

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας

Όλες οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις επισημαίνουν τον ρόλο της κοινωνικοποίησης στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας και της έκφρασης φύλου (Κογκίδου, 2004). Όλοι οι φορείς κοινωνικοποίησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, η οικογένεια και το σχολείο, ωστόσο, έχουν καθοριστικό ρόλο. Επίσης, το παιχνίδι, ως βασική παιδική δραστηριότητα, συμβάλλει και αυτό στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία ξεκινά πριν από τη γέννηση του παιδιού. Είναι γεγονός ότι το πρώτο κοινωνικό χαρακτηριστικό που μαθαίνει το παιδί για τον εαυτό του είναι το φύλο του (Μαραγκουδάκη, 1995: 240-250). Ήδη πριν από την έλευση του παιδιού στον κόσμο, οι γονείς του έχουν διαμορφώσει ολοκληρωμένες απόψεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του φύλου του. Έτσι, η γλωσσική και η μη γλωσσική συμπεριφορά τους (γλωσσικό ύφος, τόνος φωνής, χαμόγελο, επιβράβευση, επίπληξη, χάδια) είναι διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στο φύλο του παιδιού. Η διαφοροποίηση αυτή, που συστηματοποιείται και τονίζεται όλο και περισσότερο με την πάροδο του χρόνου καθώς το παιδί αναπτύσσεται, εφαρμόζεται και στον περιβάλλοντα χώρο, στα ενδύματα, στα

παιχνίδια και στα αντικείμενα που περιβάλλουν το νέο άτομο από τις πρώτες ημέρες της ζωής του (Woods & Hammersley, 1994: 132).

Τα πρώτα σημεία διαφοροποιημένης αντιμετώπισης του παιδιού από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον εντοπίζονται στην κουβερτούλα -ροζ ή γαλάζια- που αγκαλιάζει το βρέφος αμέσως μετά τη γέννησή του. Η διαφοροποίηση επεκτείνεται εν συνεχεία στα ενδύματά του, που το χρώμα τους επιλέγεται με αυστηρά έμφυλα κριτήρια (Στρατηγάκη, 2007: 66).

Σε ηλικία 1,5-2,5 ετών, το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίσει το φύλο στον εαυτό του και στους άλλους ανθρώπους. Μπορεί εύκολα να απαντήσει στην ερώτηση αν είναι αγόρι ή κορίτσι. Προς το τέλος αυτής της περιόδου αρχίζει να αναπτύσσεται και η ικανότητά του να επιλέγει και να εκδηλώνει τις συμπεριφορές και τους ρόλους που θεωρεί ότι αρμόζουν στο φύλο του (Μπονώτη, 1999: 20). Στο δεύτερο στάδιο, της σταθερότητας (3-4 ετών), το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι οι άνθρωποι διατηρούν το ίδιο φύλο σε όλη τους τη ζωή. Έτσι, μια ερώτηση που θα μπορούσε να απαντηθεί από ένα παιδί αυτής της ηλικίας, για παράδειγμα, είναι: «Θα γίνεις μπαμπάς ή μαμά;» (Μπονώτη, 1999: 20). Στο τελευταίο στάδιο, της μονιμότητας (6-7 ετών), το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι το φύλο δεν επηρεάζεται από αλλαγές στην εξωτερική εμφάνιση. Έτσι, σε αυτό το στάδιο είναι ικανό να απαντήσει σωστά, για παράδειγμα, στην ερώτηση: «Εάν ένα αγόρι βάλει φούστα, θα γίνει κορίτσι;» (Μπονώτη, 1999: 21).

Ο Nicholson (1993) με το πείραμα «Μάρκος-Μαίρη»*

* Το ίδιο μωρό παρουσιάστηκε εναλλάξ σε ενήλικες ως Μάρκος ή ως Μαίρη, ντυμένο με γαλάζια και ροζ ενδύματα αντίστοιχα. Οι χαρακτηρισμοί που του αποδόθηκαν κατά περίπτωση διέφεραν ριζικά, καθώς οι ενήλικες προέβλεπαν ασυνείδητα τις επικρατούσες στερεοτυπικές αντιλήψεις για κάθε φύλο.

κατέδειξε την επιρροή που ασκούν τα στερεότυπα στην ανατροφή των παιδιών, καταλήγοντας, κατ' επέκταση, σε διαφοροποιημένη, άνιση κοινωνικοποίηση των φύλων. Η διαφοροποίηση εγγράφεται και συσσωρεύεται αθροιστικά στην προσωπικότητα του παιδιού, διαμορφώνοντας έμφυλες κατηγορίες. Το παιδί, εξάλλου, έχοντας στα πρώτα χρόνια της ζωής του ως πρότυπα συμπεριφοράς και μίμησης τους γονείς του, ταυτίζεται με αυτούς και οικειοποιείται το σύστημα αξιών της οικογένειάς του. Η κοινωνικοποίηση, ωστόσο, είναι «μια αμφίδρομη διαδικασία αλληλεπίδρασης, μέσα από την οποία η νέα γενιά όχι μόνο δέχεται αλλά και ασκεί επιδράσεις» (Πυργιωτάκης, 1998: 6), και συχνά το παιδί αντιδρά. Όλες αυτές οι πρακτικές συντελούν έτσι ώστε το παιδί να συνειδητοποιήσει την έμφυλη ταυτότητά του και να κοινωνικοποιηθεί μέσω άρρηκτης αλλά και ρητής πίεσης με διαφορετικό τρόπο από τα άτομα του αντίθετου φύλου. Συχνά δέχεται πίεση και από το περιβάλλον των συνομηλίκων του (peer pressure), στην οποία άλλοτε ενδίδει και άλλοτε αντιστέκεται σθεναρά (Arnot, 2004).

Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι εγγραφές της οικογένειας ενισχύονται περαιτέρω και συντελείται μια πληρέστερη κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση του έμφυλου ρόλου του νέου ατόμου. Υπάρχουν πολλές έρευνες που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση του θέματος και εξέτασαν τον ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο ως φορέας παροχής διαφοροποιημένης κοινωνικοποίησης των αγοριών και των κοριτσιών (Arnot, 1999· Delamont, 1990· Gonsiorek & Weinrick, 1991· Walkerdine, 2013), με πιο σημαντικές αυτές της Walkerdine σε νηπιαγωγεία της Μεγάλης Βρετανίας.

Στο πλαίσιο του σχολείου, η επιδίωξη κατάκτησης της επιθυμητής συμπεριφοράς και της μελλοντικής επανάληψής της στοχεύει στη δόμηση και την επιτέλεση του ανδρισμού,

ο οποίος «συνδέεται με πολύπλοκο τρόπο με την πρόσκτηση υψηλού κύρους μέσα στην ομάδα των συνομήλικων συμμαθητών». Η υλοποίηση αυτού του στόχου επιτυγχάνεται με την ενασχόληση με «τη σωματική αγωγή και τον αθλητισμό όπως εκφράζονται μέσω του σώματος και συνδέονται με την ηγεμονική μορφή ανδρισμού». Τα αγόρια αποδίδουν μεγάλη σημασία στο σώμα, το θεωρούν «φορέα της αντρικής αξίας», «εμπλέκονται ενεργά στην ανάπτυξή του» και «αυτοπροσδιορίζονται μέσα από σωματικές πρακτικές» (Swain, 2004: 182-183). Επιπρόσθετα, δίνεται βαρύτητα στη θαρραλέα αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική ζωή, στην επίδειξη δυναμισμού και αποφασιστικότητας, στην εντιμότητα, στην ευθύτητα, στην τραχύτητα, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων. Αντίθετα, στην περίπτωση των κοριτσιών επιζητείται η δόμηση της θηλυκότητας, και η επιθυμητή συμπεριφορά τους συνίσταται στην επίδειξη τρυφερότητας, δημιουργικότητας, φαντασίας, ορθολογισμού, ενδοτικότητας και ήρεμης γλωσσικής εκφοράς (Swain, 2004: 182-183).

Η τάση που κυριαρχεί γενικά τόσο στους κόλπους της οικογένειας όσο και στο πλαίσιο του σχολείου είναι η προσπάθεια για απόλυτη «ευθυγράμμιση» του βιολογικού με το κοινωνικό φύλο. Τα παιδιά πρέπει να επιδεικνύουν συνεχώς το κοινωνικό τους φύλο, δηλαδή την αρσενική ή τη θηλυκή τους ουσία, στην οποία μυσούνται και εκπαιδεύονται από τη στιγμή της γέννησής τους, και συνήθως το κοινωνικό εναρμονίζεται με το βιολογικό φύλο, χωρίς να συμπίπτει απαραίτητα πάντοτε με αυτό. Σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει «ευθυγράμμιση» του βιολογικού φύλου με το κοινωνικό, καθώς ορισμένα άτομα παρουσιάζουν διαβαθμίσεις οικείων χαρακτηριστικών (π.χ. ορμονών), με αποτέλεσμα το βιολογικό τους φύλο να μην ταυτίζεται με το κοινωνικό (Swain, 2004: 185).

3.1 Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας

Όπως προαναφέρθηκε, το παιδί ενστερνίζεται τις πρώτες αξίες για τον έμφυλο ρόλο του μέσα στους κόλπους της οικογένειάς του, ακόμα και πριν από τη γέννησή του (Μισέλ, 1981). Μέσα στην οικογένεια, το παιδί, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, αρχίζει τη διαδικασία ταύτισής του με το φύλο του και μαθαίνει την κατάλληλη για το κάθε φύλο συμπεριφορά μέσα από τον μηχανισμό της μίμησης. Τα παιδιά μιμούνται τους σημαντικούς «άλλους» της ζωής τους (γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, αργότερα δασκάλους), και φαίνεται ότι, στην προσπάθειά τους να κερδίσουν τη μεγαλύτερη δυνατή επιβράβευση από τους γονείς, τείνουν να μιμούνται πρότυπα του δικού τους φύλου, το οποίο τους προσφέρει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994). Σε αυτή τη διαδικασία κοινωνικοποίησης, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η αντίδραση των γονέων απέναντι στη συμπεριφορά του παιδιού τους. Εφόσον αυτό που το παιδί επιδιώκει είναι η αποδοχή και η επιβράβευση από τους γονείς και το περιβάλλον του, αποφεύγει συμπεριφορές που θεωρούνται «ακατάλληλες» για το φύλο του και, αντίθετα, υιοθετεί συμπεριφορές που συμφωνούν με τα ισχύοντα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994).

Μέσω της κοινωνικοποίησης αλλά και μέσω των αλληλεπιδράσεων με τα άτομα που απαρτίζουν το οικογενειακό περιβάλλον, το παιδί διαμορφώνει μια αντίληψη αυτού που θεωρείται κοινωνικά ή μη αποδεκτό. Η μετάδοση αυτών των αξιών, κανόνων και μορφών συμπεριφοράς που συνδέονται με το φύλο από την οικογένεια στο παιδί γίνεται και μέσα από μεθοδευμένη και συνειδητή προσπάθεια των ατόμων αλλά και «ασυναίσθητα», χωρίς οι ίδιοι να το καταλαβαίνουν (Τσαούσης, 1985).

Οι γονείς συχνά διαφοροποιούν τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις προσδοκίες τους για τα παιδιά τους ανάλογα με το φύλο των τελευταίων, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο στην έμφυλη κοινωνικοποίησή τους, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τα αγόρια και τα κορίτσια να αναπτύσσουν σημαντικά διαφορετικές «ικανότητες» και «κλίσεις» και να προσανατολίζονται σε διαφορετικές «επιλογές» ζωής (Μαραγκουδάκη, 1995· Coltrane, 2000). Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς ενθαρρύνουν τα αγόρια και τα κορίτσια να επιδίδονται σε διαφορετικού είδους δραστηριότητες και παιχνίδια. Τα αγόρια ενθαρρύνονται συνήθως να παίζουν με «δυναμικότερα» παιχνίδια, δηλαδή με παιχνίδια κατασκευών ή μηχανικά, και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν έντονη σωματική κίνηση. Αντίθετα, τα κορίτσια συνήθως αποθαρρύνονται από έντονες σωματικές δραστηριότητες και παροτρύνονται να παίζουν κυρίως με κούκλες και με «κουζινικά», με τον εξοπλισμό της «νοσοκόμας» ή με το «σει κομμωτικής», δηλαδή με παιχνίδια που παραπέμπουν στους παραδοσιακούς ρόλους της γυναίκας ως μητέρας και νοικοκυράς, και σε λιγότερο καταξιωμένα επαγγέλματα, όπως εκείνα της νοσοκόμας ή της κομμώτριας (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004). Τα αγόρια, επίσης, ενθαρρύνονται περισσότερο από τα κορίτσια να ασχολούνται με τους Η/Υ και να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια (Κορδάκη & Τσαγαλά, 2007). Η διάκριση αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση του έμφυλου «ψηφιακού χάσματος», το οποίο αποτρέπει τα κορίτσια από την επιλογή κλάδων σπουδών που σχετίζονται με τους Η/Υ, και το οποίο θεωρείται συνέχεια του έμφυλου χάσματος που παρατηρείται στις θετικές επιστήμες και στα μαθηματικά (Σολομωνίδου, Παπαστεργίου & Τσιός, 2007).

Σε ό,τι αφορά τα μαθηματικά, οι απόψεις που κυριαρχούν στους γονείς για τις ικανότητες και τις επιδόσεις των αγοριών

και των κοριτσιών είναι συχνά διαφορετικές ανάλογα με το φύλο των παιδιών. Τα μαθηματικά θεωρείται ότι ταιριάζουν περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Οι ικανότητες των αγοριών αξιολογούνται ως ανώτερες και οι επιδόσεις τους αποδίδονται συνήθως σε ένα έμφυτο ταλέντο για τα μαθηματικά. Αντίθετα, οι ικανότητες των κοριτσιών θεωρούνται κατώτερες από εκείνες των αγοριών και οι υψηλές επιδόσεις τους αποδίδονται στην προσπάθεια και όχι στο ταλέντο τους (Räty, Vänskä, Kasanen & Kärkkäinen, 2002). Οι ίδιοι οι γονείς, δηλαδή, αποθαρρύνουν άμεσα ή έμμεσα τα κορίτσια από την επιλογή κλάδων σπουδών που συνδέονται με τα μαθηματικά. Εκτός, όμως, από τις διαφορετικές αντιλήψεις για τις ικανότητες των αγοριών και των κοριτσιών, οι γονείς έχουν συχνά διαφορετικά σχέδια και προτιμήσεις και για τις επαγγελματικές επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών, συμβάλλοντας έτσι στην έμφυλη διαφοροποίηση της επιλογής κλάδου σπουδών. Παρόλο που οι γονείς συνήθιζαν παλιότερα να επενδύουν λιγότερο στη μόρφωση των κοριτσιών από ό,τι σε αυτή των αγοριών, η κατάσταση έχει πλέον αλλάξει· σήμερα οι γονείς επενδύουν συνήθως εξίσου στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ανεξάρτητα από το φύλο (David et al., 2003· Jacobs, 1996). Ωστόσο, οι απόψεις τους αναφορικά με το κατάλληλο για τα παιδιά τους επάγγελμα ακολουθούν συνήθως τα έμφυλα παραδοσιακά πρότυπα για τους ρόλους των φύλων, επηρεάζοντας πιθανώς κατ' αυτό τον τρόπο τις επιλογές του κλάδου σπουδών από τα αγόρια και τα κορίτσια. Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς συχνά προτιμούν παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα για τα κορίτσια, όπως εκείνο του εκπαιδευτικού, και ότι γενικότερα επιθυμούν για το κορίτσι μια θέση εργασίας που έχει σταθερό ωράριο και επιτρέπει να συμβιβάζονται οι επαγγελματικές υποχρεώσεις με τη φροντίδα της οικογένειας και τις ευθύνες του νοικοκυριού (Δελιγιάν-

νη-Κουϊμτζή κ.ά., 2003· Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997). Αυτή η αντίληψη, μάλιστα, φαίνεται να κυριαρχεί περισσότερο στα χαμηλότερα παρά στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Evans, 2009).

Εξάλλου, όπως τονίζει η Arnot (2006), η επίδραση της κοινωνικής τάξης παραμένει καθοριστική για την εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία των γυναικών. Οι αξίες του «ανδρισμού» και της «θηλυκότητας» διαφοροποιούνται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, με αποτέλεσμα οι οικογένειες να επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τις επιλογές αντρών και γυναικών που έχουν παρόμοια κοινωνικοοικονομική προέλευση. Η επίδραση αυτών των έμφυλων ταξικών αξιών είναι ιδιαίτερα σημαντική στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, όπου το μοντέλο των ατομικών επιλογών έχει ουσιαστικά επικρατήσει στη διαδικασία αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, μεταμορφώνοντας το κοινωνικό πεπρωμένο σε «ατομική επιλογή». Έτσι, οι αξίες της θηλυκότητας που κυριαρχούν στη μεσαία τάξη, όπου οι γυναίκες καλούνται πλέον να διασφαλίσουν την κοινωνική τους θέση μέσω της εργασίας και όχι μέσω του γάμου όπως παλιότερα, δεν τις αποκλείουν από την ανώτατη εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, αλλά συντείνουν στον προσανατολισμό τους σε επιστημονικούς κλάδους σπουδών και επαγγέλματα διακριτά από εκείνα των αντρών. Από την άλλη, οι γυναίκες των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων τείνουν να ενστερνίζονται τις αξίες της οικονομικής ανεξαρτησίας και αυτοδιάθεσης των γυναικών των ανώτερων τάξεων. Ωστόσο, οι αξίες που αφορούν τον ρόλο τους στον γάμο και την οικογένεια παρουσιάζονται περισσότερο αντιφατικές, ενώ το υλικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο είναι ιδιαίτερα περιορισμένο, με αποτέλεσμα να στρέφονται συνήθως σε παραδοσιακούς γυναικείους κλάδους σπουδών και εργασίας (Δελγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005).

3.2 Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας

Το σχολείο θεωρείται ο σημαντικότερος θεσμός κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Με την είσοδό του στο σχολείο, το παιδί απομακρύνεται από το κλειστό περιβάλλον της οικογένειας και αναλαμβάνει ευθύνες. Παράλληλα, αρχίζει σιγά σιγά να «ανεξαρτητοποιείται» από την οικογένειά του, απουσιάζοντας αρκετές ώρες από αυτήν. Μέχρι εκείνη τη στιγμή, το παιδί δεν έχει ξεκαθαρίσει ακόμα ποιες μορφές συμπεριφοράς είναι αποδεκτές από την κοινωνία και ποιες όχι. Το σχολείο του «διδάξει» θεσμούς, κανόνες και αξίες, προκειμένου να μπορέσει να διαχωρίσει το καλό από το κακό, το πρέπει από το μη πρέπει. Το σχολείο μεταβιβάζει κοινές αξίες, κοινούς κανόνες και κοινά πρότυπα συμπεριφοράς, δηλαδή την κοινωνική κληρονομιά, συντελώντας έτσι στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής αλλά και στην αναπαραγωγή του συστήματος. Είναι το μέσο που συμβάλλει στην πειθαρχηση του υποκειμένου και παράλληλα στον έλεγχο της δράσης του (Τσαούσης, 1985). Σύμφωνα με τον Τσαούση (1985), το σχολείο μεταδίδει στο παιδί τα θεμελιώδη στοιχεία της κουλτούρας που έχουν αναπτυχθεί στη συγκεκριμένη κοινωνία: του δίνει τη δυνατότητα να διευρύνει τις φιλικές του σχέσεις, του επιτρέπει να διερευνήσει και άλλα σημαντικά πρόσωπα που είναι αναγκαία για την κοινωνικοποίησή του· του δίνει τη δυνατότητα να μάθει πώς λειτουργεί και συγκροτείται το κοινωνικό σύστημα· του διδάσκει το ομαδικό πνεύμα το οποίο στηρίζεται σε ένα γενικά αποδεκτό σύστημα αρχών· και δημιουργεί για το ίδιο το παιδί μια «ομάδα ηλικίας» η οποία δρα καταλυτικά στον προσανατολισμό του, καθώς αποτελείται από άτομα της ίδιας ηλικίας με κοινά προβλήματα και ενδιαφέροντα.

Η κοινωνικοποίηση του ρόλου των δύο φύλων αρχίζει μέσα στην οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολείο. Τα πρότυπα των έμφυλων ρόλων έχουν ήδη περάσει στο παιδί κατά την προσχολική ηλικία από την οικογένεια, και έτσι, όταν το παιδί εισαχθεί στο σχολείο, η έμφυλη ταυτότητά του έχει πλέον διαμορφωθεί (Πριοβόλου, 2010). Το σχολείο είναι ένας από τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης των δύο φύλων (Κανταρτζή, 1996). Πέρα από την υποχρέωσή του να διδάσκει ακαδημαϊκές γνώσεις, το σχολείο λειτουργεί και ως κοινωνικός οργανισμός μεταδίδοντας στους μαθητές πληροφορίες για τις κοινωνικές αντιλήψεις, νόρμες και απόψεις, λειτουργώντας, με άλλα λόγια, ως φορέας κοινωνικοποίησης. Στα πλαίσια αυτής του της λειτουργίας και μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία το σχολείο μεταβιβάζει στους μαθητές και πολλές πληροφορίες που έχουν σχέση με τον ρόλο του φύλου, καθώς και τις μορφές συμπεριφοράς και τις προσδοκίες του περιβάλλοντος που συνδέονται με τον ρόλο αυτό.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονη κινητικότητα στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι μελέτες που αναφέρονται σε θέματα εκπαίδευσης και έμφυλων σχέσεων έχουν αυξηθεί κατακόρυφα, η δε σχετική βιβλιογραφία, που τα τελευταία χρόνια συσσωρεύεται με αλματώδεις ρυθμούς, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον (Αλτάνη, 1994· Altani, 1995· Arnot, 1986· Αρχάκης, 2002· Delamont, 1990· Παπαζαχαρίου, 2002· Swain, 2004· Swann & Graddol, 1995· Walkerdine, 1981, 1985). Τα πορίσματα αυτών των ερευνών κάνουν λόγο για τον ρόλο του σχολείου ως φορέα διαφοροποιημένης κοινωνικοποίησης των αγοριών και των κοριτσιών, και διαπιστώνουν ότι ακόμη και σήμερα, στις αρχές του 21ου αιώνα, το σύγχρονο σχολείο έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης όσον αφορά τη διατήρηση και την ενίσχυση των στερεοτύπων που σχετίζονται με τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό. Η έμφυλη

διαφορά τονίζεται και υπενθυμίζεται συνεχώς στα παιδιά στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού, και όλη η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από αυτήν. Η Delamont (1990) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «πάνω σε πλήθος έμφυλες συμβολικές αντιθέσεις χτίζεται στο σχολείο η ιδεολογία της διαφοράς, που εδραιώνει και την ιεράρχηση ανώτερος-κατώτερη» (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004: 33).

Η διεθνής βιβλιογραφία και η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία δείχνουν ότι το σχολείο εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες αναπαραγωγής της ανισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Και αυτό δεν το κάνει μόνο του, αλλά μαζί με την οικογένεια και όλο το πολιτισμικό και οικονομικό φάσμα της κοινότητας. Οι αντιλήψεις για την ανισότητα των φύλων κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «κατευθύνονται», στα πλαίσια φανερών ή συγκαλυμμένων επιρροών και επιδράσεων, στη διαμόρφωση διαδικασιών με-τάβασης οι οποίες συντελούν ευρύτατα στην αναπαραγωγή των υπαρχουσών διακρίσεων των φύλων (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993).

Η έμφυλη ταυτότητα στο σχολείο διαμορφώνεται μέσα από άτυπες και τυπικές διαδικασίες και συγκεκριμένα με: (α) το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και κυρίως τα σχολικά εγχειρίδια· (β) το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα»· (γ) τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών· (δ) τις σχολικές κατευθύνσεις και τον επαγγελματικό προσανατολισμό που «υποδεικνύει» το σχολείο ανάλογα με το φύλο του παιδιού· (ε) τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού· και (στ) την κατανομή των εκπαιδευτικών σε θέσεις και ειδικότητες ανάλογα με το φύλο τους (Θάνος & Μπούνα, 2016· Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1992).

Τα σχολικά εγχειρίδια, ως τυπική διαδικασία διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας, «καθοδηγούν» τους άντρες και

τις γυναίκες σε πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς και στην έμφυλη ιεραρχική δομή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο εκτός του ότι συνιστά ένα πεδίο έμφυλης ανισότητας καθ' αυτό, υποδεικνύει επιπλέον στους μαθητές και τις μαθήτριες μια άνιση εργασιακή δομή ως προς το φύλο. Η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων έχει οδηγήσει στη διαπίστωση ότι το περιεχόμενο της επίσημης σχολικής γνώσης συχνά «εκμηδενίζει» συμβολικά τις γυναίκες, τις τοποθετεί σε κατώτερη θέση στη μισθωτή εργασία, και δίνει υπερβολική έμφαση στη σύνδεση της γυναίκας με την οικογενειακή ζωή (Argot, 2006). Πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα με αντικείμενο τα σχολικά εγχειρίδια καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το περιεχόμενο και η εικονογράφηση των εντύπων αυτών αποτυπώνουν την εικόνα μιας κοινωνίας που κυριαρχείται από πατριαρχικές αξίες, από τον διαχωρισμό της «γυναικείας» οικιακής σφαίρας από την αντρική «δημόσια» σφαίρα, καθώς και από ξεχωριστούς κοινωνικούς ρόλους και διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς, ικανοτήτων και συμμετοχής στην εργασία, την οικογένεια και την πολιτική μεταξύ αντρών και γυναικών. Επιπρόσθετα, η παρουσία των γυναικών στην κοινωνία, την ιστορία και την επιστήμη αποσιωπάται ή υποτιμάται, χωρίς μάλιστα να γίνεται αναφορά στα κοινωνικοϊστορικά αίτια της περιθωριακής θέσης των γυναικών, σκιαγραφώντας έτσι μια εικόνα κατωτερότητας των γυναικών και του «γυναικείου»*. Η παραπάνω διαπίστωση αφορά τα σχολικά εγχειρί-

* Η σημασία του σεξιστικού λόγου που εκφράζεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου, με δεδομένη την κυριαρχία του μοναδικού υποχρεωτικού συγγράμματος για κάθε μάθημα, στο οποίο συνήθως επικεντρώνονται η διδασκαλία και η αξιολόγηση (Φρειδερίκου, 1995).

δια σχεδόν στο σύνολό τους, ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις μεταξύ τους στη συχνότητα, την ένταση και το είδος των σεξιστικών μηνυμάτων που προβάλλουν. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτό το πεδίο καλύπτουν ένα μεγάλο μέρος των σχολικών εγχειριδίων: τα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού (Αναγνωστοπούλου, 1997· Ζιώγου-Καραδία του δημοτικού (Αναγνωστοπούλου, 1997· Κανατσούλη, 1997· στεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1993·), τα βιβλία Ιστορίας Φραγκουδάκη, 1979· Φρειδερίκου, 1995·), τα βιβλία Ιστορίας του δημοτικού (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989)· τα βιβλία των Μαθηματικών του δημοτικού (Κανταρτζή, 2003·), τα βιβλία των Φυσικής του δημοτικού και Μαθηματικού (Παντίσκα, Παπαπάνου & Ραβάνης, 1997)· τα βιβλία Ιστορίας και Κοινωνιολογίας του λυκείου (Αθανασιάδου & Πετρίδου, 1997)· τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του λυκείου (Λόππα-Γκουνταρούλη, 1996). Από το παραπάνω σεξιστικό μοτίβο δεν εξαιρούνται ούτε τα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα οποία χρησιμοποιούνται συχνά στο νηπιαγωγείο (Μαραγκουδάκη, 1995)*.

Σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας είναι και το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, που αναπτύσσεται παράλληλα με το επίσημο. Σε αντίθεση με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» δεν σχεδιάζεται, αλλά προκύπτει μέσα από τη δυναμική αλλη-

* Στο πλαίσιο του προγράμματος Παραγωγή Βοηθητικού Εκπαιδευτικού Υλικού για την Εισαγωγή Θεμάτων Σχετικά με τα Φύλα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία (ΕΠΕΑΕΚ II, 4.1.1.δ), έγινε ανάλυση ενός μεγάλου μέρους των σχολικών εγχειριδίων που διδάσκονται σήμερα στο δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο, η οποία κατέληξε σε συμπεράσματα παρόμοια με τα παραπάνω. Τα συμπεράσματα αυτής της ανάλυσης καθώς και ορισμένες υποδειγματικές μέθοδοι αντι-σεξιστικής παρέμβασης κατά τη διδασκαλία με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων περιλαμβάνονται στη σειρά «Υποστηρικτικά Φυλλάδια» του υλικού που παράχθηκε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος.

λεπίδραση των κοινωνικών υποκειμένων και γενικότερα του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό καθιστά την επιρροή του πιο δυνατή, καθόσον δεν συνειδητοποιούνται τα κρυφά μηνύματα που μεταφέρονται μέσα από τη σφαίρα της καθημερινής ζωής του σχολείου μεταξύ των αξιών, στάσεων κ.λπ. σχετικά με το φύλο (Δεληγιάννη, 1987).

Οι Gordon και συνεργάτες (2000) διερευνούν θέματα περιθωριοποίησης και συμμετοχής στο σχολείο. Οι έρευνές τους δείχνουν τη συνθετότητα των διευθετήσεων του φύλου και την ανάγκη αναδιατύπωσης της έννοιας της «ιδιότητας του πολίτη» στα σχολεία. Μια έρευνα εστίασε στη σεξουαλικότητα και ειδικότερα στην ετεροφυλική δομή των σχολικών σχέσεων, αναγνωρίζοντας τις ταυτότητες του ομοφυλόφιλου αγοριού και κοριτσιού στο σχολείο (Epstein, 1999). Η σχετική βιβλιογραφία προσφέρει αξιόλογες, σε βάθος αναλύσεις και τρόπους κατανόησης των έμφυλων και σεξουαλικών ιεραρχιών στα σχολεία. Στο πλαίσιο των δομών του βιολογικού-κοινωνικού φύλου στο σχολείο, η ομοφυλοφιλία μπορεί να περιθωριοποιηθεί και να στιγματιστεί μέσα από το πρόγραμμα των μαθημάτων, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις κουλτούρες των μαθητών. Όπως προκύπτει από αυτή τη βιβλιογραφία, οι σεξουαλικές ταυτότητες δεν είναι δεδομένες από βιολογική άποψη, αλλά δημιουργούνται μέσα από θεσμικές και βιωμένες πρακτικές. Στη βιβλιογραφία για το φύλο και τη σεξουαλικότητα συνεισέφεραν, επίσης, έρευνες για τις αντρικές ταυτότητες, οι οποίες εξέτασαν την παραδοχή ότι και τα αγόρια είναι έμφυλα υποκείμενα, που συμμετέχουν στον αγώνα για την αντρική ταυτότητα στο πλαίσιο του σχολείου (Epstein, Elwood, Hey & Maw, 1998· Mac an Ghaill, 1994). Η μελέτη του Mac an Ghaill, ειδικότερα, απεικονίζει τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκφραστούν διαφορετικές εκφάνσεις της σεξουαλικότητας μέσα από τις ποικίλες αντρί-

κές ταυτότητες που πρόκειται να βιώσουν τα νεαρά αγόρια. Η εμφάνιση του αγοριού ως «μάγκα» μπορεί να συνδέεται με την καλλιέργεια μιας έντονα ετεροφυλοφιλικής ταυτότητας, ενώ όταν ένα αγόρι είναι «δειλό», υπονοείται ότι κατέχει μια εκθλημμένη ή α-σεξουαλική ταυτότητα, που σημαίνει ότι πολύ εύκολα μπορούν να το αποκαλέσουν «γκέι». Υπό αυτή την έννοια, η σεξουαλικότητα ενισχύει τον τρόπο με τον οποίο τα νεαρά αγόρια τοποθετούν τις αντρικές τους ταυτότητες μέσα στο σχολικό σύστημα, και μπορεί να θεωρηθεί γενικότερα ότι δομεί τις διευθετήσεις του φύλου (Στρατηγάκη, 2007).

Υποστηρίζεται συχνά ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην έμφυλη διαφοροποίηση της επιλογής του κλάδου σπουδών προβάλλοντας και ενισχύοντας διαφορετικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πρότυπα για τους άντρες και τις γυναίκες (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997· Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006δ). Όπως επισημαίνουν οι Φρειδερίκου και Φολερού (2004), ο εκπαιδευτικός θεσμός ενισχύει τις πιθανές εγγραφές της οικογένειας αναφορικά με τις «διαφορές» μεταξύ των φύλων. Πράγματι, στην ανώτατη εκπαίδευση, τα κορίτσια κατευθύνονται σε «γυναικείους» κλάδους σπουδών, όπως η Φιλοσοφική, τα Παιδαγωγικά, η Αρχιτεκτονική κ.λπ. (Θάνος, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων ενισχύοντας τη διαφορετική συμπεριφορά των δύο φύλων με συγκεκριμένους τρόπους. Πρώτον, επιβάλλουν διαφορετικές τιμωρίες σε αγόρια και κορίτσια. Για παράδειγμα, οι δασκάλες είναι πιο αδιάλλακτες απέναντι στα αγόρια και τα επιπληττούν περισσότερο. Η στάση τους αυτή οφείλεται εν πολλοίς στην προκατάληψη ότι τα αγόρια είναι πιο ζωντανά από τα κορίτσια. Δεύτερον, διαχωρίζουν τα παιδιά σε δύο ομάδες ανάλογα με το φύλο και διατυπώνουν γενικές κρίσεις για τη μια ή την άλλη ομάδα. Λένε, για παράδειγμα: «Σήμερα τα αγόρια ήταν πιο άτακτα

από τα κορίτσια». Τέτοιες κρίσεις κάνουν τα παιδιά να πιστέψουν ότι ο διαχωρισμός των φύλων αποτελεί φυσικό νόμο, και δημιουργούν κλίμα ανταγωνισμού, καχυποψία, φόβο και δυσπιστία ανάμεσα στα φύλα. Την ίδια στιγμή παρεμποδίζουν την αρμονική συνύπαρξη των δύο φύλων, τη συναλλαγή και την αμοιβαία κατανόηση. Τρίτον, διαχωρίζοντας τα παιδιά κατά φύλο στη γυμναστική και γενικότερα στον αθλητισμό, καταλήγουν να τονίσουν τη δύναμη των αγοριών και τη χάρη των κοριτσιών (Arnot, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, εκφράζουν συχνά παραδοσιακές αντιλήψεις για τις ικανότητες και τους ρόλους των αντρών και των γυναικών στην κοινωνία, και έχουν διαφορετική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές και στις μαθήτριες. Κατ' αυτό τον τρόπο ενθαρρύνουν τη συμμόρφωση των μαθητών και των μαθητριών σε έμφυλα κανονιστικά πρότυπα δράσης, επηρεάζοντας τόσο την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη όσο ενδεχομένως και τον προσανατολισμό τους σε διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές «επιλογές» (Acker, 1988· Φρόση, 2010· Warrington & Younger, 2000). Συχνά οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών σε μαθησιακές δραστηριότητες που «ταιριάζουν» στο φύλο τους, ενώ και οι παρατηρήσεις που απευθύνουν για συμμόρφωση και πειθαρχία στους κανόνες του σχολείου διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο (Κακαβούλης, 1997). Ακόμη και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ξεχωριστές ομάδες με βάση το φύλο τους και παρεμβαίνουν με διαφορετικό τρόπο στο παιχνίδι κοριτσιών και αγοριών (Thorne, 1993· Φρειδερίκου & Φολερού, 2004).

Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, συχνά ανεξαρτήτως φύλου, ερμηνεύουν τις πράξεις αλλά και τις

επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών. Στον λόγο των εκπαιδευτικών, τα μεν αγόρια παρουσιάζονται ως έχοντα μια ιδιαίτερη βιολογική ανάγκη για σωματική εκτόνωση, τα δε κορίτσια ως έχοντα φυσική αδυναμία, τρυφερότητα και αφοσίωση. Τα διαφορετικά αυτά φυσικά γνωρίσματα θεωρείται ότι οδηγούν μαθητές και μαθήτριες σε διαφορετικές συμπεριφορές (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004). Σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις, η μεν υψηλή επίδοση των κοριτσιών αποδίδεται στην έντονη προσπάθεια που καταβάλλουν, η δε υψηλή επίδοση των αγοριών στην έμφυτη ευφυΐα τους. Από την άλλη, η χαμηλή επίδοση των αγοριών αιτιολογείται με όρους έλλειψης κινήτρων και μειωμένης προσπάθειας, ενώ η χαμηλή επίδοση των κοριτσιών εξηγείται με όρους μειωμένης ικανότητας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005· Κακαβούλης, 1997). Μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών, μάλιστα, εξακολουθεί να διαχωρίζει τα γνωστικά αντικείμενα με βάση το φύλο και να αποδίδει διαφορετικές ικανότητες στα αγόρια και στα κορίτσια σε σχέση με τα διάφορα αντικείμενα. Έτσι, τα μαθηματικά των θετικών επιστημών, όπως η Φυσική, τα Μαθηματικά και η Πληροφορική, εξακολουθούν να θεωρούνται «αντρικά», με την έννοια ότι ταιριάζουν περισσότερο στους άντρες παρά στις γυναίκες, στις οποίες θεωρείται ότι «ταιριάζουν» περισσότερο μαθήματα όπως η Γλώσσα, η Λογοτεχνία, η Ιστορία, η Ψυχολογία, η Οικιακή Οικονομία, η Μουσική, τα Νέα Ελληνικά, η Κοινωνιολογία και η Ιστορία (Παπαπάνου, Ραβάνης & Δεληγιάννη, 2007). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν την επαγγελματική σταδιοδρομία στις θετικές επιστήμες καταλληλότερη για τους άντρες παρά για τις γυναίκες (Θεοδωράκη & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007)· και, αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί της Πληροφορικής θεωρούν ότι η ικανότητα και η σταδιοδρομία στο γνωστικό τους αντικείμενο είναι κυρίως αντρική υπόθεση (Γρίνου, 2007).

Η ίδια η έμφυλη ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και η άνιση κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών στις βαθμίδες και τις ειδικότητες της εκπαίδευσης διαμορφώνουν ένα «πρότυπο» έμφυλων κοινωνικών σχέσεων, που υποδεικνύει στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα μοντέλο του τρόπου δόμησης των ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ των φύλων στην κοινωνία. Η εικόνα αυτή πιθανώς επηρεάζει και τις δικές τους «επιλογές», «προτιμήσεις» και «προσδοκίες» για τις σπουδές και την εργασία. Παρατηρείται ότι όσο προχωρούμε σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών μειώνεται. Οι γυναίκες αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητα των νηπιαγωγών. Έως το 2000 η γυναικεία παρουσία στον συγκεκριμένο κλάδο στην Ελλάδα ξεπερνούσε το 99% του συνόλου των εκπαιδευτικών (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006γ). Στο δημοτικό σχολείο, το ποσοστό της γυναικείας εκπροσώπησης στους εκπαιδευτικούς μειώνεται, αλλά παραμένει υψηλό. Το 1999-2000, το ποσοστό των γυναικών επί του συνόλου των εκπαιδευτικών του δημοτικού ανερχόταν στο 65% (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006γ). Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι γυναίκες «συνωστιζονται» στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού. Αυτή η ανισοκατανομή υποστηρίζεται ότι συνδέεται με την κυρίαρχη αντίληψη για τη «φυσική» μητρότητα των γυναικών, που τις καθιστά πιο κατάλληλες από τους άντρες να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των μικρών σε ηλικία μαθητών/τριών (Σταυρίδου, Σολομωνίδου & Σαχινίδου, 1999). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι και πάλι περισσότερες από τους άντρες συναδέλφους τους. Το 2001-02, οι γυναίκες αποτελούσαν το 59% του συνόλου των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας. Μάλιστα, ενώ στο λύκειο (για το έτος 2001-02) δεν παρουσιάζεται σημαντική αριθμητική διαφοροποίηση μεταξύ γυναικών και αντρών εκπαιδευτικών, στο γυμνάσιο –που υστερεί έναντι του λυκείου

σε κύρος και προνόμια – οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν σχεδόν διπλάσιες σε αριθμό από τους άντρες (Μαραγκουδάκη, 2003). Καθώς το φύλο και η σεξουαλικότητα δεν είναι δεδομένα και αυτονόητα, το σχολείο ως θεσμός αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα πολιτισμικά πλαίσια μέσα στο οποίο δομούνται και αναπαράγονται νοήματα και πρακτικές που διαμορφώνουν και αναπαράγουν τις έμφυλες και σεξουαλικές ταυτότητες μαθητών και μαθητριών. Ακριβέστερα, είναι χώρος παραγωγής πολλαπλών έμφυλων υποκειμενικοτήτων. Ο τρόπος, όμως, που οι μαθητές μαθαίνουν να είναι αγόρια και οι μαθήτριες κορίτσια στο πλαίσιο του σχολείου δεν είναι παθητικός· οι μαθητές και οι μαθήτριες, δηλαδή, είναι ενεργά υποκείμενα σε αυτή τη διαδικασία, διαπραγματεύονται με το περιβάλλον του σχολείου και συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων τους. Όπως αναφέραμε παραπάνω, η συγκρότηση αυτών των ταυτοτήτων είναι μια διαδικασία την οποία επηρεάζουν και άλλοι παράγοντες. Το σχολείο, επομένως, αποτελεί ένα θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται –δυνητικά– και διακινούνται πολλαπλές μορφές θηλυότητας και ανδρισμού (Θάνος & Μπούνα, 2015: 377-386).