

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ  
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
*«Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ»*

*ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:*

**«ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: Η ανάδυση και η εξελικτική  
μετασχηματιστικά πορεία της»**

**ΤΟΥ  
ΚΟΚΟΓΙΑΝΝΗ ΚΩΝ|ΝΟΥ**

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2008

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

▶ Εισαγωγή.....	σελ. 1
-----------------	--------

### *Πρώτη περίοδος (δεκαετία του '70)*

▶ Φεμινιστική Παιδαγωγική: Σχετικά με τη διευκρίνιση του όρου και τα γενικά χαρακτηριστικά.....	σελ. 6
▶ Τα θέματα-βήματα της φεμινιστικής παιδαγωγικής στην τάξη.....	σελ. 9
▶ Φύλο και Εκπαίδευση.....	σελ. 16

### *Δεύτερη περίοδος (δεκαετία του '80)*

▶ Κριτική Παιδαγωγική και Φεμινιστική Παιδαγωγική.....	σελ. 22
(Επιδράσεις και Μετασχηματισμοί)	
▶ Οι εργασίες του Μ. Foucault και ο φεμινιστικός παιδαγωγικός λόγος.....	σελ. 30

### *Τρίτη περίοδος (δεκαετία του '90 μέχρι σήμερα)*

▶ Η στροφή στη Μετακριτική Παιδαγωγική και ο μεταμοντέρνος φεμινιστικός λόγος .....	σελ. 38
▶ Παράρτημα: Βιογραφική προσέγγιση.....	σελ. 46

### *Επιλογικό σημείωμα*

▶ Σχηματική θεώρηση.....	σελ. 49
▶ Κριτικό συμπέρασμα.....	σελ. 52

<i>Βιβλιογραφία.....</i>	<i>σελ. 55</i>
--------------------------	----------------

## ***ΕΙΣΑΓΩΓΗ***

### ***Γενικός σκοπός***

Η φεμινιστική παιδαγωγική (ως συγκεκριμένη διαδικασία σύμφωνα με την οποία διδάσκουμε) εντάσσεται ευρύτερα στα πλαίσια της φεμινιστικής εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, συνδέεται άρρηκτα και με το περιεχόμενο της διδασκαλίας (τι διδάσκουμε: φεμινιστική θεματολογία). Χωρίς, λοιπόν, να ξεχνάμε ότι τόσο το περιεχόμενο όσο και η διαδικασία διδασκαλίας είναι αξεχώριστα ο σκοπός της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στο τι, πώς και πότε τέθηκαν οι πρώτες βάσεις της φεμινιστικής παιδαγωγικής, αλλά και στην εν εξελίξει διαφοροποίηση των προσανατολισμών και των πρακτικών της από την ανάδυσή της μέχρι σήμερα, δηλαδή στο τελευταίο τέταρτο του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Αν λοιπόν λάβουμε υπόψη ότι το τι (φεμινιστική θεματολογία) συνδέεται άρρηκτα με το πώς της διδασκαλίας στα πλαίσια της φεμινιστικής παιδαγωγικής, τότε δεν μπορούμε να μην συνυπολογίσουμε και τον ουσιαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως φορέας αυτής της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ουδέτεροι και παθητικοί μεταβιβαστές των κοινωνικών προτύπων, αλλά αυτόνομες προσωπικότητες που δομούν ενεργά την επαγγελματική τους ταυτότητα στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία υπηρετούν. Ο ρόλος τους λοιπόν στη μετάδοση των κοινωνικών αξιών και κωδίκων είναι μεσολαβητικός, με την έννοια ότι περνούν από έλεγχο αυτό το οποίο μεταβιβάζουν. Έτσι, από τη μια πλευρά, αναπαράγουν τις κοινωνικές αξίες, ενώ από την άλλη ανθίστανται σε αυτές που θεωρούν ότι είναι ανταγωνιστικές στις προσωπικές τους ιδεολογίες ως εκπαιδευτικών. Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν ότι ο λόγος που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όταν δομούν τις εικόνες του ανδρισμού και της θηλυκότητας και οι αναπαραστάσεις που προκύπτουν από τη δόμηση αυτή, είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση της διαδικασίας επαναπροσδιορισμού αξιών και κωδίκων στα πλαίσια της φεμινιστικής παιδαγωγικής.

### ***Μέθοδος έρευνας***

Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η αναλυτικο-συγκριτική προσέγγιση της υπάρχουσας (ως επί το πλείστον ξενόγλωσσης) βιβλιογραφίας με στόχο την ανάγνωση και καταγραφή:

α) των ερευνών και μελετών που έχουν γίνει στο δυτικό κόσμο σχετικά με τη φεμινιστική παιδαγωγική και

β) του τρόπου που προσλαμβάνονται οι διάφορες φιλοσοφικο-κοινωνιολογικές θεωρίες από τη φεμινιστική παιδαγωγική σκέψη και του τρόπου που αποτυπώνονται οι εν λόγω θεωρίες στη φεμινιστική παιδαγωγική πρακτική.

## ΠΕΡΙΟΔΟΙ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

### *1<sup>η</sup> Περίοδος: Δεκαετία του '70 έως αρχές δεκαετίας του '80*

Οι θεωρητικές δομές και βάσεις της φεμινιστικής παιδαγωγικής αναδύθηκαν από τον *παιδαγωγικό λόγο* των γυναικείων σπουδών κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70. Οι *γυναικείες σπουδές* (και κάθε άλλη σειρά μαθημάτων που περιελάμβανε τη γυναικεία εμπειρία) επιδίωκαν να διατηρήσουν την ελπίδα μετασχηματισμού των ακαδημαϊκών και άλλων εκπαιδευτικών δεδομένων νομιμοποιώντας τη φεμινιστική φόρμα διδασκαλίας. Αξίζει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι την ίδια ακριβώς περίοδο, αρχικά στις Η.Π.Α. και κατόπιν στην Ευρώπη, προβάλλεται ένα σημαντικό φεμινιστικό έργο στην εκπαίδευση, το οποίο μπορεί συνοπτικά να χαρακτηριστεί ως έρευνα στο *Φύλο και Εκπαίδευση* και το οποίο ευθυγραμμίζεται με το φεμινιστικό παιδαγωγικό λόγο, όπως αυτός αναδύεται από τις γυναικείες σπουδές. Η εν λόγω έρευνα προέκυψε από τη συνεχώς αυξανόμενη δυσaréσκεια σχετικά με τη διατήρηση της πατριαρχίας στο σχολείο και της απουσίας του *φύλου* ως κατηγορία ενδιαφέροντος ή ανάλυσης στο μεγαλύτερο μέρος των παιδαγωγικών θεωριών. Οι στόχοι και τα αποτελέσματα της έρευνας στο «*φύλο και εκπαίδευση*» ήταν ο ισότιμος χρόνος και η ισότιμη αριθμητικά συμμετοχή των κοριτσιών στην τάξη, καθώς και η ισότιμη διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων προς όφελος των κοριτσιών με παράλληλη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκείνο όμως που οφείλουμε να επισημάνουμε είναι ότι η δόμηση της φεμινιστικής παιδαγωγικής μέσα από τις γυναικείες σπουδές και η ευθυγραμμισμένη με αυτήν φεμινιστική εκπαιδευτική έρευνα τη συγκεκριμένη περίοδο που εξετάζουμε έδωσαν περιορισμένη προσοχή στο γεγονός ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες προέρχονταν από (αριστερούς ως επί το πλείστον) άνδρες συγγραφείς, μελετητές, ενώ τελικά περιορίστηκαν περισσότερο στα πραγματιστικά δεδομένα της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην αντιπροσωπευτικότητα των αριθμών ανά φύλο παρά στη θεωρητικοποίηση της έμφυλης υποκειμενικότητας.

## **2<sup>η</sup> Περίοδος: Δεκαετία του '80 έως αρχές δεκαετίας του '90**

Πολλοί ερευνητές|τριες της φεμινιστικής παιδαγωγικής αυτής της περιόδου άρχισαν να ασχολούνται με θεωρίες του υποκειμένου που αναφέρονται στην παιδαγωγική και έστρεψαν την προσοχή τους και σε άλλα επιστημονικά πεδία, όπως την ψυχολογία (λ.χ. Gilligan, Walkerdine), όπου άσκησαν κριτική στις θεωρίες κυρίως του Kohlberg και Piaget, καθώς εν τέλει αυτές οι θεωρίες άγγιζαν κατά πολύ την εκπαιδευτική πρακτική. Ο λόγος μάλιστα της κριτικής παιδαγωγικής (που κυριαρχεί αρκετά χρόνια τη δεκαετία του '80) χαρακτήριζε πολλές φεμινίστριες παιδαγωγούς, οι οποίες επιχείρησαν να δομήσουν τις λεγόμενες «χειραφετητικές τάξεις», καθώς θεωρούσαν ότι ήταν ένα εγχείρημα επιθυμητό και εφικτό. Ο λόγος της κριτικής παιδαγωγικής, βασιζόμενος περισσότερο στις ιστορίες και θεωρίες της εκπαίδευσης και γενικά στην κοινωνική σκέψη, φάνηκε να παρέχει καλύτερο θεωρητικό υπόβαθρο στη δόμηση εναλλακτικών παιδαγωγικών, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι ευαίσθητες σε πολλαπλές πτυχές της παιδαγωγικής πρακτικής.

Παράλληλα, οι εργασίες του Foucault (καθώς άρχισαν να γίνονται διαθέσιμες στις αγγλικές μεταφράσεις) και πιο συγκεκριμένα οι εφαρμογές των αναλύσεών του σχετικά με την εξουσία και το λόγο οδήγησαν (κυρίως από τα μέσα αυτής της δεκαετίας) σε έναν επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής, θεωρίας και ιστορίας. Η επανασχόληση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω της φουκωϊκής οπτικής σημάδεψε μια λεπτή στροφή στις κριτικές εκπαιδευτικές σπουδές και κατ' επέκταση στη φεμινιστική παιδαγωγική και πρόβαλε το πέρασμα από την αμέσως προηγούμενη «νέα» κοινωνιολογική έρευνα σε αυτό που ονομάστηκε μεταστρουκτουραλισμός. Η δογματική επιμονή σε οικουμενικά και ενοποιητικά προγράμματα και υποκείμενα, όπως αναδύεται από το λόγο της κριτικής παιδαγωγικής μέσα στα «βολικά» πλαίσια της μοντερνικής επιστημολογίας του Διαφωτισμού, τίθεται πλέον σε αμφισβήτηση, ενώ ορισμένοι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής από μόνοι τους αρχίζουν να ανακαλύπτουν τις επιπτώσεις των μεταμοντέρνων και μεταδομικών θεωριών στο φεμινιστικό παιδαγωγικό λόγο (λ.χ. Giroux), κυρίως στο τέλος της δεκαετίας του '80 και τις αρχές της δεκαετίας του '90.

## **3<sup>η</sup> Περίοδος: Δεκαετία του '90 έως σήμερα**

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και κυρίως τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '90 πολλοί θεωρητικοί της φεμινιστικής παιδαγωγικής ανίχνευσαν την

έννοια του υποκειμένου στην κριτική παιδαγωγική και ειδικότερα τις ρίζες του στην κοινωνική θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης. Ταυτόχρονα, όμως, η παράθεση και ανάλυση των συγκρουόμενων θέσεων στο *λόγο* της κριτικής παιδαγωγικής έδειξε ότι η «απελευθερωτική» εκπαίδευση μπορεί να εκφράζει την πάλη και τη διαμαρτυρία εμπεριέχει όμως και αναδύει σχέσεις κυριαρχίας. Η στροφή, λοιπόν, στη λεγόμενη «μετα-κριτική» παιδαγωγική έφερε στην επιφάνεια εκείνη την προσπάθεια αναζήτησης να χρησιμοποιηθεί ο μεταμοντερνισμός τόσο στην προβληματική όσο και στην προώθηση της «χειραφετητικής» παιδαγωγικής. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η έρευνα του θηλυκού εαυτού τη συγκεκριμένη περίοδο συνέπεσε με την κρίση του ορθολογισμού και τη διάσπαση της ενότητας του υποκειμένου. Κατ' επέκταση, ο αφηρημένος και γενικευμένος λόγος της κριτικής παιδαγωγικής αποδυναμώνεται και παρατηρείται στροφή στο μεταμοντέρνο λόγο. Σύμφωνα λοιπόν με αυτόν τον λόγο, αποδομούνται κληροδοτημένες νόρμες λόγου ιστορικά και πολιτισμικά, ενώ η αντικατάσταση της απόδειξης από τη διαλεκτική ως μέθοδο της φιλοσοφίας ή η απαλλαγή από τη θεωρία της αλήθειας ως αντιστοιχίας αλλάζει τον τρόπο που μιλάμε και, συνεπώς, αλλάζει αυτό που θέλουμε να κάνουμε και αυτό που νομίζουμε ότι είμαστε. Αφού η αλήθεια, με βάση τη μεταμοντέρνα οπτική, είναι μια ιδιότητα των προτάσεων και αφού η ύπαρξη των προτάσεων εξαρτάται από λεξιλόγια που φτιάχνονται από ανθρώπους, επομένως το ίδιο ισχύει και για τις αλήθειες. Δεν υπάρχει, λοιπόν, τίποτα που να επικυρώνει το οριστικό λεξιλόγιο ενός ατόμου και μιας κουλτούρας και υπ' αυτή την έννοια οι θεωρητικοί της φεμινιστικής παιδαγωγικής εισήγαγαν νέες τεχνικές, όπως τη βιογραφική προσέγγιση ως εκπαιδευτική φόρμα και την αυτοβιογραφική έρευνα ως ιδιότυπη πρακτική αναλυτικού προγράμματος (από τα μέσα της δεκαετίας), ώστε μέσω της αναπεριγραφής να μπορούμε να ξαναυφάνουμε το λεξιλόγιο του ηθικού διαλογισμού μας για να συμπεριλάβει νέες πεποιθήσεις (λ.χ., ότι οι γυναίκες και οι μαύροι είναι ικανοί για περισσότερα πράγματα απ' ό,τι νόμιζαν οι λευκοί άρρενες, ότι η ιδιοκτησία δεν είναι ιερή, ότι τα σεξουαλικά ζητήματα είναι καθαρά ιδιωτική υπόθεση κ.ο.κ.). Με αυτόν τον τρόπο, τελικά, αποφεύγεται η μονοδιάστατη, εσσηνσιαλιστική και ενοποιημένη αναπαράσταση του γυναικείου «εαυτού», «ταυτότητας» και «εμπειρίας». Βέβαια, δε θα πρέπει παράλληλα να παραλείψουμε και το γεγονός ότι ασκήθηκε και ασκείται κριτική στο *μετακριτικό* ή *μεταμοντέρνο φεμινιστικό παιδαγωγικό λόγο*.

**ΠΡΩΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ**  
**(ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ '70 ΜΕΧΡΙ ΑΡΧΕΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ '80)**

**ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: Σχετικά με τη διευκρίνιση του όρου και τα  
γενικά χαρακτηριστικά**

Η *Φεμινιστική Παιδαγωγική* (όπως αναδύθηκε ο όρος από τις γυναικείες σπουδές) αφορά την παιδαγωγική που οραματίζεται την τάξη ως ένα περιβάλλον χειραφέτησης, ασχολείται με τη διαρκή αντανακλαστική διαδικασία (μέσω του διαλόγου), με την ενεργητική διαμόρφωση του υλικού μελέτης και με την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να παλέψουν ενάντια στο σεξισμό, ρατσισμό και στη φοβία των άλλων επιφέροντας εν τέλει κοινωνική αλλαγή (Shrewsbury M. C. 1987:6). Πιο συγκεκριμένα, είναι εκείνη η παιδαγωγική που περιλαμβάνει τις γυναίκες ως μαθήτριες, επιχειρεί να δημιουργήσει μια εκπαίδευση των γυναικών και χρησιμοποιεί ένα στυλ διδασκαλίας και αναλυτικού προγράμματος που επικεντρώνεται στο να επιτρέπει τους μαθητές/μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργητικά στην ίδια τους τη μάθηση. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της μάθησης είναι ότι εφαρμόζεται σε κάθε εγχείρημα *κοινωνικής δράσης και αλλαγής*. Πάντως, φεμινιστική παιδαγωγική δεν είναι σίγουρα η πεποίθηση στη γυναικεία κυριαρχία και η διδασκαλία του φεμινισμού γενικά και αόριστα (*What is Feminist Pedagogy* [www.edb.utexas.edu/wie/pmain.htm](http://www.edb.utexas.edu/wie/pmain.htm)).

Οι ρίζες αυτής της παιδαγωγικής βρίσκονται στο έργο του Paulo Freire. Ο Βραζιλιάνος θεωρητικός της εκπαίδευσης (1921-1997) έχει αφήσει ένα πολύ σημαντικό αποτύπωμα στον τρόπο σκέψης σχετικά με την *προοδευτική εκπαιδευτική πρακτική* και τη *χειραφέτηση* του ανθρώπου. Το βιβλίο του «*Η αγωγή του καταπιεζόμενου*» συνεχίζει, ακόμη και σήμερα, να αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά σημεία αναφοράς στο πεδίο των εκπαιδευτικών κειμένων και να ασκεί επιρροή (ιδιαίτερα στη Νότια Αμερική, Ασία και Αφρική). Η συνεισφορά του Freire έγκειται σε τέσσερα σημεία: α) Η έμφαση που δίνει στο *διάλογο* και ειδικότερα στο *διαλογικό χαρακτήρα* περισσότερο *μιας ανεπίσημης εκπαίδευσης* παρά σε μια συγκεκριμένη *φόρμα αναλυτικού προγράμματος* β) Το ενδιαφέρον του που επικεντρώνεται στην *πράξη – δράση*, η οποία είναι άτυπη και συνδέεται με κάποιες αξίες. Γι' αυτόν ο διάλογος (που αναφέρθηκε ως πρώτο σημείο) με το συνεργατικό-

διαδραστικό χαρακτήρα του δε γίνεται απλώς για να κατανοήσουμε βαθιά ένα πράγμα, αλλά κατανοώντας το να επιφέρουμε μία αλλαγή στον κόσμο, προσπαθώντας να τον κάνουμε δικαιότερο γ) Η ιδιαίτερη μέριμνα του Freire να οδηγηθεί ο κάθε άνθρωπος στη λεγόμενη *συνειδητοποίηση*, την ανάπτυξη δηλ. εκείνης της συνείδησης του ατόμου που γίνεται κατανοητή μόνο ως δύναμη μετασχηματισμού της πραγματικότητας και δ) Η επιμονή του στη *ζωντανή εμπειρία των συμμετεχόντων* στην εκπαιδευτική διαδικασία που ανοίγει το δρόμο να προσεγγιστούν πρακτικές και από ανεπίσημους εκπαιδευτικούς (*Paulo Freire and the informal education* [www.infed.org/thinkers/et-freir.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-freir.htm)).

Μπορούμε να αντιληφθούμε, λοιπόν, ότι οι φεμινιστικές γενικές ιδέες για την εκπαίδευση (αυτή την περίοδο) είναι παρόμοιες με την παιδαγωγική του Freire και οι φεμινιστές/στρίες εκπαιδευτικοί συχνά τοποθετούν το Freire ως εκείνο το θεωρητικό εκπαιδευτικό που βρίσκεται πολύ κοντά στην προσέγγιση και τους στόχους της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής. Και οι δύο παιδαγωγικές, τόσο του Freire όσο και η Φεμινιστική Παιδαγωγική στηρίζονται στα οράματα ενός κοινωνικού μετασχηματισμού, επιβεβαιώνουν την ύπαρξη της καταπίεσης και θέτουν από κοινού δύο βασικές προϋποθέσεις αντιμετώπισης της καταπίεσης: τη *συνείδηση* και την *ιστορική αλλαγή*. Δεν εκλαμβάνουν οι δύο παιδαγωγικές τη *συνείδηση* απλώς ως ένα άθροισμα κυρίαρχων λόγων, αλλά κυρίως ως ένα γνώρισμα μιας ευρύτερης κριτικής ικανότητας, αυτό που ονομάζει ο Antonio Gramsci «καλή αίσθηση». Επιπρόσθετα, και οι δύο παιδαγωγικές θεωρούν τους ανθρώπους *υποκείμενα* των γεγονότων στην ιστορία και οραματίζονται ένα δικαιότερο κόσμο, στον οποίο οι άνθρωποι εν δυνάμει απελευθερώνονται (Weiler K., 1991).

Δεν μπορούμε, επομένως, να νοήσουμε τη Φεμινιστική Παιδαγωγική – και ειδικότερα τους δασκάλους που την πιστεύουν και την εφαρμόζουν – πέρα από ένα συνεργατικό αρχικά περιβάλλον μάθησης. Ο μαθητής και ο δάσκαλος εργάζονται συνεργατικά στην τάξη αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η συνεργατική μάθηση που προκύπτει οδηγεί στο να κατακτηθεί η γνώση ολοκληρωμένα, μη θρυμματισμένα (ολιστική προσέγγιση). Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες και χρησιμοποιούν τη συζήτηση, για να μάθουν περισσότερα σχετικά με το αντικείμενό τους, ενώ ο δάσκαλος διευκολύνει απλώς τη μάθηση. Ενισχύεται, παράλληλα, η επικοινωνιακή κριτική μέσα από μια ανασκόπηση και αξιολόγηση των καταστάσεων. Οι μαθητές ουσιαστικά κριτάρουν τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη υπό την έννοια ευρύτερων δομών και ενθαρρύνονται για

να εκφράζουν ελεύθερα αυτό που νιώθουν προβάλλοντας τις εμπειρίες τους ως μέσο κατανόησης των θεμάτων που συζητούν. Ταυτόχρονα αισθάνονται ότι κινούνται στα πλαίσια μιας κοινότητας. Πρόκειται εν τέλει για μία παιδαγωγική που αμύνεται σθεναρά την παραδοσιακή πατριαρχική δομή της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος, όπως είναι λ.χ η μορφή της διάλεξης που δίνει τον απόλυτο έλεγχο στο δάσκαλο (μονοδιάστατη πηγή γνώσης) (*Women in Education webside* [www.edb.utexas.edu/wie/pmain.htm](http://www.edb.utexas.edu/wie/pmain.htm)).

Είναι, πράγματι, σημαντικό να τονίσουμε ότι η εφαρμογή της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής στην τάξη σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία της γνώσης σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους που βιώνουν μία παραδοσιακή παιδαγωγική σε μια άλλη τάξη. Η έμφαση που δίνεται σε μια φεμινιστική τάξη αφορά κυρίως την κατανόηση των μαθητών και τη σύνθεση της πορείας των μαθημάτων για τις αναγνώσεις και συζητήσεις που πραγματοποιούνται από μέρους τους για τους δικούς τους καθαρά σκοπούς και στόχους. Αυτό δε σημαίνει, ωστόσο, ότι δεν μπορούν να κάνουν λάθος σε μια φεμινιστική τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο το έργο του δασκάλου είναι να προχωρήσει σε κάποιες προτάσεις, όταν οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις των μαθητών είναι εντελώς αβάσιμες σχετικά με γεγονότα και κείμενα. Ο στόχος δεν είναι βέβαια οι μαθητές να κρατήσουν μια συγκεκριμένη άποψη, αλλά να κατανοήσουν τόσο τη δική τους όσο και εκείνη στην οποία αντιτίθενται. Αυτό διαφαίνεται, βέβαια, κυρίως στο πεδίο των θεωρητικών μαθημάτων και όχι στα θετικά αμιγώς μαθήματα. Η φεμινιστική λοιπόν θεωρία και παιδαγωγική ζητά από τους μαθητές και την πανεπιστημιακή εν γένει κοινότητα να κατανοούν το θέμα της έμφυλης διάκρισης και να είναι κάθε φορά ο καθένας υπεύθυνος για τις συγκεκριμένες θέσεις που επιλέγει, αμύνεται και ενστερνίζεται. Αυτό σημαίνει συνειδητοποίηση του πολιτικού, κοινωνικού και οικονομικού στοιχήματος για την ευόδωση της κάθε ιδέας, θεωρίας ή δράσης (Hausman, B.<http://filebox.vt.edu/users/bhausman/information/femped.html>).

Τελικά, η Φεμινιστική Παιδαγωγική, όπως νοήθηκε και αναδύθηκε μέσα από τις γυναικείες σπουδές, αφορά ουσιαστικά τη διαδικασία (το πώς) μέσω της οποίας μπορεί να διδαχτεί το φεμινιστικό θεματολόγιο (δηλ. το τι της φεμινιστικής εκπαίδευσης). Σε αυτό το σημείο, βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι «Γυναικείες Σπουδές» γεννήθηκαν και αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων, καθώς ο όρος δόθηκε στα ακαδημαϊκά προγράμματα ή και Τμήματα των πανεπιστημίων που εστίαζαν το

ερευνητικό τους ενδιαφέρον στην εμπειρία των γυναικών, συνήθως από μια φεμινιστική οπτική, με τον έναν ή άλλο τρόπο. Ο τόπος γέννησης αυτών των σπουδών είναι οι Η.Π.Α. στα τέλη της δεκαετίας του '60 ως *Κίνημα Απελευθέρωσης των Γυναικών* (Howe & Ahlum, 1973: 393).

Η ανάγκη, λοιπόν, διδασκαλίας των φεμινιστικών διαδικασιών μέσα στα πλαίσια της νόησης της φεμινιστικής παιδαγωγικής προέκυψε στις διδάσκουσες των γυναικείων σπουδών αυτής της περιόδου για τους εξής λόγους: Πρώτον, γιατί θεώρησαν ότι οι μαθητές χρειάζονται αρχικά να μάθουν πώς να συμμετέχουν σε μία φεμινιστική τάξη. Συμμετοχή σε μια φεμινιστική τάξη σημαίνει συμμετοχή σε μια δημοκρατική τάξη, όπου οι μαθητές αποκτούν εκείνες τις εμπειρίες και ικανότητες που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν ενεργητικά και ισότιμα στη μάθηση, να αναλαμβάνουν την υπευθυνότητα που τους αναλογεί σε σχέση με τους συμμαθητές τους και το δάσκαλο. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας, εφόσον αμβλύνονται οι εντάσεις και εκνευρισμοί από τη διάσταση των απόψεων και των ενδεχόμενων παρεπόμενων συγκρούσεων, καθώς επίσης και από τη μονοδιάστατη ερμηνεία των θεμάτων. Δεύτερον, θεωρούν ότι με το να διδαχτούν οι μαθητές τις φεμινιστικές διαδικασίες αποκτούν καλύτερα τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τις φεμινιστικές τους μαθήσεις όχι μόνο στην τάξη αλλά ευρύτερα στη ζωή τους, στην εργασία τους και στο κίνημα των γυναικών. Άλλωστε, έρευνες έδειξαν ότι ο τρόπος σκέψης των γυναικών, η ικανότητα να επιλύουν τα προβλήματα και ο διάλογος επικοινωνίας με τους άλλους βελτιώνονται κατά πολύ αν τυχαίνει να έχουν μαθητεύσει σε μια φεμινιστική τάξη (Schniedewind, Nancy 1987).

## **ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ-ΒΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**

Η φεμινιστική παιδαγωγική αναζητά τελικά ένα μετασχηματισμό στον τρόπο προσέγγισης των έμφυλων θεμάτων και τα βασικά θέματα-βήματα για την οργάνωση της εξερεύνησής μας σχετικά με τη σημασία της φεμινιστικής παιδαγωγικής, σύμφωνα με τη Carolyn Shrewsbury, είναι τα εξής: α) *ενδυνάμωση* β) *κοινότητα* γ) *κοινωνική δράση* δ) *αντανεκλαστικότητα*.

Όπως γνωρίζουμε η μεθοδολογία είναι ένα διαρκές ζητούμενο για τον επαγγελματία εκπαιδευτικό. Η θεωρία μπορεί να κινητοποιήσει την καρδιά αλλά θα

πρέπει να προχωρήσει σε ένα στάδιο πρακτικής αξιοποίησης, για να έχει ένα αντίκτυπο που να διαρκεί. Τα παραπάνω τέσσερα θέματα λειτούργησαν ως στάδια αναφοράς στο σχεδιασμό της διδακτικής μεθοδολογίας αρκετών μαθημάτων μέσα στα πλαίσια εφαρμογής της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής – αυτής της περιόδου βέβαια, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι τεχνικές διδασκαλίας στο βασικό τους κορμό άλλαξαν τις επόμενες περιόδους (*What is Feminist Pedagogy* <http://www.edb.utexas.edu/wie/>).

α) Ενδυνάμωση:

Η ενδυνάμωση είναι από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα, καθώς επιτυγχάνεται μέσω αυτής η σύνδεση της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής με το έργο του P. Freire στη διαλογική εκπαίδευση. Η ενδυνάμωση στη Φεμινιστική Παιδαγωγική έχει την έννοια της ενέργειας, της δύναμης, της ικανότητας του ανθρώπου να δράσει, να κινηθεί, να αλλάξει καταστάσεις για το καλό όλων και σε καμία περίπτωση δεν έχει την έννοια της επιβολής – κυριαρχίας. Με τη σημασία, λοιπόν, της δύναμης ως ικανότητας ο στόχος είναι να αυξηθεί η δύναμη όλων των δρώντων και όχι να περιοριστεί η δύναμη ορισμένων.

Για την επίτευξη της ενδυνάμωσης όλων η φεμινιστική παιδαγωγική εφαρμόζει κάποιες στρατηγικές στην τάξη, οι οποίες συντελούν στο να βρουν οι μαθητές τη δική τους φωνή και δύναμη αυθεντικότητας. Ειδικότερα: 1) Ενισχύονται οι ευκαιρίες και ικανότητες των μαθητών να αναπτύξουν τη σκέψη τους σχετικά με τους στόχους που θέτουν και χρειάζονται, για να πετύχουν ατομικά και συλλογικά 2) Αναπτύσσεται η ανεξαρτησία των μαθητών (από τους τυπικούς διδάσκοντες) 3) Θεωρείται ότι ο κάθε μαθητής μπορεί να πετύχει τους στόχους του και κατά συνέπεια όλοι είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση όλων 4) Καλλιεργούνται οι ικανότητες των μαθητών να σχεδιάζουν, να διαπραγματεύονται, να αξιολογούν και να παίρνουν αποφάσεις 5) Αναδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση των μελών της τάξης με την άμεση αναγνώριση ότι ο καθένας είναι επαρκώς ικανός να παίξει ένα ρόλο στην εξέλιξη του μαθήματος 6) Εκτείνεται η κατανόηση των μαθητών και πέρα από το περιεχόμενο των σχετικών μαθημάτων μέσα από τη χαρά και τη δυσκολία μιας έντονης διανοητικής δραστηριότητας, τη στιγμή που μπαίνουν στη διαδικασία να υποθέτουν τους μαθησιακούς στόχους και τις συνέπειες αυτών των στόχων (Shrewsbury, C: 8).

Η παιδαγωγική ενδυνάμωση παίρνει στα σοβαρά το στόχο της δια βίου μάθησης, δέχεται το αντι-ηγεμονικό ενδεχόμενο μιας «απελευθερωτικής εκπαίδευσης» και παρέχει ένα διασχεσιακό μοντέλο, το οποίο μπορεί να

ενσωματωθεί σε ένα εξελισσόμενο όραμα για έναν κόσμο, στον οποίο οι ιεραρχικές καταπιεστικές σχέσεις αντικαθίστανται από την αυτονομία μέσα σε μια κοινότητα που γιορτάζει τη διαφορά.

β) Κοινότητα:

Οι αποφάσεις μας σχετικά με το πώς φανταζόμαστε μια κοινότητα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο δομούμε συστήματα εξουσίας. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τη Nancy Hartsock (1983), οι θεωρίες εξουσίας είναι άμεσα θεωρίες κοινότητας. Η κυρίαρχη λοιπόν επισήμανση αυτής της περιόδου είναι ότι οι άνδρες, ως φορείς εξουσίας, έκτισαν μια κοινωνία που στη δημόσια πλευρά της υπάρχει μόνο η ηθική των ατομικών δικαιωμάτων. Αυτό στην τάξη μεταφράζεται σύμφωνα με τις φεμινίστριες παιδαγωγούς ως εξής: Οι μαθητές συμμετέχουν στην τάξη ως μεμονωμένα άτομα και η υπευθυνότητα τους για την τάξη ως σύνολο είναι μηδαμινή. Η τάξη βασίζεται σε ένα σύνολο κανόνων σχετικά με τη δικαιοσύνη και την ισότητα αλλά ελάχιστα λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές. Τα δικαιώματα στην τάξη είναι σεβαστά, αλλά απουσιάζουν η συμπαράσταση και η φροντίδα σε σχεσιακό επίπεδο.

Στον πυρήνα της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής βρίσκεται ο ανασχεδιασμός της τάξης ως μιας κοινότητας μαθητών, στην οποία συνυπάρχουν τόσο η αυτονομία του καθενός όσο και η αμοιβαιότητα με τους άλλους, μια αμοιβαιότητα που είναι σύμφωνη τόσο με τις εξελισσόμενες ανάγκες των γυναικών όσο και των ανδρών. Σύμφωνα με τη Nelsen (1981), οι διαφορές και το διαφορετικό σε μια κοινότητα αμοιβαιότητας μπορεί να αναγνωριστεί και να εκληφθεί ως μια πηγή δημιουργικής ενέργειας. Σε μια τέτοια τάξη αναπτύσσεται μια αλληλεξάρτηση θεωρίας και δράσης. Η θεωρία μπορεί να εκτείνεται σε δράση και η δράση γυρίζοντας πίσω μπορεί να πληροφορήσει τη θεωρία κ.ο.κ. (Shrewsbury, C: 11).

γ) Κοινωνική δράση:

Από τη στιγμή που αποκαλύπτεται η ανισότητα, η φεμινιστική παιδαγωγική παρακινεί σε κοινωνική δράση, καθώς θεωρεί ότι η «διαφώτιση» για το θέμα της αδικίας μέσω της μελέτης οδηγεί σε μια ετοιμότητα μάχης ενάντια σε αυτήν την αδικία. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος οι μαθητές πρώτα από όλα οφείλουν να κατανοήσουν τη φύση της αδικίας, να αναγνωρίσουν ανάλογα παραδείγματα μέσα στη δική τους κοινότητα, να καθορίσουν μεθόδους καταπολέμησης του προβλήματος και να αναλάβουν δράση που θα έχει νόημα (<http://www.edb.utexas.edu/wie/>).

Η Φεμινιστική Παιδαγωγική, λοιπόν, αναζητά να καλλιεργήσει την ενεργητική αίσθηση της δράσης και να συνδέσει τις ιδέες με το χειραφετητικό

κίνημα. Αυτό επικεντρώνεται στην *πράξη*, η οποία κρατά το φεμινιστικό περιεχόμενο ζωντανό και εξελισσόμενο συνυπολογίζοντας πάντα τις αναδυόμενες ανάγκες της ζωής των γυναικών. Μέσα στη φεμινιστική τάξη από τις συζητήσεις των συνεργαζόμενων ομάδων προκύπτουν πιθανές επιμέρους δράσεις (βήματα δράσεων) που οδηγούν σε νέες μελλοντικές δράσεις αντανακλαστικά. Με αυτόν τον τρόπο, η θεωρία και η πρακτική κινούνται μπροστά (Bell, L. 1987: 79).

δ) Αντανακλαστικότητα:

Στο τελευταίο αυτό θέμα της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής συμπεριλαμβάνεται κάθε μορφή συζήτησης ανάμεσα στους μαθητές που χωρίζονται σε συνεργαζόμενες ομάδες, καθώς και μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων, τη στιγμή μάλιστα που οι τελευταίοι μοιράζονται με τους μαθητές τον ηγετικό τους ρόλο. Η αλληλεπιδραστική διαδικασία των συζητήσεων μπορεί να διευκολυνθεί από τον ίδιο το δάσκαλο με τις *προφορικές* και *σιωπηρές* συζητήσεις που μπορεί να οργανώσει στις ομάδες συζήτησης. Οι *ομάδες συζήτησης* είναι μία από τις έξι τεχνικές διδασκαλίας που προτείνουν οι φεμινίστριες δασκάλες με βάση τη φιλοσοφικο-παιδαγωγική προσέγγιση αυτής της περιόδου, παίρνοντας ως παράδειγμα το μάθημα της λογοτεχνίας. Οι τεχνικές διδασκαλίας στην προκειμένη περίπτωση είναι: α) η σύνθεση της αυτοβιογραφίας από τους ίδιους τους μαθητές (για να εξετάσουν το πώς το φύλο τους επηρέασε τις εμπειρίες τους) β) το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο των κειμένων που επιλέγονται στο μάθημα για διαπραγμάτευση γ) ο τρόπος επιλογής του συγκεκριμένου υλικού διαπραγμάτευσης δ) οι απαντήσεις των αναγνωστών-μαθητών με βάση ι) την ικανότητα που έχουν να αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο των κειμένων ιι) την έκφραση των συναισθημάτων τους σε ένα κείμενο και ιιι) τη σύνδεση θέσεων του κειμένου με τις προσωπικές τους ιστορίες ε) οι κύκλοι λογοτεχνίας, που παραπέμπουν σε μικρές ομάδες συζήτησης και εξέτασης ενός λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές και τέλος στ) η χρήση παράλληλων κειμένων (<http://www.edb.utexas.edu/wie/>). Η οποιαδήποτε μορφή ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών, συναισθημάτων στο πλαίσιο της συζήτησης που προκύπτει με βάση την καθεμιά από τις παραπάνω τεχνικές διδασκαλίας υποδηλώνει τη λειτουργία της αντανακλαστικότητας, μέσα στα πλαίσια της διαδραστικής διαδικασίας.

Με βάση τη συζήτηση που έγινε από τις φεμινίστριες δασκάλες αυτής της περιόδου θα μπορούσαμε να αναφέρουμε μερικές επιπλέον ενδεικτικά παιδαγωγικές προτάσεις που έκαναν οι ίδιες, μέσα από την άμεση εμπειρία τους στην τάξη. Ειδικότερα, μπορούμε να εκθέσουμε ακόμη τις απόψεις: των Kathleen Dunn,

Berenice Fisher, Ellen Berry and Elizabeth Black, Laurie Crumpacker and Eleanor Vander Haegen (Women's Studies, Fall-Winter 1987: 40-89).

Η Kathleen Dunn (1987: 40), αρχικά, θεώρησε σκόπιμο να επικεντρωθεί στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές/τριες τονίζοντας ότι οι συζητήσεις μέχρι εκείνη τη στιγμή σχετικά με τις γυναικείες σπουδές και τη φεμινιστική παιδαγωγική είχαν στραφεί περισσότερο στη δασκάλα και τις μεθόδους που αυτή χρησιμοποιούσε. Έκανε λόγο για τρία εμπόδια που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε γιατί ορισμένοι μαθητές σε μία φεμινιστική τάξη εμφανίζονται είτε να μην καταλαβαίνουν πολλές φορές το τι διδάσκεται είτε να φαίνονται απρόθυμοι να μοιραστούν τον ενθουσιασμό των υπολοίπων για τα θέματα των γυναικείων σπουδών. Αναφέρθηκε, λοιπόν, στο *ενστικτώδες/ψυχικό* εμπόδιο, στο *κριτικό/λογικό* και στο *ηθικό*. Σύμφωνα με το πρώτο, οι μαθήτριες κυρίως (σε αντίθεση με τους μαθητές) νιώθουν αρκετές φορές φόβο και άγχος σχετικά με το έργο που τις έχει ανατεθεί πιστεύοντας ότι όχι μόνο δε θα τα καταφέρουν αλλά θα γελοιοποιηθούν κιόλας. Αυτό συμβαίνει γιατί ορισμένες από αυτές τυχάνει να είναι περισσότερο ευαίσθητες στις μικρές διαφορές και στο σαρκασμό, στοιχείο που τις καθιστά ευάλωτες και αδύναμες να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που εγείρουν φόβο και άγχος, τη στιγμή μάλιστα που αντιλαμβάνονται το περιβάλλον ως ανασφαλές. Από την άλλη, υπάρχουν περιπτώσεις που μαθητές/τριες υψώνουν ηθικά εμπόδια όταν η φεμινιστική γνώση που προσλαμβάνουν αντιτίθεται, σύμφωνα με αυτούς/ές, στο υπάρχον σύστημα αξιών τους (ό.π. σελ. 41). Τέλος, το κριτικό/λογικό εμπόδιο εγείρεται όταν μία κανούρια πληροφορία δεν ταιριάζει με τις υπάρχουσες δομές σκέψης μιας μαθήτριας, με αποτέλεσμα η ίδια να μη δίνει τη δέουσα προσοχή στην τάξη, καθώς προσπαθεί να βγάλει νόημα σχετικά με το υλικό που της παρέχεται και το οποίο δε συμβαδίζει με τα δικά της λογικά σχήματα (ό.π. σελ. 42). Και για τις τρεις αυτές περιπτώσεις εμποδίων η Dunn προτείνει την ενθάρρυνση μέσα από τη συζήτηση, ώστε η μαθήτρια να αποκαλύπτει αβίαστα τις όποιες ερωτήσεις και αβεβαιότητες που έχει σχετικά με ένα θέμα που της δίνεται. Άλλωστε, η φεμινιστική παιδαγωγική για τη Dunn μας βοηθά να εκμαιεύουμε και να παρακολουθούμε τη γνωστική ανάπτυξη και την προσωπική εμπειρία των μαθητών (ό.π. σελ. 45).

Η Berenice Fisher (1987: 47), κατόπιν, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα συναισθήματα, τα οποία θεωρεί ότι είναι ένα σημαντικό τμήμα της γυναικείας εμπειρίας. Στη γυναικεία εμπειρία επικεντρώνεται η αυτο-συναίσθηση που επιτυγχάνεται μέσω της φεμινιστικής παιδαγωγικής. Επομένως, η δύναμη της αυτο-

συναίσθησης εκπηγάζει ουσιαστικά από τη δυνατότητα των γυναικών να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, ενώ τα συναισθήματα ρίχνουν φως στη φύση της γυναικείας καταπίεσης. Ονοματίζει και περιγράφει ενδεικτικά το συναίσθημα της ντροπής που νιώθουν πολλές γυναίκες και θέτει ερωτήσεις του τύπου: Γιατί ντρέπονται οι γυναίκες; Πώς διαμορφώνεται η ζωή τους με βάση αυτή τη συναισθηματική αντίδραση; Μπορούν να νιώσουν διαφορετικά; (ό.π. σελ. 48) Προτείνει, λοιπόν, τα συναισθήματα να έχουν κεντρικό ρόλο στη φεμινιστική εκπαίδευση, εφόσον συντελούν στην ανακάλυψη των φεμινιστικών πιστεύω και αξιών. Άλλωστε, γι' αυτήν, η τάξη των γυναικείων σπουδών αποτελεί μια πολιτική αρένα, μια κοινότητα στην οποία οι γυναίκες επιχειρούν να σκέφτονται και να δρουν μαζί (ό.π. σελ. 49). Η προσφιλή παιδαγωγική μέθοδος που ακολουθεί στη φεμινιστική τάξη είναι οι τεχνικές του ψυχοδράματος. Αξίζει στο συγκεκριμένο σημείο να αναφέρουμε το «θέατρο ως δημόσιος χώρος συζήτησης» που χρησιμοποίησε και ακολούθησε ως βασική τεχνική αφύπνισης της γυναικείας αυτο-συναίσθησης, γιατί πράγματι έχει πολύ ενδιαφέρον (ό.π. σελ. 51): η πρωταγωνίστρια αγωνίζεται να αντισταθεί σε μια μορφή καταπίεσης. Η σκηνή παίζεται μια φορά. Όταν ξαναρχίζει η σκηνή, το κοινό που παρακολουθεί καλείται να συμμετάσχει είτε με το να σταματήσει τη συγκεκριμένη ροή της δράσης, είτε ακόμη με το να αντικαταστήσει την πρωταγωνίστρια προτείνοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης της καταπίεσης.

Στη συνέχεια, οι Ellen Berry και Elisabeth Black (1987: 59) προτείνουν από την πλευρά τους ως σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάπτυξη της φεμινιστικής σκέψης στους μαθητές/τριες το λεγόμενο «ενοποιητικό ημερολόγιο μάθησης». Πρόκειται για ένα ημερολόγιο που ισορροπεί ανάμεσα στο προσωπικό ημερολόγιο και στο σημειωματάριο που κρατούν οι μαθητές/τριες στην τάξη. Ξεκίνησε από μια γενική ιδέα που εφαρμοζόταν σε πολλά πανεπιστήμια εκείνη την περίοδο στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου η θέση «γράφοντας να μαθαίνεις» υλοποιήθηκε με τη μορφή ενός άτυπου ημερολογίου γραψίματος για οποιοδήποτε θέμα, ως ένας τρόπος δηλαδή για να αυξηθεί ποσοτικά και ποιοτικά η μάθηση των μαθητών. Το «ενοποιητικό ημερολόγιο μάθησης» που προτείνουν οι συγκεκριμένες φεμινίστριες δασκάλες απομακρύνεται από το εντελώς προσωπικό και ενδεχομένως παραπλανητικό για ορισμένα πρόσωπα και καταστάσεις ημερολόγιο, αλλά και από το απρόσωπο και ορθολογισμένο σημειωματάριο που κρατά ο καθένας στην τάξη. Κρατώντας τα θετικά στοιχεία και από τις δύο περιπτώσεις καταγραφής σημειώσεων

οι παραπάνω δασκάλες θεωρούν ότι το εν λόγω ημερολόγιο βοηθά τους μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τις συχνά έντονες και συγκεχυμένες συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε ορισμένα θέματα, τα οποία τυχαίνει να έχουν κεντρική σημασία για το φεμινισμό (ό.π. σελ. 62-63).

Τέλος, οι φεμινίστριες Laurie Crumacker και Eleanor Vander Haegen (1987: 65) θέτουν υπό συζήτηση ένα άλλο εξίσου σημαντικό θέμα που πρέπει να απασχολεί μία φεμινιστική τάξη και δεν είναι άλλο από την προκατάληψη σε όλες τις μορφές της. Εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ομοφυλοφοβία και επισημαίνουν ότι σε μια φεμινιστική τάξη που επιχειρεί να εμψυχήσει στους μαθητές τρόπους καταπολέμησης της καταπίεσης σε όλες τις εκφάνσεις της δε συνάδει τόσο οι δάσκαλοι όσο και τα αναλυτικά προγράμματα να αγνοούν την κατηγορία των ομοφυλόφιλων μαθητών. Θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να ενθαρρύνονται στη μάθηση της ανεκτικότητας και της κριτικής σκέψης, ενώ ταυτόχρονα προτείνουν κάποιες παιδαγωγικές στρατηγικές (ό.π. σελ. 66-70) για τη συζήτηση της ομοφυλοφοβίας και την εμπειρία των ομοφυλόφιλων ανδρών και γυναικών στις τάξεις των κολλεγίων. Οι σημαντικότερες από αυτές τις στρατηγικές είναι ο καθορισμός και η διευκρίνιση των εννοιολογικών όρων σε πρώτο επίπεδο και η μετατροπή του προσωπικού σε σχετικό συνδυάζοντας τη διανοητική ανάλυση με την προσωπική εμπειρία.

Παρόλα αυτά, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η Φεμινιστική Παιδαγωγική αυτής της περιόδου δέχτηκε έντονη κριτική. Αυτό βέβαια δεν είναι τυχαίο, αν αναλογιστούμε ότι οι στόχοι της χειραφέτησης ή η εναντίωση στην καταπίεση που τέθηκαν είτε από τους δασκάλους του Freire είτε από τις φεμινίστριες δασκάλες που ήταν κατά πολύ επηρεασμένες από το Freire αρθρώθηκαν με ασαφή και γενικό στόχο, με αποτέλεσμα να μη γίνουν κατανοητοί ή επιτεύξιμοι – τουλάχιστον στο βαθμό που θα έπρεπε. Είναι εύλογο ότι ως γενικευμένοι, παγκόσμιοι, διαχρονικοί στόχοι δεν απευθύνονται στην ιδιαιτερότητα της ζωής των ανθρώπων. Δεν αναλύουν άμεσα τις αντιφάσεις που προκύπτουν ανάμεσα στις καταπιεζόμενες ομάδες που συγκρούονται ή δεν εξηγούν το πώς ένα άτομο που καταπιέζεται σε ένα επίπεδο μπορεί να λειτουργεί την ίδια στιγμή ως καταπιεστής σε ένα άλλο. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι του Freire και του φεμινισμού, στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν σθεναρά τις κυρίαρχες αξίες, εν τέλει προκάλεσαν συγκρούσεις τόσο για τους εαυτούς τους όσο και για τους μαθητές τους, καθώς η υποκειμενικότητά τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική βρίσκεται συχνά σε μια αντιφατική και συνεχή εξελικτική διαδικασία (Weiler, 1991:452)

Πιο συγκεκριμένα, ο Freire προσεγγίζει την χειραφετητική παιδαγωγική με όρους δυϊσμού ανάμεσα στον καταπιεστή και τον καταπιεζόμενο, την εξανθρώπιση και την απανθρωπιά. Μια τέτοια προσέγγιση όμως εγείρει κάποια ερωτήματα σχετικά με α) το κατά πόσο η κοινή εμπειρία λειτουργεί ως πηγή γνώσης β) το «τι» και το «πώς» της παιδαγωγικής εξουσίας του δασκάλου και γ) τη φύση της πολιτικής και παιδαγωγικής πάλης. Ειδικότερα, με βάση το δυϊκό σχήμα του Freire, καταπιεστή – καταπιεζόμενου, η καταπίεση των γυναικών αντιμετωπίζεται με γενικό τρόπο μέσα στο πλαίσιο των ανθρωπινων δικαιωμάτων και ενός ιδεαλιστικού ανθρωπισμού, με αποτέλεσμα να ταυτίζεται απλώς με την πλευρά των καταπιεσμένων. Όμως η εσφαλμένη εντύπωση ότι υπάρχει μία μονή κατηγορία – η «γυναίκα» - χωρίς να παραδεχόμαστε τις πολυπλοκότητες και διαφορές ανάμεσα στις ίδιες, με βάση την εθνικότητα, το χρώμα την τάξη, την ιδιοσυστασία της καθημιάς, τελικά μας οδηγεί σε μια αφηρημένη χρήση των όρων χωρίς να συνυπολογίζουμε τις συγκεκριμένες σημασίες των λεπταίσθητων ή μη διαφορών εμπειρίας και συμπεριφοράς που έχει η κάθε γυναίκα ξεχωριστά.

Τόσο ο Freire όσο και οι αριστεροί κριτικοί αυτής της περιόδου φαντάστηκαν το χειραφετημένο ήρωα ως άνδρα που υπήρχε μόνος του στο δημόσιο κόσμο, προεξοφλώντας με αυτόν τον τρόπο ότι ο κόσμος των γυναικών είναι ο κόσμος των διαπροσωπικών σχέσεων και της καθημερινής ζωής (Weiler, 2001: 75-76), Το έργο, όμως, ενός φεμινιστή εκπαιδευτικού είναι να προσπαθήσει να δημιουργήσει τις συνθήκες για εκείνο το θηλυκό υποκείμενο που μιλά ως μέρος ενός ευρύτερου πολιτικού και κοινωνικού σχεδίου ενάντια στην πατριαρχία, το ρατσισμό και την ταξική εκμετάλλευση. Το θέμα είναι τελικά ότι η δύναμη της ανδροκεντρικής δυτικής παράδοσης φιλοσοφικά και πολιτικά δε σημαδεύει μόνο τα κείμενα που δάσκαλοι και μαθητές διαβάζουν αλλά και την ίδια τους τη συνείδηση. Τόσο οι φεμινιστές όσο και οι μη φεμινιστές εκπαιδευτικοί του Freire επιχείρησαν να δημιουργήσουν περισσότερο χειραφετημένες παιδαγωγικές, αλλά αυτές οι προσπάθειες έγιναν άδικες, λειτούργησαν ως διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των ίδιων και ανέδυσαν σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την παιδαγωγική και την ταυτότητα: Για ποιον μιλάμε, όταν μιλάμε; Τι είδους γνώση ψάχνουμε; (ό.π. σελ. 84)

## **ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Επίσης, ένα μεγάλο μέρος του φεμινιστικού έργου στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70 μέχρι τις αρχές του '80 που εξετάζουμε θα μπορούσε

να χαρακτηριστεί ως η έρευνα για το «φύλο και την εκπαίδευση», η οποία ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. Η ανάλυση του συγκεκριμένου φεμινιστικού έργου αποσκοπούσε, αφενός, στο να εκθέσει τις ανισότητες φύλου σε επίπεδο τάξης και αναλυτικού προγράμματος, αφετέρου, στο να αντισταθμίσει αυτές τις ανισότητες σε επίπεδο σχολικής πρακτικής και αντιπροσώπευσης των φύλων στα αναλυτικά προγράμματα. Αξιίζει να σημειώσουμε ότι τη δεκαετία του '70 η φεμινιστική οπτική της εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι άμεσα επηρεασμένη από το φιλελευθερισμό και μάλιστα στη νεο-φιλελεύθερη, πιο ριζοσπαστική εκδοχή του (Middleton, S., 1987). Οι νεο-φιλελεύθερες φεμινίστριες θεωρούν ότι η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών θα πραγματοποιηθεί μόνο αν αλλάξουν τα στερεότυπα που σχετίζονται με τους έμφυλους ρόλους κι αυτό, για να επιτευχθεί, χρειάζεται να στηριχτεί σε μία εκπαίδευση που θα έχει ως στόχο την αναμόρφωση της στάσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των εργοδοτών και των γονιών (ό.π. σελ. 77). Αυτές οι τελευταίες θέσεις θα υποστούν αυστηρή κριτική και από τις ριζοσπάστριες και από τις σοσιαλίστριες/μαρξίστριες φεμινίστριες (βλ. τελευταία παράγραφο αυτής της ενότητας).

Τα αποτελέσματα, λοιπόν, της έρευνας για το φύλο και την εκπαίδευση μελετήθηκαν προσεκτικά από τις εκάστοτε ομοσπονδιακές επιτροπές που συγκροτήθηκαν για το σκοπό αυτό στις χώρες που εφάρμοσαν παρεμβατικά προγράμματα και επηρέασαν την εκπαιδευτική πολιτική. Αναγνωρίστηκε, λοιπόν, η ανάγκη να αναμορφωθούν τα αναλυτικά προγράμματα και να συμπεριλάβουν το φύλο και, ειδικότερα, τη δυνατότητα των κοριτσιών να έχουν πρόσβαση και συμμετοχή στις φυσικομαθηματικές επιστήμες, στα σπορ και στη φυσική αγωγή, παρά το γεγονός ότι τα κορίτσια συνέχιζαν σε μεγάλο βαθμό να παρουσιάζουν την ίδια επίδοση και στάση σχετικά με αυτά τα μαθήματα. Άρχισαν, κατά συνέπεια, τα αναλυτικά προγράμματα να παρέχουν ίσο χώρο αντιπροσώπευσης στα κορίτσια, ίσο χρόνο στην τάξη και σε πολυάριθμες άλλες περιπτώσεις συμμετοχής ( Luke C. & Gore J., 1992: 8).

Το παιδαγωγικό σχέδιο του συγκεκριμένου φεμινιστικού έργου στην εκπαίδευση, αν και ήταν πολυδιάστατο, αποσκοπούσε στο να ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική κοινότητα (και κυρίως τους γονείς) σχετικά με την άνιση μεταχείριση των κοριτσιών στη σχολική τάξη. Άλλωστε, έχει σημασία να τονίσουμε ότι ο βαθμός στον οποίο τα φύλα διαφέρουν είναι λιγότερο σημαντικός απ' ό,τι οι συνέπειες της έμφασης που δίνεται σε τέτοιες διαφορές (James, J., 1997). Η παραπάνω λοιπόν ευαισθητοποίηση επιχειρήθηκε να επιτευχθεί με τρεις τρόπους. Πρώτον, με

αποδεικτικά στοιχεία που παρουσίαζαν τον άνισο καταμερισμό των εκπαιδευτικών ωφελειών ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια, δεύτερον, με εξερεύνηση και εξήγηση εκείνων των λεπταίσθητα διαφορετικών και πολύπλοκα ποικίλων τρόπων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παράγουν και αναπαράγουν τις διαφορές και ανισότητες στα φύλα και, τρίτον, με την ανάπτυξη μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής που δε θα προβαίνει σε διακρίσεις αλλά στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών (Kenway J. & Modra H., 1992: 141).

Πέρα από τους τρόπους επίτευξης, το παιδαγωγικό αυτό σχέδιο κινούνταν σε τρεις παραμέτρους με βάση και την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των παραμέτρων: α) το αναλυτικό πρόγραμμα β) το διδάσκοντα και γ) το μαθητή/τρια (αυτόν γενικά που μαθαίνει). Το θέμα βέβαια είναι ότι και για τις τρεις παραμέτρους που κινήθηκε το παιδαγωγικό σχέδιο του «φύλο και εκπαίδευση» αυτής της περιόδου δέχτηκε εν τέλει έντονη κριτική από τους φεμινιστικούς κύκλους. Μελέτες μάλιστα που έγιναν έδειξαν ότι μέσα από τις αλληλεπιδραστικές πρακτικές του σχολείου, τους τύπους της λειτουργικής οργάνωσής του και τα μηνύματα του φανερού και κρυφού αναλυτικού προγράμματος οι μαθητές συνέχισαν να ισχυροποιούν τα στερεότυπά τους σχετικά με την έμφυλη διάσταση του ρόλου τους (Holland, J. et al. 1985). Το χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι συνεχιζόταν να μειώνεται η αυτοπεποίθηση ιδιαίτερα των μαθητριών σχετικά με το ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν λ.χ. στις φυσικομαθηματικές επιστήμες εξίσου καλά με τα αγόρια, επειδή δεν ενδιαφέρονταν να παρατηρούν τα «σωστά πράγματα» στην περίπτωση ενός πειράματος και δεν είχαν σε τελευταία ανάλυση την επιστημονική έφεση των αγοριών. Βέβαια, αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος και το αίσθημα κατωτερότητας από την πλευρά των κοριτσιών σαφώς είναι μια κοινωνική κατασκευή, η οποία ενισχύεται ακόμη περισσότερο και από το γεγονός ότι οι περισσότερες επιστημονικές έρευνες πραγματοποιήθηκαν από άνδρες, οι οποίοι αυτοί ήταν τελικά που αποφάσιζαν τι ήταν ενδιαφέρον και σημαντικό να μελετήσουν (Whyte, J. 1986).

Ξεκινώντας λοιπόν με τις παρεμβάσεις στα αναλυτικά προγράμματα η κριτική επικεντρώθηκε κυρίως στο ότι οι παρεμβάσεις αυτές αμέλησαν και αγνόησαν τη συνεισφορά των κοινωνικών παραγόντων, αλλά και τις πολιτισμικές διαφορετικές εμπειρίες των γυναικών, με αποτέλεσμα να μη συμπεριληφθούν περιπτώσεις μαθητριών με βάση την κοινωνικο-οικονομική τους τάξη, την εθνικότητα, την ιδιαιτερότητα σε κάποιους τομείς, την ένταξή τους σε ομάδες μειονοτήτων κ.τ.λ. Επίσης, έντονη κριτική ασκήθηκε και για την έμφαση που δόθηκε στο περιεχόμενο

της γνώσης μέσα από τα αναμορφωμένα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία ουσιαστικά έθεταν τα κορίτσια παθητικούς δέκτες της γνώσης των άλλων παρεμποδίζοντας την ανάπτυξη της αυτόνομης οντότητάς τους. Τέλος, θεωρήθηκε ότι δημιουργούταν περισσότερο μία αφελής και πρόχειρη σχέση ανταπόκρισης μεταξύ των δασκάλων και μαθητών με το αναλυτικό πρόγραμμα (Kenway J. & Modra H., 1992: 143).

Σχετικά με τη δεύτερη παράμετρο, το μαθητή, όταν οι φεμινιστές/στριες εκπαιδευτικοί και ερευνητές εντόπισαν το πρόβλημα με την ανάπτυξη των έμφυλων προκαταλήψεων ξεκίνησαν θεωρητικά για να το επιλύσουν και πάλι από τη φιλελεύθερη φεμινιστική σκέψη, η οποία με τη σειρά της άντλησε τις θεωρίες της για τη θηλυκή ταυτότητα από τις θεωρίες του «εαυτού», θεωρίες που συνδέονταν με την κοινωνική ψυχολογία και με τη θεωρία κοινωνικοποίησης του έμφυλου ρόλου. Το ενδιαφέρον αρχικά επικεντρώθηκε στα κορίτσια, τα οποία θεωρήθηκαν ότι στερούνται εκείνων των στοιχείων που είναι ουσιώδη για τη σχολική επιτυχία σε πλατιά κλίμακα. Αντιμετωπίστηκαν ως άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση που αποφεύγουν να ρισκινδυνεύουν, προτιμώντας τη διανοητική και κοινωνική συμβατικότητα και παθητικότητα. Αυτό οδήγησε όμως στο να περιγράφονται οι μαθήτριες περισσότερο ως παθητικά θύματα των κοινωνικών δυνάμεων παρά ως οντότητες που μπορούν να αυτονομηθούν και να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις. Κατά συνέπεια, παρέμεινε ο κίνδυνος σταθερά να κυλήσουν οι ίδιες σε ένα ελλειμματικό μοντέλο κοριτσίστικης παιδικής ηλικίας (ό.π. : 144). Βέβαια, επιχειρήθηκε τα ανδρικός αναγνωρίσιμα διδακτικά αντικείμενα, όπως μαθηματικά, επιστήμη και τεχνολογία, να γίνουν περισσότερο φιλικά στο κορίτσι μέσω του παιδαγωγικού σχεδίου στα πλαίσια του «φύλο και εκπαίδευση», αλλά το θέμα που προέκυψε είναι τι ακριβώς εννοούμε με τη φράση «φιλικά στο κορίτσι», τι περιεχόμενο δίνουμε και πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί - πέρα από την εξουδετέρωση κάθε σχήματος σεξισμού (ό.π. : 145)

Τέλος, σχετικά με την τρίτη παράμετρο, το δάσκαλο, η φεμινιστική προσπάθεια στα πλαίσια του «φύλο και εκπαίδευση» έφερε στην επιφάνεια στοιχεία που αφορούσαν, από τη μια πλευρά, την ανεπαρκή αντιπροσώπηση των γυναικών τόσο στις υψηλότερες θέσεις της διοικητικής εκπαιδευτικής πυραμίδας όσο και στη διδασκαλία κάποιων «ανδρικών» κατά βάση αντικειμένων και, από την άλλη, την υπεραντιπροσώπηση των γυναικών στις χαμηλότερες διοικητικές βαθμίδες και σε εκείνα τα μαθήματα που συνδέονταν περισσότερο με την ανατροφή-φροντίδα και το

σπίτι. Μέσα από αυτή την οπτική, το φιλελεύθερο φεμινιστικό σχέδιο προσπάθησε να αναγνωρίσει και να αφαιρέσει τα δομικά και ψυχολογικά εμπόδια στην υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις θέσεις διοικητικής εξουσίας και στο πεδίο της «ανδρικής» γνώσης. Οι «μη παραδοσιακές δασκάλες» λοιπόν παρείχαν εκείνα τα μοντέλα ρόλων που παρουσίαζαν στους μαθητές ότι οι άνδρες και γυναίκες έχουν ίσες ικανότητες, με απώτερο σκοπό να μπορούν τα ίδια τα κορίτσια κυρίως να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν την προκατειλημμένη προσδοκία που έχουν για το μέλλον τους (ό.π. : 146).

Για αυτόν τον τύπο των επιχειρημάτων από το παραπάνω φεμινιστικό σχέδιο η κριτική που ασκήθηκε επισήμανε την έμμεση ανάπτυξη της ιδέας ότι οι άνδρες και οι γυναίκες έχουν σημαντικά διαφορετικό στυλ παιδαγωγικό και διοικητικό, πράγμα που οδήγησε αναπόφευκτα σε διαφορετικούς αντίστοιχα τρόπους παιδαγωγικής που συνδέονταν με το θηλυκό και το ανδρικό – εσσενσιαλιστικά και με ένα φυσικοποιημένο τρόπο κατηγοριοποίησης του άνδρα και της γυναίκας. Ο γυναικείος τρόπος διδασκαλίας έτεινε να σχετίζεται με το συναίσθημα και την ανατροφή, γι' αυτό και θεωρήθηκε ότι αυτός ο τρόπος συνάδει περισσότερο με την εκπαίδευση της μικρής παιδικής ηλικίας. Επίσης, η απουσία εμπειριστατωμένης μελέτης για το δάσκαλο από τη βιβλιογραφία αυτής της περιόδου αποδεικνύει τη δυσκολία να ανακαλύψει κάποιος τι σημαίνει ακριβώς να είσαι φεμινιστής δάσκαλος. Επιπρόσθετα, απουσίαζε και κάθε εμπειρική έρευνα σχετικά με το πώς αυτό το σχέδιο φεμινιστικής παιδαγωγικής έχει εκληφθεί από τους μη φεμινιστές δασκάλους (ό.π.: 147).

Παράλληλα, την ίδια δεκαετία κάνει την εμφάνισή του, ταυτόχρονα με τη νεοφιλελεύθερη φεμινιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η ώριμη και ριζοσπαστική φωνή του δεύτερου κύματος του φεμινισμού, όπως αναφέρει η Middleton (1987): Millett 1970, Firestone 1970, Mitchell 1973, Rowbotham 1973, Oakley 1972, Ortner 1972, Baker Miller 1975, Rich 1976, Chodorow 1978 κ.ά., προερχόμενες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (ψυχολογία, ψυχιατρική, ανθρωπολογία κ.τ.λ.). Πιο συγκεκριμένα, οι ριζοσπάστριες ενδιαφέρθηκαν να ανιχνεύσουν την αναπαραγωγή και τη μορφή που αποκτά η πατριαρχία στην εκπαίδευση, φέρνοντας με αυτόν τον τρόπο στην επιφάνεια τη σχέση του φύλου και των κοινωνικών δομών (Dillabough, 2001: 13). Ειδικότερα, η Spender (1987: 143-154) πιστεύει ότι στο χώρο της εκπαίδευσης ισχύει αυτό που ονομάζει «πατριαρχικό παράδειγμα», εννοώντας τη μεταφορά της ανδρικής κυριαρχίας και εξουσίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Γενικά,

οι ριζοσπάστριες έθεσαν κάποια καίρια ερευνητικά ερωτήματα, όπως: πώς μεταδίδεται η γνώση, πώς γνωστικά αντικείμενα κατοχυρώνονται ως ανδρικά ή γυναικεία, πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις δύναμης μεταξύ των φύλων σε επίπεδο μαθητών-μαθητριών ή μεταξύ των εκπαιδευτικών, πώς κατασκευάζεται η θηλυκότητα, ποιοι μηχανισμοί δημιουργούν και αναπαράγουν το σεξισμό στην εκπαίδευση κ.τ.λ. (Weiner, 1994: 67-68, Middleton, 1987: 81). Μπορεί βέβαια να δέχτηκαν κριτική οι ριζοσπάστριες σχετικά με το ότι δε θεωρητικοποίησαν τα αίτια της πατριαρχίας στο βαθμό που θα έπρεπε, όμως οι λύσεις που πρότειναν σε εκπαιδευτικό επίπεδο θεωρήθηκαν σαφείς και συγκεκριμένες (Middleton, 1987: 82). Αντίθετα με τις φιλελεύθερες που θεωρούσαν ότι στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να βελτιωθεί η θέση των κοριτσιών, στην αντισεξιστική εκπαίδευση που προτείνουν οι ριζοσπάστριες μιλούν για αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, απαλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας από την ανδρική ηγεμονία και γενικότερα ανάπτυξη νέων κοινωνικών δομών (Weiner, 1994: 71).

Μέσα από τη ριζοσπαστική φεμινιστική οπτική εμφανίζεται και η σοσιαλιστική/μαρξιστική οπτική που βασίζει την κριτική της στις κατακτήσεις του κλασικού μαρξισμού και αντιμετωπίζει την πατριαρχία ως συνέπεια της ταξικής δομής του καπιταλισμού, διαφορετική από τάξη σε τάξη, σε αντίθεση βέβαια με τη ριζοσπαστική προσέγγιση η οποία θεωρεί την πατριαρχία ως την πρωταρχική αιτία της καταπίεσης των γυναικών και τον καπιταλισμό συνέπεια της πατριαρχίας (Middleton, 1987: 71). Η σοσιαλιστική/μαρξιστική προσέγγιση θέτει με τη σειρά της βασικά ερευνητικά ερωτήματα στο χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με την αναζήτηση και την ερμηνεία της αλληλοδιαπλοκής φύλου και τάξης (Barrett, 1987). Ειδικότερα, οι μαρξίστριες υποστηρίζουν ότι το σχολείο διαμεσολαβώντας μεταξύ οικογένειας και αγοράς εργασίας ενισχύει τα στοιχεία της έμφυλης διαπαιδαγώγησης των κοριτσιών προετοιμάζοντάς τα για έμμισθη εργασία αντίστοιχη του φύλου τους (ό.π. σελ. 52). Βέβαια σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε ότι η έντονη ενασχόληση της μαρξιστικής/σοσιαλιστικής θεώρησης με τις δομές και την ιδεολογία που αυτές αναπαράγουν οδήγησε σε κριτική των απόψεών τους στη βάση ότι στερούνται τη διάσταση της υποκειμενικότητας και της έμφυλης ταυτότητας (Weiner, 1994: 72).

**ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ**  
**(ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ '80 ΜΕΧΡΙ ΑΡΧΕΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ '90)**

**ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**  
**(ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ)**

Ο λόγος της κριτικής παιδαγωγικής (που συνεχίζει στη δεκαετία του '80) χαρακτήριζε πολλές φεμινίστριες παιδαγωγούς, οι οποίες επιχείρησαν να δομήσουν τις λεγόμενες «χειραφετητικές τάξεις», καθώς θεωρούσαν ότι ήταν ένα εγχείρημα επιθυμητό και εφικτό. Ο λόγος της *Κριτικής Παιδαγωγικής*, βασιζόμενος περισσότερο στις ιστορίες και θεωρίες της εκπαίδευσης και γενικά στην κοινωνική σκέψη, φάνηκε να παρέχει καλύτερο θεωρητικό υπόβαθρο στη δόμηση εναλλακτικών παιδαγωγικών, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι ευαίσθητες σε πολλαπλές πτυχές της παιδαγωγικής πρακτικής. Η Κριτική Παιδαγωγική στηρίχτηκε στην Κριτική Θεωρία. Ως «Κριτική Θεωρία» χαρακτηρίζουμε συνήθως το ευρύτερο ρεύμα που εκκινεί από την αναδιατύπωση κεντρικών εννοήσεων του λουκασιανού μαρξισμού εκ μέρους του «ιδρυτή» της λεγόμενης «σχολής της Φρανκφούρτης», Μαξ Χορκχάιμερ, ενώ μετασχηματίζεται κατόπιν σε μια ριζοσπαστική κριτική της νεωτερικότητας και της επιστημονικής ορθολογικότητας, την οποία ο Χορκχάιμερ διατύπωσε μαζί με τον Αντόρνο στη Διαλεκτική του Διαφωτισμού (1944). Μια πιο ήπια εκδοχή αυτής της κριτικής βρίσκουμε, κατά τη δεκαετία του '60, στη διαμάχη Αντόρνο-Πόππερ, γύρω από τη «λογική των κοινωνικών επιστημών». Παράλληλα, ο Μαρκούζε αναπτύσσει μια ανάλογη κριτική στον εργαλειώδη λόγο και στη σύγχρονη συγχώνευση ορθολογικότητας-κυριαρχίας (π.χ. στον *Μονοδιάστατο άνθρωπο*, 1964). Από τη διαμάχη μεταξύ κριτικής θεωρίας και θετικισμού της δεκαετίας του '60 ξεπηδά η λεγόμενη «δεύτερη γενιά» κριτικών θεωρητικών, κεντρική μορφή της οποίας είναι ο Γιούργκεν Χάμπερμας. Ο Χάμπερμας εργάζεται για ένα συνολικό αναπροσανατολισμό της Κριτικής Θεωρίας, μέσω της προσαρμογής της στη γενικότερη «γλωσσική στροφή» της φιλοσοφίας του 20ου αιώνα (Καβουλάκος [http://pms-phl.fks.uoc.gr/Mathimata\\_2001-2002.htm](http://pms-phl.fks.uoc.gr/Mathimata_2001-2002.htm)). Οι φεμινιστές εκπαιδευτικοί επηρεάστηκαν από την Κριτική Θεωρία (και ειδικότερα από τους κριτικούς της δεύτερης γενιάς) και στηρίχτηκαν στη λεγόμενη Κριτική Παιδαγωγική, η οποία επιχείρησε να υλοποιήσει, εφαρμόσει το κύριο σώμα της Κριτικής Θεωρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υιοθετήθηκαν εν τέλει αρκετά στοιχεία αυτής της

παιδαγωγικής στους φεμινιστικούς προβληματισμούς αυτής της περιόδου για το ρόλο της εκπαίδευσης σχετικά με τη χειραφέτηση των φύλων.

Αν θελήσουμε να σκιαγραφήσουμε εν τάχει τα σημαντικότερα γνωρίσματα της Κριτικής Παιδαγωγικής (κύριοι εκπρόσωποι της οποίας είναι οι Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, αλλά και ο Paulo Freire, προερχόμενος από το πρώτο κύμα της χειραφετητικής παιδαγωγικής) θα τονίζαμε ότι ο πρωταρχικός στόχος της διδασκαλίας στα πλαίσια αυτής της παιδαγωγικής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αμυνθούν σθεναρά σε κάθε μορφή κυριαρχίας, καθώς επίσης και σε κάθε πρακτική που λειτουργεί κυριαρχικά. Η Κριτική Παιδαγωγική πρεσβεύει ότι οι σχολικές πρακτικές χρειάζεται να διαπνέονται από μια λαϊκή φιλοσοφία που θα αφορά τη δόμηση μιας ιδεολογικής και θεσμικής συνθήκης στην οποία η ζωντανή εμπειρία της πλειοψηφίας των μαθητών που έχουν ενδυναμωθεί αποτελεί το προσδιοριστικό μέλλον της σχολικής διαδικασίας. Είναι η παιδαγωγική που δημιουργεί νέα σχήματα γνώσης, διασπά συγκεκριμένα μαθήματα και ενθαρρύνει τη διαθεματική γνώση. Εγείρει ερωτήματα σχετικά με τα όρια και κέντρα εξουσίας στα σχολεία, απορρίπτει τη διάκριση ανάμεσα στην υψηλή και λαϊκή κουλτούρα, θεωρεί το σχολείο ως πηγή τροφοδότησης μιας ευρύτερης κοινότητας, ενώ οι δάσκαλοι είναι σε θέση να αναλύουν κριτικά τις ιδεολογίες, αξίες και ενδιαφέροντα που αφορούν το ρόλο τους στην τάξη και την πολιτιστική πολιτική που ακολουθούν σε αυτήν (<http://www.perfectfit.org/CT/giroux1,2,3,4.html>).

Προτού επισημάνουμε τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ της φεμινιστικής παιδαγωγικής και της κριτικής παιδαγωγικής, αλλά και τις ποικίλες αποκλίσεις και μετασχηματισμούς της πρώτης, θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στη φεμινιστική παιδαγωγική είναι απόρροια των διαφορών στις φεμινιστικές φιλοσοφίες, οι οποίες με τη σειρά τους αποτυπώνονται στις φεμινιστικές σχολές, οι σημαντικότερες των οποίων είναι: η φιλελεύθερη, η πρώιμη ριζοσπαστική, η ισχυρής φεμινιστικής κουλτούρας, η ήπιας φεμινιστικής κουλτούρας, η σοσιαλιστική και η μεταμοντέρνα (Evans, Judith, 1995: 8). Οι σχολές αυτές που κυριάρχησαν σταδιακά από τη δεκαετία του '70 (όπως επισημάνθηκε στην ανάλυση του προηγούμενου κεφαλαίου) στηρίχτηκαν στις αντίστοιχες θεωρίες, στις οποίες ο μεταμοντέρνος φεμινιστικός λόγος (που εκπροσωπείται από την τελευταία σχολή) εξαπέλυσε σφοδρή κριτική από τα μέσα αυτής της δεκαετίας. Τις αντιμετώπισε ως θεωρίες που επιφέρουν τη σιωπή στους άλλους μέσα σε ένα είδος «θεωρητικού ιμπεριαλισμού» (Marshall, B. 1994: 24). Αναφερόμαστε ουσιαστικά στις *θεωρίες της*

μοντερνικότητας και εννοούμε, από τη μια πλευρά, το φιλελευθερισμό, ο οποίος βασίστηκε στο δόγμα της ατομικής ελευθερίας, και, από την άλλη, την κλασική κοινωνιολογική θεωρία (Comte, Marx, Durheim, Weber, Simmel), η οποία επικεντρώθηκε στη σχέση ατόμου και κοινωνίας και στην αυξανόμενη κοινωνική διαίρεση της εργασίας.

Ειδικότερα, τόσο στο φιλελευθερισμό όσο και στην κλασική κοινωνιολογική θεωρία η σχέση ανάμεσα στο δημόσιο και ιδιωτικό είναι βασική για τη *θεωρητικοποίηση* της σχέσης ατόμου και κοινωνίας. Τόσο η θεωρητικοποίηση της παραπάνω σχέσης όσο και οι όποιες αλλαγές που συνδέονται με αυτές τις θεωρίες (όπως ο διαχωρισμός της οικογένειας από ευρύτερες συγγενικές ομάδες και κυρίως από την οικονομία, αλλά και η ανάπτυξη του μοντέρνου κράτους) είναι διαδικασίες που σχετίζονται άμεσα με το φύλο, ενώ επιπλέον θεωρήθηκε εύλογα κατανοητό στην κλασική κοινωνιολογική παράδοση ότι ο οποιοσδήποτε διαχωρισμός που έγινε (όπως αναφέραμε) βασίστηκε αποκλειστικά στην ανδρική εμπειρία (1994: 8-10).

Αυτό ξεκινά από την ορθολογιστική γενικευτικά θέση (που έχει τις ρίζες της στο Διαφωτισμό και αποπνέει αμιγώς ανδρική οπτική) ότι όλοι οι άνθρωποι επιδέχονται κοινό σεβασμό, εφόσον έχουν την ικανότητα για ορθολογικότητα, πράγμα που μας διαφοροποιεί από τη φύση. Το θέμα τελικά είναι ότι οι γυναίκες αποκλείονται από αυτό το σεβασμό ως ανθρώπινα όντα, εφόσον βάσει ενός (κοινωνικά κατασκευασμένου) ισχυρισμού θεωρούνται λιγότερο ορθολογικά όντα και περισσότερο κοντά στη φύση απ' ό,τι οι άνδρες (Di Stefano, C. 1990: 67). Επιπρόσθετα, στη φιλελεύθερη λ.χ. θεωρία, η ιδιωτικοποίηση της οικογένειας και η θεσμοποίηση της πατριαρχικής εξουσίας στην ιδιωτική σφαίρα (που πηγάζουν από την οντολογική προτεραιότητα που δίνεται στο άτομο σε σχέση με την κοινωνία) επέτρεψαν τον αποκλεισμό των γυναικών από την κοινωνία, καθώς η τοποθέτηση του ατόμου πριν και έξω από την κοινωνία λειτούργησε ευνοϊκά για τους άνδρες και σε βάρος των γυναικών (Marshall, B. 1994: 11). Επομένως, η *κατασκευασμένη διαφορά* που αναδύεται μέσα από το (ενοποιημένο) ανδρικό υποκείμενο του μοντερνισμού και το γυναικείο υποκείμενο (στα πλαίσια των ιδεών του ελέγχου, της αφηρημένης ορθολογικότητας και της καθολικής αλήθειας) μπορούμε να πούμε ότι χρησιμοποιήθηκε ως θεσμοποιημένο άλλοθι της άνισης συμπεριφοράς προς τις γυναίκες (Weiler, K. 2001: 71).

Παράλληλα, οι δύο βασικές *φεμινιστικές μοντερνικές προσεγγίσεις* η *μαρξιστική* και η *ριζοσπαστική*, όπως αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο οι προτάσεις τους

για την εκπαίδευση, αντιλαμβάνονται την ιστορική πορεία ως μια διαλεκτική πάλη για την ανθρώπινη απελευθέρωση από την εξουσία (νοηματοδοτώντας τον όρο από τη δική τους οπτική). Επιστρέφουν, όμως από κοινού, στην ιστορία για να εντοπίσουν τις απαρχές της *καταπίεσης* και να αναγνωρίσουν ένα επαναστατικό υποκείμενο. Επίσης, εκείνο που οφείλουμε να αναφέρουμε είναι ότι για τα παραπάνω κοινωνιολογικά ρεύματα, όπως βέβαια και για το φιλελεύθερο φεμινισμό, δεν ασκήθηκε κριτική μόνο από το μεταμοντέρνο φεμινιστικό λόγο, αλλά αλληλοεκτοξεύτηκαν κριτικές και από τα ίδια τα φεμινιστικά ρεύματα (λ.χ. ο ριζοσπαστικός φεμινισμός καταδικάζει κάθε σεξουαλική πρακτική που περιλαμβάνει την «ανδρική» ιδεολογία της σεξουαλικής αντικειμενοποίησης, ενώ ο φιλελεύθερος φεμινισμός επιτίθεται στη ριζοσπαστική προσέγγιση με το αιτιολογικό ότι η τελευταία υποκύπτει στη σεξουαλική καταστολή), αλλά και πολλές φορές «εκ των ένδον» των ρευμάτων (λ.χ. στα πλαίσια του μαρξιστικού φεμινισμού ακουστήκαν ενάντιες φωνές σχετικά με το φονξιοναλισμό των απόψεων και το πνεύμα του κοινωνικού ντετερμινισμού που θεωρούν ότι εκφράζει) (Δεληγιάννη, Β. 1999: 28, 33-36). Το θέμα πάντως είναι ότι, ανεξάρτητα από τη διαφορετική οπτική της κάθε φεμινιστικής προσέγγισης, όλες οροθετούν γενικευμένα τη *γυναικεία καταπίεση* και μπορεί ενδεχομένως να προκύψει ο κίνδυνος με το να προσανατολιζόμαστε γενικευμένα στην ανθρώπινη απελευθέρωση από κάθε μορφή εξουσίας να παρακάμψουμε τελικά το φεμινισμό μέσω της ολιστικότητας της θεωρίας (Rich, A. 1979: 134).

Πάντως, εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στη Φεμινιστική Παιδαγωγική, δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι αυτή τη δεκαετία που εξετάζουμε στο ίδιο σκεπτικό με τα προαναφερθέντα εντάσσεται και η κριτική της εκπαίδευσης από τη μαύρη φεμινιστική οπτική. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια δέχονται ταυτόχρονη καταπίεση στη βάση του φύλου, του χρώματος και της τάξης τους. Οι μαύρες φεμινίστριες χαρακτηρίζουν μάλιστα ως ενδημική τη σχέση της εκπαίδευσης με το ρατσισμό και το σεξισμό (Weiner, 1994: 68). Γι' αυτό το λόγο στα ερευνητικά τους ερωτήματα αναζητούν να κατανοήσουν και να ανατρέψουν τα στερεότυπα της λευκής κοινότητας που προβάλλονται και κυριαρχούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Amos & Parmar, 1987: 217). Ιδιαίτερα, οι φεμινίστριες αυτές αντιτίθενται σε εκείνα τα στερεότυπα που αφορούν την κατασκευή της θηλυκότητας των κοριτσιών που δεν είναι λευκά, καθώς και αυτά που σχετίζονται με τις εξηγήσεις για τη χαμηλή σχολική-ακαδημαϊκή απόδοση σε

συσχετισμό με τις επίσης χαμηλές προσδοκίες και το ρατσισμό (Phoenix, 2001: 126-138) που αναπαράγουν οι λευκοί εκπαιδευτικοί. Ουσιαστικά ο μαύρος φεμινισμός θέτοντας το ζήτημα της διαφοράς-διαφορετικότητας συμβάλλει καθοριστικά, κυρίως σε εκπαιδευτικό επίπεδο, στη διαμόρφωση της «πολιτικής της διαφοράς» και στη διάσπαση της ενιαίας και οικουμενικής κατηγορίας «γυναίκα», όπως ίσχυε με τις μοντερνικές φεμινιστικές προσεγγίσεις που προαναφέραμε. Στο δεύτερο μισό μάλιστα της δεκαετίας του '80 η πολιτική της διαφοράς μετουσιώνεται στην «πολιτική της ταυτότητας».

Πρώτιστα, όμως, οφείλουμε να τονίσουμε ότι, πέρα από τις αναλύσεις των επιμέρους προσεγγίσεων, δεν μπορούμε να νοήσουμε τη Φεμινιστική Παιδαγωγική έξω από το πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας (Weiler 1991: 449-474), όπως αναφέρθηκε στην αρχή ανάλυσης αυτής της δεκαετίας. Σύμφωνα με την Kathleen Weiler, η φεμινιστική παιδαγωγική, όπου αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α., είναι ένα ιστορικό παράδειγμα της Κριτικής Παιδαγωγικής στην πράξη. Η Κριτική Παιδαγωγική πάνω στην οποία στηρίχτηκε η Φεμινιστική Παιδαγωγική γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι συνδέεται στενά με την Κριτική Θεωρία – αν όχι συγκροτήθηκε εξ ολοκλήρου από αυτήν. Αυτή η σύνδεση είναι σημαντική αναφορικά με τρεις τομείς: α) από την άποψη της αυτοκατανόησης της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής ως χειραφετητικό σχέδιο εργασίας β) ως μια εναλλακτική εκδοχή της πατερναλιστικής Κριτικής Θεωρίας (και της πατερναλιστικής Κριτικής Παιδαγωγικής που πηγάζει από αυτήν) και γ) ως μια δυνατότητα ανασχηματισμού της Κριτικής Θεωρίας και της Κριτικής Παιδαγωγικής με βάση κάποια κεντρικά στοιχεία της κριτικής που άσκησε η Φεμινιστική Παιδαγωγική στο ανθρωπιστικό χειραφετητικό μοντέλο και στο μεταμοντέρνο λόγο γενικά.

Όπως θα φανεί παρακάτω, η Φεμινιστική Παιδαγωγική παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με την Κριτική Παιδαγωγική, έστω και αν η πρώτη διατηρεί κάποια βασικά στοιχεία από τη δεύτερη. Σύμφωνα με τη Weiler, το σχίσμα δεν είναι ολικό, από τη στιγμή που απουσιάζει ένα εναλλακτικό φιλοσοφικό πλαίσιο. Με δεδομένο αυτό μπορούμε να δικαιολογήσουμε την αναφορά μας στη λεγόμενη *Φεμινιστική Κριτική Παιδαγωγική*, η οποία, παρά την οριακή διάσπασή της από την Κριτική Θεωρία και την πατερναλιστική Κριτική Παιδαγωγική, αποτελεί μια θεσμική αρχή ενός νέου προσανατολισμού. Ο δηλωμένος στόχος της είναι να συνθέσει καθημερινές παιδαγωγικές καταστάσεις, οι οποίες ενδυναμώνουν τους μαθητές, απομυθοποιούν την κανονιστική γνώση και παρουσιάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι σχέσεις

κυριαρχίας καταπιέζουν τα υποκείμενα με βάση το φύλο, τη φυλή, την τάξη, καθώς και με πλήθος άλλων χαρακτηριστικών που υποδηλώνουν τις διαφορές μεταξύ των υποκειμένων (Luke and Gore, 1992: 1).

Η Weiler μας παρέχει μια γενική φεμινιστική κατανόηση των σχέσεων μεταξύ Κριτικής Παιδαγωγικής και Κριτικής Θεωρίας και τον τρόπο σύνθεσης μιας Φεμινιστικής Κριτικής Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με την ίδια, η Κριτική Παιδαγωγική γενικά και η εκδοχή του Freire ειδικά βασίζονται σε ένα όραμα κοινωνικού μετασχηματισμού. Η Φεμινιστική Παιδαγωγική παρουσιάζεται σε αυτό το πλαίσιο και επίσης μοιράζεται τους ισχυρισμούς για την καταπίεση και τις πιθανότητες ιστορικής αλλαγής με την Κριτική Παιδαγωγική. Η Weiler αρνούμενη τη μαρξική θεωρία για τις σχέσεις βάσης και υπερδομής ισχυρίζεται ότι οι δύο παιδαγωγικές θεωρούν ότι η ανθρώπινη ύπαρξη πλαισιώνεται μέσα σε συνθήκες καταπίεσης που είναι μέρος της συνείδησης και, επιπλέον, κατανοούν τη συνείδηση ως κάτι περισσότερο από ένα άθροισμα κυρίαρχων λόγων, τη στιγμή που η ίδια η συνείδηση εμπεριέχει δυνητικά το κριτικό ελεγκτικό στοιχείο. Ταυτόχρονα, οι δύο παιδαγωγικές δεσμεύονται σε ένα όραμα χειραφετητικών πιθανοτήτων για ένα καλύτερο κόσμο, όπου στο τέλος κυριαρχεί η δικαιοσύνη (Weiler, 1991: 450).

Μέσα στο πλαίσιο της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής, μερικοί δίνουν έμφαση στις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στη Φεμινιστική Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική, σε σημείο μάλιστα σημαντικής απόκλισης μεταξύ των δύο, ενώ άλλοι προσπαθούν να διατηρήσουν κάποια βασικά στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα στο πλαίσιο της Φεμινιστικής Κριτικής Παιδαγωγικής. Η κριτική της Κριτικής Θεωρίας και της «πατερναλιστικής» Κριτικής Παιδαγωγικής γίνεται σε δύο επίπεδα: το πολιτικό και το φιλοσοφικό. Αυτή η διαίρεση είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση βασικών προβλημάτων σήμερα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα, αντιτιθέμενες θέσεις στο πολιτικό επίπεδο εκκολάπτουν και συσκοτίζουν κατά πολύ τη βασική συμφωνία με τις φιλοσοφικές γενικές ιδέες της Κριτικής Θεωρίας. Αντίθετα, λιγότερες διαφωνίες στο πολιτικό επίπεδο κρύβουν μερικές φορές δεσμεύσεις σε διαφορετικά φιλοσοφικά πεδία μελέτης. Αυτό προκύπτει από το βαθμό επιρροής του μεταμοντέρνου και του πολυπολιτισμικού στη Φεμινιστική Παιδαγωγική, δηλαδή από την έκταση πλαισίωσης της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής στο πεδίο επιρροής των θέσεων του Διαφωτισμού. Υπό αυτή την έννοια, δύο αντιτιθέμενες φεμινιστικές παιδαγωγικές αναπτύχθηκαν, ακόμη και αν

μοιράζονται το ίδιο πεδίο πολιτικής αφετηρίας: α) η *Φεμινιστική Κριτική Παιδαγωγική* και β) η *Μετα-κριτική Φεμινιστική Παιδαγωγική*.

Βασικές υποστηρίκτριες της πρώτης είναι η Kathleen Weiler και η Carmen Luke (με την Jennifer Gore), ενώ της δεύτερης η Elizabeth Ellsworth. Πιο συγκεκριμένα, η τελευταία άρχισε την ανάλυσή της μέσα από την κριτική εκπαίδευση και άσκησε μία έντονη κριτική στην Κριτική Παιδαγωγική με μια μεταμοντέρνα ρητορική, αρνούμενη την Κριτική Θεωρία και την αλαζονεία ολόκληρου του χειραφετητικού σχεδίου του Διαφωτισμού. Η άρνησή της για καθετί μεταφυσικό και θεμελιακό ισοδυναμούσε με τον αντι-διανοουμενισμό που εξέφραζε και με την απομάκρυνσή της από κάθε αναπόδεικτη θεωρία ή ακόμη κάθε θεωρία γενικά. Στήριξε την όλη κριτική της στη λεγόμενη «προσωπική εμπειρία» (Ellsworth, 1987: 33). Κατά πολλούς, θεωρήθηκε ότι προφασίστηκε να αποδεσμεύσει το φεμινιστικό εκπαιδευτικό σχέδιο δράσης από ένα καθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά αναπόφευκτα εγκλώβισε το χειραφετητικό πνεύμα σε ένα δογματικό, εσσενσιαλιστικό σολιψισμό (αυτοκρατία/ εθνοκεντρισμό).

Από την άλλη πλευρά, η Weiler στοχεύει στο να διασώσει το χειραφετητικό σχέδιο δράσης της Κριτικής Παιδαγωγικής διαμέσου της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής (Weiler, 1991: 455). Συνδυάζει την ευαισθησία στις διαφορές και την προσωπική εμπειρία ως ένα θεμελιώδες στοιχείο της γνώσης (ό.π.: 463, 466) με τη δέσμευση σε μια καθολική χειραφέτηση. Ωστόσο, συμβαδίζοντας με τη σύγχρονη ρητορική του μεταμοντέρνου και ριζοσπαστικού φεμινισμού, αρνείται τη γενική κριτική θεωρία και τον εσσενσιαλισμό, υπό την έννοια της σίγουρης, δεδομένης ουσιοκρατικά «ταυτότητας» που πρέπει να χειραφετηθεί. Βρίσκεται στο μεταίχμιο μιας αντίθεσης για αυτό το θέμα, τόσο όσο αυτή η προσέγγιση στηρίζεται φιλοσοφικά. Ωστόσο, αποφεύγει την περαιτέρω θεωρητική ενασχόληση με αυτή την αντίφαση, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια ολική άρνηση του χειραφετητικού σχεδίου του Διαφωτισμού και επομένως σε μια άρνηση της Κριτικής Παιδαγωγικής, στην οποία έχει άμεσα δεσμευτεί.

Παράλληλα, το έργο της Carmen Luke αναζητά την πηγή του προβληματικού στοιχείου στις σχέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής με την Κριτική Θεωρία. Αναρωτιέται αρχικά τι αξία μπορεί να έχει η Κριτική Θεωρία του Adorno, Horkheimer και Marcuse (Luke, 1992: 45). Συμμερίζεται την κριτική που άσκησε η Μετα-κριτική Φεμινιστική Παιδαγωγική σχετικά με την παιδαγωγική πραγματοποίηση της Κριτικής Θεωρίας, καθώς βασίστηκε η τελευταία σε ένα

ανδρόγυνο εσσενσιαλισμό και σε έναν αφελή ρεαλισμό. Μια τέτοια εκπαίδευση οδήγησε στην αναζήτηση ελέγχου των μαζών και ενεργοποίησής τους με ένα ενοποιημένο, ομαδικό τρόπο που θα έκανε πιθανή τη «χειραφέτηση». Θεωρεί λοιπόν ότι με αυτή τη θέση απομακρυνόμαστε από την πραγματική ιστορία και τις αληθινές σχέσεις εξουσίας και λόγου. Ωστόσο, την ίδια στιγμή προσπαθεί να αποφύγει εκείνο το είδος σχετικισμού που χαρακτηρίζει τις μεταμοντέρνες Φεμινιστικές Παιδαγωγικές και δεν αποποιείται τη μοντερνική θεωρητική της δέσμευση στις μεγάλες αφηγήσεις για αναδόμηση και δημιουργία. Με άλλα λόγια, στην έκταση που αυτή η Φεμινιστική Παιδαγωγική παραμένει κριτική, η Luke κινείται στις φιλοσοφικές διαστάσεις εκείνης της παιδαγωγικής που αναπτύχθηκε από τους διανοητές της τρέχουσας Κριτικής Παιδαγωγικής και υιοθετεί μερικά στοιχεία, στοχεύσεις και ευαισθησίες του μεταμοντέρνου φεμινιστικού λόγου – μέσα στο πλαίσιο όμως ενός ανθρωπιστικά προσανατολισμένου χειραφετητικού σχεδίου.

Εν τέλει, οι εκπαιδευτικοί υπαινιγμοί της Κριτικής Θεωρίας (μέσω της Κριτικής Παιδαγωγικής και της φεμινιστικής προσπέλασής της – με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε) μας οδηγούν να κατανοήσουμε, σύμφωνα με τον Ilan Gur-Ze'ev (<http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/critpre60.pdf>), ότι το μεταφυσικό επίπεδο της θεωρίας φαίνεται να συνδέεται με μια πολύ πλατιά φιλοσοφική παράδοση. Μπορούμε να αντιληφτούμε ότι, όπως υπάρχει μια βαθιά σύνδεση μεταξύ της Κριτικής Θεωρίας και ορισμένων βασικών στοιχείων του μεταμοντερνισμού, με τον ίδιο τρόπο έχει καλλιεργηθεί και μια σημαντική αντίφαση μεταξύ των δύο. Με άλλα λόγια, μπορούμε να επισημάνουμε κάποιες συγκλίσεις σε αποκλίνουσες θεωρητικές προσεγγίσεις, είτε ανήκουν στο μοντερνικό είτε στο μεταμοντέρνο πεδίο, είτε ακόμη και στα όρια και των δύο. Λ.χ. οι σχέσεις εξουσίας/γνώσης του Foucault, οι οποίες εξετάζονται θεσμικά, και η αναπαραγωγή του συστήματος που προβάλλει δεν έρχονται σε ολική αντίφαση με την Κριτική Θεωρία. Όπως επίσης η κριτική αναδόμηση της βιομηχανίας της κουλτούρας δεν αποκλείει την έρευνα του Foucault σχετικά με τις φυλακές και τις κλινικές, τους αποκλεισμούς και τις κατηγοριοποιήσεις που ανέφερε.

## ΟΙ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΤΟΥ Μ. FOUCAULT ΚΑΙ Ο ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του '80, καθώς οι εργασίες του Foucault άρχισαν να γίνονται διαθέσιμες στις αγγλικές μεταφράσεις, οδήγησαν σε έναν επαναπροσδιορισμό των σχέσεων των φύλων και πρόβαλαν το πέρασμα από την αμέσως προηγούμενη «νέα» κοινωνιολογική έρευνα σε αυτό που ονομάστηκε μεταστρουκτουραλισμός (Luke, C. & Gore, J. 1992). Αυτό ακριβώς που προσφέρει ο Foucault στο φεμινισμό δεν είναι μια ανθρωπιστική θεωρία με την εκδοχή που παρουσιάστηκε στη δυτική σκέψη και επηρέασε τη φεμινιστική προσέγγιση των κοινωνικών ερευνών (Ramazanoglu, C. & Holland, J. 2002: 172), αλλά μια δέσμη συστάσεων σχετικά με το πώς πρέπει να αντιμετωπίζουμε τις θεωρίες μας, πέρα από δογματισμούς και κυρίως πέρα από τις κατηγοριοποιήσεις στις οποίες μπορούν να οδηγήσουν οι εκάστοτε δογματισμοί. Η φουκωϊκή θεωρία αντιτίθεται σε μια καθολική θεωρία καταπίεσης, χωρίς αυτό να σημαίνει, σύμφωνα με τη J. Sawicki (1994: 228), ότι η θεωρία αυτή χρειάζεται να χαθεί σε έναν πλουραλισμό θέσεων στον οποίο μπορεί να εισχωρήσει οτιδήποτε.

Πέρα από τον όποιο βαθμό συμφωνίας στη θεωρητική μας εκτίμηση σχετικά με τη φουκωϊκή θεωρία εξουσίας, δεν μπορούμε να μην λάβουμε υπόψη την επιρροή της φουκωϊκής οπτικής στο θεμελιώδη στόχο της φεμινιστικής θεωρίας σήμερα, που δεν είναι άλλος από την *ανάλυση των σχέσεων των φύλων*: πώς δηλαδή οι σχέσεις των φύλων συγκροτούνται και από τι επηρεάζονται, από τη μια πλευρά, και πώς εμείς οι ίδιοι σκεφτόμαστε ή δε σκεφτόμαστε (το ίδιο σημαντικό) γι' αυτές, από την άλλη (Flax, J. 1990: 39-40). Το πώς όμως σκεφτόμαστε εξαρτάται από το πώς κατανοούμε και αναδομούμε τον εαυτό, το φύλο, τη γνώση, τις κοινωνικές σχέσεις και τον πολιτισμό, χωρίς να καταφεύγουμε στον ευθύγραμμο, ιεραρχικό, ολιστικό ή διπολικό τρόπο σκέψης και ύπαρξης (1990: 41). Αναφερόμαστε ουσιαστικά στη σύγχρονη φεμινιστική θεωρία (ή μεταθεωρία), η οποία αποβάλλει μέσω μιας ριζοσπαστικής αμφισβήτησης την πίστη στην εξουσία, την αλήθεια, τη γνώση, τον εαυτό και τη γλώσσα, εφόσον τις περισσότερες φορές αυτή η πίστη εκλαμβάνεται ως δεδομένη από τις μοντερνικές θεωρίες και λειτουργεί ως θεσμοποιημένη προϋπάρχουσα οντότητα στο σύγχρονο δυτικό πολιτισμό (Weiler, K. 2001: 10-11).

Τα έργα του Foucault, παρά τον πολυσχιδή τους χαρακτήρα, προβάλλουν και ερμηνεύουν τις διεργασίες που δημιουργήσαν τις δυνατότητες για να καταστεί ο

άνθρωπος των δυτικών κοινωνιών υπο-κείμενο εξουσίας και αντι-κείμενο γνώσης. Η εξουσία για τον κοινωνικό φιλόσοφο και ιστορικό M. Foucault δεν έχει οντότητα, εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές. Ορισμένες ομάδες μονοπωλούν συγκεκριμένα είδη εξουσίας και άλλες έχουν πολύ λίγη. Παράλληλα, η εξουσία δεν κατέχεται μόνο από το Κράτος, αλλά είναι κάτι που μπορεί να «αδραχτεί» (Robinson, D. 2002: 53). Αυτομάτως, μπορούμε να κατανοήσουμε στην προκειμένη περίπτωση τη σύνδεση αυτής της φουκωϊκής θέσης με την ηγεμονική (και ενδεχομένως ελιτίστικη) ταυτότητα του δασκάλου στην τάξη ή τον λανθάνοντα πατριαρχικό (πατερναλιστικό) χαρακτήρα της Κριτικής Παιδαγωγικής – ένα στοιχείο που δέχτηκε, όπως είδαμε, έντονη κριτική. Λ.χ. φεμινίστριες εκπαιδευτικοί, όπως οι Fischer και Bunch, αποδέχονται την εξουσία που έχουν ως διανοητές και θεωρητικοί, αλλά επιχειρούν συνειδητά να δομήσουν την παιδαγωγική τους με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές τους να θεωρητικοποιούν και να αναγνωρίζουν οι ίδιοι τη δική τους δύναμη ( Weiler, 1991: 462). Υπό αυτή την έννοια όμως δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στις «πατερναλιστικές» και εξουσιαστικές διαστάσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire και εκείνων της Φεμινιστικής Κριτικής Παιδαγωγικής. Η θεμελίωση της εξουσίας, όπως υποστηρίχτηκε από κάποιους φεμινιστές διανοητές με τη σημασία των *καλών προθέσεων*, δεν είναι παρά «απλώς ένας πατριαρχικός τρόπος απόκτησης και διατήρησης εξουσίας, ένας τρόπος που αρνείται την καθημερινή εμπειρία των γυναικών, ένα μέσο διαχωρισμού κάποιων γυναικών από κάποιες άλλες...» (Fischer, 1984: 202).

Οι άνθρωποι, λοιπόν για το Foucault, είναι υποκείμενα δημιουργημένα από συστήματα και δίκτυα εξουσίας, τα οποία συχνά αγνοούν. Γι' αυτό και οι ίδιοι τελικά δεν κατέχουν μια μοναδική «δική τους» ταυτότητα. Αν θελήσουμε σε αυτό το σημείο να αναρωτηθούμε για τη σύνδεση που υπάρχει ανέκαθεν ανάμεσα στο φύλο και την εξουσία, αμέσως θα καταλήξουμε σε μία απάντηση που έχει το χαρακτήρα του αυταπόδεικτου και έχει δομηθεί ιστορικά: σίγουρα υπάρχει σύνδεση και μάλιστα η εξουσία φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τον άνδρα και με ό,τι θεωρούμε σήμερα αρρενωπότητα (Bell, D. 1975: 8). Αν λοιπόν επιχειρήσουμε, αρχικά, να αλλάξουμε τις σχέσεις κυριαρχίας που δομούν την κοινωνία και ορίζουν αυτή την υποβάθμιση των γυναικών θα πρέπει σε ένα δεύτερο επίπεδο να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί αυτή η εξουσία (Hartsock, N. 1990: 157).

Πιο συγκεκριμένα, ο Foucault επιχειρεί να αρθρώσει μία εναλλακτική προσέγγιση στην κατανόηση ενός ριζοσπαστικού κοινωνικού σχηματισμού

πιστοποιώντας τη λεγόμενη αλήθεια της εξουσίας της διαφοράς – μία διαφορά που διασπά την ενότητα (σφαιρικών, καθολικών υπερχρονικών θεωρήσεων) και λειτουργεί ως πηγή αντίστασης και αλλαγής (Sawicki, J. 1994). Αναφερόμαστε, ουσιαστικά, σε ένα φιλόσοφο που δε σκέφτεται με όρους επιστήμης και ιδεολογίας αλλά με όρους αλήθειας και εξουσίας. Η αλήθεια γι' αυτόν συνδέεται με μια κυκλική σχέση συστημάτων εξουσίας. Η εξουσία ως σύστημα παράγει και υποστηρίζει την αλήθεια (όπως αυτή διαμορφώνεται σε αυτό), αλλά και η διαμορφούμενη αλήθεια κατόπιν συνδέεται με τα αποτελέσματα εξουσίας, εφόσον η ίδια συντελεί στην παραγωγή και επέκταση αυτών των αποτελεσμάτων. Έχουμε, λοιπόν, να κάνουμε με ένα καθεστώς αλήθειας, το οποίο δε θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε ως ιδεολογικό ή υπερδομικό (Foucault, M. 1987: 36). Για τον ίδιο, το θέμα δεν είναι να απελευθερώσουμε την αλήθεια από κάθε σύστημα εξουσίας, αλλά να αποσυνδέσουμε την εξουσία της αλήθειας από τις μορφές της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ηγεμονίας μέσα στις οποίες λειτουργεί την παρούσα στιγμή (σελ. 37). Ένας χαρακτηριστικός ηγεμονικός χώρος αποτέλεσε η εκπαίδευση, η οποία αρνήθηκε ιστορικά την ελευθερία στις γυναίκες. Έγινε, ωστόσο, και ένας χώρος αντίστασης. Σύμφωνα με τη Jana Sawicki (1991), οι γυναίκες μαχόμενες για ελευθερία μέσα στην εκπαίδευση όχι μόνο επιχείρησαν να μετασχηματίσουν τους εαυτούς τους αλλά ακόμη και να ξεπεράσουν ιεραρχικές δομές του συγκεκριμένου ηγεμονικού χώρου γι' αυτές και να αναδημιουργήσουν μία παιδαγωγική ως μια φλογερή διαδικασία, η οποία κινητροδοτεί και εμπνέει τα υποκείμενα, για να ζήσουν καλύτερα. Οι απαραίτητοι μετασχηματισμοί του γυναικείου εαυτού στην εκπαίδευση αποσυνδέουν την εξουσία της αλήθειας από τις μορφές ηγεμονίας στον εκπαιδευτικό χώρο και μας παραπέμπουν στις *τεχνολογίες του εαυτού*, τις οποίες εξέθεσε και ανέλυσε ο Foucault στην τελευταία του εργασία για το υποκείμενο (βλ. Tamboukou Maria, 2003).

Παράλληλα, το Foucault τίποτα δεν τον ενοχλεί περισσότερο από ό,τι εκείνες οι έρευνες που είναι εξ ορισμού μεταφυσικές – είτε σχετικά με τις βάσεις της εξουσίας σε μια κοινωνία είτε σχετικά με την αυτοθέσμιση μιας κοινωνίας (Foucault, M. 1987: 59). Οφείλουμε, λοιπόν, σε αυτό το σημείο να εννοήσουμε ότι η πίστη σε εξουσιαστικές κοινωνικές δομές δε χρειάζεται περισσότερο δικαιολόγηση μέσω της αναφοράς μας σε οικείες, κοινώς αποδεκτές θέσεις (που έχουν μεταφυσική λειτουργική ισχύ) στα πλαίσια των κοινωνικών ερευνών που συνηθίζονται και που ακολουθούμε. Κι όπως αναφέρει ο Rorty (2002:103): «Τέτοιες επιλογές δε γίνονται μέσω της αναφοράς σε κριτήρια (μεταφυσικά). Δεν έπονται ενός κριτικού στοχασμού

χωρίς προϋποθέσεις, ενός στοχασμού δηλ. που διεξάγεται έξω από κάθε ιδιαίτερη γλώσσα και κάθε ιδιαίτερο ιστορικό πλαίσιο». Μια θέση, βέβαια, που δεν αφήνει αδιάφορη κυρίως τη φεμινιστική μετα-θεωρία σήμερα η οποία βασίστηκε σε αυτές τις ριζοσπαστικές επισημάνσεις, ιδίως κατά την κριτική που άσκησε στις έννοιες της αντικειμενικής αλήθειας και της καθολικότητας των αρχών που εξέφραζαν οι φεμινιστικές θεωρίες τα προηγούμενα χρόνια, καθώς προσπαθούσαν με σφαιρικό και υπερχρονικό τρόπο να οροθετήσουν την αιτία της γυναικείας καταπίεσης (Nicholson, L. 1990: 4-5 ).

Ο Foucault υιοθετεί μια νέα μέθοδο, τη «γενεαλογία» των σχέσεων εξουσίας και γνώσης. Μία μέθοδο ανάλυσης που αναζητεί στο λαβύρινθο των διεσπαρμένων γεγονότων να εξιχνιάσει τις ασυνέχειες και επαναλήψεις. Πιο συγκεκριμένα, αντί να εμβαθύνουμε και να αναζητήσουμε τις απαρχές και τα κρυμμένα νοήματα, η ανάλυση κινείται στην επιφάνεια δομώντας ένα πολύγωνο από ποικίλες μικρότερες διαδικασίες που περικλείουν την ανάδυση του γεγονότος (Tamboukou, M. 2003: 10, 11).

Η «γενεαλογία», λοιπόν, των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στοχεύει να προσεγγίσει «εκ των έσω» ορισμένες εσφαλμένες κοινωνικές πρακτικές, αλλά και ορισμένες γνώσεις και συστήματα υποταγής που εξακολουθούν να υπάρχουν και να έχουν κάποια σημασία για μας. Ειδικότερα, ο αναλυτής αυτής της μεθόδου απομονώνει το πρόβλημα, κατόπιν εξιχνιάζει τις τρέχουσες πρακτικές που θα μπορούσαν να συνδέονται με αυτό και τέλος προσπαθεί να διατυπώσει το δίκτυο των σχέσεων ανάμεσα στις πρακτικές και σε αυτό. Τοποθετεί ουσιαστικά το πρόβλημα σε ένα σύστημα σχέσεων, «apparatus» (dispositif), που, σύμφωνα με το Foucault, είναι ένα ετερογενές σύνολο που αποτελείται από λόγους, θεσμούς, αρχιτεκτονικά σχήματα, κανονιστικές αποφάσεις, νόμους, διοικητικά μέτρα, επιστημονικές θέσεις, φιλοσοφικές, ηθικές και φιλανθρωπικές προτάσεις, ένα σύνολο δηλαδή που περιλαμβάνει τόσο το λεχθέν όσο και το ανείπωτο (Foucault, M. 1980: 194). Μάλιστα, σε ένα άλλο σημείο, ο Foucault τονίζει επιπλέον για το «apparatus» ότι αποτελείται από στρατηγικές σχέσεων των δυνάμεων, οι οποίες σε τελευταία ανάλυση υποστηρίζουν (και υποστηρίζονται από) τύπους γνώσεων (1980: 196-197).

Με βάση το παραπάνω σύστημα δυνάμεων των σχέσεων μπορούμε να διακρίνουμε σήμερα ένα πλήθος από συγκρουόμενες ή μη δυαδικότητες που αφορούν τη γυναίκα εκπαιδευτικό και τη μαθήτριά στη σχολική τάξη, ενώ οι ρόλοι που προκύπτουν (επιβαλλόμενοι ή μη) μπορούν να διαφωτιστούν και να αναλυθούν μέσα σε αυτό το δικτυακό σύστημα των αλληλεπιδράσεων. «Εργαζόμενη και γυναίκα»,

«μητέρα και δασκάλα», «δασκάλα και μαθήτρια», «εξαρτημένη και ανεξάρτητη», «ελεύθερη και παγιδευμένη», δυαδικοί ρόλοι που μας οδηγούν να θέσουμε την εξής φουκωϊκή ερώτηση: Ποια είναι τα διαφορετικά ετερογενή στοιχεία, οι λεχθείσες και ανείπωτες πρακτικές, οι θεσμοί, οι κανονισμοί, οι νόμοι, οι διοικητικές πρακτικές, οι φιλοσοφικές προτάσεις και οι επιστημονικές θέσεις (Foucault, 1980: 195) που διαμορφώνουν τη θέση της γυναίκας εκπαιδευτικού και της μαθήτριας σήμερα; Τόσο οι πολυμορφικές θέσεις της γυναίκας στην εκπαίδευση όσο και η ανακάλυψη των σχέσεων εξουσίας/γνώσης κατασκευάζουν από κοινού αυτό το σύστημα («dispositif») και την ίδια στιγμή προκύπτουν από αυτό.

Από την άλλη πάλι πλευρά, ο Foucault υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει μία και θεμελιώδης αρχή Εξουσίας που κυριαρχεί μέχρι και το πιο μικρό στοιχείο της κοινωνίας. Η εξουσία δε θα πρέπει να θεωρείται ως μαζικό και ομοιογενές φαινόμενο επιβολής. Δεν είναι κάτι που άλλοι το κατέχουν και το νέμονται κατά αποκλειστικότητα και άλλοι δεν το κατέχουν και το υφίστανται. Αναλύεται ως κάτι που κυκλοφορεί και λειτουργεί αλυσιδωτά. Ασκείται σε δίκτυο και στο δίκτυο αυτό, τα άτομα δεν κυκλοφορούν απλώς, αλλά μονίμως υφίστανται και την ίδια στιγμή ασκούν την εξουσία (Foucault, M. 2002: 46). Παράλληλα, η δυνατότητα δράσης πάνω στη δράση των άλλων, οι πολλαπλές μορφές ατομικής ανομοιοότητας, οι αντικειμενικοί σκοποί αυτών των δράσεων, οι «εργαλειοποιήσεις» που εφαρμόζονται πάνω σε μας και στους άλλους, η κατά τομείς θεσμοποίηση, η οργάνωση (που μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο μελετημένη) ορίζουν διαφορετικές μορφές εξουσίας (Foucault, M. 1991: 97). Για το Foucault, λοιπόν, η εναντίωση σε μια εξουσία, λ.χ. στην εξουσία των ανδρών πάνω στις γυναίκες, δεν έχει το χαρακτήρα κατεύθυνσης σε κάποιο θεσμό εξουσίας, σε μια ομάδα, τάξη ή ελίτ, αλλά σε μια ιδιαίτερη τεχνική, σε μια μορφή εξουσίας. Αυτή η μορφή εξουσίας ασκείται στην άμεση καθημερινή ζωή που ταξινομεί τα άτομα σε κατηγορίες, τα κατανομάζει μέσω της ίδιας τους της ατομικότητας, τα προσκολλά στην ταυτότητά τους, επιβάλλει σε αυτά ένα νόμο αλήθειας και τελικά τα μετασχηματίζει σε υποκείμενα εξουσίας. Ο αγώνας μάλιστα αυτού του υποκειμένου έχει το χαρακτήρα πολέμου σε καθετί που το δένει με τον εαυτό του και εξασφαλίζει, με αυτόν τον τρόπο, την υποταγή του στους άλλους (Foucault, M. 1991: 81). Κατανοούμε, ειδικότερα, ότι ο Foucault προσανατολιζόμενος στα αποτελέσματα των μορφών εξουσίας επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά και με τον τρόπο που το υποκείμενο αντιδρά σε αυτές τις μορφές (Poster, M. 1993: 63).

Αξίζει σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι το στοιχείο της αντίδρασης/αντίστασης που προβάλλει ο Foucault συμπεριλαμβάνεται σε όλες τις θεωρίες που επηρέασαν (όπως είδαμε) τη Φεμινιστική Παιδαγωγική μέχρι τώρα – από διαφορετική βέβαια φιλοσοφική προσέγγιση και οπτική εργαλειακής προσαρμογής. Η ύπαρξη λοιπόν της εξουσίας που συγκροτείται σε λόγο, για το Foucault, πιστοποιείται και δικαιολογείται από την ύπαρξη ανάλογης αντίστασης προς αυτήν. Με άλλα λόγια, όποτε υπάρχει εξουσία υπάρχει αντίσταση και μόνο σε αυτά τα πλαίσια η εξουσία δικαιολογεί την ύπαρξή της (Foucault, M. 1978: 95). Από την άλλη, δεν υπάρχει ένα απριορικό επιτελικό διευθυντήριο που καθορίζει την κατεύθυνση της εξουσίας. Τα άτομα δεν πρέπει να ιδωθούν ως άτομα που υφίστανται άνωθεν την εξουσία (μέσα στα πλαίσια της διπολικής αντίθεσης εξουσιαστή – εξουσιαζόμενου) αλλά να ιδωθούν ως συγκεκριμένα σώματα, όπου οι λόγοι που συγκροτούνται σε αυτά είναι αποτέλεσμα εξουσίας (Foucault, M. 1980: 97-98).

Τέλος, ο Foucault αποφεύγει το δίλημμα του φεμινισμού να αποφασίζει τι μπορεί αληθινά ή εσφαλμένα να ειπωθεί για το φύλο. Η φεμινιστική γνώση γι' αυτόν μπορεί να ιδωθεί ως ένας λόγος (ένας τρόπος προσδιορισμού του τι μετρά ως γνώση). Δεν εξετάζει τι είναι αληθινό, αλλά πώς κάθε λόγος λειτουργεί, ποια είναι η ιστορία και τα αποτελέσματά του και ποιες είναι οι συνδέσεις του με διαφορετικούς λόγους. Λ.χ. οι διάφοροι τύποι σεξουαλικότητας είναι πραγματικοί μόνο στην περίπτωση που συγκροτούνται σε λόγους. Αυτοί οι λόγοι προσδιορίζουν τι είναι σεξουαλικότητα διαμέσου των εξουσιαστικών καναλιών (όπως της τυπικής εκπαίδευσης, των νόμων, της ιατρικής, της ψυχιατρικής κ.τ.λ) και ανάλογα με τις συνοδευμένες πρακτικές τους προσδιορίζουν τη «φυσιολογική» ή «παρεκκλίνουσα» σεξουαλικότητα. Εκφράσεις του τύπου, όπως ο «καλός σύζυγος», η «ψυχρή γυναίκα», ο «φυσιολογικός άνδρας», για το Foucault δεν είναι παρά αντικείμενα λόγου. Με αυτόν τον τρόπο απορρίπτει οτιδήποτε παίρνεται ως δεδομένο στους υπάρχοντες τρόπους σκέψης, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να είναι πιο ελεύθεροι να αναγνωρίζουν τον τρόπο που η εξουσιαστική γνώση συγκροτείται κοινωνικά και έτσι να μπορούν να αντισταθούν (Ramazanoglu, C. & Holland, J. 2002: 86-88). Μπορούμε, λοιπόν, να αναλογιστούμε σε μία φεμινιστική τάξη πόσο μπορεί ο δάσκαλος να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει τους τρόπους κοινωνικής συγκρότησης μιας σεξιστικής γνώσης, ώστε να μπορέσει ο ίδιος ο μαθητής να επαναπροσδιορίσει τον έμφυλο ρόλο του, τις αυτοπροσδοκίες που έχει, καθώς επίσης τις ρητές και άρρητες φόρμες που συνθέτουν την εκάστοτε πραγματικότητα που βιώνει μέσα στα θεσμικά πλαίσια.

Ο Foucault αντιτίθεται στην προκατειλημμένη τακτική να συνδέονται με πάγιο τρόπο γνώρισμα συμπεριφοράς με συγκεκριμένα πρόσωπα μέσα από τη θεσμοποιημένη εξουσιαστική γνώση, θεωρώντας ταυτόχρονα ότι η άσκηση «κανονιστικής» εξουσίας μπορεί να επεκταθεί και σε πλήθος εξωκρατικών φορέων, θεσμών και μεθόδων (εκπαίδευση, οικογένεια, τεχνολογία). Αναγνωρίζει επιπλέον τη δυνατότητα αντίστασης και σε ομάδες πέρα από το χώρο των διαδικασιών παραγωγής και των κοινωνικών τάξεων (όπως γυναίκες απέναντι στους συζύγους, παιδιά απέναντι σε γονείς, μαθήτριες απέναντι σε συμμαθητές ή δασκάλους τους κ.τ.λ.).

Επομένως, το να αποβάλλουμε τον υπερβατικό, προδικασμένο χαρακτήρα μιας καθολικής ομογενοποίησης των επιμέρους διαφορών που παρουσιάζουν οι γυναικείες εμπειρίες λ.χ. σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες είναι μια επιβεβλημένα ορθή προσέγγιση. Άλλωστε, όπως αναφέρει εύστοχα η Nancy Hartsock (1990: 170): «η ιστορία της περιθωριοποίησης των γυναικών θα λειτουργήσει ενάντια στη δημιουργία ενός καθολικού λόγου». Όμως, από την άλλη πλευρά, δεν μπορούμε να εγκαταλείψουμε και το στόχο μιας ακριβούς και συστηματικής γνώσης για τον κόσμο και τον εαυτό μας, αν θεωρήσουμε βέβαια ότι οφείλουμε να εργαστούμε πάνω σε μια επιστημολογική βάση, η οποία υποδηλώνει ότι η γνώση είναι πιθανή και δεν είναι απλώς μια συζήτηση ή ένας λόγος για τον τρόπο που λειτουργούν οι σχέσεις εξουσίας. Πράγματι, «εάν έχουμε την πρόθεση να δομήσουμε μια νέα κοινωνία χρειαζόμαστε να μετασχηματίσουμε αυτές τις σχέσεις και, για να το πετύχουμε αυτό, χρειαζόμαστε μια αναθεωρημένη και αναδομημένη θεωρία» (1990: 171). Παράλληλα, για να αλλάξει η αρνητική εικόνα και θέση των γυναικών στην εκπαίδευση που επιβάλλεται από τον ανδρικό τρόπο σκέψης, δεν αρκεί να δείξουμε ότι αυτός ο τρόπος σκέψης είναι λαθεμένος, αλλά πρέπει επίσης να δείξουμε με ποιο τρόπο συνδέεται με αυτό που παράγει και με αυτό που το δικαιολογεί, ώστε τελικά να είμαστε σε θέση να «φωτίσουμε» τις κοινωνικές και, πιο συγκεκριμένα, τις καταπιεστικές δομές της κοινωνίας (Delphy, C. 1987: 87). Αυτό, όμως, προϋποθέτει συστηματική γνώση.

Από την άλλη πάλι πλευρά, δεν μπορούμε να μην επισημάνουμε ότι ο Foucault απομακρύνει τελικά τα φύλα από έναν αφηρημένο τρόπο αντίληψης των ομοιοτήτων και των διαφορών τους, τόσο ενδο-ομαδικά όσο και δια-ομαδικά, από τη στιγμή που απορρίπτει το προκαθορισμένα καθολικό και δίνει έμφαση στην ετερογένεια συγκεκριμένων καταστάσεων. Ειδικότερα, ερευνητικά δεδομένα έδειξαν (Brown, R. 1995: 54-55) ότι υπάρχει μια προκατάληψη στην αντίληψη των ατόμων

που ανήκουν στην ίδια ομάδα, λ.χ. των αγοριών, τα οποία αντιμετωπίζουν εκείνους που δεν ανήκουν στην ίδια ομάδα ως εντελώς διαφορετικούς με ομοιογενή τρόπο, για παράδειγμα τα κορίτσια, τα οποία κατά αυτούς δεν μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά στις φυσικομαθηματικές επιστήμες. Ταυτόχρονα, όμως, με τον ίδιο ομοιογενή τρόπο απορροφούν τόσο τις δικές τους διαφορές όσο και των ατόμων που ανήκουν στην ίδια ομάδα. Συγκεκριμένα, ο καθένας τους ξεχωριστά και όλοι μαζί θεωρούν ότι ξεπερνούν τα κορίτσια στο παραπάνω πεδίο μαθημάτων. Αν συνυπολογίσουμε, όμως, ότι υπάρχουν ενδεχόμενες ασυμμετρίες στην ομοιογενή αντίληψη των ατόμων που ανήκουν στην ίδια ομάδα, λ.χ. η επίδοση του κάθε αγοριού μπορεί να κυμαίνεται από το χαμηλότερο στο υψηλότερο σημείο, αλλά και το ότι η ύπαρξη της ενδο-ομαδικής ομοιογένειας σε συγκεκριμένα δια-ομαδικά πλαίσια αναπτύσσει περισσότερο τον αφηρημένο τρόπο αντίληψης του ενδο-ομαδικού και δια-ομαδικού γνωρίσματος αντίστοιχα (1995: 59), τότε κατανοούμε εύκολα ότι η συμβολή του Foucault στην απομάκρυνση του παραπάνω κινδύνου από τις σχέσεις των φύλων και στον εκπαιδευτικό τομέα είναι αρκετά σημαντική.

**ΤΡΙΤΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ**  
**(ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ '90 ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ)**

**Η ΣΤΡΟΦΗ ΣΤΗ ΜΕΤΑ-ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Ο**  
**ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΟΣ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ**

Θα πρέπει αρχικά να διευκρινίσουμε ότι με τη λέξη στροφή εννοούμε περισσότερο την έμφαση και τη μεγαλύτερη συζήτηση για επικράτηση της μετακριτικής παιδαγωγικής από την αρχή αυτής της δεκαετίας που εξετάζουμε και όχι απλώς μια γενικότερη επιρροή των μεταμοντέρνων ιδεών στη συζήτηση για ζητήματα γνώσης και παιδείας που ξεκίνησε ήδη από τη δεκαετία του '70. Το θέμα είναι ότι από τα μέσα της προηγούμενης δεκαετίας παρατηρείται μια χαρακτηριστικά αισθητή επίδραση των μεταμοντέρνων και μεταδομιστικών θεωριών στη φεμινιστική σκέψη (Weiner, 1994: 62-63), η οποία με τη σειρά της στρέφεται στην ανάγκη εφαρμογής μιας μετακριτικής φεμινιστικής παιδαγωγικής. Ειδικότερα, οι μεταμοντέρνες (μεταδομίστριες) φεμινίστριες καταδικάζουν την ύπαρξη της μιας και καθολικής αλήθειας, όπως επίσης αμφισβητούν την αντικειμενικότητα και τη λογική της ανδροκεντρικής δυτικής επιστήμης της μοντερνικής περιόδου (από το Διαφωτισμό και εξής) ως απόρροια αυτής της μοναδικής αλήθειας (Marchand & Parpart, 1995). Κάθε παραδεδομένη «αλήθεια» χρειάζεται να αποδομηθεί, όπως ακριβώς και το τι συνιστά γνώση. Σύμφωνα με τις ίδιες, επιβάλλεται να υπερβούμε τους στεγανοποιημένους δυϊσμούς του τύπου: άνδρας-γυναίκα και να έχουμε μια πιο ρευστοποιημένη οπτική αντιμετώπισης ανάλογων κατηγοριών. Παράλληλα, βασικές θέσεις του μεταμοντερνισμού, όπως ο θρυμματισμός του εαυτού, η διάλυση της γνώσης και ένας σχετικισμός, που άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο διακηρύττει ότι όλες οι απόψεις είναι ίσες, υιοθετούνται από τις παραπάνω φεμινίστριες. Με τη μεταμοντερνική σημασία που αποδίδεται στη διαφορά εμφανίζονται νέες αναζητήσεις: Διαφορά μεταξύ γυναικών (μονάδες), διαφορά μεταξύ κατηγοριών γυναικών (λευκές, μαύρες, μετανάστριες κ.λ.π), διαφορά μέσα στην ίδια την έννοια της γυναίκας  
(Άρθρ. του Clive, Beck. [http://www.ed.uiuc.edu/EPSPESYearbook/93\\_docs/BECK.HTM](http://www.ed.uiuc.edu/EPSPESYearbook/93_docs/BECK.HTM)).

Οι μεταδομίστριες στην εκπαίδευση αντιμετωπίζουν τις εμπειρίες των αγοριών και κοριτσιών ως γλωσσική κατασκευή που προάγει συγκεκριμένη ιδεολογία, όπως αντίστοιχα κατασκευή αποτελεί και η ταυτότητα του φύλου που αποκτά συγκεκριμένο νόημα στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Dillabough & Arnot, 2000). Σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα προσέγγιση, η κατακερματισμένη και επιδερμική εικόνα του κόσμου συνοδεύεται από μια ριζική αλλαγή στην αντίληψη για τη σχέση μεταξύ πραγματικότητας και γλωσσικών αναπαραστάσεών της. «Η κατασκευή του νοήματος, της εξουσίας και της υποκειμενικότητας κυριαρχείται από ιδεολογίες που εγγράφονται στη γλώσσα, η οποία προσφέρει στους ανθρώπους διαφορετικές δυνατότητες, προκειμένου να κατασκευάσουν τις σχέσεις τους με τους εαυτούς τους, με τους άλλους και την ευρύτερη πραγματικότητα» (Aronowitz, S. & Giroux, H., 1991:93). Η ένσταση του μεταμοντερνισμού κατά της νεωτερικής ιδέας για μια δεδομένη, φυσική και αδιαφοροποίητη ταυτότητα του ατόμου εστιάζει την προσοχή στο ιστορικά μεταβαλλόμενο πολιτισμικό περιεχόμενο της υποκειμενικότητας. Την ίδια στιγμή, ο πολιτισμικός καθορισμός του ατόμου ανάγεται αποκλειστικά σε ζήτημα νοημάτων, τα οποία κατασκευάζει κατά το δοκούν η εκάστοτε κοινωνική δομή και εξουσία. Ο μεταμοντερνισμός αντιλαμβάνεται τη σχέση εκπαιδευτικού - εκπαιδευόμενου ως «σχέση συνομιλίας», αμοιβαίας επίδρασης και όχι ως μεταφορά γνώσης σε μία κατεύθυνση. Ο/η εκπαιδευτικός αναφέρεται σε πιθανότητες, παρά βεβαιότητες, αντιλαμβάνεται τις ξεχωριστές ανάγκες και εμπειρίες κάθε εκπαιδευόμενου, ομάδας ή ατόμου και ανάλογα προσαρμόζεται. Δεν υπερτιμά τη γενική, αφηρημένη γνώση σε βάρος της τοπικής, συγκεκριμένης και πρακτικής. (Clive, Beck. [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/93\\_docs/BECK.HTML](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/93_docs/BECK.HTML)).

Κατά τη μεταμοντέρνα αντίληψη, η παράβαση, η ειρωνεία, η παρωδία, η υπονόμευση κάθε βεβαιότητας, κάθε ορίου και περιορισμού της νεωτερικότητας, η διαρκής αποσταθεροποιητική πρακτική καθίστανται οι νέοι τρόποι αντιπαράθεσης με τις διάφορες μορφές εξουσίας. Η αντίσταση είναι μια διαρκής άρνηση του να κυριαρχείς και να κυριαρχείσαι, μια διαρκής υπονόμευση της άσκησης εξουσίας, αντί της προσπάθειας υπέρβασής της. Μετανεωτερική αντίσταση στο χώρο της εκπαίδευσης σημαίνει αμφισβήτηση του κυρίαρχου, ομοιογενοποιητικού λόγου της νεωτερικότητας, αμφισβήτηση της αποκλειστικότητας της λογικής σκέψης, της επιστημονικής γνώσης και αλήθειας, κατάφαση της διαφοράς των εμπειριών και ιδεών, της πολυμορφίας των ειδών της γνώσης. Η εκπαίδευση καλείται να αντλήσει

το παράδειγμά της από τα ποικίλα πολιτιστικά συμφραζόμενα στα οποία είναι τοποθετημένη και γίνεται ο μοχλός για το θρίαμβο της διαφορετικότητας (Aronowitz & Giroux, 1991: 101-102). Αντιτίθεται σε κάθε θεωρία και μεθοδολογία, απορρίπτει κάθε εγχείρημα νέας γνώσης που προκύπτει από συστηματική διαδικασία και προβάλλει μία φόρμα «αντι-κανόνων» του «λόγου». Στα πλαίσια της παιδαγωγικής πρακτικής, σύμφωνα με τη μεθοδολογική ανάλυση αποδόμησης ενός κειμένου στο σχολείο, ο Latour (1988: 182-183) εύγλωττα αναφέρει: «Κάθε σκοτεινότητα και θολούρα μπορεί να μας προστατεύσει από μία σοβαρή ενδελεχή εξέταση. Δεν υπάρχει κανένα τελικό νόημα σε ένα συγκεκριμένο σήμα που εκπέμπει το κείμενο, καμία ερμηνεία δεν μπορεί να ιδωθεί ως ανώτερη κάποιας άλλης».

Μέσα, λοιπόν, στα πλαίσια μιας *μετακριτικής παιδαγωγικής* οι πηγές της γνώσης και οι τρόποι μετάδοσής της έχουν αποκεντρωθεί. Δίκτυα πληροφοριών, ερευνητικά ιδρύματα των εταιριών, κέντρα διά βίου εκπαίδευσης προστίθενται στους παραδοσιακούς κρατικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς. Διαμέσου των τεχνολογιών πληροφορικής γίνεται εφικτή η εξ αποστάσεως μάθηση. Οι μαθητές επιλέγουν, βάσει των αναγκών και των επιθυμιών τους, ξεχωριστά μορφωτικά πακέτα τα οποία μελετούν ατομικά, σε χρόνο και τόπο της επιλογής τους. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι πια να μεταδίδει το περιεχόμενο των γνώσεων αλλά να κατευθύνει τους μαθητές σε πηγές πληροφοριών και να τους καλλιεργεί την ικανότητα να τις διαχειρίζονται μόνοι τους (Λυοτάρ, Ζ., 1993: 125). Η πρόσβαση της κοινωνίας στις τράπεζες των δεδομένων μπορεί να δώσει στους ανθρώπους τις πληροφορίες που χρειάζονται για να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις. Η άποψη αυτή, σε συνάρτηση με την ιδέα περί γλωσσικών παιχνιδιών, ως ευέλικτων και τοπικών κωδίκων επικοινωνίας, προσφέρει την αφετηρία για να εκφραστεί η *αναγκαιότητα χώρων*, συμπεριλαμβανομένων και των *μορφωτικών χώρων* για την «ομιλία», τις μικρές δηλαδή αφηγήσεις εκείνων των ατόμων και των μαθητών/τριών που είναι αποκλεισμένοι και που θα μπορέσουν με αυτόν τον τρόπο να ανακαλύψουν και να αρθρώσουν τις «φωνές» τους. Τοπικές στρατηγικές, οι οποίες προκαλούν ερωτήσεις παρά βεβαιότητες, προσφέρουν τη βάση της αντίστασης (Usher, R. & Edwards, R., 1994: 220).

Η μεταμοντέρνα καχυποψία για το θεωρητικό λόγο και τη συστηματική σκέψη, καθώς και η έμφαση στην ατομική αναζήτηση της γνώσης ως συνόλου πληροφοριών είναι συνυφασμένες με την κατάφαση της εμπειρικής μάθησης και των μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης. Η μάθηση στα πλαίσια της

ατομικής εμπειρίας αντιτίθεται στη χειραγώγηση των μαθητών από θεωρητικές συστηματοποιήσεις, τη στιγμή που τέτοιου είδους θεωρήσεις δε δίνουν αξία στις φωνές τους. Αντιτίθεται, επίσης, στη χειραγώγηση των μαθητών από παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες, αν και επαγγέλλονται τη χειραφέτηση, μπορεί να ενέχουν καταπιεστικές πτυχές, εφόσον επιδιώκουν προσχεδιασμένα αποτελέσματα. Η εμπειρική μάθηση σηματοδοτεί τη μετάβαση από την ανάπτυξη του μοντερνικού, τελεολογικού λόγου στην καλλιέργεια της επιθυμίας. Ο μαθητής, κυριαρχούμενος από επιθυμίες, είναι πλέον ανοικτός σε ποικιλόμορφες προοπτικές, δέχεται τη πολυσημία των νοημάτων, τη διαφορετικότητα των φωνών (ό.π. σελ. 196).

Η μετακριτική παιδαγωγική αναδεικνύει και αποδέχεται την εμπειρική μάθηση ως ίση όλων των πηγών γνώσης, συμπεριλαμβανομένης ακόμη και της ζωντανής εποπτείας και της προφορικής παράδοσης. Η μεταμοντέρνα στροφή στη δόμηση των νοημάτων διαμέσου της εμπειρίας καταργεί τη διάκριση μεταξύ ορθής και εσφαλμένης μάθησης, μεταξύ υψηλού πολιτισμού και μαζικού πολιτισμού της καθημερινής ζωής. Όλες οι πολιτισμικές εκφράσεις αναγνωρίζονται ως ίσης μορφωτικής σημασίας, στα πλαίσια κατοχύρωσης της πολυμορφίας των εμπειριών. Η αναγωγή της γνώσης σε ζήτημα προσωπικής εμπειρίας μετατρέπει τους πάντες σε παραγωγούς γνώσης, υπονομεύοντας την προηγούμενη μονοπωλιακή θέση του επαγγελματία επιστήμονα, του εξειδικευμένου ερευνητή και του πολυμαθή παιδαγωγού. Ο καθένας που έχει προσωπικές εμπειρίες θεωρείται μορφωμένος (ό.π. σελ. 212).

Θα πρέπει, επίσης, να αναφέρουμε ότι η απομάκρυνση από το ιδεώδες της μόρφωσης χωρίς τα δόγματα, τις ιδεολογικές αυταπάτες και την «προνομιακή» θέση ενός παιδαγωγού θέτει υπό αμφισβήτηση όχι μόνο τους σκοπούς που νοηματοδοτούσαν τις «νεωτερικές» αντιλήψεις της παιδείας, αλλά και την αναγκαιότητα των σκοπών της παιδείας εν γένει (Smeyers, P., 1994: 110). Ένα από τα πλέον σημαντικά σημεία της μετακριτικής παιδαγωγικής οπτικής είναι η εγκατάλειψη της παιδείας ως σχεδίου που αποσκοπεί στην υλοποίηση του πιο δημοφιλούς, ίσως, ιδεώδους του δυτικού πολιτισμού: της αυτονομίας του ορθολογικά σκεπτόμενου ατόμου μέσα σε μια κοινωνία έλλογων σχέσεων. Η μεταδομιστική αποκεντροποίηση του υποκειμένου μέσω της άρνησης κάθε αναγκαιότητας να συγκροτηθεί θεωρητικά το περιεχόμενο της συνείδησης, η εξειδανίκευση του κατακερματισμένου και ανώνυμου εαυτού που συνιστά «πολλαπλασιασμό ρόλων, προοδευτική παρουσίαση προσώπων – επιφανειών [(sur)faces] (Lovlie, L., 1992:

125) οδηγεί σε μια πολλαπλή – πολύπλοκη ταυτότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από μια ρευστότητα ανάλογα με το πεδίο αλληλεπίδρασης.

Ανάλογη ρευστότητα αποκτά η ταυτότητα φύλου όπου, σύμφωνα με τις μεταδομίστριες φεμινίστριες, το τι σημαίνει γυναίκα-θηλυκότητα μπορεί να αλλάζει και να μεταλλάσσεται ανάλογα με τα γλωσσικά ή κοινωνικά συμφραζόμενα. Σημαντική στη μεταδομιστική φεμινιστική σκέψη είναι η ανάδειξη του υποκειμένου σε φορέα νοήματος, σε δρών υποκείμενο που συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Weiner, 1994: 64). Παράλληλα, οι μεταδομίστριες διερευνούν στην εκπαιδευτική διαδικασία τη διαμόρφωση της ταυτότητας από την πλευρά του υποκειμένου μέσα από τη μελέτη της βιωμένης εμπειρίας αγοριών και κοριτσιών δίνοντας έμφαση στην πολυπλοκότητα των διαφόρων ταυτοτήτων (Jen Dam, Van Eck & Volman, 1997, Baxter, 2002: 5-19). Η έμφαση στη μελέτη της ταυτότητας μαζί με τη συνειδητοποίηση ότι οι σχέσεις των φύλων δε μελετούνται επαρκώς μόνο με την έρευνα της κοριτσίστικης-γυναικείας ταυτότητας, οδήγησε στη μελέτη της ανδρικής ταυτότητας, η οποία, όπως και η γυναικεία, αναδείχτηκε ως πολλαπλή (Deliyanni & Sakka, 1999). Θα πρέπει να τονίσουμε σε αυτό το σημείο ότι η μελέτη της ανδρικής ταυτότητας συνδέεται με μια γενικότερη στροφή των ερευνών σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των αγοριών και τη μειωμένη σχολική τους επίδοση σε σημείο που λόγω της πληθώρας των ερευνών, έως και σήμερα, να μιλούν για «ηθικό πανικό» (Francis & Skelton, 2001: 2). Τη δεκαετία που εξετάζουμε ο ανδρισμός καταδεικνύεται όχι ως κανονικότητα πλέον, αλλά ως μια εξίσου «προβληματική» περιοχή (ό.π. σελ. 2).

Στο πλαίσιο λοιπόν της μετακριτικής οπτικής η εκπαίδευση νοείται ως μια εκπαίδευση χωρίς «αλήθειες», η οποία διαπραγματεύεται και επανακαθορίζει συνεχώς έννοιες, ερμηνεύει και διευθετεί εμπειρίες, ενισχύει τον πλουραλισμό και το σεβασμό της διαφοράς σε όλα τα επίπεδα και τελικά προβαίνει σε μια ελεύθερη κατασκευή νοήματος για τον κόσμο και τη φύση (Μπενιέ Z-M., 1999). Ειδικότερα, η Ellsworth (1989), η οποία (όπως αναφέρθηκε) εκπροσωπεί τη μετακριτική φεμινιστική παιδαγωγική (όπως βέβαια και η Janet Miller, η οποία συνεργάστηκε με την Ellsworth), προτείνει μία φεμινιστικά προσανατολισμένη πολυπολιτισμικότητα, η οποία απαιτεί /οραματίζεται την ειρηνική συνύπαρξη διαφορετικών κοινοτήτων και ταυτοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους δεσμεύονται σε (και συγκροτούνται από) διαφορετική γνώση, κριτήρια γνώσης, ενδιαφέροντα και στόχους. Οι διαφορετικές γνώσεις και οι διαφορετικές γενικές ιδέες περί γνώσης εκλαμβάνονται ως

νομιμοποιημένες και ασύμμετρες έννοιες και σε καμία περίπτωση δεν αξιολογούμε κάποια ή κάποιες από αυτές τις γνώσεις ως καλύτερες, έγκυρες ή μη έγκυρες. Ο σκοπός της εκπαίδευσης, κατά αυτήν, θα έπρεπε να είναι η καλλιέργεια της ικανότητας της συνεργασίας μέσω των διαφορών, η οποία θα συνιστά την προσωρινή, τοπική και μεροληπτική συμφωνία στο όνομα του «κοινού καλού». Με αυτόν τον τρόπο οι γυναίκες θα χειραφετηθούν. Για την Ellsworth (ό.π. σελ. 320-324) δεν μπορούμε να εγγυηθούμε την αποδόμηση των καθολικών εννοιών αν η κατηγορία «γυναίκα» δε διαλυθεί εντελώς και η ταυτότητά της δε διασπαστεί σε αναρίθμητες μικρότερες ταυτότητες, ενδιαφέροντα και γνώσεις που θα πασχίζουν να συνειδητοποιήσουν πλήρως τους επιμέρους αυτούς εαυτούς τους.

Από την άλλη, η Linda Alcoff (1988: 406) παραδέχεται αυτόν τον κίνδυνο της ακραίας αποδόμησης των ταυτοτήτων για έναν μη κατασταλακτικό φεμινισμό και αναζητά μία φουκωϊκή φιλοσοφική και πολιτική λύση μέσα στο πλαίσιο του «πολιτισμικού φεμινισμού», που θα μπορούσε να έχει μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση. Εντελώς διαφορετική άποψη έχει η Seyla Benhabib (1995), η οποία ασκεί κριτική στο μεταμοντέρνο φεμινισμό, όπως αυτός αντανάκλαται στη Μετακριτική Φεμινιστική Παιδαγωγική της Ellsworth. Πιο συγκεκριμένα, η Seyla Benhabib παρατηρεί (ό.π. σελ 20) ότι: «η ισχυρή μεταμοντέρνα εκδοχή του *Θανάτου του Υποκειμένου* δεν είναι συμβατή ούτε ακόμη και με τους στόχους του φεμινισμού». Και συνεχίζει (ό.π. σελ 21): «Αν υιοθετηθεί αυτή η άποψη για τον εαυτό, υπάρχει πιθανότητα αλλαγής εκείνων των *εκφράσεων* που μας συγκροτούν;». Γι' αυτό και αρνείται, από τη μια πλευρά, τη μεταμοντέρνα κατανόηση του φεμινισμού σχετικά με την υποκειμενικότητα και, από την άλλη, το μεταμοντέρνο εσσεσιαλισμό στην πολυπολιτισμική εκδοχή του. Αν και αποδέχεται κάποια τμήματα της μεταμοντέρνας κριτικής για τον ανθρωπιστικό καθολικισμό, εντούτοις ως γυναίκα δεσμεύεται σε μια φεμινιστική και ανθρώπινη χειραφέτηση εν γένει και πιστεύει σε έναν ριζοσπαστικό μετασχηματισμό του παρόντος (ό.π. σελ. 30).

Επιπρόσθετα, στη δεκαετία που εξετάζουμε μεγάλη σημασία αποκτά, κυρίως στη φεμινιστική παιδαγωγική έρευνα, η χρήση του αναστοχασμού ως ερευνητικού εργαλείου που επιβάλλει στις ερευνήτριες να καταθέτουν τον τρόπο που η παρατήρησή τους επηρεάζει το υπό παρατήρηση «γεγονός» στην τάξη (Ιγγλέση, 2001: 40-41). Γίνεται εργαλείο εξαιρετικά σπουδαίο όταν ο/η ερευνητής-τρια εκπαιδευτικός το αξιοποιεί ως εργαλείο αυτοπαρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αλληλεπίδρασης. Το θέμα όμως είναι ότι το εργαλείο αυτό του

αναστοχασμού αποκτά εντελώς διαφορετικό λειτουργικό περιεχόμενο στα πλαίσια της μεταμοντέρνας προσέγγισης των παιδαγωγικών τακτικών. Για το φεμινιστικό μεταμοντέρνο λόγο η γυναικεία καταπίεση και η χειραφέτηση δεν αποτελούν αντίθετους πόλους, εκ των οποίων ο ένας αποκλείει τον άλλον, όπως υποστηρίζει η λογοκεντρική αντίληψη της νεωτερικότητας. Κάθε απελευθερωτικό εγχείρημα συνεπάγεται καταστολή και αποκλεισμούς, προκειμένου να επιβληθούν συγκεκριμένες μορφές χειραφέτησης. «Ο μεταμοντερνισμός δε θέλει να μεταμορφώσει την πραγματικότητα αλλά να αποσυρθεί από αυτή, να τη διακωμωδήσει με την απομίμηση και την παρωδία» (Bell, D., 1999: 352). Περιορίζεται λοιπόν στη μετριοπαθή τακτική της αντίστασης, τάσσεται στο πλευρό των επιμέρους αγώνων των αποκλεισμένων γυναικών και όχι των τελεολογικών αγώνων για την κοινωνική χειραφέτηση. Η πολιτική των μακροπρόθεσμων παιδαγωγικών στόχων παραχωρεί τη θέση της στην πολιτική των βραχυπρόθεσμων δράσεων (Bertens, H. 1995: 187). Στα πλαίσια λοιπόν άσκησης της κριτικής μας, η άρνηση από τη μια πλευρά της επιστημονικής διείσδυσης στην ουσία των κοινωνικών φαινομένων που οδηγεί στην εξιδανίκευση του εμπειρισμού και, από την άλλη, η πρόσληψη και καταγραφή από τη νόηση των κατακερματισμένων παραστάσεων που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό πεδίο χωρίς «σκόπιμη και ενεργή κατανόηση, λογική ανάλυση, εκτίμηση και αξιολόγηση της παρεχόμενης πληροφορίας» (Πατέλης, Δ. 2003: 148) οδηγούν σε μια σημαντική αύξηση της ανικανότητας εκπαιδευτικού –εκπαιδευόμενου να αναστοχάζεται και να κατανοεί την εμπειρία του.

Παράλληλα, μπορεί, από τη μια πλευρά, η μετακριτική φεμινιστική παιδαγωγική να προσπαθεί να αναδείξει την αυταξία των διαφορετικών γυναικείων φωνών στην τάξη επιδιώκοντας την απαλλαγή από τις εννοιολογικές γενικεύσεις και τα θεωρητικά συστήματα που οδηγούν σε ολοκληρώσεις και ολοκληρωτισμούς, από την άλλη όμως, η σημασία του μερικού, τοπικού και διαφορετικού παραμένει ανέκφραστη. Αν το μερικό και διαφορετικό είναι κάτι που θα πρέπει να γίνεται αποδεκτό από τους ανθρώπους, τότε χρειάζεται ως τέτοιο να έχει ταυτόχρονα καθολική μορφή, δηλωτική της καθολικής ανθρώπινης σημασίας του. Ο T. Eagleton (2003: 85) αναφέρει ότι: «δεν υπάρχει τρόπος να δημιουργήσουμε το συγκεκριμένο χωρίς γενικές κατηγορίες. Οι οπαδοί των ιδιαιτεροτήτων θα πρέπει να προσπαθήσουν να λειτουργήσουν χωρίς αυτές τις γενικές κατηγορίες για ένα διάστημα, ένα πείραμα που, μεταξύ άλλων, σημαίνει ότι δε θα πρέπει να ανοίξουν καθόλου το στόμα τους». Επιπλέον, κάθε λέξη συνιστά και μία γενίκευση, από τη στιγμή που η σημασία της

αποτελεί γλωσσικά αρθρωμένη νόηση, δηλαδή νόηση η οποία αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα γενικεύοντάς τη. Ο επικοινωνιακός ρόλος της γλώσσας προϋποθέτει πάντα μια γενίκευση (Βυγκότσκι, Λ. 1993: 20,22). Για να σωθεί, συνεπώς, το διαφορετικό θα πρέπει να εκφραστεί μέσα από γενικές κατηγορίες.

Αν, τώρα, εξετάσουμε τη διαφορετικότητα από τη σκοπιά της γενικής σημασίας της, θα πρέπει να διευκρινίσουμε σε ποια διαφορετικότητα αναφερόμαστε. Το ζήτημα καθίσταται περίπλοκο αν λάβουμε υπόψη ότι πολύ συχνά οι ιδιαίτερες «φωνές» και «ταυτότητες» των μαθητών και μαθητριών είναι αντίθετες με τις «φωνές» και «ταυτότητες» των άλλων μαθητών και μαθητριών και κατά συνέπεια η μετανεωτερική αναγωγή κάθε ιδιαιτερότητας σε αυταξία φαίνεται να λησμονεί τις ενδεχόμενες σεξιστικές, αυταρχικές, εξουσιαστικές «φωνές» και «ταυτότητες» άλλων ιδιαιτεροτήτων. Προκειμένου, λοιπόν, να υπερασπιστεί κανείς το δικαίωμα των ανθρώπων στη διαφορετικότητα θα πρέπει να συγκρουστεί με εκείνες τις περιπτώσεις του διαφορετικού που αρνούνται κάθε διαφορετικότητα, που υποχρεώνουν τους πάντες σε καταπιεστική ομοιογένεια και που αντιστρατεύονται την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεγγύης μεταξύ όλων των ανθρώπων. Όπως σημειώνει ο Bertens (1995: 193) εδώ ανακύπτει και πάλι το ζήτημα της «μετα-αφήγησης της καθολικής πολιτικής χειραφέτησης».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Οι μεταμοντέρνες κριτικές (της τελευταίας περιόδου που εξετάσαμε) χρησιμοποίησαν τη βιογραφική προσέγγιση και ειδικότερα την αυτοβιογραφία (ως «*αλλόκοτη πρακτική αναλυτικού προγράμματος*») στα πλαίσια της φεμινιστικής παιδαγωγικής, για να «διασπαστούν οι αφύσικες σιωπές των γυναικών» στο χώρο της εκπαίδευσης (Pinar, W., 2005: 14). Η αφήγηση και η αυτοβιογραφία ως βιώσιμοι τρόποι λειτουργίας ενός αναλυτικού προγράμματος και μιας εκπαιδευτικής έρευνας μας απομακρύνουν, σύμφωνα με τη Miller (2005: 89), από τον κίνδυνο να αναπαριστούμε τον «εαυτό», την «ταυτότητα», τη «φωνή», τη «γυναίκα» ή την «εμπειρία» με μονοδιάστατο, εσσηνσιαλιστικό και ενοποιητικό τρόπο.

Καταρχήν, η έννοια της βιογραφικής μεθόδου δεν περικλείει μια ενιαία ερευνητική διαδικασία. Η Ανθογαλίδου Θεοπούλα (Δεκέμβριος 1998) υποστηρίζει ότι: «η βιογραφία είναι μια τεχνική και όχι μέθοδος, με την έννοια ότι οι ερευνητικές και ερμηνευτικές της δυνατότητες εξαρτώνται από τις ευρύτερες θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές του ερευνητή». Σύμφωνα με δύο ορισμούς που παραθέτει ο Kolhi (1981: 61-84) τα βιογραφικά ντοκουμέντα είναι κείμενα που αναπαριστούν τη συμμετοχή ενός συγγραφέα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση και την προσωπική του αντίληψη γι' αυτή την κατάσταση ή «κείμενα που περιλαμβάνουν βιογραφικά μακροστοιχεία, δηλαδή τη σύνολη προηγούμενη ζωή ή τουλάχιστον μεγάλα τμήματά της» (ό.π. σελ. 62). Οι κύριες μορφές του υλικού που παράγονται με τη βιογραφική προσέγγιση είναι οι αφηγήσεις ζωής, οι ιστορίες ζωής και οι ιστορίες οικογένειας (Θανοπούλου, Μ. & Πετρονώτη, Μ., 1987)'

Η βιογραφική προσέγγιση επικεντρώνεται στο υποκείμενο. Το αντικείμενό της είναι τα κοινωνικά υποκείμενα, ενώ το επιδιωκόμενο είναι η γνήσια συνάντηση των υποκειμενικότητων και όχι η επιστροφή στο κλασικό μοντέλο, όπου οι ρόλοι είναι σαφώς καθορισμένοι μέσα στην αυταπάτη της ουδετερότητας (Ναυρίδης, Κ., 1994: 15-16). Με τη βιογραφική μέθοδο μπορούμε να προσεγγίσουμε την καθημερινότητα των ανθρώπων, τις κοινωνικές τους προοπτικές και τα νοήματά τους για τα ίδια τα υποκείμενα και κυρίως την αποκάλυψη των διαστάσεων της υποκειμενικής πραγματικότητας που απωθούνται και αποσιωπούνται, τη στιγμή που το κυρίαρχο ρεύμα της κοινωνικής επιστήμης αγνοεί τη «διεργασία» και το «διφορούμενο» που κατακλύζουν τα ανθρώπινα βιώματα (Faraday & Plummer, 1979: 776-777).

Η χρησιμότητα, επομένως, της βιογραφικής προσέγγισης έγκειται σε δύο σημεία (Ανθογαλίδου, Θ., 1998): α) ανιχνεύονται οι ενδιάμεσες μεταβλητές μέσω των οποίων ο άνθρωπος κατανοεί, εσωτερικεύει, υποτάσσεται ή δρα πάνω στις συνθήκες της ζωής του β) δίνεται φωνή στους καταπιεσμένους, με αποτέλεσμα την αφύπνιση της κοινωνικής συνείδησης από τη μακαριότητα της υποκριτικής της άγνοιας.

Όταν ενδιαφερόμαστε λοιπόν για συγκεκριμένα τμήματα του πληθυσμού, των οποίων την ιδιαιτερότητα θέλουμε να διερευνήσουμε, όπως λ.χ. των γυναικών, θα πρέπει να αναζητήσουμε τον ιδιότυπο εσωτερικό δεσμό που τις συνδέει με τον "αρθρωμένο συνδυασμό" των κοινωνικών σχέσεων. Οι γυναίκες ως κοινωνικό φύλο, αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα στις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις ως απόρροια των σχέσεών τους με τους άνδρες. Αυτή η αντίληψη έχει πολλές διαβαθμίσεις και πάμπολλες εκδοχές ή μεταμορφώσεις, χωρίς να σημαίνει ότι οι διάφορες μορφές της δεν αντιστοιχούν σε ένα και -ως ένα σημείο- συγκροτούν ένα πραγματικό πεδίο, στο οποίο αναπτύσσεται η ιδιαίτερη προσωπικότητα και οι διάφορες κοινωνικές πρακτικές των γυναικών, από τη φροντίδα της εξωτερικής εμφάνισης έως την εργασία τους, την καριέρα τους, τη σχέση με τα παιδιά τους, ακόμη και έως τη συμμετοχή τους και τη δραστηριοποίησή τους σε φεμινιστικές οργανώσεις (Ανθογαλίδου, 1998).

Επανερχόμενοι λοιπόν στο πεδίο της εκπαίδευσης θα πρέπει να τονίσουμε ότι η τρέχουσα φεμινιστική παιδαγωγική και οι θεωρίες αναλυτικών προγραμμάτων στη συνέχεια εστιάζονται στον τρόπο υπονόμησης των «βεβαιοτήτων» που μας έχει κληροδοτήσει ο κυρίαρχος τρόπος σκέψης και οι οποίες εν τέλει *βεβαιότητες* συμβάλλουν στη διαιώνιση των αφύσικων σιωπών των γυναικών – στην πραγματικότητα όχι μόνο των γυναικών, αλλά όλων των μαθητών και των δασκάλων. Στις μέρες μας τόσο οι θεωρητικοί των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και του φεμινισμού μελετούν «τι έχει γίνει, τι γίνεται και τι θα έπρεπε να γίνει» στο χώρο της εκπαίδευσης (Miller, J., 2005: 63). Επομένως, μέσω της βιογραφικής προσέγγισης στην εκπαίδευση (και ειδικότερα μέσω της ανασυγκρότησης και έκθεσης ποικίλων ερμηνευτικών οπτικών με τις προσωπικές αφηγήσεις ή τα ημερολόγια των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών) οι γυναίκες, κυρίως, σπάζουν τη σιωπή τους, μια σιωπή που εξαναγκαστικά δομήθηκε από τη γενική ιδέα που είχαν για τον εαυτό τους ως μαθήτριες και δασκάλες. Γι' αυτό και χρειάζεται μια νέα θεωρητικοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδασκαλίας, ώστε τόσο οι μαθήτριες όσο και

οι δασκάλες να παρακολουθούν και να αντιμετωπίζουν σθεναρά εκείνους τους έμφυλους λόγους, εκείνες τις σχέσεις και τις δομές που διαπερνούν συγκεκριμένες ιδέες ως δεδομένες για το δημόσιο και το ιδιωτικό, τον εαυτό και τον άλλον, το αρσενικό και θηλυκό, το γνώστη και αυτόν που μαθαίνει (ό.π. σελ 68).

Οι προσωπικές αφηγήσεις σε μια φεμινιστική τάξη μέσω του ημερολογίου (στην τυπική εκδοχή του ή στην περίπτωση της εντελώς ελεύθερης και αυθόρμητης προσωπικής καταγραφής) είναι ένα χρηστικό εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και του πεζού λόγου, αλλά κυρίως μία μοναδική περίπτωση ανίχνευσης των κλίσεων του φύλου και των άλλων κοινωνικών κατασκευών διαμέσου του λόγου (ό.π. σελ. 88). Σύμφωνα με το Felman (1993), ένας βασικός στόχος της αυτοβιογραφίας (όπως θεωρητικοποιήθηκε από τον ίδιο) είναι να δημιουργήσει, να χρησιμοποιήσει και να ανακαλύψει εκείνα τα αναγνώσματα και γραπτά της αυτοβιογραφίας που αναγνωρίζουν τη δική τους κοινωνική κατασκευή και πολιτισμική συνθήκη και που ταυτόχρονα εγείρουν την προσοχή σε ερμηνείες που είναι πάντα ατελείς και σε καταστολή. Αν πράγματι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίσουν κατασκευές των «εαυτών» τους ως ενδιάμεσων των λόγων, των πολιτισμικών πλαισίων και του ασυνειδήτου, τότε οι χρήσεις της αυτοβιογραφίας ως μία φόρμα απαραίτητα εκπαιδευτικής έρευνας θα μπορούσε να κινηθεί πέρα από το απλουστευτικό: «μιλώντας για τις ιστορίες των δασκάλων» και σίγουρα δε θα λειτουργούσε απλώς στην υπηρεσία «πρόσθεσης» αυτών των ιστοριών (Klaus, H., 1994).

Το αυτοβιογραφικό, βιογραφικό και αφηγηματικό έργο που επικεντρώνεται στη ροή των κατασκευασμένων ταυτοτήτων, όπως και στο μη γνωστό στη «φωνή» και στον «εαυτό», θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, αφενός, να αντισταθούν στην καθορισμένη και μετρητή εκδοχή του πετυχημένου μαθητή ή δασκάλου και, αφετέρου, να συνεχίσουν να αμύνονται στις εύκολες προδιαγραφές φιλοσοφίας και οργάνωσης της τάξης που εγγυώνται ότι η φωνή του καθενός θα ακουστεί (Bergland, B., 1994). Όπως εύστοχα η Leigh Gilmore υπογραμμίζει (1994: 184), η βιογραφική προσέγγιση εν γένει μπορεί να δείξει: «πώς οι έμφυλες ταυτότητες συγκεκριμενοποιούνται στις πολιτισμικές ταυτότητες, πώς οι φυλετικές ταυτότητες σεξουαλικοποιούνται, πώς οι εθνικές ταυτότητες εμφυλοποιούνται, πώς οι σεξουαλικές ταυτότητες επηρεάζονται από την κοινωνική τάξη,...πώς το 'εγώ' μετακινείται μέσα σε αυτά τα πεδία και πώς η εξουσία διανέμεται».

## ΕΠΙΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

### α) Σχηματική θεώρηση

Σε καθεμία από τις τρεις ενότητες της παρούσας μελέτης εκτίθενται τα γνωρίσματα της φεμινιστικής παιδαγωγικής με τις ποικίλες αποχρώσεις / εκφάνσεις της τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και πράξης, καθώς και η κριτική που ασκήθηκε. Εκείνο όμως που οφείλουμε να επισημάνουμε είναι ότι η συζήτηση που αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του '70 μέχρι σήμερα επικεντρώθηκε περισσότερο στη θεωρία και λιγότερο στην πράξη, πέρα βέβαια από μια κατεύθυνση που δόθηκε σε μεθοδολογικά εργαλεία και έναν προσανατολισμό σε κάποιες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως ήδη τονίστηκε. Μπορεί, βέβαια, η μετουσίωση της θεωρίας σε πράξη να μην πραγματοποιείται βάσει μιας γραμμικής αντιστοίχισης και οι παιδαγωγικοί χειρισμοί να μην μπορούν να οροθετηθούν ασφυκτικά και αυστηρά στα πλαίσια του εκάστοτε θεωρητικού υπόβαθρου, όμως στην προκειμένη περίπτωση αρκετές φεμινιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις δεν πρόβαλαν με σαφή και επαρκή τρόπο συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές με ανάλογες προτάσεις παρέμβασης στα αναλυτικά προγράμματα. Αυτό γίνεται εμφανές κυρίως τις δύο τελευταίες περιόδους εξέτασης.

Θα μπορούσαμε λοιπόν σχηματικά να τονίσουμε τα εξής:

<b>Εκφάνσεις του φεμινιστικού παιδαγωγικού έργου</b>
--

### 1. ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ '70

#### 1.1. Νεοφιλελεύθερη φεμινιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης.

▶ Το φεμινιστικό παιδαγωγικό έργο αναδύεται μέσα από τις **Γυναικείες Σπουδές**, όπως αυτές εμφανίστηκαν στα πανεπιστήμια και είχαν ως αποτέλεσμα την εισαγωγή της «γυναικείας οπτικής» (η οποία ως τότε ήταν άγνωστη) στην επιστήμη και την έρευνα. Για πρώτη φορά περιγράφονται επιστημονικά τόσο η πολυμορφία των βιωματικών εμπειριών των γυναικών όσο και η εναλλαγή στις ζωές τους. Τα βασικά στάδια αναφοράς στο σχεδιασμό της διδακτικής μεθοδολογίας αρκετών μαθημάτων στα πλαίσια εφαρμογής της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής αυτής της περιόδου ήταν: η *ενδυνάμωση*, η *κοινότητα*, η *κοινωνική δράση* και η *αντανακλαστικότητα*.

▶ Η έρευνα για το «**φύλο και εκπαίδευση**» που ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και αποσκοπούσε στο να ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική κοινότητα (και κυρίως τους γονείς) σχετικά με την άνιση μεταχείριση των κοριτσιών στη σχολική τάξη. Το παιδαγωγικό σχέδιο κινούνταν σε τρεις παραμέτρους: α) παρεμβάσεις στα αναλυτικά προγράμματα β) παρουσίαση της ανεπαρκούς αντιπροσώπευσης των διδασκουσών στις υψηλότερες θέσεις της εκπαιδευτικής διοικητικής πυραμίδας γ) εντοπισμός των έμφυλων προκαταλήψεων για τη μαθήτριά.

## **1.2. Φεμινιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης με ριζική αλλαγή των κοινωνικών δομών.**

▶ **Η ριζοσπαστική παιδαγωγική φωνή** του δεύτερου κύματος του φεμινισμού. Οι ριζοσπάστριες θέτοντας την πατριαρχία ως πρωταρχική αιτία της καταπίεσης των γυναικών προτείνουν την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, την απαλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας από την ανδρική ηγεμονία και την ανάπτυξη νέων κοινωνικών δομών.

▶ **Η σοσιαλιστική / μαρξιστική παιδαγωγική φωνή.** Οι μαρξίστριες θεωρώντας την πατριαρχία ως συνέπεια της ταξικής δομής του καπιταλισμού υποστηρίζουν ότι το σχολείο διαμεσολαβώντας μεταξύ οικογένειας και αγοράς εργασίας ενισχύει τα στοιχεία της έμφυλης διαπαιδαγώγησης των κοριτσιών προετοιμάζοντάς τα για έμμισθη εργασία αντίστοιχη του φύλου τους.

☛ **Θεμελιώδης διαφορά** μεταξύ των παραπάνω εκφάνσεων του παιδαγωγικού έργου είναι ότι οι φεμινίστριες τη φιλελεύθερης προσέγγισης θεωρούσαν ότι μπορεί να βελτιωθεί η θέση των κοριτσιών στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα σε αντίθεση με τις υπόλοιπες που θεωρούσαν ως προϋπόθεση το ριζοσπαστικό μετασχηματισμό του παρόντος.

☛ **Ουσιαστική ομοιότητα** μεταξύ των δύο οπτικών είναι η αντιμετώπιση της μαθήτριάς ως ενιαίας και οικουμενικής κατηγορίας.

## **2. ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ '80**

### **2.1. α' ήμισυ της δεκαετίας (διαμόρφωση της «πολιτικής της διαφοράς»).**

▶ **Μαύρος φεμινιστικός παιδαγωγικός λόγος**, ο οποίος αντιτίθεται στα στερεότυπα που αφορούν την κατασκευή της θηλυκότητας των κοριτσιών που δεν είναι λευκά στο χώρο της εκπαίδευσης και κυρίως στα στερεότυπα που συνδέονται με τις

εξηγήσεις για τη χαμηλή σχολική-ακαδημαϊκή απόδοση σε συσχετισμό με τις επίσης χαμηλές προσδοκίες και το ρατσισμό.

## 2.2. β' ήμισυ της δεκαετίας (διαμόρφωση της «πολιτικής της ταυτότητας»).

▶ **Φεμινιστική Κριτική Παιδαγωγική**, η οποία, παρά την οριακή διάσπασή της από την Κριτική Θεωρία και την πατερναλιστική Κριτική Παιδαγωγική, αποτελεί μια θεσμική αρχή ενός νέου προασανατολισμού. Κύριες εκπρόσωποι:

ι) **Kathleen Weiler:** Διασώζει το χειραφετητικό σχέδιο δράσης της Κριτικής Παιδαγωγικής δια μέσου της Φεμινιστικής Παιδαγωγικής. Συνδυάζει την ευαισθησία στις διαφορές και την προσωπική εμπειρία ως ένα θεμελιώδες στοιχείο της γνώσης με τη δέσμευση σε μια καθολική χειραφέτηση.

ιι) **Carmen Luke & Jennifer Gore:** Κινούνται στις φιλοσοφικές διαστάσεις εκείνης της παιδαγωγικής που αναπτύχθηκε από τους διανοητές της τρέχουσας Κριτικής Παιδαγωγικής και υιοθετούν μερικά στοιχεία, στοχεύσεις και ευαισθησίες του μεταμοντέρνου φεμινιστικού λόγου – μέσα στο πλαίσιο όμως ενός ανθρωπιστικά προσανατολισμένου χειραφετητικού σχεδίου.

▶ **Μετακριτική Φεμινιστική Παιδαγωγική**, η οποία αρνείται την Κριτική Θεωρία, απορρίπτει την Κριτική Παιδαγωγική με μια μεταμοντέρνα ρητορική και θεωρεί αλαζονικό ολόκληρο το χειραφετητικό σχέδιο του Διαφωτισμού. Κύριες εκπρόσωποι της:

ι) η **Elizabeth Ellsworth** και η **Janet Miller:** Η άρνησή τους για κάθε μεταφυσικό και θεμελιακό ισοδυναμούσε με τον αντι-διανοουμενισμό που εξέφραζαν και με την απομάκρυνσή τους από κάθε αναπόδευκτη θεωρία ή ακόμη κάθε θεωρία γενικά. Στήριζαν την όλη κριτική τους στη λεγόμενη «προσωπική εμπειρία».

ιι) **οι εργασίες του M. Foucault:** Οι άνθρωποι γι' αυτόν είναι υποκείμενα δημιουργημένα από συστήματα και δίκτυα εξουσίας, τα οποία συχνά αγνοούν. Γι' αυτό τελικά και οι ίδιοι δεν κατέχουν μια μοναδική «δική τους» ταυτότητα. Οι θέσεις του οδήγησαν σε έναν επαναπροσδιορισμό των σχέσεων των φύλων, χρησιμοποιήθηκαν από τις μεταδομίστριες φεμινίστριες και ο ίδιος αντιμετωπίστηκε ως όχημα περάσματος (πρόδρομος) στο μεταστρουκτουραλισμό. Συνεισέφερε στο δάσκαλο/ δασκάλα μιας φεμινιστικής τάξης εκείνα τα θεωρητικά εργαλεία που βοηθούν το μαθητή να κατανοήσει τους τρόπους κοινωνικής συγκρότησης μιας σεξιστικής γνώσης.

☛ **Θεμελιώδης διαφορά** της Μετακριτικής Φεμινιστικής Παιδαγωγικής με οποιαδήποτε άλλη έκφανση του φεμινιστικού παιδαγωγικού λόγου είναι η απόρριψη κάθε μορφής καθολικότητας σε επίπεδο της γυναικείας χειραφέτησης και φυσικά η απομάκρυνση από κάθε ριζοσπαστικό μετασχηματισμό του παρόντος.

### **3. ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ '90**

**3.1. Στροφή στη Μετακριτική Παιδαγωγική** με περισσότερη έμφαση και μεγαλύτερη συζήτηση για την επικράτησή της. Η εκπαίδευση καλείται να αντλήσει το παράδειγμά της από τα ποικίλα πολιτιστικά συμφραζόμενα στα οποία είναι τοποθετημένη και γίνεται ο μοχλός για το θρίαμβο της διαφορετικότητας.

▶ **Ακραία αποδόμηση ταυτοτήτων:** Εκπροσωπείται κυρίως από την Ellsworth. Σκοπός της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της ικανότητας της συνεργασίας μέσω των διαφορών, η οποία συνιστά την προσωρινή, τοπική και μεροληπτική συμφωνία στο όνομα του «κοινού καλού». Η κατηγορία «γυναίκα» θα πρέπει να διαλυθεί εντελώς και η ταυτότητά της να διασπαστεί σε αναρίθμητες μικρότερες ταυτότητες, ενδιαφέροντα και γνώσεις που θα πασχίζουν να συνειδητοποιήσουν πλήρως τους επιμέρους αυτούς εαυτούς τους.

▶ **Πολιτισμικός Φεμινισμός:** Εκπροσωπείται κυρίως από τη Linda Alcoff που προτείνει ουσιαστικά ένα μεταμοντέρνο εσσενσιαλισμό στην πολυπολιτισμική εκδοχή του. Παραδέχεται, βέβαια, τον κίνδυνο της ακραίας αποδόμησης των ταυτοτήτων και θεωρεί ότι μια φουκωϊκή φιλοσοφική και πολιτική λύση στο χώρο της εκπαίδευσης θα είχε μεγάλη σημασία.

#### **3.2. Βασικά μεθοδολογικά εργαλεία:**

▶ Η χρήση του **αναστοχασμού** ως εργαλείο αυτοπαρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αλληλεπίδρασης

▶ Η **αφήγηση** και η **αυτοβιογραφία** ως βιώσιμοι τρόποι λειτουργίας ενός αναλυτικού προγράμματος και μιας εκπαιδευτικής έρευνας.

## β) Κριτικό συμπέρασμα

Πέρα από τις όποιες επιμέρους διαφορές και αντιθέσεις που παρουσίασε μέχρι σήμερα ο φεμινιστικός παιδαγωγικός λόγος στο πεδίο της εκπαίδευσης, θεωρώ ότι το σημείο στο οποίο οφείλουμε να σταθούμε ιδιαίτερα είναι το διπολικό αντίθετο ολότητας – διαφοράς, καθολικότητας – προσωπικής εμπειρίας, όπως αναδείχτηκε από τη σύγκρουση της μοντερνικής – μετανεωτερικής προσέγγισης αντίστοιχα. Αυτό δε σημαίνει ότι σήμερα η Φεμινιστική Παιδαγωγική έχει «βαλτώσει» σε ένα χαοτικό σχετικισμό μέσα στο πλαίσιο του πολέμου που κήρυξε ο μεταμοντέρνος φεμινιστικός λόγος στο «όλον», στην ορθολογική εννοιολόγηση και σε κάθε συστηματική θεωρητική γνώση. Όπως λοιπόν ασκήθηκε έντονη κριτική για κάθε έκφραση του φεμινιστικού παιδαγωγικού έργου από την ανάδυσή του κιόλας (μέσω των Γυναικείων Σπουδών), το ίδιο συμβαίνει και με τη μεταμοντέρνα εκδοχή. Η Seyla Benhabib (1995) παρατηρεί ότι ο *Θάνατος του Υποκειμένου* δεν είναι συμβατός ούτε και με τους στόχους του φεμινισμού.

Παράλληλα, η υιοθέτηση κάποιων επιμέρους θέσεων (όπως είδαμε) του μετανεωτερικού δεν υποδηλώνει αναγκαστικά και αποδέσμευση από ένα καθολικό χειραφετητικό σχέδιο. Άλλωστε, πιστεύω ακράδαντα ότι η απόλυτη αντιπαράθεση ολότητας – διαφοράς, καθολικού – μερικού δεν μπορεί να δικαιολογηθεί αν γίνει στατικά παρά μόνο διαλεκτικά. Η διαλεκτική εξέταση των δύο αυτών εννοιών θα μας οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι οι εν λόγω κατηγορίες είναι αντιθετικές πλευρές της πραγματικότητας και υπάρχουν σαν τέτοιες μόνο υπό την προϋπόθεση της σχέσης τους. Στο πλαίσιο του συστήματος εννοιών που συγκροτεί ο λόγος η κάθε ξεχωριστή έννοια αποκτά σημασία και αίτιο ύπαρξή της στη συνάφειά της με τις άλλες. Έτσι, ο λόγος αποκαθιστά σε εννοιολογικό επίπεδο την εσωτερική, ουσιώδη ενότητα του εξεταζόμενου αντικειμένου, ως ενότητα εγνωσμένων διαφορετικών πλευρών, προσδιορισμών, στοιχείων, ως ενότητα στη διαφορά. Το αποτέλεσμα, επομένως, του έργου που επιτελεί ο λόγος είναι «κάτι συγκεκριμένο, γιατί δεν είναι μια απλή, μορφική ενότητα, είναι ενότητα διαφορετικών όρων» (Βαζιούλιν, Β. 2004:82).

Αναδεικνύοντας το γενικό ως πλαίσιο αναγκαίων σχέσεων, η διαλεκτική σκέψη καλείται να αποκαλύψει και τις κοινωνικές αντιφάσεις που οδηγούν στην καταπίεση, τον αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση των γυναικών και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η διαλεκτική θεώρηση της σχέσης του μερικού (όπως εκφράζεται με τη διαφορά) και του καθολικού στις κοινωνικές σχέσεις είναι αυτή που οδηγεί στη

συνειδητοποίηση της αυθεντικής καθολικότητας (πέραν της φαινομενικής μερικότητας) τμημάτων της κοινωνίας, η χειραφέτηση των οποίων μπορεί να συμβάλλει στην υπόθεση της καθολικής ανθρώπινης χειραφέτησης (στην προκειμένη περίπτωση των γυναικών) – ενέχει δηλαδή μια καθοριστική πανανθρώπινη σημασία.

Κηρύσσοντας ο μεταμοντέρνος φεμινιστικός λόγος τον πόλεμο στο όλον αναδεικνύεται ουσιαστικά εχθρός της καθολικής αναπαράστασης της σχολικής πραγματικότητας, της ριζικής αλλαγής ενός κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού όταν χρειστεί, αλλά και της γυναικείας χειραφέτησης. Γιατί η τελευταία συνδέεται άρρηκτα με την ιδέα της ολοκλήρωσης του ανθρώπου μέσα στην κοινότητα, μια ιδέα που από τον Αριστοτέλη μέχρι το Χέγκελ είναι βασική κατευθυντήρια τόσο από την άποψη του προβληματισμού πάνω στο ερώτημα για την ουσία του ανθρώπου όσο και από την πλευρά της οικοδόμησης του πολιτειακού ιδανικού κάθε φιλοσόφου (από την Πολιτεία του Πλάτωνα μέχρι την Αυτοσυνείδηση του Πνεύματος στο Χέγκελ). Όμως για τη μεταμοντέρνα οπτική δε φαίνεται να ισχύει ούτε καν το ενδιαφέρον για τη ριζική ανάπλαση του ανθρώπου και της ζωής του. Ακόμα παραπέρα, αυτός ο πόλεμος εναντίον του όλου εκπίπτει αναπόφευκτα σε ένα παιχνίδι αυτοκαταστροφής, όπου η κατάφαση της διαφοράς αναδεικνύεται σε αυτοσκοπό, όπου η αποδοχή της ιδιαιτερότητας όχι μόνο δε λειτουργεί ως έναυσμα για συνάντηση, αλλά καταδικάζει το φορέα της να ζήσει σε μια απέραντη έρημο εκατομμυρίων απομονωμένων υπάρξεων.

Εξετάζοντας, λοιπόν, κριτικά τη μετανεωτερική παραίτηση από τη χειραφετητική αντίληψη της παιδείας και τη στάση διάλυσης που έχει εν γένει ο μεταμοντερνισμός απέναντι στη γνώση, τη διαμόρφωση της ανθρώπινης υποκειμενικότητας και την υπόθεση της κοινωνικής προόδου θεωρώ ότι είναι εφικτή η εναλλακτική προσέγγιση εκπαίδευσης και γυναικείας χειραφέτησης μόνο από τη σκοπιά των χειραφετητικών δυνατοτήτων που μπορεί να προσφέρει η παιδεία του λόγου, της διαλεκτικής σκέψης. Η αναφορά στην παιδεία του λόγου μας οδηγεί και πάλι στην προβληματική του υποκειμένου, του ατόμου που ως φορέας συνείδησης και αυτοσυνείδησης έχει την ικανότητα να αλλάζει τις συνθήκες και σχέσεις της ζωής του. Δεν εννοούμε βέβαια το αφηρημένο, μη ιστορικό υποκείμενο, το οποίο μετατρέπει βουλησιαρχικά τα όποια σχέδιά του σε κοινωνικούς θεσμούς. Αναφερόμαστε στο ιστορικά συγκεκριμένο άτομο, που όμως δεν είναι, όπως υποστηρίζει η μετανεωτερική αντίληψη, μια αυθαίρετη κατασκευή των κοινωνικών δομών ή της εξουσίας, αλλά δημιουργήμα της διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ

αναγκαίων κοινωνικών συνθηκών και συλλογικής, σκόπιμης δραστηριότητας των ανθρώπων. Πρόκειται για το άτομο που είναι συνδημιουργός του εαυτού του και των κοινωνικών συνθηκών της ύπαρξής του. Επομένως, η γυναίκα γιατί να εξαιρεθεί από την παραπάνω επισήμανση;

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### α) ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alcoff, Linda. (1988) “Cultural feminism versus post-structuralism: The identity crisis in feminist theory” *Journal of Women in Culture and Society*. 13: 3, 405-433

Amos, V. & Parmar, P. (1987). “Resistances and responses: the experiences of black girls in Britain” in Arnot, M. and Weiner, G. (eds) *Gender and the politics of schooling*. Buckingham: Open University Press, 211-222.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991) *Postmodern Education*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Barrett, M. (1987) “Gender and class: Marxist feminist perspectives on education” in Arnot, M. and Weiner, G. (eds) *Gender and the Politics of Schooling*, Buckingham: Open University Press, 50-63.

Baxter, J. (2002) “A Juggling Act: a feminist poststructuralist analysis of *girls’ and boys’ talk in the secondary classroom*” in *Gender and Education*, vol 14, no 1, 5-19.

Bell, Lee (1987). “Hearing All Our Voices: Applications of Feminist Pedagogy to Conferences, Speeches, and Panel Presentations” in *Women’s Studies Quarterly* 15, No 3 & 4, Fall-Winter: 6-14

Bell, D. (1975) *Power, Influence and Authority*. New York: Oxford University Press

Benhabib, Seyla. (1995) “Feminism and postmodernism” in Seyla Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell, and Nancy Fraser (eds) *Feminist Contentions: A Philosophical Exchange*. New York, London: Routledge

Bergland, B. (1994) “Postmodernism and the autobiographical subject” in K. Asley et al. (eds) *Autobiography and postmodernism* Amherst: The University of Massachusetts Press, 130-166

Berry, Ellen and Black, Elizabeth (1987) “The Integrative Learning Journal (or, Getting beyond “True Confessions” and “Gold Knowledge”)” in *Women’s Studies Quarterly* 15, No 3 & 4, Fall-Winter: 59-64

Bertens, H. (1995). *The Idea of the Postmodern*. New York, London: Routledge

Brown, R. (1995) *Prejudice – Its Social Psychology*. Blackwell H.B

Crumpacker, Laurie and Vander Heagen, Eleanor (1987). “Pedagogy and Prejudice: Strategies for Confronting Homophobia in the Classroom” in *Women’s Studies Quarterly* 15, No 3 & 4, Fall-Winter: 65-73

Deliyanni, K. & Sakka, D. (1999). “Designing a European Project on Adolescent Masculinities” in *European Yearbook on Youth Policy and Research: Intercultural Reconstructions: Trends and Challenges*. Berlin: De Gruyter

Delphy, C. (1987) “Protofeminism and Antifeminism” στο *French Feminist Thought*, edited by Toril Moi, Basil Blackwell H.B.

Di Stefano, C. (1990). “Dilemmas of Difference: Feminism, Modernity and Postmodernism” in L. J. Nicholson (ed) *Feminism/ Postmodernism*. U.S.A: Routledge, Chapman and Hall, Inc.

Dillabough, J. A. & Arnot, M. (2000) “Feminist Sociology of Education: dynamics, debates and directions” in Demaine, J. (ed) *Sociology of Sociology today*. MacMillan.

Dillabough, J. A. (2001) “Gender theory and research in education: modernist traditions and emerging contemporary themes” in Francis, B. and Skelton, C. (eds) *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in education*. Buckingham: Open University Press, 11-26.

Dunn, Kathleen (1987) “Feminist Teaching: Who are your Students?” in *Women’s Studies Quarterly* 15, No 3 & 4, Fall-Winter: 40-46

Ellsworth, Elizabeth. (1987) "Educational films against Critical Pedagogy" *Journal of Education* 169, 3: 32-47.

Ellsworth, Elizabeth. (August 1989) "Why doesn't it feel empowering? Working through the repressive myths of Critical Pedagogy" *Harvard Educational Review* 59: 3, 297-324

Evans, Judith (1995). *Feminist Theory Today - An Introduction to Second Wave Feminism*. London: Sage Publications

Faraday, A. & Plummer, K. (1979). "Doing life histories". *Sociological Review*, 27, 4, 776-798

Felman, S. (1993) *What does a woman want? Reading and sexual difference*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press

Fischer, Berenice (1984). "Guilt and shame in Women's Movement" *Feminist Studies* 10: 185-212.

Fischer, Berenice (1987). "The Heart Has Its Reasons: Feeling, Thinking, and Community-Building in Feminist Education" in *Women's Studies Quarterly* 15, No 3 & 4, Fall-Winter: 47-58

Flax, J. (1990) "Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory" στο *Feminism/ Postmodernism*, edited by L. J. Nicholson, U.S.A: Rontledge, Chapman and Hall, Inc.

Foucault, M. (1978) *The History of Sexuality. An Introduction*. New York: Pantheon.

Foucault M. (1980) *Power/ Knowledge (Selected Interviews and other Writings)*, edited by Colin Gordon. England: Prentice Hall.

Francis, B. (2001). "Beyond postmodernism: feminist agency in educational research" in Francis, B. and Skelton, C. (eds). *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press

Gilmore, L. (1994) *Autobiographics: A feminist theory of women's self-representation*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press

Hartsock, Nancy. (1983). *Money, Sex and Power: Toward a Feminist Historical Materialism*. New York: Longman

Hartsock, N. (1990) "Foucault on Power: A theory for Women?" στο *Feminism/Postmodernism*, edited by L. J. Nicholson. U.S.A: Routledge, Chapman and Hall, Inc.

Holland, J. Blackman, S. Gordon, T. & Teacher Team (1985). *A Woman's Place: Strategies for change in the educational context*. University of London: GAOC Working Paper 4.

Howe, F. & Ahlum, C. (1973). "Women's studies and social change" in A. Rossi & A. Calderwood (Eds.) *Academic women on the move* (pp. 393-423) New York: Sage

James, B. J. (1997) "What are the social issues involved in focusing on difference in the study of the gender" *Journal of Social Issues* 53(2): 231-233

Jen Dam, G., Van Eck, E. & Volman, M. (1997) "Research Programs on gender and education: results and conceptualizations" *European Journal of Education* 32, 4.

Klaus, C. H. (1994) "The chameleon 'I': On voice and personality in the personal essay" in K. B. Yancey (ed) *Voices on voice: Perspectives, definitions, inquiry*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 111-129

Lovlie, L. (1992) "Postmodernism and Subjectivity" in S. Kvale (ed) *Psychology and Postmodernism* London: Sage publications

Luke, Carmen & Gore, Jennifer. (1992). "Introduction" in Luke C. & Gore J. (Eds) *Feminisms and Critical Pedagogy* New York, London: Routledge.

Luke, Carmen (1992). "Feminist politics in radical pedagogy" in Luke C. & Gore J. (Eds) *Feminisms and Critical Pedagogy* New York, London: Routledge.

Marchand, M. & Parpart, J. (eds.) (1995). *Feminism Postmodernism Development*. London: Routledge

Marshall, B. (1994). *Engendering Modernity (Feminism, Social Theory and Social Change)*. Great Britain: Polity Press.

Middleton, S. (1987) "The sociology of women's education as a field of academic study" in Arnot, M. and Weiner, G. (eds). *Gender and Schooling* Buckingham: Open University Press, 76-91.

Miller, Janet (2005) *Sounds of Silence / Breaking*. New York: Peterlang

Nelsen, Randle W. (1981). "Reading, Writing and Relationships: Toward overcoming the Hidden Curriculum of Gender, Ethnicity and Socio-economic Class" in *Interchange* 12, nos. 2-3: 229-242

Nicholson, L. (1990) Introduction στο L. J. Nicholson (ed) *Feminism/Postmodernism*, U.S.A: Rontledge, Chapman and Hall, Inc.

Phoenix, A. (2001) "Racialization and Gendering in the (re)production of educational inequalities" in Francis, B. & Skelton, C. (eds) *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education*. (p.p. 126-138) Buckingham: Open University Press.

Pinar, William. (2005) "Preface: What Should Be and What Might Be" in Miller, Janet *Sounds of Silence / Breaking*. New York: Peterlang

Poster, M. (1993) "Foucault and the Problem of Self Constitution" στο *Foucault and the Critiques of Institutions* Caputo, J. and Yount, M. (eds), 63-80 University Park: Pennsylvania State University Press.

Ramazanoglu, C. & Holland, J. (2002) "Feminist Methodology" (με υπότιτλο: Challenges and Choices). London: Sage Publications.

Rich, A. (1979) "Toward a Woman-centered University", στο *On Lies, Secrets and Silence: Selected Prose 1966-1978*, New York: W. W. Norton.

Sawicki, J. (1991). *Disciplining Foucault* London: Poutlegde

Sawicki, J. (1994) "Foucault and Feminism: Toward a Politics of Difference" στο *Feminist Interpretations and Political Theory*, edited by M. L. Shantey and C. Pateman. London: Polity Press.

Shrewsbury, M. Carolyn (1987). "What is Feminist Pedagogy?" in *Women's Studies Quarterly* 15, No 3 & 4, Fall-Winter: 6-14

Schniedewind, Nancy. (1987). " Teaching Feminist Process" in *Women's Studies Quarterly* 15, No 3 & 4, Fall-Winter: 15-31

Smeyers, P. (1994). "Education and Educational Project I: the atmosphere of post-modernism" in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 29, No. 1

Spender, D. (1987) "Education: the patriarchal paradigm and the response to feminism" in Arnot, M. and Weiner, G. (eds). *Gender and Schooling* Buckingham: Open University Press, 143-154.

Tamboukou, Maria. (2003) *Women, Education and the Self* (με υπότιτλο: A Foucauldian Perspective). London: Palgrave Macmillan.

Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. N.Y., London: Routledge

Weiler, Kathleen. (1991). "Freire and a Feminist Pedagogy of Difference" in *Harvard Educational Review*. Vol. 61. No 4, November: 449-471.

Weiler, Kathleen (2001). «Rereading Paulo Freire» in Kathleen Weiler (ed) *Feminist Engagements* (pp. 67-87) New York, London: Routledge

Weiner, G. (1994) *Feminisms in education: an introduction*. Buckingham: Open University Press

Whyte, Janet (1986). *Girls into Science and Technology: the story of a project*. London: Routledge and Kegan Paul.

## **β) ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ**

Βαζιούλιν, Α. Β. (2004) *Η λογική της ιστορίας. Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας* (Μτφ. Δ. Πατέλης) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Bell, D. (1999) *Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής Δύσης* (Μτφ. Γ. Λυκιαρδόπουλου) Αθήνα: Νεφέλη

Βυγκότσκι, Λ. (1993) *Σκέψη και Γλώσσα* (Μτφ. Α. Ρόδη) Αθήνα: Γνώση

Δεληγιάννη, Βασιλική. (1993). «Για ποια αντικειμενικότητα;» στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επ. έκδ.) *Εκπαίδευση και Φύλο*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Θανοπούλου, Μ. & Πετρονώτη, Μ. (1987). «Βιογραφική προσέγγιση: Μια άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 64, 20-42

Ιγγλέση, Χ. (2001). «Μέθοδοι και Υποκειμενικότητες» στο Ιγγλέση, Χ. (επιμ.) *Ο Αναστοχασμός στη Φεμινιστική Έρευνα. Σκιαγράφηση μιας Αμφίθυμης Σχέσης*. Αθήνα: Οδυσσέας

Λυοτάρ, Ζ-Φ. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (Μτφ. Κ. Παπαγιώργης) Αθήνα: Γνώση

Μπενιέ, Ζ-Μ. (1999) *Ιστορία της νεωτερικής και σύγχρονης φιλοσοφίας* Αθήνα: Καστανιώτης

Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης

Foucault, M. (1987) *Εξουσία, Γνώση και Ηθική*, (μετ. Ζ. Σαρίκας). Αθήνα: Ύψιλον

Foucault, M. (1991) *Η Μικροφυσική της Εξουσίας* (μετ. Λ. Τρουλικού) (συλλογή συνεντεύξεων, συζητήσεων και δοκιμίων του Foucault). Αθήνα: Ύψιλον.

Foucault, M. (2002). *Για την Υπεράσπιση της Κοινωνίας*. Αθήνα: Ψυχογιός (Σειρά: Επιστήμες του Ανθρώπου).

Πατέλης, Δ. (2003). «Περί προτύπων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση» (2<sup>ο</sup> Μέρος) *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 131, Ιούλιος-Αύγουστος 2003

Robinson, D. (2002) *Νίτσε και Μεταμονερισμός* (μετ. Μ. Ανδριωτάκης). Αθήνα: Futura.

Rorty, R. (2002) *Τυχειότητα, Ειρωνεία, Αλληλεγγύη* Αθήνα: Αλεξάνδρεια

### γ) ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Ανθογαλίδου, Θεοπούλα (1998). «Ιστορίες ζωής και κοινωνική συνείδηση» *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 3, Δεκέμβριος, Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2007  
<http://www.auth.gr/virtuelschool/1.3/Praxis/AnthogalidouLifeStories.html>

Clive Beck, *Postmodernism, Pedagogy, and Philosophy of Education*, Ανακτήθηκε στις 23 Μαΐου 2007, [http://www.ed.uiuc.edu/EPs/PES-Yearbook/93\\_docs/BECK.HTML](http://www.ed.uiuc.edu/EPs/PES-Yearbook/93_docs/BECK.HTML)

Hausman, N. Bernice. *Feminist Pedagogy*. Ανακτήθηκε στις 21 Ιουνίου, 2007, <http://filebox.vt.edu/users/bhausman/information/femped.html>.

Giroux, Henry. [RAGE AND HOPE] *What is Critical Pedagogy?* Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2007, <http://www.perfectfit.org/CT/giroux1,2,3,4.html>

Gur-Ze'ev, Ilan. *Feminist Critical Pedagogy and Critical Theory Today*. Ανακτήθηκε στις 16 Αυγούστου 2007, <http://construct.haifa.ac.il/~ilanzg/critpe60.pdf>

Καβουλάκος, Κων/νος. *Φιλοσοφία, επιστήμη, κοινωνία στην κριτική θεωρία*. Ανακτήθηκε στις 19 Ιουλίου 2007, [http://pms-phl.fkw.uoc.gr/Mathimata\\_2001-2002.htm](http://pms-phl.fkw.uoc.gr/Mathimata_2001-2002.htm)

*Paulo Freire and the informal education*. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου, 2007, <http://www.infed.org/thinkers/et-freir.htm>.

*What is Feminist Pedagogy*. Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου, 2007, <http://www.edb.utexas.edu/wie/pmain.htm>

*Women in Education webside-Feminist Pedagogy Section*. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2007, <http://www.edb.utexas.edu/wie/>.