



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΙΡΑΙΩΣ**

Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΓΥΝΑΙΚΕΙΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΤΟ ΙΣΧΥΟΝ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

**Διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του ΜΠΣ:
Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην
Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα**

Αργυρή Κακοταρίτη
argirokakotariti@yahoo.gr

Στον Παναγιώτη και τη Ντίνα

Το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία είναι αποκλειστικά ατομικό δικό μου. Όποιες πληροφορίες και υλικό που περιέχονται έχουν αντληθεί από άλλες πηγές, έχουν καταλλήλως αναφερθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον τελώ εν γνώσει ότι σε περίπτωση διαπίστωσης ότι δεν συντρέχουν όσα βεβαιώνονται από μέρους μου, μου αφαιρείται ανά πάσα στιγμή αμέσως ο τίτλος.

Κακοταρίτη Αργυρή

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ -- ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΣΔΕΡΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ – ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΛΙΑΚΟΥΡΑΣ ΠΕΤΡΟΣ—ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγικές έννοιες	7
1.1. Κοινωνικοποίηση	7
1.2. Κοινωνικός ρόλος και κοινωνική θέση - κατάσταση	11
1.4. Στερεότυπο	12
1.4. Προσδιορισμός του γυναικείου φύλου.....	15
1.4.1. Βιολογικό φύλο και κοινωνικό φύλο	15
1.4.2. Η διαμόρφωση των ρόλων στο γυναικείο φύλο	19
1.5. Η ανισότητα των δύο φύλων	27
Κεφάλαιο 2: Γυναικείο φύλο και εκπαίδευση.....	28
2.1 Γενικές παρατηρήσεις	28
2.2 Οριζόντιος και κάθετος διαχωρισμός των φύλων στην εκπαίδευση	31
2.3. Η γυναίκα - εκπαιδευτικός και στη διοίκηση του σχολείου.....	36
2.4. Η γυναίκα – μαθήτρια.....	42
3.1. Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ε.Ε.....	54
3.2.1. Νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση στην Ε.Ε.	58
3.2.2. Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση στην Ε.Ε	60
Κεφάλαιο 4: Η αρχή της ισότητας των φύλων στη διεθνή και ευρωπαϊκή έννομη τάξη ...	72
4.1. Η αρχή της ισότητας στο πλαίσιο των Διεθνών Συμβάσεων	72
4.2. Η ρύθμιση της ισότητας στο πλαίσιο του Κοινοτικού Δικαίου.....	78
4.3. Τα προβλήματα που προκύπτουν από τη θέση της γυναίκας στην πολιτική κατά των διακρίσεων στην Ε.Ε.....	82
Συμπεράσματα	84
Βιβλιογραφία.....	88

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία κατατίθεται για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών και το θέμα της είναι η θέση του γυναικείου φύλου στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Η ανάδυση του θέματος είναι σημαντική, καθώς τα τελευταία χρόνια βλέπουμε μια σημαντική αύξηση των πολιτικών ισότητας και διάφορες εικόνες πετυχημένων γυναικών, ειδικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, όμως ακόμα μέσα σε όλες τις βαθμίδες του, υπάρχει ο παραδοσιακός καταμερισμός ρόλων, η αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων και ο περιορισμός των κοριτσιών.

Η παρούσα εργασία σκοπεύει να ερευνήσει την πραγματική θέση της γυναίκας στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Συνεπώς στόχος είναι να κατανοήσει τις βασικές προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη στην αντιμετώπιση των διακρίσεων λόγω φύλου και να δει τις ευκαιρίες για την οικοδόμηση της ισότητας των φύλων.

Για το σκοπό αυτό, καταθέτουμε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες μορφές διακρίσεων λόγω φύλου υπάρχουν στα εκπαιδευτικά συστήματα και γιατί; β) Πώς προκύπτει και η πλειοψηφία των νόμων περί άρσης διακρίσεων ξεκινά από την αγορά εργασίας και ύστερα επεκτείνεται σε άλλες κοινωνικές διακρίσεις; Στοχεύουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ να ενισχύσουν περισσότερο τα κορίτσια τόσο ως σπουδαστές όσο και ως συμμετέχουσες στην κοινωνία;

Για το σκοπό αυτό, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας είναι θεωρητικό και πραγματεύεται μερικές βασικές, εισαγωγικές έννοιες, όπως η κοινωνικοποίηση, ο κοινωνικός ρόλος και το στερεότυπο. Θεωρούμε βασικό, να διασαφηνίσουμε εξ αρχής, όρους που θα χρησιμοποιήσουμε συνέχεια στην εργασία μας. Επίσης για τον ίδιο λόγο τοποθετήσαμε στο ίδιο κεφάλαιο

την ανάλυση για τη διαφορά βιολογικού και κοινωνικού φύλου και την ευρύτερη ανισότητα και ανταγωνισμό μεταξύ τους.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας εξειδικεύεται στο γυναικείο φύλο και την εκπαίδευση. Αφορά τον λεγόμενο οριζόντιο και κάθετο διαχωρισμό, που είναι βασική έννοια στην έρευνά μας και αναλύει τη θέση της γυναίκας τόσο ως εκπαιδευτικού και μέλος της διοίκησης του σχολείου όσο και ως μαθήτριας, σε κάθε περίπτωση διαφορετικό υποκείμενο σε διαφορετικό πεδίο διακρίσεων με κοινό παρονομαστή το φύλο της.

Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με την εκπαιδευτική πολιτική και είναι το κέντρο της εργασίας. Συγκεκριμένα, αναλύουμε την εκπαιδευτική πολιτική στην Ε.Ε. :τις στρατηγικές της, την ιστορία της και κυρίως το νομικό και θεσμικό πλαίσιο από το οποίο αυτή περνάει.

Το τελευταίο κεφάλαιο εξετάζει την αρχή της ισότητας των φύλων στη διεθνή και ευρωπαϊκή έννομη τάξη. Έχει μεγάλη σημασία για την ολοκλήρωση της εργασίας, να κατανοήσουμε με ποιο τρόπο γίνεται κατανοητή η ισότητα και τα μέσα με τα οποία διεθνώς γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί.

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγικές έννοιες

1.1. Κοινωνικοποίηση

Ξεκινώντας κανείς να αναζητήσει το πλαίσιο στο οποίο ορίζεται σήμερα μια πολιτική του κοινωνικού φύλου και των ανισοτήτων που παράγονται μέσα στην εκπαιδευτική διεργασία και μάλιστα να δει ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο, πρέπει αναγκαστικά να θεμελιώσει αυτό που ψάχνει από πολύ αρχικές έννοιες. Η πρώτη είναι αυτή της κοινωνικοποίησης γιατί παίζει ρόλο και εντός της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και ευρύτερα. Η έννοια της κοινωνικοποίησης είναι σήμερα ευρύτερη και στον κλασικό ορισμό της περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες μέσω των οποίων ο άνθρωπος γίνεται μέλος μιας κοινωνίας (Mühlbauer, 2003). Μάλιστα ο Mühlbauer όρισε την κοινωνικοποίηση ως διεργασία εξανθρωπισμού του ανθρώπου. Η Νόβα – Καλτσούνη (2000) μιλά για συγκρότηση του κοινωνικού υποκειμένου.

Εν ολίγοις, όπως η μαθησιακή διαδικασία επιτρέπει σε έναν άνθρωπο να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες, ταυτόχρονα του εγχαράσσει τις αξίες και τις παραδόσεις που πρέπει να έχει ως ανθρώπινο πρόσωπο και αυτό βασίζεται στον τρόπο που λειτουργεί ο άνθρωπος. Ο άνθρωπος εντάσσεται σε ομάδες από όταν γεννηθεί. Είναι η αλληλεπίδραση με τους άλλους (γονείς, συγγενείς, φίλους και άλλους) που βοηθούν το παιδί, σταδιακά να αντιληφθεί τον εαυτό του ως ατομικότητα, και σταδιακά να είναι σε θέση να σκέφτεται και να δρα αυτοβούλως (Τσιπλητάρης, 2011). Η σημασία της κοινωνικοποίησης είναι τεράστια, καθώς ο προβληματισμός σχετικά με τον εαυτό είναι, αναμφίβολα, το πιο σημαντικό στάδιο κάθε διαδικασίας ένταξης του παιδιού σε μια ομάδα, είτε αυτή είναι η οικογένεια, είτε είναι η κοινωνία (Τσιπλητάρης, 2011). Αυτό συμβαίνει γιατί ένα από τα βασικά αποτελέσματα

του προβληματισμού γύρω από τον εαυτό και την αλληλεπίδραση με άλλους, είναι η δημιουργία δεξιοτήτων επικοινωνίας και κατανόησης.

Στην κλασική κοινωνιολογική και ψυχολογική σκέψη, έχει επικρατήσει μια βασική διάκριση στην κοινωνικοποίηση. Από τη μία υπάρχει η *πρωτογενής κοινωνικοποίηση* η οποία συμβαίνει κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και αναφέρεται κυρίως στην ένταξη στην οικογένεια, ως τη βασική κοινωνική ομάδα που αναλαμβάνει τη φροντίδα των παιδιών (Τσιπλητάρης, 2011). Αυτό το είδος της κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη πλέον, αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία χτίζεται το σύνολο της διαδικασίας σχηματισμού των παιδιών. Η οικογένεια και οι άμεσοι συγγενείς είναι ένα είδος «κοινωνίας σε μικρογραφία» (Mühlbauer, 2003).

Φυσικά αυτό δεν είναι απόλυτα αληθές, καθώς λείπει κάτι βασικό στην πρωτογενή κοινωνικοποίηση: η σύγκρουση συμφερόντων μεταξύ γονιών και παιδιών (Νόβα – Καλτσούνη, 2000). Πράγματι, η αγάπη και η συναισθηματικότητα αποτελούν τα κυρίαρχα συναισθήματα στα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, καθώς δεν υπάρχει κάποια άλλη ομάδα στην οποία το παιδί μπορεί να ενταχθεί και άρα να νιώσει ότι δεν υπάρχει αγάπη άνευ όρων και παράλληλα, να αντιληφθεί ότι πρέπει να κάνει βήματα προς την αυτονομία του εαυτού του (Τσιπλητάρης, 2011). Με λίγα λόγια η διαφοροποίηση από την πρωτογενή κοινωνικοποίηση στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση γίνεται μέσα από μια διαδικασία τομής με μια προηγούμενη κατάσταση. Από εκεί που το παιδί θεωρείται το κέντρο της ενασχόλησης, συμβαίνει ένας σχετικός διαχωρισμός από την οικογένεια και αυτό εντάσσεται σε ένα νέο είδος κοινωνικής δομής, το σχολείο, όπου κάθε παιδί θεωρείται άξιο να λαμβάνει προσοχή (Τσιπλητάρης, 2011).

Η *δευτερογενής κοινωνικοποίηση* αναφέρεται σε εκείνη την περίοδο της παιδικής ηλικίας κατά την οποία ένα παιδί αρχίζει να αλληλεπιδρά έντονα

μέσα σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα κι όχι αυστηρά μέσα στην οικογένεια. Εδώ, παίζει σημαντικό ρόλο ότι το παιδί επικοινωνεί με άλλα παιδιά και με άλλους ενήλικες που το βοηθούν να μάθει ότι εκτός από τους δικούς τους γονείς, υπάρχει και μια άλλη κοινωνική πραγματικότητα, έξω από την οικογένεια (Νόβα – Καλτσούνη, 2000). Επιπλέον, καθώς μεγαλώνει το παιδί και σταδιακά ξεκόβει από τον άμεσο έλεγχο που ασκείται από τους γονείς του, επιδιώκει να ενταχθεί σε μια ομάδα συναδέλφων - φίλων - γνωστών. Αυτές οι ανεπίσημες ομάδες είναι ένας σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης και εξαρτώνται από μια σειρά από παραγόντων που διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία (Mühlbauer, 2003).

Το σχολείο λοιπόν είναι ένας παράγοντας, του οποίου η επιρροή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Η διαφορά μεταξύ της οικογένειας ως φορέα κοινωνικοποίησης και του σχολείου είναι ότι το σχολείο είναι ένας θεσμοθετημένος φορέας. Κατά συνέπεια, το σχολείο είναι ένα ουσιαστικό βήμα προς την απόκτηση και την κατανόηση γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονται στον άνθρωπο για να ζει με τους άλλους σε μια κοινωνία (Τσιπλητάρης, 2011). Το βασικό καθήκον του σχολείου από αυτή την άποψη δεν είναι μόνο να διδάξει στα παιδιά διάφορες δεξιότητες ή να παρέχει έναν πλούτο πληροφοριών και γνώσεων, αλλά κυρίως να βοηθήσει στην προετοιμασία τους για τη ζωή στην κοινωνία, για την ανάπτυξή τους για τους σκοπούς της αφομοίωσης συγκεκριμένων αξιών και τους κανόνες του κοινωνικού κόσμου στον οποίο γεννήθηκαν και θα ζήσουν την ενήλικη ζωή τους.

Η εμπειρία κοινωνικοποίησης μέσα από το σχολείο απαιτεί από το παιδί να αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις που δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από την οικογενειακή ζωή. Είναι η πρώτη έκθεση σε ένα νέο είδος εξουσίας, εκπροσωπούμενο από το δάσκαλο, σε αυτή την περίπτωση, ένα ξένο άτομο εκτός του οικογενειακού και του φιλικού κύκλου. Πράγμα που προφανώς

σημαίνει μια νέα προσέγγιση των σχέσεων με τους ενήλικες, στην οποία χάνεται η μοναδική δυνατότητα απόφασης που έχουν οι γονείς και σχετίζεται με ποιους ενήλικες συναναστρέφονται τα παιδιά τους (Τσιπλητάρης, 2011). Από την άλλη πλευρά, το παιδί είναι τώρα που αντιμετωπίζει με την ύπαρξη μιας εντελώς απρόσωπης ρύθμισης που δεν λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, ή τις ιδιαίτερες ανάγκες του, αλλά αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά το ίδιο, δίνοντάς τους διάφορες υποχρεώσεις, μεταξύ άλλων ως την πιο σημαντική να συμπεριφέρονται σαν τους άλλους, αφήνοντας κατά μέρος τι υπαγορεύει ελεύθερα ο χαρακτήρας τους και να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με τους συναδέλφους (Νόβα – Καλτσούνη, 2000).

1.2. Κοινωνικός ρόλος και κοινωνική θέση - κατάσταση

Στην παραδοσιακή κοινωνιολογία, οι όροι κοινωνικός ρόλος και κοινωνική θέση έχουν άμεση αναφορά στον τρόπο που η κοινωνία οργανώνεται, δηλαδή αναφέρονται στην οργανωτική δομή της κοινωνίας. Επίσης καθορίζουν, ως ένα βαθμό, τη συμπεριφορά και τις σχέσεις των ατόμων μεταξύ τους. Ο πρώτος που έδωσε έναν ορισμό για την κοινωνική θέση ήταν ο Linton το 1936, όπου με τον όρο κοινωνική θέση, αναφερόταν σε μια συγκεκριμένη θέση εντός ενός κοινωνικού συστήματος (πχ. γονιός) (Giddens, 1993). Η βασική συνεισφορά του Linton είναι ότι συνέδεσε την κοινωνική θέση με τον κοινωνικό ρόλο, δηλαδή στη συμπεριφορά που αναμένεται από τους ανθρώπους σε μια κατάσταση (Giddens, 1993). Σε άλλες αναλύσεις η κοινωνική θέση χρησιμοποιείται επίσης ως συνώνυμο για την τιμή ή το κύρος και υποδηλώνει τη σχετική θέση ενός ατόμου σε μια δημόσια αναγνωρισμένη κλίμακα ή ιεραρχία κοινωνικής αξίας την οποία λέμε, συνήθως, κοινωνική διαστρωμάτωση (Δασκαλάκης, 2009).

Η κοινωνική θέση είναι κεντρικής σημασίας όρος για την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνική δομή. Κι αυτό γιατί στη σύγχρονη κοινωνιολογία αυτό που παίζει ρόλο είναι η σχετικότητα της κοινωνικής κατάστασης, η οποία εν πολλοίς είναι υποκειμενική. Για παράδειγμα ένας γιατρός σε μια κλινική έχει μεγαλύτερο κύρος και εξουσία από τον ασθενή του, ενώ εκτός κλινικής μπορεί να συμβαίνει το αντίστροφο. Το βασικό για την κοινωνική θέση είναι ότι έχει δύο χαρακτηριστικά: είτε αποδίδεται, είτε επιτυγχάνεται (Giddens, 1993). Στην κοινωνική κατάσταση που επιτυγχάνεται από την προσωπική προσπάθεια μπορεί κανείς να ορίσει τα επαγγέλματα λόγου χάρη. Ενώ η κοινωνική θέση που αποδίδεται, συνήθως αποκτάται ακούσια μέσω της γέννησης (λχ. ένας πρίγκηπας) (Giddens, 1993).

Η βασική προβληματική που απορρέει από αυτή τη συνθήκη είναι ότι ορισμένες κοινωνικές θέσεις που μπορούν να επιτευχθούν από όλους τείνουν να εξαρτώνται σε κάποιο βαθμό από τον τρόπο που αποδίδει η κοινωνία την εκάστοτε θέση. Για παράδειγμα υπάρχουν πολύ λιγότερες γυναίκες σε σχέση με άντρες που πετάνε πολεμικά αεροπλάνα στην Ελλάδα. Από τις διαφορετικές κοινωνικές θέσεις που καταλαμβάνουν τα άτομα εντός μιας κοινωνίας απορρέουν διαφορετικοί κοινωνικοί ρόλοι. Οι ρόλοι αυτοί επιτελούνται σε συνάρτηση με τα βιώματα των ανθρώπων γι' αυτό άλλοι ρόλοι ταυτίζονται με αναμενόμενες συμπεριφορές που υποδεικνύει η κοινωνία και άλλοι αποκλίνουν από αυτές. Οι ρόλοι που αναλαμβάνουμε στην κοινωνία σηματοδοτούν τη συνειδητοποίησή μας απέναντι στα καθήκοντά μας, τις υποχρεώσεις μας, τη θέση μας και τις ευθύνες μας. Οι ρόλοι αυτοί άλλωστε είναι και η απάντησή μας στους ρόλους των γύρω μας (ρόλος του δασκάλου- ρόλος του μαθητή / ρόλος της μητέρας – της εργαζόμενης- της συζύγου / ρόλος του εργοδότη κτλ) Οι ρόλοι, όπως και οι κοινωνικές θέσεις - καταστάσεις, είναι επίσης στο επίκεντρο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής δομής, καθώς οι ρόλοι ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Η έννοια του κοινωνικού ρόλου συχνά συνταιριάζεται με την έννοια της ταυτότητας, όπως αυτή αναπτύχθηκε από την κοινωνική ψυχολογία (Giddens, 1993).

1.4. Στερεότυπο

Ο όρος «στερεότυπο» συνήθως δηλώνει μια ομάδα από γνωρίσματα. Το βασικό χαρακτηριστικό του στερεοτύπου είναι ότι πρόκειται για μια ομαδοποίηση που συνήθως έχει αρνητική χροιά και κυρίως αποδίδεται στα μέλη μιας κατηγορίας υποκειμένων (μιας κοινωνικής ομάδας, μιας εθνοτικής ομάδας κοκ) με τρόπο γενικό. Συνεπώς το στερεότυπο είναι το αποτέλεσμα

μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει τη γενίκευση, την απλοποίηση και τον υπερτονισμό των αρνητικών χαρακτηριστικών (Macrae et al, 1994). Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό του στερεοτύπου είναι ότι πρόκειται για ένα προκατασκευασμένο σχήμα, αφαιρώντας από τον χρήστη του σχήματος την κριτική σκέψη και -σε μαζική κλίμακα- το στερεότυπο διαστρεβλώνει την πραγματικότητα. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του στερεοτύπου είναι ότι λειτουργεί με τρόπο αμφίδρομο από το άτομο στην ομάδα. Δηλαδή ένα άτομο που ανήκει σε κάποια ομάδα και έχει συγκεκριμένα αρνητικά χαρακτηριστικά, αυτά μπορούν να γενικευτούν σε όλη την ομάδα αλλά και αντίστροφα. Διάφορα χαρακτηριστικά της ομάδας να θεωρηθούν ότι ανήκουν και σε κάθε ένα μέλος της, χωρίς προηγούμενη εξέταση (Macrae et al., 1994). Εντέλει η λογική του στερεοτύπου επιδρά σε μια σειρά από γνωστικές διαδικασίες, όπως είναι η κατηγοριοποίηση και η επεξεργασία μιας πληροφορίας, η παρουσίασή της. Τα στερεότυπα για τα φύλα προκύπτουν και είναι αίτια βαθιά εδραιωμένων στάσεων, αξιών, κανόνων και προκαταλήψεων. Χρησιμοποιούνται για να δικαιολογήσουν και να διατηρήσουν τις ιστορικές σχέσεις εξουσίας των αντρών έναντι των γυναικών καθώς και τις σεξιστικές συμπεριφορές που εμποδίζουν την πρόοδο στην ισότητα των φύλων.

Στο αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών συμβάλλουν παράμετροι όπως η προσωπική αντίληψη των ατόμων αλλά και ο τρόπος που συνήθως κάνουμε μια προκαθορισμένη υπόθεση –ως τρόπος σκέψης- και βέβαια από τη γενικότερη υποκειμενικότητα που ενέχει το άτομο, το οποίο θεωρεί ότι οι απόψεις του υπάρχουν ως στοιχεία της προσωπικότητάς του και αυτός είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι δεν διαφοροποιούν εύκολα τις απόψεις τους. Τέλος, αξίζει να πούμε ότι το στερεότυπο, εισήχθη στις κοινωνικές επιστήμες από τον Lippmann, μέσα από το θεμελιώδες έργο του για την κοινή γνώμη, στο οποίο τα στερεότυπα χρησιμοποιούνται ως προκατασκευασμένα εργαλεία ανάλυσης του περιβάλλοντος, τα οποία οι

άνθρωποι χρησιμοποιούν και ως δικαιολογία για μια συγκεκριμένη στάση ή συμπεριφορά απέναντι σε ανθρώπους από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Με βάση την παραπάνω ανάλυση, λοιπόν, ο Lippmann (2004), εισάγει τον περιγραφικό όρο “the picture in the head”, για να ορίσει το στερεότυπο. Για παράδειγμα, η αρρενωπότητα είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην διατήρηση των έμφυλων στερεοτύπων τα οποία με τη σειρά τους συμβάλλουν στη σεξιστική ρητορική μίσους και ενισχύουν την προκατάληψη εναντίον των αγοριών και των αντρών που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες έννοιες της αρρενωπότητας.

Τα στερεότυπα του φύλου παρουσιάζουν σοβαρό εμπόδιο στην επίτευξη της πραγματικής ισότητας των φύλων και τροφοδοτούν τις διακρίσεις στα δύο φύλα. Τέτοια στερεότυπα μπορούν να περιορίσουν την ανάπτυξη των φυσικών ταλέντων και ικανοτήτων των κοριτσιών και αγοριών, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους προτιμήσεις και εμπειρίες αλλά και γενικότερα τις εμπειρίες ζωής τους. (ΣΤΕ, Στρατηγική για την Ισότητα 2013-2018).

Η έκθεση των κοριτσιών και των αγοριών σε έμφυλα στερεότυπα στα μέσα ενημέρωσης και την εκπαίδευση, καθώς και η διαφορετική αντιμετώπιση κοριτσιών και αγοριών, συμβάλλουν σε στερεοτυπικές εκπαιδευτικές επιλογές και επαγγελματικές σταδιοδρομίες. Τα κορίτσια που προέρχονται από απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές, τα κορίτσια με αναπηρία, τα κορίτσια Ρομά και τα κορίτσια σε ιδρύματα ανηλίκων εξακολουθούν να έρχονται αντιμέτωπα με προκλήσεις όσον αφορά την πρόσβαση στην υγεία, την εκπαίδευση και τις κοινωνικές υπηρεσίες. (Τομέας IB, BPfA)

Γενεσιουργός αιτία της ανισότητας των φύλων αποτελούσαν ανέκαθεν τα έμφυλα στερεότυπα. Όπως δείχνει το ειδικό ευρωβαρόμετρο 428 για την ισότητα των φύλων στην Ευρώπη το 44 τοις εκατό των Ευρωπαίων πολιτών

πιστεύει πως ο πιο σημαντικός ρόλος για μία γυναίκα είναι η φροντίδα του σπιτιού και της οικογένειάς της ενώ το 43 τοις εκατό θεωρεί σημαντικότερο ρόλο του άντρα να φέρνει χρήματα στο σπίτι. Τα ίδια αυτά στερεότυπα είναι που οδηγούν σε αντιλήψεις για τη διάκριση αντρικών και γυναικείων επαγγελμάτων και όχι μόνο. Κατασκευάζουν εδραιωμένους κανόνες για τα δύο φύλα οι οποίοι περιορίζουν τις επιθυμίες και τις επιλογές τους. Πως λοιπόν να μη θεωρήσουμε πως οι γυναίκες επιφορτίζονται με το ρόλο της νοικοκυράς με αποτέλεσμα είτε να εγκαταλείπουν τις υψηλές προσδοκίες σπουδών είτε να αναζητούν επαγγέλματα συναφή με το ρόλο τους ως φροντιστή της οικογένειας.

1.4. Προσδιορισμός του γυναικείου φύλου

1.4.1. Βιολογικό φύλο και κοινωνικό φύλο

Όπως όλες οι σύγχρονες έννοιες, έτσι και η έννοια του φύλου, έχει δεχτεί επιδράσεις από την εξέλιξη της ανθρώπινης γνώσης και κουλτούρας και του τρόπου που οργανώνεται η επιστήμη. Η Φρόση (2006) δίνει από τη σκοπιά της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έναν από τους σύγχρονα αποδεκτούς ορισμούς, όπου το φύλο είναι μια κοινωνική κατασκευή, δηλαδή μια δομή που προσδιορίζεται κοινωνικά και πολιτικά, καθώς ενέχει μέσα του τα χαρακτηριστικά αλλά και τις προσδοκίες σε σχέση με συγκεκριμένες συμπεριφορές, που αποδίδει η εκάστοτε κοινωνία στο βρέφος μόλις αυτό γεννιέται. Διαφοροποιήσεις μικρές ή μεγάλες αυτού του ορισμού βρίσκει κανείς σε όλη τη σχετική βιβλιογραφία. Η Arnot (2006) κάνει λόγο για μια σειρά από τυποποιημένα χαρακτηριστικά που αποδίδονται κοινωνικά και συνιστούν το φύλο.

Συνεπώς η πρώτη μας παρατήρηση είναι ότι υπάρχει πολιτισμική σημασιοδότηση στο ποιος θεωρείται άντρας και γυναίκα αντίστοιχα και αυτό

έχει να κάνει και με τους ρόλους που τους ανατίθενται, με τις ταυτότητες που καλούνται να αναπαράγουν κοκ. Ειδικά γι' αυτό το κομμάτι, η βιβλιογραφία είναι σχετικά πλούσια καθώς ξεκινά από την κατανόηση του εαυτού, ως βασικό στοιχείο της χρήσης του φύλου, και ασχολείται με το πώς αναπαρίστανται τα φύλα ως κοινωνικοί ρόλοι μέσα στην κοινωνία. Στη δεκαετία του 1970 εμφανίζονται οι κριτικές θεωρίες που θέλησαν να υποστηρίξουν ότι συγκεκριμένοι ρόλοι υιοθετούνται ακριβώς γιατί ωθούνται από τις αντίστοιχες έμφυλες ταυτότητες (Παπαταξιάρχης, 2006). Σήμερα, η συμβολή των νέων θεωρήσεων για το φύλο έρχεται να ανατρέψει την ουσία του προκαθορισμού, δηλαδή την υιοθέτηση των ρόλων επειδή προκαθορίζονται από το κοινωνικό φύλο. Σήμερα μιλούμε για πολλαπλότητα στους ρόλους και ταυτόχρονα για ένα ενιαίο ανθρώπινο είδος. Άρα, όπως για παράδειγμα υποστηρίζει η Arnot (2006) το ανθρώπινο σώμα είναι αποτέλεσμα της έκθεσης και της εμπλοκής του σε κοινωνικές πρακτικές που το διαπερνούν με συγκεκριμένα πολιτισμικά νοήματα. Έτσι προσδιορίζονται και οι ετεροφυλοφιλικές σχέσεις, ως ιστορικό παράγωγο το οποίο ταυτόχρονα είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων συναινέσεων. Στη σύγχρονη ανθρώπινη ιστορία του δυτικού κόσμου, η συναίνεση αυτή αφορά την ταύτιση του ιδιωτικού τομέα δράσης με τις γυναίκες και του δημόσιου με τους άνδρες (Arnot, 2006).

Η Judith Butler (1990) είναι η πιο γνωστή θεωρητικός του κοινωνικού φύλου και είναι αυτή που θεωρεί ότι η ετεροφυλοφιλία έχει προκύψει ως καταναγκαστική συνθήκη από την πλευρά των κοινωνιών, η οποία έρχεται να περιορίσει όλο το φάσμα των σεξουαλικών συμπεριφορών και εκφράσεων σε δύο κυρίαρχες κατηγορίες: του άνδρα και της γυναίκας. Το κοινωνικό φύλο εμπεριέχει κοινωνικές νόρμες που η κοινωνία θεωρεί πιο κατάλληλες για το ένα φύλο παρά για το άλλο ενώ ταυτόχρονα καθορίζεται και από τον τρόπο δράσης του εκάστοτε ατόμου.

Τελικά η διάκριση που γίνεται ανάμεσα σε βιολογικό και κοινωνικό φύλο είναι μια διαμάχη που δεν έχει λήξει οριστικά για την κοινωνία και τις επιστήμες του ανθρώπου. Έχει να κάνει με την υλικότητα που βλέπει η μια πλευρά πάνω στο σώμα, ότι κάθε στιγμή μπορεί να γίνει αντιληπτό μέσω των αισθήσεων και άρα έχει αναπόδραστα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά· η άλλη πλευρά θεωρεί ότι το σώμα είναι κάτι που συντίθεται κάθε φορά από κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα και δεν «υπάρχει» απλά (Γιαννακόπουλος, 2003). Όταν λοιπόν μιλάμε για βιολογικό φύλο (sex) μιλάμε για τις ανατομικές διαφορές που εμφανίζει ο άνθρωπος στα γεννητικά όργανα και συνεπώς στην αναπαραγωγική διαδικασία και τη θέση που έχει εκεί. Η βιολογία, όντως έχει διακρίνει τον άνθρωπο με βάση συγκεκριμένα ανατομικά χαρακτηριστικά και τη διαφοροποίηση του φαινότυπού του την έχει αποδώσει στα χρωμοσώματα (Turner, 1998). Ο δυισμός των φύλων συμβαδίζει με την εδραίωση της σύγχρονης Ιατρικής και επιστήμης. Το κοινωνικό φύλο (gender) από την άλλη αναφέρεται στον τρόπο που η κοινωνία κατηγοριοποιεί αντίστοιχα τον άνδρα και τη γυναίκα. Εξ ου και οι όροι άνδρας και γυναίκα αποτελούν βιολογικές κατηγοριοποιήσεις, ενώ συνήθως η θεώρηση του κοινωνικού φύλου στηρίζεται κυρίως στις έννοιες *αρρενωπότητα / ανδρισμός* και *θηλυκότητα* θέλοντας να τονίσει τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς (Φρόση, 2010). Η σημασία λοιπόν των παραπάνω διακρίσεων έγκειται και στη σύνδεση του κοινωνικού φύλου με ορισμένες ταυτότητες, καθώς οι προσδοκίες που έχει η κοινωνία από κάθε «άνδρα» ή «γυναίκα» έχουν να κάνουν, τελικά, και με τη συνείδηση του κάθε ατόμου για το φύλο του (Turner, 1998).

Υπάρχει λοιπόν ένα σημαντικό θέμα με τις παραπάνω θεωρήσεις του φύλου. Ότι οι έννοια του βιολογικού και αντίστοιχα του κοινωνικού φύλου ταυτίζονται με ορισμένες ταυτότητες και ειδικά με ορισμένους κοινωνικούς ρόλους. Στη συνείδηση του κόσμου εννοείται δε, ότι το βιολογικό φύλο είναι ταυτόσημο με μια σειρά από ρόλους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι σχέσεις

εξουσίας είναι έτσι καθορισμένες ιστορικά κι έχουν επιβάλει μια σειρά από αναπόδραστα συμβάντα. Για παράδειγμα η βιολογία δεν είναι μόνο επιστήμη αλλά και τρόπος με τον οποίο οι σχέσεις εξουσίας θεωρούνται φυσικές και μάλιστα γι' αυτό το λόγο η βιολογία, όπως και η Ιατρική, έχουν έρθει να ορίσουν κατηγορίες ανθρώπων, να εξηγήσουν τις διαφορές τους και να δώσουν «τεκμηρίωση» των εξουσιών, η οποία εφόσον κατέχει το χαρακτήρα του δικού της «καθεστώτος αλήθειας» και της φυσικής τάξης δεν μπορεί να ανατραπεί εύκολα (Foucault, 1980).

Προσπαθώντας να ανατρέψουν λοιπόν την υπάρχουσα κατάσταση του «καθεστώτος αλήθειας» της εξουσίας, τόσο η Butler, όσο και άλλοι θεωρητικοί, παρέβαλλαν απέναντι στον δυισμό την έννοια του συνεχούς (continuum) και του φάσματος, όπου στο ένα άκρο υπάρχει το αρσενικό και στο άλλο το θηλυκό και ανάμεσά τους όλες οι πιθανές διαβαθμίσεις (Φρόση, 2010). Επίσης η Butler (1990) αμφισβήτησε εξ αρχής την παραδοχή ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στον άνδρα και στη γυναίκα. Προβάλλοντας την έννοια της ρευστότητας του φύλου, έδωσε προβάδισμά στην αλληλεπίδραση που έχει κάθε ανθρώπινη ύπαρξη με μια σειρά από κοινωνικούς παράγοντες. Συνεκδοχικά η έμφυλη διαφοροποίηση υπάρχει όχι γιατί προϋπάρχει το βιολογικό φύλο το οποίο επενδύεται τη μία ή την άλλη συμπεριφορά, αλλά γιατί ο λόγος (discourse) όπως τον έχει ορίσει ο Φουκώ, παράγει το κοινωνικό φύλο το οποίο έρχεται να καθορίσει όλα όσα θεωρούνται «φυσιολογικά». Άρα να ερμηνεύσει και τη βιολογική διαφοροποίηση με ανάλογο τρόπο (Γιαννακόπουλος, 2003). Επομένως, βιολογικό και κοινωνικό φύλο δεν είναι ταυτόσημα στις σημερινές κοινωνίες. Δεν υπάρχει η υποχρέωση του ατόμου για <<ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς>> γι' αυτό άλλωστε δεν είναι προφανής η έννοια του φύλου αλλά αντίθετα αναθεωρείται προσαρμοσμένη στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες αλλά και στην ανάγκη του ατόμου να αυτοπροσδιορίζεται τόσο βιολογικά όσο και κοινωνικά.

1.4.2. Η διαμόρφωση των ρόλων στο γυναικείο φύλο

Όπως είδαμε και νωρίτερα, τα στερεότυπα, είναι ένας βασικός τρόπος να κατηγοριοποιούν οι άνθρωποι τις πληροφορίες που έχουν για τον κόσμο γύρω τους, ενώ παράλληλα συνδέονται άμεσα με τις προσδοκίες που έχουν ως ταυτότητες από τη θέση τους σε μια ομάδα κοκ. Με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η στερεοτυπική κατασκευή για μια σειρά από ζητήματα (γενίκευση, απλοποίηση και υπερτονισμός των αρνητικών χαρακτηριστικών), λειτουργεί και για τα χαρακτηριστικά του φύλου. Είναι σαφές ότι υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που συνδέονται με την αρρενωπότητα ως συγκεκριμένο και ειδικό σύνολο χαρακτηριστικών που δε συνάδει με τη θηλυκότητα στην οποία απευθύνονται μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών.

Η στερεοτυπική αναπαράσταση των φύλων καθορίζει συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς που επιβάλλουν αντίστοιχη συμμόρφωση από τα άτομα. Αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς είναι διαφορετικά ανάλογα την ιστορική περίοδο και την εκάστοτε κοινωνία στην οποία αναπτύσσονται (Turner, 1998). Όπως είδαμε, βασικό στοιχείο του στερεότυπου δεν είναι μόνο η προκατασκευασμένη κοινωνική αντίληψη, αλλά και η γενίκευση, η απλούστευση. Με αυτόν τον τρόπο ορίζονται οι ρόλοι για τα φύλα, ως αντανάκλαση ικανοτήτων και δεξιοτήτων που μπορεί να έχει το καθένα (Turner, 1998).

Πάλι όπως είδαμε νωρίτερα, τα στερεότυπα σχετίζονται με τις σχέσεις μέσα στην ομάδα. Συνεπώς και τα στερεότυπα σε σχέση με το φύλο κατασκευάζονται ομοιότροπα, εφόσον χρειάζεται να διατηρούνται οι ισορροπίες στις διομαδικές σχέσεις. Αυτό σημαίνει ότι αναπαράγονται χωρίς να παίζουν άμεσο ρόλο σε αυτά τα χαρακτηριστικά του ατόμου (ηλικία, φύλο, κοινωνική τάξη κοκ) και προβάλλονται πάντα ως κοινά χαρακτηριστικά

και ως στοιχεία της προσωπικότητας των ανδρών και των γυναικών αντίστοιχα (Μαραγκουδάκη, 2005). Την κυριαρχία των στερεοτύπων για τα φύλα τη διακρίνει κανείς ευκολότερα στην εμφάνιση και στις πράξεις/συμπεριφορές που αναμένονται από το κάθε φύλο. Αν και προφανώς δεν είναι η ίδια η συμπεριφορά των ατόμων σήμερα από ότι πριν μισό αιώνα, εντούτοις ακόμα υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές για το ποια είναι η «σωστή» συμπεριφορά που έχει μια γυναίκα, μια μητέρα, μια νοσοκόμα ή δασκάλα και αντίστοιχα, ποια εμφάνιση πρέπει να έχει κοκ.

Η σημασία της ισχύος που έχουν τα στερεότυπα, φαίνεται από το γεγονός ότι και στις μέρες μας τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα δύο φύλα είναι κατά βάση εντελώς αντιθετικά και αυτό ισχύει και για τον τρόπο που βλέπουν τα φύλα τον ίδιο τους τον εαυτό (Turner, 1998). Στη βιβλιογραφία θα συναντήσει κανείς συγκεκριμένες ιδιότητες με τις οποίες περιβάλλεται το στερεότυπο του άνδρα (Turner, 1998, Κανταρτζή, 2003, Μαραγκουδάκη, 2005):

- επιθετικότητα
- τόλμη
- γενναιότητα
- ανταγωνιστικότητα
- ευφυΐα
- ψυχραιμία
- εφευρετικότητα
- ορθολογισμός
- δύναμη

Και βέβαια αρκετές παρόμοιες. Στον αντίποδα φυσικά, οι γυναίκες παρουσιάζονται να έχουν εντελώς αντίθετες ιδιότητες όπως είναι η παθητικότητα, η αγάπη, η στοργικότητα, η ενσυναίσθηση, η συγκίνηση, η ευγένεια και βέβαια η δειλία, η υποχωρητικότητα και η συναισθηματική

αδυναμία ή αστάθεια. Εδώ εντοπίζεται και το πρώτο πρόβλημα που αφορά τη στερεοτυπική αντίληψη για τα φύλα. Το ανδρικό φύλο ενδύεται μια σειρά από χαρακτηριστικά που θεωρούνται γενικά θετικά και γίνονται αποδεκτά από το σύνολο της κοινωνίας. Αυτό εξηγεί, σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (2005) και την Κανταρτζή (2003) γιατί οι γυναίκες εμφανίζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση γιατί τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά για το γυναικείο φύλο αξιολογούνται γενικά αρνητικότερα.

Το δεύτερο πρόβλημα της στερεοτυπικής αντίληψης για τα φύλα είναι ότι κατασκευάζει όρια στους ρόλους με τους οποίους μπορεί να περιβληθεί κάποιος άνθρωπος με βάση το φύλο του. Αυτή η οριοθέτηση καθιστά και μια σειρά από ρόλους «ενδεδειγμένους» για το κάθε φύλο, αποκλείοντας άλλους (Turner, 1998). Αυτή η ιστορία αποκλεισμού των γυναικών είναι ορατή από την αρχή της Ιστορίας του ανθρώπου, όπου οι γυναίκες, εντός του πατριαρχικού συστήματος, είναι διαρκώς αντικείμενα υποταγής στην ανδρική εξουσία, εκμετάλλευσης και αποκλεισμού (Παπαγεωργίου, 2010, Φρόση, 2010). Αντίστοιχα ο αποκλεισμός εδράζεται ακριβώς στη λογική ότι οι γυναίκες ως πιο συναισθηματικά όντα, οφείλουν να έχουν ρόλους που θα δείχνουν αλληλεγγύη στους άντρες, οι οποίοι αναλαμβάνουν τη «σοβαρή δουλειά» της ιστορικής εξέλιξης των κοινωνιών. Αυτό συνεπακόλουθα, έχει ως και σήμερα (με διαφορετική ένταση φυσικά) ως αποτέλεσμα τα κορίτσια να μπαίνουν στους γυναικείους ρόλους από μωρά, χωρίς πολλές δυνατότητες να ξεφύγουν από αυτούς. Ο Μπουρντιέ (1999) έχει αναδείξει τη διάκριση και τον ανταγωνισμό ανάμεσα στη γυναίκα ως αυτοσυνείδητο ον που έχει τις δικές της εμπειρίες, σε αντιδιαστολή με τη γυναίκα ως ταυτότητα που παράγεται από την ανδροκρατούμενη κοινωνία. Η Αντωνοπούλου (1999) διαβάζει την ανδροκρατική, στερεοτυπική αντίληψη για τα φύλα, ως μια διαδικασία που σκοπό έχει να θεμελιώνει πάντα την υποτέλεια των γυναικών και το αναφαίρετο δικαίωμα στους άνδρες να υπηρετούνται από τις

γυναίκες, εξ ου και η στερεοτυπική κατασκευή ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο υπεύθυνες από τους άντρες.

Η Arnot (2006) ανέδειξε μια ακόμα πλευρά του ζητήματος των γυναικείων ρόλων. Ότι η διαφοροποίηση σε σχέση με τους άνδρες δεν έχει κάποια πραγματική ταξική βάση ή ακόμα και πολιτισμική διαφοροποίηση, παρόλο που δεν εμφανίζεται παντού με την ίδια ένταση. Έτσι ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη στην οποία μπορεί να ανήκουν οι γυναίκες και ανεξάρτητα από το που βρίσκονται από άποψη κοινωνικής οργάνωσης και περιοχής, θεωρούνται αντικειμενικά κατώτερες από τους άνδρες σε μια σειρά από διαφορετικά επίπεδα και ρόλους: ακόμα κι αν οικονομικά ή από άποψη θεσμική, έχουν κατοχυρώσει μια καλύτερη θέση, είναι θύματα διακρίσεων (Arnot, 2006). Όσον αφορά την απόδοση των ρόλων στο γυναικείο φύλο, εμείς θα το εξετάσουμε μέσα από τρεις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής: την εργασία, την εκπαίδευση και την πολιτική. Ειδικότερα για τη θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση θα είμαστε πιο αναλυτικοί στη συνέχεια.

Στην εργασία, αρχικά, τα στερεότυπα γύρω από το γυναικείο φύλο έχουν φροντίσει να δημιουργήσουν μια σειρά από επαγγέλματα στα οποία οι γυναίκες έχουν πρόσβαση με υψηλότερη κοινωνική συγκατάθεση από ότι σε άλλα. Αυτά είναι τα λεγόμενα «γυναικεία» ή «γυναικοκρατούμενα» επαγγέλματα (Αντωνοπούλου, 1999). Το πιο αρχέτυπικό ίσως παράδειγμα για τα γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα, είναι της οικιακής βοηθού. Στην ελληνική γλώσσα μάλιστα επιβιώνει η ταύτιση του ρόλου, της εργασίας και του φύλου (βλ. την έκφραση «έχει μια γυναίκα για τις δουλειές του σπιτιού») (Χαντζαρούλα, 2012)

Η Αντωνοπούλου (1999) εξηγεί ότι η αναπαραγωγική διαδικασία και η «εύθραυστη γυναικεία φύση», ήταν τα δύο βασικά επιχειρήματα, μέσω των οποίων δημιουργήθηκαν οι αποκλεισμοί των γυναικών από ορισμένα

επαγγέλματα. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι αφενός όταν οι γυναίκες μπόρεσαν να εισέλθουν σε «ανδροκρατούμενα» επαγγέλματα να θεωρηθούν ότι χάνουν μέρος της θηλυκότητάς τους και αφετέρου, ακόμα και οικονομικά ή κοινωνικά ήταν υποκείμενες στον τρόπο που οι άνδρες έβλεπαν τα πράγματα (Αντωνοπούλου, 1999).

Ένα βασικό ζήτημα για τη θέση της γυναίκας στην εργασία, είναι κατά την Arnot (2006) ότι η ευρύτερη κοινωνική θέση και ρόλοι των γυναικών (μητέρα, σύζυγος κλπ) και ο τρόπος που οργανώνεται η οικογένεια, τα προηγούμενα χρόνια είχε οδηγήσει τις γυναίκες να εργάζονται περισσότερο περιστασιακά. Αυτή η περιστασιακή εργασία, βοηθούσε με τη σειρά της στην εμπέδωση του στερεοτύπου ότι οι γυναίκες δεν είναι «κανονικό» ανθρώπινο, εργατικό δυναμικό. Έναν επιπλέον παράγοντα σε αυτό προσθέτει η Αντωνοπούλου (1999), η οποία εξηγεί πώς η υποβάθμιση της έμμισθης εργασίας για τις γυναίκες συμβαίνει γιατί στην πραγματικότητα δεν αναγνωρίζεται θεσμικά και κοινωνικά ο παραγωγικός χαρακτήρας που έχει η οικιακή εργασία. Η οικιακή εργασία διαχωρίζεται από την έμμισθη εργασία καθώς δεν θεωρείται ότι προάγει κάποιου είδους αξία, ενώ στην πραγματικότητα είναι βασικό στοιχείο της αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης στις περισσότερες κοινωνίες (Χαντζαρούλα, 2012). Ένα άμεσο, επιπλέον, πρόβλημα που προκύπτει από τα παραπάνω, εντοπίζει η Αντωνοπούλου (1999), η οποία διαπίστωσε ότι βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί ιστορικά τις γυναίκες από τους άνδρες στην εργασία είναι η στάση τους απέναντι στην ανεργία. Κοινωνικά η ανεργία δεν θεωρείται κοινωνικό μειονέκτημα για τις γυναίκες, ενώ δεν γίνεται εύκολα ανεκτή για τους άνδρες. Σε αυτό συμβάλλει το αρχέτυπο στερεότυπο του άνδρα που φροντίζει να φέρνει στο σπίτι τα απαραίτητα για την επιβίωση της οικογένειας.

Το συμβάν στην ανθρώπινη ιστορία, που ανέδειξε τον ηθελημένο ανδροκρατούμενο, αποκλεισμό των γυναικών από πολλές παραγωγικές εργασίες ήταν ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, όπου για πρώτη φορά οι γυναίκες μπήκαν στην παραγωγή σε τόσο μαζική κλίμακα (Hobsbawm, 1999). Επίσης ο Hobsbawm (1999) αναφερόμενος στη μεταπολεμική «χρυσή περίοδο» του καπιταλισμού, αναφέρεται και σε ένα σημαντικό γεγονός. Με την έκρηξη των Πανεπιστημίων και της μαζικής εισροής σε αυτά και χαμηλότερων τάξεων, αναπτύσσεται μια τάση που θέλει τις γυναίκες να αναζητούν εκπαιδευτικά προσόντα. Αυτό ξεκλειδώνει μεν τη πρόσβαση σε μια εξειδικευμένη επαγγελματική απασχόληση που δεν υπήρχε πριν αλλά ταυτόχρονα ορίζει δύο αντιφάσεις: α) η πρώτη είναι η γυναικεία απελευθέρωση ως ταύτιση με την οικονομική αυτονομία και την καριέρα σε υψηλού κοινωνικού κύρους επαγγέλματα και β) η ανάπτυξη ενός νέου στερεότυπου, αυτό της εύπορης, μορφωμένης αλλά αργόσχολης οικοδέσποινας (Hobsbawm, 1999). Η Arnot (2006) θεωρεί ότι μέσα από τέτοια όρια και αντιθέσεις, μπόρεσε η ανδρική κυριαρχία να απορροφήσει τη μαζική εισροή των γυναικών στην παραγωγή, χωρίς να χάσει τα προνόμιά της.

Τελικά, στον ύστερο 20^ο αιώνα, διαμορφώνεται με βάση τους ρόλους και τα στερεότυπα για την εργασία, ένα φαινόμενο για τις γυναίκες που ονομάζεται «γυάλινη οροφή» (Veale, Gold, 1998). Η «γυάλινη οροφή» ένα φαινομενικά αόρατο εμπόδιο, το οποίο εμποδίζει τις γυναίκες στο να ανέλθουν από τα χαμηλά ή και μεσαία κλιμάκια της ιεραρχίας στην αγορά εργασίας και να λαμβάνουν μαζικά μέρος στη λήψη αποφάσεων. Οι Veale και Gold (1998) θεωρούν ότι η «γυάλινη οροφή» υπάρχει γιατί, μεταξύ άλλων, δεν έχουν αναπτυχθεί τα αντίστοιχα εργασιακά πρότυπα με τα οποία θα μπορούσαν οι γυναίκες να αναμετρηθούν απέναντι στις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο των φύλων στην εργασία. Παράλληλα, το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» είναι βασικό σήμερα στη συνέχιση των ανισοτήτων

και την τυποποίηση συγκεκριμένων έμφυλων χαρακτηριστικών για συγκεκριμένα επαγγέλματα.

Είναι σαφές από τη βιβλιογραφία που έχουμε υπόψη μας ότι (Arnot, 2006; Αντωνοπούλου, 1999; Veale, Gold, 1998) χρειάζεται περισσότερη αλλαγή νοοτροπίας και αντιλήψεων, καθώς τα θεσμικά και νομικά προχωρήματα που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια όσον αφορά την εργασία και την ισότητα δεν θα έχουν μόνιμα αποτελέσματα αν δεν επιτευχθεί η εν λόγω αλλαγή νοοτροπίας.

Όσον αφορά τη θέση των γυναικών στην εκπαίδευση, είδαμε και νωρίτερα ότι με το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα υπήρξε μαζική εισροή στην εκπαίδευση και γενικά υπήρξαν αιτήματα για αύξηση του μορφωτικού κεφαλαίου των γυναικών. Αυτό οδήγησε μεν στην άρση βασικών ανισοτήτων και ειδικά στις δυτικές κοινωνίες σε εξάλειψη σχεδόν του αναλφαβητισμού στις γυναίκες, παρόλα αυτά δεν κατάφερε να εξαλείψει διάφορα στερεότυπα που αφορούν τις σχολικές επιδόσεις ή την «έφεση» που μπορεί να έχουν τα κορίτσια σε μαθήματα ανθρωπιστικά παρά σε θετικά (γλώσσα έναντι μαθηματικών κοκ) (Reed, 1975). Η αντίληψη αυτή, μαζί με την πραγματικότητα ότι οι γυναίκες έχουν μειώσει χαρακτηριστικά τη σχολική τους υστέρηση σε σχέση με τους άνδρες, επιβεβαιώνει το σχήμα της «γυάλινης οροφής». Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι γυναίκες είναι σε αναντιστοιχία με την εργασιακή πραγματικότητα που βιώνουν μετά, κι αυτό επιτείνει τις μορφές διαχωρισμού των φύλων στην αγορά εργασίας (Φρόση, 2010).

Όσον αφορά την πολιτική, η Αντωνοπούλου (1999) περιγράφει το ασυμβίβαστο, που προωθεί η ανδροκρατούμενη κοινωνία, ανάμεσα στη «φύση της γυναίκας» και την ανατροφή που λαμβάνει και την ενασχόλησή της με τις δημόσιες υποθέσεις. Νωρίτερα έχουμε αναφέρει ότι το κατεξοχήν πεδίο δραστηριότητας του ανδρικού φύλου είναι ο δημόσιος χώρος. Είναι

σαφές λοιπόν ότι ακόμα και σήμερα, η πολιτική και συνεκδοχικά η διοίκηση οργανισμών και υποθέσεων είναι ένα περιορισμένο πεδίο για τις γυναίκες. Αυτό συνεχίζει να αναπαράγει την εικόνα του Κράτους όχι μόνο ως πεδίου ταξικής καταπίεσης για τις χαμηλότερες τάξεις, αλλά και ως μηχανισμού έμφυλης καταπίεσης των γυναικών, εφόσον τις αποκλείει μερικώς από τη διοίκησή (Αντωνοπούλου, 1999).

1.5. Η ανισότητα των δύο φύλων

Στις προηγούμενες ενότητες εξετάσαμε πώς οργανώνεται κοινωνικά η διαφοροποίηση των φύλων και πώς λειτουργούν τα στερεότυπα. Συνεπώς έχουμε ήδη ως θέση αρχής, ότι οι διαφορές μεταξύ των φύλων είναι αναπαραστάσεις σχέσεων εξουσίας, που δομούνται σε συγκεκριμένα κάθε φορά πλαίσια. Αυτό τους δίνει την εικόνα του φυσιολογικού, αλλά στην πραγματικότητα είναι αποτελέσματα κοινωνικών διεργασιών. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι το φύλο (μαζί με την ηλικία) είναι οι δύο βασικοί παράγοντες με τους οποίους κατηγοριοποιούνται οι άνθρωποι στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες.

Ο Laquer (2003) αναφέρει ότι τα παιδιά μόλις ισχυροποιήσουν την αυτοαντίληψή τους προσπαθούν να ταυτίσουν ρόλους και ιδιότητες που αποδίδονται στα δύο φύλα. Με τον τρόπο αυτό, αποδίδοντας δηλαδή τη μητέρα στο γυναικείο φύλο και τον πατέρα στο αντρικό (κάτι που επιτυγχάνεται μέσω του λόγου και της ανταλλαγής νοημάτων) το παιδί αρχίζει να κατέχει την έννοια του δυισμού του φύλου και των χαρακτηριστικών και των στερεοτύπων που αυτό φέρει, με έναν τρόπο αδιάβλητο. Δηλαδή, πάλι κατά τον Laquer (2003) το παιδί θα παγιώσει μέσα του ότι το φύλο είναι κάτι μόνιμο κι αδιασάλευτο για τον άνθρωπο. Από τη μία υπάρχει το βιολογικά αναγκαίο συμβάν της διαφοροποίησης, από την άλλη η από νωρίς παγίωση της διάκρισης σε άντρες και γυναίκες κι αυτά τα δύο χαρακτηριστικά είναι από τα οποία εκκινεί η ανισότητα.

Κεφάλαιο 2: Γυναικείο φύλο και εκπαίδευση

2.1 Γενικές παρατηρήσεις

Η εκπαίδευση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στις σύγχρονες κοινωνίες. Προσφέρει τα εργαλεία και τα μέσα με τα οποία τα άτομα, συνήθως επιτυγχάνουν τη διασφάλιση της ικανοποίησης των πιο βασικών τους αναγκών ως και τις πιο αφηρημένες, όπως είναι η αυτοεκτίμηση. Ο ΟΟΣΑ έχει αποφανθεί ότι η ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να αναχθεί σε θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, καθώς είναι ένας μηχανισμός προστασίας της προσωπικότητας των ατόμων αλλά και καταλύτης για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (OECD, 2010: 5).

Ένας ακόμα λόγος που σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2010), η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα, είναι γιατί προωθεί το λεγόμενο το ανθρώπινο κεφάλαιο, καθώς επιτρέπει στα άτομα να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους καθώς εκ τούτου, η παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την αύξηση των κερδών των επιχειρήσεων, την αυξημένη παραγωγικότητα, την τεχνολογική καινοτομία, ακόμα και την υγεία των ανθρώπων. Παράλληλα αυτή η ικανοποίηση της ανθρώπινης ζωής συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση και την υγεία των επόμενων γενεών (OECD, 2010).

Η παραπάνω αντίληψη για την εκπαίδευση οδηγεί μεν σε μια γενικευτική λογική ότι οι άνθρωποι απολαμβάνουν εξίσου τα αγαθά της και τα αποτελέσματά της, όμως στην πραγματικότητα δεν είναι έτσι. Δεν υπάρχει δηλαδή κάποιου είδους ισότητα μεταξύ των φύλων, όταν πρόκειται για την αμοιβή στην εργασία για παράδειγμα. Η εμφανής ανισότητα έχει κάνει τη UNICEF να συμπεριλάβει την εκπαίδευση ως ένα από τα μέσα για την ενίσχυση των γυναικών και επίσης ως μέσο για την επίτευξη της ισότητας

μεταξύ των φύλων (UNICEF, 2011). Ένα σημαντικό τμήμα της έρευνας για την ανισότητα των φύλων έχει προσανατολιστεί πάρα πολύ στο γεγονός ότι οι άνδρες απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης επωφελούνται περισσότερο από αυτή, από όσο οι γυναίκες, ειδικά όσον αφορά τις οικονομικές απολαβές (Furno, 2014).

Στεκόμαστε στη μελέτη της Furno (2014) γιατί πέρα από το ατομικό επίπεδο, η τριτοβάθμια εκπαίδευση εξετάζει τη σχέση των φύλων από μακροοικονομική προοπτική. Με αυτή τη λογική, οι δημόσιες επενδύσεις στην επίσημη εκπαίδευση είναι απαραίτητες προκειμένου να προωθηθεί η ισότητα των ευκαιριών απασχόλησης τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες και να ενισχύσει τη συνολική οικονομική ανάπτυξη, κάτι που έχει αποδεχθεί και ο ΟΟΣΑ (OECD, 2011: 2). Σε μια τέτοια συνθήκη μακροοικονομικής οπτικής έχουν παραχθεί διάφορα μοντέλα, τα οποία μιλούν ακόμα και για άμεση σχέση των επενδύσεων στην εκπαίδευση με το επίπεδο του κατά κεφαλήν ΑΕΠ, ενώ η τριτοβάθμια εκπαίδευση και το γενικότερο εκπαιδευτικό επίπεδο των κατοίκων μιας χώρας φαίνεται να είναι ένα από τα στοιχεία που φέρουν θετικό αποτέλεσμα σχετικά με την ανάπτυξη που παρατηρούμε σε προηγμένες οικονομίες.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η εκπαίδευση είναι ο μηχανισμός που μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των ατόμων όσον αφορά τους ρόλους των φύλων, οδηγώντας έτσι στην άρση των σχετικών διακρίσεων λόγω φύλου και στο σπάσιμο των διάφορων στερεοτύπων. Στην έρευνα των Macarie και Moldovan (2015) παρουσιάζονται διάφορες επιμέρους έρευνες που αναδεικνύουν το παραπάνω, όπως ότι έχει αποδειχθεί πως η έκθεση φοιτητών σε (διαγνωσθείσες) διακρίσεις λόγω φύλου και περιπτώσεις σεξουαλικής παρενόχλησης κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, επηρέασε τις μελλοντικές επιλογές των φοιτητών. Δηλαδή, όταν

υπάρχουν τέτοια φαινόμενα στον ακαδημαϊκό χώρο αλλά και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι πιθανότερο να διαιωνίζονται.

Επιπλέον, οι Macarie και Moldovan (2015) παρουσιάζουν στοιχεία ότι οι γυναίκες σπουδάστριες είναι πιο πιθανό να ανταποκριθούν στις επιρροές του άμεσου περιβάλλοντός τους, ενώ οι άντρες όχι. Έτσι επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματά τους με άλλες θεωρίες κοινωνικής ψυχολογίας που υποστήριζαν ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να επηρεάζονται από τον περίγυρό τους ή να συμμορφώνονται περισσότερο με τις απόψεις της πλειοψηφίας καθώς και με τη γενικότερη αντίληψη ότι οι γυναίκες έχουν αλληλεξαρτώμενες πεποιθήσεις, εμπειρίες και γενικεύσεις για τον εαυτό τους, αλλά οι άνδρες έχουν κυρίως ανεξάρτητες και αυτό το σχήμα για τον εαυτό μεταφέρεται και στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα πρέπει να γίνει σαφές ότι η εκπαίδευση είναι ένας πολύ σημαντικός μηχανισμός για τον τρόπο που αναπαράγονται οι διακρίσεις κατά των γυναικών. Στη συνέχεια η εργασία θα επικεντρωθεί στον τρόπο που αναπαράγεται η διάκριση των γυναικών σε όλα τα σημεία της εκπαίδευσης: η γυναίκα – εκπαιδευτικός αλλά και η γυναίκα στη διοίκηση του σχολείου, καθώς και η γυναίκα μαθήτρια. Η επιλογή να γίνει η ανάπτυξη του θέματος με τέτοιον τρόπο βασίζεται στο πως αναπτύσσονται οι συγκεκριμένες μορφές διακρίσεων που μπορούν να εμφανιστούν και να επιλυθούν στην εκπαίδευση, δηλαδή στον οριζόντιο και κάθετο διαχωρισμό των φύλων. Σε γενικές γραμμές, ο οριζόντιος διαχωρισμός αναφέρεται στο γεγονός ότι οι άνδρες και οι γυναίκες ενθαρρύνονται ή κατευθύνονται να εγγράφονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή ειδικότητες, ενώ ο κάθετος διαχωρισμός αναφέρεται στο γεγονός ότι ο λόγος των γυναικών προς τους άντρες μειώνεται όσο ανεβαίνουμε ψηλότερα στα ιεραρχικά επίπεδα, επιβεβαιώνοντας το φαινόμενο της γυάλινης οροφής.

2.2 Οριζόντιος και κάθετος διαχωρισμός των φύλων στην εκπαίδευση

Ο διαχωρισμός των φύλων στην εκπαίδευση λαμβάνει όλο και περισσότερο χώρο στην εκπαιδευτική και κοινωνιολογική έρευνα, καθώς μπορεί να συνδεθεί με την ανισότητα των φύλων στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, πρέπει να γίνει η παραδοχή ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξακολουθούν να λειτουργούν ως μηχανισμοί αναπαραγωγής της ανισότητας των φύλων. Ο διαχωρισμός με βάση το φύλο μπορεί να λάβει δύο κύριες μορφές, οριζόντιος και κάθετος και είναι κάτι που έχει απασχολήσει και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, όπου σε σχετική έκθεση, αναφέρονται τα εξής: *«Οι στρατηγικές για τη βελτίωση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση πρέπει να απευθύνονται όχι μόνο απευθείας στα κόστη της σχολικής φοίτησης αλλά και στους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των οικογενειών να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Υπάρχουν στοιχεία για τον διαχωρισμό των φύλων στην ιεραρχία των Πανεπιστημίων και των σχολείων στην Ευρώπη και στις προηγμένες οικονομίες, που είναι οριζόντιος και κάθετος. Οι νοοτροπίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το φύλο ενισχύουν επίσης τους έμφυλους ρόλους των μαθητών, συχνά εις βάρος των κοριτσιών (...) Μολονότι τα κορίτσια μπορεί να ξεπεράσουν τα αγόρια στο σχολείο, οι προσδοκίες των οικογενειών και των κοινοτήτων τους για τις μελλοντικές τους καριέρες μπορεί να τους εμποδίσει να μεταφράσουν την εκπαιδευτική επιτυχία σε επιτυχή σταδιοδρομία»* (Eur. Parliament, 2015: 8, η μετάφραση δική μας).

Επιπλέον, στην περίπτωση του κάθετου διαχωρισμού λόγω φύλου, εκτός από το γεγονός ότι λιγότερες γυναίκες φθάνουν στο υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο (διδακτορικό ή μεταδιδακτορική έρευνα) και αποφοιτούν, πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη την κατανομή των ανδρών και των γυναικών σε ακαδημαϊκές θέσεις. Οι Macarie και Moldovan (2015)

πιστεύουν ότι δεν υπάρχει αναλογία του οριζόντιου διαχωρισμού και του κάθετου και ότι πρέπει τα δύο αυτά φαινόμενα να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά. Η αυξητική αναλογία των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δε συνάδει με την εκπροσώπησή τους στους καθηγητικούς κόλπους καθώς εκεί υποεκπροσωπούνται. Για το σκοπό αυτό αρκετές χώρες έχουν προωθήσει προγράμματα για να σπάσουν το φαινόμενο της γυάλινης οροφής. Για παράδειγμα η Αυστρία χορηγεί υποτροφίες σε γυναίκες που θέλουν να συνεχίσουν την ακαδημαϊκή έρευνα, έχει μεριμνήσει για εγκαταστάσεις φροντίδας παιδιών και λειτουργεί γραφεία συντονισμού για γυναικείες σπουδές. Το 2005 είχε εγκαινιάσει το πρόγραμμα 'Excellentia' στόχος του οποίου ήταν να διπλασιαστεί από το 2003 ως το 2010 το ποσοστό των γυναικών καθηγητριών από 13 τοις εκατό σε 26 τοις εκατό. Ένα άλλο παράδειγμα είναι το πρόγραμμα Ασπασία που εγκαινίασαν οι Κάτω Χώρες από το 2004. Το πρόγραμμα προσφέρει επιχορηγήσεις ύψους 100.000 στις Διοικούσες Επιτροπές των Πανεπιστημίων που προωθούν ιδιαίτερα γυναίκες βραβευμένες ως διδάσκουσες στο πανεπιστήμιο. Μπορεί οι γυναίκες να υποεκπροσωπούνται σε επίπεδο διδακτορικών αλλά οι γυναίκες απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερες από τους άντρες. Η αυξητική αναλογία των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν προβληματίζει παρόλα αυτά μία έκθεση του Ινστιτούτου Πολιτικής Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (HEPI) στο Ηνωμένο Βασίλειο υποστηρίζει πως μία τέτοια τάση θα μπορούσε να προκαλέσει αύξηση των αντίθετων στερεοτύπων ειδικά για άντρες που ανήκουν σε μη προνομιούχο τάξη (HEPI 2009 σημείο 101) οπ. αναφ. στο (Δίκτυο Ευρυδίκη,2010).

Ο οριζόντιος διαχωρισμός στην εκπαίδευση αναφέρεται στο γεγονός ότι το ποσοστό ανδρών και γυναικών αλλάζει σημαντικά μεταξύ των διαφόρων τομέων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Kreitz-Sandberg, 2013). Το ανησυχητικό με τη συγκεκριμένη τάση είναι ότι παγιώνει ένα πρότυπο βιολογικής διαφοροποίησης των φύλων σε σχέση με την επίδοσή

τους και τη δυνατότητα κατανόησης, ιδίως στους τομείς των θετικών επιστημών. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός έχει την τάση να μειώνεται τα τελευταία χρόνια, με την αυξανόμενη εισοδο πολλών γυναικών στους τομείς αυτούς, όμως υπάρχει ακόμα έντονος. Επίσης παρατηρείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μεταξύ αποφοίτων και είναι αρκετά διαδεδομένος και στο σύνολο των χωρών της Ε.Ε (Kreitz-Sandberg, 2013).

Το πρόβλημα της κατανομής ανά επιστημονικό πεδίο και των επιλογών με βάση τα κυρίαρχα στερεότυπα για το φύλο, δεν είναι καινούριο. Έχει μελετηθεί με την πάροδο του χρόνου προκειμένου να γίνει καλύτερη αξιολόγηση της εξέλιξης της κατανομής των ανδρών και των γυναικών σε διάφορους τομείς σπουδών. Αυτός ο τομέας έρευνας μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τις πρόσφατες τάσεις στην κατανομή των γυναικών σε διάφορους τομείς της επιστήμης και να αποκαλυφθούν χαρακτηριστικές τάσεις αποαρρενοποίησης και αποθηλυκοποίησης ορισμένων τομέων σπουδών (πχ. πληροφορική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα), αν εμφανίζονται. Επίσης η εκπροσώπηση των γυναικών σε συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία είναι ένα σημαντικό πεδίο μελέτης, κυρίως για τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία, τα οποία μελετήθηκαν περισσότερο κατά τη δεκαετία του '80 και στις αρχές της δεκαετίας του '90, καθώς εκεί ήταν εμβληματικότερη η απουσία γυναικών. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, τα σχετικά ερωτήματα, σύμφωνα με τα οποία έγινε προσπάθεια να εξηγηθεί η χαμηλή παρουσία γυναικών σε ορισμένα πεδία ήταν τα εξής:

- Πώς και γιατί τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν διαφορετικές σχέσεις με την τεχνολογία;
- Πώς τη βιώνουν οι άντρες και οι γυναίκες και πώς αντιμετωπίζονται μέσα στην τεχνολογική εκπαίδευση;

- Ποιες είναι οι πρωτοβουλίες για την πρόσληψη γυναικών στις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογική εκπαίδευση;

Το βασικό επιχείρημα με το οποίο εξηγούνται οι διαφορετικές επιλογές για κάθε φύλο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και στη σχολική εξειδίκευση (όπου αυτή υπάρχει), αναπτύσσεται γύρω από τις παραδοσιακές κοινωνικές αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων και τις σχετικές ταυτότητες που αναπαράγονται (σύζυγος, μητέρα κοκ) αλλά και στην ευρεία αποδοχή των εγγενών πολιτιστικών αξιών που συνδέονται με συγκεκριμένα πεδία σπουδών (Kreitz-Sandberg, 2013). Το τελευταίο σχετίζεται πολύ με την υπερπροβολή ανδρικών κυρίαρχων μορφών στις επιστήμες, την πληροφορική κοκ. Μολονότι, δηλαδή, στους περισσότερους τομείς σπουδών οι γυναίκες έχουν πλέον ένα σεβαστό ποσοστό εκπροσώπησης, ο κάθετος διαχωρισμός εξακολουθεί να υφίσταται ακόμη και στις προηγμένες οικονομίες, όπου η πληροφορική και τα μαθηματικά (μεταξύ άλλων επιστημονικών τομέων) παραμένουν κυρίως εκπροσωπούμενοι από άνδρες (Euror. Parliament, 2015). Στη μελέτη των Κανταράκη, Παγκάκη και Σταματελοπούλου (2008: 23) συμπεραίνεται ότι «η κατά φύλο κατανομή σε ειδικότητες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποδεικνύει μία εμμονή σε παραδοσιακά ορισμένους «γυναικείους» και «ανδρικούς» χώρους επιστημονικής γνώσης».

Ο οριζόντιος διαχωρισμός λοιπόν είναι περισσότερο εμφανής στην αγορά εργασίας. Ορισμένα επαγγέλματα έχουν ισχυρή αντρική παρουσία (π.χ. επιστήμη, τεχνολογία, βαριά βιομηχανία, κατασκευή, στρατός) ενώ άλλοι τομείς δραστηριότητας έχουν κυρίως γυναικείο εργατικό δυναμικό (π.χ. υπηρεσίες φροντίδας, εκπαίδευση, εργασία γραφείου, νοσηλευτική). Ο κάθετος διαχωρισμός στην αγορά εργασίας είναι επίσης εμφανής. Ακόμη και στους τομείς που κυριαρχούνται παραδοσιακά από γυναίκες, συνήθως οι υψηλότερες θέσεις από πλευράς μισθού και ιεραρχίας καταλαμβάνονται από

άντρες ενώ οι χαμηλότερες θέσεις σε ιεραρχική αλλά και μισθολογική κλίμακα πληρούνται κυρίως από γυναίκες.

Οι περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν σχεδιάσει πολιτικές που στοχεύουν στις έμφυλες ανισότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκεί δηλαδή όπου συντηρείται ο οριζόντιος και ο κάθετος διαχωρισμός. Οι περισσότερες χώρες φαίνεται να ανησυχούν για τον οριζόντιο διαχωρισμό αφού γυναίκες και άνδρες επιλέγουν διαφορετικούς τομείς σπουδών με τις γυναίκες να υποεκπροσωπούνται στους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας και τους άνδρες στις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές επιστήμες. Σύμφωνα με τα στοιχεία του δικτύου Ευρυδίκη στον τομέα της εκπαίδευσης το 80 τοις εκατό των αποφοίτων των 27 χωρών είναι γυναίκες. Αντίστοιχα υψηλή εκπροσώπηση εμφανίζουν στα επαγγέλματα πρόνοιας και υγείας (76 τοις εκατό των αποφοίτων είναι γυναίκες). Αντίθετα, στον κατασκευαστικό και μηχανολογικό κλάδο οι άντρες υπερεκπροσωπούνται με τις γυναίκες να εμφανίζουν ποσοστό εκπροσώπησης μικρότερο του 20 τοις εκατό. Πολλές χώρες στοχεύουν στη λήψη μέτρων για την καταπολέμηση του οριζόντιου διαχωρισμού αλλά τα μέτρα αυτά έχουν στόχο τα κορίτσια και τις γυναίκες ενώ ελάχιστα προγράμματα εστιάζουν στους άντρες και στα αγόρια. Για την καταπολέμηση του οριζόντιου διαχωρισμού υπάρχουν πολλά προγράμματα ευαισθητοποίησης στα οποία συμμετέχουν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Για παράδειγμα στη διετία 2008-2010 στη φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, το Υπουργείο Οικονομίας, Επιστήμης και Καινοτομίας χρηματοδότησε ένα πρόγραμμα που είχε ως στόχο την αύξηση του αριθμού των κοριτσιών στις σπουδές της μηχανολογίας. Στη Δημοκρατία της Τσεχίας το 2009 είχε τεθεί σε εφαρμογή πιλοτικά το πρόγραμμα "Φραγμοί" ένα πρόγραμμα καθοδήγησης για μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα προγράμματα που στόχευαν στην παροχή κινήτρων για σπουδές σε τομείς φυσικών επιστημών και τεχνολογίας εφαρμόστηκαν σε Γαλλία και

Γερμανία. Ένας νεοεισερχόμενος τομέας που έχει απασχολήσει πολύ την ένωση είναι ο τομέας της τεχνητής νοημοσύνης η οποία αναπτύσσεται με ιλιγγιώδεις ρυθμούς και η αντρική παρουσία υπερτερεί. Σε επόμενο κεφάλαιο θα αφιερώσουμε χρόνο ώστε να αναπτύξουμε τα ζητήματα που εγείρονται από την υποεκπροσώπηση των γυναικών στον τομέα αυτό καθώς και τις πρακτικές που έχει υιοθετήσει ή θα υιοθετήσει η ευρωπαϊκή ένωση προκειμένου να εξασφαλίσει την ίση εκπροσώπηση αντρών και γυναικών στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης.

Σε κάθε περίπτωση αυτό παρατηρείται ως τρωτό σημείο των πρακτικών για την ισότητα είναι ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις πολιτικές για το γυναικείο φύλο . Προωθούνται παραδείγματος χάριν προγράμματα για την ενασχόληση των γυναικών με τους τομείς της μηχανικής και της τεχνολογίας ενώ από την έρευνα δεν βρήκαμε αντίστοιχα προγράμματα που να παρακινούν τους άντρες σε ενασχόληση με τις ανθρωπιστικές σπουδές. (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2010)

2.3. Η γυναίκα - εκπαιδευτικός και στη διοίκηση του σχολείου

Η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση και στην εργασία έχει όντως σημειώσει τεράστια άλματα στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες. Παρόλα αυτά η ανισότητα είναι διαδεδομένη και η πρόσφατη βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι οι γυναίκες εργαζόμενες κερδίζουν λιγότερα από τους άνδρες ομολόγους τους ακόμη και όταν έχουν τα ίδια επίπεδα εκπαίδευσης και εργασιακής εμπειρίας. Δε λείπουν και οι σχετικές έρευνες που δείχνουν ότι το μισθολογικό χάσμα μεταξύ των φύλων αυξάνεται σε ολόκληρη την κατανομή των μισθών, καθώς οι γυναίκες παραμένουν σε μεγάλο βαθμό υποεκπροσωπούμενες σε υψηλότερες θέσεις εργασίας και σε κορυφαίες

διοικητικές θέσεις. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat το μισθολογικό χάσμα για το 2020 άγγιξε το ποσοστό 13% για την Ε.Ε.

Αυτά τα αποτελέσματα μπορεί να οφείλονται σε μειωμένες επενδύσεις σε γυναικείο ανθρώπινο δυναμικό ή σε λιγότερη εμπειρία, αλλά μπορεί επίσης να σχετίζονται με το γεγονός ότι οι διαδικασίες προώθησης ευνοούν τους άνδρες και όχι τις γυναίκες. Για παράδειγμα, μερικές μελέτες, οι οποίες εξετάζουν τις προαγωγές και την αμοιβή στην ακαδημαϊκή αγορά εργασίας δείχνουν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν μειονεκτήματα στις προαγωγές και στην εσωτερική ισορροπία αμοιβών (Blackaby et al., 1998)

Υπήρξαν πολλές θεωρίες που θέλησαν να απαντήσουν σε αυτή την ανισότητα στην αγορά εργασίας. Η οικονομική προσέγγιση, θεωρεί ότι δεν μπορεί να υπάρξει ανισότητα ως προς τις ικανότητες διδασκαλίας μεταξύ ανδρών και γυναικών και ως εκ τούτου, η ανισότητα προκύπτει από τρεις οδούς. Η πιο παλιά σχετίζεται με τις προτιμήσεις, δηλαδή, ότι υπάρχουν φορείς λήψης αποφάσεων (διευθυντές, «πελάτες») που -έτσι κι αλλιώς- θεωρούν ότι δεν χρειάζεται να έρχονται σε αλληλεπίδραση με γυναίκες στο σχολικό χώρο. Η δεύτερη οδός βασίζεται στις λεγόμενες ελλειπίες πληροφορίες. Σύμφωνα αυτή τη θεώρηση οι διακρίσεις προκύπτουν επειδή οι εργοδότες διαθέτουν περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με τις δεξιότητες ή την παραγωγικότητα των υποψηφίων και χρησιμοποιούν εύκολα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά για να συμπεράνουν την παραγωγικότητα, έτσι οι αρνητικές προηγούμενες πεποιθήσεις σχετικά με τις ικανότητες των γυναικών μπορεί να εμφανίζονται ως δεδομένες. Τέλος, οι πιο πρόσφατες θεωρίες έχουν επισημάνει τις διαφοροποιήσεις στις προτιμήσεις στις ψυχολογικές αντιλήψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών: Δηλαδή το γεγονός ότι οι γυναίκες θεωρούνται ότι υιοθετούν λιγότερο ανταγωνιστικές συμπεριφορές κι έχουν μεγαλύτερη αποστροφή έναντι του κινδύνου ή του ρίσκου και (θεωρητικά) δεν μπαίνουν σε διαδικασίες

διαπραγμάτευσης, μπορεί να ευθύνονται εν μέρει για αυτά τα αποτελέσματα στην αγορά εργασίας όσον αφορά τις γυναίκες (Bertrand, 2010).

Πριν δούμε τη γυναίκα – εκπαιδευτικό και στη διοίκηση των σχολείων, θα εξερευνήσουμε ένα συγκεκριμένο τομέα εκπαίδευσης. Τη θέση της γυναίκας στα πανεπιστήμια. Αφορμή γι' αυτό είναι η μελέτη της Husu (2011) για τη Φινλανδία, όπου, παρά τις μεγάλες αυξήσεις και τις υψηλές αναλογίες γυναικών μεταξύ των φοιτητών και των ανώτερων πτυχιούχων, οι γυναίκες συνεχίζουν να είναι σε μειονοτική θέση (περίπου το ένα τρίτο) μεταξύ πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών και ερευνητών και βρίσκονται κυρίως στις κατώτερες τάξεις της ακαδημαϊκής ιεραρχίας. Το ποσοστό των γυναικών μεταξύ των καθηγητών έφτασε το 2001 στο ίδιο επίπεδο της αναλογίας των γυναικών μεταξύ εκείνων που έλαβαν διδακτορικά, δηλαδή κάτι που έγινε το 1981 (Husu, 2001). Συνεπώς, στη Φινλανδία, για μια εικοσαετία, οι γυναίκες μπορεί να κέρδιζαν διδακτορικά αλλά να μην προωθούνταν στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Παρά το γεγονός ότι μεταξύ των γυναικών, στις νεότερες γενιές, πιο συχνά από τους άνδρες βρίσκονται να έχουν ακαδημαϊκά πτυχία, οι νέοι άνδρες φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από την ακαδημαϊκή εκπαίδευση από ότι οι νέες γυναίκες. Η προσωρινή ακαδημαϊκή απασχόληση αποτελεί επί του παρόντος το πιο τυπικό είδος απασχόλησης για νέες γυναίκες στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Σύμφωνα με την Husu (2001) πάνω από τις μισές από τις νεαρές γυναίκες στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (ηλικίας κάτω των 30 ετών) βρίσκονται σε προσωρινή απασχόληση, αλλά μόνο ένας στους πέντε νεαρούς άνδρες βρίσκονται σε αυτή την κατάσταση, σύμφωνα με τη μελέτη του 1998 για την αγορά εργασίας της Ένωσης Ακαδημαϊκών Υπαλλήλων της Φινλανδίας (AKAVA, 1998, αναφέρεται στο: Husu, 2001).

Πολλές πρόσφατες μελέτες μικρής κλίμακας, επίσης, υποδεικνύουν ότι υπάρχουν σαφείς διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ακαδημαϊκοί άνδρες και γυναίκες βιώνουν τις δικές τους θέσεις στα πανεπιστήμια και πώς κρίνουν την επίτευξη της ισότητας των φύλων σε όλα τα πανεπιστήμια. Οι γυναίκες είναι πιο απογοητευμένες, ενώ η συντριπτική πλειονότητα των ανδρών βλέπει την κατάσταση ως μάλλον μη προβληματική από την άποψη της ισότητας των φύλων και σπάνια αναφέρει ότι έχει βιώσει ή έχει παρατηρήσει σεξουαλικές διακρίσεις.

Όσον αφορά το σχολείο, αρχίζοντας από το δημοτικό, η γυναίκα – εκπαιδευτικός έχει συνδεθεί με τη φιγούρα της πρώτης δασκάλας, δηλαδή ως δασκάλας στις λεγόμενες «μικρές τάξεις» (Α, Β, Γ, Δημοτικού). Εδώ το έμφυλο στερεότυπο λειτουργεί πολλαπλά και ως προς την εκπαιδευτικό και ως προς τους μαθητές και μαθήτριες. Η γυναίκα – εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται, με την προτίμησή της ή την παρότρυνσή της να αναλαμβάνει τις μικρότερες τάξεις, ως φυσική προέκταση του ρόλου της μητέρας. Αντίθετα, ο άνδρας – εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα αναλάβει τις «μεγάλες τάξεις» (Δ, Ε, ΣΤ, Δημοτικού) οι οποίες θεωρούνται και τάξεις με περισσότερο διάβασμα, άρα δυσκολότερες, με περισσότερο κύρος.

Μια από τις αρκετές έρευνες, σε αυτό το πεδίο, αυτή των Αναγνωστοπούλου, Αρβανίτη και Κανταρτζή (2008), υπερτονίζει όχι μόνο την προτίμηση των ανδρών – εκπαιδευτικών στις μεγαλύτερες τάξεις και τα «δυσκολότερα» μαθήματα (μαθηματικά, εισαγωγή στο φυσικό κόσμο κοκ) αλλά και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτή τη διάκριση. Στην πράξη, πολύ συχνά, αναπαράγουν τα ίδια μια περαιτέρω διάκριση, αυτή των μειωμένων ικανοτήτων. Δηλαδή, ότι η γυναίκα-εκπαιδευτικός είναι ένας εκπαιδευτικός μειωμένων ικανοτήτων σε σχέση με τον άνδρα συνάδελφό της.

Το γεγονός ότι η γυναίκα-εκπαιδευτικός κατασκευάζεται ως ρόλος με μειωμένες ικανότητες και εξουσία, είναι κάτι που το επισήμανε η Vroegh πίσω στο 1971. Η Vroegh συσχέτισε τις θέσεις εξουσίας με την αναπτυξιακή εικόνα της αρρενωπότητας. Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ο ανδρισμός σχετίζεται με την αυτο-ανάπτυξη και επίτευξη επάρκειας στα πλαίσια του εαυτού. Με την είσοδο στο Γυμνάσιο, ένα αγόρι το οποίο έχει καταφέρει να έχει σχετική επάρκεια ως χαρακτήρας, αρχίζει να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις κοινωνικές του σχέσεις, ιδιαίτερα με τους συνομηλίκους. Αυτό έχει αντανάκλαση στο πώς βλέπει τις γυναίκες με διοικητικές θέσεις αλλά και το πώς αυτές υπάρχουν στο σχολικό κλίμα.

Στην πράξη, οι γυναίκες στο σχολείο, αρκετά συχνά, πέρα από τη διδασκαλία ταυτίζονται και με το βοηθητικό προσωπικό που παρέχει την υγιεινή, την καθαριότητα και την ασφάλεια του χώρου, ενώ οι άνδρες παρέχουν τις γνώσεις τους. Συνεπώς, ο ίδιος ο χώρος και η διάρθρωσή του, επιβάλλει ως ένα βαθμό να μην αντιλαμβανόμαστε τη δυνατότητα που έχουν οι γυναίκες να διοικήσουν το σχολείο. Αυτός είναι και ένας λόγος για τον οποίο, παρά την αύξηση των γυναικών στον εκπαιδευτικό χώρο, εντούτοις όσον αφορά τη διοικητική ιεραρχία του σχολείου, οι γυναίκες είναι μάλλον οι «ριγμένες».

Οι σχετικές έρευνες που έχουμε στη διάθεσή μας για την Ελλάδα, δείχνουν ότι η κατανομή των φύλων, σε διοικητικές και παιδαγωγικές θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης είναι συντριπτική υπέρ των ανδρών. Η ελληνική διάρθρωση του διοικητικού μηχανισμού των σχολείων περιλαμβάνει τα εξής: Α) Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Β) Προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης, Γ) Σχολικός Σύμβουλος Δ) Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης. Σε αυτές τις θέσεις, η Ελλάδα αποκλείει κυριολεκτικά τις γυναίκες – εκπαιδευτικούς, παρόλο που τα τελευταία χρόνια, υπάρχει αύξηση της αντιπροσώπευσης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης, το φαινόμενο της γυάλινης οροφής είναι

υπαρκτό και οι γυναίκες είναι όντως οι αποκλεισμένες από τη διοικητική ιεραρχία της ελληνικής εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη, 1997, 2007).

Η ελληνική περίπτωση αποκλεισμού των γυναικών από τη διοίκηση, μπορεί να ερμηνευτεί πολλαπλά. Η βασική ορίζουσα είναι ο τρόπος με τον οποίο ήταν διαρθρωμένη η παραγωγή και οι κοινωνικές σχέσεις, δηλαδή υπήρξε ιστορικά μια σχετική καθυστέρηση στο να μπορέσουν οι γυναίκες να βγουν μπροστά διεκδικώντας αιτήματα σε σχέση με την εργασία. Αν και ακολούθησαν κατά τη διάρκεια του Β΄ Π.Π. την γενική τάση των γυναικών να μπουν στην παραγωγή στις θέσεις των ανδρών, εντούτοις τη δεκαετία του '50 και του '60 αυτή η τάση κάμφθηκε, προσωρινά. Στο εκπαιδευτικό πεδίο, πάντως, είδαμε ότι τα στερεότυπα σε σχέση με το φύλο είναι ιδιαίτερα ισχυρά, εξ ου και η δυσκολία να υπερκεραστούν συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας στη διοίκηση του σχολείου.

Σύμφωνα με τη σχετική μελέτη της Μαραγκουδάκη (2007) η διάρθρωση του ελληνικού σχολείου είναι ζήτημα των γυναικών, καθώς οι γυναίκες - εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2002-2003, ήταν κοντά στο 60%, 59% συγκεκριμένα, ενώ οι άνδρες είναι το 41% των εκπαιδευτικών, ενώ το 2007, το ποσοστό των γυναικών ανέβηκε στο 65,3% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 57,8% στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Είναι σαφές λοιπόν ότι υπάρχουν άλλοι παράγοντες που οδηγούν τις γυναίκες εκτός σχολικής διοίκησης και οι οποίοι αποτελούν, ως ένα βαθμό, τμήμα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναφερόμαστε κυρίως στην πολλαπλότητα των ρόλων (Μητέρα, σύζυγος κοκ) που πρέπει να γίνεται σεβαστή και ταυτόχρονα να ενισχύεται η εξωτερική βοήθεια για να μπορέσουν οι γυναίκες να εξελιχθούν και επαγγελματικά στο συγκεκριμένο κλάδο.

2.4. Η γυναίκα – μαθήτρια

Η γυναίκα – μαθήτρια στο ευρωπαϊκό πλαίσιο αντιμετωπίζεται ως μια ταυτότητα που υπόκειται σε μια σειρά από πολλούς παράγοντες. Παρόλο που είδαμε τον οριζόντιο και κάθετο διαχωρισμό νωρίτερα, εντούτοις οι περισσότερες χώρες εντός ΕΕ, διατηρούν για τον εαυτό τους την εικόνα (και θεσμικά ισχύει) ότι έχουν το πλεονέκτημα ότι η πρόσβαση σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης είναι εξίσου ανοιχτή για άντρες και γυναίκες. Ο τρόπος που αυτό μελετάται είναι συγκριτικός, με βάση το παρελθόν, όπου, είναι εμφανές στα στοιχεία αναλφαβητισμού για τις πιο ηλικιωμένες γενιές πολλών χωρών, το ποσοστό των γυναικών που είναι αναλφάβητες είναι μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών. Στα ανώτατα επίπεδα βέβαια (μεταπτυχιακά, διδακτορικά) οι γυναίκες γενικά αποτελούν μειονότητα και το ποσοστό αυτών διαφέρει από χώρα σε χώρα.

Μια πτυχή διάκρισης για τη γυναίκα – μαθήτρια είναι η θέση των σχετικών ιδρυμάτων στα οποία αυτές μετέχουν. Δηλαδή, υπάρχει μια τάξη μεταξύ των ιδρυμάτων, μερικά με φημισμένη, υψηλή θέση ενώ άλλα - θεωρούνται ως χαμηλότερου επιπέδου (πχ. οι σχολές των νηπιαγωγών, των νοσηλευτών κοκ). Το ποσοστό των γυναικών είναι υψηλότερο στα ιδρύματα που έχουν χαμηλότερο κύρος (Sutherland, 2000). Μια επιπλέον πτυχή της μεροληψίας όσον αφορά το φύλο έγκειται στην επιλογή του πεδίου σπουδών. Αν και οι γυναίκες τείνουν να συσσωρεύονται σε "γυναικείες σπουδές" σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, μερικές παραλλαγές στην επιλογή των υποκειμένων σε σχέση με τα επακόλουθα επαγγέλματα τους, εμφανίζονται στην Ανατολική Ευρώπη και θεωρούνται ιστορικά ως αποτέλεσμα των σοβιετικών πολιτικών για την παροχή υψηλής ποιότητας εργατικού δυναμικού στη βιομηχανία (Sutherland, 2000). Οι συγκρίσεις των επιλογών των υποκειμένων είναι βέβαια περίπλοκες επειδή δεν είναι λογικό

να υποθέσουμε ότι τα διαφορετικά επαγγέλματα έχουν την ίδια κοινωνική θέση σε διάφορες χώρες. Για παράδειγμα, η ιατρική δεν μπορεί να θεωρηθεί το ίδιο καταξιωμένη επαγγελματική αποκατάσταση (άρα και εξ αρχής επιλογή σπουδών) στη Δυτική και στην Ανατολική Ευρώπη. Όμως σε πρώην σοβιετικές χώρες, υπάρχει ακόμα το κατάλοιπο να εμφανίζονται υψηλά ποσοστά γυναικών μαθητριών σε πεδία παραδοσιακά ανδροκρατούμενα. Σε μια μελέτη των Rangelova και Vladimirova (1994, αναφέρεται στο: Sutherland, 2000) για τη Βουλγαρία στη δεκαετία του 1980, αναφέρεται ότι "κάθε τρίτος μηχανικός ήταν γυναίκα". Επίσης υπάρχουν και χώρες, όπως η Πορτογαλία, στις οποίες οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλό ποσοστό σε «ανδρικά» πεδία σπουδών όπως οι Χημικοί Μηχανικοί (Sutherland, 2000).

Ο Masson (1994) στη σχετική μελέτη του για τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων στην εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο, παρατήρησε ότι τα κορίτσια ωθούνται αρκετά νωρίτερα να αποφασίσουν ότι δεν τους αρέσουν συγκεκριμένοι τομείς σπουδών και άρα να αποκλείσουν οι ίδιες τη μελλοντική τους πρόσβαση σε αυτούς. Συνεπώς, η μεροληψία ως προς το φύλο, για συγκεκριμένα επαγγέλματα, εντός του σχολικού μηχανισμού, φαίνεται να ισχυροποιείται μόλις γίνει μια πρώτη επιλογή επαγγελματικής κατάρτισης. Ομοίως, στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, υπάρχει συχνά μια μετάβαση, από ένα ευρύ σχολικό πρόγραμμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει μαθήματα που θεωρούνται «αρσενικά» και «θηλυκά» σε ισόποσο βαθμό, σε κάποια επιλογή κατεύθυνσης που θεωρείται εξειδικευμένη (πχ. το ελληνικό σχολικό σύστημα). Εδώ, μπορούμε να διακρίνουμε το πρόβλημα της εξειδίκευσης σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία εντός του σχολείου, που οδηγεί ακριβώς στη λογική της επιλογής μελλοντικού επαγγέλματος και -συνεκδοχικά- αναπαράγει τη μεροληψία ως προς το φύλο, εντός της σχολικής αίθουσας.

Στην πραγματικότητα ο βιομηχανοποιημένος κόσμος έχει γεφυρώσει το χάσμα των φύλων στην εκπαίδευση καθώς ένας από τους βασικούς λόγους της οικονομικής ανάπτυξης των τελευταίων πενήντα ετών οφείλεται στο υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γυναικών εντούτοις οι γυναίκες εξακολουθούν να κερδίζουν 15 τοις εκατό λιγότερα από τους άντρες κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ και 20 τοις εκατό λιγότερα στα επαγγέλματα με υψηλότερες αποδοχές στα οποία κιόλας υποεκπροσωπούνται. (Schleicher, 2019, pp. 31-36).

Σήμερα, οι γυναίκες ως μαθήτριες έχουν αυξήσει τις επιλογές τους και παρόλο που οι έμφυλες ανισότητες και οι προκαταλήψεις υπάρχουν ακόμα, σε μια σειρά τεχνικών πεδίων, βλέπουμε ότι το επιλέγουν ήδη από το σχολείο. Το μοναδικό πεδίο που δεν μπορεί κανείς να βγάλει ασφαλή συμπεράσματα είναι η Πληροφορική, γιατί σε κάποιες χώρες της ΕΕ αυξήθηκαν τα κορίτσια που επιλέγουν Πληροφορική από το σχολείο και σε άλλες μειώθηκαν (Commission, 2017). Σε επίπεδο σχολείου, επίσης παρατηρήθηκε κάποια απροθυμία των κοριτσιών να συνεχίσουν τις σπουδές υπολογιστών. Ενδεχομένως αυτό να συμβαίνει διότι στην Ευρώπη οι εμπειρίες των ανθρώπων στην εκπαίδευση ακολουθούν τα πρότυπα που ορίζει η κοινωνία. Σε τομείς σπουδών όπως η μηχανική και οι κατασκευές η γυναικεία παρουσία αποτελεί το 26 τοις εκατό ενώ στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) σύμφωνα με τη διεθνή μελέτη του 2018 για τον γραμματισμό στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές οι φοιτήτριες αποτελούν το 18 τοις εκατό των ευρωπαίων φοιτητών. Η ίδια μελέτη αναφέρει πως 24 στις 1000 γυναίκες αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ΕΕ έχουν σπουδάσει ένα αντικείμενο ΤΠΕ. (Commission, 2019)

Ένα σημαντικό ζήτημα, που δείχνει την πολλαπλή καταπίεση που μπορεί να γεννήσει τη διάκριση για μια γυναίκα ως μαθήτρια, είναι ο ηθικός πανικός, στα τέλη της δεκαετίας του '90, στο Ηνωμένο Βασίλειο με το θέμα

των «αγοριών που αποτυγχάνουν». Σύμφωνα με τους Gorard, Rees και Salisbury (2001) στις αρχές του 1998, υπήρχαν φόβοι ότι το χάσμα μεταξύ των φύλων υπέρ των κοριτσιών ήταν ανεξέλεγκτο, παρόλο που αρκετοί σχολιαστές αναρωτιόταν αρκετά εύλογα γιατί ο ίδιος «ηθικός πανικός» δεν ήταν εμφανής όταν τα αγόρια προηγούνταν των κοριτσιών στις σχολικές επιδόσεις για περίπου όλη την προηγούμενη εποχή για την οποία υπήρχαν στατιστικά. Αυτός ο ηθικός πανικός, πέρασε και στη δημόσια σφαίρα με τη λογική ενός «αυξανόμενου χάσματος» μεταξύ των δύο φύλων, το οποίο διαρκώς θα διευρύνεται ενώ, η περίφημη «αποτυχία των αγοριών» έφτασε να θεωρείται ως ένα από τα πιο ανησυχητικά προβλήματα που αντιμετώπιζε το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας. Θεωρούμε ότι αντίστοιχα ερωτήματα, κατά το τέλος της δεκαετίας του '90, θα αναπτύχθηκαν και σε άλλες χώρες, ακριβώς επειδή για πρώτη φορά είναι ξεκάθαρη η αύξηση των σχολικών επιτυχιών στα κορίτσια στο σχολείο.

Το ζήτημα με αυτόν τον ηθικό πανικό είναι ότι, αντιμετωπίζονταν το πρόβλημα ως ενιαίο σε τομείς σπουδών, ηλικίες και βαθμούς, είτε ως ένα ιδιαίτερο πρόβλημα που βασιζόταν κυρίως στο χαμηλό επίπεδο επίτευξης βαθμών και, συνεπώς, οδηγούσε στην εγκατάλειψη του σχολείου και στην αύξηση της ανισότητας κατά ηλικία και επίπεδο αξιολόγησης. Παραδόξως, αυτό το φαινόμενο θεωρήθηκε επίσης από ορισμένους ως ένα διακρατικό φαινόμενο που δεν σχετίζεται με δείκτες φτώχειας ή στέρησης. Είτε έτσι είτε αλλιώς, τα κορίτσια θεωρούνται τώρα ότι έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια στο σχολείο και αυξάνουν το πλεονέκτημά τους κάθε χρόνο. Πολλές από αυτές τις παραδοχές στην τυποποιημένη άποψη του χάσματος μεταξύ των φύλων φαίνονται πλέον αμφισβητήσιμες ή υπερβολικές (Gorard, Rees και Salisbury, 2001).

Η παραπάνω μελέτη, η οποία διενεργήθηκε για τα έτη 1992-1997, κατέδειξε μια σειρά από συγκεκριμένα συμπεράσματα. Πρώτο ότι στα

μαθηματικά (θεωρητικά «αγορίστικο» μάθημα) σε κανένα από τα δεδομένα δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών κατά τα έτη που εξετάστηκαν οι βαθμοί τους. Τα κορίτσια τείνουν πλέον να διαλέγουν περισσότερα και πιο ποικίλα μαθήματα επιτυγχάνοντας υψηλότερους βαθμούς (πάντα μιλάμε στο βρετανικό εκπαιδευτικό πλαίσιο). Ωστόσο, αυτή η κατάσταση πρέπει να αξιολογηθεί διαφορετικά, καθώς τα κορίτσια δεν επιτυγχάνουν πολύ περισσότερο από το ανάλογο μερίδιό τους σε οποιαδήποτε ατομική εξέταση, δηλαδή δεν εμφανίζουν κάποια αξιοσημείωτη επίδοση.

Όταν αναλύονται σε ομάδες υποκειμένων, τα παιδιά στο σχολείο, είναι σαφές ότι τα πρότυπα επικρατούν στη γλώσσα σε σχέση με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, όσον αφορά τη γυναίκα - μαθήτριά. Γενικά, τα στοιχεία της έρευνας των Gorard, Rees και Salisbury (2001) δείχνουν μικρή αλλαγή από έτος σε έτος, αλλά όπου συμβαίνει αλλαγή, είναι γενικά προς τη μείωση του χάσματος σε οποιοδήποτε επίπεδο. Αυτό που φαίνεται να εξάγεται ως συμπέρασμα είναι ότι το φύλο φαίνεται να παίζει λιγότερο ρόλο στην αξιολόγηση στο ανώτερο επίπεδο, δηλαδή σε θέματα υψηλής δυσκολίας. Είναι επίσης γεγονός ότι αργότερα η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση ή την κατάρτιση, εξακολουθούν να είναι έντονα - με βάση το φύλο- υπέρ των ανδρών, συνεπώς, οι εύκολες αντιλήψεις για τη «χαμηλή επίδοση» των αγοριών είναι επί του παρόντος ασυνεπείς και προβληματικές και κυρίως αναπαράγουν την αυξανόμενη ένταξη των γυναικών – μαθητών σε πολλά πεδία, ως απειλή.

Πέρα από τα παραπάνω, υπάρχει ένα πραγματικό ερώτημα. Είναι τελικά η αύξηση των γυναικών – μαθητριών σε ανώτερα επίπεδα τόσο στατιστικά μεγάλη όσο παρουσιάζεται; Η μελέτη της Husu (2001) για το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα (που θεωρείται θετική εξαίρεση όσον αφορά τα έμφυλα ζητήματα), αναδεικνύει μια σειρά από αντιφάσεις. Η

βασική είναι ότι η εξέλιξη των γυναικών που κατακλύζουν τα πανεπιστήμια, είναι μια υπερδιογκωμένη εικόνα που, κυρίως, αναπαράγεται από άντρες κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης. Επίσης ότι υπάρχει ένας συσσωρευτικός όγκος μειονεκτημάτων για τις γυναίκες στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Ξαναγυρνώντας στην προβληματοποίηση της γυναίκας – μαθήτριας, πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι μέρος της συζήτησης για τις ανισότητες είναι και η εικόνα που παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό υλικό. Τα στερεότυπα γύρω από τους ρόλους των φύλων, αναπαράγονται πριν από οπουδήποτε αλλού, μέσα στα σχολικά βιβλία που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επανερχόμενοι στα μαθηματικά ---που αποτελούν και γνωστό μύθο ότι υστερούν οι γυναίκες σε αυτά- υπάρχει σεξιστικό περιεχόμενο, όχι με την υποτίμηση των γυναικών, αλλά με την απουσία τους από την ιστορία της εξέλιξης των μαθηματικών στο σύγχρονο κόσμο. Στα ελάχιστα ιστορικά στοιχεία για την εξέλιξη των μαθηματικών δηλαδή, όπως αυτά μπορεί να τα δει κανείς στα σχετικά βιβλία του ελληνικού σχολείου, ο ρόλος των γυναικών απλά εξαφανίζεται. Αντίστοιχα η σεξιστική γλώσσα και η αναπαραγωγή στερεοτύπων είναι τμήμα και των άλλων εκπαιδευτικών υλικών. Πολύ συχνά, αναπαράγεται η λογική των διακριτών ρόλων για τα φύλα και η λογική των διαφορών τους (Τρέσσου–Μυλωνά, 1997).

Η εμφάνιση διακριτών ρόλων των δύο φύλων βέβαια, δεν είναι μόνο θέμα υλικού, αλλά και εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει βασικός φορέας αναπαραγωγής του σεξιστικού λόγου και με αυτόν τον τρόπο να επηρεάσει ιδιαίτερα τα κορίτσια από διάφορες περιοχές γνώσης, αποθαρρύνοντας τα. Πάλι λαμβάνοντας ως παράδειγμα τα μαθηματικά, βλέπουμε ότι το πρόβλημα είναι στην προσέγγιση, η οποία συχνά περιλαμβάνει κυρίως μια στείρα μεταφορά γνώσεων με τη μορφή αξιωμάτων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων και τεχνικών λύσεων -πράγμα που επιτείνει την ήδη αρνητικά φορτισμένη αντίληψη μιας κοπέλας μαθήτριας για τα

μαθηματικά. Αντίθετα, αυτό που θα έπρεπε να συμβαίνει είναι να δίνεται βάρος στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα μαθήματα που η γυναίκα-μαθήτρια θεωρεί ότι υστερεί λόγω φύλου και εντέλει στην ανάδειξη της αυτοεκτίμησης, ως σημαντικού στοιχείου για την ισότιμη συμμετοχή.

Το πρόβλημα με τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο, όσον αφορά τα φύλα, είναι αυτό που ανθρωπολογικά έχει μελετηθεί ως η απόσταση ανάμεσα σε αυτό που οι άνθρωποι λένε, σκέφτονται και τελικά κάνουν. Στη σχετική έρευνα των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Αθανασιάδου (1997), αναδείχθηκε ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τη σύγχρονη κατάσταση των φύλων και να συνδράμουν σε κάποια αλλαγή της, ενώ παράλληλα την ίδια στιγμή αναγνωρίζουν την ύπαρξη προκαταλήψεων ως προς το φύλο.

Επίσης, οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Αθανασιάδου (1997) στην ίδια έρευνα, συμπέραναν ότι οι γυναίκες και οι άνδρες εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν πολύ διαφορετικά το θέμα των αλλαγών των έμφυλων ρόλων. Καταρχάς, αναδείχτηκε ότι υπάρχει πολύ μεγαλύτερη αναπαραγωγή στερεοτύπων και παραδοσιακών στάσεων και συμπεριφορών στους άνδρες μέλλοντες εκπαιδευτικούς απ' ότι στις γυναίκες. Δεύτερον, οι άνδρες εμφανίζουν αδυναμία να κατανοήσουν τις κοινωνικές αλλαγές σε βασικούς θεσμούς όπως η οικογένεια, το σχολείο, η αγορά εργασίας και αντιστέκονται στις μεταβολές καθώς αναπαράγουν ευκολότερα την εικόνα του θεματοφύλακα αξιών. Οι γυναίκες από την άλλη, φαίνονται πιο έτοιμες να αγωνιστούν για την επιβολή αλλαγών στους ρόλους των φύλων. Το πρόβλημα εδώ, σχετίζεται περισσότερο με το ότι οι γυναίκες δύσκολα μπορούν να επιβάλλουν μια νέα κοινωνική δομή σε σχέση με τα φύλα (έστω και στο μικρο-επίπεδο) αλλά και πολλές φορές δείχνουν αδυναμία να προσδιορίσουν τις νέες ανάγκες. Σε όλες τις περιπτώσεις, η έρευνα των

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Αθανασιάδου, συμπίπτει (και χρονικά) και στην παρατήρηση, με την έρευνα των Gorard, Rees και Salisbury που είδαμε νωρίτερα, ότι η θέση των γυναικών στην εκπαίδευση και οι επιδόσεις τους (και κατ' επέκταση οι κοινωνικές αλλαγές που μέλλονται να συμβούν) βιώνονται ως απειλή.

Ένας τελευταίος παράγοντας που σχετίζεται με τα στερεότυπα που αφορούν τη γυναίκα-μαθήτρια είναι ο τρόπος που διαμορφώνεται το σχολείο ως χώρος. Η οργάνωση των τάξεων, η χωροταξική δομή με τον οποίο τοποθετείται η υλικοτεχνική υποδομή για τις παράλληλες δραστηριότητες (γυμναστική, καλλιτεχνικά, μουσική κοκ) αλλά και το γενικότερο κλίμα των σχέσεων μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικών και διοικητικού προσωπικού, φαίνεται ότι είναι βασικά στοιχεία για την αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων.

Η πιο συχνή αναπαραγωγή του στερεότυπου για τη γυναίκα – μαθήτρια και του ρόλου της μέσα στο σχολείο γίνεται από τον κατά φύλο διαχωρισμό των μαθητών. Είτε αυτό αφορά τη γυμναστική που χωρίζονται σε διαφορετικές ομάδες, είτε αυτό αφορά μια ομαδική εργασία, ο διαχωρισμός είναι το πρώτο πράγμα που συμβαίνει. Η Κανταρτζή, σε σχετική έρευνα για τη στάση των εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο, ανακάλυψε ότι μέσα στη σχολική τάξη επιβιώνει ακόμα ο διαχωρισμός ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια αλλά και οι διακριτοί κατάλογοι ονομάτων με βάση το φύλο (Κανταρτζή, 1996).

Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που πραγματοποιήθηκε το 2018 με τίτλο <<Γυναίκες στην ψηφιακή εποχή>> επιβεβαιώνεται ότι λιγότερες γυναίκες ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν στον ψηφιακό τομέα είτε έχει να κάνει με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε με την απασχόληση ή την επιχειρηματικότητα. Σύμφωνα με την έρευνα μόνο 24 στις 1000 γυναίκες αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ΕΕ έχουν

σπουδάσει ένα αντικείμενο σχετικό με τις ΤΠΕ. Επίσης, οι γυναίκες σύμφωνα με την ίδια έρευνα δε διαθέτουν εξειδικευμένες ψηφιακές δεξιότητες σε σχέση με τους άντρες καθώς μόνο το 18% των ειδικών σε θέματα ΤΠΕ στην ΕΕ είναι γυναίκες και μόνο το 22 % των προγραμματιστών στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης είναι γυναίκες. (Women in Digital Age, 2018). Η τεχνητή νοημοσύνη στο σύνολό της σκοπεύει να βελτιώσει τη ζωή των πολιτών σε ένα σύνολο τομέων και δραστηριοτήτων όπως στην υγεία, τη γεωργία, την ασφάλεια κ.ο.κ. Δεν πρέπει όμως να διαφύγουν της προσοχής μας οι πιθανοί κίνδυνοί της με πολύ σημαντικό τον κίνδυνο των έμφυλων διακρίσεων (Λευκή Βίβλος για την τεχνητή νοημοσύνη, 2020). Οι γυναίκες πρέπει να συμμετέχουν στην οικονομική ανάπτυξη ως χρήστριες, ως ερευνήτριες και ως προγραμματίστριες με σκοπό να μπορούν εκ των έσω να ελέγχουν τους κινδύνους αδιαφάνειας. Οι αλγόριθμοι πρέπει να χαρακτηρίζονται από διαφάνεια ειδάλως κινδυνεύουν να διαιωνίσουν τις έμφυλες προκαταλήψεις οι οποίες ενδεχομένως να μη γίνονται αντιληπτές από ορισμένους προγραμματιστές. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή- Στρατηγική για την Ισότητα των φύλων 2020-2025, 2020). Τόσο η Λευκή Βίβλος της Επιτροπής για την τεχνητή νοημοσύνη όσο και το πρόγραμμα *Ορίζων Ευρώπη* στοχεύουν να δώσουν λύσεις με σκοπό την καταπολέμηση των πιθανών έμφυλων διακρίσεων στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης.

Για να ενθαρρύνει τις γυναίκες να σπουδάσουν και να σταδιοδρομήσουν στους τομείς των θετικών επιστημών, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών (STEM) και να διασφαλίσει μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών στην ψηφιακή οικονομία, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα στηρίξει τις νεαρές σπουδάστριες να αναπτύξουν τις ψηφιακές και επιχειρηματικές ικανότητές τους. Θα επιδιώξει επίσης να αυξήσει τη συμμετοχή των γυναικών σε σπουδές και σταδιοδρομίες σχετικές με την ψηφιακή τεχνολογία και τις θετικές επιστήμες, τη μηχανική και τα μαθηματικά, μεταξύ άλλων και ως επιχειρηματιών. Μεταξύ των

σημαντικότερων δραστηριοτήτων της περιλαμβάνει την κατάρτιση σε ψηφιακές και βιώσιμες επιχειρηματικές δεξιότητες για μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ειδικής πλατφόρμας μάθησης που λειτουργεί διαδικτυακά, φεστιβάλ E-STEAM για κορίτσια και γυναίκες που θα διοργανωθούν σε διάφορα κράτη μέλη της ΕΕ θα ενισχύσουν τις ψηφιακές και επιχειρηματικές ικανότητες των κοριτσιών και των γυναικών και θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, ώστε να χρησιμοποιούν δημιουργικά τις ικανότητες αυτές για τον εντοπισμό ευκαιριών, την καινοτομία και τη δημιουργία αξίας για την κοινωνία και τέλος νέα προγράμματα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση που προσφέρονται για τη μηχανική και την τεχνολογία των πληροφοριών και των επικοινωνιών με βάση τη διεπιστημονική προσέγγιση STEAM. Αυτό περιλαμβάνει την αξιοποίηση του δικτύου EU STEM Coalition για τη στήριξη της δημιουργίας εθνικών πλατφορμών STEM και τη διάδοση των αποτελεσμάτων των έργων που χρηματοδοτούνται από το Erasmus+ και των καλών πρακτικών που διατίθενται στο πλαίσιο των συμμαχιών των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Εκείνο που προσδοκά η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω αυτής της δράσης είναι έως το τέλος του 2027 να συμμετέχουν 40.000 φοιτήτριες σε κατάρτιση σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες.

Χρήσιμες πρωτοβουλίες των τελευταίων ετών από ορισμένα κράτη βελτιώνουν αρκετά τη θέση της γυναικίας - μαθήτριας και των κοινωνικών προσδοκιών που αυτή γεννά. Ορισμένα κράτη μέλη υλοποίησαν ειδικές με βάση το φύλο παρεμβάσεις για την ενθάρρυνση κοριτσιών και αγοριών προκειμένου να λαμβάνουν υπόψη τους «μη παραδοσιακά» αντικείμενα σπουδών και **διαδρομές σταδιοδρομίας**. Στην Αυστρία, τη Γερμανία και τις Κάτω Χώρες διοργανώνονται σε ετήσια βάση «Ημέρες κοριτσιών» (Girls' Days)· στην Κύπρο, τη Δανία και την Πολωνία πραγματοποιούνται συναφείς δράσεις, όπως η εκστρατεία «Girls as Engineers» (Κορίτσια Μηχανικοί) στην Πολωνία· στην Εσθονία, διεξάγονται ημερίδες σταδιοδρομίας για κορίτσια

(και αγόρια), προγράμματα υποστήριξης και κατάρτισης για την ενθάρρυνση των κοριτσιών και των αγοριών να ακολουθούν μη παραδοσιακές επαγγελματικές σταδιοδρομίες, καθώς και αρκετά προγράμματα κατάρτισης για ενθάρρυνση (ΟΕΕ/ΗΕ, 2014 στο BPFa). Ορισμένα κράτη μέλη επίσης ανέφεραν δράσεις που αφορούν κορίτσια τα οποία αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες μορφές διακρίσεων· η Ρουμανία και η Σλοβενία ανέπτυξαν **προγράμματα για τη βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση** παιδιών από την κοινότητα των Ρομά. Τα δείγματα προόδου είναι πολλά αλλά τα εμπόδια ακόμη περισσότερα. Θετική εξέλιξη αποτελεί το γεγονός πως στον τομέα IB της πλατφόρμας δράσης του Πεκίνου για τα κορίτσια φαίνεται πως το χάσμα μεταξύ των επιδόσεων κοριτσιών και αγοριών στα μαθηματικά μειώνεται και πως τα κορίτσια σημειώνουν καλές επιδόσεις στις θετικές επιστήμες (και στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια).

Τα εμπόδια από την άλλη είναι πως τα κορίτσια υποεκπροσωπούνται στον τομέα των θετικών επιστημών, των μαθηματικών και των ηλεκτρονικών υπολογιστών, τόσο στο σχολείο όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα κορίτσια εξακολουθούν να έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιλέξουν επαγγελματική σταδιοδρομία στον τομέα της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής επιστήμης. Τα αποτελέσματα της μελέτης PISA του 2012 (μελέτη PISA του ΟΟΣΑ) καταδεικνύουν ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών στα μαθηματικά είναι χαμηλότερες από αυτές των αγοριών. Ωστόσο, οι διαφορές στις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών φαίνεται να μειώνονται σε σύγκριση με το 2009. Στη μελέτη του 2018 σε όλες τις χώρες που έλαβαν μέρος καθώς και στη δική μας χώρα τα κορίτσια σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου. Στις επιστήμες, οι διαφορές στις επιδόσεις κοριτσιών και αγοριών είναι μικρότερες και τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις από ότι τα αγόρια στην πλειονότητα των κρατών μελών. Το ποσοστό φοιτητριών στον τομέα της κατάρτισης εκπαιδευτικών και της παιδαγωγικής επιστήμης

ήταν ιδιαίτερα υψηλό το 2006 και παραμένει υψηλό, αγγίζοντας το 77 % του συνόλου των φοιτητών/-τριών σε επίπεδο ΕΕ το 2012. Η εντονότερη άνιση εκπροσώπηση των φύλων σε βάρος των γυναικών μπορεί να παρατηρηθεί στους/στις φοιτητές/-τριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τομέα των θετικών επιστημών, των μαθηματικών και των ηλεκτρονικών υπολογιστών: το 2012, τα κορίτσια αποτελούσαν λιγότερο του 50 % στην πλειονότητα των κρατών μελών. Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη μελέτη του PISA παρατηρούμε πως στα μαθηματικά και τη φυσική οι διαφορές μεταξύ των φύλων είναι ακόμα πιο μικρές σε σχέση με το μακρινό παρελθόν. Τα αγόρια ξεπέρασαν τα κορίτσια με μόλις πέντε πόντους στα μαθηματικά κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ ενώ τα κορίτσια ξεπέρασαν τα αγόρια στην επιστήμη κατά δύο πόντους. Μία τόσο μικρή διαφορά θα μας επέτρεπε να σκεφτούμε πως τα δύο φύλα έχουν τις ίδιες πιθανότητες να ασχοληθούν με τον τομέα των θετικών επιστημών και των ΤΠΕ. Παρόλα αυτά κάτι τέτοιο δεν ισχύει καθώς το ποσοστό των αντρών που εργάζονται στον ψηφιακό τομέα είναι 3,1 φορές υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών. Επίσης 1 στα 4 αγόρια πιστεύει πως θα σταδιοδρομήσει ως μηχανικός ή ως επιστήμονας σε σύγκριση με 1 στα 6 κορίτσια. (Έκθεση PISA, 2019).

Το ζήτημα λοιπόν σε αυτά τα δεδομένα που μόλις παραθέσαμε δεν είναι η επίδοση των δύο φύλων αλλά οι προσδοκίες της κοινωνίας και των γονέων τους για τη σταδιοδρομία τους. Σύμφωνα πάλι με στοιχεία από προηγούμενες αξιολογήσεις του PISA υποδηλώνουν ότι τα κορίτσια δε λαμβάνουν την αντίστοιχη ενθάρρυνση με τα αγόρια ώστε να ασχοληθούν με ορισμένους επαγγελματικούς τομείς. Σύμφωνα με τα στοιχεία του 2012 από την έκθεση του PISA οι περισσότεροι γονείς περιμένουν από τους γιους τους και όχι από τις κόρες τους- και ας σημειώνουν αντίστοιχες επιδόσεις στα μαθηματικά και τη φυσική- να ασχοληθούν με κάποιον τομέα STEM.

Κεφάλαιο 3: Εκπαιδευτική Πολιτική

3.1. Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ε.Ε

Η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένα σύγχρονο ιστορικό φαινόμενο (με την έννοια ότι αναπτύχθηκε σε συγκεκριμένο ιστορικό χρόνο) που ξεπερνά τη βασική δομή ενός υπερεθνικού οργανισμού ή μιας διακρατικής συνεννόησης για εμπορικά ζητήματα. Στη διάρκεια της ιστορικής της πορείας, ήδη από την εποχή της ΕΚΑΧ, η λογική της ένωσης υπήρξε κυρίως οικονομική, με μια σειρά από αλλαγές που συνέβαλαν στην πολιτική σύγκλιση. Η εκπαίδευση τα προηγούμενα χρόνια, ήταν ένα πεδίο στο οποίο η βαρύτητα δινόταν ετεροβαρώς, ανάλογα με τις εθνικές πολιτικές. Η συνθήκη αυτή, αλλάζει τη δεκαετία του '70 όπου εφαρμόζεται για πρώτη φορά η απόκτηση ιδίων πόρων από την Κοινότητα, με τη συνθήκη του 1970 που τροποποίησε ορισμένες δημοσιονομικές διατάξεις των προηγούμενων Συνθηκών, και τη συνθήκη του 1975 για την τροποποίηση ορισμένων δημοσιονομικών διατάξεων των προηγούμενων Συνθηκών, η οποία καθόρισε τη διαδικασία του ευρωπαϊκού προϋπολογισμού και μοίρασε δημοσιονομικές εξουσίες μεταξύ των κοινοτικών οργάνων. Η Πράξη περί εκλογής των αντιπροσώπων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου με άμεση καθολική ψηφοφορία το 1977 κατέστησε το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης πολιτικής. Η τελική αποφασιστική συμφωνία αυτής της περιόδου ήταν η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, η οποία έθεσε ως στόχο την ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς μέχρι το 1992. Η πράξη αυτή υπογράφηκε το 1986 και επικυρώθηκε από το τελευταίο από τα κράτη μέλη το 1987 και ήταν το πρώτο πλήρες κείμενο που εμπεριείχε στοιχεία εκπαιδευτικής πολιτικής για το σύνολο των τότε χωρών μελών (Callan, 1998).

Σήμερα, το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ύπαρξη εκπαιδευτικής πολιτικής από την πλευρά της, φαίνεται να είναι κατά κύριο λόγο βασική συνιστώσα της λεγόμενης διαδικασίας της Λισαβόνας. Γιατί υποστηρίζοντας τη λεγόμενη στρατηγική για την «Ευρώπη της γνώσης», οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής θέλουν να δουν όχι μόνο μια οικονομία που είναι καλύτερα προσαρμοσμένη στις στρατηγικές δημιουργίες οφέλους και κέρδους προερχόμενες από την έρευνα και καινοτομία, αλλά και από τον ίδιο τον κοινωνικό πλούτο που καθιστά δυνατή τη διατήρηση του διάσημου ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου ή το κράτος πρόνοιας υπό κάποια μορφή. Αυτό το καθήκον δεν προκύπτει μόνο από τις αγορές που μετατοπίζονται σε οικονομίες χαμηλού κόστους, αλλά και από τη δημογραφική μετατόπιση στην Ευρώπη σε ομάδες μεγαλύτερης ηλικίας (Commission, 2004).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική στην ΕΕ, είναι μια στρατηγική που στηρίζει την κοινωνία της γνώσης και ως τέτοια πρέπει να πληροί σαφώς ορισμένες προϋποθέσεις - τα κατάλληλα οικονομικά και θεσμικά συστήματα, τα συστήματα καινοτομίας, ενημερωτικές και επικοινωνιακές πρακτικές, πολιτικές για τους ανθρώπινους πόρους – και με βάση αυτό τα σχολεία και ειδικά η τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα πανεπιστήμια, θεωρούνται από τα θεσμικά όργανα της ΕΕ, τμήμα μιας ραγδαία αναπτυσσόμενης «οικονομίας της γνώσης» (Commission, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, οι επιμέρους πολιτικές επιλογές χαρακτηρίζονται από τη μάζα των πνευματικών τους πόρων και τη λειτουργική συμμετοχή τους σε όλες τις διαδικασίες από τις οποίες εξαρτάται η οικονομία της γνώσης. Μέσω της έρευνας και της διδασκαλίας και διαφόρων μορφών συνεργασίας για την εκμετάλλευση της έρευνας, συμμετέχουν στην παραγωγή νέων γνώσεων. Παρέχουν εξαιρετικά εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό μέσω της διδασκαλίας των μαθητών και της κατάρτισης σε τεχνικές μάθησης και νέες ερευνητικές μεθόδους. Τέλος, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιμετωπίζονται ως ένα κίνητρο για τις τοπικές και περιφερειακές οικονομίες (Commission, 2004). Ακόμη και σήμερα, παρά

την ανάπτυξη ιδιωτικών ερευνητικών ιδρυμάτων, τα πανεπιστήμια παράγουν το 80% της θεμελιώδους έρευνας εντός της ΕΕ. Χρησιμοποιούν το ένα τρίτο των ερευνητών στην Ευρώπη. Και πάνω από το ένα τρίτο των Ευρωπαίων εργάζονται τώρα στις βιομηχανίες έντασης γνώσης οι οποίες είναι οι ίδιες σημαντικοί τόποι δημιουργίας θέσεων απασχόλησης και παραγωγής πλούτου (Ec.europa.eu., 2017).

Το ζήτημα με μια τέτοια ανάλυση είναι ότι οδηγεί την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε έναν πολιτικά αμφισβητούμενο τρόπο σκέψης ενός μελλοντικού προτύπου για την πανεπιστημιακή έρευνα. Υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχουν 30-50 κέντρα αριστείας σε όλη την Ευρώπη και από εκεί να υπάρχει πολύ καλύτερη συνεργασία με τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία, πιο αποδοτικές δαπάνες - αλλά και αναγνώριση ότι τα πανεπιστήμια χρειάζονται επαρκή και βιώσιμη χρηματοδότηση για να μπορούν να ανταπεξέλθουν (Commission, 2004). Πίσω από το προτεινόμενο μοντέλο αυτό της ΕΕ υπάρχει μάλλον η ανησυχία ότι η Ε.Ε θα υστερεί σε σχέση με τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία, όσον αφορά τους πόρους που διατίθενται για πανεπιστήμια και έρευνα και τη σχετική προστιθέμενη αξία που βάζουν οι απόφοιτοί της στις οικονομίες των κρατών-μελών. Στατιστικά, βλέπει μεγάλο ποσοστό των κορυφαίων σπουδαστών της να μεταβαίνουν στις ΗΠΑ και ενώ ενισχύει την κινητικότητα έχει λίγους φοιτητές που σπουδάζουν σε άλλη χώρα. Έχει λιγότερους σπουδαστές μηχανικών σχολών παρόλο που, η γενική κατεύθυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ΕΕ αντιστοιχεί με αυτή των ΗΠΑ. Η ΕΕ των 27 κρατών μελών είχε ήδη περίπου τον ίδιο αριθμό αποφοίτων ετησίως με τις ΗΠΑ και τον ίδιο αριθμό ιδρυμάτων 12 εκατομμύρια και 3.300 αντίστοιχα (Ec.europa.eu., 2017). Για την Ευρωπαϊκή Ένωση η προώθηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι καθοριστικής σημασίας και αποτελεί κινητήριο δύναμη για την οικονομική ανάπτυξη. Τα συστήματα εκπαίδευσης υλοποιούνται από τα κράτη μέλη ενώ η Ένωση αρκείται στο να στηρίζει ή να συμπληρώσει τις πρωτοβουλίες των κρατών

μελών. Τα μέσα χρηματοδότησης που χρησιμοποιεί για να στηρίξει τα κράτη μέλη της περιλαμβάνουν το πρόγραμμα Erasmus+ και τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά και Επενδυτικά Ταμεία που στόχο έχουν να δημιουργήσουν θέσεις εργασίας αλλά και βιώσιμες συνθήκες για την ευρωπαϊκή οικονομία και το περιβάλλον. Επίσης, συμβάλλει στη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης που σκοπό έχει να ενισχύσει τη μαθησιακή κινητικότητα, την προαγωγή κοινών αξιών αλλά και την αμοιβαία αναγνώριση διπλωμάτων.

Σχεδόν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη αναφέρονται στα επίσημα κείμενά τους στην ισότητα εντός της εκπαίδευσης. Κάποια εκπαιδευτικά συστήματα αναφέρονται στον όρο της ισότητας, των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών ενώ άλλα αναφέρονται στη μειονεκτικότητα, στην εξάλειψη των διακρίσεων ή σε ευάλωτες ομάδες που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. (Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη, 2020). Σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα από τους όρους που χρησιμοποιούν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη διαθέτουν τουλάχιστον μία πρωτοβουλία με στόχο την ισότητα και την παροχή στήριξης σε μαθητές που μειονεκτούν.

Τέλος, η Ε.Ε. αναλαμβάνει να στηρίξει τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των μελών της και στην ψηφιακή εποχή. Γι' αυτό το λόγο, το σχέδιο δράσης της καθορίζει ένα μακροπρόθεσμο στρατηγικό όραμα με στόχο την υψηλής ποιότητας, χωρίς αποκλεισμούς και προσβάσιμη ευρωπαϊκή ψηφιακή εκπαίδευση ενώ ταυτόχρονα παρέχει ευκαιρίες όσον αφορά την ποιότητα διδασκαλίας αλλά και τη δημιουργία υποδομών που απαιτούνται για μία ανθεκτική μάθηση χωρίς αποκλεισμούς.(eu.europa,2020). Ο ψηφιακός γραμματισμός από την πολύ μικρή ηλικία αλλά και η εξασφάλιση της ισότιμης εκπροσώπησης κοριτσιών και γυναικών νεαρής ηλικίας στις ψηφιακές σπουδές και σταδιοδρομίες είναι μερικές από τις προκλήσεις που καλείται να διαχειριστεί η ένωση. Κάπου εδώ

αξίζει να αναφέρουμε πως το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση πέραν του ότι προωθεί την ανάπτυξη ενός οικοσυστήματος ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλών επιδόσεων, θέλει να ενισχύσει τις ψηφιακές δεξιότητες των πολιτών των κρατών μελών της με έμφαση στη συμμετοχή των γυναικών στις θετικές επιστήμες, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (Δράση 13 για την Ψηφιακή Εκπαίδευση) αφού εκείνες είναι που υποεκπροσωπούνται όπως αναφέραμε και προηγουμένως στη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής <<Γυναίκες στην ψηφιακή εποχή>>.

3.2.1. Νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση στην Ε.Ε.

Το νομικό πλαίσιο στην Ε.Ε., όπως είδαμε και πριν, δεν είναι σε όλη την ιστορία της Ε.Ε κοινό. Ξεκινάει από το πρωτογενές δίκαιο της Ε.Ε. (Συνθήκες) το οποίο και εξελίσσεται μαζί με την ίδια την Ένωση. Στην αρχή και μέχρι τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, η Ε.Ε δεν νομοθετούσε σε κοινό επίπεδο, ούτε ασκούσε κάποια εκπαιδευτική πολιτική για το σύνολο των κρατών-μελών. Αντίθετα, έβλεπε την εκπαίδευση αυστηρά στο οικονομικό της κομμάτι, ως προθάλαμο για την απασχόληση (Corbett, 2005). Το άρθρο 119 της Συνθήκης της Ρώμης(1958) το αναφέρει ξεκάθαρα δίνοντας με οικονομικούς όρους έμφαση στην ισότητα των αμοιβών μεταξύ ανδρών και γυναικών για όμοια εργασία.

Σύμφωνα με την ανάλυση που κάνει ο Piro (2016) και βασίζεται στην αρχή του ιστορικού θεσμισμού, μέχρι τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, ο θεσμός που παρήγαγε νομικά κείμενα με αντίστοιχους λόγους για την εκπαίδευση ήταν το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και αυτός ωφέλησε, σωρευτικά, ώστε να οδηγηθούμε στη στρατηγική της Μπολόνια και πριν από εκεί στα ορόσημα, για τη δεκαετία του '80 και τη συνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε, εκπαιδευτικά προγράμματα (Commet, Erasmus κοκ).

Το βασικό νομικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ε.Ε ορίζεται από τη συνθήκη του Μάαστριχτ. Η συνθήκη ορίζει ότι η Κοινότητα «συμβάλλει στην ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και, εάν είναι αναγκαίο, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη πλήρως την ευθύνη των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και της πολιτιστικής και γλωσσικής πολυμορφίας τους».

Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ(1999) εμπλουτίζεται η ισότητα με την έννοια της ισότητας ευκαιριών δηλαδή της δημιουργίας δομικών ευκαιριών για τις γυναίκες σε κάθε επίπεδο της κοινωνικής και της πολιτικής ζωής. Η αναφορά στο φύλο αποτελεί πλέον στόχο της Ένωσης και επηρεάζει όλες τις θεματικές της. (Καλεραντέ & Καραφώτη, 2008).

Η Συνθήκη της Λισαβόνας δεν άλλαξε τις διατάξεις σχετικά με τον ρόλο της ΕΕ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Τίτλος XII, άρθρα 165 και 166). Ωστόσο, υπάρχουν νέα χαρακτηριστικά που αξίζει να αναφερθούν: για παράδειγμα, η Συνθήκη της Λισαβόνας περιέχει μια διάταξη που έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία ως οριζόντια «κοινωνική ρήτρα». Το άρθρο 9 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ) ορίζει ότι: «Κατά τον καθορισμό και την εφαρμογή των πολιτικών και των δράσεων της, η Ένωση λαμβάνει υπόψη τις απαιτήσεις που συνδέονται με την προώθηση υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης».

Επιπλέον, ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο οποίος έχει την ίδια νομική αξία με τις Συνθήκες (άρθρο 6 της ΣΕΕ), ορίζει: «Ο καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρόσβαση σε συνεχή και επαγγελματική κατάρτιση» (άρθρο 14) , καθώς και «το δικαίωμα στην εργασία και την άσκηση ελεύθερα επιλεγμένου ή αποδεκτού επαγγέλματος» (άρθρο 15).

Τέλος, η Ευρωπαϊκή Συνθήκη Δικαιωμάτων του ανθρώπου, που υπεγράφη το 1950 από το Συμβούλιο της Ευρώπης, είναι μια διεθνής συνθήκη για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών στην Ευρώπη. Το άρθρο 2 του πρώτου πρόσθετου πρωτοκόλλου αναφέρει σχετικά με την εκπαίδευση πως κάθε κράτος θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίσουν τη μόρφωση και την εκπαίδευση που είναι σύμφωνη με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές τους πεποιθήσεις ενώ το άρθρο 1 του δωδέκατου πρωτοκόλλου ορίζει τη γενική απαγόρευση όλων των διακρίσεων μεταξύ άλλων και της διάκρισης του φύλου. (ΕΣΔΑ, όπως τροποποιήθηκε από τις διατάξεις του Πρωτοκόλλου υπ' αριθ. 15 από τη θέση του σε ισχύ την 1η Αυγούστου 2021 και του Πρωτοκόλλου υπ' αριθ. 14 από τη θέση του σε ισχύ την 1η Ιουνίου 2010).

Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται η πρόθεση του νομοθέτη να προωθήσει ένα κλίμα αλλαγών ως προς τη διάσταση της ισότητας σε όλα τα επίπεδα της πολιτικής, πολιτιστικής και κοινωνικής ζωής αλλά και στα υποσυστήματα αυτής. Ένα τέτοιο υποσύστημα είναι και η εκπαίδευση. Επίσης διαφαίνεται η πρόθεση να εξεταστούν τα ζητήματα ισότητας σε μία βάση διαπίστωσης ότι το γυναικείο φύλο υπολείπεται σε δικαιώματα του ανδρικού.

3.2.2. Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση στην Ε.Ε

Ο πρώτος ρόλος όσον αφορά τους θεσμούς, ανήκει στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Το Κοινοβούλιο ανέκαθεν υποστήριζε τη στενή συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών. Ως εκ τούτου, έχει υποστηρίξει τη δημιουργία μιας σταθερής νομικής βάσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση και έχει εργαστεί με επιτυχία για να εξασφαλίσει αύξηση των διαθέσιμων πόρων του

προϋπολογισμού για το Erasmus και τα άλλα προγράμματα τα προηγούμενα χρόνια. Το Κοινοβούλιο συμμετάσχει επίσης ενεργά στον κύκλο πολιτικής που συνδέεται με την λεγόμενη «Στρατηγική 2020» και ανταποκρίνεται στις εκθέσεις που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο αυτό (παραδείγματα είναι το ψήφισμά του για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη στρατηγική Ευρώπη 2020 που εγκρίθηκε στις 11 Σεπτεμβρίου 2012 και το ψήφισμα της 23ης Ιουνίου 2016 σχετικά με την παρακολούθηση του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Franke, Mennella, 2017). Το κοινοβούλιο ήταν ανέκαθεν ένθερμος υποστηρικτής της ισότητας των φύλων γεγονός που αποτυπώνεται και στα άρθρα της Συνθήκης Λειτουργίας της ΕΕ :

άρθρο 8 ΣΛΕΕ- αναθέτει στην ΕΕ το καθήκον εξάλειψης των ανισοτήτων και της προώθησης της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών σε όλες τις δράσεις

άρθρο 19 ΣΛΕΕ – προβλέπει τη θέσπιση νομοθεσίας για την καταπολέμηση τν πάσης φύσεως διακρίσεων, περιλαμβανομένων και των διακρίσεων λόγω φύλου

άρθρο 157 ΣΛΕΕ – επιτρέπει τη θετική δράση για την ενίσχυση της θέσης των γυναικών.

άρθρο 153 ΣΛΕΕ – επιτρέπει στην ΕΕ να δρα στον ευρύτερο τομέα των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης σε θέματα εργασίας.

Το Κοινοβούλιο εκφράζει επίσης έντονο ενδιαφέρον για τις ανακοινώσεις της Επιτροπής που στοχεύουν συγκεκριμένους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Παραδείγματα αποτελούν τα ψηφίσματα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 12ης Μαΐου 2011 σχετικά με την εκμάθηση των παιδιών από τα πρώτα χρόνια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της 20ης Απριλίου 2012, σχετικά με τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης, της 22ας Οκτωβρίου 2013 για την επανεξέταση της εκπαίδευσης, της 15ης Απριλίου 2014 σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους, της 8ης Σεπτεμβρίου 2015 για την προώθηση της επιχειρηματικότητας των νέων μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και της 12ης Απριλίου 2016 για το Erasmus + και άλλα εργαλεία για την προώθηση της κινητικότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Franke, Mennella, 2017). Καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας του στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, το Κοινοβούλιο υποστηρίζει σταθερά ότι η εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο για τη δημιουργία ευκαιριών για τους νέους αλλά και για την προετοιμασία των ατόμων να γίνουν ενεργοί πολίτες σε σύνθετες κοινωνίες (Franke, Mennella, 2017). Στην τότε έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2012/2116(INI) σχετικά με την εξάλειψη των στερεοτύπων για την ισότητα των φύλων στην ΕΕ, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, έλαβε υπόψη του ότι σεξιστικά στερεότυπα προωθούνται τόσο από τους τόσο από τους διδάσκοντες (είτε εκούσια είτε όχι) όσο και από το εκπαιδευτικό βοηθητικό υλικό, ότι η πρόσβαση σε επίσημη πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και το περιεχόμενο του διδακτέας ύλης, όπως διδάσκεται σε κορίτσια και αγόρια, αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής στις διαφορές μεταξύ των φύλων και, αντίστοιχα, τις επιλογές και την πρόσβαση σε δικαιώματα· επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι, παρόλο που η πρόσβαση τόσο των κοριτσιών όσο και των αγοριών στην εκπαίδευση γενικότερα μπορεί να μοιάζει λιγότερο προβληματική στην ΕΕ απ' ό,τι σε άλλα μέρη του κόσμου, θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι τα κορίτσια και τα αγόρια δεν είναι ίσα όσον αφορά την πρόσβαση και την πλήρη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και ευκαιριών· λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη ότι η πρόσβαση κοριτσιών από μειονοτικές ομάδες, όπως τα κορίτσια από την κοινότητα των Ρομά, νεαρών μεταναστριών, αιτουσών άσυλο, προσφύγων

και κοριτσιών με αναπηρίες, παραμένει εξαιρετικά προβληματική σε ορισμένες χώρες· λαμβάνοντας υπόψη ότι τα στερεότυπα που εξακολουθούν να υπάρχουν σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που είναι διαθέσιμες για τις γυναίκες, συντελούν στη διατήρηση των ανισοτήτων· λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση εξακολουθούν να προωθούν στερεότυπα που αφορούν το φύλο, καθώς οι γυναίκες και οι άνδρες συχνά ακολουθούν παραδοσιακές οδούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, κάτι που έχει σοβαρές επιπτώσεις στην αγορά εργασίας, περιορίζοντας τη διαφοροποίηση των σταδιοδρομιών και τοποθετώντας συχνά τις γυναίκες σε επαγγέλματα που χαίρουν μικρότερης εκτίμησης και αμείβονται λιγότερο, διαπιστώνει ότι, παρά τη δέσμευση της ΕΕ έναντι της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών, εξακολουθεί να υπάρχει νομοθετικό κενό όσον αφορά την καταπολέμηση των διακρίσεων κατά των γυναικών και την ισότητα των φύλων στους τομείς της κοινωνικής ασφάλισης, της εκπαίδευσης και των μέσων ενημέρωσης, της απασχόλησης και της αμοιβής· επισημαίνει την ανάγκη για ενισχυμένη εφαρμογή της υφιστάμενης νομοθεσίας και για νέα νομοθεσία σε αυτούς τους τομείς· καλεί την Επιτροπή να ενσωματώσει το ζήτημα της ισότητας των φύλων σε όλους τους τομείς πολιτικής, καθώς θα συνεισφέρει στις αναπτυξιακές δυνατότητες του εργατικού δυναμικού της Ευρώπης. Τονίζει την ανάγκη για ειδικά μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, προκειμένου να ενημερώνονται οι νέοι σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες των στερεοτύπων που αφορούν το φύλο και να ενθαρρύνονται να σπουδάζουν και να σταδιοδρομούν σε τομείς που θεωρούνταν στο παρελθόν τυπικά «ανδρικοί» ή «γυναικείοι»· ζητεί να υποστηριχθεί οποιαδήποτε δράση στοχεύει στη μείωση της διάδοσης των στερεοτύπων φύλου στα παιδιά· επιμένει στη σημασία της προώθησης της ισότητας μεταξύ των γυναικών και των ανδρών, από πολύ μικρή ηλικία, με σκοπό την αποτελεσματική

καταπολέμηση των στερεοτύπων, των διακρίσεων και των πράξεων βίας λόγω φύλου, μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνοντας στη σχολική εκπαίδευση την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και τον Ευρωπαϊκό Χάρτη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Υπογραμμίζει την ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να εστιάζουν στην ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών, στον σεβασμό των άλλων και στην απόρριψη κάθε μορφής βίας, και τονίζει τη σημασία κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον εν λόγω τομέα· επισημαίνει την ανάγκη να εφαρμοστεί διαδικασία ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου σε σχολεία και, επομένως, ενθαρρύνει τα σχολεία να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ασκήσεις κατάρτισης για την ευαισθητοποίηση και πρακτικές ασκήσεις που έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην ακαδημαϊκή διδακτέα ύλη. Υπογραμμίζει την ανάγκη δημιουργίας και εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων κατάρτισης για τους καθηγητές, τους επόπτες, τους διευθυντές και για όλα τα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών, ούτως ώστε να διαθέτουν όλα τα παιδαγωγικά μέσα που απαιτούνται για την καταπολέμηση των στερεοτύπων φύλου και για την προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Επισημαίνει ότι, ενώ η πλειοψηφία των χωρών της ΕΕ διαθέτει πολιτικές ισότητας μεταξύ των φύλων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όλες σχεδόν οι πολιτικές και τα σχέδια εστιάζουν στα κορίτσια· καλεί, συνεπώς, τα κράτη μέλη να αναπτύξουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ολοκληρωμένες εθνικές στρατηγικές και πρωτοβουλίες κατά των στερεοτύπων που αφορούν το φύλο, οι οποίες θα απευθύνονται στα αγόρια· Ζητεί την κατάλληλη προετοιμασία διδασκόντων και εκπαιδευτικών τόσο στην επίσημη όσο και στην ανεπίσημη εκπαίδευση μέσω ουσιαστικής κατάρτισης όσον αφορά την ισότητα μεταξύ γυναικών/κοριτσιών και ανδρών/αγοριών και την ανίχνευση και την αντίδραση απέναντι σε διάφορους τύπους κατάχρησης που συνδέονται με αυτή και τη σεξουαλική βία· καλεί τα κράτη μέλη να

αξιολογήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων αποβλέποντας σε μια μεταρρύθμιση που να οδηγεί στην ενσωμάτωση θεμάτων που αφορούν το φύλο σε κάθε εκπαιδευτικό υλικό ως οριζόντιο θέμα, τόσο σε σχέση με την εξάλειψη στερεότυπων που αφορούν το φύλο όσο και σε σχέση με την αύξηση της προβολής της συνεισφοράς και του ρόλου των γυναικών στην ιστορία, τη λογοτεχνία, τις τέχνες κ.λπ., ακόμη και από τις πρώτες σχολικές τάξεις· καλεί την ΕΕ να προωθήσει μια ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, π.χ. μέσω της εξασφάλισης της προώθησης ορθών πρακτικών σχετικά με την ισότητα των φύλων ως εκπαιδευτικού εργαλείου, και αναπτύσσοντας και συγκεντρώνοντας ευαίσθητα στατιστικά στοιχεία σχετικά με το φύλο που αφορούν όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο και σε επίπεδο ΕΕ· καλεί την ΕΕ να συμπεριλάβει ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες σχετικά με την ισότητα των φύλων σε όλα τα προγράμματα αξιολόγησης που στοχεύουν στην αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα ευρωπαϊκά σχολεία·

Οι προτάσεις του Κοινοβουλίου αποτελούν σημαντικές πηγές έμπνευσης για τις εθνικές πολιτικές. Η έννοια της συνεκτίμησης της διάστασης του φύλου που περιλαμβάνεται σε πολλά έγγραφα πολιτικής αρκετών χωρών της ΕΕ είναι ένας τρόπος να διασφαλιστεί ότι ο στόχος της ισότητας των φύλων συνυπολογίζεται κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των πολιτικών και της εφαρμογής των μέτρων.(Δίκτυο Ευρυδίκη, 2010). Σύμφωνα με στοιχεία της έκθεσης του Δικτύου Ευρυδίκη χώρες που δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη συνεκτίμηση της διάστασης του φύλου είναι η Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου όπου ο φλαμανδικός νόμος για τις ίσες ευκαιρίες και τη μη διάκριση συστήνει ανοιχτούς συντονιστικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων κάθε τομέας πρέπει να έχει το δικό του σχέδιο δράσης για τα φύλα, η Ισπανία, η Σουηδία, η Αυστρία, η Λετονία, η Ιρλανδία. Για την επόπτευση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής των πολιτικών ισότητας συχνά η ευθύνη

πηγαίνει στα Υπουργεία Παιδείας των χωρών ή των σχετικών σωμάτων σχολικών επιθεωρητών όπως στη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου.

Πέρα από το Κοινοβούλιο, ένας σημαντικός σημερινός θεσμός, είναι οι συμφωνίες μεταξύ των επιμέρους Υπουργών Παιδείας, που αποφάσισαν να μεταρρυθμίσουν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης τους. Η πιο γνωστή τέτοια απόφαση είναι η Διακήρυξη της Μπολόνια, η οποία υπογράφηκε αρχικά το 1999 από 29 υπουργούς Παιδείας, και είχε σαν στόχο τη δημιουργία πανευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διευκόλυνση της ατομικής κινητικότητας, την επαγγελματική διαφάνεια και αναγνώριση, τη συντονισμένη εθνική διασφάλιση της ποιότητας συστημάτων, καθώς και την αμοιβαία αναγνώριση της διάρκειας και των βαθμίδων σπουδών. Η Διακήρυξη της Κοπεγχάγης, που υπογράφηκε το 2002 από 31 υπουργούς, στόχευε ομοίως να ενισχύσει την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ολοκληρώνοντας την έως το 2012. Οι στόχοι περιλαμβάνουν ένα ενιαίο πλαίσιο προσόντων και συστήματα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων για επαγγελματικά προσόντα, κοινά κριτήρια ποιότητας και αρχές, καθώς και βελτιώσεις στην πρόσβαση των πολιτών στη διά βίου μάθηση (Ante, 2016).

Βλέπουμε την κοινή συνάφεια αυτών των δύο διαδικασιών τόσο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και για την ανώτερη εκπαίδευση, αλλά και για την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση που έχει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ώστε να πάρει πρωτοβουλίες για την αύξηση της διαπερατότητας μεταξύ αυτών των τομέων, όπως π.χ. να κατοχυρωθεί ένα μοντέλο διαφάνειας και κατοχύρωσης των επαγγελματικών προσόντων (EUROPASS), ή αντίστοιχα το σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων (ECTS) και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF). Με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι διαδικασίες όπως η Μπολόνια όσο και η Κοπεγχάγη

συμβάλλουν στη και διεθνοποίηση των κανόνων και την υπερεθνική άσκηση πολιτικής με πιο σύγχρονους όρους (Ante, 2016).

Το σημείο τριβής μεταξύ αυτού του τύπου άσκησης πολιτικής και της πραγματικότητας των εθνικών κρατών, είναι ότι αυτές οι ιδέες και τα πρότυπα πρέπει να ερμηνεύονται στα εθνικά συστήματα επαγγελματικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα βλέπουμε ότι αναπτύσσονται, μέσω αυτών των πολιτικών επιλογών, παγκόσμιες πιέσεις που ενθαρρύνουν τα έθνη να γίνουν δομικά παρόμοια και να μιμηθούν τις «καλύτερες» ή τις βέλτιστες πρακτικές (θεωρία του ισομορφισμού) που κωδικοποιούνται στις ευρωπαϊκές πολιτικές. Παρ 'όλα αυτά, βλέπουμε ότι υπάρχει διακύμανση αποδοχής ή αντίστασης σε αυτά τα διεθνή ιδεώδη μέσα στα εθνικά κράτη.

Εδώ έρχεται ο ρόλος των θεσμών. Τα θεσμικά όργανα προσφέρουν σταθερότητα και επιδεικνύουν ανθεκτικότητα, ακόμη και με τις σύγχρονες μεταρρυθμίσεις που συνοδεύονται από φόβους για ακούσιες συνέπειες και δισταγμό, εφόσον απαιτούν από εθνικά κράτη, να παραιτηθούν από συγκριτικά πλεονεκτήματα που μπορεί να θεωρούν ότι έχουν ή εθνικές παραδόσεις (Ante, 2016).

Θέλοντας να κλείσουμε τη θεσμική ενότητα, θα εξηγήσουμε πώς γεννήθηκαν οι βασικοί λόγοι των εκπαιδευτικών στρατηγικών της Ε.Ε μέσα από τους θεσμούς. Το σύμβολο της εκπαιδευτικής ισότητας, της επιτυχίας της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε κλείνει φέτος 30 χρόνια. Ήταν Ιούνιος του 1987, όταν δημιουργήθηκε το πρόγραμμα Erasmus, το οποίο έγινε συνώνυμο της κινητικότητας και της εκπαιδευτικής πολιτικής άρσης των ανισοτήτων. Αν και το πρόγραμμα εξακολουθεί να απέχει πολύ από την ικανοποίηση μιας διαρκώς αυξανόμενης ζήτησης, καθώς η ζήτηση του σχεδόν διπλασιάστηκε σε 10 χρόνια. Η συνεργασία που έχει προκρίνει η ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι, βέβαια, πολύ ευρύτερη από το πρόγραμμα Erasmus. Καλύπτει επίσης τη σχολική εκπαίδευση, την

εκπαίδευση ενηλίκων και την επαγγελματική εκπαίδευση. Η πιο πρόσφατη εκπαιδευτική στρατηγική για την Ε.Ε. ξεκίνησε το 2007 και ενσωμάτωσε μια σειρά από προϋπάρχοντα προγράμματα: Το Erasmus/Socrates, το πρόγραμμα Leonardo da Vinci (για την επαγγελματική κατάρτιση) και τις νέες αρχές του e-Learning. Ο στόχος είναι να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ της εκπαίδευσης και των σχετικών δράσεων κατάρτισης και να υποστηριχθεί αποτελεσματικότερα η εφαρμογή της δια βίου μάθησης (Périn, 2011). Παράλληλα με τη συνεχή ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων από την εποχή τους (κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '80) ως σήμερα, έχει αυξηθεί όχι μόνο η συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών αλλά και το επίπεδο άσκησης πολιτικής, καθώς με την έναρξη της στρατηγικής της Λισαβόνας τον Μάρτιο του 2000, για πρώτη φορά, η εκπαίδευση θεωρείται βασικός παράγοντας για την εφαρμογή της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής της ΕΕ και των αντίστοιχων στόχων που τέθηκαν για το 2010.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική στην Ε.Ε, μεγάλη σημασία έπαιξε ο Jacques Delors και η περίφημη Λευκή Βίβλος του 1993 για την «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και Απασχόληση», όπου για πρώτη φορά εμφανίζεται ως καθαρός στόχος η δια βίου εκπαίδευση, στον οποίο οι εθνικές εκπαιδευτικές κοινότητες μπορούν να συνεισφέρουν. Η πρόταση του Delors βασιζόταν στη λογική ότι ζούμε σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο που χαρακτηρίζεται από ταχείες τεχνολογικές αλλαγές και με το Διαδίκτυο να αλλάζει τη σχέση με τη μετάδοση γνώσεων και γνώσεων. Συνεπώς η εξασφάλιση μόνιμης επικαιροποίησης των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων θα πρέπει να αποτελέσει ύψιστη προτεραιότητα στην ατζέντα των μεταρρυθμίσεων της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και στα εθνικά συστήματα κατάρτισης (Périn, 2007). Εδώ βλέπουμε ξεκάθαρα την ανάπτυξη ενός λόγου (discourse) που αποτελεί εργαλείο πολιτικής και το οποίο θα αναπτυχθεί περαιτέρω στη Στρατηγική της Λισαβόνας και θα ορίσει αυτό που ξέρουμε σήμερα, ως στρατηγική για τη δια βίου μάθηση.

Σε επίπεδο θεσμών, ιδιαίτερη αναφορά οφείλουμε να κάνουμε στο Συμβούλιο της Ευρώπης, τον επιφανέστερο οργανισμό προάσπισης δικαιωμάτων της ευρωπαϊκής ηπείρου. Περιλαμβάνει 47 κράτη μέλη, 27 από τα οποία είναι κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όλα τα κράτη μέλη έχουν υπογράψει την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του ανθρώπου, ένα σύμφωνο που έχει σχεδιαστεί για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μεταξύ των δράσεων του Συμβουλίου συγκαταλέγονται και δύο κομβικής σημασίας στρατηγικές δράσεις για την ισότητα των φύλων. Η στρατηγική 2014-2017 σχετίζεται με τις εξελίξεις στο παγκόσμιο και περιφερειακό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένων των άνισων δομών εξουσίας, της περιορισμένης συμμετοχής των γυναικών στην πολιτική και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, του σεξισμού και των διακρίσεων κατά των γυναικών, της σεξιστικής ρητορικής μίσους στον πολιτικό λόγο. Σχετίστηκε επίσης με την έλλειψη κοινωνικής και οικονομικής υποδομής για την άσκηση ίσων δικαιωμάτων από άντρες και γυναίκες (όπως διαθέσιμες εγκαταστάσεις φροντίδας παιδιών, επαρκώς αμοιβόμενη γονική άδεια, γονικές πληρωμές κτλ). Η ενίσχυση των θεσμικών μηχανισμών για την ισότητα των φύλων σε εθνικό επίπεδο και η διαθεσιμότητα πόρων σε όλα τα επίπεδα είναι κρίσιμης σημασίας και θα καθορίσουν τη μελλοντική πρόοδο για την ισότητα των φύλων εν γένει.

Η στρατηγική 2014-2017 προετοιμάζει την επόμενη Στρατηγική Ισότητας για τα φύλα 2018-2023 η οποία συμπεριλαμβάνει στους άξονές της νέα ζητήματα που αναδύονται όπως η μετανάστευση και η προσφυγικές ροές. Η νέα στρατηγική αναγνωρίζει τη σημαντική πρόκληση να διασφαλιστεί ότι όλες οι γυναίκες συμπεριλαμβανομένων και των εκείνων που ανήκουν σε μειονεκτούσες ομάδες (γυναίκες Ρομά, με αναπηρία, μετανάστριες και πρόσφυγες) επωφελούνται από τις πολιτικές ισότητας των φύλων. Οι ειδικές καταστάσεις και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα κορίτσια Ρομά αποτέλεσαν αντικείμενο πολιτικών και μέτρων σε αρκετά κράτη μέλη στα

οποία υπάρχουν κοινότητες Ρομά. Είναι αναγκαία η αντιμετώπιση ζητημάτων όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο και το υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού. Το ίδιο φαινόμενο μπορεί να παρατηρείται και στα κορίτσια που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών/-τριών ή από φτωχότερες οικογένειες. Αυτά τα κορίτσια τείνουν να εγκαταλείπουν το σχολείο πρόωρα, καθώς αναγκάζονται να εργαστούν σε χαμηλόμισθες θέσεις ή να αναλάβουν ευθύνες φροντίδας ή οικογενειακές υποχρεώσεις. (BRfA). Στόχος της νέας στρατηγικής είναι να καταφέρει να εξαλείψει όλες εκείνες τις ανισότητες μεταξύ των φύλων που αθροίζονται κατά τη διάρκεια της πορείας μιας ζωής έτσι ώστε ορισμένα μειονεκτήματα που βιώθηκαν στα νεότερα χρόνια να συσσωρεύονται καθ'όλη τη διάρκεια και να προκαλούν επακόλουθες δυσκολίες στον κύκλο της ζωής (Council of Europe, 2018). Η νέα στρατηγική θα εφαρμοστεί με συντονισμένο τρόπο με άλλες στρατηγικές του Συμβουλίου της Ευρώπης και σχέδια δράσης. Το Συμβούλιο της Ευρώπης υπό την καθοδήγηση της Επιτροπής για την ισότητα των φύλων θέτει στο επίκεντρο για την περίοδο 2018-2023 έξι στρατηγικούς τομείς.

- Πρόληψη και καταπολέμηση στερεοτύπων φύλου και σεξισμού.
- Πρόληψη και καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας.
- Διασφάλιση της ίσης πρόσβασης των γυναικών στη δικαιοσύνη.
- Επίτευξη ισόρροπης συμμετοχής γυναικών και ανδρών στη λήψη πολιτικών και δημόσιων αποφάσεων.
- Προστασία των δικαιωμάτων των γυναικών και των κοριτσιών μεταναστών, προσφύγων και αιτούντων άσυλο.
- Επίτευξη της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές και τα μέτρα.

Τέλος, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προκειμένου να βελτιώσει την ποιότητα αλλά και την ισότητα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στοχεύει σε ένα

επικαιροποιημένο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη το οποίο θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση του οριζόντιου διαχωρισμού μεταξύ των φύλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Έχει προτείνει επίσης τη σύσταση συμβουλίου σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που θα στηρίξει τη βελτίωση της ισόρροπης εκπροσώπησης των φύλων σε παραδοσιακά ανδροκρατούμενα ή γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα. Τέλος, το πρόγραμμα της Επιτροπής για ενισχυμένες με σύσταση του συμβουλίου “**Εγγυήσεις για τη νεολαία**” θα αφορά ειδικά τις γυναίκες που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, απασχόλησης ή κατάρτισης προκειμένου να τους εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή –Στρατηγική για την ισότητα, 2020)

Κεφάλαιο 4: Η αρχή της ισότητας των φύλων στη διεθνή και ευρωπαϊκή έννομη τάξη

4.1. Η αρχή της ισότητας στο πλαίσιο των Διεθνών Συμβάσεων

Ένα βασικό ζήτημα που προκύπτει από τα κείμενα που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων, είναι ότι προκύπτουν κυρίως στο πεδίο των δικαιωμάτων που σχετίζονται με την απασχόληση, άρα, ιστορικά φέρουν ως ένα βαθμό, ήδη την προϋπάρχουσα αναπαραγωγή των προβλημάτων και των διακρίσεων με βάση το φύλο. Παρακάτω βλέπουμε μερικά παραδείγματα από την Διεθνή έννομη τάξη:

- Καταστατικός Χάρτης του ΟΗΕ (1945): Αναφέρεται στην απαγόρευση διάκρισης λόγω φύλου.
- Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948): Διακηρύσσεται η ισότητα των δικαιωμάτων ανδρών και γυναικών.
- Διεθνές Σύμφωνο της Νέας Υόρκης για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (1966): Ορίζεται στο άρθρο 7 το δικαίωμα «κάθε προσώπου να απολαμβάνει δίκαιους και ευνοϊκούς όρους εργασίας, οι οποίοι να εξασφαλίζουν ειδικότερα αμοιβή που παρέχει σε όλους τους εργαζομένους, σαν ελάχιστο όριο: α) [...] Ι. ένα μισθό δίκαιο και αμοιβή ίση με την αξία της εργασίας χωρίς καμία διάκριση. Ειδικότερα, οι γυναίκες πρέπει να έχουν την εγγύηση ότι οι προσφερόμενοι σ' αυτές όροι εργασίας δεν είναι κατώτεροι από εκείνους που απολαμβάνουν οι άνδρες και να λαμβάνουν την ίδια όπως και αυτοί αμοιβή για την ίδια εργασία [...] ».
- «Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών» (CEDAW – 1979): Ορίζεται η υποχρέωση των συμβαλλομένων κρατών – μελών να λαμβάνουν όλα

τα κατάλληλα μέτρα, συμπεριλαμβανομένων και των νομοθετικών, σε όλους τους τομείς, ιδίως στον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό, για να εξασφαλίσουν την πλήρη ισότητα, ανάπτυξη και πρόοδο των γυναικών.

- Ατζέντα του ΟΗΕ για το 2030 : Στόχος 4, Στόχος 5 και Στόχος 16.

Στόχος 4 : για ποιοτική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη η απόκτηση ποιοτικής εκπαίδευσης είναι η βάση για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και της βιώσιμης ανάπτυξης. Σημαντική πρόοδος έχει σημειωθεί όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα και τη φοίτηση στα σχολεία των γυναικών και των κοριτσιών. Οι βασικές γνώσεις γραφής και ανάγνωσης έχουν βελτιωθεί τρομερά. Ωστόσο, απαιτούνται τολμηρότερες προσπάθειες για την υλοποίηση του στόχου της καθολικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό μεταξύ άλλων ο Στόχος 4 επιδιώκει έως το 2030, εξάλειψη των διακρίσεων με βάση το φύλο στην εκπαίδευση και διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, για τους ευάλωτους, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες, των αυτόχθονων πληθυσμών και των παιδιών που βρίσκονται σε ευάλωτη κατάσταση. (Στόχος 4.6). Επίσης επιδιώκει έως το 2030, να διασφαλίσει ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, μέσω, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, της προαγωγής της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω της αναγνώρισης της πολιτιστικής

ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη. (Στόχος 4.7). Σχετικά με τις εγκαταστάσεις ο Στόχος 4 προσδοκά την οικοδόμηση και αναβάθμιση εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και των ατόμων με αναπηρίες, λαμβάνοντας υπόψη το θέμα του φύλου, και παροχή ασφαλών, ειρηνικών, συμμετοχικών και αποδοτικών μαθησιακών περιβαλλόντων για όλους.

Στόχος 5 : Επίτευξη της Ισότητας των Φύλων και της Χειραφέτησης κοριτσιών και γυναικών. Ενώ ο κόσμος έχει σημειώσει πρόοδο όσον αφορά την ισότητα των φύλων και τη χειραφέτηση των γυναικών, με τους Στόχους Ανάπτυξης της Χιλιετίας (συμπεριλαμβανομένης της ίσης πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών), οι γυναίκες και τα κορίτσια συνεχίζουν να υφίστανται τις διακρίσεις και τη βία σε κάθε γωνιά του κόσμου. Παρέχοντας στις γυναίκες και τα κορίτσια ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην υγειονομική περίθαλψη, στην αξιοπρεπή εργασία καθώς και ισότιμη εκπροσώπηση στις διαδικασίες λήψης πολιτικών και οικονομικών αποφάσεων, ενισχύουμε τις βιώσιμες οικονομίες, παρέχοντας οφέλη στις κοινωνίες και στην ανθρωπότητα συνολικά.

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών περίπου τα δύο τρίτα των χωρών που ανήκουν στις αναπτυσσόμενες περιοχές του κόσμου έχουν πετύχει την ισότητα των φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 1990 στη νότια Ασία η αναλογία αγοριών κοριτσιών που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 74 κορίτσια για κάθε 100 αγόρια. Το 2012 η αναλογία αυτή εξισώθηκε. Στην Υποσαχάρια Αφρική, την Ωκεανία και τη δυτική Ασία, τα κορίτσια αντιμετωπίζουν ακόμα

εμπόδια για την είσοδό τους τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μεταξύ άλλων ο Στόχος 5 επιδιώκει :

- Τερματισμό κάθε μορφής διακρίσεων κατά των γυναικών και κοριτσιών, οπουδήποτε.
- Εξάλειψη όλων των μορφών βίας κατά όλων των γυναικών και κοριτσιών, τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια ζωή, συμπεριλαμβανομένης της εμπορίας ανθρώπων καθώς και της σεξουαλικής και κάθε άλλου είδους εκμετάλλευσης.
- Αναγνώριση και εκτίμηση της μη αμειβόμενης φροντίδας και οικιακής εργασίας, μέσω της παροχής δημόσιων υπηρεσιών, υποδομών και πολιτικών κοινωνικής προστασίας, και της προαγωγής της κοινής ευθύνης μέσα σε ένα νοικοκυριό και στην οικογένεια, ανάλογα με τις εκάστοτε εθνικές ιδιαιτερότητες.
- Διασφάλιση της πλήρους και αποτελεσματικής συμμετοχής καθώς και των ισότιμων ευκαιριών ανάληψης ηγετικού ρόλου των γυναικών σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων στην πολιτική, οικονομική και δημόσια ζωή.
- Δρομολόγηση μεταρρυθμίσεων οι οποίες θα παράσχουν στις γυναίκες ίσα δικαιώματα ως προς τους οικονομικούς πόρους, καθώς και πρόσβαση στην ιδιοκτησία, στον έλεγχο της γης και άλλων μορφών ιδιοκτησίας, στις χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες, στις κληρονομίες και στους φυσικούς πόρους, σύμφωνα με την εκάστοτε εθνική νομοθεσία.
- Ενίσχυση της χρήσης της τεχνολογίας γενικής εφαρμογής, και ιδίως της τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών, προωθώντας έτσι την ενδυνάμωση των γυναικών.
- Υιοθέτηση και ενίσχυση ορθών πολιτικών και εφαρμόσιμων νομοθεσιών που αποβλέπουν στην προώθηση της ισότητας των

φύλων και τη χειραφέτηση των γυναικών και των κοριτσιών σε όλα τα επίπεδα.

Στόχος 16: Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί : Ο 16^{ος} Στόχος από τους Στόχους για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη είναι αφιερωμένος στην προαγωγή ειρηνικών και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνιών με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη. Κοινωνιών που θα παρέχουν ισότιμη πρόσβαση στη δικαιοσύνη καθώς και αποτελεσματικούς και υπεύθυνους θεσμούς σε όλα τα επίπεδα.

- Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου: **Οι στρατηγικοί στόχοι της BPfA και οι δείκτες της ΕΕ:**

IB.1. Εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων κατά των κοριτσιών.

IB.2. Εξάλειψη αρνητικών πολιτισμικών αντιλήψεων και πρακτικών κατά των κοριτσιών.

IB.3. Προώθηση και προστασία των δικαιωμάτων των κοριτσιών και αύξηση της ευαισθητοποίησης όσον αφορά τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους.

IB.4. Εξάλειψη των διακρίσεων κατά των κοριτσιών στην εκπαίδευση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την κατάρτιση.

IB.5. Εξάλειψη των διακρίσεων κατά των κοριτσιών στην υγεία και τη διατροφή.

IB.6. Εξάλειψη της οικονομικής εκμετάλλευσης της παιδικής εργασίας και προστασία των νεαρών κοριτσιών στην εργασία.

IB.7. Εξάλειψη της βίας κατά των κοριτσιών.

IB.8. Προώθηση της ευαισθητοποίησης και της συμμετοχής των κοριτσιών στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή.

IB.9. Ενίσχυση του ρόλου της οικογένειας στη βελτίωση της κατάστασης των κοριτσιών.

Αντίστοιχα, προβάλλονται με παρόμοιο τρόπο οι λόγοι περί ισότητας στις Διεθνείς Συμβάσεις Εργασίας:

- Με την υπ' αρ. 100 Διεθνή Σύμβαση Εργασίας (1951) «περί της ισότητας αμοιβής μεταξύ αρρένων και θηλέων εργαζομένων δι' εργασία ίσης αξίας», κατοχυρώνεται η αρχή της ίσης αμοιβής για εργασία ίσης αξίας.
- Στην υπ' αρ. 103 Διεθνή Σύμβαση Εργασίας, περιλαμβάνονται διατάξεις για την προστασία της μητρότητας.
- Με την υπ' αρ. 111 Διεθνή Σύμβαση Εργασίας τα συμβαλλόμενα Μέρη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να εφαρμόσουν εθνική πολιτική που να αποβλέπει στην προαγωγή της ισότητας ευκαιριών και μεταχείρισης σχετικά με την απασχόληση και το επάγγελμα, με σκοπό την εξάλειψη κάθε διάκρισης στο αντικείμενο αυτό.
- Με την υπ' αρ. 156 Διεθνή Σύμβαση Εργασίας «Για την ισότητα των ευκαιριών και μεταχείρισης των εργαζομένων των δύο φύλων: Εργαζόμενοι με οικογενειακές υποχρεώσεις», δεσμεύεται κάθε συμβαλλόμενο Μέρος να συμπεριλάβει στους σκοπούς της εθνικής του πολιτικής τη διευκόλυνση των προσώπων με οικογενειακές υποχρεώσεις που απασχολούνται ή θέλουν να βρουν απασχόληση, να ασκήσουν αυτό το δικαίωμά τους χωρίς να υπόκεινται σε διακρίσεις.

Η διεθνής έννομη τάξη λοιπόν, δεν έχει κυρίαρχα ιστορικά, ασχοληθεί με την αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων εκεί που προκύπτουν. Προσπαθεί να ενσωματώσει ως τώρα κυρίως τις οικονομικές θεωρήσεις γύρω από την ανισότητα, οι οποίες κυρίως τονίζουν τη συμβατότητα της αυξημένης ισότητας και της οικονομικής ανάπτυξης σε μια κατάσταση αντιστροφής, σαν να συμβαίνει ότι μεγαλύτερη ισότητα

προάγει την οικονομική ανάπτυξη και το αντίστροφο: μεγαλύτερη ανισότητα περιορίζει την οικονομική ανάπτυξη. Αντίστοιχα θα δούμε ότι συμβαίνει και στην Ε.Ε.

4.2. Η ρύθμιση της ισότητας στο πλαίσιο του Κοινοτικού Δικαίου

Η Ε.Ε. ασχολήθηκε πρώτη φορά με την ισότητα των φύλων στην ιδρυτική της Συνθήκη. Στον απόηχο του μεταπολεμικού κόσμου και με τις γυναίκες να έχουν κερδίσει πολλά δικαιώματα και μέσω της συμμετοχής τους στη βιομηχανία του πολέμου και την οικονομία, η Ιδρυτική Συνθήκη της Ρώμης, καθιέρωσε την αρχή της παροχής ίσης αμοιβής για ίσης αξίας εργασία. Σε όλη την κοινοτική ιστορία, υπήρξαν διάφορες εξελίξεις στο θέμα της ισότητας των φύλων, όπως για παράδειγμα συνέβη με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1999) οποία εισήγαγε στις Συνθήκες της ΕΕ τις αρχές της ισότητας των φύλων και της εξάλειψης των διακρίσεων με βάση το φύλο ή το σεξουαλικό προσανατολισμό.

Από εκεί και πέρα υπάρχουν διάφορες νομικές κινήσεις που γίνονται σε επίπεδο Ε.Ε και κυρίως βλέπουν την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών, ως ισότητα κυρίως στο πεδίο της εργασίας. Έτσι έχουμε:

- Οδηγία 75/117/ΕΟΚ για την εφαρμογή της αρχής της ίσης αμοιβής για άνδρες και γυναίκες.
- Οδηγία 76/207/ΕΟΚ για την υλοποίηση της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών όσον αφορά την πρόσβαση στην απασχόληση, την επαγγελματική επιμόρφωση και προαγωγή, καθώς και τις συνθήκες εργασίας.

- Οδηγία 2002/73/ΕΚ για την εφαρμογή της ίσης μεταχείρισης και την απαγόρευση άμεσης κα έμμεσης διάκρισης στους εργαζόμενους του Δημόσιου Τομέα
- Οδηγία 79/7 ΕΟΚ για την προοδευτική υλοποίηση της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα κοινωνικής ασφάλισης.
- Οδηγία 86/378/ΕΟΚ για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών στα επαγγελματικά συστήματα κοινωνικής ασφάλισης, όπως τροποποιήθηκε από την Οδηγία 96/97/ΕΚ.
- Οδηγία 86/613/ΕΟΚ για την εφαρμογή της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών που ασκούν ανεξάρτητη δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένης της γεωργικής, καθώς και τη προστασία της μητρότητας.
- Οδηγία 92/85/ΕΚ για την εφαρμογή μέτρων που αποβλέπουν στη βελτίωση της υγείας και της ασφάλειας κατά την εργασία των εγκύων, λεχώνων και γαλουχουσών εργαζομένων.
- Οδηγία 96/34/ΕΚ για τη γονική άδεια (συνήφθη από τους Ευρωπαίους κοινωνικούς εταίρους), η οποία αποσκοπεί στο συνδυασμό οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής.
- Οδηγία 97/80/ΕΚ για το βάρος απόδειξης σε περιπτώσεις διακριτικής μεταχείρισης λόγω φύλου.
- Οδηγία 97/81/ΕΚ για τη συμφωνία – πλαίσιο για την εργασία μερικής απασχόλησης (συνήφθη από τους Ευρωπαίους κοινωνικούς εταίρους), η οποία αποσκοπεί στον συνδυασμό οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής
- Οδηγία 2000/43/ΕΚ του Συμβουλίου της 29^{ης} Ιουνίου 2000 - περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής. Η οδηγία για τη φυλετική

ισότητα απαγορεύει τις διακρίσεις λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής σε ένα ευρύ φάσμα τομέων, συμπεριλαμβανομένης της απασχόλησης, της κοινωνικής προστασίας και των κοινωνικών πλεονεκτημάτων, της εκπαίδευσης και των αγαθών και υπηρεσιών που διατίθενται στο κοινό, όπως η στέγαση·

- Οδηγία 2000/78/ΕΚ του Συμβουλίου, της 27ης Νοεμβρίου 2000, για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία·
- Οδηγία 2004/113/ΕΚ για την εφαρμογή της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών στην πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες και την παροχή αυτών.
- Οδηγία 2006/54/ΕΚ για την εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα εργασίας και απασχόλησης.
- Οδηγία 2010/41/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης γυναικών και ανδρών που ασκούν αυτοτελή επαγγελματική δραστηριότητα και για την κατάργηση της Οδηγίας 86/613/ΕΚ του Συμβουλίου
- Οδηγία 2011/36/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5ης Απριλίου 2011, για την πρόληψη και την καταπολέμηση της εμπορίας ανθρώπων και για την προστασία των θυμάτων της, καθώς και για την αντικατάσταση της απόφασης-πλαίσιο 2002/629/ΔΕΥ του Συμβουλίου·
- Οδηγία 2011/99/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 13ης Δεκεμβρίου 2011, περί της ευρωπαϊκής εντολής προστασίας.
- Οδηγία 2012/29/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 25ης Οκτωβρίου 2012, για τη θέσπιση ελάχιστων

προτύπων σχετικά με τα δικαιώματα, την υποστήριξη και την προστασία θυμάτων της εγκληματικότητας και για την αντικατάσταση της απόφασης-πλαίσιου 2001/220/ΔΕΥ του Συμβουλίου·

- Οδηγία (ΕΕ) 2019/1158 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 20ής Ιουνίου 2019 σχετικά με την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και ιδιωτικής ζωής για τους γονείς και τους φροντιστές και την κατάργηση της οδηγίας 2010/18/ ΕΕ του Συμβουλίου

Πέρα από τα παραπάνω, κείμενο μεγάλης σημασίας υπήρξε η Συνθήκη της Λισαβόνας. Η Συνθήκη της Λισαβόνας συμπεριλαμβάνει διάφορα άρθρα με τα οποία στοιχειοθετεί την ισότητα και την εξάλειψη των διακρίσεων στο εσωτερικό της Ε.Ε. Πρώτα είναι το Άρθρο 2 της Συνθήκης, το οποίο αναφέρει την ισότητα ως ιδρυτική αξία της Ε.Ε. Στη συνέχεια, στην τρίτη παράγραφο του Άρθρου 3 της Συνθήκης αναφέρεται ότι η Ένωση πρέπει να παλέψει ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό και τις διακρίσεις και πρέπει να παρέχει κοινωνική δικαιοσύνη και προστασία και ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών, ενώ θα πρέπει να σέβεται την πλούσια πολιτιστική και γλωσσική της ποικιλομορφία. Αν και αυτά τα άρθρα δεν δημιουργούν δικαιώματα που απορρέουν από το νόμο, το γεγονός ότι μπαίνουν στην αρχή της Συνθήκης δείχνουν τη σημασία που έχουν για την Ε.Ε οι αρχές της ισότητας και της διαφορετικότητας.

Τα άρθρα 12 και 13 της προηγούμενης συνθήκης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, μεταφέρθηκαν στη Συνθήκη της Λισαβόνας ως άρθρα 18 και 19. Το άρθρο 19 διευρύνει το ρόλο του Κοινοβουλίου, του οποίου η συναίνεση πλέον ζητείται πριν το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η σημασία αυτής της αλλαγής έγκειται στον ρόλο που έχει παίξει το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στην προστασία ενάντια στις διακρίσεις στο εσωτερικό της ΕΕ. Επίσης το άρθρο 8

της Συνθήκης της Λισαβόνας διευρύνει το καθήκον που έχει η Ε.Ε για να άρει τους περιορισμούς και τις διακρίσεις σε όλο το έδαφός της και η προώθηση της ισότητας ανδρών και γυναικών και με το άρθρο 10 επεκτείνει όλη τη γκάμα των ανισοτήτων, καθώς ορίζει ότι ανάμεσα στις πολιτικές και τις δραστηριότητές της, η Ένωση πρέπει να πολεμήσει τις διακρίσεις που βασίζονται στην έμφυλη, φυλετική και εθνική καταγωγή, τη θρησκευτική πίστη, τις πεποιθήσεις, τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες, την ηλικία ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό.

4.3. Τα προβλήματα που προκύπτουν από τη θέση της γυναίκας στην πολιτική κατά των διακρίσεων στην Ε.Ε

Στην πραγματικότητα, παρόλες τις κινήσεις που περιγράφηκαν πριν, η απάντηση στο κατά πόσον οι πολιτικές αυτές ευνοούν ή όχι τη θέση της γυναίκας είναι τόσο πολύπλοκη που δεν μπορεί να συμφωνηθεί από τους ερευνητές. Στην πραγματικότητα, αναπτύχθηκαν όλες οι απόψεις. Και αυτών που θεωρούν ότι η Ε.Ε έπαιξε αδιαμφισβήτητο ρόλο στην προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών και βέβαια υπάρχουν αυτοί που θεωρούν ότι δεν έπαιξε τόσο σημαντικό ρόλο (Stratigaki, 2004). Το ζήτημα για εμάς, παραμένει ότι δεν εξετάζονται οι ανισότητες εκεί που προκύπτουν, αλλά εξετάζονται σε μια βάση πλήρους ξεδιπλώματός τους (λχ. στο χώρο εργασίας). Πράγματι οι περισσότερες χώρες ανησυχούν για τις έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση και εφαρμόζουν νομοθετικά πλαίσια για την εξάλειψή τους. Όμως, ενώ ο στόχος της παροχής ίσων ευκαιριών για τα φύλα ορίζεται σε όλες τις στρατηγικές, ελάχιστες χώρες έχουν ρητά καθορίσει το στόχο της επίτευξης της ισότητας με όρους αποτελέσματος ή έχουν επιτυχώς ενσωματώσει τη συνεκτίμηση της διάστασης του φύλου στις στρατηγικές τους.

Η πιο πρόσφατη θετική εξέλιξη, αφορά σίγουρα τη Συνθήκη της Λισαβόνας. Συνολικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το κείμενο και οι σχετικές δικαστικές αποφάσεις, τείνουν στη βελτίωση της προστασίας από τις διακρίσεις για τους πολίτες εντός της ΕΕ. Η συνθήκη, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ισότητα και την τοποθετεί σε ένα πιο κεντρικό σημείο στην αρχή της έννομης τάξης της ΕΕ που ενισχύεται από τον νομικά δεσμευτικό Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων και την προσχώρηση της Ένωσης στην ΕΣΔΑ. Επίσης η ισότητα και η κοινοτική αντίληψη γι' αυτή, κάνει ένα άλμα καθώς φεύγει από το αυστηρά ορισμένο πεδίο της εργασίας και επεξεργάζεται διατάξεις κατά των διακρίσεων βάση θρησκείας και πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας και γενετήσιου προσανατολισμού κλπ. Όμως η πιο εκτεταμένη βελτίωση που μπορεί να γίνει, αφορά την έμφαση στην ισότητα και τη μη διάκριση ως τη θεμελιώδη αρχή του κοινοτικού δικαίου και το αντίστοιχο καθήκον που επιβάλλεται στα εθνικά δικαστήρια, ώστε να ακυρώσουν τις διατάξεις του εθνικού δικαίου που είναι αντίθετες προς το κοινοτικό δίκαιο περί διακρίσεων ακόμη και σε διαφορές μεταξύ ιδιωτών. Τα παραπάνω επίσης δείχνουν ότι το κλίμα για αλλαγή προς την κατεύθυνση της μεγαλύτερης ισότητας των πολιτών στην Ευρώπη είναι αρκετά ευνοϊκό, καθώς μαζί με την Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Δικαστήριο, όλοι προβάλλουν τους δικούς τους τρόπους για τη βελτίωση της ισότητας στην Ευρώπη.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία προσπάθησε να καλύψει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, κάτω από το κεντρικό θέμα της ανισότητας των γυναικών στην εκπαίδευση και προσπάθησε να αντιμετωπίσει τη σχετική βιβλιογραφία από την οπτική γωνία των προκλήσεων και των ευκαιριών για τις γυναίκες και τα κορίτσια μέσω της εκπαίδευσης. Ακόμα, πρέπει να γίνει η παραδοχή ότι το θέμα του γυναικείου φύλου έχει περισσότερη πολυπλοκότητα από ότι θα μπορούσε να καλυφθεί από το πεδίο εφαρμογής αυτής της εργασίας. Για παράδειγμα, δεν ασχοληθήκαμε με την απεικόνιση του φύλου στο εκπαιδευτικό υλικό, αν και είναι πολύ σημαντικό ζήτημα στη σχετική βιβλιογραφία. Κάναμε μια σύντομη αναφορά, ενώ θα μπορούσαμε να εξετάσουμε και το πώς προβλέπεται να είναι εκπαιδευτικό υλικό που έχει δίκαιη εκπροσώπηση των φύλων. Δεν αναφερθήκαμε στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα που αποτελεί άλλη μία διάσταση αναπαραγωγής στερεοτύπων εντός του σχολικού πλαισίου.

Ο κύριος όγκος της εργασίας είναι ένα αρχικό θεωρητικό μέρος και το κεφάλαιο που αφορά την εκπαιδευτική πολιτική. Ο λόγος γι' αυτό είναι ότι, σε τελική ανάλυση, στα θραύσματα θεωρίας που παρατέθηκαν, μπορέσαμε να συνθέσουμε μια συγκεκριμένη εικόνα, που θέλει να υπάρχουν συγκεκριμένες αρνητικές συνέπειες και αποτελέσματα για τα κορίτσια μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε αυτές είναι μαθήτριες είτε είναι καθηγήτριες και διοικητικά στελέχη.

Οι προκλήσεις που εξετάστηκαν σε αυτή την εργασία είναι ποικίλες. Κυρίαρχα πρόκειται για μια παραδοχή ότι η πλατιά διανομή οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση και την εργασία, δε συνιστά απαραίτητα και τρόπο άρσης των ανισοτήτων. Η σχετική έρευνα της Husu για τη Φινλανδία είναι αποκαλυπτική. Επίσης εξετάσαμε πως φτιάχνονται οι θεσμικοί παράγοντες

που αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα, μέσω κανόνων. Και πάλι σε αυτό το σημείο, μας υπολείπεται μια καθαρή ανάλυση που θα εξέταζε για παράδειγμα την επίδραση της φτώχειας και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στην εκπαίδευση και στην ανισότητα ως προς τις γυναίκες. Παρόλα αυτά είναι προφανές, από τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι πολιτικές πρόσβασης στην εκπαίδευση στην Ε.Ε ότι η φτώχεια έχει ισχυρή επιρροή στην ισότιμη πρόσβαση των δύο φύλων στην εκπαίδευση, καθώς αφορά άμεσες και έμμεσες δαπάνες αποστολής παιδιών στο σχολείο.

Επίσης μέσα από την ιστορία των εκπαιδευτικών πολιτικών που σχετίζονται με την άρση των έμφυλων ανισοτήτων, καταλάβαμε ότι η πρόσβαση στο σχολείο αποτελεί μεν έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης των ανισοτήτων φύλου στην εκπαίδευση, ωστόσο, οι στρατηγικές για τη βελτίωση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπίζουν όχι μόνο άμεσα το κόστος της σχολικής φοίτησης αλλά και τους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των οικογενειών να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

Ένα πολύ σημαντικό συμπέρασμα που βγάλαμε επίσης αφορά τον τρόπο με τον οποίο «εξοπλίζονται» τα κορίτσια για να αντιμετωπίσουν έναν κόσμο ανισοτήτων. Το γονεϊκό και το σχολικό περιβάλλον, πολύ συχνά, είναι πρόθυμο να αναπαράγει στερεότυπα ακόμα και με κινήσεις που φαινομενικά προάγουν την ισότητα. Για παράδειγμα όταν ένας καθηγητής επιλέγει μεν ένα ομαδικό πρότζεκτ, αλλά χωρίζει τις ομάδες με βάση το φύλο.

Γενικά μεγάλο βάρος δόθηκε στις θεσμικές κουλτούρες και πρακτικές και στα σχολεία και στα πανεπιστήμια και πώς αυτά αναπαράγουν τα στερεότυπα των φύλων. Βασικά ευρήματα περιλαμβάνουν, ότι υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των φύλων στην ιεραρχική δομή του Πανεπιστημίου και των σχολείων στην Ευρώπη και τις προηγμένες οικονομίες που είναι οριζόντιος και κάθετος. Οι άνδρες ακαδημαϊκοί, για παράδειγμα, έχουν

ασφαλέστερες θέσεις και θέσεις μεγαλύτερου κύρους στα σχολεία παρόλο που δεν σχετίζεται μια τέτοια διάκριση με επιστημονικά θέματα. Αυτός ο διαχωρισμός ενισχύει τα στερεότυπα σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς τις διακρίσεις των δασκάλων τους τις παρακολουθούν οι μαθητές και ενσωματώνουν αντίστοιχες συμπεριφορές και κάνουν σχετικές επιλογές.

Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο γυναικείο φύλο ενισχύουν επίσης την αντίληψη των μαθητών για τους ρόλους, συχνά εις βάρος των κοριτσιών. Επιμείναμε αρκετά στην παρουσίαση του οριζόντιου διαχωρισμού, σε σχέση με την επιλογή του πεδίου σπουδών, μέσα από την παράθεση συγκεκριμένων (και ιστορικών) παραδειγμάτων. Επιμείναμε ότι υπάρχουν πεδία στα οποία τα κορίτσια αποθαρρύνονται να μετέχουν καθώς θεωρούνται «αρσενικά», για παράδειγμα η τεχνολογία, η μηχανική και τα μαθηματικά. Είδαμε επίσης ότι ο οριζόντιος διαχωρισμός συσχετίζεται με το βαθμό στον οποίο τα αγόρια ακολουθούν τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων καθώς και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές που εμφανίζονται μεταξύ των έμφυλων ρόλων.

Ανάμεσα στα ευρήματα, είδαμε και την επιρροή των κοινωνικών και πολιτιστικών κανόνων που είναι καθοριστικός παράγοντας για το αν η εκπαίδευση μπορεί να μεταφραστεί σε μεγαλύτερη ενδυνάμωση για τις γυναίκες. Είδαμε για παράδειγμα, τον αντίκτυπο των κοινωνικών και πολιτιστικών προτύπων και τις προσδοκίες για το φύλο και πώς ενώ τα κορίτσια έχουν καταφέρει είτε να ταυτίσουν τις επιδόσεις τους, είτε να ξεπεράσουν τα αγόρια στο σχολείο, βλέπουμε ότι αυτό λειτούργησε με τη μορφή του ηθικού πανικού σε μια σειρά από περιπτώσεις. Επίσης, το παράδειγμα της Φιλανδίας, μας έδειξε ότι δεν μπορεί να μεταφραστεί άμεσα η εκπαιδευτική επιτυχία σε επιτυχία σταδιοδρομίας.

Τέλος όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε, εμείς την είδαμε στην ιστορική, νομική και θεσμική εξέλιξή της. Το κυρίαρχο συμπέρασμα είναι ότι ακολουθεί την αντίστοιχη οικονομική θεώρηση ότι η άρση των ανισοτήτων σχετίζεται άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη, συνεπώς για πάνω από μισό αιώνα, οι όποιες παρεμβάσεις σκόπευαν στην άρση των ανισοτήτων μέσω της επένδυσης στα επιστημονικά ιδρύματα. Στις μέρες μας υπάρχει μια θεμελιώδης διαφορά. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως πεδίο οικονομίας εξ ου και ο λόγος (discourse) περί δια βίου μάθησης. Το ουσιώδες είναι ότι σήμερα, δίπλα σε αυτό αναπτύσσεται και μια αυτοτελής ανάλυση για το ρόλο των φύλων και τη θέση της γυναίκας, δηλαδή ανιχνεύονται οι αναπαραγωγές των στερεότυπων στο πεδίο της αναπαραγωγής και όχι της εργασίας.

Η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στις σχετικές πολιτικές, στοχεύει στη μετασχηματιστική διαδικασία για τη βελτίωση της ισότητας των φύλων σε πολλαπλές περιοχές, είτε εφαρμόζεται σε ένα μόνο ίδρυμα είτε σε πολλά. Η παρούσα εργασία ανέδειξε ότι δε χρειάζεται μια πολιτική ισότητας να μένει κυρίως στους κοινωνικο-πολιτιστικούς, οικονομικούς και θεσμικούς παράγοντες που σχετίζονται με το φύλο, γιατί θα έχει δυσμενείς επιπτώσεις καθώς θα χάσει από τον τρόπο που αναπαράγονται τα στερεότυπα. Από την άλλη, το να επενδύει κανείς μόνο σε αόρατα στερεότυπα και πεποιθήσεις σχετικά με το φύλο, που αναπαράγονται αδιάκοπα σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι σωστή αντιμετώπιση. Οι πεποιθήσεις μεταφέρονται μέσω της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τις στάσεις και τις πρακτικές απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια, αλλά και μέσω των ίδιων των νέων. Οι έφηβοι τηρούν συχνά τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων καθώς είναι αρχετυπικοί και νοηματοδοτούν και την ταυτότητά τους, ως ένα βαθμό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι. και Κανταρτζή, Ε. (2008). 'Οι Απόψεις των Ανδρών Εκπαιδευτικών για την Ανάληψη Διδασκαλίας από μέρους τους στην Πρώτη Τάξη του Δημοτικού'. Στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 155, 2008, σσ. 113-128.
- Αντωνοπούλου, Χ. (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των δύο φύλων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Arnot, M. (2006). Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου: Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γιαννακόπουλος, Κ. (2003). 'Προλογικό Σημείωμα: Θεωρίες για Έμφυλο Σώμα'. Στο: Laquer, T. (2003). *Κατασκευάζοντας το φύλο: Σώμα και Κοινωνικό φύλο. Από τους Αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόυντ*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Αθανασιάδου, Χ. (1997). 'Αναπαραστάσεις των Εκπαιδευτικών για το Φύλο'. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/Δίκτυο Ευρυδίκη (2010). *Διαφορές των φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα : Μελέτη για τα Μέτρα που λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα*. Μετάφραση : Φωτεινή Ιωαννίδου Μουζακίτη. Αθήνα : Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/ Ευρυδίκη.(2020). *Ισότητα και σχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη: Δομές, πολιτικές και επιδόσεις των μαθητών. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη*. Λουξεμβούργο : Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Giddens, A. (1993). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Hobsbawm, E. (1999) *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος 20ος αιώνας*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Καλεραντέ, Ε & Καραφώτη, Π.(2008): *Παρατηρητήριο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Δράσεων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ισότητα. Μελέτη "Οδηγός Εισαγωγής Αρχών Ισότητας των Φύλων στην Εκπαίδευση"*. Αθήνα : Κ.Ε.Θ.Ι

- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). 'Αγόρια και Κορίτσια στο Σχολείο: Οι Στάσεις και οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο των δύο Φύλων'. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 88, σσ. 39-48.
- Κονταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά Φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των Γυναικών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παρατηρητήριο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Δράσεων για την Ισότητα
- Κούβδος, Ι. (2012). 'Μια ανάγνωση της θεωρίας της ιδεολογίας του Λουί Αλτουσέρ'. Στο: *Θέσεις*, τεύχος 120. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1195, Προσπελάστηκε στις 23/2/2017
- Μαραβέγιας, Ν. – Τσινισιζέλης, Μ. (επιμ.) (1999). *Η ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Θεσμικές, Πολιτικές και Οικονομικές Πολιτικές*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). 'Θέσεις Διοικητικής και Παιδαγωγικής Ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση: Οι Γυναίκες εκπαιδευτικοί και η "Γυάλινη Οροφή"'. Στο: Ε. Μαραγκουδάκη (επιμ.) *Εισαγωγή Θεμάτων για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία: Δοκίμια, Παραγωγή Βοηθητικού Εκπαιδευτικού Υλικού για την Εισαγωγή Θεμάτων σχετικά με τα Φύλα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Ιωάννινα: ΕΠΕΑΕΚ II, σσ. 63-86.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997) 'Οι Γυναίκες Διδάσκουν και οι Άνδρες Διοικούν'. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 258-292
- Μπουρντιέ, Π. (1999). *Η Ανδρική Κυριαρχία*. Αθήνα: Στάχυ
- Mühlbauer, K. (2003). *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Νοβα - Καλτσούνη, Χ. (2000). *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαγεωργίου, Γ. (2010). *Φύλο και έρευνα*. Αθήνα : Gutenberg
- Παπαταξιάρχης, Ε. και Παπαρδέλλης, Θ. (2006). *Ταυτότητες και Φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα : Αλεξάνδρεια.

- Πετμεζίδου, Μ. και Παπαθεοδώρου, Χ. (επιμ.) (2010). *Κοινωνική Μεταρρύθμιση και αλλαγές στο μείγμα «Δημόσιου»-«Ιδιωτικού» στο πεδίο της κοινωνικής προστασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
 - Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1997). 'Φύλο και Μαθηματικά: Εκπαιδευτικές Ανισότητες και Παιδαγωγική της Ισότιμης Συμμετοχής'. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
 - Τσιπλητάρης, Αθ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση
 - Turner, P. (1998). *Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του φύλου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
 - Φρόση, Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.
 - Χαντζαρούλα, Π. (2012). *Σμιλεύοντας την υποταγή. Οι έμμισθες εργάτριες στην Ελλάδα το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Παπαζήσης
 - Wetherell, M. (επιμ.) (2005). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο
-
- **Ξενόγλωσση**
 - Ante, C. (2016). *The Europeanisation of Vocational Education and Training, Contributions to Political Science*. Switzerland: Springer International Publishing
 - Ball, St. (2006). *Education Policy and Social Class*. London: Routledge
 - Bell, L. and Stevenson, H. (2006). *Education Policy: Process, Themes and Impact*. London: Taylor and Francis
 - Bertrand, M. (2010). 'New Perspectives on Gender'. In: Ashenfelter, O., Gard, D., *Handbook of Labor Economics, Volume 4B*, pp. 1545-1592. London: Elsevier
 - Blackaby D., Leslie D., Murphy P. and O'Leary N. (1998). 'The Ethnic Wage Gap and Employment Differentials in the 1990s: Evidence for Britain'. In: *Economic Letters*, 58, pp. 97-103
 - Burke, P. (1991). 'Identity Processes and Social Stress'. In: *American Sociological Review*, vol. 56, pp. 836-849
 - Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge
 - Callan, H. (1998). *Internationalisation in Europe. The globalisation of higher education*. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

- Callewaert, S. (2006). 'Bourdieu, Critic of Foucault: The Case of Empirical Social Science against Double-Game-Philosophy'. In: *Theory, Culture & Society*, vol. 23, no. 6, pp. 73-98
- Commission (2004). *Facing the challenge- The Lisbon strategy for growth and employment*. Report from the High -level Group chaired by Wim Kok. November 2004.
- Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*. New York: Palgrave MacMillan
- Ec.europa.eu. (2017). Education and training in the EU - facts and figures - Statistics Explained. [online] Available at: http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures
- Ec.europa.eu. (2020) .Digital Education Action Plan 2021-2027- resetting education and training for the digital age [online] Available at : https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf
- Ec.europa.eu (2020). Gender equality strategy 2020-2025 – achievements and key areas for action [online] Available at: https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_en
- European Commision (2019). Women in Digital. [online] Available at : <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/women-digital>
- European Institute for Gender Equality (2018). *Women and men in ICT : a chance for better work- life balance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Foucault, M. (1980). *Power / Knowledge*. New York: Pantheon Books
- Franke, M., Mennella, M. (2017). 'Education and Vocational Training'. Available at: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051303/04A_FT\(2013\)051303_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051303/04A_FT(2013)051303_EN.pdf)
- Furno, M. (2014). 'Returns to education and gender gap'. In: *International Review of Applied Economics*, 28 (5), pp. 628-649
- Gorard, S., Rees, G., Salisbury, J. (2001). 'Investigating the Patterns of Differential Attainment of Boys and Girls at School'. In: *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 2, pp.125-139
- Husu, L. (2000). 'Gender Discrimination in the Promised Land of Gender Equality'. In: *Higher Education in Europe*, 25 (2), pp. 221-228

- Jones, T. (2013). *Understanding Education Policy. The 'Four Education Orientations' Framework*. New York: Springer
- Kreitz-Sandberg, S. (2013). 'Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teachers' education'. In: *Gender and Education*, 25 (4), pp. 444-465
- Kogan, M. (1975). *Educational policy-making: A study on interest groups and parliament*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Lippmann, W. (2004). *Public Opinion*. New York: Dover Publications
- Lowndes, V. (2010). 'The Institutional Approach'. In: D. Marsh, G. Stoker. (eds.). *Theories and Methods in Political Science*. Basingstoke: Palgrave
- Macarie, F. and Moldovan, O. (2015). 'Horizontal and Vertical Gender Segregation in Higher Education: Eu 28 Under Scrutiny'. In: *Managerial Challenges of the Contemporary Society*, 8 (1), pp. 162-171
- Macrae, N.C.; Stangor, C.; Hewstone, M., (1996). *Stereotypes and Stereotyping*. New York: The Guilford Press
- March, J. Olsen, J. (1984). 'The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life'. In: *The American Political Science Review*, vol. 7, pp. 734-749
- Maslak, M.A. (2005). 'Re-positioning Females in the International Educational Context: Theoretical Frameworks, Shared Policies, and Future Directions'. In: *Global Trends in Educational Policy. International Perspectives on Education and Society*, Volume 6, pp. 145–171
- Masson, M. R. (1994). 'Sex Differences in the Study of Science in Scotland and England'. In: Clair, R. (ed.) *The Scientific Education of Girls*. London and Paris: Jessica Kingsley Publishers/UNESCO Publishing
- Moscovici, S. & Paichelier, G. (1978). 'Social comparison and social recognition: Two complementary processes of identification'. In: H.Tajfel (ed.), *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London: Academic Press
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010*, Paris: OECD.
- OECD. (2011). *Report on the gender initiative: gender equality in education, employment and entrepreneurship*, Paris: OECD.
- Ozga, J. (2000). *Policy Research in educational settings: Contested Terrain*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press
- Pépin, L. (2011). 'Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects'. In: *European Journal of Education*, Volume 46, Issue 1, pp. 25–35
- Piro, J. (2016). *Revolutionizing Global Higher Education Policy: Innovation and the Bologna Process*. London: Routledge

- Powers, W. (1973). *Behavior: The Control of Perception*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Reed, E. (1975). *Women's Evolution*. New York: Pathfinder Press.
- Runciman, W. (1966). 'Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement'. In: *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 80, pp. 1-28
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 : Insights and Interpretations*. OECD.
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1979). 'Research on intergroup relations'. In: W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Stratigaki, M. (2004). 'The cooptation of Gender concepts in EU policies: The case of "reconciliation of work and family"'. In: *Social Politics*, vol. 11, no. 1, pp. 30-50
- Stryker, Sh.; Owens, T. and White, R. (eds.) (2000). *Identity, Self, and Social Movements*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Stryker, Sh. and Burke, P. (2000). 'The Past, Present, and Future of an Identity Theory'. In: *Social Psychology Quarterly*, vol. 63, pp. 284-297.
- Sutherland, M. (2000). 'Gender Issues in European Education Today'. In: Elizabeth Sherman Swing, J. Schriewer, and F. Orivel (eds.). *Problems and Prospects in European Education*. London: Praeger
- Tajfel, H. and Turner, J. C. (1986). 'The social identity theory of intergroup behavior'. In: S. Worchel and L. W. Austin (eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall
- Tajfel, H. and Wilkes A. (1963). 'Classification and quantitative judgment'. In: *British Journal of Psychology*, vol.54, pp.101–114
- Tamboukou. M. (2003). *Women, Education and the Self. A Foucauldian Perspective*. London: Palgrave, McMillan
- UNICEF. (2011). *Promoting gender equality through UNICEF-supported programming in basic education*, New York: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Veale, C. and Gold, J. (1998). 'Smashing into the Glass Ceiling for Women Managers'. In: *Journal of Management Development*, vol. 17, no. 1, pp. 17-26.
- Vroegh, K. (1971). 'Masculinity and Femininity in the Elementary and Junior High School Years'. In: *Developmental Psychology*, 4, pp. 254-261
- Whitty, G. (2005). *Making Sense of Education Policy: Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: SAGE Publications Ltd

