλήσεις που προσφέρει η φεμινιστική ταξική θεωρία και η φεμινιστική εκπαιδευτική έρευνα.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Alan Sadovnik και τη Susan Semel για την πρόσκλησή τους να συμμετάσχω στο συμπόσιο που οργανώθηκε για τα είκοσι πέντε χρόνια του Συνεδρίου της Αμερικανικής Ερευνητικής Εταιρείας, στο Seattle το 2001, τον Sam Bowles για την αποδοχή της εισήγησής μου στο συνέδριο και τις Jo-Anne Dillabough και Diane Reay για τις παρατηρήσεις τους στα πρώτα σχέδιάσματα της εισήγησής. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τη Miriam David και την Gaby Weiner για

την άδειά τους να χρησιμοποιήσω κάποια από τα επιχειρήματα και, σε κάποιες περιπτώσεις, κείμενο από το βιβλίο *Closing the Gender Gap*, το οποίο συγγράψαμε από κοινού. Τα λάθη και οι παρερμηνείες είναι αποκλειστικά δική μου ευθύνη.

Σημειώσεις

1. Παρόμοια υποαντιπροσώπηση των εθνικών μειονοτήτων υπάρχει στην ανώτατη εκπαίδευση της Μ. Βρετανίας (Skellington και Norris, 1992).
2. Άλλοι θεωρητικοί της κοινωνικής τάξης δέχτηκαν σοβαρές κριτικές εξαιτίας της ενασχόλησής τους με τη θεωρία του φύλου (βλ., για παράδειγμα, Butler και Savage, 1995· Marshall, Swift και Roberts, 1997· Devine, 1998).

Βιβλιογραφικές αναφορές και προτεινόμενη βιβλιογραφία

- Arnot, M. (1982), «Male hegemony, social class and women's education», *Journal of Education*, 164, 1, σσ. 64-89.
- (1984), «A feminist perspective on the relationship between family life and school life», *Journal of Education*, 166, 1, σσ. 5-24.
- Arnot, M., David, M. και Weiner, G. (1999), *Closing the Gender Gap: postwar educational and social change*, Cambridge: Polity Press.
- Ball, S.J. (1990), *Politics and Policy Making in Education: explorations in policy sociology*, Λονδίνο: Routledge.
- Basit, T.N. (1996) «I'd hate to be just a housewife: career aspirations of British Muslim girls», *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 2, σσ. 227-42.
- Bates, I. (1993a), «A job which is right for me? Social class, gender and individualisation», στο I. Bates και G. Riseborough (επιμ.), *Youth and Inequality*, Buckingham: Open University Press.
- (1993b), «“When I have my own studio”: the making and shaping of designer careers», στο I. Bates και G. Riseborough (επιμ.), *Youth and Inequality*, Buckingham: Open University Press.
- Beck, U. (1992), *Risk Society: towards a new modernity*, Λονδίνο: Sage.
- Bernstein, B. (1975), *Class, Codes and Control*, τόμ. 3, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Bhavnani, R. (1991), *Black Women in the Labour Market: a research review*, Manchester: Equal Opportunities Commission.
- Bonney, N. (1998), «The class war continues», *Sociology*, 32, 3, σσ. 601-5.

- Bourdieu, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1993), *Sociology in Question*, Λονδίνο: Sage.
- Bowles, S. και Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Brown, P. (1987), *Schooling Ordinary Kids: inequality, unemployment and the new vocationalism*, Λονδίνο: Tavistock.
- Buswell, C. (1992), «Training girls to be low paid women», στο C. Glendinning και J. Millar (επιμ.), *Women and Poverty in Britain: the 1990s*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Butler, T. και Savage, M. (επιμ.) (1995), *Social Change and the Middle Classes*, Λονδίνο: UCL Press.
- Carter, J. (1997), «Post-Fordism and the theorisation of educational change: what's in a name?», *British Journal of Sociology of Education*, 18, 1, σσ. 45-61.
- Chisholm, L. (1995), «Cultural semantics: occupations and gender discourse», στο P. Atkinson, B. Davies και S. Delamont (επιμ.), *Discourse and Reproduction: Essays in honour of Basil Bernstein*, Creskill, NJ: Hampton Press.
- Chisholm, L. και du Bois Reynaud, M. (1993), «Youth transitions, gender and social: change», *Sociology*, 27, 2, σσ. 259-79.
- Cohen, P. (1997), *Rethinking the Youth Question: education, labour and cultural studies*, Λονδίνο: Macmillan.
- Cole, M. (επιμ.) (1988), *Bowles and Gintis Revisited: correspondence and contradiction in educational theory*, Lewes: Falmer Press.
- Connell, R.W. (1997), «The big picture: masculinities in recent world history», στο A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown και A.S. Wells (επιμ.) *Education, Culture, Economy and Society*, Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Connell, R.W., Ashenden, D.J., Kessler, S. και Dowsett, G.W. (1982), *Making the Difference: schools, families and social division*, Sydney: Allen & Unwin.
- Crompton, R. (1993), *Class and Stratification: an introduction to current debates*, Cambridge: Polity Press.
- (1995), «Women's employment and the middle class», στο T. Butler και M. Savage (επιμ.), *Social Change and the Middle Classes*, Λονδίνο: UCL Press.
- Dale, R., Esland, G. και MacDonald, M. (επιμ.) (1976), *Schooling and Capitalism*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- David, M.E. (1978), «The family-education couple: towards an analysis of the William Tyndale dispute», στο G. Littlejohn, B. Smart, J. Wakeford και N. Yuval Davis (επιμ.), *Power and the State*, Λονδίνο: Croom Helm, σσ. 158-96.
- (1980), *The State, the Family and Education*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- (1993), *Parents, Gender and Education Reform*, Cambridge: Polity Press.
- David, M.E., West, A. και Ribbens, J. (1994), *Mothers' Intuition: choosing secondary schools*, Λονδίνο: Falmer Press.

- Debnath, E. (1999), *Youth, Gender and Community Change: a case study of young Bangladeshis in Tower Hamlets*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, University of Cambridge.
- Delamont, S. (1989), *Knowledgeable Women*, Λονδίνο: Routledge.
- Devine, F. (1998), «Class analysis and the stability of class relations», *Sociology*, 32, 1, σσ. 23-42.
- DfEE (2001), *Schools: Building on Success*, Green Paper (Cm 5050), Norwich: The Stationery Office.
- Egerton, M. και Halsey, A.H. (1993), «Trends by social class and gender in access to higher education in Britain», *Oxford Review of Education*, 19, 2, σσ. 183-96.
- Eggleston, J., Dunn, J., Anjali, M. και Wright, C. (1986), *Education for Some: the educational and vocational experiences of 15-18 year olds, members of minority ethnic groups*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Evans, M. (1991), *A Good School: life at a girls' grammar school in the 1950s*, Λονδίνο: Women's Press.
- Farrant, J. (1981), «Trends in admissions», στο O. Fulton (επιμ.), *Access to Higher Education*, Guildford: SHRE.
- Furlong, A. (1998), «Youth and social class: change and continuity», *British Journal of Sociology of Education*, 19, 4, σσ. 591-97.
- Furlong, A. και Cartmel, F. (1997), *Young People and Social Change: individualisation and risk in late modernity*, Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, S., Ball, S. και Bowe, R. (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D. και Mirza, H. (2000), *Educational Inequality: mapping race, class and gender*, Λονδίνο: OFSTED.
- Goldthorpe, J.H., Lockwood, D., Bechhofer, F. και Platt, J. (1969), *The Affluent Worker in the Class Structure*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Great Britain. Committee on Higher Education (1963), *Higher Education* (the Robbins Report), 1961-63, 14 τόμ., Λονδίνο: HMSO.
- Griffin, C. (1985), *Typical Girls? Young women from school to the job market*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- (1989), «I'm not a woman's libber, but Feminism, consciousness and identity», στο S. Skevington και D. Baker (επιμ.), *The Social Identity of Women*, Λονδίνο: Sage.
- Halsey, A. (1997), «Trends in Access and Equity in Higher Education: Britain in an international perspective», στο A. Halsey, H. Lauder, P. Brown και A. Stuart-Wells (επιμ.), *Education: Culture, Economy and Society*, Οξφόρδη: Oxford University Press.
- Hillman, J. και Pearce, N. (1998), «Wasted Youth»: *disaffection and non participation amongst 14-19 year olds in education*, Λονδίνο: Institute for Public Policy Research.
- Kenway, S. (1990), «Privileged girls, private schools and the culture of success»,

- στο J. Kenway και S. Willis (επιμ.), *Hearts and Minds: self esteem and the schooling of girls*, Λονδίνο: Falmer Press.
- Lowe, R. (1997), *Schooling and Social Change, 1964-1990*, Λονδίνο: Routledge.
- Lucey, H. και Walkerdine, V. (2000), «Boys' underachievement: social class and changing masculinities», στο T. Cox (επιμ.), *Combating Educational Disadvantage*, Λονδίνο: Falmer Press.
- Mac an Ghail, M. (1988), *Young, Gifted and Black*, Milton Keynes: Open University Press.
- (1994), *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham: Open University Press.
- MacDonald, M. (1980), «Socio-cultural reproduction and women's education», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- (1981) *Class, Gender and Education*, Units 10/11 E353, Milton Keynes: Open University Press.
- Macrae, S., Maguire, M. και Ball, S. (1997), «Whose "learning" society? A tentative deconstruction», *Journal of Educational Policy*, 12,6, σσ. 499-509.
- Mahony, P. και Zmroczek, C. (επιμ.) (1997), *Class Matters: women's perspectives on social class*, Λονδίνο: Taylor & Francis.
- Mann, C. (1998), «The impact of working class mothers on the educational success of their adolescent daughters at a time of social change», *British Journal of Sociology of Education*, 19, 2, σσ. 211-26.
- Marshall, G. (1997), *Repositioning Class: social inequality in industrial societies*, Λονδίνο: Sage.
- Marshall, G., Newby, H., Rose, D. και Vogler, C. (1988), *Social Class in Modern Britain*, Λονδίνο: Hutchinson.
- Marshall, G., Swift, A. και Roberts, S. (1997), *Against the Odds? Social class and social justice in industrial societies*, Οξφόρδη: Clarendon Press.
- McCulloch, G. (1998), *Failing the Ordinary Child? The theory and practice of working class secondary education*, Buckingham: Open University Press.
- McRobbie, A. (1978), «Working class girls and the culture of femininity», στο Women's Studies Group, *Women Take Issue: aspects of women's subordination*, Λονδίνο: Hutchinson, σε συνεργασία με το CCCS.
- McRobbie, A. και Garber, J. (1975), «Girls and subcultures: an exploration», στο S. Hall και T. Jefferson (επιμ.), *Resistance through Rituals: youth subcultures in postwar Britain*, Λονδίνο: Hutchinson.
- Mirza, H. (1992), *Young, Black and Female*, Λονδίνο: Routledge.
- Moore, R. (1996), «Back to the future: the problem of change and the possibilities of advance in sociology of education», *British Journal of Sociology of Education*, 17, 2, σσ. 145-61.
- Power, S. (2000), «Educational pathways into the middle class(es)», *British Journal of Sociology of Education*, 21, 2, σσ. 133-45.

- Plummer, G. (2000), *Failing Working Class Girls*, Λονδίνο: Trentham Books.
- Purvis, J. (1989), *Hard Lessons: the lives and education of working class women in nineteenth century England*, Cambridge: Polity Press.
- Reay, D. (1997), «The double bind of the "working class" feminist academic: the success of failure or the failure of success?», στο P. Mahony και C. Zmroczek (επιμ.), *Class Matters: women's perspectives on social class*, Λονδίνο: Taylor & Francis.
- (1998), «Engendering social reproduction: mothers in the marketplace», *British Journal of Sociology of Education*, 19, 2, σσ. 195-209.*
- (2000), «Rethinking social class: qualitative perspectives on class and gender», *Sociology*, 32, 2, σσ. 259-75.
- Reay, D. και Ball, S.J. (1997), «"Spoilt for choice": the working classes and educational markets», *Oxford Review of Education*, 23, 1, σσ. 89-101.
- Reay, D., Ball, S., David, M. και Davies, J. (2001), «Choices of Degree or degrees of choice? Social class, race and the higher education choice process», *Sociology*, 35, 4, σσ. 855-74.
- Roberts, K., Clark, S.C. και Wallace, C. (1994), «Flexibility and individualism: a comparison of transitions into employment in England and Germany», *Sociology* 28, 1, σσ. 31-54.
- Saunders, P. (1997), «Is Britain a meritocracy?», στο B. Cosin και M. Hales (επιμ.), *Families, Education and Social Differences*, Λονδίνο: Routledge.
- Sharpe, S. (1994), *Just Like a Girl: how girls learn to be women*, Harmondsworth: Penguin.
- Sillitoe, K. και Meltzer, H. (1985), *The West Indian School Leaver*, τόμ. 1, *Starting Work*, Λονδίνο: OPCS, Social Survey Division, HMSO.
- Skeggs, B. (1988), «Gender reproduction and further education: domestic apprenticeships», *British Journal of Sociology of Education*, 9, 2, σσ. 131-49.
- (1997), *Formations of Class and Gender*, Λονδίνο: Sage.
- Skellington, R. και Norris, P. (1992), «Race», στο *Britain Today*, Λονδίνο: Sage.
- Skelton, T. και Valentine, G. (επιμ.) (1998), *Cool Places: geographies of youth subcultures*, Λονδίνο: Routledge.
- UCCA (1993), *Statistical Supplement, 1991-2*, Λονδίνο: UCCA.
- Wallace, C. (1987), «From girls and boys to women and men: the social reproduction of gender», στο M. Arnot και G. Weiner (επιμ.), *Gender and the Politics of Schooling*, Λονδίνο: Hutchinson.
- Weis, L. (1990), *Working Class without Work: high school students in the de-industrialising economy*, Νέα Υόρκη: Routledge.
- Witz, A. (1995), «Gender and service class formation», στο T. Butler και M. Savage (επιμ.), *Social Change and the Middle Classes*, Λονδίνο: UCL Press.