

*Θετικές επιστήμες
στο «σώμα» της εκπαίδευσης:
εμπειρίες γυναικών
σε στερεοτυπικά ανδροκεντρικά
πεδία γνώσης*

Άννα Χρονάκη
Επίκουρη
καθηγήτρια,
Π.Τ.Π.Ε.,
Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τι γίνεται όταν οι θετικές επιστήμες, οι οποίες θεωρούνται παραδοσιακά ανδροκεντρικά πεδία γνώσης και πρακτικής, εισχωρούν στο σώμα της εκπαίδευσης; Θηλυκοποιούνται ή παραμένουν το ίδιο ανδρικές; Είναι τελικά η εκπαίδευση «γυναικείο» επάγγελμα;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα επικεντρώνουν στη διερεύνηση των έμφυλων διαστάσεων της εμπειρίας των γυναικών που δραστηριοποιούνται (εργασία ή σπουδές) σε αντικείμενα των θετικών επιστημών. Το παρόν κείμενο προσπαθεί να θέσει τον προβληματισμό, λαμβάνοντας υπόψη τις μαρτυρίες των ίδιων των γυναικών μέσα από περιγραφές τόσο για τα συναισθήματα όσο και για τις έμφυλες διαστάσεις στην καθημερινότητα της εργασίας και των σπουδών τους. Η προσέγγιση είναι αυτή της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου τριών γυναικών οι οποίες μιλούν για τη δική τους εμπειρία σε διαφορετικούς χώρους μέσα στο κοινωνικό «σώμα» της εκπαίδευσης (πανεπιστήμιο, σχολείο).

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η εκπαίδευση αποτελεί σήμερα ευρύ πεδίο δραστηριοποίησης και εργασίας. Στις μέρες μας η πρώτη επαφή του ατόμου με τυπικές μορφές εκπαίδευσης συντελείται στο χώρο του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, συνεχίζει στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο, στο Πανεπιστήμιο, στις Τεχνικές Σχολές και προχωρεί σε δράσεις μετεκ-

παιδείας, επιμόρφωσης και επαγγελματικής αναβάθμισης σε ποικίλα πλαίσια διά βίου μάθησης. Παρόλο που οι στόχοι αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ή την κατάκτηση γνώσεων διαφοροποιούνται σε επιμέρους βαθμίδες και αναλυτικά προγράμματα, κεντρικός στόχος παραμένει η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, η πειθαρχία και η κοινωνικοποίησή του με βάση ορισμένες αρχές και αξίες οι οποίες παρουσιάζουν έμφυλες, ταξικές, πολιτισμικές και ιστορικές διαφορές. Αυτή η κεντρική στοχοθεσία συντελείται στο πλαίσιο παιδαγωγικών πρακτικών παράλληλα με την προσπάθεια παραγωγής και αναπλαισίωσης επιστημονικής γνώσης σε διάφορους τομείς επιστημών, καθημερινής γνώσης και σχολικών μαθημάτων (Bernstein, 1996). Σύμφωνα μ' αυτή την προσέγγιση, η εκπαίδευση αποτελεί μια «πολιτική τεχνολογία» για την κατασκευή του «κοινωνικού σώματος». Όπως έχει εξηγήσει ο Foucault (1980), η μικρο-πολιτική του ελέγχου του σώματος είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη μακρο-πολιτική της πειθαρχίας του σώματος των κοινωνικών ομάδων. Όπως υποστηρίζει, η «...υλική πραγματικότητα [...] λειτουργεί σαν όργανο και σαν φορέας εξουσίας [...] και η τεχνολογία της "ψυχής" –εκείνη των παιδαγωγών, των ψυχολόγων και των ψυχιάτρων– δεν κατορθώνει ούτε να συγκαλύψει ούτε να αντισταθμίσει, για τον απλούστατο λόγο ότι και η ίδια είναι ένα από τα εργαλεία της» (Foucault, 2004: 129). Υπό αυτό το πρίσμα, φεμινίστριες, όπως η Butler (1989, 1993), μίλησαν μεταξύ άλλων για την αναδιαμόρφωση «...της ύλης των σωμάτων ως αποτέλεσμα της δυναμικής της εξουσίας», για την κατανόηση της επιτελεσματικότητας ως «...εκείνης της επαναβεβαιωτικής δύναμης του λόγου να παράγει τα φαινόμενα που ρυθμίζει και επιβάλλει», και για την ερμηνεία του «φύλου» «...ως ενός πολιτισμικού κανονιστικού προτύπου που διέπει την υλικοποίηση των σωμάτων» (βλ. Butler, 2004: 183). Όπως η ίδια αναφέρει, «[...] το φύλο είναι ένα ρυθμιστικό ιδανικό, η υλικοποίηση του οποίου επιβάλλεται, και αυτή η υλικοποίηση συντελείται (ή αποτυγχάνει να συντελεστεί) μέσα από συγκεκριμένες, εξαιρετικά ρυθμισμένες πρακτικές» (βλ. Butler, 2004: 182).

Στις αρχές του αιώνα η εκπαίδευση αποτελεί ανδρικό «σώμα», τόσο ως προς το εργασιακό προσωπικό όσο και ως προς τους μαθητευόμενους. Η χρήση του όρου «ανδρικό σώμα», παρότι μεταφορική, οφείλεται στην παρατήρηση μιας πραγματικής απουσίας των γυναικών στο «σώμα» της εκπαίδευσης. Όπως εξηγούν οι Arnot, David και Weiner (2001), μόλις στις αρχές του 20ού αιώνα στη Βρετανία δόθηκε στις γυναίκες η δυνατότητα να σπουδάσουν, και έτσι κατάφεραν να περάσουν από τον ιδιωτικό και προσωπικό χώρο της οικίας στο δημόσιο χώρο της εργασίας και των σπουδών μέσω της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, μόλις λίγο πριν από το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, τα κορίτσια (κυρίως της μεσαίας τάξης) άρχισαν να σπουδά-

ζουν σε παρόμοιο αναλυτικό πρόγραμμα με αυτό των αγοριών, αναγνωρίζοντας με αυτό τον τρόπο το δικαίωμα εργασίας στις γυναίκες λίγο πριν το γάμο ή την περίοδο μητρότητας. Η παρουσία της γυναίκας στην εκπαίδευση είναι ακόμα ισχνή στο γύρισμα του αιώνα, όπως αναφέρει και η Maria Tamboukou (2004).

Παρόλο που η εκπαίδευση ξεκίνησε ως καθαρά ανδροκεντρικό πεδίο, σήμερα είμαστε μάρτυρες της εκθήλυνσης ή θηλυκοποίησής της (feminization), ως επαγγελματικής καριέρας (Mahony et al., 2004). Η θηλυκοποίηση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού ως κοινωνικο-οικονομικός όρος συνδέεται με τη χειροτέρευση των συνθηκών εργασίας (π.χ. μισθοί, ωράρια, συνθήκες, εντατικοποίηση κτλ.), τόσο για τις γυναίκες όσο και για τους άνδρες. Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται μεταφορικά, δίδοντας έμφαση όχι τόσο στην πλειοψηφία των γυναικών, όσο στη χειροτέρευση των εργασιακών συνθηκών, οι οποίες τείνουν σε εντατικοποίηση και σε άρση της αυτονομίας ανδρών και γυναικών. Το διδακτικό προσωπικό στη συντριπτική του πλειοψηφία είναι γυναίκες και ως επάγγελμα θεωρείται στερεοτυπικά ότι ταιριάζει περισσότερο στη φύση της γυναίκας (οικογένεια, μητρότητα), μαζί με άλλα επαγγέλματα φροντίδας, όπως νοσοκόμα, καθαρίστρια, γραμματέας. Βέβαια μια βαθύτερη ματιά αποκαλύπτει ότι οι γυναίκες στο κοινωνικό σώμα της εκπαίδευσης ελάχιστα αντιπροσωπεύονται σε θέσεις εξουσίας και σε κέντρα αποφάσεων. Για παράδειγμα, ελάχιστες γυναίκες δραστηριοποιούνται στο συνδικαλισμό, σε διευθυντικές θέσεις ή ακόμη σε θέσεις-κλειδιά για χάραξη πολιτικής. Αυτό μας κάνει να θέσουμε το ερώτημα για το κατά πόσο, τελικά, «γυναικείο» είναι το επάγγελμα-εκπαιδευτικός. Αντίστοιχους προβληματισμούς θέτει στην έρευνά της για το επάγγελμα κομμωτικής η Αλεξάνδρα Μπακαλάκη (1986), η οποία αναφέρει ότι ενώ ευρύτερα θεωρείται ότι «τα προβλήματα του κλάδου» δεν γνωρίζουν φύλο, ωστόσο η διαμόρφωση της πολιτικής στο συνδικαλιστικό όργανο των κουρέων και κομμωτών Ελλάδος γίνεται αποκλειστικά από άνδρες.

Ο «ανδρικός» χαρακτήρας του σώματος της εκπαίδευσης φαίνεται πρωτίστως στο λόγο που παράγεται είτε μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια είτε μέσα από τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς και συγγραφείς διδακτικού υλικού αναπαράγει τα στερεότυπα των ρόλων ανάμεσα στα δύο φύλα σε επίπεδο γραμματικής, λεξιλογίου και σημασιολογίας (Graddol & Swann, 1989). Επισκοπώντας τη συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών στην εκπαίδευση στο διεθνή χώρο, παρατηρούμε ότι, ενώ τα τελευταία χρόνια υπάρχει ισοκατανομή των φύλων σε Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο (υποχρεωτική εκπαίδευση), διατηρείται μια υπεροχή των κοριτσιών στα γενικής

κατεύθυνσης Λύκεια και των αγοριών στην Τεχνική Εκπαίδευση. Στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τα κορίτσια τείνουν να επιλέγουν κλάδους γενικής και θεωρητικής κατεύθυνσης, αποφεύγοντας τις τεχνικές, επαγγελματικές και θετικές κατευθύνσεις. Παράλληλα, η παρουσία των γυναικών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ξεπερνά αυτή των ανδρών τα τελευταία δύο χρόνια και διαπιστώνουμε μια σταθερή τάση αύξησης συμμετοχής των γυναικών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ωστόσο το πρόβλημα της άνιση συμμετοχής φοιτητών και φοιτητριών στις διάφορες σχολές παραμένει, με τη μεγαλύτερη συμμετοχή να παρατηρείται σε τμήματα ανθρωπιστικών επιστημών (π.χ. σχολές παιδαγωγών και νηπιαγωγών, φιλοσοφική) και τη μικρότερη σε τμήματα θετικών επιστημών (π.χ. φυσική, μαθηματικά, τεχνολογία) (Agnot et al., 1999).

Αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό, η συμμετοχή των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι σε γενικές γραμμές μεγάλη. Συγκεκριμένα, στην Προσχολική Εκπαίδευση, οι γυναίκες είχαν την αποκλειστικότητα ως το 1987, οπότε προσελήφθησαν σε δημόσια Νηπιαγωγεία και κάποιοι άνδρες νηπιαγωγοί. Από τότε ο αριθμός των ανδρών νηπιαγωγών μεγαλώνει σταθερά, αν και ακόμη βρίσκεται σε ιδιαίτερα μικρά ποσοστά. Η πλειονότητα των γυναικών είναι αισθητή τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Όμως στην ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα, πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα, οι γυναίκες καλύπτουν μόνο το 30% του συνόλου του διδακτικού προσωπικού. Το ποσοστό μειώνεται δραματικά καθώς ανεβαίνουμε την κλίμακα ιεραρχίας. Οι γυναίκες συγκεντρώνονται στις χαμηλότερες βαθμίδες, παραμένουν στάσιμες ή προάγονται με αργότερο ρυθμό από τους άνδρες, ιδιαίτερα αν έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις. Το επάγγελμα του πανεπιστημιακού αποτελούσε ανέκαθεν «ανδρικό οχυρό», όπου μέχρι σήμερα επικρατεί σκληρός ανταγωνισμός (Ηλιού, 1988). Οι διακυμάνσεις αυτές αφορούν όχι μόνο βαθμίδες αλλά και γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, ενώ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σε μαθήματα φιλολογικού ή κοινωνικού περιεχομένου η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, στη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και σε αντικείμενα θετικών επιστημών, η παρουσία των γυναικών μειώνεται αισθητά (Ηλιού, 1988; Μαράτου-Αλιμπράντη κ.ά., 2002).

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια μοιάζει να εξισορροπούνται ανισότητες σε θέματα επίδοσης και συμμετοχής των γυναικών στις θετικές επιστήμες, οι γυναίκες συνεχίζουν να μην επιλέγουν το χώρο των θετικών επιστημών για ανώτερες σπουδές ή/και εργασία. Ακόμη, από τα παραπάνω φαίνεται ότι το σώμα της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, το σώμα των θετικών επιστημών στην εκπαίδευση παρα-

μένει πεισματικά ανδρικό. Είναι εύλογο λοιπόν να προβληματιστούμε σχετικά με το τι είναι αυτό που συγκροτεί τις εμπειρίες των γυναικών ως αρνητικές (δύσκολες, τραυματικές) και πώς οι ίδιες τοποθετούνται απέναντι σ' αυτό το ζήτημα.

Στο παρόν κείμενο, εστιάζοντας στην ανάγνωση του λόγου τριών γυναικών μέσα από τις συνεντεύξεις που έχουν παραχωρηθεί σε διαφορετικές ερευνητριες, γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης του παραπάνω προβληματισμού. Οι γυναίκες αυτές έχουν επιλέξει σπουδές, εργασία ή/και καριέρα στο χώρο των θετικών επιστημών στο σώμα της εκπαίδευσης σε διαφορετικά χρονικά και πολιτισμικά πλαίσια. Επίσης, τόσο οι γυναίκες αυτές όσο και οι συνεντεύξεις τους έχουν διαφορετικούς ρόλους ως υπο-κείμενα. Στόχος μας είναι να κατανοήσουμε πώς περιγράφουν τις εμπειρίες τους και με τι διαπραγματεύσεις και τοποθετήσεις επιτελούν τη συμμετοχή τους. Η μεθοδολογική επιλογή της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου των τριών γυναικών, παρόλο που δεν υποστηρίζει τη γενίκευση συγκρίσιμων αποτελεσμάτων, επιτρέπει τη διερεύνηση της υποκειμενικότητας και των τοποθετήσεών τους στο λόγο που οι ίδιες παράγουν.

Η επιλογή των τριών αυτών γυναικών ως μελετών περίπτωσης δεν είναι τυχαία. Ενώ και οι τρεις βιώνουν το χώρο των θετικών επιστημών στο σώμα της εκπαίδευσης, ωστόσο προέρχονται από διαφορετικές βαθμίδες και θέσεις. Δύο από αυτές βιώνουν το χώρο αυτό ως εργασία, η μία στη βαθμίδα της καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο, η άλλη ως καθηγήτρια Μέσης Εκπαίδευσης. Η τρίτη είναι έφηβη μαθήτρια και έχει επιλέξει το χώρο των θετικών επιστημών για ανώτερες σπουδές. Η πανεπιστημιακός (η γνωστή φεμινίστρια Έβελυν Φοξ Κέλερ) βιώνει τον πλέον ανταγωνιστικό χώρο του πανεπιστημίου της δεκαετίας του '80, η καθηγήτρια (η Όλγα) εργάζεται στον υποτιθέμενο «θηλυκό» χώρο του σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του σήμερα και η μαθήτρια (η Ανέλια) βρίσκεται ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο χώρους – πανεπιστήμιο και σχολείο. Παρόλο που ακόμη βρίσκεται στο σχολείο, η στόχευσή της είναι το πανεπιστήμιο. Ταυτόχρονα, η καθεμιά ζει σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (ΗΠΑ, Ελλάδα, Βρετανία) και οι συνεντεύξεις τους δίδονται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Πρόκειται λοιπόν για τρεις διαφορετικές περιπτώσεις γυναικών, οι οποίες έχουν ως κοινή αφετηρία, από τη μια μεριά, την επιθυμία (desire) για την κατάκτηση του «ανδροκεντρικού» αντικειμένου των θετικών επιστημών και, από την άλλη, την έντονη συναισθηματική φόρτιση αναφορικά με την έμφυλη διάσταση στο χώρο όπου δραστηριοποιείται η καθεμιά.

Ένας ετυμολογικός ορισμός του όρου «ανδροκεντρικό» εστιάζει στην πραγματικότητα του να είναι κάτι ανδρικό ή να περιέχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που

το προσδιορίζουν ως ανδρικό, υποστηρίζοντας έτσι μια ουσιοκρατική κατασκευή της έννοιας «ανδρικότητα» ως ανδρικό σώμα (Longhurst, 2001). Αντίθετα, ο Bob Connell (1995) προτείνει ένα διαφορετικό σημείο εκκίνησης, ορίζοντας την ανδρικότητα ως έναν «τόπο» στις έμφυλες σχέσεις και κοινωνικές πρακτικές όπου άνδρες και γυναίκες εμπλέκονται, δίδοντας ταυτόχρονα έμφαση στα αποτελέσματα αυτών των πρακτικών στις σωματικές εμπειρίες, στην προσωπικότητα και στον πολιτισμό των ίδιων των υποκειμένων (σελ. 71). Τονίζει δε ότι οι έννοιες «ανδροκεντρικό», «ανδρικό» και «ανδρικότητα» αποτελούν ιδιαίτερα συμπυκνωμένα και ασυνεχή τοπία στις έμφυλες σχέσεις. Αυτή η εναλλακτική προσέγγιση μας προτρέπει να δούμε την ανδρικότητα ως μέρος του συστήματος όπου κατασκευάζονται οι έμφυλες σχέσεις και να προβληματιστούμε για το τι είναι αυτό τελικά που κάνει τις θετικές επιστήμες ανδρική υπόθεση. Παράλληλα, ενισχύει την επιλογή μιας ποιοτικής μεθοδολογίας η οποία εστιάζει στο λόγο που παράγουν τα υποκείμενα και στις έννοιες που κατασκευάζονται στο πλαίσιο αυτού του λόγου.

Οι δύο από τις συνεντεύξεις προέρχονται από δημοσιευμένα κείμενα, ενώ η τρίτη αποτελεί τμήμα δεδομένων πρόσφατου ερευνητικού προγράμματος. Η συνέντευξη της Έβελυν Κέλερ έχει γίνει στην Αμερική και έχει παραχωρηθεί στη Σάσα Λαδά (1989) της Ανέλια έχει πραγματοποιηθεί στην Αγγλία, στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας και έχει δοθεί στην Heather Mendick (2005). Η συνέντευξη της Όλγας έχει γίνει στην Ελλάδα και έχει δοθεί σε ερευνήτρια σε δράση ερευνητικού έργου στο πλαίσιο του Πυθαγόρα (Χρονάκη, 2005). Η ανάλυση που επιχειρείται εδώ δεν μπορεί να ειπωθεί μέσα από μια θετικιστική θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Oldroyd, 1986). Αντίθετα, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ποιοτικής μεθοδολογίας και αποτελεί προσέγγιση η οποία εστιάζει στην ερμηνεία του αφηγηματικού λόγου των υποκειμένων μέσα από την ανάλυση περιεχομένου (content analysis) των συνεντεύξεων ως γραπτού κειμένου (Potter & Wetherell, 1987). Κατά την ανάλυση, αναπτύσσονται επιμέρους μετα-αναγνώσεις των συνεντεύξεων για καθεμιά από τις γυναίκες, οι οποίες βασίζονται κυρίως στα κείμενα των ερευνητών που έχουν εκπονήσει αυτές τις συνεντεύξεις. Εδώ ο στόχος δεν είναι η γενίκευση, αλλά ο προβληματισμός και η ανάδειξη ερωτημάτων μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυτών των συνεντεύξεων. Εν κατακλείδι, η ανάλυση προσπαθεί να εντοπίσει σημεία που δίδουν το έναυσμα για να συζητηθούν ζητήματα που αφορούν τις εμπειρίες αυτών των γυναικών και να εντοπισθούν κοινά σημεία και διαφοροποιήσεις.

ΕΒΕΛΥΝ ΦΟΞ ΚΕΛΕΡ: ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

Η Έβελυν Κέλερ είναι σήμερα καθηγήτρια στο Ινστιτούτο MIT (Massachusetts Institute of Technology) και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα STS (Science, Technology and Society). Έχει διδάξει στο Πανεπιστήμιο του Berkeley και του Princeton. Η ίδια σπούδασε Φυσική με ειδίκευση στη Μαθηματική Βιολογία στο Πανεπιστήμιο του Harvard στα τέλη της δεκαετίας '50 και στις αρχές της δεκαετίας του '60, μια εποχή που ο αριθμός των γυναικών στις θετικές επιστήμες ήταν ιδιαίτερα ισχνός. Ασχολήθηκε ενεργά με το θέμα των έμφυλων διαφορών στο χώρο των επιστημών και έχει παρουσιάσει σημαντικό συγγραφικό έργο, το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της φεμινιστικής κριτικής της επιστήμης και του προβληματισμού γύρω από ζητήματα επιστημολογίας, δεοντολογίας και πολιτικής σε χώρους πρακτικής των θετικών επιστημών, χώροι που στερεότυπα θεωρούνται (και είναι) ανδροκεντρικοί. Στη παρακάτω συνέντευξη, την οποία παραχώρησε στη Σάσα Λαδά (1989), η Έβελυν Κέλερ μιλάει για τη δική της τραυματική εμπειρία κατά τη διάρκεια των σπουδών της, την εσωτερίκευση αυτού του τραύματος και τον αγώνα που ξεκίνησε η ίδια ως μορφή αντίστασης στην πατριαρχική δομή της ίδιας της επιστήμης την οποία σπούδασε και υπηρέτησε.

«Η εμπειρία αυτή [των σπουδών] ήταν τραυματική, αλλά τότε δεν μπορούσα να εξηγήσω το γιατί, αυτό συνέβη μόνο αργότερα. Μου χρειάστηκαν ένα ή δύο χρόνια μετά το πτυχίο, για να αναρρώσω από αυτήν [...] άλλαξα αντικείμενο, παντρεύτηκα, έκανα παιδιά και είχα ακόμη πάθος για τη φυσική [...]. Την περίοδο που είχα μικρά παιδιά άρχισα να αναρωτιέμαι ποιος έχει ανάγκη από την επιστήμη και τι συμβαίνει με τις γυναίκες και την επιστήμη. Ήταν μόνο το 1974 που αυτά τα ερωτήματα που απήυθυνα στον εαυτό μου μορφοποιήθηκαν, μέσα από την ακόλουθη σειρά γεγονότων.

»Το 1974 δίδαξα για πρώτη φορά σε τμήμα γυναικείων σπουδών για δύο εβδομάδες, όπου πείστηκα να μιλήσω για πρώτη φορά για την προσωπική μου εμπειρία ως φοιτήτριας θετικών επιστημών. Τότε συνειδητοποίησα ότι η εμπειρία αυτή ήταν ένα πολιτικό ζήτημα και όχι προσωπική υπόθεση – έως τότε είχα εσωτερικεύσει τελείως το τραύμα.

»Μετά από αυτό είχα προσκληθεί να δώσω μια σειρά 5 ή 6 ομιλιών για τη δουλειά μου στη Μαθηματική Βιολογία, σε έναν πολύ διακεκριμένο κύκλο διαλέξεων. Σαν αποτέλεσμα των μαθημάτων μου στις γυναικείες σπουδές, αισθάνθηκα ότι δεν θα μπορούσα να δώσω διαλέξεις για τη δουλειά μου στη Μαθηματική Βιολογία, χωρίς να αναφερθώ στο γεγονός ότι ήμουν γυναίκα, να σηκωθώ και να μιλώ προσποιούμενη ότι ήμουν χωρίς φύλο, και ότι αυτό δεν είχε σημασία.

»Είχα μεγάλη αγωνία για το πώς θα το έκανα. Τελικά αποφάσισα να αφιερώσω την τελευταία διάλεξη σε ένα επιδημιολογικό μοντέλο, σαν δικαιολογία για τη σχέση

γυναικών και επιστήμης, και να θίξω τα θέματα που με ενδιέφεραν. Ήταν μια κρίσιμη εμπειρία για το κουράγιο που μου έδωσε να θίξω δημόσια για πρώτη φορά αυτά τα ζητήματα σε μια αυστηρά επιστημονική συνάντηση. Όπως επίσης σε εκείνη τη διάλεξη έθεσα για πρώτη φορά εκείνα τα ερωτήματα που είχαν αρχίσει να διαμορφώνονται στη συνείδησή μου και αφορούσαν τη σχέση του φύλου με την επιστήμη. Ειδικότερα, είχα την πρόθεση να επανεξετάσω όλα τα εμπόδια που επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση των γυναικών με την επιστήμη. Επανεξετάζοντας όλα τα εμπόδια, κατέληξα στο συμπέρασμα ότι το πιο σημαντικό εμπόδιο από όλα είναι η διάχυτη πεποιθήση για την εγγενή ανδρικότητα (intrinsic masculinity) της επιστημονικής σκέψης. Από πού προέρχεται αυτή η πίστη, πώς εμφανίζεται στην επιστήμη και τι συνέπειες έχει για αυτήν; Από πού προέρχεται αυτή η ιδέα ότι το επιστημονικό είναι ανδρικό, από πού προέρχεται αυτή η εξίσωση μεταξύ επιστημονικού και ανδρικού;

»Εκείνη την εποχή είχα μωρά παιδιά και με απασχολούσε πολύ η εσωτερική διαμόρφωση του ατόμου. Έτσι άρχισα να προσεγγίζω το ζήτημα με όρους ψυχαναλυτικών και ψυχολογίας της ανάπτυξης (developmental way). Στη συνέχεια άρχισα να το σκέφτομαι ιστορικά για το πότε και πώς αυτή η εξίσωση έχει επηρεάσει την ανάπτυξη του ατόμου στην ιστορία του πολιτισμού και τι συνέπειες είχε».

Η ίδια, παρακάτω, εξηγεί τη σκοπιά από την οποία προσεγγίζει το φύλο στις θετικές επιστήμες, υποστηρίζοντας ότι οι έμφυλες διαφορές δεν είναι ατομικές αλλά κατασκευάζονται κοινωνικά:

«Έτσι άρχισα να διερευνώ τη σχέση μεταξύ φύλου και επιστήμης σε μια σειρά άρθρων (εννέα από αυτά είναι συγκεντρωμένα στο βιβλίο *Σκέψεις για το Φύλο και την Επιστήμη / Reflections on Gender and Science*).

»Τελευταία, ένας από τους παλιότερους καθηγητές μου, έχοντας ακούσει για τη δουλειά μου σε θέματα φύλου και επιστήμης, με ρώτησε να του πω τι ήταν αυτό που είχα μάθει όσον αφορά τις γυναίκες. Προσπάθησα να του εξηγήσω, ότι "δεν είναι για τις γυναίκες που μαθαίνω, όσο κυρίως για τους άνδρες". Ακόμη παραπάνω, "είναι για την επιστήμη". Η διαφορά είναι σημαντική και η παρανόηση αποκλυπτική.

»Η ευρέως διαδεδομένη υπόθεση ότι η μελέτη του φύλου και της επιστήμης θα μπορούσε να είναι μόνο μια μελέτη των γυναικών ακόμη με εκπλήσσει. Αν οι γυναίκες γίνονται μάλλον παρά γεννιούνται, τότε σίγουρα το ίδιο ισχύει και για τους άνδρες, καθώς είναι επίσης αλήθεια και για την επιστήμη. Τα κείμενα του βιβλίου προϋποθέτουν την παραδοχή ότι τόσο το φύλο όσο και η επιστήμη είναι κοινωνικές κατασκευές».

Ποια βασικά σημεία αναφορικά με τις εμπειρίες των γυναικών στο χώρο των θετικών επιστημών αναδύονται από τα λόγια της Έβελυν Κέλερ; Τι είδους βιώματα εξιστορεί και πώς μιλά γι' αυτά; Η Έβελυν Κέλερ μιλάει αρχικά για την τραυματική εμπειρία κατά την περίοδο των σπουδών της και το ανταγωνιστικό κλίμα στο χώρο εργασίας, το οποίο συνδέει με την ανδρικότητα (masculinity) της ίδιας της επιστήμης. Παρόλο που αναφέρεται χρονικά στις δεκαετίες του '50 και του '60, παρόμοιες εμπειρίες συναντιούνται και στις μέρες μας. Ο Jerome Bentley και η Rebecca Adamson (2003), με την εποπτεία του Alan Raraport, ετοίμασαν μια μελέτη για το National Science Foundation στις ΗΠΑ, όπου εξετάζουν σύγχρονες έμφυλες διαστάσεις στις καριέρες των πανεπιστημιακών στις Θετικές Επιστήμες. Η μελέτη τους αφορά μια λεπτομερή βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία καταλήγει στο εξής συμπέρασμα. «Συνολικά, το σώμα της βιβλιογραφίας το οποίο εξετάσαμε μας παρέχει αποδεικτικά στοιχεία για το γεγονός ότι οι γυναίκες, συγκρινόμενες με άνδρες σε αντίστοιχες καριέρες, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Οι γυναίκες έχουν μικρότερες οικονομικές απολαβές, αργούν να προαχθούν σε υψηλότερα κλιμάκια και δημοσιεύουν πολύ λιγότερο απ' ό,τι οι άρρενες συνάδελφοί τους» (σελ. 1).

Την ίδια περίπου εποχή που δόθηκε η παραπάνω συνέντευξη, η Μαρία Ηλιού (1988) σε άρθρο της, στο οποίο συζητά τη θέση της γυναίκας πανεπιστημιακού, προβληματίζεται για τη στασιμότητα που βιώνουν σε σχέση με τους άρρενες συναδέλφους. Εξηγεί ότι οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται στο επάγγελμα του πανεπιστημιακού και ιδιαίτερα σε τομείς επιστημών που έχουν υψηλό γόητρο, καθώς και σε σημαντικές διευθυντικές-ακαδημαϊκές θέσεις. Η ίδια υποστηρίζει μέσα από την έρευνά της ότι «...η σταδιοδρομία των γυναικών παρεμποδίζεται, ανακόπεται ή εξελίσσεται με πολύ βραδύτερο ρυθμό από αυτήν των ανδρών συναδέλφων τους» και καταλήγει ότι «...οι γυναίκες συμπορεύονται με τα κοινωνικά εμπόδια που ακολουθούν τη γυναικεία τους ιδιότητα ολόκληρη τη ζωή τους» (σελ. 19).

Θα μπορούσαμε, με βάση τα παραπάνω, να ισχυριστούμε ότι η συγκεκριμένη περίπτωση της Έβελυν Κέλερ αποτελεί παράδειγμα «γυναίκας-εξαίρεση». Πρόκειται για γυναίκα πανεπιστημιακό, η οποία έχει κάνει καριέρα στο χώρο των θετικών επιστημών και, παρ' όλες τις αντίξοες συνθήκες, έχει καταφέρει να ανερχθεί στην υψηλότερη βαθμίδα. Η Άννα Φραγκουδάκη (1986), παραπέμποντας στη Simon de Beauvoir, μας προειδοποιεί ότι τα παραδείγματα των γυναικών-εξαίρεσεις δεν πρέπει να μας ελκύουν γιατί «...δε βοηθάνε σε τίποτα να αλλάξει η μοίρα των γυναικών» (σελ. 46). Όπως υποστηρίζει, «...οι μεγάλες γυναίκες στην ιστορία δεν ήταν γυναίκες, γιατί τη θηλυκή τους ιδιότητα εξαφάνιζαν θεσμικές ανάγκες, άρα η γυναικεία κατωτερότητα δεν άγγιζε το θεσμό» (σελ. 45). Όμως η Έβελυν

Κέλερ, παρόλο που επιβιώνει και τελικά εξελίσσεται στον ανταγωνιστικό χώρο των επιστημών, μετατρέπει την εργασία της σε χώρο μελέτης του ίδιου του ζητήματος του φύλου και της σχέσης του με την κοινωνική κατασκευή των θετικών επιστημών στο πανεπιστήμιο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προσπαθεί να αντισταθεί, ενσωματώνοντας το γενικότερο προβληματισμό στην ίδια τη δουλειά της. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι η ίδια αναγκάζεται να στρέψει την εργασία της και την καριέρα, από το χώρο των θετικών επιστημών, στο χώρο της κοινωνικής μελέτης – ή, καλύτερα, της φεμινιστικής κριτικής των θετικών επιστημών. Είναι εύλογο το ερώτημα, για το κατά πόσο αυτή η στροφή αποτελεί τελικά για την ίδια υποχώρηση, συμβιβασμό ή μέρος του φεμινιστικού της αγώνα.

ΟΛΓΑ: ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η Όλγα είναι μαθηματικός και εργάζεται ως καθηγήτρια Πληροφορικής στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι 42 ετών, μητέρα ενός παιδιού και κατάγεται από γονείς εργάτες. Η περίπτωση της Όλγας είναι χαρακτηριστική πολλών σπουδαστών σε Τμήματα Μαθηματικών της δεκαετίας του '80 στη χώρα μας. Η έντονη ανεργία στον κλάδο λόγω της επετηρίδας¹ ανάγκασε πολλούς και πολλές πτυχιούχους να απορροφηθούν στον κλάδο της Πληροφορικής μετά από ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια σε βασικά θέματα Πληροφορικής και Προγραμματισμού. Στην παρακάτω συνέντευξη, η Όλγα μιλάει για τη σχέση της με τα Μαθηματικά, για το ρόλο που παίζει η οικογένεια στη συμμετοχή της στο δημόσιο χώρο της εργασίας και γενικά για την εμπειρία της ως γυναίκας εκπαιδευτικού στο χώρο των θετικών επιστημών.

Αναφορικά με τη σχέση της με τα Μαθηματικά, η Όλγα αναφέρει:

«... Τα Μαθηματικά για μένα σημαίνουν τρόπο σκέψης. Μου αρέσουν, αν και τώρα δεν τα χρησιμοποιώ (στην καθημερινή ζωή ή στη διδασκαλία)... Όμως πιστεύω ότι αυτό που μαθαίνεις, τα μετα-γνωστικά κατάλοιπα αφού ασχοληθείς με τα Μαθηματικά, σου μένουν. Δηλαδή, μαθαίνεις να σκέφτεσαι. Μαθαίνεις ότι ένα πράγμα μπορείς να το προσεγγίσεις από ένα δρόμο και, άμα δεν τα καταφέρεις, γυρνάς πίσω και ξεκινάς καινούριο. Μαθαίνεις ποια είναι τα σημαντικά πράγματα και ποια τα λιγότερο σημαντικά γύρω από ένα θέμα. [...] γλώσσα, τρόπος σκέψης, φαντασία. Πιστεύω τα Μαθηματικά δεν είναι καθόλου ορθολο-

¹ Ενώ σήμερα ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών γίνεται μέσω ΑΣΕΠ, παλιότερα λειτουργούσε η επετηρίδα, με βάση την οποία κάθε εκπαιδευτικός διοριζόταν βάσει κοινωνικών μορίων και χρονολογίας απόκτησης του βασικού πτυχίου. Αυτό σήμαινε στην πράξη ότι για κάποιες ειδικότητες όπου υπήρχε μεγάλος αριθμός πτυχιούχων ο διορισμός ήταν ανέφικτος.

γιστικά, έτσι όπως λένε δηλαδή. [...] εγώ τώρα κάνω Πληροφορική. Το γεγονός ότι ξέρω Μαθηματικά με βοηθά πάρα πολύ στα μαθήματα Πληροφορικής, που μερικά διαβάζω τώρα για πρώτη φορά».

Η επιλογή σπουδών μοιάζει να έγινε με βάση την ανάγκη της για απόδραση από το σχολικό ή οικογενειακό περιβάλλον και την είσοδο στην κουλτούρα της φοιτητικής ζωής. Η ίδια αναφέρει:

«...καλά, τότε δεν επιλέγαμε. Απλά θέλαμε να περάσουμε στο πανεπιστήμιο. Εμένα, τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Χημεία μου άρεσαν περισσότερο από τα φιλολογικά, επειδή δεν ήθελαν πολύ διάβασμα. Ήθελαν μόνο να καταλάβεις το αντικείμενο και θεωρούσα ότι είχαν ενδιαφέρον σε σχέση με άλλα μαθήματα που έπρεπε να διαβάσεις για να τα μάθεις απ' έξω και δεν σου έδιναν καμιά ικανοποίηση αν τα κατάφερνες. Τα Μαθηματικά, αν έλυνες την άσκηση, ήταν κάτι διαφορετικό, κάτι δημιουργικό [...] ...ήταν θέμα τυχαίου σε ποια σχολή πέρασα. Δεν είχαμε άποψη για το τι θέλαμε να κάνουμε επαγγελματικά. Δηλαδή, μετά τη μεταπολίτευση θέλαμε όλοι να περάσουμε... Δεν είχε σημασία... Ο φοιτητής είχε την αίγλη...»

Αργότερα, μιλώντας για το σχολείο ως χώρο εργασίας, η Όλγα αναφέρεται στη δυσκολία που αντιμετωπίζει για αυτόνομη δράση, στο στραγγαλισμό της δημιουργικότητας και στο αίσθημα εγκλωβισμού το οποίο συνδέεται με τον εξουσιαστικό χαρακτήρα δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η αξιολόγηση και η διεύθυνση:

«Ο ρόλος μου στο πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ούτε ηγετικός, ούτε δημιουργικός, ούτε παρεμβατικός. Είναι εκτελεστικός. Δεν έχουμε περιθώρια για πρωτοβουλίες. Είναι πολύ συγκεκριμένα τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθούμε από πλευράς ύλης.[...] Θα ήθελα να μπορούσα να έχω άποψη για το τι διδάσκεται, και για το πρόγραμμα σπουδών και τα μαθήματα, για τον τρόπο που θα διδάσκονται, και για τον τρόπο που είναι δομημένη η τάξη, το εργαστήριο [...] ας πούμε έστω και χωροταξικά θα ήθελα να μπορούσα να αλλάξω τον τρόπο που κάθονται τα παιδιά στο δικό μου μάθημα ...δεν επιτρέπεται. Να πω εγώ, ας πούμε, ότι θα κάτσουμε γύρω γύρω. Θα μιλάνε. Θα περάσει ο διευθυντής και θα πει "τι γίνεται εδώ;". Δεν μπορείς να αλλάξεις την τάξη. Δηλαδή όλα είναι πολύ συγκεκριμένα. Ο καθηγητής δεν έχει περιθώρια. Πρέπει να κάνει ένα συγκεκριμένο μάθημα. Να γράψει στο βιβλίο ύλης».

Αναφέρεται επίσης στη φύση του ίδιου του γνωστικού αντικείμενου των Μαθηματικών, το οποίο αναπαριστάται στα διδακτικά εγχειρίδια ως αποκομμένο

από πρακτικές της καθημερινής ζωής, χωρίς δυνατότητα να αγγίξει το μέσο μαθητή. Υποστηρίζει:

«Το πρόβλημα με τα Μαθηματικά είναι ότι με τον τρόπο που γίνονται στο σχολείο δεν συνδέονται με την καθημερινότητα. Είναι αρκετά προχωρημένα και αυτό δεν βοηθάει. Πέρα από την αριθμητική που γίνεται στο Δημοτικό, τίποτα άλλο δεν βοηθάει. [...] Πέρα από το ότι σου καλλιεργούν τον τρόπο σκέψης, από εκεί και πέρα αυτά καθαυτά που κάνεις δεν χρησιμοποιούνται. Το πρόβλημα είναι ότι τα κάνουμε σε πολύ θεωρητικό επίπεδο».

Η αφηρημένη και θεωρητική φύση των Μαθηματικών, η σύνδεση με τον ορθολογισμό, καθώς και η έλλειψη διασύνδεσης με την πραγματικότητα και τον κριτικό αναστοχασμό αποδίδονται επιστημολογικά ως το σύνολο των χαρακτηριστικών που προσδιορίζει την ανδρικότητα (masculinity) του γνωστικού αντικειμένου (Harding, 1986· Damarin, 2000). Η προσέγγιση αυτή επηρεάζει την άποψη που διαμορφώνει η Όλγα για τις έμφυλες διαφοροποιήσεις που πιστεύει ότι υπάρχουν στον τρόπο που μαθαίνουν τα αγόρια και τα κορίτσια και προωθεί υποσυνείδητα τη στερεοτυπική άποψη ότι τα Μαθηματικά, ως ένα αφηρημένο πεδίο πρακτικής, είναι περισσότερο κατάλληλα για τα αγόρια απ' ό,τι για τα κορίτσια. Για παράδειγμα, αναφέρει ότι: «... τα κορίτσια δεν ασχολούνται τόσο με την τεχνολογία και τα μαθηματικά όσο τα αγόρια. Αλλά τελικά επί της ουσίας μπορεί να είναι καλύτερες, με την έννοια ότι θα κάτσουν να διαβάσουν, θα ψάξουν πιο βαθιά, θα το δουν πιο συνολικά το θέμα». Κατά την Όλγα, τα κορίτσια, παρόλο που μπορεί να μην ενδιαφέρονται, είναι καλές μαθήτριες, υπάκουες και επιμελείς. Μια επεξήγηση για αυτή τη συνεχή διχοτόμηση σε έμφυλες διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια επικεντρώνει στο γεγονός ότι στερεότυπες αντιλήψεις για το τι είναι γυναικείο ή ανδρικό οδηγούν σε ιδέες για την κατασκευή του γυναικείου εαυτού ως παθητικού, σκληρά εργαζόμενου, πειθαρχημένου, και του ανδρικού ως ενεργητικού, αυτόνομου και ανεξάρτητου (Ravan, 1991).

Αναφορικά με το πώς βιώνει τον έμφυλο χώρο της εργασίας, η Όλγα μιλάει για περιορισμό συμμετοχής στο δημόσιο πεδίο λόγω της μητρότητας. Χαρακτηριστικά λέει: «... Με την οικογένεια δεν έχουμε χρόνο... έτσι η μάθηση κάτι καινούριου είναι καθαρά προσωπική υπόθεση. Προσπαθώ να διαβάζω, να ενημερώνομαι, αλλά δεν υπάρχει χρόνος». Παρόλο που η ίδια υπήρξε άτομο με ενεργή συμμετοχή στη σχολική κοινότητα και στο συνδικαλιστικό κίνημα, με πικρία αναφέρει ότι «... τώρα με το παιδί είναι δύσκολο να συμμετέχω» και συνεχίζει: «... είναι πιο δύσκολο από πλευράς χρόνου. Εμείς δηλαδή οι γυναίκες, ειδικά όταν υπάρχουν παιδιά, έχουμε

πολύ λιγότερο χρόνο για να ασχοληθούμε απ' ό,τι ένας άνδρας». Η έλλειψη χρόνου μιας γυναίκας-μητέρας για συμμετοχή στα κοινά είναι μια σημαντική έμφυλη διαφορά. Εδώ έχει σημασία να σταθούμε στο λόγο ενός άνδρα συναδέλφου της Όλγας, ο οποίος μιλάει γι' αυτούς τους διαφορετικούς ρόλους που επωμίζεται αυτός και η σύζυγός του, επίσης εκπαιδευτικός:

«Εγώ [...] είμαι κάποιες άλφα ώρες σπίτι και επικοινωνώ με τον άλφα τρόπο μαζί τους και κρατώ τις άλφα ισορροπίες, ενώ η μητέρα τους, η οποία είναι κι αυτή εκπαιδευτικός, λειτουργεί διαφορετικά. Έχει άλλες υποχρεώσεις μέσα στο σπίτι, οπότε είναι πολύ εύκολο να πάει σε άλλα όρια και να χειριστεί διαφορετικά τα παιδιά της [...] ένα πρόβλημα που έχει να κάνει με τη συμπεριφορά τους [...] πρέπει να φροντίσει τι θα φάνε και το πώς θα το φάνε...» (Δημήτρης, σελ. 3).

Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι για τον Δημήτρη είναι δεδομένο ότι αυτός θα περάσει λιγότερες ώρες στο σπίτι, και ακόμη ότι οι υποχρεώσεις του και η σχέση του με τα παιδιά του θα είναι εξ ορισμού διαφορετική, εννοώντας ότι οι αρμοδιότητες της γυναίκας του επικεντρώνονται εντελώς «φυσικά» στο μαγείρεμα και στην επιτήρηση των παιδιών στον ιδιωτικό χώρο της οικογένειας. Όπως αναφέρει η Walkerdine (1998), η δουλειά των γυναικών στο σπίτι έχει φυσικοποιηθεί σε τέτοιο βαθμό, που ούτε οι ίδιες οι γυναίκες μπορούν να τη θεωρήσουν εργασία. Η Όλγα νιώθει εγκλωβισμένη σε αυτή τη στερεότυπη αντιμετώπιση. Είναι φανερό ότι η κυρίαρχη άποψη στο χώρο εργασίας της θέλει τη γυναίκα να παίζει ένα δευτερεύοντα ρόλο και να αναπαράγει το παραδοσιακό πρότυπο της γλυκομίλητης μητέρας, συζύγου, συναδέλφου, η οποία δεν αντιστέκεται, δεν διαπραγματεύεται, αλλά επικεντρώνεται στη διαμόρφωση καλών σχέσεων. Αναφορικά με την εμπειρία της στο συνδικαλισμό αναφέρει:

«Από 'κεί και πέρα η αντιμετώπιση των άλλων πάλι [...] είναι διαφορετική σε μια γυναίκα με ένα παιδί απ' ό,τι σε έναν άνδρα. Θεωρούν δηλαδή τον άνδρα πιο σοβαρό [...] από μια γυναίκα. Αλλά, από την άλλη, οι γυναίκες σε πρωτοβάθμιο επίπεδο, επειδή δηλαδή έρχονται σε επαφή με τον άλλο [...]. Επειδή δεν χρησιμοποιούν ξύλινο πολιτικό λόγο, είναι πιο άμεσες στις σχέσεις τους, έχουν μεγαλύτερη ανταπόκριση. Δηλαδή, ο άλλος θεωρεί μεν ότι ο μεγάλος σοβαρός πολιτικός και συνδικαλιστής [...] είναι άνδρας, αλλά πιστεύει ότι η γυναίκα είναι πιο κοντά του και ότι μιλάει για πράγματα πιο ουσιαστικά, αλλά δεν κάνει πολιτική με Π κεφαλαίο.

Κατανοούμε λοιπόν ότι, πέρα από το ζήτημα της έλλειψης χρόνου, η συμμετοχή μιας γυναίκας στο συνδικαλισμό του κλάδου της ή σε άλλα ανταγωνιστικά πεδία

απαιτεί τη συμμετοχή σε ένα ακόμα ισχυρό ανδροκεντρικό πεδίο, όπου ο ξύλινος λόγος του άνδρα ιεραρχείται ως ισχυρότερος. Δεδομένου ότι ο χρόνος που διαθέτει η Όλγα είναι περιορισμένος, επιλέγει ότι δεν μπορεί να συμμετέχει σ' ένα χώρο που, λόγω της ανδροκεντρικότητάς του, τείνει, αντί να την απελευθερώνει και να την υποστηρίζει, να την εγκλωβίζει και να την καταπιέζει όλο και περισσότερο. Και συνεχίζει: «...εμείς οι γυναίκες νοιαζόμαστε περισσότερο για τους άλλους. Αν συμβεί κάτι εμείς τρέχουμε, οι άντρες όχι». Η άποψη αυτή της Όλγας μας προβληματίζει, δεδομένου ότι η ίδια προσπαθεί να ξεφύγει από το δίπολο των έμφυλων διαφορών. Εδώ μοιάζει η ίδια να αναπαράγει τον παραδοσιακό έμφυλο χαρακτήρα της εργασίας, όπου η γυναίκα πρέπει να επιτελεί ένα θηλυκό ρόλο. Όπως αναφέρουν σύγχρονες μελέτες, η επιτέλεση ρόλων ανδρικού προτύπου σε κάποιες καριέρες δημιουργεί ένταση και άγχος για πολλές γυναίκες (Walkerdine et al., 2001).

ΑΝΕΛΙΑ: ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

Η Heather Mendick (2005) μελετά τις εμπειρίες στα σχολικά Μαθηματικά αγοριών και κοριτσιών στην ηλικία των 16 ή 17 ετών μέσα από συνεντεύξεις στην Αγγλία. Η ηλικία αυτή αποτελεί κρίσιμο σημείο για τα ίδια τα παιδιά, γιατί πρέπει να επιλέξουν το είδος των σπουδών που θα ακολουθήσουν στο πανεπιστήμιο. Όπως αναφέρει η ίδια, από τους 43 συμμετέχοντες στην έρευνα, μόνο τέσσερα αγόρια αυτοπροσδιορίζονται ως «καλοί στα Μαθηματικά». Πολλά από τα κορίτσια, παρόλο που δηλώνουν ότι τα Μαθηματικά αποτελούν ευχάριστο μάθημα, δεν θεωρούν τους εαυτούς τους «διάνοιες» ή «μεγαλοφυΐες». Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Ανέλια, μιας μαθήτριας 16 ετών, η οποία κατάγεται από την Τουρκία και έχει μεταναστεύσει τα τελευταία χρόνια μαζί με την οικογένειά της στην Αγγλία και η οποία έχει καλή επίδοση στο αντικείμενο. Η Ανέλια μιλάει με αγάπη για τα Μαθηματικά ως αντικείμενο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος:

«...Τα Μαθηματικά με κρατάνε σε μια κατάσταση διέγερσης [...] ιδιαίτερα όταν πρόκειται για κάποιο δύσκολο πρόβλημα. Αλλά αυτό που είναι περισσότερο προκλητικό [...] είναι να εντοπίσεις πού βρίσκεται η δυσκολία [σ' ένα μαθηματικό πρόβλημα]. Η καλύτερη ανταμοιβή! Αν σταματήσεις, έχασες μια τεράστια πρόκληση. [...] Τα Μαθηματικά είναι αυτο-διδασκόμενο αντικείμενο. Μπορείς να βρεις τα δικά σου λάθη και τις δικές σου μεθόδους. [...] Αυτό που διασκεδάζω με τα Μαθηματικά είναι το γεγονός ότι μπορείς να ξεκινήσεις μια σειρά από ασκήσεις. Θα έχεις μια ερώτηση και θα μπορέσεις να βρεις γρήγορα τη λύση, να δουλέψεις μια μέθοδο, να εξασκηθείς, να διορθώσεις. Αυτό δεν μπορείς να το κάνεις σε άλλα μαθήματα».

Μιλώντας για την καταγωγή της, κάνει έντονες αναφορές στο φύλο της. Το γεγονός ότι είναι κορίτσι σημαίνει γι' αυτήν τη χάραξη μιας διαφορετικής πορείας στη ζωή. Η οικογένεια καταγωγής αλλά και η οικογένεια την οποία ονειρεύεται ότι θα διαμορφώσει η ίδια μέσα από το γάμο και την εμπειρία της μητρότητας προσδιορίζουν δυναμικά τους ρόλους που δυνητικά μπορεί ή επιτρέπει στον εαυτό της να υιοθετήσει κατά τη διάρκεια της φοίτησής της στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο. Εν κατακλείδι, το πολιτισμικό πλαίσιο διαμορφώνει το είδος της μαθησιακής ταυτότητας (learning identity) που θα επιτρέψει στην Ανέλια (ή θα την αποτρέψει) συγκεκριμένους τρόπους συμμετοχής στην πρακτική των σχολικών Μαθηματικών (Chronaki, 2005).

«...Είμαι το μόνο κορίτσι στην οικογένειά μου. Δεν έχω ξαδέρφες. Έχω θείες παντρεμένες με τους θείους μου, αλλά όχι συγγενή από αίμα, ξέρεις... Φυσικά θα σπουδάσω, θα πάω στο πανεπιστήμιο εδώ σ' αυτή τη χώρα και θα βρω δουλειά. Αλλά ξέρω ότι μόλις περάσω αυτό τον κύκλο θα παντρευτώ και πιθανότατα θα σταματήσω τη δουλειά και θα μείνω σπίτι με μερικά παιδιά... Γι' αυτό πιστεύω ότι ένα κορίτσι χάνει, ενώ ένα αγόρι θα συνεχίσει τη δουλειά του. Ξέρω, είναι παραδοσιακή σκέψη αυτή, αλλά είμαι εντάξει και δεν νομίζω ότι είναι κανένα μεγάλο πρόβλημα. Το δέχομαι. Και είμαι χαρούμενη που τελικά θα μείνω στο σπίτι χωρίς συγκεκριμένη δουλειά [...]».

Η διασφάλιση της τιμής της οικογένειας αποτελεί άλλη μια διάσταση όπου βιώνονται έντονες έμφυλες διαφοροποιήσεις. Η ίδια λέει: «... Τα αγόρια μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν αλλά τα κορίτσια πρέπει να προσέχουν το στιγματισμό. Κάποια πράγματα στιγματίζουν τα κορίτσια και δημιουργούν κακό όνομα... Για παράδειγμα, εμένα μ' αρέσει να φλερτάρω, αλλά αισθάνομαι καλά γιατί δεν προχωρώ... καταλαβαίνεις. Δηλαδή θέλω να κρατήσω την αγνότητά μου για μένα». Όπως βλέπουμε, η Ανέλια ορίζει τη σεξουαλικότητά της με όρους αυστηρά κοινωνικούς και πολιτισμικούς, μη επιτρέποντας στον εαυτό της να κάνει ορισμένες επιλογές οι οποίες μπορεί να επιφέρουν καταστάσεις ρίσκου. Έτσι, οι επιλογές της συνδέονται ρητά με την έμφυλη διάσταση της καθημερινής πρακτικής των θετικών επιστημών. Αυτή η σχέση αποκαλύπτεται στον παρακάτω διάλογο:

A: ...αν επιλέξω να κάνω Φυσική μαζί με τα Μαθηματικά αυτό θα με σκοτώσει.

A: Ναι, παλιότερα σκεφτόμουν να πάρω μαζί με τα Μαθηματικά Φυσική, αλλά δεν θα μπορούσα σε μια τάξη γεμάτη αγόρια. Θα μ' ενοχλούσε. [Γελάει]

E: Αυτός είναι ο λόγος που δεν διάλεξες Φυσική;

A: Ναι... Φυσική σημαίνει πολλά αγόρια και σκέφτηκα ότι οι ορμόνες μου μπορεί να αρχίσουν παιχνίδια. Έτσι αποφάσισα να μην πάρω Φυσική. *[Γελάει ξανά]*

Η Ανέλια αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση μαθήτριας η οποία έχει καλή επίδοση και καλή στάση για τα Μαθηματικά και γενικότερα για τα γνωστικά αντικείμενα των θετικών επιστημών. Η ίδια, όμως, δεν αναγνωρίζει στον εαυτό της την επιλογή να επικεντρωθεί σ' αυτό το πεδίο σπουδών. Προβάλλει μερικούς ισχυρούς λόγους, όπως η πατριαρχική δομή της δικής της κοινότητας, η οικογένεια, η σεξουαλικότητα από τη μια μεριά και ο έντονος ανδροκεντρικός χαρακτήρας των σπουδών στα Μαθηματικά. Η Ανέλια θεωρεί ότι μια σειρά από ζητήματα που είναι κεντρικά στο ρόλο της ως θηλυκού μέλους μιας μεταναστευτικής οικογένειας στην Αγγλία και τα οποία επικεντρώνονται σε καθημερινά ζητήματα (π.χ. διατήρηση της αγνότητας και, συνεπακόλουθα, φύλαξη της τιμής της οικογένειας, καθώς και ευθύνη για τον αναπαραγωγικό ρόλο στο πλαίσιο της μητρότητας) δεν μπορούν να εκτονωθούν μέσα σε πρακτικές σπουδών των θετικών επιστημών, καθώς λειτουργούν ως αντιθετικές δυνάμεις εξουσίας, οι οποίες ενεργούν στην ίδια τη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας του κοριτσιού. Συγκεκριμένα, ενώ το πλαίσιο καταγωγής τοποθετεί την Ανέλια σε ρόλους έντονης θηλυκότητας (π.χ. αγνό κορίτσι, αυριανή μητέρα), το πλαίσιο των Μαθηματικών την αναγκάζει να εστιάσει σε ρόλους έντονα ανδροκεντρικούς (π.χ. σκληρή / ανταγωνιστική εργασία, εξάλειψη συναισθήματος). Σ' αυτό το πλαίσιο αντιθέσεων η Ανέλια επιχειρηματολογεί για τις επιλογές της.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Εξετάζοντας συγκριτικά τις περιπτώσεις των τριών γυναικών μέσα από την ανάγνωση των συνεντεύξεών τους, μπορούμε να διαχωρίσουμε τρεις άξονες αναφορικά με τις εμπειρίες που οι ίδιες περιγράφουν ως προς:

- α) τα συναισθήματα που βιώνουν
- β) την έμφυλη διάσταση αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο ως αντικείμενο σπουδών και εργασίας, αλλά και τη συμμετοχή τους στο δημόσιο και ιδιωτικό χώρο γ) τις μορφές αντίστασης που οι ίδιες εκφράζουν (βλ. *Πίνακα 1*).

Όσον αφορά τα συναισθήματά τους στους χώρους όπου δραστηριοποιούνται, δεν είναι τυχαίο που και οι τρεις έχουν να μιλήσουν για καταστάσεις οι οποίες ως γυναίκες άλλοτε τις τοποθετούν σε τραυματικές εμπειρίες, άλλοτε τις οδηγούν σε καταπίεση και εγκλωβισμό και άλλοτε τις ωθούν σε αδράνεια ή αποχή. Η Κέλερ μίλησε για την ενσωμάτωση του τραύματος για το οποίο αργότερα συνειδητοποίησε ότι δεν είχε ευθύνη –καθώς πρόκειται για πολιτικό ζήτημα– και τον προσωπικό της αγώνα για απενοχοποίηση. Η Όλγα μίλησε για τη δυσαρέσκειά της στο χώρο εργα-

σίας λόγω της εξουσιαστικής δομής του σχολείου και του έμφυλου χαρακτήρα του συνδικαλιστικού κινήματος στον κλάδο της. Και η Ανέλια μίλησε για την καταπίεση αξιών περί σεξουαλικότητας σε χώρους σπουδών θετικών επιστημών όπου η ίδια, επιτελώντας το παραδοσιακό θηλυκό, αντιμετωπίζει καταστάσεις που την ωθούν να ρισκάρει πολιτισμικές αξίες και άρρητους κανόνες της δικής της κοινότητας.

Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες αυτές διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό συμμετοχής τους στο δημόσιο χώρο. Η Έλεν Κέλερ, ως φτασμένη ακαδημαϊκός, χωρίς πια οικογενειακές υποχρεώσεις, έχει έντονη δράση τόσο στο χώρο εργασίας της όσο και στο φεμινιστικό κίνημα. Η Όλγα, ως νέα μητέρα, έχει περιορίσει την παρουσία και τη συμμετοχή της και η Ανέλια, λόγω των πολιτισμικών αξιών της κοινότητάς της, τις οποίες καλείται να υπηρετήσει, αναγκάζεται να θέτει όρια στη συμμετοχή της στο χώρο σπουδών. Έτσι ο βαθμός συμμετοχής είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένος με το πλαίσιο στο οποίο ζουν, εργάζονται και σπουδάζουν. Το πλαίσιο το οποίο διαγράφεται πολύ διαφορετικό για την καθεμιά χωριστά, επη-

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Εμπειρίες
γυναικών
(συναισθήματα
- έμφυλες
διαστάσεις -
αντίσταση)

| | Έβελυν Φοξ Κέλερ | Όλγα | Ανέλια |
|--|---|---|--|
| Συναισθήματα στο χώρο δράσης (παιδιά, εργασία) | Τραυματική εμπειρία Ενσωμάτωση τραύματος | Εγκλωβισμός Δυσaréσκεια | Καταπίεση Επίτευξη του θηλυκού προτύπου |
| Έμφυλες διαστάσεις (συναισθήματα) | Το φύλο είναι κοινωνική κατασκευή | Έμφυλες διαφορές λόγω οικογένειας | Έμφυλες διαφορές λόγω πολιτισμικής καταγωγής |
| Έμφυλες διαστάσεις (σχολείο) | Η οικογένεια δημιουργεί βάση αναστοχασμού | Η οικογένεια δυσχεραίνει τη συμμετοχή | Η πολιτισμική καταγωγή οδηγεί σε επιλογές ημιαποκλεισμού |
| Έμφυλες διαστάσεις (χώρος εργασίας) | Έντονη παρουσία μέσω της φεμινιστικής δράσης | Περιορισμένη παρουσία λόγω οικογένειας - μητρότητα | Παρουσία με όρια λόγω πολιτισμικών κανόνων και αξιών |
| Έμφυλες διαστάσεις (σπουδή) | Φεμινιστική κριτική Ενσωμάτωση της φεμινιστικής κριτικής στην εργασία | Συνειδητοποίηση Αποδοχή ότι δεν μπορεί να κάνει πολλά | Συνειδητοποίηση Υποχώρηση και αποχή από καταστάσεις ρίσκου |

ρεάζει άμεσα και τις μορφές αντίστασης που υιοθετούν κατά της έμφυλης διάστασης του χώρου εργασίας και σπουδών. Οι μορφές αντίστασης παρουσιάζουν, από τη μια μεριά, συνειδητή ενσωμάτωση της φεμινιστικής κριτικής στο λόγο και στην εργασία (π.χ. η περίπτωση της Έλεν Κέλερ) και, από την άλλη μεριά, αποδοχή των εξουσιαστικών σχέσεων στο σχολικό πρόγραμμα ή αποχή από χώρους οι οποίοι αξιολογούνται ως «επικίνδυνοι».

Ο Paul Ernest (1998) έχει υποστηρίξει παλιότερα ότι διαφορετικές ιδεολογίες για τους σκοπούς της μαθηματικής παιδείας και του αντικειμένου των μαθηματικών αποδίδουν εξίσου διαφορετικές απόψεις για την έμφυλη διάσταση του αντικειμένου. Όπως βλέπουμε από τον Πίνακα 2, οι παιδαγωγοί οι οποίοι προσδιορίζονται ιδεολογικά ως «τεχνολογικά πραγματιστές» και «προοδευτικοί» προσεγγίζουν τα Μαθηματικά είτε ως πλαίσιο χρήσιμων εργαλείων για τις κοινωνικές και εργασιακές μας συναλλαγές είτε ως αυτόνομο πλαίσιο δημιουργίας και αυτενέργειας του παιδιού. Οι ακτιβιστές παιδαγωγοί, από την άλλη μεριά, εστιάζουν στα Μαθηματικά ως πλαίσιο γνώσης το οποίο ευνοεί τη δημοκρατική συμμετοχή του πολίτη. Επίσης, ενώ οι «τεχνολογικά πραγματιστές» και οι «προοδευτικοί» βλέπουν τα Μαθηματικά ως ιεραρχική δομή απόλυτων επιστημονικών αληθειών και ως πλαίσιο ανα-κατασκευής της επιστημονικής γνώσης, οι ακτιβιστές παραδέχονται τη σχετικότητα στην επιστήμη, υποστηρίζοντας ότι οι «επιστημονικές αλήθειες» είναι κοινωνικές κατασκευές σε συγκεκριμένα πολιτικά και ιστορικά συμφραζόμενα.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις επηρεάζουν αντίστοιχα και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η έμφυλη διάσταση στο αντικείμενο των Μαθηματικών. Πάλι, ενώ οι τεχνολογικά πραγματιστές και οι προοδευτικοί εστιάζουν σε διαφορές μεταξύ υποκειμένων, μιλώντας είτε για διαφορές λόγω ταλέντου, είτε για διαφορές λόγω χαμηλής αυτο-εκτίμησης, οι ακτιβιστές εκτιμούν ότι οι έμφυλες διαστάσεις συνδέονται με πολιτικές ρατσισμού, οι οποίες αναπαράγονται σε κοινωνικά στερεότυπα. Έτσι το «πρόβλημα» δεν είναι ούτε στη φύση (ταλέντο, ικανότητα, βιολογία), ούτε στο άτομο (χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενοχοποίηση, ψυχολογία), αλλά πρόκειται για κοινωνική και πολιτική κατασκευή η οποία υπηρετεί ορισμένες ιδεολογίες ή/και συμφέροντα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η περίπτωση της Έβελυν Φοξ Κέλερ μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία των ακτιβιστών παιδαγωγών. Η ίδια βλέπει το χώρο των θετικών επιστημών ως πλαίσιο το οποίο μπορεί να ενθαρρύνει τη δυνατότητα κριτικής συνειδητοποίησης της δημοκρατικής συμμετοχής του ατόμου (π.χ. χρήση ενός επιδημιολογικού μοντέλου ως βάση για τη συζήτηση ηθικών ζητημάτων).

| | Τεχνολογικά πραγματιστές (progressive industrial trainers) | Προοδευτικοί παιδαγωγοί (liberal progressive educators) | Ακτιβιστές παιδαγωγοί (public educators) |
|--|---|--|--|
| Πρόβλημα για τη μαθηματική γνώση | Τα Μαθηματικά χρήσιμα (κοινωνικές και εργασιακές συναλλαγές). | Τα Μαθηματικά αποτελούν πλαίσιο δημιουργίας και αυτογνωσίας για το παιδί. | Τα Μαθηματικά ευνοούν την κριτική συνειδητοποίηση της δημοκρατικής συμμετοχής. |
| Πρόβλημα για τα μαθηματικά | Πεδίο επιστημονικής γνώσης με συγκεκριμένες δομές, ιεραρχίες και μεθόδους. Υπαρξη απόλυτης επιστημονικής αλήθειας και μεθόδου. | Το παιδί ανακαλύπτει και ανακατασκευάζει προσωπικά τη δομημένη και απόλυτη μαθηματική γνώση. Το παιδί βιώνει τη γνώση ως «μικρός επιστήμονας». | Η γνώση δεν αποτελεί ένα απόλυτα δομημένο επιστημονικό πεδίο, αλλά αλλάζει συνεχώς. Δημιουργείται στο πλαίσιο κοινωνικών και ιστορικών συμφραζομένων. |
| Πρόβλημα για το φύλο στην μαθηματική γνώση | Η μαθηματική ικανότητα αποτελεί ταλέντο που κληρονομείται. Οι έμφυλες διαφορές αποτελούν πρόβλημα για την κοινωνία και την εργασία. | Οι γυναίκες φοβούνται και έχουν χαμηλή αυτο-εκτίμηση στις μαθηματικές τους ικανότητες. Οι γυναίκες έχουν προσωπικό πρόβλημα. | Οι έμφυλες διαφορές συνδέονται με πολιτικές ρατσισμού που αναπαράγονται σε κοινωνικά στερεότυπα. Το «πρόβλημα» είναι κοινωνική και πολιτική κατασκευή. |

των που αφορούν την έμφυλη διάσταση στις θετικές επιστήμες). Η Όλγα μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί ως ακτιβίστρια παιδαγωγός, λόγω της ενεργού δράσης της στο συνδικαλισμό. Παρατηρούμε, όμως, ότι η ίδια δεν μπορεί να προχωρήσει στην υιοθέτηση ανατρεπτικών μορφών αντίστασης στην καθημερινή πρακτική στο χώρο εργασίας της. Η ίδια αναφέρει ότι τελικά δεν μπορεί να διαμορφώσει και να αλλάξει το μάθημά της προς κάποια δημιουργική κατεύθυνση (π.χ. νέοι τρόποι στην προσέγγιση της γνώσης), γιατί τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα, όσο και ο χώρος διδασκαλίας και οι οδηγίες της διεύθυνσης, αλλά και ο χώρος όπου ενεργοποιείται συνδικαλιστικά, δεν επιτρέπουν ουσιαστικές μετατροπές και χαρακτηρίζονται από έντονες ανδροκεντρικές νοοτροπίες. Πρόκειται για «πολιτικές τεχνολογίες» ή «πολιτικές στρατηγικές», οι οποίες λειτουργούν ρυθμιστικά, κατασκευάζοντας και αποδίδοντας στο σώμα τη διάσταση του φύλου του (Ρετςτζή, 2005). Αυτό βιώνεται από την Όλγα ως καταπίεση. Με παρόμοιο τρόπο Cockburn (1985) μιλάει για την εξουσία της πατριαρχικής βάσης της κοινωνίας που βιώνεται μέσα από ανθρώπινες σχέσεις: «[η] διαφοροποίηση κατά φύλα και απαραίτητη για τη διαβίωση της ανθρώπινης φυλής. Οι έμφυλες διαφορές είναι κοινωνικές διαδικασίες διαφοροποίησης και αποκλεισμού οι οποίες υπηρετούν

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Ιδεολογίες και υιοθέτηση απόψεων για στόχους, Μαθηματικά και Φύλο

δυνάμεις εξουσίας είτε είναι κοινωνική τάξη, εθνότητα ή φύλο. Πρόκειται για μηχανισμούς καταπίεσης» (Cockburn, 1985).

Η Ανέλια δεν είναι εκπαιδευτικός, όπως η Έβελυν Φοξ Κέλερ και η Όλγα, αλλά έφηβη μαθήτρια και κόρη μιας οικογένειας Τούρκων μεταναστών που ζει σε μια δυτική χώρα. Η ίδια βιώνει έντονες έμφυλες διαφορές στην καθημερινότητά της, οι οποίες γίνονται αποδεκτές καρτερικά. Η ίδια λέει ότι έχει αποδεχθεί τους ρόλους που κληρονομεί λόγω φύλου (π.χ. διασφάλιση της τιμής της οικογένειας, θυγατέρα, αυριανή μητέρα), αλλά και τους τρόπους με τους οποίους πρέπει αυτοί οι ρόλοι να επιτελεστούν στη δική της πολιτισμική κοινότητα και οικογένεια (π.χ. επιτρέπεται να φλερτάρει αλλά με όρια). Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε πως αυτή η καθημερινότητα επηρεάζει εντέλει τις επιλογές που κάνει η Ανέλια αναφορικά με τις σπουδές της. Η Walkerdine και οι συνεργάτιδές της (2001) υποστηρίζουν ότι το γυναικείο ζήτημα στα Μαθηματικά δεν ήταν ποτέ, στην πραγματικότητα, η επίδοση αγοριών και κοριτσιών, αλλά ουσιαστικά επικεντρώνεται στο είδος των ερμηνειών που αποτολμούμε, στο είδος των λόγων (discourses) που κατασκευάζονται και στις τοποθετήσεις (positionings) που επιτελούνται. Η έρευνά της δείχνει πως η θηλυκότητα παράγεται «...ως αντιθετική με τον ανδρικό ορθολογισμό σε τέτοιο βαθμό, ώστε η θηλυκότητα να εξισώνεται με τη χαμηλή επίδοση, ακόμη κι όταν το κορίτσι ή η γυναίκα έχουν καλή επίδοση» (σελ. 134). Αυτό ακριβώς το σημείο γίνεται φανερό μέσα από την εξέταση της περίπτωσης της Ανέλια.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο χώρος των θετικών επιστημών στο «σώμα» της εκπαίδευσης έχει σημαντικά έμφυλο χαρακτήρα και αποτελεί «ανδροκεντρικό πεδίο». Πέρα από την ανδρικότητα (masculinity) του ίδιου του αντικειμένου των θετικών επιστημών, η μελέτη του λόγου των γυναικών που αναλύσαμε παραπάνω μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε επίσης την ανδρικότητα στο χώρο εργασίας και στο χώρο σπουδών στο σώμα της εκπαίδευσης. Η φεμινιστική κριτική της Επιστήμης υποστηρίζει ότι η επιστημολογία, η δεοντολογία και η πολιτική των κυρίαρχων μορφών επιστήμης είναι ανδροκεντρικές (Harding, 1986; Damarin, 2000). Στο επίπεδο εργασίας, ο όρος ανδρικοποίηση (masculinization) έχει χρησιμοποιηθεί τα τελευταία χρόνια για να δώσει έμφαση σε επαγγελματικές αξίες οι οποίες επικεντρώνουν σε δομές στην εργασία και στην οικονομία οι οποίες είναι ιεραρχικές, ανταγωνιστικές και εξουσιαστικές (Blackmore, 1999). Τέτοιες δομές ωθούν τα υποκείμενα να λειτουργούν χωρίς κίνητρο για ουσιαστική δράση. Αντίθετα, τα αναγκάζει να βιώνουν εξουσιαστικά δίπολα, όπως ανεξαρτησία / εξάρτηση, λογική / συναίσθημα, εγωισμός / αλtruισμός. Όμως, τελικά, τέτοια δίπολα δεν ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης

συμπεριφοράς. Στο επίπεδο περιεχομένου και αναλυτικών προγραμμάτων αυτό φαίνεται από την έλλειψη του προβληματισμού σχετικά με το «γιατί κάνω Μαθηματικά» ή «γιατί κάνω Τεχνολογία». Έτσι, παρ' όλη τη βαθιά ριζωμένη πεποίθηση της δυτικής κοινωνίας στην εγγενή προοδευτικότητα της επιστήμης, η επιστήμη υπηρετεί κατά προτεραιότητα οπισθοδρομικές κοινωνικές τάσεις.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το κείμενο αυτό αποτελεί μέρος έρευνας που έχει πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του έργου «Φύλο, Τεχνολογία και Μαθηματικά» (σύντομος τίτλος), αρ. 52101.02, Πυθαγόρας, ΕΠΕΑΕΚ. Πολλά ευχαριστώ στη Μαρία Ρεντετζή για τα εποικοδομητικά της σχόλια, στον Βασίλη Μπουρδάκη για τις πολύωρες συζητήσεις και διαμάχες, και στους δύο για τη φιλική τους παρουσία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Arnot, M., David, M., Weiner, G. (1999): *Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change*. Cambridge. Polity Press.
- Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis
- Bentley, J., Adamson, R. (2003): *Gender differences in the Careers of Academic Scientists and Engineers: A literature review*. Special Report. NY. National Science Foundation.
- Blackmore, J. (1999): *Troubling women: feminism, leadership and educational change*. Buckingham. Open University Press.
- Butler, J. (1989): 'Foucault and the paradox of bodily inscriptions'. *Journal of Philosophy*. 86/11, pp. 601-607.
- Butler, J. (1993): *Bodies that Matter – On the Discursive Limits of 'sex'*. New York-London. Taylor Francis.
- Butler, J. (2004): «Σώματα που έχουν σημασία: σχετικά με τα όρια του 'φύλου' σε επίπεδο λόγου» (μτφρ. Κώστας Αθανασίου). Στο Δ. Μακρυγιώτη (επιμ.): *Τα όρια του σώματος: διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα. Νήσος, σσ. 181-204.
- Chronaki, A. (2005): Learning about 'learning identities' in the school arithmetic practice: The experience of two young minority Gypsy girls in the Greek context of education. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. xx, no 1, pp. 61-74.
- Cockburn, C. (1985): *Machinery of Dominance: Women, Men and Technical Know-how*. London: Pluto press.
- Connel, R. (1995): *Masculinities*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Damarin, S. (2000): 'The Mathematically Able as a Marked Category'. *Gender and Education*, Vol. 12, No 1, pp. 69-85.
- Ernest, P. (1998): Introduction in V. Walkerdine. *Counting Girls out: Girls and Mathematics*. London. Falmer Press (pp. 1-14).
- Foucault, M. (1980): *The History of Sexuality*. Τόμ. Ι: An Introduction (μτφρ. Robert Hurley). New York. Vintage Books.
- Foucault, M. (2004): «Πολιτική Οικονομία του Σώματος» (μτφρ. Κ. Χατζηδήμου και Ι. Ράλλη). Στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.): *Τα όρια του σώματος: διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα. Νήσος, σσ. 125-130.
- Graddol, D., Swann, J. (1989): *Gender Voices. Great Britain*. The Camelot Press Ltd. Southampton.
- Harding, S. (1998): *Is Science Multi-Cultural? Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies*. Bloomington and Indianapolis. Indiana University Press.
- Longhurst, R. (2001): *Bodies: exploring fluid boundaries*. London. Routledge.
- Mahony, P., Hextall, I., Menter, I. (2004): 'Threshold assessment and performance management: modernizing and masculinizing teaching in England?' *Gender and Education*. Vol. 16, No 2, pp.131-150.
- Mendick, H. (2005): A beautiful myth? The gendering of being/doing 'good at maths'. *Gender and Education*. Vol 17, No 2, pp. 203-219.
- Oldroyd, D. (1986): *The Arch of Knowledge: An Introductory Study of the History of the Philosophy and Methodology of Science*. New York-London. Methuen.
- Potter, J., Wetherell, M. (1987): *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London. Sage Publications.
- Tamboukou, M. (2004): 'Tracing heterotopias: writing women educators in Greece'. *Gender and Education*. Vol. 16, No 2, pp. 187-208.
- Walkerdine, V. (1998): *Counting Girls out*. London. Falmer press.
- Walkerdine, V., Lucey, H., Melody, J. (2001): *Growing up girl: psychosocial explorations of gender and class*. Basingstoke. Palgrave.

Ελληνική

- Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., Δαφνά, Κ., Γιαννακοπούλου, Λ., Κυμπέρη, Ζ., Ρέπα, Π. (2002): *Ελλάδα: Γυναίκες και Επιστήμη*. Εθνική Έκθεση. Αθήνα. Υπουργείο Ανάπτυξης. Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας. Διεύθυνση Σχεδιασμού και Προγραμματισμού.
- Ηλιού, Μ. (1988): «Οι Γυναίκες Πανεπιστημιακοί: Εξέλιξη της Θέσης ή Στασιμότητα;» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* (σσ. 3-24).
- Λαδά, Σ. (1989): «Συνέντευξη με τη Φυσικό Έβελυν Κέλερ: Σκέψεις για το Φύλο και την Επιστήμη». *Δίλη*, αρ. 4 (σσ. 62-66).
- Μπακαλάκη, Α. (1986): «Κομμωτική, ένα 'γυναικείο επάγγελμα'». *Δίλη*, αρ. 1 (σσ. 98-103).

- Ρεντετζή, Μ. (2005): «'Ραδιούχα Κορίτσια': Πολιτικές τεχνολογίες κατασκευής του γυναικείου σώματος στην Αμερική της δεκαετίας του 1920». Στο Μ. Μιχαηλίδου και Α. Χαλκιά (επιμ.): *Η παραγωγή του κοινωνικού σώματος*. Αθήνα. Κατάρτι και Δίνη (φεμινιστικό περιοδικό).
- Φραγκουδάκη, Α. (1986): «Η Σιμόν ντε Μπωβουάρ και το Δεύτερο Φύλο». *Δίνη*, αρ. 1 (σσ. 45-47).
- Χρονάκη, Α. (2005): *Μαθηματικά, Τεχνολογία και Κοινωνικό Φύλο: Αρχείο Συνεντεύξεων Εκπαιδευτικών για τα Μαθηματικά*. Παραδοτέο ερευνητικού έργου στο πλαίσιο της ενέργειας ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ – ΦΥΛΟ και ΙΣΟΤΗΤΑ. Χρηματοδότηση: ΕΠΕΑΕΚ Αρ. 52101.02.