

15. Στο ίδιο, σ. 129.
16. Chamboredon, J.C. και Prévot, J. (1975), «Change in the social definition of early childhood and the new forms of symbolic violence», στο *Theory and Society*, 2, 3, σσ. 331-50.
17. Kohn, M.L. (1977), *Class and Conformity*, Σικάγο, IL: University of Chicago Press, σ. 22.
18. Bernstein, ό.π., σ. 125.
19. Bourdieu και Passeron, ό.π., σσ. 19-20.
20. Chamboredon και Prévot, ό.π., σ. 334.
21. Bourdieu και Passeron, ό.π., σ. 81.
22. Στο ίδιο, σ. 78.
23. Bourdieu, P. (1977), «The economics of linguistic exchange», στο *Social Science Information*, 16, 6, σ. 661.
24. McRobbie, A. (1978), «Working class girls and the culture of Femininity», στο Women's Studies Group (επιμ.), *Women Take Issue: aspects of women's subordination*, Λονδίνο: CCCS/Hutchinson.
25. Bourdieu (1977), ό.π., σ. 662.
26. Willis, P. (1977), *Learning to Labour*, Farnborough: Saxon House, 148.
27. Στις μεσαίες τάξεις η αντιστοιχία ανάμεσα στην ιεραρχία των φύλων και στην πνευματική/χειρωνακτική διάκριση είναι η αντίστροφη αυτής που εντοπίστηκε στο πλαίσιο της εργατικής τάξης. Σ' αυτό το επίπεδο η «πνευματική» εργασία του προγραμματισμού και της διοίκησης θεωρείται ανδρική δραστηριότητα, ενώ περισσότερο χειρωνακτικά επαγγέλματα (της γραμματέως για παράδειγμα) προορίζονται για «γυναικεία εργασία». Οι γυναίκες της μεσαίας τάξης αντιμετωπίζουν το δίλημμα της προσπάθειας να διατηρήσουν τη θηλυκότητά τους σε παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα, όπως τα σχετικά με επιχειρήσεις, τα νομικά και τα επιστημονικά επαγγέλματα.

Εκπαίδευση και αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων και των σχέσεων φύλου

Το 1967, η Quintin Hoare έγραψε:

Η εκπαίδευση στη Βρετανία είναι, από ορθολογική άποψη, αλλόκοτη, από ηθική, επαχθής, και από ανθρώπινη, τραγική ... Όπως ήταν αναμενόμενο, το Εργατικό Κόμμα αμφισβήτησε σε ανύποπτο χρόνο το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Κύριος στόχος του υπήρξε κυρίως η επέκταση του συστήματος και η εξάλειψη των πιο εμφανών αντιδημοκρατικών χαρακτηριστικών του. Ποτέ όμως δεν έθεσε σοβαρά σε κίνδυνο την ύπαρξη του πιο σημαντικού από αυτά: τη λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων και τις διακρίσεις κατά των κοριτσιών σε όλους τους τύπους σχολείων. Και το σημαντικότερο από όλα, ποτέ δεν έθιξε το ζωτικό κέντρο του συστήματος, το αναλυτικό πρόγραμμα, το *περιεχόμενο* δηλαδή του τι διδάσκεται¹.

Το 1980 τα σχόλια αυτά εξακολουθούν να ισχύουν, όχι μόνο για το Εργατικό Κόμμα αλλά και για τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να φαίνεται περίεργη, κυρίως όταν είναι δεδομένη η ανάπτυξη, κατά την τελευταία δεκαετία, της κοινωνιολογίας του αναλυτικού προγράμματος, και πιο πρόσφατα η άνθιση της φεμινιστικής ανάλυσης της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της επιστήμης της κοινωνιολογίας.

Όμως, ενώ είναι σημαντική η ποικιλία και το εύρος της κοινωνιολογικής θεώρησης και αναμφισβήτητη η κριτική της στάση, στο κεφάλαιο αυτό θα υποστηρίξω, πρώτον, ότι αυτό το οποίο εξακολουθεί να λείπει από τις μελέτες για το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτό ακριβώς το «ζωτικό κέντρο», το *περιεχόμενο* δηλαδή των σχολικών μαθημάτων. Η κοινωνιολογική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων εξακολουθεί να αποτελεί ένα ελάχιστο μέρος, συμπίεσμένο ανάμεσα στις μακρο- και μικρο-κοινωνιολογικές μελέτες των σχολικών δομών και διαδικασιών. Οι ανα-

λύσεις της ιδεολογίας των σχολικών βιβλίων και των εποπτικών μέσων και βιβλιογραφικών πηγών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται καθημερινά και τις οποίες χρησιμοποιούν στην τάξη, έχουν υποστεί ελάχιστη κριτική αξιολόγηση, εκτός από την περίπτωση των δημοσιογραφικών αναλύσεων, οι οποίες αναφέρονται στις προκαταλήψεις που εμπεριέχονται σ' αυτό το υλικό. Δεύτερον, παρότι υπάρχουν τώρα περισσότερες έρευνες για τις διακρίσεις με βάση το φύλο στα σχολεία, η έρευνα αυτή εξακολουθεί να κατέχει περιθωριακή θέση. Γενικά, δεν έχει ενσωματωθεί στις «ριζοσπαστικές» κριτικές μελέτες για την εκπαίδευση, οι οποίες τείνουν να αξιολογούν τις θεωρίες της εκπαίδευσης βάσει της ταξικής ανάλυσης. Είναι αξιοπρόσεκτη στις μελέτες η παράβλεψη του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν στην εκπαίδευση οι δομές φύλου και φυλής, ως αναπόσπαστα και όχι απλά επικουρικά στοιχεία του καπιταλισμού. Έχει, μάλιστα, ενδιαφέρον το γεγονός ότι μόνο όταν γίνεται αναφορά στις τελευταίες αυτές ιεραρχικές δομές και ανισότητες φαίνεται να παρουσιάζεται η ανάγκη εξέτασης των σχολικών κειμένων. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό υλικό μελετάται ως ενδεχόμενη πηγή ιδεολογικών αναπαραστάσεων και προκαταλήψεων.

Το ενδιαφέρον μου, σ' αυτή την εργασία, για τα δύο αυτά παραμελημένα αντικείμενα της σχολικής ανάλυσης συνιστά μέρος της προσπάθειάς μου να απαντήσω στο ίδιο κεντρικό θεωρητικό ερώτημα. Το ενδιαφέρον μου εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση εμπλέκεται πιθανόν στις διαδικασίες νομιμοποίησης, και κατ' επέκταση αναπαραγωγής των ταξικών σχέσεων και των σχέσεων φύλου μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα. Εδώ θα εστιάσω την προσοχή μου ειδικά στη δομή και στο περιεχόμενο της σχολικής κουλτούρας, όπως αυτή εμφανίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Θα υποστηρίξω, πρώτον, ότι δεν μπορεί κανείς να εξετάσει μεμονωμένα ένα φύλο ή μια κοινωνική τάξη. Θα πρέπει να θυμόμαστε ότι αυτές οι κατηγορίες υφίστανται μέσα σε ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων. Ειδικότερα, η κατηγορία του φύλου, που αποτελεί κοινωνική κατασκευή, έχει περιεχόμενο μόνο όταν οι έννοιες του ανδρισμού και της θηλυκότητας γίνονται αντιληπτές ως ζεύγος εννοιών που βρίσκονται σε σχέση συμπληρωματικότητας και αντίθεσης.

Το φύλο ως πλέγμα κοινωνικών σχέσεων

Η Simone de Beauvoir² περιγράφει τη σχέση αυτή χρησιμοποιώντας τη διάκριση του Hegel μεταξύ υποκειμένου και άλλου. Ο άνδρας είναι το υποκείμενο, το απόλυτο, και η γυναίκα ο άλλος. Μέσα σ' αυτόν το δυϊσμό, ο ορισμός της γυναίκας κατασκευάζεται σε σχέση με τον άνδρα:

Οι όροι *αρσενικός* και *θηλυκός* χρησιμοποιούνται συμμετρικά μόνο σαν τυπική φόρμα, όπως στα επίσημα έγγραφα [άρρεν-θήλυ]. Στην πραγματικότητα η σχέση μεταξύ των δύο φύλων δεν είναι ακριβώς ίδια με αυτή των δύο πόλων του ηλεκτρισμού, καθώς ο άνδρας εκπροσωπεί και το θετικό και το ουδέτερο, όπως καταδεικνύεται από την κοινή χρήση της αρσενικού γένους λέξης *άνθρωπος**, για να κατονομαστούν οι ανθρώπινες υπάρξεις εν γένει, ενώ η γυναίκα εκπροσωπεί μόνο το αρνητικό, που ορίζεται με περιοριστικά κριτήρια και χωρίς αμοιβαιότητα³.

Η υπόθεση που διατυπώνω είναι ότι και οι ταξικές σχέσεις και οι σχέσεις φύλου, παρότι η καθεμία έχει τη δική της ξεχωριστή ιστορία, μπορούν εντούτοις να είναι τόσο στενά συνυφασμένες, που θεωρητικά να είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστούν μέσα σε συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες. Η ανάπτυξη του καπιταλισμού αποτελεί μια τέτοια συγκυρία, στην οποία μπορεί κανείς να βρει τις πατριαρχικές σχέσεις της ανδρικής κυριαρχίας και του ελέγχου των γυναικών να στηρίζουν τη δομή της ταξικής κυριαρχίας. Σ' ένα μεγάλο φάσμα «τόπων», όπως ο χώρος της εργασίας, της οικογένειας, του νομικού και του εκπαιδευτικού συστήματος, υφίστανται τόσο η ταξική ιεραρχία όσο και η ιεράρχηση των φύλων. Ακόμα περισσότερο, καθώς οι ταξικές σχέσεις (δηλαδή ο διαχωρισμός κεφαλαίου και εργασίας) συνιστούν το πρωταρχικό στοιχείο της καπιταλιστικής κοινωνικής οργάνωσης, οριοθετούν τη δομή και τη μορφή των σχέσεων φύλου και το διαχωρισμό ανάμεσα στις ανδρικές και γυναικείες ιδιότητες και ταυτότητες. Θεωρώ ότι δεν μπορεί κανείς να αποσυνδέσει ιδεολογικά τις μορφές του ανδρισμού και της θηλυκότητας,

* Στο αγγλικό κείμενο η ανάλυση αφορά τη λέξη *man*, που δηλώνει και τον άνδρα και τον άνθρωπο. Επειδή στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν δύο διαφορετικές λέξεις, μια για την κάθε έννοια, το σημείο αυτό αποδίδεται με τη μετάθεση της κοινής αυτής χρήσης της λέξης *man* στο κοινό γραμματικό γένος (το αρσενικό) των ελληνικών λέξεων *άνδρας* και *άνθρωπος*. (Σ.τ.Μ.)

στην εκάστοτε ιστορική τους ιδιαιτερότητα, ούτε από την υλική βάση της πατριαρχίας ούτε από την ταξική δομή. Ο ορισμός της θηλυκότητας ή του ανδρισμού που επικρατεί αποτελεί προϊόν των πατριαρχικών σχέσεων και ταυτόχρονα προϊόν της ταξικής κυριαρχίας, ακόμα και αν οι δύο αυτές δομές βρίσκονται σε σχέση αντίθεσης μεταξύ τους.

Μέσα στον καπιταλισμό οι ταξικές σχέσεις και οι σχέσεις των φύλων αποκτούν μια εξαιρετικά ιδιαίτερη μορφή. Συνενώνονται, για παράδειγμα, για τη διατήρηση των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων παραγωγής – όπου η ανδρική κυριαρχία ενισχύει το κύρος των διευθυντικών και διοικητικών στελεχών και των ειδικών⁴. Σε ένα βαθύτερο επίπεδο, η σύμπτωση των δύο αυτών δομών διευκολύνει την αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού που απαιτείται για αυτό τον τρόπο παραγωγής. Η βιολογική αναπαραγωγή των εργατών γίνεται μέσα σε έναν συγκεκριμένο τύπο οικογένειας, που στον καπιταλισμό χαρακτηρίζεται από πατριαρχική οργάνωση του νοικοκυριού, μονογαμία και έναν οικογενειακό καταμερισμό εργασίας που αναθέτει στη γυναίκα την κύρια ευθύνη για τη φροντίδα και την πρώτη εκπαίδευση του παιδιού. Η κοινωνική αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού συντελείται μέσω της επέκτασης αυτού του οικογενειακού καταμερισμού εργασίας (που απορρέει, υποτίθεται, από τον βιολογικό ρόλο της γυναίκας στην τεκνοποιία) στο διαχωρισμό, στο πλαίσιο του καπιταλισμού, μεταξύ κοινωνικής παραγωγής και οικιακής σφαίρας. Έτσι, διατηρείται μια αντιστοιχία ανάμεσα στην έννοια του «δημόσιου» και στους ανδρικούς χώρους δράσης από τη μια, και στην έννοια του «ιδιωτικού» και στα γυναικεία πεδία από την άλλη. Αυτή η σύμπτωση θεωρώ ότι αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες στην αναπαραγωγή του ανδρικού και γυναικείου εργατικού δυναμικού, που στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής οργανώνεται σε μεγάλο βαθμό στη βάση του διαχωρισμού των φύλων. Ο καταμερισμός ανάμεσα στην εργασία και στην οικογένεια αντιπροσωπεύει ένα «μοίρασμα», ένα διαχωρισμό ανάμεσα στην παραγωγή προϊόντων για ανταλλαγή και στην παραγωγή των αναγκαίων αγαθών, όπως φαγητό, ρουχισμός κ.λπ., για κατανάλωση μέσα στην οικογένεια. Ο καταμερισμός όμως αυτός μεταβάλλεται σε «παραγνώριση» ή λαθεμένη αντίληψη, όταν παρουσιάζεται να βασίζεται στα «φυσικά ένστικτα ή ενδιαφέροντα» του άνδρα για την εργασία και της γυναίκας για την οικογένεια. Έτσι, η χρησιμότητα αυτού του

καταμερισμού για το κεφάλαιο και η ανώτερη θέση που αποδίδεται στην παραγωγική εργασία, λόγω της σύνδεσής της με τον «ανδρισμό», καλύπτονται κάτω από το ιδεολόγημα των διαφορών των φύλων.

Το σημαντικό είναι να αναγνωρίσουμε ότι η ταύτιση των δύο αυτών δομών δεν είναι φυσική αλλά κοινωνικά επιβεβλημένη, και ως εκ τούτου χρειάζεται, για να διατηρηθεί, να ενισχύεται συνεχώς από τις νομικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές λειτουργίες του κράτους⁵. Το πλαίσιο για την επιβολή αυτή είναι αυτό της αστικής ηγεμονίας, της προσπάθειας δηλαδή της αστικής τάξης να κερδίσει τη συναίνεση των γυναικών σε έναν ορισμό της θηλυκότητας που δίνει πρωταρχική θέση στο ρόλο της νοικοκυράς, με δευτερεύουσα μόνο τη γυναικεία συμμετοχή στην έμμησθη εργασία. Η συγκατάθεση των ανδρών θα πρέπει επίσης να κερδηθεί, για έναν ορισμό του ανδρισμού που να εμπεριέχει την έξοδό τους από το σπίτι προκειμένου να εργαστούν και να εξασφαλίσουν το οικογενειακό εισόδημα. Αν μια τέτοια συμφωνία μπορέσει να επιτευχθεί, τότε είναι περισσότερο πιθανόν να εξασφαλιστούν οι ιδεολογικές συνθήκες για τη βιολογική αναπαραγωγή του έμμησθου εργατικού δυναμικού και τη φροντίδα που είναι αναγκαία να του παρασχεθεί στο σπίτι με την άμισθη εργασία της συζύγου και μητέρας⁶. Επίσης διευκολύνεται η εξασφάλιση της απασχόλησης των γυναικών της εργατικής τάξης, λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, σ' εκείνα τα επαγγέλματα που απαιτούν λίγα προσόντα, είναι κακοπληρωμένα και συχνά μερικής απασχόλησης, και από τα οποία βέβαια απουσιάζουν οι επαγγελματικές προοπτικές. Και άλλα πλεονεκτήματα προκύπτουν επιπλέον για το κεφάλαιο από αυτό τον καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο που διαχωρίζει την εργασία από την οικογενειακή ζωή. Ο Zaretsky⁷, για παράδειγμα, αναφέρει τα ψυχολογικής φύσης πλεονεκτήματα που απορρέουν για το κεφάλαιο από τη λειτουργία της οικογένειας, η οποία παρέχει ανακούφιση από την ταξική βία και την αλλοτρίωση, καθώς διαχωρίζει τον κόσμο των προσωπικών σχέσεων από τη σκληρή πραγματικότητα του κόσμου της εργασίας. Οι γυναίκες στην οικογένεια μπορεί να αποβούν δύναμη συναισθηματικής σταθερότητας ή σε άλλες περιπτώσεις θύματα της ανδρικής βίας. Επιπλέον, το κράτος μπορεί να απαλλαγεί από την ευθύνη της πρόνοιας για λειτουργίες όπως η φροντίδα και η εκπαίδευση για την πρώτη παιδική ηλικία, η περίθαλψη των αρρώστων, η μέριμνα για τους ηλικιωμένους κ.λπ., καθώς

όλα αυτά μπορούν να ανατεθούν στην οικογένεια και ειδικότερα στις γυναίκες.

Επομένως, το πλαίσιο της αστικής ηγεμονίας είναι αυτό που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε το κυρίαρχο πρότυπο της δημόσιας εκπαίδευσης, το οποίο κατευθύνει σιωπηρά –αν δεν προετοιμάζει φανερά– τις γυναίκες προς την οικογενειακή ζωή και τους άνδρες προς τον κόσμο της εργασίας⁸. Ενώ η εκπαίδευση για τους άνδρες προσανατολίστηκε σε μεγάλο βαθμό προς τον κόσμο της εργασίας, η ανάπτυξη της μαζικής εκπαίδευσης για τις γυναίκες πήρε διαφορετική κατεύθυνση. Όπως υποστηρίζει η Davin⁹, αν η δημόσια εκπαίδευση είχε αναπτυχθεί ως αποτέλεσμα αποκλειστικά της ανάγκης για ειδικευμένο εργατικό δυναμικό ή, εναλλακτικά, για να εκπαιδεύσει πολιτικά μια εργατική τάξη που μόλις είχε αποκτήσει το δικαίωμα ψήφου, αυτό θα ερμήνευε μόνο την ίδρυση σχολείων για τους άνδρες, καθώς οι γυναίκες δεν εμπίπτουν σε καμιά από τις δύο περιπτώσεις. Επεκτείνοντας το επιχείρημα του Johnson¹⁰, ότι το σχολείο στόχευε να αναπληρώσει τις ηθικές ατέλειες της οικογένειας (που ήταν υπεύθυνη για την αποσύνθεση της κοινωνίας), η Davin υποστηρίζει ότι:

απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης ήταν να επιβάλει τις αντιλήψεις της αστικής τάξης για τις λειτουργίες και τις ευθύνες της οικογένειας στα παιδιά της εργατικής τάξης. Η εκπαίδευση είχε ως στόχο να δημιουργήσει μια νέα γενιά γονέων (ιδιαίτερα μητέρων) των οποίων τα παιδιά δεν θα ήταν ανεξάρτητα, αλλά υπάκουα και πρόθυμα να δεχτούν καθοδήγηση¹¹...

Η αστική μορφή οικογένειας που το σχολείο επρόκειτο να καθιερώσει ως «σταθεροποιητική δύναμη» αποτελούνταν από τον άνδρα-στηρίγματα της οικογένειας και τα προστατευόμενα μέλη, τη νοικοκυρά-σύζυγο και τα παιδιά. Η Davin, αναλύοντας τα βιβλία που χρησιμοποιούνταν σε εσωτερικά σχολεία θηλέων στα τέλη του 19ου αιώνα, καταλήγει:

αξίζει να προσέξουμε ότι η τάση τους, τόσο μέσα από τις συμπεριφορές που πρόβαλλαν –ανιδιοτέλεια, συμπόνια, αφοσίωση στην οικιακή εργασία και στο οικογενειακό καθήκον– όσο και μέσα από τις καταστάσεις που παρουσίαζαν σαν φυσικές για τις γυναίκες, ήταν να κατευθύνουν τα κορίτσια προς έναν αποκλειστικά οικογενειακό ρόλο, ακόμα και σε βάρος του σχολείου¹².

Θα πρέπει να κατανοήσουμε τις κοινωνικές σχέσεις του σχολείου

όχι απλώς ως προσπάθειες προετοιμασίας για ταξική υπακοή, αλλά επίσης και ως προσπάθεια προετοιμασίας των γυναικών για το ρόλο της υποταγής τους στον άνδρα. Έτσι, στη διαδικασία αναπαραγωγής τόσο των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής όσο και του εργατικού δυναμικού θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τη διπλή θέση όχι μόνο των γυναικών αλλά και των ανδρών στην οικογένεια και στην εργασία. Η εκπαίδευση για τη μία σφαίρα, π.χ. την εργασία, έχει επιπτώσεις στο ρόλο των ανδρών και των γυναικών στην άλλη σφαίρα, την οικογένεια. Για τους άνδρες της εργατικής τάξης οι αντιθέσεις ανάμεσα στους δύο αυτούς χωριστούς κόσμους είναι ξεκάθαρες: στο σχολείο μαθαίνουν ότι μελλοντικά, ως εργαζόμενοι, θα υφίστανται ποικίλες μορφές ελέγχου και πειθαρχίας, αλλά μαθαίνουν επίσης και για την κυριαρχία τους στην οικογένεια. Κατά κάποιο τρόπο θα πρέπει να εξισορροπήσουν και να δώσουν περιεχόμενο στις δύο αυτές διαφορετικές συμπεριφορές. Από την άλλη πλευρά, οι γυναίκες βιώνουν δύο μορφές ελέγχου, ως εργαζόμενες και ως γυναίκες, και επίσης τις αντιφάσεις που απορρέουν από την προσπάθεια να αντεπεξέλθουν φυσικά και συναισθηματικά, τόσο στην οικιακή όσο και στην έμμοσθη εργασία. Συνεπώς, ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής δεν έχει απλώς να κάνει με την αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού, μέσω της βασικής τεχνικής εκπαίδευσης, ούτε απλώς με την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής, μέσω του βαθύτερου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο προωθεί την αυθεντία και την πειθαρχία. Το έργο του σχολείου διευκολύνει μακροπρόθεσμα τη συντήρηση του εργατικού δυναμικού και των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής, με τη μεταβίβαση συγκεκριμένων σχέσεων φύλου, τη σύνδεση των σχέσεων αυτών με το διαχωρισμό της οικιακής από την έμμοσθη εργασία, καθώς και τη μεταβίβαση όλων των αντιθέσεων που ο διαχωρισμός αυτός συνεπάγεται.

Θα πρέπει, όμως, να δείξουμε προσοχή στη γενίκευση της θέσης αυτής για όλες τις φάσεις της καπιταλιστικής ανάπτυξης. Με την ανάπτυξη του καπιταλισμού των πολυεθνικών και την εμφάνιση του κράτους πρόνοιας διαπιστώνουμε μια αυξανόμενη ανάμειξη του κράτους και της οικονομίας στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας. Η πατριαρχία, ως σύνολο σχέσεων εξουσίας, μπορεί κάλλιστα να συγκρούεται με τη δομή του προηγμένου καπιταλισμού. Αυτό το βλέπουμε στην περίπτωση της Σουηδίας, όπου το κράτος επιδίωξε, αλλά ωστόσο απέτυχε, να καταπολε-

θέσει τις
κοινωνικές σχέσεις

μήσει τις διακρίσεις φύλου στην οικογένεια, στην κοινότητα και στο σχολείο. Τα οφέλη που θα αποκόμιζε το κεφάλαιο από την κατάλυση της πατριαρχικής οικογένειας θα απέρρεαν από το γεγονός ότι οι παντρεμένες γυναίκες θα απαλλάσσονταν από τις υποχρεώσεις του σπιτιού και τις καθημερινές «αγγαρείες» του νοικοκυριού, κι έτσι θα μπορούσαν να απασχοληθούν στο σύστημα παραγωγής οικονομικών αγαθών¹³. Η πατριαρχική δομή των οικογενειών των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων πιθανόν να έχει διαφορετικές σχέσεις με τη διαδικασία της εργασίας και το κεφάλαιο. Η Dorothy Smith¹⁴, για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι η οικογένεια της τάξης των διευθυντικών στελεχών έχει ενσωματωθεί στις γραφειοκρατικές διαδικασίες του καπιταλισμού των πολυεθνικών. Η οικογένεια ενός ανώτερου στελέχους μιας επιχείρησης (και ιδιαίτερα η σύζυγός του) βρίσκεται σε σχέση «υπεργολαβίας», όπως την αποκαλεί η Smith, με την επιχείρηση, μεταδίδοντας έτσι την κουλτούρα της και τις αξίες της και αντανakλώντας τις δομές εξουσίας της. Ο Humphries¹⁵, από την άλλη πλευρά, υποστηρίζει ότι η οικογένεια της εργατικής τάξης ιστορικά βρισκόταν σε σχέση αντίθεσης με το κεφάλαιο, γιατί στον προστατευμένο κόσμο της οικογένειας η εργατική τάξη μπορούσε να συντηρεί και να μεταβιβάζει τη δική της κουλτούρα και τις δικές της αξίες. Η αποδυνάμωση όχι μόνο του αυστηρού διαχωρισμού της οικογένειας από την οικονομία, αλλά και του οικογενειακού καταμερισμού εργασίας στις μεσαίες κοινωνικές τάξεις έχει προετοιμάσει το έδαφος για την κατάργηση της διάκρισης των φύλων στα σχολεία και τη δημιουργία και μεταβίβαση ενός νέου τύπου σχέσεων των φύλων που είναι καταλληλότερες για τον καπιταλισμό των πολυεθνικών.

Το στοιχείο που πρέπει να έχουμε κατά νου είναι αυτό της δυναμικής που αποκτούν οι ταξικές σχέσεις και οι σχέσεις φύλου στην πορεία ανάπτυξης του καπιταλισμού. Αλλά ακόμα πιο σημαντικό είναι να θυμόμαστε την ύπαρξη της ταξικής πάλης και της πάλης μεταξύ των φύλων. Οι δυϊσμοί κεφάλαιο-εργασία και αρσενικό-θηλυκό συνιστούν όχι μόνο κοινωνικές διχοτομίες, αλλά και ιεραρχήσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται τόσο η υλική και όσο και η συμβολική εξουσία. Στο πλαίσιο αυτών των ιεραρχήσεων διεξάγεται η πάλη των τάξεων και η πάλη των φύλων. Αν θέλουμε να κατανοήσουμε το ρόλο της εκπαίδευσης ως χώρου αναπαραγωγής του κοινωνικού και με βάση το φύλο καταμερισμού εργασίας, θα πρέπει εκτός των άλλων να γνωρίζουμε τους στόχους των δύο αυτών μορ-

φών πάλης και τις μεταξύ τους σχέσεις. Βεβαίως, υπάρχει σήμερα ενδιαφέρον για τις μορφές λαϊκής πάλης στο χώρο και στο θέμα της εκπαίδευσης, για τις μορφές της ταξικής αντίστασης και για τη φύση των τελικών συμβιβασμών. Όμως, η οπτική αυτή έχει επηρεάσει ελάχιστα τις φεμινιστικές αναλύσεις. Φαίνεται πως η πάλη των φύλων, ειδικά στο πεδίο της εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται σε πολύ μικρό βαθμό. Αν η ιστορία της εκπαίδευσης είναι η ιστορία της διαδικασίας με την οποία αποσπάστηκε η συναίνεση των γυναικών για τη θέση τους στην κοινωνία, τότε θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει και μια ιστορία της διαφωνίας τους. Θα πρέπει να υπάρχει μια ιστορία των αγώνων τους για εκπαίδευση, ως μέσου όχι μόνο κοινωνικής κινητικότητας, αλλά και σεξουαλικής απελευθέρωσης. Πολύ περισσότερο θα πρέπει να υπάρχει μια «κρυφή» ιστορία του ταξικού αγώνα των γυναικών, μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, για αντίσταση και ανασκευή των ορισμών της αστικής τάξης για τη θηλυκότητα, που με τόση επιμονή μεταβιβάζονται μέσα από κάθε πολιτιστικό φορέα.

Η ανάλυση των ταξικών σχέσεων και των σχέσεων φύλου νομίζω ότι χρειάζεται μια θεωρία «διαμόρφωσης ταυτότητας», μια θεωρία δηλαδή για τους τρόπους και τις διαδικασίες που ορίζουν, οριοθετούν και μεταβιβάζουν στα άτομα τα πρότυπα με τα οποία μπορούν να ταυτιστούν. Δεν υποστηρίζω ότι οι δομές αυτές θα περιγράφουν αναγκαστικά τις ατομικές και τις ομαδικές ταυτότητες, θεωρώ όμως σίγουρο ότι θα εκφράζουν τις κοινωνικές προτεραιότητες και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα αποκτούν αίσθηση του εαυτού τους. Το λάθος, κατά τη γνώμη μου, στο οποίο υποπίπτουν πολλές θεωρίες της εκπαίδευσης είναι ότι θεωρούν δεδομένο ότι οι κοινωνικές ταυτότητες διαμορφώνονται μέσα από τις πολιτισμικές εμπειρίες, χωρίς όμως ποτέ να υποβάλλουν σε έλεγχο τη θέση αυτή. Η εμπειρία μπορεί να είναι τόσο περιορισμένη όσο μια απλή «επαφή», τόσο ενεργητική όσο η «κατανάλωση» (όπως για παράδειγμα η αγορά ενός βιβλίου ή ενός μουσικού δίσκου) ή τόσο βαθιά όσο η διαδικασία της «ασυνείδητης εσωτερικεύσης» ή «κατοχής» των δομικών αρχών. Αυτό είναι το σημείο στο οποίο οι θεωρίες μας για την εκπαίδευση γίνονται άκρως ντετερμινιστικές και εμφανίζουν το μεγαλύτερο θεωρητικό τους κενό. Ο μαθητής εκλαμβάνεται είτε σαν παθητικός δέκτης είτε σαν να έρχεται στην εκπαίδευση «γυμνός», με την έννοια ότι δεν έχει επηρεαστεί ή ότι δεν έχει διαμορ-

φωθεί από οποιαδήποτε προηγούμενη εμπειρία, και συνεπώς θεωρείται ανήμπορος να αντισταθεί στις κοινωνικές πιέσεις. Επιπλέον, είναι αξιοπρόσεκτο πόσο συχνά αυτές οι θεωρίες εκλαμβάνουν ως δεδομένο ότι τα άτομα είναι αυτό που πρόκειται να γίνουν. Η εργατική τάξη συχνά αναφέρεται ως παθητική, αμετάβλητη, πειθήνια ή χωρίς κριτική στάση, επειδή αυτό έχουν υποστηρίξει οι εκπαιδευτικοί ήδη από τον 19ο αιώνα ή επειδή το σχολείο φαίνεται να είναι χώρος πειθαρχίας και ελέγχου. Επιπλέον, όπως πολύ περιεκτικά το εξέφρασε ο Willis¹⁶, «επειδή απλώς το κεφάλαιο θα ήθελε να αντιμετωπίζει τους εργάτες σαν ρομπότ δεν σημαίνει ότι είναι ρομπότ»¹⁷. Παρομοίως, υπάρχει η τάση στις φεμινιστικές αναλύσεις, κοινωνιολογικές ή ιστορικές, να παρουσιάζονται οι γυναίκες σαν να ενδύονται το μανδύα της θηλυκότητας και της παθητικότητας χωρίς καμιά αντίσταση. Προσπαθώντας να αποστασιοποιηθούν από τον βιολογικό ντετερμινισμό, καθώς ερμηνεύουν τις διαφορές των φύλων, οι θεωρίες αυτές συχνά πέφτουν στην παγίδα του *κοινωνικού* ντετερμινισμού. Υπάρχει μια αίσθηση στα φεμινιστικά κείμενα ότι οι γυναίκες υφίστανται υπερβολικά πιεστική κοινωνικοποίηση. Ας πάρουμε, για παράδειγμα, τη δήλωση της Simone de Beauvoir:

Η παθητικότητα, που είναι βασικό χαρακτηριστικό της «θηλυκής» γυναίκας, είναι χαρακτηριστικό που αναπτύσσεται μέσα της από τα πολύ μικρά της χρόνια. Είναι όμως λάθος να υποστηρίζουμε ότι συνδέεται με κάποιο βιολογικό παράγοντα. Στην πραγματικότητα είναι ένας προορισμός που επιβάλλεται σ' αυτήν από τους δασκάλους της και την κοινωνία¹⁸.

Η κατασκευή της ταυτότητας είναι μια πάρα πολύ σύνθετη διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να θεωρηθεί εκ των προτέρων επιτυχής, ούτε στο συνειδητό ούτε στο ασυνείδητο επίπεδο μάθησης. Ουσιαστικά εκείνο που χρειαζόμαστε πριν αποφανθούμε για την επίδραση των διαδικασιών αυτών είναι μια ανάλυση όχι απλώς της παραγωγής και της μεταβίβασης των πολιτισμικών μηνυμάτων, αλλά και της πρόσληψής τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε το ρόλο που παίζει η κουλτούρα του σχολείου μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Στην εποχή των μέσων μαζικής επικοινωνίας και του τεράστιου εύρους των πολιτισμικών επιδράσεων, δεν μπορούμε πλέον να επιχειρούμε ερμηνείες εστιασμένοι αποκλειστικά στο σχολείο, ως μοναδικού ή έστω απλώς κυρίαρχου παράγοντα που κατασκευάζει νοήματα, ταξικές και έμφυλες ταυτότητες και

συνειδήσεις. Είναι αναγκαίο να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στις «εξωτερικές», ως προς το σχολείο, πολιτισμικές πηγές και στην «εσωτερική» σχολική κουλτούρα, τόσο από την άποψη της συμπληρωματικότητας όσο και της ανταγωνιστικότητάς τους. Όπως έχει ήδη επισημάνει ο Bernstein¹⁹, είναι πιθανότερο να ελέγχει ο τρόπος παραγωγής, παρά ο τύπος της εκπαίδευσης, τη συνείδηση τόσο της κυρίαρχης όσο και της εργατικής τάξης. Αντίθετα, η συνείδηση των νέων μεσαίων στρωμάτων (τα οποία ο Bernstein αποκαλεί «φορείς του συμβολικού ελέγχου») είναι αυτή που διαμορφώνεται από τον τύπο της εκπαίδευσης και μόνο έμμεσα από τον τρόπο της παραγωγής. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τον Willis, ο οποίος υποστηρίζει ότι θα πρέπει να πάψουμε να αντιμετωπίζουμε την εργασία χωριστά από την κουλτούρα, ιδιαίτερα στην ανάλυση των ταυτοτήτων των ανδρών της εργατικής τάξης. Διατυπώνει δε την άποψη ότι,

όχι μόνο μπορεί η εργασία να αναλυθεί από πολιτισμική άποψη, αλλά επιπλέον σε μια ολοκληρωμένη σύλληψη της έννοιας της κουλτούρας πρέπει να καταλάβει *κεντρική* θέση. Οι περισσότεροι άνθρωποι περνούν τις καλύτερες ώρες της ημέρας στη δουλειά, στηρίζουν την ταυτότητά τους στις εργασιακές τους δραστηριότητες και προσδιορίζονται από τους άλλους ουσιαστικά με βάση τη σχέση τους με την εργασία τους²⁰.

Για να ανακεφαλαιώσουμε: Υποστήριξα ως τώρα, πρώτον, ότι κάθε ανάλυση των ταξικών σχέσεων και των σχέσεων φύλου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης θα πρέπει να λάβει υπόψη την ιστορική ιδιαιτερότητα των ορισμών της θηλυκότητας και του ανδρισμού. Πρόκειται για κατηγορίες κοινωνικά κατασκευασμένες και σχέσεις εξουσίας που εμπεριέχονται στη δομή των ταξικών σχέσεων και ορίζονται από αυτήν. Συνεπώς, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι πιθανό να διαπιστώσει κανείς την επιβολή των ορισμών για τα φύλα που αποτελούν μέρος της κουλτούρας της κυρίαρχης τάξης (π.χ. των εννοιών του ανδρισμού και της θηλυκότητας, όπως τις αντιλαμβάνεται η αριστοκρατία ή η αστική τάξη). Αυτοί οι ορισμοί παρουσιάζουν μια όψη της προσπάθειας των τάξεων αυτών να ασκήσουν ηγεμονικό έλεγχο μέσω της εκπαίδευσης. Δεύτερον, ότι θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τις μορφές της πάλης των τάξεων και της πάλης των φύλων στο πλαίσιο των διαφορετικών τύπων σχολείων του εκπαιδευτικού συστήματος και στη διαδικασία διαμόρφω-

σης της ταξικής ταυτότητας και της ταυτότητας φύλου μέσω της κουλτούρας. Τρίτον, ότι ένας από τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούνται οι ταξικές σχέσεις και οι σχέσεις φύλου, στο πλαίσιο του καπιταλισμού, είναι ο διαχωρισμός της έμμοιθης εργασίας από την οικιακή και η αναπαραγωγή του διαχωρισμού αυτού μέσα στην εκπαίδευση.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου αυτού θα επανέλθω στην κοινωνιολογία του αναλυτικού προγράμματος, προσπαθώντας να επισημάνω στοιχεία μιας θεωρίας των ταξικών σχέσεων και των σχέσεων φύλου. Η ανάλυση θα είναι αναγκαστικά διερευνητική. Θα επικεντρωθώ αρχικά στη δομή της σχολικής κουλτούρας και στη συνέχεια θα αναφερθώ στα σχολικά εγχειρίδια.

Κουλτούρες φύλου στο σχολείο

Η πρώτη κατηγορία θεωριών που θα εξετάσω είναι της πολιτισμικής αναπαραγωγής, προκειμένου να δούμε τι θα μπορούσε να είναι μια στρουκτουραλιστική περιγραφή των ταξικών σχέσεων και των σχέσεων φύλου στην εκπαίδευση. Στην κατηγορία αυτή θα μπορούσε κανείς να εντάξει τη θεωρία του Basil Bernstein για τους εκπαιδευτικούς κώδικες και το έργο του Pierre Bourdieu για τους πολιτισμικούς κώδικες²¹. Το θέμα εδώ είναι ότι η κουλτούρα έχει διαιρεθεί μέσω της εκπαίδευσης σε δύο κατηγορίες, τη νομιμοποιημένη και τη μη νομιμοποιημένη. Αυτή η διχοτομία αντανάκλα επίσης τη διαίρεση ανάμεσα στη δημόσια και στην ιδιωτική γνώση, ανάμεσα στην κουλτούρα και στον κοινό νου, ανάμεσα στη σχολική γνώση και στην εμπειρία που αποκτάται στο πλαίσιο της κοινότητας και της οικογένειας. Επιπλέον, η μεταβίβαση συγκεκριμένων μορφών κουλτούρας μέσω των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν επιβεβαιώνει την αναπαραγωγή μόνο της κουλτούρας αυτής, αλλά και την αναπαραγωγή της ταξικής οργάνωσης που η κουλτούρα αυτή στηρίζει. Σύμφωνα με τον Bourdieu:

[η κουλτούρα] αναπαράγει συμβολικά μια μετασηματοποιημένη και συνεπώς μη αναγνωρίσιμη μορφή της δομής των κυρίαρχων κοινωνικοοικονομικών σχέσεων, αναπαράγει, δηλαδή, μια αναπαράσταση του κοινωνικού κόσμου, προσαρμοσμένη απόλυτα στη δομή των κοινωνικοοικονομικών σχέσεων, οι οποίες ως εκ τούτου εκλαμβάνονται ως φυσικές, κι έτσι συμβάλλει στη στήριξη της υπάρχουσας ισορροπίας δυνάμεων²².

Η δομική διαίρεση και οι σχέσεις ανάμεσα στις μορφές γνώσης συνιστούν, σύμφωνα με τον Bourdieu (αλλά και τον Bernstein), μια πλευρά της διαμόρφωσης των κοινωνικών ταυτοτήτων πολύ πιο σημαντική από την ισχύουσα επιλογή της γνώσης και τα κρυμμένα μηνύματά της. Το πιο σημαντικό είναι η απόκτηση των κανόνων και των αρχών που διέπουν τις δομικές ιεραρχίες της κουλτούρας. Πράγματι, για τον Bernstein²³ η λέξη «περιεχόμενο» εκφράζει απλώς το πώς καλύπτεται μια συγκεκριμένη χρονική περίοδος στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να οριστεί «ως το σύνολο των βασικών αρχών, σύμφωνα με τις οποίες συγκεκριμένες χρονικές περιόδους και τα περιεχόμενά τους συνδέονται με μια ειδική σχέση μεταξύ τους»²⁴. Κεντρική θέση στην ανάλυση του Bernstein κατέχει το υψηλό ή χαμηλό status ενός μαθήματος, το αν είναι υποχρεωτικό ή προαιρετικό, και η σχέση που έχει με τα υπόλοιπα μαθήματα, αν δηλαδή η σχέση αυτή είναι αυστηρά οριοθετημένη ή όχι.

Και στις δύο στρουκτουραλιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης, του Bernstein και του Bourdieu, οι κοινωνικές ταυτότητες διαμορφώνονται μέσα από μια διαδικασία εσωτερίκευσης τριών βασικών ταξινομήσεων, των ταξινομήσεων ηλικίας, φύλου και κοινωνικής τάξης. Οι δομές των σχέσεων ηλικίας, των σχέσεων φύλου και των ταξικών σχέσεων είναι δυνατόν να εντοπιστούν, για παράδειγμα, στην οικογένεια, στο σχολείο και στο χώρο εργασίας. Παρόλο που οι αναλύσεις για τις ταξινομήσεις αυτές και τις αλληλοσχετίσεις τους δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς, μπορεί να διαπιστώσει κανείς ποια κατεύθυνση θα έπαιρνε πιθανόν η ανάλυση, αν ρίξουμε μια ματιά στο έργο του Bourdieu *Outline of a Theory of Practice*²⁵. Σ' αυτή τη μελέτη της κοινωνίας των Καμπύλων στην Αλγερία, ο Bourdieu εντοπίζει τις αντιστοιχίες μεταξύ του καταμερισμού εργασίας με βάση το φύλο και των συμβολικών αντιθέσεων²⁶. Οι κατηγορίες του αρσενικού και του θηλυκού βρέθηκαν αντικειμενοποιημένες στις διχοτομίες δεξί-αριστερό χέρι, ή στη διάκριση θρησκείας-μαγείας, εξωτερικού χώρου (π.χ. αγορά, αγροί) και εσωτερικού (σπίτι). Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αυτές τις δομικές διαιρέσεις του φύλου και την αντικειμενοποιημένη τους μορφή στη διαίρεση του χρόνου, του χώρου και των πραγμάτων, παράλληλα δομούν, κατά τον Bourdieu, και την κοινωνική τους ταυτότητα. Αυτή η κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται, πρώτον, από μια έμφυλη ταυτότητα, την οποία το

παιδί «μαθαίνει» αποκτώντας την εμπειρία του σώματος της μητέρας και του πατέρα και ταυτόχρονα την εμπειρία του καταμερισμού εργασίας με βάση το φύλο στο σπίτι. Επίσης, η ταυτότητα αυτή διαμορφώνεται από ένα ολόκληρο σύστημα κοινωνικών εννοιών και αξιών, μια γλώσσα του σώματος (χειρονομίες, στάσεις) και ένα φυσικό παρουσιαστικό (που ο Bourdieu αποκαλεί *έξι του σώματος*), έναν τρόπο ομιλίας και μια γλώσσα. Τα παιδιά, βιώνοντας τις δομές οργάνωσης της οικονομίας, της κοινωνίας και της κουλτούρας, μαθαίνουν να τις συσχετίζουν με το άτομό τους, τα άλλα άτομα και με τη φύση, βάσει των ίδιων αρχών. Το κορίτσι της κοινωνίας των Καμπύλων, για παράδειγμα, μέσα από την εμπειρία αυτή μαθαίνει να «στρέφεται προς τα μέσα» ή να έχει, όπως το ονομάζει ο Bourdieu, *κεντρομόλο προσανατολισμό*. Το αγόρι, αντίθετα, θα μάθει να «στρέφεται προς τα έξω», θα έχει *φυγόκεντρο* προσανατολισμό, που θα εκφραστεί σε εξωστρεφείς εκδηλώσεις του ανδρισμού, με την εμπλοκή του στην εργασία, στην πολιτική και στον πόλεμο. Η παραπάνω διαδικασία είναι αυτό που ο Bourdieu αποκαλεί *ενσωμάτωση*, η οποία καθορίζει όχι απλώς την κοινωνική ταυτότητα του παιδιού, αλλά και το φυσικό παρουσιαστικό του και την έμφυλη παρουσία του.

Προκειμένου να διαπιστώσουμε κατά πόσο είναι κατάλληλη η περιγραφή αυτή για την ανάλυση της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, χρειάζεται να θέσουμε τα ακόλουθα ερωτήματα. Είναι δυνατό να εντοπίσουμε στην κουλτούρα μιας ταξικής κοινωνίας *παρόμοιες διαλεκτικές σχέσεις ενσωμάτωσης και αντικειμενοποίησης*; Έχει κάποια σχέση με την απτή πραγματικότητα το να μιλάμε για αντιστοιχίες ανάμεσα στη δομή των σχέσεων των φύλων, δηλαδή του ανδρισμού και της θηλυκότητας, και στον καταμερισμό της σχολικής γνώσης; Στον κόσμο της τυπικής εκπαίδευσης είναι εύκολο να εντοπίσουμε πολυάριθμα ζεύγη αντιθέσεων που διαιρούν και διαχωρίζουν τις μορφές γνώσης και τις δραστηριότητες που συνδέονται με αυτές. Για παράδειγμα, μπορούμε να βρούμε τις *διχοτομίες της δημόσιας και της ιδιωτικής γνώσης, της πολιτικής και της ψυχολογίας, της λογικής και του συναίσθηματος, της επιστήμης και της τέχνης, της τεχνολογίας και της φύσης, της πραγματικότητας και της φαντασίας*. Κι ακόμα, όπως παρατήρησε ο Spender²⁷, υπάρχουν και οι *μεθοδολογικές διακρίσεις ανάμεσα στα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, στην αντικειμενικότητα και στην υποκειμενικότητα*. Η δυσκολία έγκειται στην αποτίμηση, σε ένα επίπεδο πέρα από αυτό του κοινού νου, της σχέ-

σης αυτών των ταξινομήσεων με τους κοινωνικούς ορισμούς του ανδρισμού και της θηλυκότητας. Ή, όπως το έθεσε ο Roberts,

Ο τρόπος με τον οποίο η πόλωση και η διχοτόμηση επηρεάζουν τα συστήματα σκέψης είναι θέμα που χρειάζεται ακόμη αρκετή διερεύνηση. Το «εμείς και αυτοί», «εχθρός και φίλος», «έπαινος και τιμωρία» – τα απανταχού παρόντα και πλανερὰ ζεύγη αντιθέτων είναι προφανή. Αυτό που είναι ασαφές είναι ο βαθμός στον οποίο η κοινωνική πόλωση των φύλων παρέχει τη βάση για τέτοιο δυισμό στη σκέψη²⁸.

Μεγάλο μέρος, βέβαια, της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στα σχολικά μαθήματα και τη διάκριση των φύλων μέσα στο σχολείο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο γεγονός ότι κάποια μαθήματα θεωρούνται ανδρικά και κάποια άλλα γυναικεία. Ο «ανδρικός χαρακτήρας» των θετικών επιστημών ή ο «θηλυκός» της οικιακής οικονομίας μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας που συμβάλλει στην απροθυμία των κοριτσιών να επιλέξουν τις πρώτες και των αγοριών τη δεύτερη²⁹. Το ερώτημα είναι πώς προκύπτουν αυτοί οι χαρακτηρισμοί, οι οποίοι οριοθετούν το εύρος της επιλογής μαθημάτων για τα δύο φύλα. Προκύπτουν μόνο μέσω της ασυνείδητης χειραγώγησης των μαθητών/-τριών από τους δασκάλους, οι οποίοι χρησιμοποιούν αυστηρούς ορισμούς για τα φύλα, ή μήπως είναι αποτέλεσμα της επίδρασης του διαφορετικού είδους απασχόλησης των ανδρών και των γυναικών; Σίγουρα και τα δύο αυτά στοιχεία μπορεί να υφίστανται στο βαθύτερο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και να επηρεάζουν την επιλογή των μαθημάτων των μαθητών/-τριών. Ο Bourdieu³⁰ θεωρεί ότι η διαδικασία απόδοσης κοινωνικού φύλου τόσο στους μαθητές/-τριες όσο και στις επιστήμες είναι διαδικασία διαλεκτική. Η μεταφορά, για παράδειγμα, της θηλυκότητας από τη μαθήτριά στο σχολικό μάθημα και από το μάθημα πάλι πίσω στη μαθήτριά είναι παράδειγμα της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην αντικειμενοποίηση και την ενσωμάτωση:

Οι αντικειμενικοί μηχανισμοί που στρέφουν τα κορίτσια κατά προτίμηση προς τις ανθρωπιστικές σχολές και, στο πλαίσιο των σχολών αυτών, προς συγκεκριμένες ειδικότητες (όπως ξένες γλώσσες, ιστορία της τέχνης ή γαλλικά) οφείλουν μέρος της αποτελεσματικότητάς τους σ' έναν κοινωνικό προσδιορισμό των «γυναικείων» ιδιοτήτων στη διαμόρφωση του οποίου

συμβάλλουν και οι ίδιοι με άλλα λόγια στην εσωτερικευση της εξωτερικής αναγκαιότητας που επιβάλλεται από τον τρόπο αυτό ορισμού των σπουδών ως γυναικείων. Για να μεταλλαχθεί σε εργασιακή απασχόληση το πεπρωμένο των γυναικών, το οποίο είναι αντικειμενική απόρροια των κοινωνικών σχέσεων που ορίζουν τη γυναικεία μοίρα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, αναγκαία και ικανή συνθήκη είναι να ποδηγετηθούν ασυνείδητα τα κορίτσια (και όλοι γύρω από αυτά, ή τουλάχιστον οι οικογένειές τους) από την προκατάληψη ... ότι υπάρχει μια εκλεκτική ομοιότητα ανάμεσα στις «γυναικείες» και στις «φιλολογικές» ιδιότητες, όπως είναι η ευαισθησία στις αστάθμητες αποχρώσεις του συναισθήματος ή η προτίμηση για την ακαθόριστη επιτήδευση στο σπιλ³¹.

Σ' αυτή την ανάλυση της διαδικασίας επιλογής σπουδών, η εκπαιδευτική πορεία των γυναικών παίρνει τη μορφή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, από τη στιγμή που κάποιος επιβάλλει έναν συγκεκριμένο ορισμό της θηλυκότητας. Το ερώτημα που πρέπει να θέσει κανείς είναι, «πώς οι ακαδημαϊκοί επιστημονικοί κλάδοι ή τα σχολικά μαθήματα αλλάζουν φύλο;» Γιατί κάποια μαθήματα αλλάζουν, και ενώ εμφανίζονταν ως ανδρικά, θεωρούνται πλέον ουσιαστικά ως γυναικεία (π.χ. οι κοινωνικές επιστήμες) ή το αντίστροφο (π.χ. η εκπαίδευση); Η απάντηση πρέπει να βρίσκεται, σε μεγάλο βαθμό, στην πίεση που ασκούν στο σχολείο και στα πανεπιστήμια οι αλλαγές στα πρότυπα της ανδρικής και γυναικείας απασχόλησης. Ωστόσο, η απόδοση φύλου σε συγκεκριμένα μαθήματα είναι μέρος επίσης της ταξικής κουλτούρας, ενώ η λειτουργία της τελευταίας στο πλαίσιο του σχολείου θα υποστήριζε ότι είναι ένα μέσο νομιμοποίησης της δομής της ταξικής κυριαρχίας.

Στην οικογένεια, το παιδί μαθαίνει τους ταξικά προσδιορισμένους ορισμούς του ανδρισμού και της θηλυκότητας, όπως και έναν συγκεκριμένο καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο. Με την είσοδό του στο σχολείο, αυτή η εμπειρία αμφισβητείται από έναν συγκεκριμένο τύπο σχέσεων φύλου – που θα τον ονομάσω, μιμούμενη τον Bernstein, κώδικα φύλου³². Ο σχολικός κώδικας φύλου οργανώνει τις κατηγορίες των δύο φύλων, όπως και τα όρια και τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ τους. Μολονότι είναι πιθανό να υπάρχουν αποκλίσεις από τον κυρίαρχο κώδικα φύλου στους διαφορετικούς τύπους σχολείων³³, αυτό που στην ουσία μεταβιβάζεται είναι εκείνος ο τύπος των σχέσεων φύλου που είναι ειδοποιός για την κυρίαρχη τάξη. Ο τύπος αυτός αναπαριστά την αστική ηθική και,

όπως υποστηρίζει η Davin³⁴, καθιερώνει ως ιδεώδες τη μορφή της αστικής οικογένειας. Από την άποψη αυτή μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το έργο του σχολείου εμπλέκεται στη διαδικασία που ο Bernstein αποκαλεί επανανοηματοδότηση, κατά την οποία οι σχέσεις των φύλων στο πλαίσιο της οικογένειας αλλάζουν και παίρνουν τη μορφή εκείνη που ασπάζεται η κυρίαρχη τάξη. Λόγω αυτής της διαδικασίας, οι έννοιες του ανδρισμού και της θηλυκότητας, όπως ορίζονται από την εκπαίδευση, μπορεί να ποικίλλουν στις διαφορετικές ιστορικές περιόδους, επηρεάζοντας τόσο το είδος όσο και το «προφίλ» των παρεχόμενων μαθημάτων. Σύμφωνα με τον Bernstein, τα άτυπα καθημερινά βιώματα και η καθημερινή επικοινωνία στο πλαίσιο της οικογένειας και των λοιπών ισοδύναμων ομάδων που διαμορφώνουν τις κοινωνικές ταυτότητες εισάγουν και

δημιουργούν διαδικασίες και παραστάσεις που είναι θεμελιώδεις για την τυπική εκπαίδευση. Ωστόσο, και η τυπική εκπαίδευση επιλέγει, μετατοπίζει την έμφαση και αφαιρεί τμήματα από το σύνολο των εμπειριών αυτών, και μ' αυτό τον τρόπο το απονοηματοδοτεί³⁵.

Η διαδικασία αρχίζει με την απονοηματοδότηση των συμπεριφορών και ικανοτήτων που απαιτούνται στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας. Έτσι, οι ικανότητες αυτές και οι συμπεριφορές παύουν να εξαρτώνται από τα πλαίσια που τις παράγουν και, μέσω μιας διαδικασίας επανανοηματοδότησης, γίνονται γενικεύσιμες και θεωρητικές. Κατ' αυτό τον τρόπο η «πρακτική γνώση»³⁶ που αποκτάται στο σπίτι με τη μίμηση συμπεριφορών και πράξεων μετατρέπεται, αν η διαδικασία είναι επιτυχής, σε «συμβολικό έλεγχο» του εκπαιδευτικού λόγου. Μια όψη αυτής της διαδικασίας στο πλαίσιο της ταξικής κοινωνίας είναι η επανα-νοηματοδότηση των ορισμών του ανδρισμού και της θηλυκότητας, μέσα στην ταξικά προσδιορισμένη και συνεπώς αυθαίρετη κατηγοριοποίηση της σχολικής γνώσης. Η έννοια της κατάλληλης για το κάθε φύλο συμπεριφοράς μεταβάλλεται σε κατάλληλους για το κάθε φύλο επιστημονικούς κλάδους. Παρά το γεγονός ότι όλα τα μαθήματα διατίθενται και για τα δύο φύλα, τα αγόρια και τα κορίτσια των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων μαθαίνουν τη νέα ιδεολογία των διαφορών των φύλων, η οποία συνδυάζει κάποια θεωρία για τις βιολογικές διαφορές των φύλων με τις προσδοκώμενες διαφορές στην ευφυΐα, την ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες, έτσι ώστε να φαίνεται «φυσιολο-

γικό» ότι τα αγόρια και τα κορίτσια θα πρέπει να επιλέγουν διαφορετικά μαθήματα στο σχολείο.

Η διαδικασία, όμως, της επανανοηματοδότησης, ακόμα και της απονοηματοδότησης, πιθανόν να μην είναι πάντοτε αποτελεσματική, κυρίως στις περιπτώσεις που η δομή της οικογένειας διαφέρει σημαντικά από αυτή του σχολείου. Ας δούμε εν συντομία τη διάκριση μεταξύ πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας που στον καπιταλισμό είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εργασιακής διαδικασίας. Στην αστική κουλτούρα η διάκριση αυτή συνδέεται με την ιεραρχική διαβάθμιση αρσενικού-θηλυκού, με άλλα λόγια η πνευματική εργασία ταυτίζεται με το αρσενικό και η χειρωνακτική ή οι πρακτικές ικανότητες με το γυναικείο. Ο κυρίαρχος κώδικας φύλου στο σχολείο είναι πιθανόν να μεταβιβάζει αυτή τη σύνδεση των δύο ιεραρχήσεων. Όμως, όπως έχει δείξει ο Willis στο βιβλίο του *Learning to Labour*³⁷, τα αγόρια της εργατικής τάξης, τα οποία έρχονται αντιμέτωπα με τη διπλή αυτή δομή, έχουν δύο επιλογές, είτε να συμμορφωθούν, με αποτέλεσμα να χάσουν την αξιοπιστία τους στο πλαίσιο της κοινωνικής τους τάξης και να αρνηθούν τον ανδρισμό τους, είτε να απορρίψουν το μήνυμα αυτό του σχολείου. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι ο συμβιβασμένος μαθητής, ή «το φυτό», χαρακτηρίζεται ως θηλυπρεπής ή «αδελφή». Από την άλλη μεριά, οι «μάγκες», με την αντίστασή τους στην αστική κουλτούρα, αντιστρέφουν την ιεράρχηση που επιβάλλει το σχολείο –σύμφωνα με την οποία η πνευματική εργασία είναι ανώτερη της χειρωνακτικής–, προβάλλοντας επιδεικτικά μια ανδρική ταυτότητα που συνδέεται με την εργατική τάξη και τη χειρωνακτική εργασία. Αυτή η αντιστροφή είναι σύμφωνη με την κουλτούρα των οικογενειών των νέων αυτών και ειδικότερα με την κουλτούρα των πατεράδων τους. Έτσι, στη διαδικασία της αντίστασης, «η χειρωνακτική εργασία συνδέεται με την κοινωνική ανωτερότητα του ανδρισμού και η πνευματική με την κοινωνική κατωτερότητα της θηλυκότητας»³⁸. Η ταύτιση αυτή της χειρωνακτικής εργασίας με τον ανδρισμό έχει πολιτικές επιπτώσεις και για τους εργάτες:

στις περιπτώσεις που η αρχή της εργασίας, ως γενικής και αφηρημένης έννοιας, έχει απογυμνώσει το μόχθο από την εσωτερική του σημασία, μια μεταμορφωμένη πατριαρχία τού έχει προσδώσει νόημα εξωτερικά. Η δυσανεκία από την εργασία διαχωρίζεται από την πολιτική δυσανεκία και συγχέεται στη λογική της από μια στροφή στη συμβολική σφαίρα του φύλου³⁹.

Η αποτυχία του σχολείου να επανανοηματοδοτήσει την έννοια του ανδρισμού για τους «μάγκες» και να τον στρέψει σε ακαδημαϊκές και όχι «χειρωνακτικές» εκδηλώσεις ενισχύει τον αναμενόμενο επαγγελματικό τους προορισμό και αυξάνει την ταξική τους δυσανεκία. Από την άλλη μεριά, τα «φυτά» που συμβιβάστηκαν αφομοιώνονται στην αστική κουλτούρα. Και στις δύο περιπτώσεις, η επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ της ταξικής ταυτότητας και της ταυτότητας φύλου από τη μια, και της σχολικής κουλτούρας από την άλλη βοηθά να περιορίζεται η αντίδραση προς τους σχολικούς κανόνες και, αργότερα, προς τον ταξικό καταμερισμό που επιβάλλει το σύστημα παραγωγής.

Στην περίπτωση των κοριτσιών της εργατικής τάξης η ταξινόμηση της πνευματικής εργασίας ως ανδρικής και της χειρωνακτικής ως γυναικείας είναι λιγότερο προβληματική, καθώς συχνά ενισχύεται μάλλον από την κουλτούρα της οικογένειας παρά συναντά την αντίδρασή της. Θα πρέπει όμως να είμαστε προσεκτικοί και να διακρίνουμε τη χρήση της κατηγορίας «χειρωνακτικός» ανάλογα με την ταξική κοινωνική προέλευση των γυναικών. Στην περίπτωση των γυναικών της εργατικής τάξης, η χειρωνακτική εργασία αναφέρεται είτε στην έμμισθη εργασία που εκτελούν οι γυναίκες της τάξης αυτής είτε στη μη αμειβόμενη οικιακή τους εργασία. Στην περίπτωση αυτή το σχολείο θα καταστήσει εύλογη την ταύτιση της οικογενειακής ζωής, του γάμου και της μητρότητας με τη θηλυκότητα. Για τα κορίτσια της μεσαίας τάξης, χειρωνακτική εργασία μπορεί να σημαίνει απασχόληση είτε σε γραμματειακές ή διοικητικές θέσεις που απαιτούν ειδικευση είτε σε πιο «πρακτικά» επαγγέλματα όπως της κοινωνικής λειτουργού ή της νοσοκόμας. Η ταξική αντίσταση στους ορισμούς της θηλυκότητας που επιβάλλει η αστική κουλτούρα παίρνει τη μορφή μιας υπερβολικής εξύμνησης της οικογενειακής ζωής και ενός υπερτονισμού των «γυναικείων» ενδιαφερόντων.

Οι μελέτες των Willis, McRobbie και Sharpe⁴⁰ έδειξαν ότι αυτές οι μορφές ταξικής αντίστασης απέναντι στο σχολείο, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την υιοθέτηση των ορισμών για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα έτσι όπως ορίζονται από την εργατική τάξη, κατά παράδοξο τρόπο έχουν ισχυροποιήσει παρά καταλύσει τον κύκλο της ταξικής αναπαραγωγής. Δεν αποδυναμώνουν ούτε τον με βάση το φύλο ούτε τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Και στις δύο περιπτώσεις η πνευματική εργασία και τα επαγγέλματα με υψηλή κοινωνική αναγνώριση και υψηλές αποδοχές

προορίζονται και νομιμοποιούνται ως αποκλειστικό δικαίωμα των ανδρών της αστικής τάξης και, σε μικρότερο βαθμό, των γυναικών της ίδιας ταξικής προέλευσης. Η διαμόρφωση, συνεπώς, των ταυτοτήτων φύλου μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου είναι σημαντικό συστατικό της αναπαραγωγής της ταξικής δομής.

Εν περιλήψει, σ' αυτό το μέρος του κεφαλαίου έχω υποστηρίξει ότι συγκεκριμένα συστήματα και ταξινομήσεις αναπαριστούν την ουσία της αστικής κουλτούρας. Επιπλέον, στη βάση των ιεραρχήσεων της γνώσης και του συνδεδεμένου με αυτές «κοινωνικού φύλου» βρίσκεται η προσπάθεια της κοινωνικής αυτής τάξης να κερδίσει, μέσω της εκπαίδευσης, τη συναίνεση της εργατικής τάξης στην κυριαρχία του κεφαλαίου καθώς και τη συναίνεση των γυναικών σ' έναν καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο στον οποίο κυρίαρχοι είναι οι άνδρες.

Η έμφυλη λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων

Ας στραφούμε τώρα στην ανάλυση των σχολικών βιβλίων. Τα βιβλία αυτά αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα επιλογών από την «εξωτερική» κουλτούρα – ανεξάρτητα από το αν αναφερόμαστε σε ένα σώμα λογοτεχνικών κειμένων, σε μια σειρά φωτογραφιών, σε ένα σύνολο πειραμάτων από την παραγωγή των πανεπιστημιακών τμημάτων των φυσικών επιστημών ή σε βιβλία ιστορίας που εκδίδονται από εκπαιδευτικούς εκδοτικούς φορείς. Παρά την ποικιλία των πηγών που είναι διαθέσιμες για τους εκπαιδευτικούς, η έρευνα των σχολικών βιβλίων αποκαλύπτει μια διάχυτη ιδεολογία, αυτή της νομιμοποίησης της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων. Αυτό το μήνυμα, σύμφωνα με τον Gerard MacDonal⁴¹, συγκαλύπτεται πλέον μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία κάποτε ήταν φορέας μιας φανεράς συντηρητικής ιδεολογίας, που στηριζόταν στη θρησκεία.

Τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη ιδεολογική θέση, για την οποία ο καλύτερος ορισμός είναι αυτός της πολιτικής της στασιμότητας. Η υπάρχουσα τάξη, φυσική ή κοινωνική, παρουσιάζεται ως αυτό που ο Marx αποκαλεί «εξωτερικό πεπρωμένο». Η γνώση που περιέχεται στα εγχειρίδια αποκρύπτει ή αγνοεί το βαθμό στον οποίο ο κόσμος μας είναι αποτέλεσμα ανθρώπινου σχεδιασμού. Δεν βοηθά προς την κατεύθυνση είτε της ουσιαστικής κατανόησης είτε των εναλλακτικών δυνατοτή-

των που υπάρχουν. Η καρτερική απραξία δεν αποτελεί πλέον ένα φανερό μήνυμα στα βιβλία. Αντίθετα, έχει αποβεί το κρυφό τους περιεχόμενο⁴².

Τα σχολικά βιβλία χαρακτηρίζονται από την «αναμφισβήτητη» και απολιτική φύση τους. Εκλαμβάνονται ως οι αλήθειες μιας πολιτισμικής κληρονομιάς από την οποία έχει χαθεί ο ταξικός χαρακτήρας. Ανεξάρτητα από το αν αναφερόμαστε στις φυσικές⁴³ ή στις κοινωνικές επιστήμες⁴⁴, στη λογοτεχνία⁴⁵ ή στη μουσική⁴⁶, οι αναλύσεις δείχνουν έναν άκριτο προσανατολισμό των βιβλίων τόσο προς την επιλογή των «γεγονότων» όσο και προς την παρουσίασή τους μέσα από μια ιδεολογία που δεν αμφισβητεί την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων. Τα παιδιά, στην περίπτωση της εργατικής τάξης, έρχονται αντιμέτωπα με μια παρουσίαση του πραγματικού κόσμου που δεν ανταποκρίνεται στη δική τους βιωμένη εμπειρία, ή, αλλιώς, με την περιγραφή ενός κόσμου πάρα πολύ στέρεου για να μπορεί να δεχτεί δραστική αλλαγή.

Αυτό που χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στην πολιτική της σχολικής γνώσης είναι η διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων της μάθησης για τη διαμόρφωση των οποίων έχουν «επιστρατευτεί» τα σχολικά εγχειρίδια. Η επίδραση αυτών των βιβλίων εντοπίζεται στην αποξένωση των παιδιών της εργατικής τάξης όχι απλώς από το σχολείο και το χώρο της υψηλής κουλτούρας, αλλά και από τη δική τους ζωντανή εμπειρία έξω από το σχολείο. Όταν στη μουσική, στη λογοτεχνία, στις γνώσεις που τα παιδιά αποκτούν στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας, δίνεται από το σχολείο δευτερεύουσα θέση, όταν η γλώσσα και η κουλτούρα του παιδιού αντιμετωπίζονται ως μη αποδεκτές/επίσημες και το μήνυμα στη σχολική τάξη είναι ότι υπάρχει ένας μόνο ορισμός της αλήθειας και αυτός μπορεί να βρεθεί στα σχολικά βιβλία, τότε η ταξική κυριαρχία βρίσκεται στο ύψιστο σημείο της ακμής της. Υποστηρίζεται ότι μέσω της αυθεντίας των δασκάλων, της νομιμότητας της εξεταστέας ύλης και των υλικών και κοινωνικών αμοιβών που συνοδεύουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, το παιδί μαθαίνει, έστω και αυθόρμητα, την πραγματικότητα μιας ταξικής κοινωνίας. Ακόμα κι όταν η δύναμη των αναλύσεων αυτών κάνει δύσκολη την αμφισβήτησή τους, θα πρέπει κανείς να θέτει τα ερωτήματα: Ποια είναι η φύση της ιδεολογίας που μεταβιβάζεται μέσω των βιβλίων αυτών; Δεν γίνεται καμιά προσπάθεια να διαμορφωθούν οι κοινωνικές ταυτότητες; Μήπως πράγματι τα παιδιά της εργατικής τάξης είναι δύσκολο να αποκτήσουν κάποια

αίσθηση ταυτότητας στο σχολείο – εκτός από την αίσθηση της αποξένωσης; Η ανάλυση των ρεαλιστικών αναπαραστάσεων της κοινωνικής τάξης στα εγχειρίδια είναι πολύ περιορισμένη, πράγμα που καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την απάντηση των ερωτημάτων αυτών. Ακόμα και το άρθρο του Hardy «Textbooks and classroom Knowledge»⁴⁷ ασχολείται περισσότερο με την αλλαγή της μορφής των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία δεν παρουσιάζουν πλέον ένα σύνολο γνώσεων που πρέπει να διδασκεί, αλλά δίνουν έμφαση στη διδασκαλία των εννοιών και στην ανάπτυξη της κατανόησης και των δραστηριοτήτων. Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας που αφορά το περιεχόμενο (παρα τη μορφή) των σχολικών εγχειριδίων στοχεύει στον εντοπισμό των στοιχείων που δυνητικά μπορούν να λειτουργήσουν σεξιστικά και ρατσιστικά.

Αναφορικά με το σεξισμό στα εγχειρίδια, υπάρχουν πολλές έρευνες για τα σχολικά και τα πανεπιστημιακά βιβλία, οι οποίες χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους έρευνας – ποσοτικές ή ποιοτικές. Το κοινό τους στοιχείο είναι το ενδιαφέρον τους για την αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους παρουσιάζεται μέσα στα βιβλία αυτά το φύλο και ιδιαίτερα οι γυναίκες. Συνήθως, οι περισσότερες μελέτες, κυρίως οι ποσοτικές, τείνουν να θεωρούν ως δεδομένη την ύπαρξη κάποιου καταμερισμού εργασίας μεταξύ ανδρών και γυναικών και αναζητούν τους τρόπους με τους οποίους αναπαρίσταται αυτός στην ύλη των βιβλίων. Επίσης, επιδιώκουν να εντοπίσουν τη σταθερότητα και όχι την ποικιλία στις απεικονίσεις των γυναικών, με αποτέλεσμα να προσδιορίζουν έτσι την ύπαρξη στερεοτύπων για τους ρόλους των φύλων και στερεότυπα φύλου. Επιπλέον, υπάρχει περιορισμένο ενδιαφέρον για την ταξική ανάλυση, με αποτέλεσμα η συνολική εντύπωση να είναι ότι οι πολιτισμικές μορφές μέσα σε μια πατριαρχική κοινωνία υφίστανται από μόνες τους, χωρίς να επηρεάζονται από την ανάμειξη και τον έλεγχο του κεφαλαίου στους φορείς της πολιτισμικής παραγωγής. Έτσι, ενώ η κοινωνιολογική ανάλυση της σχολικής γνώσης, από τη μια, δεν έχει ενδιαφερθεί γενικά για την πηγή αυτή της πολιτισμικής κυριαρχίας και της καταπίεσης των φύλων, η φεμινιστική ανάλυση της σχολικής κουλτούρας και των μέσων επικοινωνίας, από την άλλη, έχει παραμελήσει σε σημαντικό βαθμό τις μορφές του ταξικού ελέγχου στην παραγωγή και στη μεταβίβαση της γνώσης.

Η εικόνα που προκύπτει από αυτές τις διερευνητικές και μάλλον περιγραφικές μελέτες είναι παρ' όλα αυτά ενδιαφέρουσα, αλλά και απο-

θαρρυντική. Ενώ πιθανόν να είχαμε σκεφτεί πως ό,τι κέρδισαν οι γυναίκες στη σφαίρα της πολιτικής, της οικονομίας και στις σχέσεις των φύλων θα αντανakλούνταν στα πολιτισμικά μέσα, οι μελέτες αυτές, αν μη τι άλλο, δείχνουν πόσο σταθερά έχουν εμπεδωθεί και πόσο «συντηρητικές» είναι οι ιδεολογίες για τα δύο φύλα. Η εικόνα που προκύπτει είναι αυτή της κατωτερότητας των γυναικών, της σύνδεσής τους με τη σφαίρα της οικογένειας, της μειωμένης τους ευφυΐας, ικανότητας, αίσθησης της περιπέτειας και δημιουργικότητας. Στις μελέτες που έγιναν στις ΗΠΑ (όπου και ο μεγαλύτερος αριθμός των αναλύσεων περιεχομένου) και στη Βρετανία, οι αναλύσεις των σχολικών βιβλίων της οικιακής οικονομίας⁴⁸, της ιστορίας⁴⁹ και της λογοτεχνίας⁵⁰ συμπληρώνονται από αναλύσεις πανεπιστημιακών εγχειριδίων στις επιστήμες της κοινωνιολογίας⁵¹, της ανθρωπολογίας⁵², της ψυχολογίας⁵³, των πολιτικών επιστημών⁵⁴ και των σπουδών της τοπικής κοινότητας⁵⁵. Το μήνυμα παραμένει το ίδιο – υπάρχει ένα συμπαγές και διαστρεβλωμένο γυναικείο πρότυπο, το οποίο όχι μόνο δεν δίνει την πραγματική εικόνα των δραστηριοτήτων της γυναίκας στην κοινωνική ζωή, αλλά και δεν κάνει τίποτε για να διορθώσει τις κοινωνικές μορφές διάκρισης. Από τον φανταστικό κόσμο των παιδικών βιβλίων⁵⁶ μέχρι τις ανδρικές προκαταλήψεις στους ακαδημαϊκούς επιστημονικούς κλάδους, που εμφανίζονται ως «ελεύθεροι αξιών», βρίσκει κανείς έναν αμετάβλητο τύπο αναπαραστάσεων των γυναικών, ο οποίος μπορεί να ερμηνευτεί μόνο ως ιδεολογική έκφραση της πατριαρχίας. Αυτός ο τύπος έχει τρία βασικά συστατικά στοιχεία:

1. Οι γυναίκες είναι αθέατες – χαρακτηριστικό που κάποιος συγγραφέας ονόμασε «συμβολική εκμηδένιση». Οι γυναίκες είναι απύσες σ' όλη την ιστορία του δυτικού πολιτισμού. Δεν εμφανίζονται ως ενεργητικοί συμμετοχοί σε κανένα από τα πολλά και ποικίλα πεδία δράσης, όπως για παράδειγμα η ιστορία, η πολιτική, η λογοτεχνία, το θέατρο ή η τέχνη. Εκτός από την περίπτωση της ηρωίδας, που απεικονίζει τους ατομικούς κυρίως παρά τους συλλογικούς αγώνες των γυναικών, οι περισσότερες γυναίκες παρουσιάζονται σε παθητικούς ρόλους.
2. Ακόμα όμως και όταν εμφανίζονται, οι γυναίκες βρίσκονται σε εργασίες κοινωνικά κατώτερες ή «δεύτερης κατηγορίας». Τα επαγγέλματα στα οποία απασχολούνται είναι συνήθως παραδοσιακά, με περιορισμένες προοπτικές ανέλιξης και στενά περιθώρια. Ακόμα και στα παιδικά αναγνώσματα, στον κόσμο της φαντασίας, οι προοπτικές των

γυναικών δεν είναι πολύ καλύτερες. Η Lobban⁵⁷, για παράδειγμα, στη μελέτη της για τα παιδικά αναγνωστικά, βρήκε πως, σε αντίθεση με τα τριάντα τρία επαγγέλματα που παρουσιάζονταν για τους ενήλικους άνδρες, μόνο οκτώ ήταν διαθέσιμα για τις ενήλικες γυναίκες, κι αυτά ήταν: μαμά, γιαγιά, πριγκίπισσα, βασίλισσα, μάγισσα, γυναίκα για τις δουλειές του σπιτιού, δασκάλα και υπάλληλος καταστήματος. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι οι γυναίκες δεν εμφανίζονται ως εργαζόμενες ούτε και στα τυπικά γυναικεία επαγγέλματα σε ποσοστό αντίστοιχο με αυτό που πραγματικά μετέχουν στην οικονομία. Γενικά, οι γυναίκες εμφανίζονται να υποαντιπροσωπεύονται στη μισθωτή εργασία, ενώ, παράλληλα, εμφανίζονται υπερβολικά συχνά ως οικονομικά εξαρτημένες από τους άνδρες. Η Spence⁵⁸ το παρατήρησε αυτό στις φωτογραφίες των βρετανικών περιοδικών:

η εικονιστική αναπαράσταση των γυναικών ως ατόμων που δεν είναι αναγκασμένα να εργάζονται, ή σαν να είναι η γοητευτική ιδιοκτησία των ανδρών, μας γυρίζει πίσω στην παράδοση της αστικής ζωγραφικής. Η αναπαράσταση αυτή εξοβελίζει πολύ αποτελεσματικά την ιδέα ότι οι γυναίκες στην πραγματικότητα εργάζονται, και έτσι εμποδίζει την αυτοαντίληψή τους ως εργαζομένων. Πράγματι, σύμφωνα με την Επιτροπή ίσων Ευκαιριών, οι γυναίκες αποτελούν το 37% του μισθωτού εργατικού δυναμικού⁵⁹.

Η εικόνα του θηλυκού είναι τουλάχιστον αυθαίρετη και διαστρεβλωμένη. Αυτό που είναι ενδιαφέρον είναι ότι οι διαφορές μεταξύ των φύλων φαίνεται να αυξάνονται καθώς τα άτομα περνούν από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή. Ας πάρουμε για παράδειγμα τα συμπεράσματα της Dohrmann⁶⁰ από μια μελέτη της για τα παιδικά εκπαιδευτικά προγράμματα της τηλεόρασης:

στο μικρό αγόρι προσδίδονται τα χαρακτηριστικά του πλέον επαινετού προτύπου: ευφυΐα, αποτελεσματικότητα, γενναιότητα. Το μικρό κορίτσι, αν και ανταμείβεται και αποδίδει, παράλληλα παρουσιάζεται ως οπαδός, ως δέκτης προσβολών και ως ανίκανο. Η ενήλικη γυναίκα παρουσιάζεται με ακόμα πιο ενιαίο τρόπο ως παθητική, εμπλουτίζοντας το ρεπερτόριο των συμπεριφορών της με την προσφορά υπηρεσιών ρουτίνας, την αδυναμία της και το θαυμασμό των άλλων. Ο ενήλικος άνδρας υπερτερεί ως προς τις ανταμοιβές που δέχεται, στην επιτέλεση εργασιακών καθηκόντων, καθώς

και στην κατατρόπωση και τη σύλληψη των άλλων, στο πλαίσιο του ρόλου του ως απελευθερωτή⁶¹.

3. Υπάρχει μια υπερβολική έμφαση στη σύνδεση της γυναίκας με την οικογενειακή ζωή. Το μήνυμα αυτό απαντάται όχι μόνο ως αδιόρατος και κρυφός κώδικας, αλλά επαναλαμβάνεται τόσο συχνά, που μπορεί να περιγραφεί μόνο ως ιδεολογικός βομβαρδισμός. Πρώτα απ' όλα παρουσιάζεται ως δεδομένο ότι η γυναίκα ποτέ δεν βγήκε εκτός σπιτιού, κι αν αυτό έγινε, συνέβη χωρίς η ίδια να το επιθυμεί. Το δεδομένο αυτό περιορίζεται ακόμα περισσότερο από την απεικόνιση των γυναικών, για παράδειγμα, στις διαφημίσεις, όπου παρουσιάζονται να προβάλλουν προϊόντα για τους δύο κατεξοχήν «γυναικείους» χώρους του σπιτιού – την κουζίνα και το μπάνιο⁶².

Αυτό το σταθερό πρότυπο μπορεί να το δει κανείς σ' όλο το εύρος των απεικονίσεων, από τα τηλεοπτικά προγράμματα μέχρι τις διαφημίσεις, από τις εφημερίδες μέχρι τα περιοδικά και τα κόμικς⁶³. Απέναντι σ' αυτό το φόντο της πολιτισμικής εισβολής μέσα στο σπίτι και στην κοινότητα, το σχολείο παίρνει τη θέση του ως ένας απλός ανταγωνιστής στην παρουσίαση του καθιερωμένου προτύπου των φύλων, που το παιδί ενθαρρύνεται να αποδεχτεί. Στις ΗΠΑ αποτελεί ήδη θέμα το γεγονός ότι τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο μπροστά στην τηλεόραση από ό,τι στο σχολείο. Επομένως, δεν μπορούμε να πούμε ότι τα μηνύματα του σχολείου είναι η μόνη πηγή διαμόρφωσης της ταξικής και της έμφυλης ταυτότητας, ούτε φυσικά ότι η πηγή αυτή είναι απαραίτητα η κυρίαρχη. Παρ' όλα αυτά, ο συνολικός χρόνος που δαπανάται και η προσπάθεια που καταβάλλεται πάνω στα σχολικά βιβλία ξεπερνούν κατά πολύ την προσπάθεια που χρειάζεται για κάποιο σύντομο τηλεοπτικό πρόγραμμα ή για κάποιο περιοδικό που θα διαβαστεί μια φορά μόνο ή για μια διαφήμιση στο δρόμο που θα την προσπεράσει βιαστικά το βλέμμα. Αυτό το οποίο μπορούμε να υποστηρίξουμε είναι ότι το μήνυμα των σχολικών βιβλίων είναι πολύ περισσότερο πιθανό να μεταδίδει τις ιδεολογικές θέσεις της κυρίαρχης τάξης στην πιο καθαρή τους μορφή, ή τουλάχιστον τις αξίες που η τάξη αυτή θεωρεί σημαντικές για να τις μεταβιβάσει. Για το λόγο αυτό, πιστεύω, είναι εξαιρετικά σημαντικό να αναλύσουμε τα σχολικά βιβλία σε όλη τους την ποικιλία.

Τα εργαλεία για μια τέτοια ανάλυση αναπτύσσονται κυρίως έξω

από το χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Είναι αδύνατο να αναδιφήσουμε εδώ σε βάθος τον τεράστιο όγκο της βιβλιογραφίας που καλύπτει την ανάλυση περιεχομένου, τη σημειωτική, την πολιτισμική ιστορία κ.λπ. Θα ήθελα όμως να διατυπώσω κάποιες παρατηρήσεις και να καταγράψω κάποια συμπεράσματα που απορρέουν από τις έρευνες αυτές. Πρώτα πρώτα το ενδιαφέρον στοιχείο στις έρευνες για την κουλτούρα είναι ότι αποκαλύπτουν έναν σημαντικό διαχωρισμό ανάμεσα στον κόσμο της οικογένειας και στον κόσμο της εργασίας. Οπωσδήποτε η ταύτιση της γυναίκας με το σπίτι και του άνδρα με τη δημόσια ζωή φαίνεται να μεταβιβάζεται από τα περισσότερα μέσα. Αν υφίσταται κάποιο μήνυμα, είναι αυτό της ιδεολογίας που διέπει τον παραπάνω διαχωρισμό. Τα κείμενα με πολιτισμικό περιεχόμενο αποτελούν συνεπώς έναν επιπλέον «τόπο» αναπαραγωγής αυτών των «δύο σφαιρών», που ενισχύεται όχι μόνο από τη σύνδεση του κάθε φύλου με μια από τις δύο, αλλά και από τη σύλληψη των εννοιών του ανδρισμού και της θηλυκότητας στο αντίστοιχο πλαίσιο της καθεμιάς. Για παράδειγμα, η εικόνα των γυναικών στις πρωινές τηλεοπτικές σειρές, στις ΗΠΑ, αποδείχτηκε ότι ήταν διαφορετική από αυτή που προβαλλόταν στις απογευματινές σειρές. Η εικόνα η οποία προσφερόταν στις νοικοκυρές στη διάρκεια της ημέρας αντιπροσώπευε μια από τις πιο χαρακτηριστικές απεικονίσεις των γυναικών που προβάλλονται από την τηλεόραση:

Η γυναίκα στις πρωινές τηλεοπτικές σειρές είναι πάνω απ' όλα μια ανθρώπινη ύπαρξη. Είναι αρεστή και σεβαστή στους άνδρες του κοινωνικού της περίγυρου, και δεν προβάλλεται απλώς ως αρωγός στις δραστηριότητες και στα ενδιαφέροντα του άνδρα. Κατέχει υπεύθυνο ρόλο στην οργάνωση της οικογένειας, εκφέρει κρίσεις και προσφέρει υποστήριξη τόσο στους γονείς όσο και στα παιδιά. Οι άλλοι ζητούν τη γνώμη της και ενεργούν με βάση αυτή. Απολαμβάνει τη φιλία των άλλων γυναικών⁶⁴.

Στις τηλεοπτικές διαφημίσεις στις ΗΠΑ, διαφορά παρατηρήθηκε επίσης στις απεικονίσεις του ανδρισμού. Στις ζωντανές αυτές περιγραφές, βλέπει κανείς τη διαφορετική εικόνα του άνδρα στο σπίτι και του άνδρα εκτός σπιτιού:

Η εικόνα του αμερικανού άνδρα στις διαφημίσεις της τηλεόρασης, ως μωδός, ενημερωμένος, κυριαρχικός, ανεξάρτητος, σεξουαλικά ελκυστικός, κοσμοπολίτης, αθλητικός, αξιόπιστος και επιθετικός, υφίσταται μόνο όταν

αυτός παρουσιάζεται έξω από την οικογένειά του. Αντίθετα και με ενοχλητικό τρόπο, ο αμερικανός πατέρας και σύζυγος αποδίδεται ως παθητικός και ανόητος, με παιδαριώδη συμπεριφορά και ευνοχισμένος ... Αλλά έξω από το σπίτι επιδιώκει συνεχώς τη φασαρία. Γρήγορος σαν πάνθηρας, αθόρυβος σαν πούμα, ελεύθερος σαν άγριο άλογο, σπεύδει στις συναντήσεις του με κοινωνικό κύρος, ανεξάρτητος και αποφασιστικός⁶⁵.

Συνεπώς, οι τύποι της θηλυκότητας και του ανδρισμού τους οποίους βρίσκουμε στα σχολικά βιβλία δεν είναι απλά, ομογενοποιημένα στερεότυπα, αλλά μάλλον ιδεολογικά προϊόντα, που αν συγκεντρωθούν με όλες τους τις αντιθέσεις μέσα σε μια συνεκτική δομή, παρουσιάζουν μια πλευρά της αστικής ηγεμονίας. Η ύπαρξη, όμως, ενός κυρίαρχου κώδικα φύλου δεν αποκλείει την ύπαρξη κυριαρχούμενων ή υποτελών κωδικών, οι οποίοι διαμορφώνουν εκ νέου το κυρίαρχο μήνυμα της πατριαρχίας με βάση τις απαιτήσεις συγκεκριμένων ομάδων. Αυτή τη διαδικασία επανοποθέτησης μέσα στο πλαίσιο μιας κουλτούρας μπορεί να τη δει κανείς καθαρά στην έρευνα των Frith και McRobbie για τα δημοφιλή είδη μουσικής⁶⁶. Εδώ χωρίς τη χειραγώγηση της στατιστικής, που βρίσκει κανείς στην ανάλυση περιεχομένου, οι ερευνητές εντοπίζουν δύο «ιδεολογικά» μοντέλα στις σχέσεις των φύλων. Το πρώτο βρίσκεται στη ροκ μουσική και αφορά πρωταρχικά το ανδρικό κοινό. Ο ανδρισμός απεικονίζεται μέσα από τον «μανιώδη, καταστρεπτικό άνδρα, που ταξιδεύει συνεχώς αφήνοντας πίσω του σε συντρίμια ξενοδοχεία και θαυμάστριες, αδιακρίτως...» Οι γυναίκες στα μάτια αυτών των ανδρών είναι:

είτε σεξουαλικά επιθετικές και συνεπώς καταδικασμένες και δυστυχείς, είτε σεξουαλικά καταπιεσμένες και συνεπώς έχουν ανάγκη από τις ανδρικές υπηρεσίες. Η γυναίκα, στη ρομαντική της έκφραση ή όχι, είναι αυτή που παρουσιάζεται ως κτητική απέναντι στον σύζυγο, ως εχθρός της ελευθερίας, ως ο απόλυτος περιορισμός⁶⁷.

Αντίθετα η μουσική ποπ, που ακούγεται σε μεγάλο βαθμό από τις νοικοκυρές και τις εργάτριες της βιομηχανίας, παρουσιάζει ένα διαφορετικό πρότυπο σεξουαλικότητας. Όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς,

Αν η μουσική ροκ συνοδεύει μια συμβατική σύλληψη της ανδρικής σεξουαλικότητας παρουσιάζοντάς την ως αχαλίνωτη, κτηνώδη, ρηχή, επιδιώκουσα το εφήμερο, η μουσική ποπ συνοδεύει έννοιες της γυναικειάς σεξου-

αλικότητας που τη θέλουν σοβαρή, διάχυτη και υπαινισσόμενη μια ολοκληρωτική συναισθηματική δέσμευση ... Οι άνδρες είναι αυτοί που παρουσιάζονται ως αφοσιωμένοι, ρομαντικοί, ευάλωτοι, πιστοί, αυτοί που ανυπομονούν να βρουν μια αληθινή αγάπη που να εκπληρώνει τον δικό τους ιδεατό ορισμό για το πώς θα έπρεπε να είναι η γυναικεία σεξουαλικότητα⁶⁸.

Οι Frith και McRobbie υποστηρίζουν ότι μέσα σε κάθε είδος μουσικής μπορεί κανείς να βρει ποικιλία προτύπων ή ορισμών της σεξουαλικότητας, που διαμεσολαβούνται από τις λέξεις του τραγουδιού, το ρυθμό και το μέτρο της μουσικής, την τυποποίηση και την εικόνα του τραγουδιστή ή του συγκροτήματος. Αυτό που φανερώνει η ανάλυσή τους είναι η πολυπλοκότητα της ιδεολογικής πάλης που λαμβάνει χώρα προκειμένου να καθοριστούν και να συμπεριληφθούν οι ταυτότητες φύλου μέσα στο πλαίσιο της ταξικής κουλτούρας.

Αυτή η πολυπλοκότητα μπορεί επίσης να εντοπιστεί στην ανάλυση του μαθητικού περιοδικού για κορίτσια, *Jackie*, που επιχείρησε η McRobbie⁶⁹. Στην ανάλυση αυτή η ερευνήτρια χρησιμοποιεί ως μέθοδο τη σημειολογία, μια μορφή ανάλυσης που αποδεικνύεται ολόένα και πιο δημοφιλής στις σπουδές πολιτισμού. Τα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής ανάλυσης είναι ότι

έχει να προσφέρει περισσότερα από την παραδοσιακή ανάλυση περιεχομένου, επειδή δεν ενδιαφέρεται απλώς για την καταμέτρηση της συχνότητας με την οποία εμφανίζονται κάποια στοιχεία του περιεχομένου, αλλά και για τα μηνύματα που αυτά δηλώνουν ... Η ποσοτικοποίηση συνεπώς απορρίπτεται και αντικαθίσταται από την κατανόηση των μηνυμάτων, ως δομικών συνόλων, ενώ παράλληλα η σύμπραξη των δομών, οι πολώσεις και οι αντιθέσεις αποκτούν μεγαλύτερη σημασία από την απλή καταμέτρηση της αριθμητικής τους παρουσίας⁷⁰.

Έτσι, η ερευνήτρια μπόρεσε να εξαγάγει πέντε επιμέρους κώδικες της θηλυκότητας που σχετίζονται με την ομορφιά, τη μόδα, τη μουσική ποπ, την προσωπική/οικογενειακή ζωή και τις αισθηματικές σχέσεις. Το σημαντικό σ' αυτήν την έρευνα είναι ότι το περιοδικό αντιμετωπίζεται όχι απλώς ως κοινωνικό προϊόν, αλλά και ως ενεργητικός παράγοντας στην παραγωγή νέων μηνυμάτων. Το ζητούμενο, επομένως, δεν είναι να ταυτοποιήσει κανείς τις αναπαραστάσεις αυτές των γυναικών με την πραγματικότητα της ζωής τους, αλλά μάλλον να αναγνωρίσει τον ιδεολο-

γικό ρόλο των συγκεκριμένων κειμένων στην αναδόμηση μάλλον παρά στην αναπαραγωγή των ορισμών και των σχέσεων των φύλων.

Επίσης, αναλύοντας τους συνδυασμούς των ποικίλων αναπαραστάσεων της θηλυκότητας ή του ανδρισμού μέσα σε ένα σύνολο κειμένων, είναι πολύ πιο πιθανό να συνειδητοποιήσει κανείς τις αντιθέσεις που τυχόν αναδύονται από τους διαφορετικούς ορισμούς φύλου. Ας πάρουμε για παράδειγμα τα αντιθετικά ζεύγη των γυναικείων προτύπων: η ικανή καταναλώτρια-νοικοκυρά από τη μια, και η εξαρτημένη, αδύναμη σύζυγος από την άλλη· η ακόρεστη, προκλητική γυναίκα και το παθητικό σεξουαλικό αντικείμενο· η μητέρα και η κουκλίτσα. Ένα άλλο παράδειγμα παρέχει η εξαιρετική ανάλυση των βιβλίων της δεκαετίας του 1950, από την Ομάδα των Φεμινιστριών Ιστορικών του Birmingham⁷¹, ως προς τρεις παραμέτρους, τη μητρότητα, την εκπαίδευση και τη σεξουαλικότητα. Εδώ, οι ερευνήτριες εντοπίζουν την ιδεολογική σύγκρουση ανάμεσα στη φιλελεύθερη ιδέα των ίσων ευκαιριών και στο αστικό ιδανικό των διαφορετικών σφαιρών δραστηριοτήτων για το κάθε φύλο, σύγκρουση η οποία επιλύθηκε στη δεκαετία του 1950 με την ιδεολογία που υποστήριξε ότι τα δύο φύλα είναι ίσα ακόμα κι αν διαφέρουν. Διαπιστώνουν επίσης τις αντιφατικές πίεςεις που υφίστανται οι παντρεμένες γυναίκες, αφενός για να επιστρέψουν στον εργασιακό χώρο, και αφετέρου για να λειτουργούν ως ικανές και αφοσιωμένες σύζυγοι και μητέρες. Έτσι, η φαινομενική «ενότητα» της δεκαετίας του 1950 κατέρρευσε κάτω από τη λεπτομερειακή αυτή μελέτη «των αντιθέσεων, των εντάσεων και των διαχωρισμών». Οι ερευνήτριες βρήκαν ότι:

Δεν υπήρχε μία μόνο αναπαράσταση των γυναικών· η πάλι όμως για την πρωτοκαθεδρία ενός συνόλου αναπαραστάσεων σχετικά με το γάμο, το σπίτι και την οικογένεια είναι αυτή που συστηματικά κυριαρχεί σ' ολόκληρη την εξεταζόμενη περίοδο⁷².

Συμπεράσματα

Αυτό που υποστήριξα στο κεφάλαιο αυτό είναι ότι πρέπει όχι μόνο να έχουμε επίγνωση της πολυπλοκότητας που διέπει τους ορισμούς των σχέσεων φύλου στο πλαίσιο της κουλτούρας, αλλά και να αναγνωρίζουμε το ρόλο που παίζει η κουλτούρα στο πλαίσιο της ηγεμονίας. Το ερώτημα που πιστεύω πως θα πρέπει να θέτουμε είναι όχι μόνο ποια σχέση έχουν

οι αναπαραστάσεις, που εντοπίζονται στα βιβλία, με τις «ζωντανές» σχέσεις, αλλά και τι σημαίνει αυτή η σχέση για το κεφάλαιο. Η προσπάθεια για καθορισμό και έλεγχο της σεξουαλικότητας δεν αποτελεί για το κεφάλαιο ζητούμενο μικρότερης σπουδαιότητας από ό,τι ο περιορισμός της έντασης της ταξικής αντίθεσης και η προετοιμασία της εργατικής τάξης για τα δεινά της εργασίας. Πράγματι, όπως υποστηρίζει ο Gramsci στις σημειώσεις του «Some aspects of the sexual question»⁷³, οι δύο όψεις της ηγεμονίας συχνά συνδέονται αναπόσπαστα μεταξύ τους. Οι σεξουαλικές σχέσεις, οι ορισμοί της ηθικής, του ανδρισμού και της θηλυκότητας ιστορικά έχουν δομηθεί σε καθεστώς τεράστιων ανισοτήτων. Πρώτον, σύμφωνα με τον Gramsci,

η ιστορία της οργάνωσης της βιομηχανικής κοινωνίας υπήρξε ένας συνεχής αγώνας (που σήμερα παίρνει ακόμα πιο έντονη και σθεναρή μορφή) ενάντια στα «πρωτόγονα» στοιχεία του ανθρώπου. Υπήρξε μια σταδιακή, συχνά οδυνηρή και σκληρή διαδικασία καθυστόταξης των φυσικών (ζωικών και πρωτόγονων) ενστίκτων στους νέους αυστηρότερους κανόνες και συνήθειες, της ακρίβειας, της τάξης και της πιστότητας, που καθιστούν δυνατή την ολοένα και πιο πολύπλοκη μορφή της συλλογικής ζωής και αποτελούν αναπόφευκτη συνέπεια της βιομηχανικής ανάπτυξης⁷⁴.

Τα σεξουαλικά ένστικτα, σύμφωνα με τον Gramsci, έχουν καταπιεστεί στον υπέρτατο βαθμό από την κοινωνία. Μέσα σ' αυτό το ιστορικό πλαίσιο, το «αισθητικό» ιδεώδες της γυναίκας ταλαντεύεται ανάμεσα στην έννοια της «κουνέλας» για την αναπαραγωγή και της «κούκλας» για τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση. Η βιολογική αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού, που είναι αναγκαίο για την υποστήριξη του μη παραγωγικού (λόγω ηλικίας ή ασθένειας) τμήματος του πληθυσμού, είναι ένα από τα προβλήματα που συνδέονται με την κοινωνική θέση της γυναίκας. Αν η αναλογία αυτή είναι ασύμμετρη, τότε προκύπτει ένα επιπλέον πρόβλημα για την ηγεμονία.

Η ιστορία του ηγεμονικού ελέγχου των σχέσεων των φύλων είναι κατάφορτη από περιόδους κρίσεων, οι οποίες έχουν επηρεάσει κυρίως τα μεσαία στρώματα και τμήματα της άρχουσας τάξης. Έπειτα από κάθε περίοδο πουριτανισμού, υποστηρίζει ο Gramsci, υπάρχει έξαρση της ακολασίας, η οποία περιθωριακά μόνο επηρεάζει την εργατική τάξη – μέσω της διαφθοράς των γυναικών της. Όμως, αυτό που είναι σημαντικό

στην άποψη του Gramsci, είναι ότι οι σχέσεις των φύλων, και ειδικότερα οι σεξουαλικές σχέσεις, συνδέονται με τις μεθόδους παραγωγής και τα μοντέλα εργασίας που υπάρχουν μέσα σε ένα σύστημα παραγωγής. Για παράδειγμα, συνδέει τη σχετική σταθερότητα των συντρόφων στις σεξουαλικές σχέσεις των χωρικών με το σύστημα της αγροτικής εργασίας στην ύπαιθρο. Με την εμφάνιση του φορντισμού ο εξορθολογισμός της εργασίας, υποστηρίζει ο Gramsci, ανέδειξε ως σημαντική παράμετρο την απόκτηση από τα εργατικά στρώματα ενός νέου κώδικα σεξουαλικής ηθικής, της μονογαμίας.

Η αλήθεια είναι ότι ο νέος τύπος ανθρώπου που απαιτείται από τον εξορθολογισμό της παραγωγής και της εργασίας δεν μπορεί να διαμορφωθεί πριν ρυθμιστεί κατάλληλα και εξορθολογιστεί το σεξουαλικό ένστικτο⁷⁵.

Η αυστηρή πειθαρχία που απαιτεί η εργασία επιβάλλει έλεγχο των σεξουαλικών ενστίκτων, και ο έλεγχος αυτός, σύμφωνα με τον Gramsci, επιφέρει την ισχυροποίηση της ιδεολογίας της οικογένειας και της σταθερότητας των σεξουαλικών σχέσεων. Η αιτία των «πουριτανικών» παρεμβάσεων των βιομηχάνων, όπως ο Ford, στην οικογένεια της εργατικής τάξης, όπως π.χ. ο έλεγχος της κατανάλωσης οινοπνεύματος ή των πολλαπλών σεξουαλικών σχέσεων, θα μπορούσε να αποδοθεί στην ανάγκη για αναπαραγωγή ενός εργατικού δυναμικού προετοιμασμένου για την πειθαρχία που απαιτούσαν οι νέες μέθοδοι παραγωγής. Το κεφάλαιο χρειαζόταν να διατηρήσει «στη ζωή των εργατών έξω από την εργασία μια συγκεκριμένη ψυχοφυσική ισορροπία, η οποία αποτρέπει τη φυσική κατάρρευση του εργάτη, που εξουθενώνεται από τις νέες μεθόδους παραγωγής»⁷⁶.

Σ' αυτές τις συνοπτικές σημειώσεις ο Gramsci υποστηρίζει, για τις σχέσεις μεταξύ των φύλων, ότι όχι μόνο είναι ιστορικά προϊόντα, που συνδέονται με την ανάπτυξη του καπιταλισμού, αλλά και ότι αποτελούν πεδία στα οποία πρέπει να εξασφαλιστεί η συναίνεση. Το να δημιουργηθούν νέοι κώδικες ηθικής συμπεριφοράς και να μεταβληθούν σε «δευτερή φύση», το να εξασφαλιστεί η συναίνεση για την αυθαίρετη διαίρεση της κοινωνικής ζωής σε ανδρική σφαίρα των δημόσιων δραστηριοτήτων και σε γυναικεία των ιδιωτικών, δεν είναι εύκολο έργο και πιθανόν γι' αυτό υπάρχει τόσο έντονος ιδεολογικός βομβαρδισμός από τους εκπαιδευτικούς και τους πολιτιστικούς φορείς του κράτους. Το θέμα δεν είναι

ότι το κεφάλαιο έχει πετύχει να δημιουργήσει ταξικά και έμφυλα υποκειμένα, κατάλληλα προσαρμοσμένα στις σκληρές απαιτήσεις της εργασίας στο σπίτι και στον εργασιακό χώρο, αλλά ότι δεν περνά καμιά μέρα χωρίς να το επιδιώκει.

Σημειώσεις

1. Hoare, Q. (1967), «Education: programmes and men», *New Left Review*, 32, σ. 40.
2. De Beauvoir, S. (1972), *The Second Sex*, Harmondsworth: Penguin [ελλ. έκδ.: *Το δεύτερο φύλο*, μτφρ. Κυριάκος Σιμόπουλος, Γλάρος, Αθήνα 1979].
3. Στο ίδιο, σ. 15.
4. Βλ. Hartman, H. (1976), «Capitalism, patriarchy and job segregation by sex», *Sings: Journal of Women in Culture and Society*, 1, 3, μέρος 2 (άνοιξη), σσ. 137-69, και Gee, M. (1978), «The capitalist labour process and women workers», εισήγηση που παρουσιάστηκε στο ετήσιο συνέδριο των σοσιαλιστών οικονομολόγων στο Bradford.
5. Βλ. Land, H. (1978), «Who cares for the family?», *Journal of Social Policy*, 7, 3, σσ. 257-84.
6. Για μια συνοπτική παρουσίαση της «συζήτησης για την οικιακή εργασία», η οποία αναλύει την οικονομική σημασία και τα οφέλη για το κεφάλαιο από την εργασία των γυναικών στο σπίτι, βλ. Fee, T. (1976), «Domestic labour: an analysis of housework and its relation to the production process», *Review of Radical Political Economics*, 8, 1, άνοιξη, σ. 108.
7. Zaretsky, E. (1973), *Capitalism, The Family and Personal Life*, Νέα Υόρκη: Harper Colophon Books [ελλ. έκδ.: *Καπιταλισμός, οικογένεια και προσωπική ζωή*, μτφρ. Αννέτα Καπόν, Στοχαστής, Αθήνα 1979].
8. Dyehouse, C. (1977), «Good wives and little mothers; social anxieties and school girl's curriculum 1890-1920», *Oxford Review of Education*, 3, 1, σσ. 21-36. Sharpe, S. (1976), *Just Like a Girl*, Harmondsworth: Pelican. Deem, R. (1978), *Women and Schooling*, Λονδίνο: Routledge and Kegan Paul. Wolpe, A. M. (1977), *Some Processes of Sexist Education*, Λονδίνο: WRRCP Pamphlet. Wolpe, A.M. (1976), «The official ideology of education for girls», στο M. Flude και J. Ahier (επιμ.), *Educability, Schools and Ideology*, Λονδίνο: Croom Helm. Delamont, S. και Duffin, L. (επιμ.) (1978), *The Nineteenth Century Women*, Λονδίνο: Croom Helm (άρθρα του Delamont).
9. Το 1869 ο νόμος περί εκλογικού δικαιώματος δημιούργησε ένα εκατομμύριο περίπου νέους ψηφοφόρους, εκ των οποίων καμιά δεν ήταν γυναίκα (βλ. Davin, A. (1979), «Mind you do as you are told, reading books for board school girls», *Feminist Review*, 3, σσ. 89-98).
10. Johnson, R. (1970), «Educational policy and social control in early Victorian England», *Past and Present*, 49, σσ. 96-113.

11. Davin, ό.π., σ. 90, αρ. 9.
12. Στο ίδιο, σ. 98.
13. Το κράτος λειτούργησε ενάντια στις πατριαρχικές δομές της οικογένειας κατά τη διάρκεια επίσης των δύο παγκόσμιων πολέμων, ενθαρρύνοντας την απασχόληση των γυναικών στην έμμισθη εργασία. Οι υπηρεσίες που δημιουργήθηκαν για τη φροντίδα του παιδιού στη διάρκεια της περιόδου αυτής έμελλε να παύσουν να λειτουργούν αργότερα, όταν οι γυναίκες θα επέστρεφαν πάλι πίσω στο σπίτι.
14. Smith, D. (1975), «Women, the family and corporate capitalism», *Berkeley Journal of Sociology*, XX, σσ. 55-90.
15. Humphries, J. (1977), «Class struggle and the persistence of the working class family», *Cambridge Journal of Economics*, 3, 1, σσ. 241-58.
16. Willis, P. (1979), «Shop floor culture, masculinity and the wage form», στο J. Clarke, C. Critcher και R. Johnson (επιμ.), *Working Class Culture*, Λονδίνο: Hutchinson.
17. Στο ίδιο, σ. 187.
18. Παρατίθεται στο J. Freeman (1970), «Growing up girlish», *Trans-Action*, 8, Νοέμβριος-Δεκέμβριος, σσ. 36-43.
19. Bernstein, B. (1977), «Aspects of the relation between education and production», στο *Class, Codes and Control*, Λονδίνο: Routledge and Kegan Paul, 2η έκδ., τόμ. 3.
20. Willis, ό.π., σ. 186, αρ. 16.
21. Για μια κριτική ανάλυση του έργου των Bernstein και Bourdieu, βλ. MacDonald, M. (1977), *Curriculum and Cultural Reproduction*, Block 3 E202, Milton Keynes: Open University Press.
22. Bourdieu, P. (1971), «The thinkable and the unthinkable», *Times Literary Supplement*, 15 Οκτωβρίου, σ. 1255.
23. Bernstein, B. (1977), «On the curriculum», στο *Class, Codes and Control*, Λονδίνο: Routledge and Kegan Paul, 2η έκδ., τόμ. 3.
24. Στο ίδιο, σ. 79.
25. Bourdieu, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Λονδίνο: Cambridge University Press.
26. Για τα κύρια σημεία αυτής της θεωρίας βλ. MacDonald, M. (1979), «Cultural reproduction: the pedagogy of sexuality», *Screen Education*, 32-33, φθινόπωρο-χειμώνας, σσ. 143-153.
27. Spender, D. (1978), «Educational research and the feminist perspective», εισήγηση που παρουσιάστηκε στο British Educational Research Association Conference, Leicester University, Απρίλιος.
28. Παρατίθεται στο ίδιο.
29. Βλ., για παράδειγμα, Kelly, A. (1975), «A discouraging process: how girls are eased out of science», εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Conference on Girls and Science Education, Chelsea College, 19-20 Μαρτίου. Wynn, B. (1977), «Domestic subjects and the sexual division of labour», στο G. Whitty, *School*

- Knowledge and Social Control*, Block 3 E202, Milton Keynes: Open University Press.
30. Bourdieu, P. και Passeron, J.C. (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*, Λονδίνο: Sage.
 31. Στο ίδιο, σ. 78.
 32. Για την περιγραφή των κωδικών φύλου, βλ. MacDonald, M. (1980), «Socio-cultural reproduction and women's education», στο R. Deem (επιμ.), *Schooling for Women's Work*, Λονδίνο: Routledge and Kegan Paul.
 33. Clarricoates, K. (1980), «The importance of being earnest ... Emma ... Tom ... Jane ...: the perception and categorisation of gender conformity and gender deviation in primary schools», στο Deem, ό.π.
 34. Davin, ό.π.
 35. Bernstein, B. (1977), «Aspects of the relation between education and production», σ. 30.
 36. Για τη διάκριση της πρακτικής από τη συμβολική γνώση, βλ. Bourdieu (1977), *Outline of a Theory of Practice*, και Bourdieu και Passeron (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*.
 37. Willis, P. (1977), *Learning to Labour*, Farnborough: Saxon House.
 38. Στο ίδιο, σ. 148.
 39. Willis, P. (1979), «Shop floor Culture, Masculinity and the wage form», ό.π., σ. 198.
 40. Willis, P. (1977), *Learning to labour*. McRobbie, A. (1978), «Working class girls and the culture of femininity», στο Women's Studies Group (επιμ.), *Women Take Issue*, Λονδίνο: CCCS/Hutchinson. Sharpe, ό.π.
 41. MacDonald, G. (1976), «The politics of educational publishing», στο G. Whitty και M. Young (επιμ.), *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield: Nafferton Books.
 42. Στο ίδιο, σ. 223.
 43. Young, M. (1976), «The schooling of Science», στο Whitty και Young, ό.π.
 44. Whitty, G. (1976), «Studying society: for social change and social control», στο Whitty και Young, ό.π.
 45. Hand, N. (1976), «What is English?», στο Whitty και Young, ό.π.
 46. Vulliamy, G. (1976), «What counts as school music?», στο Whitty και Young, ό.π.
 47. Hardy, J. (1976), «Textbooks and classroom knowledge: the politics of explanation and description», στο Whitty και Young, ό.π.
 48. Βλ. Wynn, ό.π.
 49. Trecker, J.L. (1971), «Women in US history high school textbooks», *Social Education*, Μάρτιος, σσ. 249-60, 338. Anyon, J. (1979), «Ideology and United States history textbooks», *Harvard Educational Review*, 49, 3, Αύγουστος, σσ. 361-86.
 50. Wolff, C.G. (1972), «A mirror for men: stereotypes of women in literature», *Massachusetts Review*, 13, σσ. 205-18. Βλ. επίσης άρθρα στο S. Stacey, S.

- Bereaud και J. Daniels (επιμ.) (1974), *And Jill came Tumbling After*, Νέα Υόρκη: Dell.
51. Ehrlich, C. (1971), «The male sociologist's burden: the place of women in marriage and family texts», *Journal of Marriage and the Family*, 33, Αύγουστος, σσ. 421-30.
 52. Slocum, S. (1975), «Woman the gatherer: male bias in anthropology», στο R. Reuter (επιμ.), *Toward an Anthropology of Women*, Νέα Υόρκη: Monthly Review Press.
 53. Weisstein, N. (1971), «Psychology constructs the female», στο V. Gornick και B. K. Moran (επιμ.), *Women in Sexist Society*, Νέα Υόρκη: Basic Books.
 54. Bourque, S. και Grossholtz, J. (1975), «Politics as unnatural politics, political science looks at female participation», *Politics and Society*, χειμώνας, σσ. 225-66.
 55. Frankenberg, R. (1976), «In the production of their lives, Men (?) sex and gender in British Community Studies», στο D. L. Barker και S. Allen (επιμ.), *Sexual Divisions and Society*, Λονδίνο: Tavistock.
 56. Βλ., για παράδειγμα, Lobban, G. (1975), «Sex roles in reading schemes», *Educational Review*, 27, 3, Ιούνιος, pp. 201-10. Weitzman, L. J. κ.ά. (1976), «Sex role socialisation in picture books for pre-school children», στο *Sexism in Children's Books*, Children's Rights Workshop No.2, Λονδίνο: Writers and Readers Publishing Co-op. Dixon, B. (1977), *Catching them Young (No.1) Sex, Race and Class in Childre's Fiction*, Λονδίνο: Pluto Press. Women on Words and Images (1975), *Dick and Jane as Victims*, P.O. Box 2163, Princeton NJ 08540.
 57. Lobban, G. (1978), «The influence of the school on sex role stereotyping», στο J. Chetwynd και O. Harnett (επιμ.), *The Sex Role System*, Λονδίνο: Routledge and Kegan Paul.
 58. Spence, J. (1978), «What do people do, all day, class and gender in images of women», *Screen Education*, 29, σσ. 29-45.
 59. Στο ίδιο, σ. 31.
 60. Dohrmann, R. (1975), «A gender profil of children's educational TV», *Journal of Communication*, 25, 4, σσ. 56-65.
 61. Στο ίδιο, σσ. 62-63.
 62. Βλ., για παράδειγμα, Courtney, A. E. και Whipple, T. W. (1974), «Women in TV commercials», *Journal of Communication*, 24, 2, σσ. 110-18.
 63. Για καλές περιλήψεις των ερευνών, βλ. Busby, L. J. (1975), «Sex role research on the mass media», *Journal of Communication*, 25, 4, σσ. 107-31, και UNESCO (1979), «Mass media: the image role and social conditions of women», *Reports and Papers on Mass Communication*, 84.
 64. Downing, M. (1974), «Heroine of the daytime serial», *Journal of Communication*, 24, 2, σ. 137.
 65. Bardwick, J. M. και Schumman, S. I. (1975), «Portrait of American men and

- women in TV commercials», *Psychology*, IV, 4, σσ. 18-23, παρατίθεται στο Busby, *ό.π.*, σ. 116.
66. Frith, S. και McRobbie, A. (1978), «Rock and sexuality», στο *Screen Education*, 29, χειμώνας, σσ. 3-20.
67. Στο ίδιο, σ. 7.
68. Στο ίδιο, σ. 7.
69. McRobbie, A. (1978), «Jackie: an ideology of adolescent femininity», CCCS Occasional Paper No. 53.
70. Στο ίδιο, σ. 11. Για επιπλέον παραδείγματα σημειωτικής, βλ. CCCS Women's Studies Group, «Images of women in the media», CCCS Occasional Paper No. 3.
71. Birmingham Feminist History Group (1979), «Feminism as Femininity in the nineteen Fifties», *Feminist Review*, 3, σσ. 48-65.
72. Στο ίδιο, σ. 64.
73. Gramsci, A. (1971), *Selections from the Prison Notebooks*, μτφρ. Q. Hoare και G. Nowell-Smith, Λονδίνο: Lawrence and Wishart.
74. Στο ίδιο, σ. 298.
75. Στο ίδιο, σ. 296.
76. Στο ίδιο, σ. 303.

Σύννεφα πάνω από τη μεικτή εκπαίδευση

Μια ανάλυση των τρόπων μετάδοσης των ταξικών σχέσεων και των σχέσεων φύλου

Το 1948 ο John Newsom¹, επιθεωρητής σχολείων, στο βιβλίο του *The Education of Girls* ανέπτυξε την άποψη ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών θα έπρεπε να αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι:

Οι γυναίκες έχουν ορισμένες ιδιαίτερες ανάγκες, οι οποίες προέρχονται από την ιδιαίτερη ψυχολογία τους, τη φυσιολογία τους και την κοινωνική και οικονομική τους θέση ... Θεμελιώδης κοινή εμπειρία αποτελεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των γυναικών θα δημιουργήσουν σπίτι, και για να το κάνουν αυτό επιτυχημένα απαιτείται η κατάλληλη ανάπτυξη πολλών ταλέντων².

Τα κορίτσια, σύμφωνα με τον Newsom, συνιστούσαν μια μοναδική και λίγο πολύ ομοιογενή ομάδα, εφόσον μοιράζονταν ένα κοινό ενδιαφέρον και μια φυσική ικανότητα ή κλίση για την οικογενειακή ζωή. Τα ιδανικά της εκπαίδευσης, επομένως, θα έπρεπε να αντικατοπτρίζουν αυτό τον μελλοντικό προορισμό των γυναικών και να τονίζουν τη *συμπληρωματικότητα*, παρ' όλες τις διαφορές, ανάμεσα στα φύλα. Σύμφωνα λοιπόν με τη ρητορική της δεκαετίας του 1940, η εκπαίδευση για τα κορίτσια και τα αγόρια θα έπρεπε να είναι «ισότιμη αλλά διαφορετική», δίνοντας έμφαση στην εξέλιξη των ατομικών ταλέντων και ενδιαφερόντων. Όπως επισήμαναν οι Bland, McCabe και Mort, το βιβλίο του Newsom μάς προσφέρει ένα πρώτο παράδειγμα της προσπάθειας να ξεπεραστεί η αντίφαση ανάμεσα στην ιδεολογία της παιδοκεντρικής εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει τα προοδευτικά ιδανικά της ατομικής ανάπτυξης, και στην υπόθεση ότι όλα τα κορίτσια προορίζονται για ένα κοινό και πανομοιότυπο μέλλον ως «νοικοκυρές»³. Το βιβλίο αυτό αποτελεί, επίσης, ενδιαφέρον παράδειγμα ενός ακόμα προβλήματος που αντιμετώπισαν οι ειδικοί σε θέματα εκπαίδευσης τον 19ο και τον 20ό αιώνα. Ο Newsom φτάνει σ' ένα σημείο όπου, έχοντας οριοθετήσει τον απαραίτητο διαχωρισμό ανάμεσα στα φύλα, πρέπει να προτείνει μια σχολική δομή η οποία θα