

Κοινωνικοπολιτισμική αναπαραγωγή και γυναικεία εκπαίδευση

Στο πλαίσιο ενός καπιταλιστικού συστήματος παραγωγής, οι πατριαρχικές σχέσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ιεραρχική διάρθρωση ανάμεσα στα δύο φύλα και την κυριαρχία των ανδρών πάνω στις γυναίκες, ιστορικά παίρνουν συγκεκριμένες μορφές σε οικονομικό, πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο. Αν και οι πατριαρχικές μορφές ελέγχου υπήρχαν και πριν από την εμφάνιση του καπιταλισμού, παρ' όλ' αυτά η οικονομική και κοινωνική υποταγή των γυναικών έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι του καπιταλιστικού κοινωνικού συστήματος. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι σχέσεις αυτές συνιστούν βασικό συστατικό, απαραίτητο για την επιβίωση του καπιταλιστικού συστήματος, αλλά ότι ξεχωρίζουν ως μία από τις κεντρικές οργανωτικές αρχές του. Στην καπιταλιστική οικονομία, οι πατριαρχικές σχέσεις έχουν συγκεκριμένη υλική βάση, που εντοπίζεται, για παράδειγμα, στο διαχωρισμό της οικογένειας από την παραγωγική διαδικασία και στην οικονομική εξάρτηση των γυναικών από τους άνδρες. Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσω, λοιπόν, να αναπτύξω μια ανάλυση της γυναικείας εκπαίδευσης, η οποία συσχετίζει τον τρόπο οργάνωσης και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τη θέση των γυναικών στις καπιταλιστικές κοινωνίες. Η έμφαση θα δοθεί στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση παράγει υποκείμενα προσδιορισμένα ταυτόχρονα από την κοινωνική τους τάξη και το φύλο τους, και τα οποία προορίζονται να πάρουν τη θέση τους σε μια καταμερισμένη κοινωνικά εργασία που οργανώνεται από τις δυαδικές, αν και συχνά αντιφατικές, δυνάμεις των ταξικών σχέσεων και των σχέσεων των φύλων.

Παρά τα ποικίλα έργα και τους τρόπους ανάλυσης που είναι σήμερα διαθέσιμοι για τη μελέτη της γυναικείας εκπαίδευσης, υπάρχει ένα σταθερό και επαναλαμβανόμενο αίτημα. Ο σημαντικότερος στόχος σε αυτού του είδους την επιστημονική έρευνα είναι η καθιέρωση της κοινωνιολογίας της γυναικείας εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή ατζέντα. Η

πίεση που η έρευνα αυτή ασκεί στις υπάρχουσες ερμηνείες για την εκπαίδευση μετατρέπεται σε αίτημα αναγνώρισης των τρόπων με τους οποίους η εκπαίδευση κατασκευάζει, διαμορφώνει και μεταδίδει συγκεκριμένους ορισμούς του κοινωνικού φύλου και των σχέσεων των φύλων σε κάθε νέα γενιά, τόσο μέσα στα όρια των κοινωνικών τάξεων όσο και ανεξάρτητα από αυτές. Η πρόκληση που ενυπάρχει σε αυτού του είδους τις αναλύσεις είναι η επανεκτίμηση των σύγχρονων ερμηνειών για την εκπαίδευση, οι οποίες είτε έχουν μειώσει τη σημασία είτε έχουν αγνοήσει εντελώς την ύπαρξη του καταμερισμού εργασίας με βάση το φύλο μέσα στο σχολείο και την επίδρασή του στον προσδιορισμό των σχέσεων ανάμεσα στην οικογένεια, την εκπαίδευση και τις παραγωγικές διαδικασίες.

Πρόθεσή μου στο κεφάλαιο αυτό είναι να επανεξετάσω δύο σημαντικές θεωρητικές τάσεις, να διερευνήσω τις αδυναμίες τους και να προτείνω πώς μπορούν να επαναδιατυπωθούν κάτω από το φως νέων δεδομένων. Θα περιοριστώ, λοιπόν, σε ό,τι μέχρι σήμερα έχει ονομαστεί θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής και θεωρίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής της ταξικής δομής. Όσον αφορά την πρώτη παράδοση θα εστιάσω στο έργο του Althusser (1971) και των Bowles και Gintis (1976), ενώ, όσον αφορά τη δεύτερη, στο έργο του Bernstein (1977a), ώστε να χρησιμοποιήσω τις παραπάνω θεωρίες σαν βάση ενός ερμηνευτικού μοντέλου για τις μορφές εκπαίδευσης των γυναικών σε κοινωνίες που είναι ταυτόχρονα καπιταλιστικές και πατριαρχικές.

Εκπαίδευση και αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού

Στο έργο του Althusser και των Bowles και Gintis, διατυπώνεται η βασική αρχή ότι η εκπαίδευση παίζει σημαντικό, αν όχι κρίσιμο, ρόλο στην αναπαραγωγή του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Όπως υπογραμμίζεται από τον Althusser, σε αυτή τη διαδικασία υπάρχουν ουσιαστικά δύο πλευρές. Πρώτον, η αναπαραγωγή των παραγωγικών δυνάμεων· δεύτερον, και ίσως σημαντικότερο, η αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων της παραγωγής.

Στην ανάλυση της αναπαραγωγής των παραγωγικών δυνάμεων, ο Althusser υπογραμμίζει ότι, εάν οποιαδήποτε μορφή κοινωνικής οργάνωσης πρόκειται να αναπαραχθεί, θα πρέπει να εξασφαλίσει όχι μόνο τη διάθεση ενός εργατικού δυναμικού που θα είναι επαρκές αριθμητικά

(διαμέσου της βιολογικής αναπαραγωγής και της μετανάστευσης), αλλά και το ότι αυτό το εργατικό δυναμικό θα είναι διαφοροποιημένο, κατάλληλα καταρτισμένο και ικανό να εργαστεί στη δεδομένη κάθε φορά κοινωνική οργάνωση. Ιστορικά, η αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού καλυπτόταν από μορφές κατάρτισης και μαθητείας «μέσα στην ίδια τη δουλειά» ή κοντά σε κάποιον έμπειρο. Στο πλαίσιο του καπιταλισμού, εξωτερικοί φορείς, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν αναλάβει, ολόένα και περισσότερο, το καθήκον να εφοδιάσουν τους εργαζόμενους με τις απαραίτητες δεξιότητες, όπως η γραφή, η ανάγνωση και η αριθμητική. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα εφοδιάζει τους μελλοντικούς εργαζόμενους με τις κατάλληλες στάσεις απέναντι στην εργασία, όπως είναι η αποδοχή των κανόνων καλής συμπεριφοράς, ο «σεβασμός στον κοινωνικοτεχνικό καταμερισμό εργασίας και, τέλος, ο σεβασμός στους κανόνες μιας κοινωνικής οργάνωσης που εγκαθιδρύθηκε από την κυριαρχία μιας κοινωνικής τάξης» (Althusser, 1971, σ. 127). Ο Althusser υποστηρίζει ότι τα άτομα τοποθετούνται στην υπάρχουσα κοινωνική οργάνωση, στο πλαίσιο συγκεκριμένων σχέσεων – σχέσεων «υποταγής στην κυρίαρχη ιδεολογία ή πλήρους γνώσης της πρακτικής της» (σ. 128).

Οι παραπάνω παράμετροι υπάρχουν επίσης και στην ανάλυση των Bowles και Gintis, στο βιβλίο τους *Schooling in Capitalist America* (1976). Εδώ οι συγγραφείς τονίζουν τη σημασία των εκπαιδευτικών δομών ως επλεκτικών και διανεμητικών μηχανισμών για την κοινωνική αναπαραγωγή της ταξικής δομής. Υποστηρίζουν ότι λειτουργία του σχολείου είναι να παράγει ένα διαφοροποιημένο, στρωματοποιημένο και υποταγμένο εργατικό δυναμικό, κοινωνικά προσαρμοσμένο ως προς την προσωπικότητα και το χαρακτήρα, καθώς και εξοπλισμένο με τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες ώστε να εργαστεί στον κοινωνικοοικονομικό καταμερισμό εργασίας.

Αναλύοντας το εργατικό δυναμικό στην αμερικάνικη οικονομία, οι Bowles και Gintis αναγνωρίζουν την τάση της αγοράς εργασίας να επιμερίζεται σε τομείς στο πλαίσιο του καπιταλιστικού συστήματος, και επισημαίνουν το διαχωρισμό της σε κύρια και δευτερεύουσα. Στην κύρια αγορά εργασίας τοποθετούν πρωταρχικά τους τομείς των εταιρειών και του δημοσίου, στους οποίους οι θέσεις εργασίας χαρακτηρίζονται από σχετικά υψηλούς μισθούς, επαγγελματική ιεραρχία και ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Χαρακτηριστικά των τομέων αυτών είναι συνήθως

τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ασφάλειας και η άσκηση του συνδικαλισμού εκ μέρους των εργαζομένων. Στη δευτερεύουσα αγορά εργασίας, συναντά κανείς σχετικά χαμηλούς μισθούς, ελάχιστο συνδικαλισμό, χαμηλά επίπεδα ασφάλειας και περιορισμένες ευκαιρίες προαγωγής και κατάρτισης. Σε αυτού του είδους την αγορά εντάσσονται οι πιο καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες που, στις Ηνωμένες Πολιτείες, είναι οι «μαύροι, οι Πορτορικανοί, οι Μεξικανοί, οι αυτόχθονες Αμερικανοί, οι γυναίκες, οι ηλικιωμένοι, οι νέοι και άλλες μειονότητες» (η υπογράμμιση δική μου, Bowles και Gintis, 1976, σ. 67).

Αναγνωρίζοντας τις γυναίκες ως μία ακόμα μειονότητα, οι Bowles και Gintis αποφεύγουν να ερμηνεύσουν τη διαίρεση της αγοράς εργασίας ως έναν από τους σημαντικότερους τρόπους αφομοίωσης του καταμερισμού εργασίας με βάση το φύλο και συγκεκριμένα των πατριαρχικών δομών εξουσίας από το καπιταλιστικό σύστημα. Υποτιμούν έτσι την ύπαρξη ενός εργατικού δυναμικού καταμερισμένου με βάση το φύλο των εργαζομένων, τόσο σε κάθε τομέα της αγοράς εργασίας όσο και ανεξάρτητα από τον παραπάνω δυαδικό διαχωρισμό της αγοράς σε κύρια και δευτερεύουσα. Ειδικά στις Ηνωμένες Πολιτείες υπάρχει μια διαδικασία «περιθωριοποίησης» του γυναικείου εργατικού δυναμικού στον τομέα της δευτερεύουσας αγοράς εργασίας¹.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο, σε καθέναν από τους δύο τομείς της αγοράς, οι γυναίκες συνήθως απασχολούνται σε θέσεις εργασίας που έχουν κατά συνέπεια οριστεί στερεοτυπικά ως «γυναικεία» επαγγέλματα, επειδή προϋποθέτουν είτε κάποια υποτιθέμενη χειρωνακτική δεξιότητα (π.χ. υφαντουργία) είτε οικιακά ενδιαφέροντα (μαγείρεμα, υγεία, καθαριότητα κτλ.) ή μια κλίση στην παροχή προσωπικών υπηρεσιών (διδασκαλία, κοινωνική εργασία κτλ.). Αυτό που χαρακτηρίζει πάντως την τοποθέτηση των γυναικών, είτε μέσα σε κάθε τομέα ξεχωριστά είτε μεταξύ των δύο διαφορετικών τομέων της αγοράς εργασίας, είναι η κατώτερη θέση τους σε σχέση με μισθούς και προοπτικές κατάρτισης και προαγωγής. Παρότι οι Bowles και Gintis αναγνωρίζουν ότι ο καπιταλισμός έχει χρησιμοποιήσει και προσαρμόσει προϋπάρχουσες «κοινωνικές προκαταλήψεις», όπως ο ρατσισμός και ο σεξισμός, παραλείπουν να προβούν σε μια υλιστική ερμηνεία όλων όσα στην ανάλυσή τους παρουσιάζονται ως εξωγενείς ιδεολογικοί παράγοντες. Ωστόσο, θα ισχυριζόμουν ότι οποιαδήποτε θεωρία

της εκπαίδευσης ενδιαφέρεται να ερμηνεύσει τα είδη της εκπαίδευσης με όρους που αναφέρονται στην αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού οφείλει να αναγνωρίσει ότι η δομή των κυριαρχικών σχέσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών αποτελεί αναπόσπαστη, και όχι απλώς βοηθητική, οργανωτική αρχή της εργασιακής διαδικασίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι το μοντέλο ειδικά της γυναικείας απασχόλησης είναι διαφορετικό από εκείνο των ανδρών. Οι μεταβαλλόμενοι ορισμοί των επαγγελμάτων από «ανδρικά» σε «γυναικεία», και το αντίθετο, αποτελούν μια όψη της δυναμικής φύσης της κοινωνικής θέσης των γυναικών. Ως ένα βαθμό, στην παραπάνω διαδικασία παρεμβάλλονται, σύμφωνα με τους Ashton και Maguire (1980), οι στάσεις, οι προσδοκίες και η ιδεολογία των εργοδοτών, οι οποίοι ιστορικά υιοθετούν και λειτουργούν βάσει συγκεκριμένων αντιλήψεων για τις γυναίκες εργαζόμενες, τις ικανότητες και την προσωπικότητά τους (για παράδειγμα, με βάση την αντίληψη ότι είναι εργατικές, ότι δεν βαριούνται τα καθήκοντα ρουτίνας, ότι είναι επιδέξιες κτλ.).

Οι αντιλήψεις αυτές, ωστόσο, ενώ παρουσιάζονται ως μια ανεξάρτητη μεταβλητή στη διαδικασία επιλογής εργαζομένων, αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό του τρόπου μεταχείρισης του γυναικείου εργατικού δυναμικού στην οικονομία. Όπως έχει ισχυριστεί η Beechey (1978), το κεφάλαιο αποκτά συγκεκριμένα πλεονεκτήματα με την απασχόληση των γυναικών σε συγκεκριμένους τομείς της αγοράς εργασίας. Τα δύο σημαντικότερα πλεονεκτήματα που εντοπίζει σχετίζονται με τη διπλή θέση των γυναικών στην οικογένεια από τη μια και την παραγωγική διαδικασία από την άλλη. Κατ' αρχάς, αν όλα τα μέλη μιας εργατικής οικογένειας εργάζονται, η αξία της εργατικής δύναμης μειώνεται, εφόσον το κόστος της αναπαραγωγής (π.χ. τροφή, νοικοκυριό και φροντίδα υγείας) μοιράζεται σε όλα τα μέλη της. Δεύτερον, η αξία της γυναικείας εργασίας είναι ακόμα μικρότερη από αυτήν των ανδρών, επειδή οι γυναίκες έχουν λιγότερη εκπαίδευση, ενώ δεν αναμένεται να ανταποκριθούν στο σύνολο των εξόδων ενός νοικοκυριού, καθώς υποτίθεται ότι θα υποστηριχτούν οικονομικά από τους άνδρες τους. Οι γυναίκες δεν αναμένεται να αναλάβουν το κόστος της δικής τους αναπαραγωγής, επομένως οι εργοδότες μπορούν να αμείβουν τη γυναικεία εργασία λιγότερο από την πραγματική της αξία, εφόσον οι γυναίκες θεωρούνται βοηθητικό εργατικό δυνα-

μικό, οικονομικά εξαρτημένο από τους άνδρες μέσα σε μια πατριαρχική οικογένεια.

Η πρόσληψη των γυναικών εργαζομένων, παρότι έχει πλεονεκτήματα, δημιουργεί επίσης διλήμματα για το κεφάλαιο, ειδικά στην περίπτωση των παντρεμένων γυναικών. Όσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή των παντρεμένων γυναικών στη μισθωτή εργασία τόσο περισσότερο απειλείται η αποτελεσματική τους επίδοση ως οικιακών εργατριών μέσα στην οικογένεια. Ο διαχωρισμός της μισθωτής από την οικιακή εργασία, της παραγωγής από την κατανάλωση, της οικονομίας από την οικογενειακή ζωή δεν αποτελεί απλώς μια πλευρά της εξέλιξης του καπιταλισμού, αλλά συνιστά ένα από τα στοιχεία της διαδικασίας αναπαραγωγής του. Έτσι, οι υπηρεσίες που προσφέρουν οι γυναίκες μέσα στην οικογένεια, ως σύζυγοι, μητέρες, υπηρέτριες, θεραπεύτριες κ.ο.κ., αποτελούν σημαντικές πλευρές της αναπαραγωγής του εργατικού δυναμικού². Επομένως, η ένταση που υπάρχει στον καπιταλισμό έχει να κάνει από τη μια με τη διατήρηση μιας κατάλληλης ισορροπίας ανάμεσα στην ανάγκη για συγκεκριμένα είδη εργατικής δύναμης και από την άλλη με τη συνέχιση της λειτουργίας της πατριαρχικής πυρηνικής οικογένειας, η οποία εξυπηρετεί και αναπαράγει το εργατικό δυναμικό έξω από το παραγωγικό σύστημα.

Με βάση τα παραπάνω, οποιαδήποτε ερμηνεία της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και στη δομή του εργατικού δυναμικού πρέπει να λάβει υπόψη τις διαφορετικές θέσεις των γυναικών και των ανδρών μέσα στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα. Πρέπει επιπλέον να λάβει σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι:

το κύριο χαρακτηριστικό της θέσης των γυναικών στον καπιταλισμό δεν είναι απλώς ο ρόλος τους ως οικιακών εργατριών, αλλά το γεγονός ότι αποτελούν ταυτόχρονα οικιακούς και μισθωτούς εργαζόμενους. Αυτός ο διπλός και αντιφατικός ρόλος των γυναικών είναι που προσδίδει συγκεκριμένη δυναμική σε ό,τι αφορά τη θέση τους.

(Coulson, Magos και Wainwright, 1975, σ. 60)

Είναι σημαντικό να αναγνωρίζει κανείς την ύπαρξη ταξικών διαφορών μέσα στο γυναικείο εργατικό δυναμικό, οι οποίες προσδιορίζουν όχι μόνο το είδος της εργασίας που είναι πιθανόν να αναλάβουν οι γυναίκες, αλλά και τη σχέση τους με τα μέσα παραγωγής. Στην εργατική τάξη,

για παράδειγμα, οι γυναίκες εργαζόμενες σχετίζονται με τα μέσα παραγωγής όπως ακριβώς και οι άνδρες εργαζόμενοι, καθώς κατέχουν μόνο την εργατική τους δύναμη, την οποία μπορούν να πουλήσουν στην αγορά εργασίας. Στο άλλο άκρο, οι γυναίκες της καπιταλιστικής τάξης μπορεί να έχουν διαφορετική σχέση με τα μέσα παραγωγής απ' ό,τι οι άνδρες της ίδιας οικογένειας. Ενώ οι πατεράδες τους και οι σύζυγοί τους είναι πιθανότερο να κατέχουν και να ελέγχουν το κεφάλαιο άμεσα, αγοράζοντας την εργασία άλλων, οι γυναίκες μπορεί να επωφελούνται μόνο έμμεσα και να ζουν με τη συσσώρευση του πλούτου της οικογένειας, χωρίς να χρειάζεται να εργαστούν. Με την κατάλυση του αποκλειστικού κληρονομικού δικαιώματος των ανδρών στην πατρική περιουσία και την κατάκτηση του δικαιώματος των γυναικών να κατέχουν περιουσία ανεξάρτητα, όλο και περισσότερες γυναίκες αυτής της τάξης μπορούν εν δυνάμει να αναμειχθούν ενεργά στη διαδικασία παραγωγής, ως ιδιοκτήτριες κεφαλαίων, μέτοχοι και εργοδότες. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, οι γυναίκες αντιπροσωπεύονται με πολύ μικρά ποσοστά σε θέσεις διοίκησης και ελέγχου. Για την πλειονότητα των γυναικών αυτών, η σχέση τους με τα μέσα παραγωγής είναι αυτή της έμμεσης ιδιοκτησίας και ελέγχου. Στις μεσαίες τάξεις των επαγγελματιών, ενώ οι άνδρες συνήθως γίνονται οι εκφραστές της ιδεολογίας ή οι διαχειριστές του κεφαλαίου, οι γυναίκες, καθώς τοποθετούνται πρωταρχικά στα επαγγέλματα «φροντίδας», μπορεί να αποτελέσουν αυτούς που ο Bernstein (1977d) αποκάλεσε «φορείς της συμβολικής εξουσίας», αντιπροσωπεύοντας έτσι το «ήπιο» πρόσωπο του καπιταλισμού στους φορείς κοινωνικής πρόνοιας και στους εκπαιδευτικούς φορείς. Είναι σημαντικό, επομένως, να αναγνωρίσει κανείς τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα είδη της εκπαίδευσης των γυναικών στα ιδιωτικά και δημόσια σχολεία και επιπλέον να συσχετίσει τα διαφορετικά αυτά είδη εκπαίδευσης όχι μόνο με τη γυναικεία εργασία, αλλά και με τη μελλοντική ταξική τοποθέτηση των γυναικών.

Αυτό που υπέθεσαν οι Bowles και Gintis είναι ότι, μέσα από τα διαφορετικά είδη εκπαίδευσης που παρέχονται σε διαφορετικά τμήματα του μισθωτού εργατικού δυναμικού, και τα δύο φύλα δέχονται στο σύνολό τους παρόμοια προετοιμασία. Ο Carter, στο πλαίσιο της ίδιας παράδοσης της πολιτικής οικονομίας, είναι πιο προσεκτικός στο να προϋποθέτει ομοιότητες ανάμεσα στα φύλα, παρότι δεν επιχειρεί καμία ανάλυση των διαφορών.

Για τις γυναίκες, η δομική σχέση της σχολικής εμπειρίας με την επακόλουθη εμπειρία στην αγορά εργασίας είναι πολύ περίπλοκη και δεν αντιγράφει ακριβώς τη σχέση που υπάρχει για τους άνδρες. Για παράδειγμα, ενώ πολλές γυναίκες πετυχαίνουν καλές βαθμολογίες και αποφοιτούν από το λύκειο, ωστόσο καταλαμβάνουν μόνο δευτερεύουσες θέσεις εργασίας. Για να κατανοήσουμε τη σχέση των γυναικών με τις υπάρχουσες εργασιακές δομές, πρέπει να σκεφτούμε όχι μόνο τη δομή και την ιδεολογία της εκπαίδευσης, αλλά επίσης και τη δομή και την ιδεολογία της οικογένειας. Προκειμένου να αποφύγουμε τη σύγχυση της ανάλυσης ενσωματώνοντας τόσο πολλές λεπτομέρειες, αγνοήσαμε τις ιδιαίτερες συνθήκες που αφορούν την εμπειρία των γυναικών.

(Carter, 1976, σ. 180)

Αυτό που γίνεται φανερό από τη μελέτη των μορφών της γυναικείας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις εξετάσεις, είναι οι διαφορετικοί δρόμοι που ακολουθούν τα δύο φύλα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για το κορίτσι της εργατικής τάξης, που τοποθετείται συχνά σε κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος προορισμένες για τους «λιγότερο ικανούς», κατευθύνσεις που περιλαμβάνουν μαθήματα «καθημερινής ζωής» και «ιδιότητας του πολίτη», βασική εκπαίδευση σε κάποιες δεξιότητες και, γενικότερα, μαθήματα δίχως τελικές εξετάσεις, η εκπαιδευτική εμπειρία προσανατολίζεται σε έναν μελλοντικό οικιακό ρόλο και όχι στη μισθωτή εργασία. Η εκπαίδευσή της στοχεύει στην οικογενειακή ζωή, με μαθήματα για οικιακές τέχνες, όπως η μαγειρική και η ραπτική, τα οποία προστίθενται σ' ένα μέτριο απαιτήσεων ακαδημαϊκό πρόγραμμα. Όπως έχει επισημάνει η Wolpe (1974), ο «κοινός κώδικας» του σχεδιασμού της βρετανικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση έχει βασιστεί στην προϋπόθεση της διαφοράς των φύλων και στην άποψη ότι βασικός προορισμός των γυναικών σε μια κοινωνία είναι να γίνουν σύζυγοι και μητέρες, παρά το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός γυναικών εργάζονται έξω από το σπίτι. Υπάρχει μια υποτιθέμενη διχοτόμηση ανάμεσα στον κόσμο της αγοράς εργασίας, ο οποίος θεωρείται ο πρωταρχικός στόχος και το βασικό ενδιαφέρον των αγοριών, και στον κόσμο της οικογένειας και του γάμου, ο οποίος θεωρείται η μελλοντική επιθυμία των κοριτσιών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός στόχος της «προετοιμασίας για τη ζωή» αποκτά συγκεκριμένες και διαφορετικές σημασίες για τα δύο φύλα στο ιδεολογικό πλαίσιο της πατριαρχίας.

Τα αποτελέσματα φαίνονται στην ευθυγράμμιση των μορφών της εκπαίδευσης με τους κοινωνικά προσδιορισμένους και επίκτητους ρόλους του φύλου.

Τα μοντέλα της εκπαίδευσης για τα κορίτσια της εργατικής τάξης (αν και αυτό μπορεί να φαίνεται αντιφατικό δεδομένης της παρουσίας των γυναικών της εργατικής τάξης στο εργατικό δυναμικό) έχουν ενδεχομένως μια συγκεκριμένη λογική. Θεωρώντας τους συζυγικούς και μητρικούς ρόλους ως πρωταρχικούς στόχους στη ζωή τους, οι γυναίκες της εργατικής τάξης είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν την εργασία τους στην παραγωγή ως περιθωριακή και δευτερεύουσα δραστηριότητα. Αυτός ο προσανατολισμός στην οικογενειακή ζωή ως προσωπική ολοκλήρωση, ο οποίος μάλλον ενισχύεται αντί να αποθαρρύνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να εξηγήσει εν μέρει γιατί οι γυναίκες είναι έτοιμες να δεχτούν μια απασχόληση στις χειρότερες και πιο κακοπληρωμένες δουλειές, στο πλαίσιο της δευτερεύουσας αγοράς εργασίας. Η παροχή μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στην οικογενειακή ζωή μπορεί να είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους εξασφαλίζονται οι συνθήκες για τη συνεχή ύπαρξη ενός γυναικείου εφεδρικού στρατού εργασίας και ενός ανειδίκευτου και φθηνού γυναικείου εργατικού δυναμικού. Μια τέτοια μορφή εκπαίδευσης θα μπορούσε επιπλέον να συνεισφέρει έμμεσα στην αναπαραγωγή του καπιταλισμού, ενισχύοντας ένα γυναικείο οικιακό εργατικό δυναμικό υπεύθυνο για τη βιολογική αναπαραγωγή και την ανατροφή των εργατών.

Για τις μεσαίες τάξεις, η σχολική εμπειρία είναι διαφορετική, αλλά όχι λιγότερο αντιφατική. Η εμφανής ιδεολογία των ίσων ευκαιριών και της ισότητας ανάμεσα στα φύλα, παρότι εφαρμόζεται μέσα από ένα ισότιμο εύρος επιλογών του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων που διατίθενται για τα δύο φύλα, αλλά και από τον εκφραζόμενο φιλελευθερισμό των εκπαιδευτικών, μπορεί να έρχεται σε αντίφαση με το βαθύτερο πρόγραμμα του σχολείου, το οποίο διαιωνίζει μια ιδεολογία της θηλυκότητας συνώνυμης με τη γυναίκα σύζυγο και μητέρα. Ακόμα κι όταν το σχολείο είναι περισσότερο προσανατολισμένο στην επαγγελματική σταδιοδρομία, η αντίληψη ότι η σταδιοδρομία των κοριτσιών είναι προτιμότερο να ακολουθήσει τα τυπικά «γυναικεία» επαγγέλματα, όπως η ιατρική, η εκπαίδευση, η κοινωνική εργασία κ.ο.κ., συχνά εντοπίζεται τόσο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο και στην καθοδήγηση που δίνουν σε

ό,τι αφορά τις επιλογές μαθημάτων. Παραδόξως, επίσης, ενώ αυτά τα κορίτσια μπορεί να αποκτήσουν επαρκή θεωρητικά προσόντα ώστε να συνεχίσουν στην ανώτατη εκπαίδευση και σε μια καριέρα πλήρους απασχόλησης, στη συνέχεια η καριέρα τους θα έρθει σε σύγκρουση με τις αντιλήψεις τους για την οικογενειακή ζωή. Ειδικότερα στις μεσαίες τάξεις των επαγγελματιών, ανακαλύπτει κανείς μια ισχυρή πεποίθηση ότι η μητρότητα αποτελεί επάγγελμα πλήρους απασχόλησης που απαιτεί από τη μητέρα να βρίσκεται στο σπίτι με τα παιδιά της, υπεύθυνη για την αναπαραγωγή της ταξικής κουλτούρας μέσα από την οικογενειακή διαπαιδαγώγηση και ικανή να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που της ανατίθενται από το σχολείο των παιδιών της³.

Στην περίπτωση των κοριτσιών της εργατικής τάξης, η ιδεολογία των διαφορών ανάμεσα στα φύλα και η φυσικότητα του καταμερισμού εργασίας με βάση το φύλο ανάμεσα στο σπίτι και στη μισθωτή εργασία είναι συχνά απροκάλυπτη, με ελάχιστη μόνο αναγνώριση της αναγκαιότητας ή της επιθυμίας αυτών των κοριτσιών να αναλάβουν μισθωτή απασχόληση. Στην εκπαίδευση των κοριτσιών της μεσαίας τάξης, η κατάσταση είναι αντίστροφη. Συχνά αναγνωρίζεται η επιθυμία των γυναικών να διαπρέψουν ακαδημαϊκά, προκειμένου να αποκτήσουν κάποια επαγγελματική κατάρτιση και προοπτικές καριέρας. Αυτό, ωστόσο, αντιτίθεται στο ενδεχόμενο ότι, όταν παντρευτούν, θα έχουν πολύ μεγαλύτερη οικονομική ασφάλεια και λιγότερη ανάγκη να εργαστούν, είτε για τα χρήματα είτε για την προσωπική τους ολοκλήρωση, δεδομένης και της μητρότητας. Και στις δύο περιπτώσεις, η ιδεολογία της θηλυκότητας και η αποδοχή του καταμερισμού εργασίας με βάση το φύλο δρουν σαν φίλτρο για τη συνεχή παρουσία των γυναικών σε ορισμένα είδη επαγγελμαμάτων, με συγκεκριμένες προσδοκίες και στάσεις απέναντι στην εργασία.

Φύλο και κοινωνικές σχέσεις παραγωγής

Αν τώρα ξαναγυρίσουμε στο θέμα της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής (δηλαδή των ταξικών σχέσεων που λειτουργούν στο πλαίσιο της δομής της εργασιακής διαδικασίας) συναντάμε τον πυρήνα των αναλύσεων για την εκπαίδευση στα έργα του Althusser και των Bowles και Gintis. Και οι δύο αντιμετωπίζουν την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων της παραγωγικής διαδικασίας ως την κύρια λειτουρ-

για και την καθοριστική δύναμη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του καπιταλισμού. Για τον Althusser, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, το οποίο ελέγχει τον μαθητικό πληθυσμό, προετοιμάζοντάς τον ανάλογα και σύμφωνα με την υπάρχουσα ταξική δομή και τις ταξικές σχέσεις εξουσίας. Πρόκειται για μια διαδικασία επιλεκτικής κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με την οποία παρέχεται διαφορετική εκπαίδευση –όσον αφορά την ποιότητα και την ποσότητα– σε διαφορετικές ομάδες παιδιών ανάλογα με την ταξική τους προέλευση, με αποτέλεσμα αυτά να αποκτούν συγκεκριμένους τύπους γνώσης και τεχνογνωσίας καθώς και συγκεκριμένες ιδεολογικές προδιαθέσεις. Θεωρητικά, οι γνώσεις αυτές τους επιτρέπουν να αντιμετωπίσουν τις εργασιακές σχέσεις και τις δομές εξουσίας σε συγκεκριμένους χώρους στην επαγγελματική τους διαδρομή και να προσαρμοστούν σ' αυτές. Μερικά παιδιά, επομένως, θα εκπαιδευτούν για τον μελλοντικό τους ρόλο ως αντικειμένων εκμετάλλευσης, αποκτώντας μια εθνική συνείδηση ή συνείδηση του πολίτη χωρίς πολιτική ιδεολογική κατεύθυνση. Άλλα θα μάθουν πώς να δίνουν διαταγές και να επιβάλλουν υπακοή, στο πλαίσιο του μελλοντικού τους ρόλου ως φορέων εκμετάλλευσης (εργοδότες, διευθυντές) ή ως φορέων καταπίεσης (αστυνομία, στρατός). Η τρίτη και σημαντική κατηγορία θα αποκτήσει την ικανότητα να χειρίζεται ιδεολογίες και τύπους συνειδητήσεων. Μέσα στο φαινομενικά ουδέτερο σχολικό πλαίσιο, «οι σχέσεις της παραγωγής σε ένα καπιταλιστικό κοινωνικό σύστημα, δηλαδή οι σχέσεις αυτών που γίνονται αντικείμενα εκμετάλλευσης με τους φορείς εκμετάλλευσης και το αντίθετο, αναπαράγονται κυρίως» μέσα από μία «μαζική» ενστάλαξη της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης (Althusser, 1971, σ. 148). Στο παραπάνω υποτυπώδες πλαίσιο, ο Althusser επικεντρώνεται στην ταξική κυριαρχία, χωρίς καμία αναφορά στους τρόπους με τους οποίους η πατριαρχική ιδεολογία μεταδίδεται στο σχολείο, διαπνέοντας και πλαισιώνοντας την άρχουσα ιδεολογία της ταξικής κυριαρχίας στο πλαίσιο μιας δομής που ευνοεί την καταπίεση του ενός φύλου από το άλλο. Μια ερώτηση που ξεχνά να κάνει είναι η εξής: μήπως έχει ενσταλαχθεί στις γυναίκες η ιδεολογία εκείνη που αρμόζει στους φορείς εκμετάλλευσης ή καταπίεσης; Προφανώς, αν κάποια ιδεολογία θεωρήθηκε ποτέ κατάλληλη για τις γυναίκες, αυτή θα πρέπει μάλλον να είναι η ιδεολογία του αντικειμένου εκμετάλλευσης, με ελάχιστες γυναίκες να έχουν εκπαιδευτεί ως θεωρητικοί της εκμετάλλευσης.

Στο έργο των Bowles και Gintis (1976), η αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής επιτυγχάνεται με την παρουσία των σχέσεων αυτών στις αντίστοιχες δομές των κοινωνικών σχέσεων της εκπαίδευσης. Η κοινωνικοποίηση αυτή, αντί να στοχεύει στην ενσωμάτωση της σχετικής ιδεολογίας, επιδιώκει την απόκτηση εκ μέρους των παιδιών της προσωπικής εμπειρίας των κοινωνικών σχέσεων και των δομών εξουσίας της εκπαίδευσης, οι οποίες καθρεφτίζουν αυτές που υπάρχουν σε μελλοντικούς χώρους εργασίας. Οι συγγραφείς, αναπτύσσοντας αυτό που ονομάζουν «αρχή της αντιστοιχίας», αναγνωρίζουν μία δομική αναλογία ανάμεσα στην ιεραρχία που χαρακτηρίζει τόσο τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή όσο και τη σχέση του προϊσταμένου ή του διευθυντή με τον εργαζόμενο. Η ιεραρχία αυτή αναπαράγει τις δομές εξουσίας και τις μορφές ελέγχου, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά των ταξικών σχέσεων:

Ειδικότερα, οι κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης –οι σχέσεις ανάμεσα στους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, στους μαθητές μεταξύ τους και στους μαθητές και τη σχολική εργασία– αντιγράφουν την ιεραρχική διάρθρωση της εργασίας. Οι ιεραρχικές σχέσεις αντικατοπτρίζονται στις κάθετες γραμμές εξουσίας από τους διευθυντές στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Η αλλοτριωμένη μισθωτή εργασία αντικατοπτρίζεται στην έλλειψη ελέγχου εκ μέρους του μαθητή ή της μαθήτριας πάνω στην εκπαίδευσή του/της, στην αποξένωση του μαθητή ή της μαθήτριας από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και στα κίνητρα για τη σχολική επίδοση, δηλαδή, σ' ένα σύστημα που επιδιώκει τη βαθμολόγηση και άλλες εξωτερικές ανταμοιβές αντί της ενσωμάτωσης του μαθητή είτε στη διαδικασία (στη μάθηση) είτε στο αποτέλεσμα (στη γνώση) της εκπαιδευτικής «παραγωγικής διαδικασίας».

(Bowles και Gintis, 1976, σ. 131)

Πέρα από το παραπάνω γενικό επίπεδο, οι Bowles και Gintis επισημαίνουν τους διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης και τρόπους εσωτερικής οργάνωσης που βρίσκει κανείς στα σχολεία, και οι οποίοι προετοιμάζουν τα παιδιά για να ενταχθούν σε διαφορετικά επίπεδα στο πλαίσιο της εργασιακής δομής. Ενώ, δηλαδή, τα κατώτερα επίπεδα εκπαίδευσης δίνουν πιθανότατα έμφαση στην υπακοή σε κανόνες και στη στενή επίβλεψη, τα μεσαία και ανώτερα επίπεδα προσφέρουν μεγαλύτερο χώρο

για πρωτοβουλία, απαλλάσσοντας τους μαθητές από την αυστηρή πειθαρχία και τον άμεσο έλεγχο, με στόχο μια πιο ανεξάρτητη δραστηριότητα. Αυτά τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης υπάρχουν όχι μόνο στις διαφορετικές βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και μέσα στα ίδια τα σχολεία, τα οποία διαχωρίζουν τους μαθητές ανάλογα με τις ικανότητές τους. Οι συνέπειες της παραπάνω δομικής οργάνωσης αφορούν τον εναρμονισμό κάθε γενιάς με τις νόρμες συμπεριφοράς που είναι αναγκαίες για να λειτουργήσει κανείς στα διαφορετικά επίπεδα της καπιταλιστικής παραγωγικής διαδικασίας, και οι οποίες εσωτερικεύονται ως «τύποι προσωπικής διαγωγής, ως τρόποι αυτοπαρουσίασης, ως αυτοεικόνα και ως ταυτίσεις με κάποια κοινωνική τάξη, στοιχεία, δηλαδή, τα οποία αποτελούν τα πιο σημαντικά συστατικά της επάρκειας για μια εργασία» (στο ίδιο).

Σε αυτή την ανάλυση της εκπαίδευσης υπάρχει ελάχιστη αναγνώριση της πιθανής αντιστοιχίας ανάμεσα στις πατριαρχικές δομές εξουσίας ή στην κυριαρχία του αρσενικού πάνω στο θηλυκό στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων του σχολείου και στις αντίστοιχες δομές της παραγωγικής διαδικασίας. Βέβαια, αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Bowles και Gintis θεωρούν την ανισότητα των φύλων και τις προκαταλήψεις για τα φύλα εξωτερικούς παράγοντες στη λειτουργία του καπιταλισμού. Επισημαίνουν ότι

ο ομαλός έλεγχος της εργασιακής διαδικασίας απαιτεί από τις δομές εξουσίας της επιχείρησης το σεβασμό των προκαταλήψεων της ευρύτερης κοινωνίας. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικά αποδεκτές σχέσεις εξουσίας πρέπει να γίνονται σεβαστές.

(Bowles και Gintis, 1976, σ. 98)

Υπαινίσσονται πάντως –χωρίς να προχωρούν σε παραπέρα ανάπτυξη– ότι πιθανότατα η μορφή και η ισχύς, τόσο του ρατσισμού όσο και του σεξισμού, είναι στενά συνδεδεμένες με τη συγκεκριμένη ιστορική εξέλιξη των ταξικών σχέσεων στην Αμερική και στην Ευρώπη.

Επιπλέον, δεν αναλύουν τους τρόπους με τους οποίους οι έμφυλες σχέσεις εξουσίας έχουν γίνει αναπόσπαστο χαρακτηριστικό των καπιταλιστικών εργασιακών δομών. Για παράδειγμα, ο έλεγχος των εργαζόμενων γυναικών από τους άνδρες διευθυντές μπορεί να θεωρηθεί ότι καθρεφτίζεται στην ιεράρχηση της εργασίας με βάση το φύλο στο scho-

λείο, όπου από τη μια υπάρχουν άνδρες διευθυντές και σχολικοί σύμβουλοι, και από την άλλη ένας μεγάλος αριθμός γυναικών εκπαιδευτικών. Επίσης, στο πλαίσιο της διάσπασης της γνώσης, μπορεί κανείς να ανακαλύψει τη διαστρωμάτωση της γνώσης, η οποία αναπαράγει την κυριαρχία του αρσενικού πάνω στο θηλυκό μέσα από συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα και επιστημονικές κατευθύνσεις που έχουν ταξινομηθεί ως «ανδρικές» ή «γυναικείες» (Harding, 1980, και Weiner, 1980), και οι οποίες με τη σειρά τους συνεισφέρουν στην αποδοχή από τους μαθητές των διακρίσεων φύλου στο εργατικό δυναμικό. Τέλος, μέσα στη σχολική τάξη, η εξουσία του εκπαιδευτικού μπορεί επίσης να επηρεαστεί από το φύλο. Στο δημοτικό σχολείο, για παράδειγμα, η εξουσία του δασκάλου είναι πιο πιθανό να μοιάζει με αυτήν της μητέρας (δηλαδή, να έχει την προσωποποιημένη μορφή), ενώ σε πανεπιστημιακό επίπεδο το μοντέλο είναι αυτό της πατρικής εξουσίας, που βασίζεται στο κύρος και στη θέση⁴.

Αυτός ο καταμερισμός εργασίας με βάση το φύλο στη σχολική γνώση και μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι, ίσως, ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι γυναίκες μαθαίνουν να εναρμονίζονται στις διπλές μορφές ελέγχου που υπάρχουν στους συγκεκριμένους εργασιακούς χώρους στους οποίους αυτές καταλήγουν. Για παράδειγμα, μέσα σ' ένα γραφείο, ο έλεγχος που ασκούν οι άνδρες-αφεντικά στις γυναίκες-γραμματείς τους είναι πιθανόν να περιλαμβάνει στοιχεία πατερναλισμού. Στη βιομηχανία, όπως επισήμανε η Gee, ο έλεγχος της γυναικείας εργατικής δύναμης ασκούνταν μέσα από ένα συνδυασμό πατριαρχικών και καπιταλιστικών πρακτικών διοίκησης. Καταλήγοντας, η Gee ισχυρίζεται ότι:

Ο καταμερισμός εργασίας με βάση το φύλο, ενισχυόμενος από την πατριαρχική δομή της οικογένειας και τον γενικότερο καταμερισμό εργασίας, έτσι όπως συνδυάζονται με το καθεστώς της βιομηχανικής πειθαρχίας και διοίκησης, συνιστά για τις γυναίκες μια διπλή μορφή ελέγχου στο χώρο εργασίας.

(Gee, 1978)

Η σημασία αυτής της διπλής μορφής ελέγχου στο χώρο εργασίας έγκειται στο ότι αναμένεται από τις γυναίκες να είναι πειθήνιες, τόσο απέναντι στη διοίκηση όσο και απέναντι στους άνδρες. Αυτού του είδους η εκπαίδευση στην υπακοή και στη δουλοπρέπεια φαίνεται ότι τοποθε-

τείται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο προσδοκά υψηλά επίπεδα συμμόρφωσης όχι μόνο στη σχολική νόρμα του καλού μαθητή, αλλά και στον ορισμό της θηλυκότητας, όπως έχει αποδείξει η έρευνα σε σχέση με το βαθύτερο αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης⁵.

Επιπλέον, η κοινωνικοποίηση στην ταυτότητα τόσο της κοινωνικής τάξης όσο και του φύλου συντελείται και στο πλαίσιο της οικογένειας, όπου οι Bowles και Gintis επισημαίνουν ότι,

Παρά την τεράστια δομική ανομοιογένεια που υφίσταται ανάμεσα στην οικογένεια και στην οικονομία, και η οποία ποτέ δεν ξεπεράστηκε πραγματικά στην καπιταλιστική κοινωνία, υπάρχει μια σημαντική αντιστοιχία στις σχέσεις εξουσίας που συναντά κανείς στην καπιταλιστική παραγωγή και στην ανατροφή των παιδιών ... Η ανδροκρατούμενη οικογένεια, με τα χαρακτηριστικά της μοντέλα εξουσίας και προνομίων διαβαθμισμένα ανάλογα με την ηλικία, αντιγράφει πολλές πλευρές της ιεραρχικής διάρθρωσης της παραγωγής μέσα σε μια εταιρεία.

(Bowles και Gintis, 1976, σ. 144)

Είναι ενδιαφέρον ότι στο σημείο αυτό οι παραπάνω συγγραφείς αναφέρουν την ύπαρξη της πατριαρχίας ως ενός πιθανού συστατικού των δομών εξουσίας της παραγωγής. Παρότι δεν ερμηνεύουν τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση μπορεί να αναπαράγει, σε ιδεολογικό και δομικό επίπεδο, τον καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο, αναφέρονται εν συντομία στο ρόλο της οικογένειας στο θέμα αυτό ως εξής:

Πρώτον, οι ίδιες οι σύζυγοι και οι μητέρες αποδέχονται τελείως φυσιολογικά μια αντίληψη για τον εαυτό τους ως εργαζομένων μέσα στο σπίτι. Στη συνέχεια, περνούν αυτές τις αντιλήψεις στα παιδιά τους, μέσα από μια διαφορετική κοινωνικοποίηση των αγοριών και των κοριτσιών της οικογένειας σε στερεότυπους ρόλους του φύλου. Δεύτερον, και ίσως σημαντικότερο, τα παιδιά τείνουν να αναπτύξουν μια αντίληψη του εαυτού τους η οποία βασίζεται στη διάκριση του φύλου που παρατηρούν γύρω τους. Ακόμα και οικογένειες που προσπαθούν να μεταχειριστούν ισότιμα τα αγόρια και τα κορίτσια τους δεν μπορούν να αποφύγουν τους στερεότυπους ρόλους του φύλου, στο βαθμό που ο άνδρας γονιός αναμειγνύεται ελάχιστα στις δουλειές του σπιτιού και στην ανατροφή των παιδιών. Εν ολίγοις, η οικογένεια, ως μονάδα κοινωνικής και βιολογικής αναπαραγωγής, δεν μπορεί παρά να αντικατοπτρίζει τον καταμερισμό εργασίας της ως μονά-

δας παραγωγής. Αυτή η κατηγοριοποίηση του φύλου, επομένως, αν δεν καταπολεμηθεί από άλλους κοινωνικούς παράγοντες, διευκολύνει την υποταγή της επόμενης γενιάς γυναικών στην κατώτερη θέση στο σύστημα της μισθωτής εργασίας, ενώ προσδίδει στην εναλλακτική της λύση – της ανατροφής των παιδιών και της οικιακής ζωής– μια αύρα αναπόφευκτου, αν όχι και επιθυμητού.

(Bowles και Gintis, 1976, σ. 144)

Είναι φανερό ότι, αν θέλουμε να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι γυναίκες προετοιμάζονται, στο πλαίσιο του καπιταλισμού, να πάρουν την προδιαγεγραμμένη θέση τους στην οικογένεια και στην αγορά εργασίας, θα πρέπει να διερευνήσουμε τις διαδικασίες κατασκευής του κοινωνικού φύλου, τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και μέσα στην εκπαίδευση. Όπως ισχυρίστηκε η David (1978), είναι καιρός να δούμε το ζεύγος οικογένεια-εκπαίδευση ως τους διπλούς προσδιοριστικούς φορείς της αναπαραγωγής των διακρίσεων του φύλου στο πλαίσιο της υπάρχουσας κοινωνικής οργάνωσης.

Η πολιτισμική αναπαραγωγή

Έχοντας κατά νου τις παραπάνω επισημάνσεις, θα στραφώ τώρα στις θεωρίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής και ειδικότερα στο έργο του Basil Bernstein⁶, ο οποίος αναλύει την εκπαίδευση υπό το πρίσμα της συνεισφοράς της στην πολιτισμική αναπαραγωγή της ταξικής δομής. Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της κουλτούρας του αναλυτικού προγράμματος και στην κοινωνική και ηθική οργάνωση του σχολείου. Σε αντίθεση με τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, οι οποίες υπογραμμίζουν τις οικονομικές ανισότητες των ταξικών κοινωνιών, ο Bernstein δίνει έμφαση στη διαμεσολάβηση της οικογένειας ανάμεσα στην ταξική προέλευση και το σχολείο, ως βασικής πηγής της πολιτισμικής ανισότητας. Καθώς δεν ασχολείται με την κληρονομιά του οικονομικού κεφαλαίου, αναπτύσσει την ανάλυσή του γύρω από την έννοια του συμβολικού κεφαλαίου (γλώσσας, πολιτισμικών προτιμήσεων, τρόπων συμπεριφοράς) και του εκπαιδευτικού κεφαλαίου με τη μορφή των πτυχίων και των πιστοποιητικών. Αν και ο Bernstein δεν ασχολείται ειδικότερα με το θέμα της διάκρισης των φύλων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ωστόσο η θεωρία του προσφέρει εννοιολογικά εργαλεία, τα οποία

μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιτυχημένα στην ανάλυση των σχέσεων των φύλων στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Bernstein,

Η εκπαιδευτική γνώση είναι ένας σημαντικός ρυθμιστής για την οργάνωση της εμπειρίας μας. Από αυτή την άποψη, μπορεί κανείς να αναρωτηθεί, «Με ποιο τρόπο τα είδη της εμπειρίας, της ταυτότητας και των σχέσεων προκαλούνται, διατηρούνται και μεταβάλλονται μέσα από την επίσημη μετάδοση της εκπαιδευτικής γνώσης και της ευαισθησίας;»

(Bernstein, 1977c, σ. 85)

Διερευνώντας το παραπάνω ερώτημα, ο Bernstein εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση αναπαράγει την υπάρχουσα κοινωνική οργάνωση μέσα από την κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση την ηλικία τους, το φύλο και την κοινωνική τους τάξη. Αυτού του είδους η κατηγοριοποίηση ενσωματώνεται στην οργάνωση της γνώσης, όπως επίσης και στις μορφές αγωγής, στη χωροταξική οργάνωση του σχολείου και στα κριτήρια αξιολόγησης. Τα δύο καίρια χαρακτηριστικά της σχολικής εμπειρίας βρίσκονται, αφενός στον τρόπο της ταξινόμησης (δηλαδή, στην κατασκευή και στη διατήρηση των ορίων ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες, στις αλληλοσυσχετίσεις τους και στη διαστρωμάτωση τους), και αφετέρου στον τρόπο της περιχάραξης (δηλαδή, στο είδος και στο βαθμό ελέγχου που ασκεί ο εκπαιδευτικός στους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο των παιδαγωγικών σχέσεων).

Χρησιμοποιώντας αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, μπορεί κανείς να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση μεταβιβάζει έναν συγκεκριμένο κώδικα φύλου, πώς δηλαδή η ταυτότητα φύλου των ατόμων και οι ρόλοι των φύλων κατασκευάζονται υπό την επίδραση του συστήματος ταξινόμησης του σχολείου. Τα όρια ανάμεσα στις κατάλληλες για το κάθε φύλο δραστηριότητες, ενδιαφέροντα και προσδοκίες μελλοντικής απασχόλησης, όπως και οι σχέσεις ή η ιεράρχηση ανάμεσα στα φύλα, διατηρούνται και προσδιορίζονται από έναν τέτοιο κώδικα φύλου.

Σε παραδοσιακά σχολεία μπορεί κανείς να ανακαλύψει αυστηρά όρια ανάμεσα στους ορισμούς του ανδρισμού και της θηλυκότητας, οι οποίοι θα ενισχυθούν από την εφαρμογή αυτής της αρχής ταξινόμησης στη χωροταξική οργάνωση του σχολείου, στις σχολικές ποδιές, στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη και στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Όλα αυτά θα εφαρμοστούν μέσα από συγκεκριμένες παιδα-

γωγικές σχέσεις όπου το πλαίσιο είναι αυστηρό. Η συμπεριφορά του παιδιού θα αξιολογηθεί σύμφωνα με κριτήρια κατάλληλα για το φύλο του (π.χ. «αυτό είναι αρκετά καλό για ένα κορίτσι», «τα μικρά κορίτσια δεν κάνουν τέτοια πράγματα»). Σε αυτό τον τύπο σχολείου, ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη πιθανότατα εφαρμόζει διακρίσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ανάλογα με την άποψη που υιοθετεί για τον «καλό μαθητή», με τις προσδοκίες του για τις ικανότητες και την ακαδημαϊκή επιτυχία και με τον τρόπο πειθαρχίας που χρησιμοποιεί. Αυτός ο τρόπος διαπαιδαγώγησης συναντάται συχνότερα σε κοινωνίες ή κοινότητες στις οποίες ο καταμερισμός εργασίας με βάση το φύλο στο σπίτι, αλλά και στο περιβάλλον εργασίας, είναι αυστηρά οριοθετημένος. Όπως ακριβώς επισήμανε η Clarricoates (1980) στην έρευνά της, η ταξινόμηση των ρόλων του φύλου ήταν ισχυρότερη και πιο έκδηλη σε σχολεία που εξυπηρετούσαν βιομηχανικές ή αγροτικές κοινότητες, όπου η διαφοροποίηση ανάμεσα στα φύλα σε οικονομικό και ιδεολογικό επίπεδο ήταν ισχυρή.

Σε σχολεία που εξυπηρετούν είτε τις μεσαίες τάξεις των προαστίων είτε τους εξειδικευμένους ή μερικώς εξειδικευμένους εργάτες που ζουν στις εργατικές κατοικίες ενός δήμου, η ταξινόμηση των παιδιών με βάση το φύλο ήταν λιγότερο έντονη, τόσο στις χωροταξικές διαρρυθμίσεις όσο και στο είδος της εκπαίδευσης που λάμβαναν τα κορίτσια και τα αγόρια. Ωστόσο, υπήρχε οπωσδήποτε μέσα στις τάξεις, παρά την ιδεολογία των ίσων ευκαιριών. Έτσι, ενώ το φύλο μπορεί να μην ήταν η βασική οργανωτική αρχή της σχολικής δομής, ωστόσο λειτουργούσε ακόμη στο πλαίσιο του ελέγχου των μαθητών (π.χ. αυστηρό πλαίσιο). Σε κανένα από τα δημοτικά σχολεία που μελέτησε η Clarricoates δεν θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ο κώδικας φύλου χαρακτηριζόταν από αδύναμες ταξινομήσεις (ότι δηλαδή υπήρχε ισότητα ανάμεσα στα φύλα) και αδύναμα πλαίσια (δηλαδή ελευθερία να διαπραγματευτεί κανείς τους ορισμούς του φύλου). Δεδομένου ότι στο καπιταλιστικό σύστημα ισχύει αυστηρός καταμερισμός εργασίας με βάση το φύλο, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ο κυρίαρχος κώδικας φύλου της εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία είναι αυτός της ισχυρής ταξινόμησης, η οποία αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας ανδρών και γυναικών, και του αυστηρού πλαισίου, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό των όρων και του ελέγχου του φύλου. Στο πλαίσιο αυτού του κυρίαρχου κώδικα, ασφαλώς μπορεί κανείς να ανακαλύψει «υποκώδικες»: συγκε-

κριμένες εκφράσεις της κυρίαρχης ιδεολογίας, οι οποίες επιχειρούν να αποδυναμώσουν τους ρόλους των φύλων.

Όπως έχει δείξει η Shaw (1980), ο κυρίαρχος κώδικας φύλου μπορεί να «διακοπεί»⁷ στα αμιγή ως προς το φύλο σχολεία, στα οποία δίχως την παρουσία του ενός φύλου τα όρια του κοινωνικού φύλου είναι θολά και ο τρόπος ελέγχου αποδυναμωμένος. Παρ' όλ' αυτά, τα παιδιά σ' αυτό τον τύπο εκπαίδευσης ενστερνίζονται τις αρχές ταξινόμησης του κοινωνικού φύλου, μόνο και μόνο εξαιτίας του διαχωρισμού των ιδίων των σχολείων με βάση το φύλο. Όταν αυτοί οι μαθητές ή οι μαθήτριες φτάσουν στην ανώτατη εκπαίδευση, θα αντιμετωπίσουν τον ακαδημαϊκό καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο (Rendel, 1980) και μετά την αποφοίτησή τους την πραγματικότητα της αγοράς εργασίας και των προοπτικών της καριέρας τους (Chisholm και Woodward, 1980).

Τα εμπόδια που περιορίζουν την πιθανότητα αποδυνάμωσης των ταξινομήσεων του κοινωνικού φύλου και των πατριαρχικών δομών είναι πολλαπλά, ειδικά όταν αποτελούν, όπως υποστηρίχτηκε προηγουμένως, συστατικά στοιχεία του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι οι μεταρρυθμίσεις δεν είναι δυνατές. Ένα σημείο εκκίνησης είναι ασφαλώς η κατάργηση των ρόλων του κοινωνικού φύλου μέσα στην οικογένεια και στην ανατροφή των παιδιών από τους γονείς. Όπως, ωστόσο, ισχυρίζεται ο Bernstein,

Στο βαθμό που το νηπιαγωγείο και το δημοτικό δεν χρησιμοποιούν πια την ηλικία και το φύλο ως κατηγορίες, είτε για την απόκτηση και την ανάπτυξη ικανοτήτων είτε για την τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες και χώρους, το σχολείο αποδυναμώνει τη λειτουργία αυτών των κατηγοριών στην οικογένεια και στην κοινότητα.

(Bernstein, 1977d, σσ. 129-30)

Η ανακατασκευή αυτή θα μπορούσε να επηρεάσει ειδικά την παιδαγωγική δουλειά της μητέρας στο σπίτι. Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί με μια σειρά εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που θα συμπεριλάμβαναν την επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την επιμέλεια και την επιλογή των σχολικών βιβλίων, τον έλεγχο των πρακτικών μέσα στην τάξη, την καθοδήγηση σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και, τέλος, τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και στις δύο ομάδες των μαθητών.

Όπως ακριβώς είναι βέβαιο ότι τέτοιου είδους μεταρρυθμίσεις θα επηρέαζαν σημαντικά τις ανισότητες φύλου, ειδικά στο επίπεδο της ταυτότητας του κοινωνικού φύλου των παιδιών, είναι επίσης βέβαιο ότι η αναπαραγωγή των διακρίσεων ανάμεσα στα φύλα δεν αποτελεί μια ομαλή διαδικασία χωρίς προβλήματα. Το στήσιμο και η μετάδοση των στερεοτύπων φύλου ως τρόπων κοινωνικού ελέγχου δεν υπονοεί απαραίτητα ότι τα άτομα γίνονται αυτό που απαιτεί το στερεότυπο. Όπως έχει επισημάνει η Fuller (1980), τα μαύρα κορίτσια από τις Δυτικές Ινδίες διεκδικούν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και μ' αυτό τον τρόπο αντιπρόκεινται στα στερεότυπα τόσο του «χρώματός» τους όσο και της «θηλυκότητας». Επιχειρώντας μια εύθραυστη ισορροπία ανάμεσα στην αντίσταση και στην αποδοχή της σχολικής νόρμας, βαδίζουν πάνω σ' ένα τεντωμένο σκοινί μεταξύ της συμμόρφωσης στη σχολική πειθαρχία από τη μια, και της συμμόρφωσης στα φυλετικά στερεότυπα και τα στερεότυπα του φύλου από την άλλη.

Στην περίπτωση των λευκών κοριτσιών και αγοριών της εργατικής τάξης, η διαμεσολάβηση της κατηγοριοποίησης της κοινωνικής τάξης και του φύλου παίρνει διαφορετικές μορφές. Όπως έχει δείξει ο Willis (1977) στην έρευνά του για τη συμπεριφορά και τις στάσεις των αγοριών της εργατικής τάξης, αυτοί οι «μάγκες» καλλιεργούν τον ανδρισμό τους ενάντια στη σχολική νόρμα των υπάκουων, συμμορφωμένων και επιμελών μαθητών. Δίνοντας σε αυτούς τους τελευταίους την ετικέτα της θηλυπρέπειας και της «αδελφής», οι «μάγκες» επιβεβαιώνουν την εριστική και φυσική τους αρρενωπότητα μέσα από μια αντισχολική κουλτούρα. Με τον τρόπο αυτό επικυρώνουν, επίσης, το σεβασμό τους στην ανδρική τους ταυτότητα, όπως αυτή προκύπτει από τις οικογένειές τους και την ομάδα των συνομηλίκων τους, και προδιαγράφουν την ολοκλήρωσή της μέσα από σκληρές και σωματικά απαιτητικές χειρωνακτικές εργασίες. Σύμφωνα με τον Willis, οι «μάγκες» αντιστρέφουν, επομένως, την ιεραρχία πνευματική-χειρωνακτική εργασία έτσι ώστε να συμβαδίζει με την ιεραρχία άνδρες-γυναίκες. Όπως το περιγράφει ο ίδιος,

Αυτή η σημαντική αντιστροφή, όμως, δεν επιτυγχάνεται μέσα από αυτή καθαυτή τη λογική της καπιταλιστικής παραγωγής. Ούτε παράγεται αυτόματα από τον καταμερισμό εργασίας. Παράγεται, στο πλαίσιο των κοινωνικών τάξεων, μέσα από τη συγκεκριμένη σύνδεση των δύο δομών, που στον καπιταλισμό μπορούν να διαχωριστούν μόνο θεωρητικά, και οι οποίες έχουν πλέον αποβεί μέρος του συστήματος. Αυτές οι δύο δομές είναι η

πατριαρχία και η διάκριση ανάμεσα στην πνευματική και χειρωνακτική εργασία. Οι δύο όροι-κλειδιά στα δύο διαφορετικά είδη δομών συνδέονται και αξιολογούνται χιαστί. Η πόλωση των δύο δομών, δηλαδή, διασταυρώνεται. Έτσι, η χειρωνακτική εργασία συνδέεται με την κοινωνική ανωτερότητα του ανδρισμού, ενώ η πνευματική εργασία με την κοινωνική κατωτερότητα της θηλυκότητας. Πιο συγκεκριμένα, η χειρωνακτική εργασία συνδέεται με μια χροιά αρρενωπότητας και την ανδρική φύση, που της προσδίδουν θετικό σημασιολογικό περιεχόμενο και ευρύτερο από αυτό στο οποίο παραπέμπει η κυριολεκτική της σημασία.

(Willis, 1977, σ. 148)

Από την άλλη πλευρά, η Mandy Llewellyn (1980) και άλλες ερευνήτριες, όπως η McRobbie (1978) και η Sharpe (1976), επισημαίνουν ότι οι ορισμοί της θηλυκότητας μπορούν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα σαν φυλακή αλλά και σαν δρόμος διαφυγής για τα κορίτσια της εργατικής τάξης. Επειδή ακριβώς είναι γυναίκες, η ακαδημαϊκή τους αποτυχία νομιμοποιείται, ενώ η επιτυχία τους αντιμετωπίζεται ως ασυνήθιστη τύχη ή ως αποτέλεσμα υπερβολικά επιμελούς, ωστόσο «κουραστικής», προσπάθειας. Η θηλυκότητα, όπως κατασκευάζεται μέσα στο σχολείο, δεν ενθαρρύνει την επιτυχία ή τη φιλοδοξία στον ακαδημαϊκό χώρο· αντίθετα, κατευθύνει τα κορίτσια σε εξωτερικούς στόχους, όπως το να γίνουν καλές σύντροφοι για τους άνδρες τους. Με αυτή την έννοια αντιτίθεται στην κυρίαρχη ιδεολογία της εκπαίδευσης, η οποία υποτίθεται ότι τονίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία, την εξυπνάδα και γενικότερα την υλική επιτυχία στη ζωή.

Ωστόσο, η έννοια της θηλυκότητας μπορεί να προσφέρει στα κορίτσια της εργατικής τάξης τα όπλα με τα οποία θα πολεμήσουν την ταξικά προσδιορισμένη εκπαίδευση, όταν οι πραγματικότητες των ευκαιριών ζωής της εργατικής τάξης γίνουν αντιληπτές. Αναζητώντας τη συναισθηματική και προσωπική ολοκλήρωση στην οικογενειακή ζωή και στη μητρότητα, τα κορίτσια αυτά μπορούν να αποφύγουν τις απογοητεύσεις της σχολικής ζωής και της αλλοτριωμένης εργασίας. Οι ίδιες από μόνες τους κρίνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία όχι ως ανδρικό χαρακτηριστικό, αλλά ως «μη γυναικείο», βασισμένες στην προϋπόθεση ότι οι «ψευδοδιανοούμενες» δεν βρίσκουν συζύγους ή αγόρια και, επομένως, θα αποτύχουν ως γυναίκες. Το αποτέλεσμα, παρόμοια με το αποτέλεσμα της αντίστασης των αγοριών της εργατικής τάξης («μάγκες»), είναι ότι αντιστρέ-

φουν την κυριαρχία της παραγωγής στην οικιακή εργασία, παρότι δεν αμφισβητούν καθόλου την κυριαρχία του αρσενικού πάνω στο θηλυκό. Σε αντίθεση όμως με την περίπτωση των αγοριών της εργατικής τάξης, η αντίσταση στο σχολείο εξατομικεύεται, παρότι κι εδώ προκύπτει τόσο από την ομάδα συνομηλίκων όσο και από τους τρόπους με τους οποίους οι οικογένειες (και ιδιαίτερα οι μητέρες) ορίζουν την έννοια της θηλυκότητας.

Παραδόξως, λοιπόν, ενώ το σχολείο μπορεί να μην επιτυγχάνει τη μετάδοση εκείνων των προσδιορισμών του κοινωνικού φύλου που μπορούν εύκολα να συγχωνευτούν με τις προκαθορισμένες ταξικές ταυτότητες, οι μαθητές θα αποκτήσουν τελικά τις κατάλληλες ταυτότητες του φύλου τους, οι οποίες θα τους προετοιμάσουν έμμεσα για τη μελλοντική τους θέση στο ταξικό σύστημα.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, αυτό που προσπάθησα να δείξω είναι ότι οι θεωρίες της πολιτισμικής και της κοινωνικής αναπαραγωγής, παρά τους περιορισμούς τους⁸, εξακολουθούν να εγείρουν σημαντικά ερωτήματα για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης των γυναικών. Μελετώντας ειδικά την εκπαιδευτική εμπειρία των γυναικών, είμαστε αναγκασμένοι να μεταβάλουμε κάθε θεωρία απλής αντιστοιχίας των σχέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση και την απασχόληση. Η αντιφατική φύση της θέσης των γυναικών στην κοινωνία, αντί να επιλύεται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, φαίνεται ότι τονίζεται περισσότερο· αν οι γυναίκες όντως *προετοιμάζονται* για συγκεκριμένα είδη μισθωτής απασχόλησης, συχνά προετοιμάζονται μόνο έμμεσα. Επιπλέον, πρέπει να αναρωτηθούμε τι είδους σχέση έχει, αν έχει, ο «κώδικας φύλου» της εκπαίδευσης με τις πατριαρχικές σχέσεις που υπάρχουν στην οικογενειακή ζωή και στη διαδικασία της παραγωγής. Επίσης, πρέπει να ανακαλύψουμε περισσότερα στοιχεία για τους τρόπους διαπραγμάτευσης και αντίστασης στους προσδιορισμούς του κοινωνικού φύλου, τόσο στο πλαίσιο της ταξικής κουλτούρας όσο και ανάμεσα στην ομάδα των συνομηλίκων, μέσα και έξω από το σχολείο.

Τέλος, παρόλο που απαιτείται πολύ περισσότερη έρευνα για να κατανοήσουμε την εκπαίδευση των γυναικών, αυτού του είδους η έρευνα δεν θα πρέπει να αποκλείει με κανέναν τρόπο τα πολύ απαραίτητα προ-

γράμματα για την κατάργηση των διακρίσεων του φύλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Σημειώσεις

1. Βλ., για παράδειγμα, Hartmann (1979). Για τη Μ. Βρετανία, βλ. Barron και Norris (1976)· Bosanquet και Doeringer (1973)· Wolpe (1978)· Ashton και Maguire (1980).
2. Η περιοχή αυτή υπόκειται σήμερα σε ό,τι συχνά αναφέρεται ως η «συζήτηση για την οικιακή εργασία». Για μια καλή ανασκόπηση του παραπάνω ζητήματος, βλ. Himmelweit και Mohun (1977) και Fee (1976).
3. Για μια ανάλυση της σχέσης των γυναικών της μεσαίας τάξης με τα «προοδευτικά» δημοτικά σχολεία και τις αντιφάσεις που αυτές αντιμετωπίζουν, βλ. Bernstein (1977d) και Chamboredon και Prénovot (1975).
4. Η διάκριση ανάμεσα στην προσωποποιημένη εξουσία και στην εξουσία λόγω θέσης προέρχεται από τον Bernstein (1977a).
5. Για μια καλή ανασκόπηση αυτού του τομέα της έρευνας, βλ. Lobban (1978).
6. Βλ. κυρίως Bernstein (1977c).
7. Η έννοια αυτή προέρχεται από την ανάλυση του Bernstein για τα «προοδευτικά» δημοτικά σχολεία (1977d), όπου η «διακοπή» ορίζεται ως μια αλλαγή στον τρόπο μετάδοσης και αναπαραγωγής του κυρίαρχου κώδικα.
8. Για μια περαιτέρω ανάλυση των θεωριών της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής, βλ. MacDonald (1977).

Βιβλιογραφικές αναφορές και προτεινόμενη βιβλιογραφία

- Althusser, L. (1971), «Ideology and ideological state apparatuses», στο *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Λονδίνο: New Left Books [ελλ. έκδ.: «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους», στο *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999].
- Ashton, D. και Maguire, M. (1980), «Young women in the labour market: stability and change», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Barron, R.D. και Norris, G.M. (1976), «Sexual divisions and the dual market», στο D.L. Barker και S. Allen (επιμ.), *Dependence and Exploitation in Work and Marriage*, Λονδίνο, Longmans.
- Beechey, V. (1978), «A critical analysis of some sociological theories of women's work», στο A. Kuhn και A.M. Wolpe (επιμ.), *Feminism and Materialism*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.

- Bernstein, B. (1977a), *Class, Codes and Control*, τόμ. 3, 2η έκδ., Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- (1977b), «Open schools – open society?», στο *Class, Codes and Control*, τόμ. 3, 2η έκδ., Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- (1977c), «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», στο *Class, Codes and Control*, τόμ. 3, 2η έκδ., Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul [ελλ. έκδ.: «Περί ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης», στο *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισ.-μτφρ.-σημ. Ιωσήφ Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989].
- (1977d), «Class and pedagogies: visible and invisible», στο *Class, Codes and Control*, τόμ. 3, 2η έκδ., Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Bosanquet, N. και Doeringer, P.D. (1973), «Is there a dual labour market in Great Britain?», *The Economic Journal*, 83: 421-435.
- Bowles, S. και Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Carter, M. (1976), «Contradiction and correspondence: analysis of the relations of schooling to work», στο M. Carnoy και H.M. Levin (επιμ.), *The Limits of Educational Reform*, Νέα Υόρκη: McKay.
- Chamboredon, J.C. και Prévot, J. (1975), «Changes in the social definition of early childhood and the new forms of symbolic violence», *Theory and Society*, 2, 3: 331-50.
- Chisholm, L. και Woodward, D. (1980), «The experiences of women graduates in the labour market», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Clarricoates, K. (1980), «The Importance of Being Ernest ... Emma ... Tom ... Jane. The perception and categorization of gender conformity and gender deviation in primary schools», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Coulson, M., Magos, B. και Wainwright, H. (1975), «The housewife and her labour under capitalism: a critique», *New Left Review*, 89, Ιανουάριος-Φεβρουάριος, σσ. 59-81.
- 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.
- Fee, F. (1976), «Domestic labour: an analysis of housework and its relation to the production process», *Review of Radical Political Economics*, 8, 1: 1-8.
- Fuller, M. (1980), «Black girls in a London comprehensive school», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Gee, M. (1978), «The capitalist labour process and women workers», εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Conference of Socialist Economists, Bradford, Yorkshire.
- Harding, J. (1980), «Sex differences in performance in science examinations»,

- στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Hartmann, H. (1979), «Capitalism, patriarchy and job segregation by sex», στο Z. Eisenstein (επιμ.), *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism*, Λονδίνο: Monthly Review Press.
- Himmelweit, S. και Mohun, S. (1977), «Domestic labour and capital», *Cambridge Journal of Economics*, 1, σσ. 15-31.
- Llewellyn, M. (1980), «Studying girls at school: the implications of confusion», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Lobban, G. (1978), «The influence of the school on sex-role stereotyping», στο J. Chetwynd και O. Hartnett (επιμ.), *The Sex Role System*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- MacDonald, M. (1977), *Curriculum and Cultural Reproduction*, E202, Milton Keynes: Open University Press.
- McRobbie, A.L. (1978), «Working class girls and the culture of femininity», στο Women's Studies Group (επιμ.), *Women Take Issue: aspects of women's subordination*, Λονδίνο: Hutchinson, σε συνεργασία με το CCCS.
- Rendel, M. (1980), «How many women academics 1912-76?», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Sharpe, S. (1976), *Just like a Girl*, Harmondsworth: Penguin.
- Shaw, J. (1980), «Education and the individual: schooling for girls, or mixed schooling – a mixed blessing?», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Weiner, G. (1980), «Sex Differences in Mathematical Performance: a review of research and possible action», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labour*, Farnborough: Saxon House.
- Wolpe, A.M. (1974), «The official ideology of education for girls», στο M. Flude και J. Ahier (1976), *Educability, Schools and Ideology*, Λονδίνο: Croom Helm.
- (1978), «Education and the sexual division of labour», στο A. Kuhn και A.M. Wolpe (επιμ.), *Feminism and Materialism*, Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.