

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τόμος ΙΕ, τεύχος 58 Άνοιξη 2010

Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία

Βεκρή Μαρία – Βρυωνίδης Μάριος***

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά πτυχές της αντισυμβατικής κουλτούρας των εφήβων μαθητών/τριών σε σχέση με τον παράγοντα φύλο. Η βασική προβληματική αφορά στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες δομούν την έμφυλη ταυτότητά τους και πώς αυτή συμβάλει στην παραγωγή αντισυμβατικής συμπεριφοράς, ζήτημα που σχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία.

Λέξεις-Κλειδιά: Φύλο, Εφηβικές Κουλτούρες, Σχέσεις Μαθητών/τριών-Σχολείου, Λανθάνον Αναλυτικό Πρόγραμμα, αντισυμβατική συμπεριφορά.

Εισαγωγή

Η κοινωνιοβιολογική άποψη, που απέδιδε τη συμπεριφορά των ατόμων στην εγγενή βιολογική κατασκευή τους ως ανδρών και γυναικών αντικαταστάθηκε από τον κοινωνικό δομισμό, σύμφωνα με τον οποίο το φύλο καθορίζεται κοινωνικά. Οι ταυτότητες δεν προϋπάρχουν της κοινω-

* Η Μαρία Βεκρή είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

** Ο Μάριος Βρυωνίδης είναι Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

νίας, αλλά αποτελούν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνίες ερμηνεύουν τα σώματα (Connell, 2006). Αυτή η δεύτερη προσέγγιση, που βασίζεται στη θεωρία του Parsons (Singly, 1996), περί ανδρικών/«λειτουργικών» και γυναικείων/«εκφραστικών» ρόλων, βλέπει τις ταυτότητες ως εσωτερίκευση των έμφυλων ρόλων, σε ανταπόκριση με τις πολιτιστικές προσδοκίες για τους άνδρες και τις γυναίκες.

Η φεμινιστική θεωρία έπαιξε σημαντικό ρόλο στο να καταδειχθεί ότι η ουσιοκρατική και ντετερμινιστική φύση των θεωριών για την κοινωνικοποίηση στους έμφυλους ρόλους είναι ανεπαρκής να συλλάβει την πολυπλοκότητα, την αντιφατικότητα και ενδεχομενικότητα των ταυτοτήτων φύλου (Connell, 1993). Η σύγχρονη θεωρία για τις έμφυλες ταυτότητες διαφέρει σημαντικά από τις παλαιότερες για τους έμφυλους ρόλους και, ακόμα περισσότερο, από τις αντιλήψεις για τη «φυσική» ταυτότητα φύλου. Ο Connell (1993) θεωρεί ότι η ταυτότητα αποτελεί διάσταση και προϊόν των θεσμών και ότι οι εκάστοτε διαφυλικές σχέσεις είναι αποτέλεσμα πολιτικού αγώνα για την εξασφάλιση πόρων, στα πλαίσια των εξουσιαστικών αλληλεπιδράσεων που παράγουν ανισότητες. Η έννοια των «πόρων» προσιδιάζει στη θεωρία του Bourdieu περί των διαφορετικών τύπων κεφαλαίου που διεκδικούν με τη δράση τους τα άτομα (Nygones, 2007). Αυτή συνδέεται με τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής και της κοινωνικής ταξικής διαστρωμάτωσης, των εξουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στις τάξεις αλλά και των διαφυλικών σχέσεων όπου συγκεκριμένες έννοιες «ανδρισμού» και «θηλυκότητας» διατηρούν και δαιωνίζουν τον καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο στη μισθωτή εργασία και την οικογενειακή ζωή.

Στον καπιταλισμό, οι πατριαρχικές σχέσεις στηρίζουν την ταξική κυριαρχία (Arnot, 2006). Οι ταξικές σχέσεις, το πρωταρχικό στοιχείο της καπιταλιστικής κοινωνικής οργάνωσης, υπαγορεύουν τη δομή και τη μορφή των σχέσεων φύλου. Οι ταξικές σχέσεις και οι σχέσεις φύλου είναι τόσο στενά συνυφασμένες που θεωρητικά είναι δύσκολο να διαχωριστούν (Mitchell, 1996). Ο καπιταλισμός επωφελείται από τις πατριαρχικές σχέσεις, που χαρακτηρίζονται από το διαχωρισμό της οικογένειας από την παραγωγή και την εξάρτηση των γυναικών από τους άνδρες (MacKinnon, 1982), όπως και από τη νόρμα που θέλει τους άνδρες να εργάζονται εκτός σπιτιού και να είναι υπεύθυνοι για να εξασφαλίσουν εισόδημα για την οικογένεια τους. Το μοντέλο του «άνδρα - κουβαλητή» και της «γυναίκας - νοικοκυράς» (Le Feuvre & Andriocci, 2003) σήμανε και για τους δύο, διαφορετικού μεν τύπου εξαρτήσεις και οφέλη, για το σύστημα, όμως, την εξασφάλιση αφενός μεν αναπαραγωγής επαρκούς εργατικού

δυναμικού, ταξικά γαλουχημένου στο πλαίσιο της μονογαμικής οικογένειας και αφετέρου επαρκώς φροντισμένου, σωματικά και συναισθηματικά, λόγω του ρόλου που ανέλαβαν –δωρεάν– οι γυναίκες (Beechey, 1979). Επιπλέον, το κεφάλαιο αποκομίζει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα από την απασχόληση των γυναικών σε συγκεκριμένους –χαμηλής αμοιβής και κύρους– τομείς.

Η εκπαίδευση κατασκευάζει, διαμορφώνει και μεταδίδει συγκεκριμένους ορισμούς του φύλου και των σχέσεων των φύλων σε κάθε νέα γενιά και η διαπαιδαγώγηση μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συμβάλλει στην αναπαραγωγή του καταμερισμού εργασίας με βάση το φύλο, διαδικασία απαραίτητη στην κοινωνική αναπαραγωγή. Η ιεράρχηση της γνώσης και τα ιεραρχημένα με όρους ανώτερου-κατώτερου κοινωνικά φύλα αντανακλούν την προσπάθεια της κυρίαρχης τάξης να κερδίσει, μέσω της εκπαίδευσης, τόσο τη συναίνεση της εργατικής τάξης στην κυριαρχία του κεφαλαίου όσο και τη συναίνεση των γυναικών για ένα καταμερισμό εργασίας, με βάση το φύλο, στον οποίο κυρίαρχοι είναι οι άνδρες (Arnot, 2006).

Στο ερώτημα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το σύστημα εξασφάλισε τη σύμφωνη γνώμη των ανδρών και –κυρίως– των γυναικών σ' αυτό το σχεδιασμό που συνεπάγεται ειδικά για τις γυναίκες άνιση και άδικη αντιμετώπιση αλλά και για τους δυο –άνδρες και γυναίκες της εργατικής τάξης– ανισότιμη και υποτελή θέση στο σύστημα των ταξικά προσδιορισμένων κοινωνικών σχέσεων, οι απαντήσεις των θεωρητικών δείχνουν την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, τυπική και άτυπη, δομεί τις ταυτότητες τους έτσι ώστε να πιστέψουν ότι αυτός είναι ο προορισμός τους, ότι έτσι καταξιώνονται και αποκτά νόημα η ζωή τους (Arnot, 2006). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη νομιμοποίηση και ενδυνάμωση αυτών των αντιλήψεων υπήρξε καταλυτικός (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2004).

Οι τρόποι που επιτυγχάνεται ο έμφυλος διαχωρισμός στις μέρες μας είναι λιγότερο εμφανείς και αφορούν σε άδηλους μηχανισμούς (Becky, 2007). Τέτοιοι είναι η επιλογή της γνώσης που μεταβιβάζεται και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων (Κανταρτζή, 1992), η οργανωτική δομή του σχολείου (Μαραγκουδάκη, 1997. Μαραγκουδάκη, 2001), ο καταμερισμός καθηκόντων ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989. Φουσέκα, 1994), η στάση μαθητών/τριών απέναντι στα μαθήματα (Ρεντετζή, 2006), η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων που είναι διαφορετική για κάθε φύλο (Κανταρτζή, 1992. Κανταρτζή, 1996. Σαββίδου, 1996), οι απαιτήσεις για ανάλογη με το φύλο συμπεριφορά (Αλτάνη, 1994. Becky, 2007),

οι διαφορετικές προσδοκίες ανάλογα με τα αποδιδόμενα διαφορετικά χαρακτηριστικά σε κάθε φύλο (Wolpe, 1978 στο ΚΕΘΙ, 2003. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2000).

Χωρίς αναφορές στις κοινωνικές συγκρούσεις, οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής θεωρήθηκαν ντετερμινιστικές και απλουστευτικές για ένα τόσο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό της εκπαίδευσης. Σε απάντηση, δημιουργούνται οι θεωρίες της αντίστασης που δεν αντιμετωπίζουν τα άτομα ως παθητικούς δέκτες και θύματα του κοινωνικού συστήματος, αλλά ως ενεργά υποκείμενα, οπότε λαμβάνονται υπόψη οι αντιστάσεις τους και οι τρόποι με τους οποίους διαχειρίζονται τις ταυτότητες, τις εμπειρίες και τις πιέσεις που δέχονται (Arnot, 2006).

Τη μετάβαση από τις θεωρίες της αναπαραγωγής στις θεωρίες της αντίστασης σηματοδοτεί ο Willis (1977), ο πρώτος που, μελετώντας τις ανισότητες στην εκπαίδευση, αναφέρεται στην σχολική αποτυχία ως «αντίσταση». Κατ' αυτόν, η σχολική αποτυχία των παιδιών της εργατικής τάξης δεν οφείλεται μόνο στις προκαταλήψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και στην άρνηση των παιδιών αυτών να υποταχθούν στην κουλτούρα, που πρεσβεύει το σχολείο. Η «αντίσταση» των παιδιών χαρακτηρίζεται από διάφορες συμπεριφορές, που εναντιώνονται στο σχολείο, από την «κοπάνα» και την παραβατικότητα μέχρι την έλλειψη ενδιαφέροντος και την εγκατάλειψη του σχολείου. Η έλλειψη προσπάθειας έχει, επίσης, ερμηνευτεί ως άρνηση προσαρμογής στις απαιτήσεις του σχολείου (Willis, 1977). Τα παρατηρούμενα στις έρευνες (Lyng, 2000. Epstein, 1997. Francis, 1999. Martino, 1999. Kenway, 1995) αισθήματα αποξένωσης από το σχολείο, η έλλειψη συμπάθειας προς τους εκπαιδευτικούς κ.ά. θεωρούνται φαινόμενα που εκφράζουν αντίθεση στο σχολείο, την κουλτούρα του και τις αξίες που προάγει. Μορφές (εμφανούς) αντισυμβατικής συμπεριφοράς αποτελούν, για παράδειγμα, το κάπνισμα, η ενόχληση στην τάξη, οι προσβολές σε εκπαιδευτικό/ούς, οι τσακωμοί, η αδυναμία μάθησης, οι συγκρούσεις, ο ανταγωνισμός, και παρατηρούνται στα παιδιά που δεν έχουν την κριτική ικανότητα να διατηρήσουν την αντίθεση τους προς το σχολείο σε συμβολικό επίπεδο (Smith, 2007).

Ταυτότητες φύλου

Τα παιδιά δομούν τις μαθητικές τους ταυτότητες μέσω του φύλου, της κοινωνικής τάξης και της εθνικότητας. Οι μαθητικές ταυτότητες, όπως και οι έμφυλες, οι κοινωνικές και εθνικές, αποτελούν θέσεις που αναλαμβάνουν τα παιδιά μέσα στην κοινωνία. Η σύγκρουση δημιουργείται στο σχολείο, καθώς οι έμφυλες και οι μαθητικές ταυτότητες συναγωνίζονται στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών (Niemi, 2005). Το σχολείο δεν φαίνεται να προβληματίζεται εμφανώς για τις έμφυλες ταυτότητες των παιδιών, ενώ ενεργά συμμετέχει στη δόμηση τους, ακόμα και όταν εργάζεται για τις μαθητικές ταυτότητες. Εξάλλου, η απόκτηση της γνώσης δεν συμβαίνει έξω από την περιοχή της ανάπτυξης της έμφυλης ταυτότητας. Τα έμφυλα καθεστάτα αποτελούν μια θεμελιώδη οργανωτική αρχή μέσα στα σχολεία, που διέπει την ατομική και συλλογική δόμηση των μαθητικών υποκειμενικών θέσεων (Πολίτης, 2006).

Έτσι οι έμφυλες ταυτότητες φυσικοποιούνται ως μαθητικές ταυτότητες. Όταν όμως οι έμφυλες ταυτότητες αποκρύπτονται από τις μαθητικές, γίνονται ακόμα πιο ισχυρές: το φύλο γίνεται φυσικό και κατοικεί στην μαθητική ταυτότητα, αποκρύπτοντας τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρά με το σχολείο (Niemi, 2005). Τα ατυχή αποτελέσματα του σχολείου σε μια κοινωνία που ακόμα πιστεύει στη μυθολογική αξία της αξιοκρατίας, αποδίδονται από τους ερευνητές στο ότι η ταυτόχρονη ύπαρξη ισχυρών έμφυλων ταυτοτήτων και μαθητικών ταυτοτήτων είναι αδύνατη (Jackson, 2003).

Το σχολείο αποτελεί χώρο διαφοροποίησης των ανδρικών ταυτοτήτων: κάποια αγόρια υιοθετούν το σχέδιο της διαταξικής κινητικότητας με το οποίο δομούν την ανδρική τους ταυτότητα, ορθολογικά και με υπευθυνότητα οργανωμένη (Connell, 1989). Αυτό ανταμείβεται στα πλαίσια της λειτουργίας πιστοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έμφυλη διχοτόμηση που καλλιεργείται στο σχολείο καταλήγει να επιτρέπει στα αγόρια δυο τρόπους ανδρισμού: του καλού μαθητή και αυτή του «υπεράνδρα» (macho) που βρίσκεται σε αντίθεση με τις αξίες και τη δομή του σχολείου. Αυτή η ανδρική ταυτότητα ανταγωνίζεται και συνήθως υποτάσσει την ανδρική ταυτότητα που εγκρίνει και προωθεί το σχολείο, την ορθολογική και υπεύθυνη αρρενωπότητα, που αποτελεί το δεύτερο τρόπο επιτέλεσης του ανδρισμού. (L yng, 2000)

Ο ανδρισμός οργανώνεται – στη μακροκλίμακα – γύρω από την κοινωνική εξουσία. Η κοινωνική εξουσία με όρους πρόσβασης στην ανώτατη

εκπαίδευση, την είσοδο σε επαγγέλματα, την κατοχή δεξιοτήτων επικοινωνίας, παρέχεται από το σχολείο στα αγόρια που είναι ακαδημαϊκά επιτυχημένα. Οι αποτυχημένοι, όμως, είναι πιθανόν να αντιδράσουν αναζητώντας άλλες μορφές εξουσίας, ακόμα και άλλους ορισμούς ανδρισμού, όπως για παράδειγμα επιτυχίες στον αθλητισμό, στους τσακωμούς και στα κορίτσια. Ο αγώνας για Ηγεμονία τότε θα στραφεί σε εναλλακτικές μορφές ανδρισμού και όχι στην «εκθηλωσμένη», όπως την εννοούν, μορφή ταυτότητας των αγοριών που ακολουθούν ακαδημαϊκή πορεία. Η διανομοποίηση των ανδρισμών, πάντως, δεν αποτελεί ζήτημα επιλογών, αλλά συνιστά συλλογική πορεία και λαμβάνει χώρα σε επίπεδο θεσμού και παρέας συνομηλίκων. Έτσι, κάποιοι ανδρισμοί διαμορφώνονται μέσα από την εναντίωση προς την εξουσιαστική δομή του σχολείου, άλλοι με την ήπια προσαρμογή στα ακαδημαϊκά μονοπάτια και άλλοι με βασανιστική διαπραγμάτευση των δυνατοτήτων τους (Connell, 2006). Όλες οι παραπάνω συμπεριφορές αφορούν σε στρατηγικές που υιοθετούν οι νέοι/ες προκειμένου να υπερασπιστούν τον εαυτό τους κατά τη διαδικασία απόκτησης ταυτοτήτων φύλου (Skelton, 1996).

Η «μαγκιά» είναι βασική έννοια στις μελέτες για την αναποτελεσματικότητα των αγοριών και θεωρείται ότι αποτελεί το εμπόδιο στην πρόοδο των αγοριών στο σχολείο (Francis, 1999). Σύμφωνα με τη ρητορική των ανδρικών Ταυτοτήτων το να είναι κάποιος «μάγκας» σημαίνει να επιδεικνύει χαρακτηριστικά που αφορούν στην Ηγεμονική ταυτότητα, που αποτελεί τη μονάδα μέτρησης του «πραγματικού άνδρα» (Martino, 1997). Πιο συγκεκριμένα, η μαγκιά θεωρείται ότι αποτελεί μηχανισμό αυτοπροστασίας των αγοριών και από τις συνέπειες της έλλειψης ικανότητας και από το ενδεχόμενο να τους αποδοθούν γυναικείες ιδιότητες (Lyng, 2000. Jackson, 2003).

Οι έρευνες καταλήγουν ότι πολλά αγόρια θεωρούν σημαντικό να ορίσουν την αρρενωπότητα ως σκληρότητα, εξουσία και κυριαρχία και να αποστασιοποιηθούν όσο πιο πολύ μπορούν από ό,τι συνιστά για την αντίληψη τους θηλυκότητα (Kenway, 1995). Αυτή η απόρριψη περιλαμβάνει συχνά απόρριψη της ακαδημαϊκής πορείας, διότι θεωρείται θηλυκή. Τα αγόρια που απορρίπτουν το σχολείο αποτελούν σήμερα την πλέον μελετημένη ομάδα στο σχολείο διότι οι χαμηλές τους επιδόσεις έχουν προκαλέσει «ηθικό πανικό» και η αντισχολική κουλτούρα τους θεωρήθηκε αυτοπροστατευτικός μηχανισμός (Epstein, 1997. Renold, 2001. Kenway & Fitzclarence, 1997. Smith, 2007). Το ενδιαφέρον για τα κορίτσια και τις άλλες υποομάδες των αγοριών υπήρξε μικρό, ακριβώς γιατί η απόρριψη του σχολείου συναρθρώθηκε με την ανδρική ταυτότητα.

Σχετικά πρόσφατες έρευνες (Lyng, 2000), ωστόσο, υποδεικνύουν ότι η απόρριψη του σχολείου και η συνενοχή στον αποκλεισμό δεν αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των αγοριών. Στα κορίτσια η αντίθεση εκφράζεται με δυο τρόπους που αντλούν από την παράδοση: ή με υπερβολική επίδειξη σωματικής ωριμότητας και υπερ-ενδιαφέρον στις «σχέσεις» ή με κατά προτεραιότητα εστίαση του ενδιαφέροντος στο γάμο, την ανατροφή των παιδιών και τα οικιακά καθήκοντα έναντι του σχολείου. Αυτή η προσκόλληση στην παράδοση μπορεί να θεωρηθεί αντίσταση, αφού προσφέρει στα κορίτσια αυτά εναλλακτικές ταυτότητες, με τις οποίες αντιτίθενται στα ιδανικά της θηλυκότητας της μεσαίας τάξης που ενισχύει το σχολείο, όπως για παράδειγμα αυτά της παθητικότητας ή της εργατικότητας. Με τραγικά ειρωνικό τρόπο, αυτή η αντίθεση παγιδεύει τα κορίτσια σε πρώιμο γάμο και μητρότητα που σημαίνει αυτο-αναπαραγωγή τους (Arnot, 2006).

Τα κορίτσια αντιστέκονται υιοθετώντας ως στρατηγική παραδοσιακές θηλυκότητες, για να αντιμετωπίσουν την έλλειψη σχολικής επιτυχίας και τις ελάχιστες ευκαιρίες οικονομικής αυτονομίας, ειδικά σε μια κουλτούρα συνομηλικών που εκτιμά τη σεξουαλικότητα περισσότερο από τις ικανότητες τους. Για τα κορίτσια της εργατικής τάξης, το σχολείο θα καταστήσει εύλογη την ταύτιση τους με την οικογενειακή ζωή, το γάμο και τη μητρότητα, σε αντίφαση με τους εμφανώς τουλάχιστον προωθούμενους εκπαιδευτικούς στόχους περί προσωπικής εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Κι εκείνα, αντλώντας από τα διαθέσιμα κοινωνικά και ταξικά ρεπερτόρια, θα οργανώσουν την αντίσταση τους στο σχολείο με υπερβολική εξύμνηση οικογενειακής ζωής και υπέρτονισμού των «γυναικείων» ενδιαφερόντων (Foster, 1996).

Το πιο πάνω θεωρητικό πλαίσιο καθόρισε και το πεδίο της εμπειρικής έρευνας σκοπός της οποίας ήταν να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στις ταυτότητες φύλου και την αντισυμβατική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ζητούμενο ήταν να ερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι χαρακτηριζόμενοι ως αντισυμβατικοί έφηβοι δομούν τις ταυτότητες φύλου τους και τη συνάφεια ανάμεσα στους τρόπους αυτούς και την αντισχολική αντίληψη και συμπεριφορά τους, προκειμένου να κωδικοποιηθούν κάποιες από τις αιτίες για τις οποίες, συνειδητά ή μη, οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλέγουν να εκφράσουν αντίθεση στο σχολείο και στις αξίες του.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας, ήταν να κατανοηθούν οι υποκειμενικές εμπειρίες των μαθητών/τριών και για το λόγο αυτό η διερεύνηση έγινε με ποιοτική έρευνα, η οποία θεωρείται ενδεδειγμένη για μια προσέγγιση που αφορά σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες (Ιγγλέση, 2001). Με την ποιοτική έρευνα επιχειρείται η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων μέσα από την εμπειρία των υποκειμένων (Κηarik, 2002) και παρέχεται η δυνατότητα κοινωνικής έκφρασης σε κατηγορίες πληθυσμού που είναι σιωπηλές, γιατί δεν έχουν τη δύναμη να εκφράσουν δημόσια τα προβλήματα και τις εμπειρίες τους.

Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Το σχολείο, όπου διεξήχθη η έρευνα, είναι ένα Γενικό Λύκειο που βρίσκεται σε μάλλον υποβαθμισμένη περιοχή των Αθηνών και φιλοξενεί τριακόσια παιδιά, εργατικών κατά το πλείστον οικογενειών. Λειτουργεί σε πλήρες πρωινό ωράριο και απασχολεί 40 καθηγητές και καθηγήτριες όλων των ειδικοτήτων. Η δειγματοληψία υπήρξε σκόπιμη («fitness for purpose» στο Thorne, 2000) με κριτήρια την αντισυμβατική τους συμπεριφορά, σύμφωνα με αυτοαναφορές τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 παιδιά, 9 αγόρια και 6 κορίτσια από την Α' τάξη του Γενικού Λυκείου πλην ενός που παρακολουθούσε την Γ' Λυκείου. Όλα τα άλλα παιδιά, πέραν της αντιπάθειας/ αντισχολικής στάσης που εξέφρασαν για το σχολείο, συμπεριλήφθηκαν για τον πρόσθετο λόγο ότι σχεδίαζαν, ολοκληρώνοντας την Α' Λυκείου, να αποχωρίσουν από το Γενικό Λύκειο για το Επαγγελματικό Λύκειο ή κάποια Επαγγελματική Σχολή, γεγονός που για τα δεδομένα του Ελληνικού εξεταστικού συστήματος σημαίνει λιγότερες έως καθόλου προοπτικές εισαγωγής στην Τριτοβάθμια βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Συλλογή Δεδομένων

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή του υλικού ήταν αυτή της συνέντευξης και ειδικότερα της ημι-δομημένης με ανοικτές ερωτήσεις. Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης σε σύγκριση με άλλες μεθό-

δους είναι ότι η πρόσωπο- με –πρόσωπο επαφή επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων λεπτομερών και σε βάθος. Η έμφαση δίνεται κυρίως στις απόψεις των ερωτώμενων παρά στον έλεγχο των ιδεών/υποθέσεων του ερευνητή/τριας (Pandit, 1996).

Το δελτίο συνέντευξης οργανώθηκε στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων που εξετάζαμε και οι ανοικτές ερωτήσεις επέτρεψαν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να απαντούν ελεύθερα κατά την κρίση τους, χωρίς περιορισμούς στον τρόπο έκφρασης και διατύπωσης του λόγου τους (Cohen & Manion, 1994). Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων της έρευνας ελήφθησαν υπόψη οι κανόνες που διέπουν την οργάνωση της συνέντευξης σε ό,τι αφορά στο Χρόνο, τον Τόπο, την (ασφαλή) Ατμόσφαιρα καθώς και ζητήματα πρακτικά (έγκρισης της μαγνητοφώνησης, για παράδειγμα). Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου μια ώρα η κάθε μια και διεξήχθησαν στο χώρο του σχολείου, μετά το πέρας των μαθημάτων, στο Χώρο του Γραφείου Σ.Ε.Π.

Προκειμένου για την αντιμετώπιση των δεοντολογικών ζητημάτων ζητήθηκε η μετ' επιγνώσεως συναίνεση των συμμετεχόντων/ουσών, αφού δόθηκαν στα παιδιά οι απαραίτητες εξηγήσεις και κυρίως η δυνατότητα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους, γεγονός που εξασφάλιζε η προηγούμενη σχέση εμπιστοσύνης με την ερευνήτρια-Σύμβουλο. Για λόγους προστασίας των συμμετεχόντων/-ουσών έγινε χρήση ψευδωνύμων κατά την ανάλυση του υλικού. Γενικώς σε σχέση με την αναλογία ωφέλειας-κόστους, τα παιδιά θεωρούμε ότι ωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους γιατί η έκφραση των απόψεων, συναισθημάτων τους κλπ. σε περιβάλλον πλήρους αποδοχής τους τα ενδυνάμωσε ψυχολογικά, άποψη την οποία εξέφρασαν και τα ίδια.

Η ανάλυση και επεξεργασία του υλικού έγινε με βάση τις αρχές και τις μεθόδους της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Glaser και Strauss, 1967). Η θεωρία αναπτύχθηκε από τους κοινωνιολόγους Glaser και Strauss και ονομάστηκε «θεμελιωμένη» (grounded theory) γιατί είναι η εξ επαγωγής προερχόμενη θεωρία που θεμελιώνεται σε συστηματικώς αναλυόμενα δεδομένα. Ο στόχος της θεμελιωμένης θεωρίας είναι να κατασκευάσει θεωρίες προκειμένου να γίνουν αντιληπτά τα κοινωνικά φαινόμενα (Glaser και Strauss, 1967).

Με τη βοήθεια ερμηνευτικών διαδικασιών, προκύπτει νέα θεωρία, κριτήρια για την οποία αποτελούν: η αντιστοιχία των στοιχείων με την καθημερινή πραγματικότητα που ερευνάται, η σαφήνεια, η δυνατότητα γενίκευσης και ελέγχου των στοιχείων που συνιστούν το υπό εξέταση φαινόμενο (Strauss & Gorbis, 1998).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απομαγνητοφωνημένων κειμένων των συνεντεύξεων τα οποία έχουν οργανωθεί σε διακριτές θεματικές ενότητες.

Ταυτότητες Φύλου

Ανδρικές Ταυτότητες Φύλου

Τα αγόρια ταυτίζουν τον άνδρα με το ρόλο του, αυτόν που του αποδίδεται από την κοινωνία, η σωστή συμπεριφορά στα πλαίσια του οποίου περιποιεί «τιμή» και «όνομα» και είναι αυτά που χαρακτηρίζουν τον «αληθινό άνδρα»:

«Όταν κάνει τέλεια το ρόλο για τον οποίο έχει καθοριστεί» (Παντελής).

Η ευθυγράμμιση με το ρόλο αυτό εξασφαλίζει σεβασμό και κύρος, δηλαδή αξία

«Φέρσου σαν άνδρας' {είναι} από παλιά η ανδρική τιμή που λέμε» (Αναστάσης).

Η εξασφάλιση της αξίας συνεπάγεται και αντιμετώπιση όσων την θίγουν

«να σέβεσαι τους γύρω σου άμα δεν σε πειράξουν. Άμα σε πειράξουν όχι να τους βλάψεις αλλά να μη χάνεις την αξία σου» (Δημήτρης).

Η επικέντρωση στο ρόλο, το κατάλληλο στυλ που διαθέτει ο «αληθινός άνδρας», συνηγορεί υπέρ της επιτελεσματικότητας του ανδρισμού, μιας αντίληψης δηλαδή του ανδρισμού ως ταυτότητας που δομείται ενεργά (Butler, 2008) και την οποία ενδύονται τα αγόρια, προκειμένου να ανταποκριθούν σε κοινωνικές επιταγές και προσδοκίες. Οι ταυτότητες φύλου δομούνται μέσω των επιτελέσεων που αντλούν πόρους από τα διαθέσιμα «ρεπερτόρια δράσης», όπως ονομάζει ο Swain (2004) τις διαφορετικές σημασίες και πρακτικές, που καταλήγουν σε μια σειρά επιλο-

γών και ευκαιριών. Μέσα από αυτές τις επιλογές τα αγόρια δομούν τις έμφυλες υποκειμενικότητες τους. Οι επιλογές τους, ωστόσο, δεν είναι ελεύθερες και γιατί τελούν υπό τους περιορισμούς που επιτάσσει η υποκειμενικοποίηση τους στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ορισμού περί φύλου και γιατί εκλαμβάνοντας το φύλο ως δεδομένο και φυσικό δεν αντιλαμβάνονται τις εξουσιαστικές σχέσεις που το δομούν. Με τη διαπίστωση αυτή συναντιόμαστε τόσο με την προσέγγιση του Connell (1989) ότι είναι εσφαλμένη η αντίληψη περί ελεύθερης επιλογής της έμφυλης ταυτότητας από την ποικιλία των προσφερομένων, όσο και με τη θεωρία του Bourdieu περί του habitus, το οποίο προσδιορίζει τα πλαίσια εντός των οποίων θα δράσουν τα άτομα.

Το διϊστικό σύστημα σκέψης διέπει τους τρόπους με τους οποίους τα αγόρια δομούν τις ταυτότητες τους. Τα αγόρια αντιλαμβάνονται την ταυτότητα τους ουσιοκρατικά διαφορετική από αυτή των κοριτσιών.

«Είμαστε πιο ντόμπροι οι άνδρες, πιο ειλικρινείς, έχουμε τα παντελόνια» (Αναστάσης).

Η έκφραση «έχουμε τα παντελόνια» σηματοδοτεί την αντίθεση από τις γυναίκες και τη θηλυκότητα και ως τέτοια συναρτάται με την «τιμή» των ανδρών, οι οποίοι θεωρούνται ότι διακρίνονται έναντι των γυναικών για την ντομπροσύνη/ ειλικρίνεια τους. Η σημασία του ανδρισμού, που αποδίδεται συμβολικά με «τα παντελόνια» έγκειται στην αντίθεση του με ό,τι ουσιοκρατικά αποδίδεται στη θηλυκότητα. Στο δίπολο αυτό ο πρώτος όρος «ο ανδρισμός» συνιστά ανωτερότητα έναντι του άλλου, της «θηλυκότητας», ενώ αυτή η ανώτερη ταυτότητα εξασφαλίζεται με τον αποκλεισμό της άλλης. Τα «παντελόνια», ως ανδρική υπόθεση, αφενός σημαίνουν κάτι περισσότερο («πιο») και αφετέρου αποκλείουν από αυτό το περισσότερο όσους δεν φέρουν «παντελόνια». Με βάση αυτό το δίπολο, τα αγόρια δομούν ανελαστικά όρια που διαχωρίζουν την κατάλληλη από τη μη ανδρική συμπεριφορά. Ο ανδρισμός ορίζεται από αυτό που αποκλείει: τη θηλυκότητα.

Η ιδεολογικοποίηση της κατάταξης των ατόμων σε δυο έμφυλες κατηγορίες, αντίθετες μεταξύ τους και αλληλοαποκλειόμενες, συμβάλλει στην διαιώνιση της αντίληψης ότι οι διαφορές είναι φυσικές και αμετάκλητες και αποτελεί νομιμοποιητική ερμηνεία για τις εξουσιαστικές σχέσεις που προκαλεί η διαφορά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Niemi (2005), όταν το φύλο φυσικοποιείται η εξουσία που ενυπάρχει σε αυτό παραμένει κρυφή.

Μαθαίνοντας την ιεραρχία του φύλου, τα αγόρια μαθαίνουν τους κυρίαρχους τρόπους που ορίζουν και περιορίζουν το τι σημαίνει να είσαι άνδρας. Αυτές οι αντιλήψεις θα υπαγορεύσουν το ανδρικό έθος και θα καθορίσουν τη συμπεριφορά τους, εφόσον ο ανδρισμός τους πρέπει να επαναβεβαιώνεται και να επιδεικνύεται με ενέργειες, όπως υπαγορεύονται από τους πολιτισμικούς κανόνες, που ισχύουν στο συγκεκριμένο ιστορικό χώρο- χρόνο. Αυτή τους η άποψη για τον άνδρα, τη γυναίκα και το «κανονικό» θα τους υπαγορεύσει τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους και σχετίζονται με τους άλλους (Martino, 1999b).

Επιτελώντας το ρόλο τους, σύμφωνα με τους κυρίαρχους κανόνες σωστής συμπεριφοράς που αφορούν στους άνδρες, κερδίζουν Σεβασμό, ο οποίος μεταφράζεται σε κάποια μορφή εξουσία, αφού όταν ο άνδρας επιτελεί το ρόλο του «είναι αξιοσέβαστος στην κοινωνία» (Παντελής). Η εξουσία ως προσαρμογή στους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες, που καθορίζουν το σωστό, επιστρέφει με τη μορφή σεβασμού και κύρους στους άνδρες που, επομένως, υποτάσσονται για να εξουσιάσουν.

Σύμφωνα με την Keddie (2006), οι υποκειμενικότητες αποτελούν ένα πολιτιστικό προϊόν, στο οποίο είναι εγγεγραμμένη η εξουσία που το παρήγαγε. Όπως δεν υπάρχει φύλο χωρίς καταπίεση (Πολίτης, 2006), χωρίς αυτή να γίνεται απαραίτητα αντιληπτή, έτσι δεν υπάρχει και θέση εκτός των εξουσιαστικών σχέσεων (Foucault, 1991). Ο ρόλος της εξουσίας στη συλλογική παραγωγή των διαδικασιών, με τις οποίες τα άτομα υποκειμενικοποιούνται και υποκειμενικοποιούν μέσω των εξουσιαστικών σχέσεων (Butler, 2008) που υπάρχουν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αναδύεται μέσα από το λόγο των παιδιών που συναρθρώνει τον «αληθινό άνδρα» με τη σωστή (για τους άνδρες) συμπεριφορά.

Ο σεβασμός, μοτίβο επαναλαμβανόμενο στις συνεντεύξεις των αγοριών, έχει διττή κατεύθυνση: ως οφειλή προσαρμογής από τους Άνδρες στους περί ανδρισμού κανόνες

«(ο αληθινός άνδρας) σέβεται την ιδιότητα που του έχει αποδοθεί» (Γιώργος).

« Μάγκας θα πει να ακολουθεί το ρόλο του όσο καλύτερα μπορεί» (Δημήτρης).

αλλά και από την κοινωνία προς τους έτσι υποτασσόμενους στους κανόνες Άνδρες:

«Μάγκας είναι αυτός που εμπνέει σεβασμό» (Σταύρος).

 Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία

Κατά ένα τραγικά ειρωνικό τρόπο, οι υποτιθέμενοι ανεξάρτητοι και επαναστατημένοι απέναντι στα πρότυπα της συμμόρφωσης μάγκες έχουν προκύψει από την υποταγή τους στα κυρίαρχα ρεπερτόρια ανδρισμού, προς τα οποία συμμορφώνονται με ευλάβεια.

Γυναικείες Ταυτότητες Φύλου

Η εικόνα με την οποία επιθυμούν να ταυτιστούν τα κορίτσια είναι αυτή της όμορφης γυναίκας, επειδή αυτήν προτιμούν τα αγόρια.

«Η 'πραγματική' γυναίκα είναι ξανθιά, τα έχει όλα, όλο το πακέτο» (Αγγελική).

«Τα μαλλιά χαρακτηρίζουν τη γυναίκα...Τα τέλεια μαλλιά αλλιώς δεν είναι πολύ ωραία...να έχει κάτι άλλο ωραίο: ωραίο σώμα, ωραία μάτια, να έχει κάτι ωραίο πάνω της για να αρέσει στα αγόρια» (Ηλιάννα).

Ο λόγος που προκρίνεται η ομορφιά είναι γιατί με αυτό το κριτήριο τις επιλέγουν τα αγόρια, ενώ οι άνδρες θεωρούνται απαραίτητοι και γι' αυτήν ακόμα τη φυσική επιβίωση των γυναικών

«Γιατί άμα δεν αρέσει στα αγόρια, μετά θα νοιώθει μόνη της. Θα μείνει γεροντοκόρη, θα πάθει κατάθλιψη, μετά θα πεθάνει και τέλος. Είναι απαραίτητα τα αγόρια...» (Αγγελική).

Η θηλυκότητα γίνεται αντιληπτή ως επιτέλεση και ως ρόλος που υποδύονται, όπως μαρτυρούν τα ρήματα «παίζω» και «κάνω {σαν να}» που χρησιμοποιούν τα κορίτσια

«Τα πιο δημοφιλή κορίτσια αυτές που το 'παίζουν' όμορφες» (Εύα).

«Κάνει λίγο τη ψωνάρα, έτσι όπως μιλάει, θέλει να ξεχωρίζει από τις άλλες, κάνει πράγματα δικά της, ντύνεται παράξενα για να ξεχωρίσει» (Αγγελική).

Τα κορίτσια φαίνεται να δομούν τις υποκειμενικότητες στους μέσα από πρακτικές υπόκρισης και υποκρισίας. Ενδύονται το φύλο.

Όσο για την άποψη ότι

«Δημοφιλή είναι τα κορίτσια που δεν πτοούνται» (Αγγελική)

το ενδιαφέρον της έγκειται στην συναισθηματική αποστασιοποίηση, που είναι πιθανόν να εκφράζει, ως εάν η έλλειψη συναισθηματικότητας να χαρακτηρίζει ηγεμονικές ταυτότητες κοριτσιών, εναλλακτικές προς το παραδοσιακό πρότυπο της συναισθηματικής γυναίκας

*«Η πραγματική γυναίκα πρέπει να μοιάζει με την Πάρις Χίλτον» (Μελίνα).
«Δημοφιλείς αυτές που ντύνονται με μάρκες, που φαίνονται πλούσιες»
(Αγγελική)*

Ο ρόλος των ΜΜΕ στην εμπέδωση και διαιώνιση των σεξιστικών προτύπων είναι γνωστός (Curran & Gurevitch, 2004) και επιβεβαιώνει την πεποίθηση του Connell (1996) ότι το σχολείο δεν αποτελεί το μόνο θεσμό ενδυνάμωσης των έμφυλων διαφορών. Η Walkerdine (1989) υποστηρίζει ότι η «pop» κουλτούρα αναπαράγει τις φαντασιώσεις των κοριτσιών, ειδικά της εργατικής τάξης. Ο καταναλωτισμός επίσης που προωθούν αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλει στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων για το θηλυκό υποκείμενο και επιτάσσει πειθαρχημένη συμμόρφωση. Όλες αυτές οι πειθαρχήσεις κατασκευάζουν ένα θηλυκό σώμα από ένα γυναικείο (Bartky, 1988).

Η θηλυκότητα είναι μια υποχρέωση που οφείλουν να τηρούν, γι' αυτό και οι «παχιές», «όσες έχουν γυαλιά ή σιδεράκια» και γενικώς δεν πληρούν τα κριτήρια ομορφιάς, λοιδορούνται. Οι πειθαρχικές πρακτικές που παράγουν τη θηλυκότητα, όπως τις κατηγοριοποιεί η Bartky (1988) στοχεύουν σε ένα σώμα ορισμένου μεγέθους και μορφής, με συγκεκριμένο ρεπερτόριο στάσεων και κινήσεων και με διακοσμητική χρήση της μεταμφίεσης. Η θηλυκότητα αποτελεί θέαμα. Οι γυναίκες βιώνουν το σώμα τους ως διακοσμητικό αντικείμενο προς θέαση. Φύλο σημαίνει βίαιη επιβολή προτύπων, προσδοκιών και καθορισμών. Η μη συμμόρφωση έχει υψηλό τίμημα, ενώ η ενσωμάτωση των πατριαρχικών κριτηρίων προσφέρει την αίσθηση ότι, αν μη τι άλλο, το να διαθέτεις ένα επιθυμητό σεξουαλικό σώμα σου εξασφαλίζει μια θέση, που σε προστατεύει από τον περίγελο.

Η θηλυκότητα δεν νοείται χωρίς το ανδρικό βλέμμα. Όπως υποστηρίζει η Mulvey (2004), η βασική συνδήλωση της θηλυκότητας είναι η διαθεσιμότητά της στο ανδρικό βλέμμα. Οι γυναίκες ενσωματώνουν αυτό το βλέμμα, μέσω του οποίου αυτοεπιτηρούνται και αυτοαξιολογούνται ως επαρκώς θηλυκές γυναίκες. Αυτές είναι οι βίαιες επιταγές της θηλυκότητας. Εφόσον η ομορφιά είναι το κατεξοχήν προσόν, με το οποίο εξασφαλίζεται η ανδρική προτίμηση, θεωρείται «το μεγαλύτερο γυναικείο όπλο»

 Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία

(Νόρα). Το «όπλο» εκφράζει, ως μεταφορά, τον πολεμικό χαρακτήρα της διεκδίκησης, με έπαθλο την εξασφάλιση της ανδρικής έγκρισης. Τα κορίτσια διαθέτουν τρόπους αποπλάνησης για να ελέγχουν τους άνδρες. «*Θηλυκότητα; Δηλαδή, πώς να κρατήσει τον άντρα κοντά της;*» (Ηλιάννα). Έτσι τα κορίτσια περιορίζουν την έκφραση της ταυτότητας τους σε μια επίδειξη προκλητικής θηλυκότητας σε μια κουλτούρα συνομηλικών που αποτιμά τη σεξουαλικότητα περισσότερο από τις άλλες ικανότητες τους. Τα κορίτσια υιοθετούν παραδοσιακές θηλυκότητες ως στρατηγική για να αντιμετωπίσουν την έλλειψη σχολικής επιτυχίας και τις διαγραφόμενες ελάχιστες ευκαιρίες οικονομικής αυτονομίας (Davies, 1995)

«Επειδή από μικρή δεν με ενδιέφερε το σχολείο, πιο πολύ προσέχω τον εαυτό μου» (Μαριάννα).

Τα αγόρια επιβεβαιώνουν στις συνεντεύξεις τους τα κορίτσια, αναφερόμενα όλα στην ομορφιά ως το πρωταρχικό κριτήριο για τις γυναίκες: «*Στα κορίτσια μετράει η ομορφιά*» (Αναστάσης). Αυτή η μονοδιάστατη προσέγγιση απέναντι στα κορίτσια δικαιολογείται «*διότι τώρα δεν κάνουμε σοβαρές σχέσεις*» (Γιάννης), ενώ όταν πρόκειται για τη μελλοντική σύντροφο, συνδυάζεται με «*καλωσύνη*» προς τον άνδρα και «*πίστη*»: «*όμορφη νάναι, καλή με μένα, πιστή...*» (Σέργιος).

Ο λόγος για τον οποίο η εμφάνιση κρίνεται απαραίτητη ερμηνεύεται:

«Κοιτάμε πρώτα απ' όλα αν είναι ωραία να την κυκλοφορήσουμε για να δειχτούμε στον άλλο. Κοίτα εγώ έχω την 'έτσι', κυκλοφορώ την όμορφη» (Παντελής).

Η γυναικεία ομορφιά γίνεται το μέσον για να επιβεβαιώσει ένας άνδρας στον εαυτό του και στους άλλους ότι είναι άνδρας και να γίνει αποδεκτός από τους συνομηλικούς. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αντικειμενικοποίηση των γυναικών και τη συγκρότηση τη ανδρική ταυτότητας (Skelton, 2002). Κι ενώ η υποτίμηση της γυναίκας σε επίπεδο διακοσμητικού στοιχείου, δεν φαίνεται να είναι συνειδητοποιημένη, ενίοτε φαίνεται να χρήζει επιβεβαίωσης μέχρι και η ανθρώπινη υπόσταση της:

«Τα κορίτσια δεν τα βλέπω μειονεκτικά. Όλοι άνθρωποι είμαστε...» (Δημήτρης).

Όσο για την εξυπνάδα δεν θεωρείται καθόλου απαραίτητη για τη γυναίκα διότι «*τα αγόρια δεν θέλουν να ξέρει πράγματα και να μιλάει*» (Σέργιος). Στο βαθμό, επομένως, που τα προσόντα θεωρούνται αξιοποιήσιμα για τις σχέσεις τους, φαίνεται ότι η ομορφιά σε συνδυασμό με την «ευφυΐα» να μην επιδεικνύουν και να μην επενδύουν στην εξυπνάδα τους, αποτελούν τον απαραίτητο εξοπλισμό («όπλα») για τα κορίτσια προκειμένου να κερδίσουν τα αγόρια και αυτό το γνωρίζουν καλά οι ίδιες. Μια αντίστοιχη, πάντως, ιεράρχηση για τα αγόρια, όταν δηλαδή η ομορφιά, η δημοτικότητα και η μόδα (:εμφάνιση) αξιολογούνται από τα κορίτσια «*πάνω απ' όλα*» (Σταύρος), θεωρείται ότι αποτελεί ένδειξη ανωριμότητας: «*αυτά τα κορίτσια δεν είναι γυναίκες*» (Σταύρος). Γενικώς η ενασχόληση των κοριτσιών με την ομορφιά θεωρείται ανούσια δραστηριότητα και γι' αυτό εξασφαλίζει μεν θαυμασμό και προσοχή αλλά σπανίως κύρος και κοινωνική δύναμη (Bartky, 1988). Τα ασαφή κριτήρια εξυπηρετούν το συμφέρον της εξουσίας και την καθυπόταξη των γυναικών μέσα από την προσπάθεια τους να ανταποκριθούν στα ποικίλα και αντιφατικά πρότυπα.

Η προκλητικότητα, για παράδειγμα, αποτελεί επιθυμητό χαρακτηριστικό για τα κορίτσια: «*Τα πιο δημοφιλή κορίτσια είναι τα πιο προκλητικά. Όσο πιο προκλητικά ρούχα φοράει τόσο πιο πολύ την προσέχουνε*» (Γιάννης). Συγκρούεται, όμως, αφενός με το περί σοβαρής εμφάνισης και ηθικής πρότυπο που προωθεί το σχολείο και αφετέρου αναδεικνύει μian ακόμα αντιφατικότητα στους λόγους των αγοριών, εφόσον η προκλητικότητα δεν συνάδει με την αρετή την οποία αξιολογούν θετικά στα κορίτσια: «*Εμένα με ενδιαφέρει ο τρόπος της. Θέλω να είναι σοβαρή*» (Αναστάσης).

Τα κορίτσια, στο βαθμό που προσαρμόζονται στα αντιφατικά κριτήρια που υπαγορεύουν οι προτιμήσεις των αγοριών, καλούνται να δομήσουν μια ταυτότητα σε επισφαλή βάση, προκειμένου να τύχουν αποδοχής και έγκρισης

«Για να κάνει εντύπωση ένα κορίτσι πρέπει να βγάλει έξω κάποια πράγματα. Να δείξει αυτά που έχει...τη γοητεία της. Το 'χω κάνει κι εγώ όταν ήμουνα πιο μικρή, αλλά τώρα το θεωρώ αηδία. Συμμαζεύτηκα» (Ηλιάννα).

Τα κορίτσια χτίζουν την αξία τους προσέχοντας «*να μην τους βγει το όνομα*» (Δημήτρης). Το «κακό όνομα» δημιουργείται όταν «*έχει φτιάξει πολλές σχέσεις με τα αγόρια*» (Αναστάσης), αλλά και όταν «*τα φτιάξει με λάθος παιδί και αυτός αρχίσει να λέει ότι κάνει το ένα και το άλλο με την κοπέλα. Όταν την εκθέτει χωρίς λόγο*» (Δημήτρης). Ο λόγος τους είναι

γνωστός και σχετίζεται με τη ματαιοδοξία των αγοριών: «Απλώς για να δείχτεί αυτός ότι είναι κάποιος» (Δημήτρης). Έτσι το αγόρι υπερηφανεύεται «για όσο πιο πολλές έχει πάει στη ζωή του, για όσο πιο πολλά κορίτσια έχει» (Δημήτρης), αφού έτσι θεωρείται ότι «έχει εμπειρίες» (Δημήτρης), γι' αυτό εξάλλου «βγαίνουν και λένε ότι το έχουν κάνει, ενώ δεν το έχουν» (Δημήτρης). Τα διάφορα «βίντεο μέσα στις τουαλέτες» (Δημήτρης) προφανώς χρησιμοποιούνται ως τεκμήρια προς άρσιν αμφιβολιών των συνομηλίκων στην έγκριση των οποίων αποβλέπουν.

Από την άλλη πλευρά, «ένα κορίτσι άμα πάει με πολλά αγόρια θεωρείται το 'άλλο' – δεν μπορώ να το πω» (Δημήτρης). Η τιμή των κοριτσιών περιφρουρείται από τους γονείς, που δεν τις αφήνουν να βγαίνουν πράγμα που θεωρείται καλό αλλά και επίφοβο:

«Όταν δεν την αφήνουν οι γονείς τους το θεωρώ καλό. Όμως οι κοπέλες που δεν τις αφήνουν οι γονείς τους είναι και οι χειρότερες. Όταν βγουν θα βρουν ευκαιρία να κάνουν πράγματα που δεν τους αφήνουν οι γονείς τους μόνο και μόνο βρήκαν την ευκαιρία» (Αναστάσης).

Η γυναικεία τιμή, με όρους ελέγχου της σεξουαλικότητας, είναι αναλόγως άλλοτε υψηλή, αφού καθορίζει την αξία της – και της οικογένειάς της – («το όνομα») και άλλοτε χαμηλή, αφού διακινείται ακόμα και ως ψευδής φήμη. Τελεί υπό τον (εξωτερικό) έλεγχο (απαγορευτικοί γονείς, αγόρια) και τη διακριτική ευχέρεια («λάθος παιδί») των άλλων. Και οι δυο ομάδες ελέγχου, παρότι με συγκρουόμενα συμφέροντα, χρησιμοποιώντας τη σεξουαλικότητα των κοριτσιών, εξασφαλίζουν «όνομα» και για το λόγο αυτό οι μεν γονείς περιφρουρούν την τιμή των κοριτσιών, τα δε αγόρια τη διασύρουν, προκειμένου να εμφανίσουν τις απαραίτητες για την επιβεβαίωση του ανδρισμού τους εμπειρίες. Η σεξουαλικότητα αποτελεί προνομιακό για την εξουσία χώρο και η σεξουαλικότητα των γυναικών συνιστούσε από εμφανίσεως, ειδικά της αστικής ηθικής με ιδεώδες την οικογένεια, αντικείμενο ελέγχου και επιτήρησης (Foucault, 1991). Όσο για την αντικειμενικοποίηση των γυναικών από τους άνδρες, όπως εκφράζεται στις διηγήσεις των αγοριών για τη βιντεοσκόπηση των σεξουαλικών επαφών με τα κορίτσια, αφορά στη γενικότερη αλλοτρίωση του ατόμου λόγω απέκδυσης της συναισθηματικής διάστασης από τον έρωτα. Η αποξένωση των ανδρών από τα συναισθήματα τους ως αντάλλαγμα για το κύρος που εξασφαλίζουν από τους συνομηλίκους είναι αντίστοιχη ως τίμημα στον εξευτελισμό που υφίστανται τα κορίτσια λόγω της υποταγής στις επιταγές τους.

Το ότι το άτομο αποτελεί το προϊόν της εξουσίας, όπως ισχυρίζεται ο Foucault (1991) αποκαλύπτεται ειδικά όταν οι γυναίκες επικρίνονται και από τις ίδιες τις γυναίκες

«Η γυναίκα και σε μπουκάλι να τη βάλεις, άμα θέλει. Ο άντρας μπορεί να πει 'δεν αντέχω άλλο, χωρίζουμε', ενώ η γυναίκα θα το κάνει από πίσω του. Γιατί της γυναίκας κάτι της λείπει πάντα... αυτό είναι που χαλάει τις γυναίκες...» (Ηλιάννα).

Το γεγονός της εσωτερίκευσης των κυρίαρχων λόγων επιβεβαιώνει την περί αυτοαστυνόμευσης προσέγγιση του Foucault (1991), σύμφωνα με την οποία η εξουσία δεν χρησιμοποιεί πια το νόμο για να επιβληθεί, αλλά διαχέεται στο κοινωνικό σώμα

Μαθητικές και Έμφυλες Ταυτότητες: Οι Δυο Ιεραρχίες

Σε κάθε πλαίσιο υπάρχουν ιεραρχίες ανδρισμού και θηλυκότητας ανάλογα με το ηγεμονικό πρότυπο και τους διαθέσιμους πόρους (Swain, 2004). Στους λόγους των παιδιών οι έννοιες «Μάγκας» και «Φυτό» νοηματοδοτήθηκαν μεν ως αντίθετες και ασύμβατες μεταξύ τους, υπέδειξαν όμως την ύπαρξη δυο ιεραρχιών, καθεμιάς με δικά της αξιολογικά κριτήρια σε αντιδιαστολή με αυτά της άλλης.

Έτσι, έναντι της σεξουαλικής δραστηριότητας τους που διαφημίζουν οι «μάγκες», στα «φυτά» αποδίδεται άγνοια επί των σεξουαλικών θεμάτων

«Με ένα φίλο μου που είναι μαθητής του 20, ακόμα και μ' αυτόν θα συζητήσω για κοπέλες. Άλλοι δεν θα το κάνανε. Πιστεύουν ότι αυτοί δεν ξέρουν από κορίτσια» (Κώστας).

Την «άγνοια» αποδίδει προφανώς και η επιλογή του ουδέτερου γένους του προσδιορισμού «φυτού» σε όσους είναι καλοί μαθητές. Υποτιμώντας τα «φυτά» στον ερωτικό τομέα οι «μάγκες» αυτοδιαφημίζονται. Το φαινόμενο είναι σύνηθες στις έρευνες (Willis, 1977. Mac and Ghail, 2000), όπου όλοι οι μαθητές που δεν κατάφεραν να εξασφαλίσουν κύρος μέσω των επιδόσεων στο σχολείο κατέφευγαν στις ερωτικές επιδό-

σεις ως εναλλακτική λύση. Τα «φυτά» αντιμετωπίζουν ρατσισμό: «*υπάρχει κοροϊδία, υπάρχει ρατσισμός εναντίον τους*» (Κώστας), ακόμα και από καθηγητές: «*Μόνο οι καθηγητές...και πάλι, μερικοί καθηγητές ...κοροϊδεύουν κι αυτοί τους καλούς μαθητές...*» (Κώστας). Ορισμένα αγόρια αισθάνονται την ανάγκη να αποκρύπτουν το γεγονός ότι διαβάζουν «*...σπίτι να γράφει και να διαβάζει και στο σχολείο να κάνει χαβαλέ*» (Αναστάσης) γεγονός που οι Epstein (1997) και Martino (1999) θεωρούν ότι αποτελεί χαρακτηριστικό της ανδρικής ταυτότητας, γιατί η προσπάθεια και η σκληρή δουλειά θα υπονοούσε, όπως παρατηρεί και η Mac an Ghail (2000) έλλειψη «φυσικής» ευφυΐας.

Η διάκριση ανάμεσα στους «μάγκες» και τα «φυτά» μοιάζει αγεφύρωτη και πάντως ενώ αναφέρεται η σπάνια περίπτωση ένας μάγκα να είναι και καλός μαθητής

«Ε, δεν είναι συχνό. Μερικά καλά παιδιά, δηλαδή όχι φυτά, μπορεί να είναι και καλοί μαθητές» (Γιάννης).

Το αντίθετο, ο καλός δηλαδή μαθητής να είναι και μάγκα, δεν φαίνεται να συμβαίνει, πράγμα που πιστοποιεί ότι όσοι είναι ικανοποιημένοι από την κατάταξη τους στην σχολική ιεράρχηση δεν έχουν ανάγκη να επενδύσουν στην ταυτότητα του μάγκα, παρά τον πόλεμο που υφίστανται. Ο συνδυασμός βέβαια θεωρήθηκε ότι θα ήταν ιδανικός «*και μάγκα και καλός μαθητής. Μαγκιά είναι αυτό να τα χεις όλα, να τα συνδυάζεις όλα*» (Σταύρος), που σημαίνει ότι και οι δυο ιεραρχίες διαθέτουν επίζητες θέσεις, αλλά ο διαχωρισμός μεταξύ τους είναι τόσο γερά θεμελιωμένος στις συνειδήσεις των παιδιών ώστε ακόμα κι αν

«μερικά παιδιά κοροϊδεύουν αυτούς που το παίζουν Μάγκες, αλλά όχι πως θα βάλουνε τους καλούς πιο ψηλά» (Αγγελος).

Ακόμα και όταν εκφράζεται προτίμηση για τους καλούς μαθητές

«Τα παιδιά που μελετάνε, αυτοί είναι οι πιο έξυπνοι από όλους. Κι αυτοί που λέμε «φυτά» αυτοί είναι οι πιο ...μάγκες» (Δημήτρης).

αυτή εκφράζει το ασύμπτωτο των δυο ιεραρχήσεων, γιατί εδώ η μαγκιά χρησιμοποιείται με τη μεταφορική της σημασία αλλά και υπό αυτή την έννοια καταφάσκει τη Μαγκιά ως ένα είδος «συμβολικού κεφαλαίου», σύμφωνα με τον όρο του Bourdieu (Λελεδάκης, 2009). Η Μαγκιά συνδέ-

θηκε και με το ...αντίθετό της, την εκθήλυνση, γεγονός που πιστοποιεί την συνάρθρωσή της με την (ανδρική) ταυτότητα φύλου

« 'Πουσιτιά' είναι όταν ο άλλος, ο 'μάγκας', έρχεται να σου φάει την κοπέλα... αυτό που δεν μπορώ να συγχωρήσω με τίποτα... Άμα του αρέσει η κοπέλα μου θα έρθει να παίξει μπουινιές μαζί μου...» (Κώστας).

οπότε, στο παιχνίδι του ανταγωνισμού και της διεκδίκησης ανάμεσα στους άνδρες, ο επίφοβος αντίπαλος /αντίζηλος υποβαθμίζεται λεκτικά και αμφισβητείται αυτό τούτο που η Μαγκιά επιζητεί να κατακυρώσει : τον ανδρισμό. Τα «φυτά», παρότι βάζονται, δεν παύουν να διατηρούν επίζηλη θέση και πάντως, κατέχουν κυριαρχική θέση, νομιμοποιημένη από την εξουσία του σχολείου

«όταν ένας καλός μαθητής μειώνει τους άλλους, αυτό μας ενοχλεί: όταν μας γράφει...» (Αναστάσης).

Όπως το διατυπώνει ο Connell (2006), η ηγεμονική ταυτότητα που κατοχυρώνει τα πτυχία στο εκπαιδευτικό και εξασφαλίζει επομένως θέσεις κύρους στον επαγγελματικό και κοινωνικό χώρο δεν έχει ανάγκη από το θόρυβο των μηχανών, στον οποίο καταφεύγουν όσοι στερούνται αυτής της ευνοϊκής μεταχείρισης.

Οι Σχέσεις κοριτσιών-αγοριών ...και οι Συνομήλικοι

Τα αγόρια περιγράφουν τις σχέσεις τους με τα κορίτσια αναφερόμενοι στους συνομηλικούς τους ως τον τρίτο πόλο της σχέσης. Έτσι, τα κορίτσια τους χρησιμεύουν ως έπαθλο προκειμένου να επιδειχθούν στους φίλους τους

«Κοιτάμε πρώτα αν είναι ωραία να την κυκλοφορήσουμε για να δείχτούμε στον άλλο. Κοίτα εγώ έχω την έτσι, κυκλοφορώ την όμορφη...» (Αναστάσης).

Εκθέτουν τις κοπέλες προκειμένου να τύχουν της αποδοχής των φίλων

 Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία

«Την εκθέτει χωρίς λόγο. Γιατί; Για να δείχτεί αυτός ότι είναι κάποιος... Άμα έχουνε σχέση για μια βδομάδα και βγαίνουν και λένε ότι το έχουν κάνει ενώ δεν το έχουν κάνει. Εδώ βγαίνουν και βίντεο- μέσα στις τουαλέτες. Διάφορα γίνονται...» (Σέργιος).

Όπως όλες οι παραστασιακές επιτελέσεις έτσι και οι σεξουαλικές απαιτούν κοινό. Τα αγόρια εντάσσουν τις ερωτικές δραστηριότητες τους στο ρεπερτόριο των ατομικών τους κατορθωμάτων (Πολίτης, 2006).

«Κάποιοι, ναι, τους παραδέχονται: 'μπράβό,τι έκανες!' κι έτσι ενθαρρύνονται... 'Μπράβο' τους λένε που η κοπέλα ήταν πολύ όμορφη και την ρίξαν» (Παντελής).

Μιλούν για τις ερωτικές τους σχέσεις με όρους «ριξίματος» των κοριτσιών, γεγονός που εκλαμβάνεται ως εξυπνάδα εκ μέρους τους. Οι ερωτικές επιτυχίες, όπως επισημαίνει και ο Connell (1996) αποτελούν πηγή κύρους έναντι των συνομηλίκων. Ειδικά τα αγόρια που δεν είναι ανταγωνιστικά στις σχολικές επιδόσεις προσπαθούν να αντισταθμίσουν στα σπορ και στις ετεροσεξουαλικές σχέσεις (Francis, 1999).

Τα κορίτσια γνωρίζουν το ρόλο των συνομηλίκων στις σχέσεις τους με τα αγόρια που τον περιγράφουν με όρους ανταγωνισμού

«ό,τι είναι σε βάρος των κοριτσιών τους δίνει πόντους στην παρέα των αγοριών» (Μελίνα).

που μπορεί να μετατραπεί σε επιθετικότητα προς τα κορίτσια αφού

«μπορεί να τη χτυπήσει από την πίεση που δέχεται από τους φίλους του...άμα θέλει να δείχτεί σ' εκείνους. Όχι πως θα του πουν 'χτύπησέ την' αλλά μπορεί να τον κοροϊδέψουν για κείνη κι εκείνος για να μην νοιώσουν άσχημα οι φίλοι του ή για να μην τον κοροϊδέψουν, να φέρεται άσχημα στην κοπέλα του, χωρίς να έχει συμβεί τίποτα ανάμεσα τους» (Μαριάννα).

Οι σχέσεις κυριαρχίας- υποταγής συμπεριλαμβάνουν χρήση φυσικής βίας (Renold, 2001). Η επίδειξη υπερβολικού ανδρισμού είτε μέσα από σεξουαλικές επιδόσεις είτε μέσα από σκληρή επιθετική συμπεριφορά αποβλέπει στην εξασφάλιση κύρους από την ενθαρρυντική προς αυτές

στις συμπεριφορές παρέα των συνομηλίκων (Keddie, 2000). Λόγω της δικής τους αγωνίας για επιβεβαίωση τα αγόρια δυσφημούν τα κορίτσια. Η μεταχείριση των κοριτσιών από τα αγόρια είναι εκμεταλλευτική, όπως τονίζει ο Connell στη δική του έρευνα (Connell, 1989). Οι ιεραρχικές ταυτότητες φύλου υπαγορεύουν την ανάδειξη ενός ανδρισμού που καθυποτάσσει τις άλλες ταυτότητες, γυναικείες και εναλλακτικές ανδρικές (O'Donnell & Sharp, 2000). Η ανδρική βία αποτελεί κατά τον Bourdieu (2007) παραδειγματική μορφή συμβολικής βίας, με τη έννοια ότι αποτελεί τον καταναγκασμό που συμβαίνει με τη συναίνεση του θύματος, όχι απαραίτητα ενσυνείδητα, ενώ δεν αποκλείει τη σωματική βία: «*Η βία; ναι, υπάρχει το ενδεχόμενο*» (Μαριάννα).

Η δημοφιλία των αγοριών τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια κρίνεται ανάλογα με τον αριθμό των ερωτικών τους κατακτήσεων που κρίνονται θετικά, γιατί προσφέρουν εμπειρίες στα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια των οποίων, αντιθέτως, οι πολλές σχέσεις μειώνουν την αξία. Οι σχέσεις αυτές κατασκευάζουν κυρίαρχους και υποτελείς ανάμεσα στα Φύλα, όπως και ανάμεσα στο ίδιο φύλο. Το σχολείο κατασκευάζει υποκείμενα που συναινούν στην κυρίαρχη εκδοχή των σχέσεων ανάμεσα στα φύλα, γεγονός που συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας.

Συμπεράσματα

Ταυτότητες φύλου

Η στάση των παιδιών απέναντι στην κατηγορία Φύλο είναι η παραδοσιακά ουσιοκρατική και από αυτή την άποψη η κατάταξη σε μια από τις αλληλοαποκλειόμενες κατηγορίες συμβάλλει στη διαιώνιση της αντίληψης ότι οι διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες είναι φυσικές και επομένως αμετάλλακτες. Οι λόγοι των παιδιών δομούν δυο ξεχωριστούς συμπληρωματικούς κόσμους, τον ανδρικό και το γυναικείο, με διακριτά καθήκοντα και προσδοκίες παρότι σε παράλληλους δρόμους.

Οι άνδρες δομούν την ταυτότητα τους σε συνάρτηση με την (υλική) συνεισφορά τους στην οικογένεια, γεγονός που τους εξασφαλίζει σεβασμό και κύρος στον κοινωνικό περίγυρο. Από αυτό το ρόλο αποκτούν, έναντι της γυναίκας και των παιδιών που συντηρούν την εξουσία να πρω-

τοστατούν στις αποφάσεις, ακόμα και αυτές που αφορούν στις γυναίκες, όπως το ζήτημα της εργασίας τους. Τα κορίτσια, από την άλλη πλευρά, κατασκευάζουν μια εκδοχή του ανδρισμού, σύμφωνα με την οποία ο άνδρας θεωρείται απαραίτητος στη ζωή των γυναικών σε σημείο που χωρίς αυτόν δεν επιβιώνουν. Αυτό δικαιολογεί και τον πρωταγωνιστικό ρόλο που του παραχωρείται στο ζευγάρι και την οικογένεια («είναι η κεφαλή») και την υποτελή θέση που κατέχουν οι γυναίκες στο πεδίο αυτό, που, όπως σε κάθε πεδίο σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu (2007), όσοι/ες μετέχουν εξυπηρετούν βασικά τους συμφέροντα, γεγονός που παράγει μια αντικειμενική συνεννοχή.

Οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, αποδίδουν στους λόγους τους το εννοιολογικό περιεχόμενο της γυναικείας ταυτότητας μαρτυρούν ότι πρόκειται για ζήτημα εξουσίας. Το γεγονός ότι όλα τα χαρακτηριστικά των γυναικών τα οποία αξιολογούνται από τα κορίτσια ως σημαντικά, με βασικότερο αυτό της ομορφιάς, αφορούν σε χαρακτηριστικά που εκτιμώνται από τα αγόρια, καθιστά σαφές ότι τα αγόρια ορίζουν τα κριτήρια κι επομένως έχουν την δυνατότητα ελέγχου και αξιολόγησης. Οι γυναίκες φαίνεται να δομούν την ταυτότητά τους με βάση τα επιθυμητά από τα αγόρια προσόντα (ομορφιά, λιγότερη εξυπνάδα), εφόσον αυτά κολακεύουν τη ματαιοδοξία των αγοριών ή αποσκοπούν στη φροντίδα τους.

Το ζήτημα της «τιμής» των κοριτσιών θέτει ενδιαφέροντα θέματα για τη θέση των γυναικών στην κοινότητα που μελετάμε, πέραν των διπλών κριτηρίων που ισχύουν σε σχέση με τις σεξουαλικές σχέσεις των αγοριών, που αντιθέτως με τα κορίτσια συμβάλλουν στην θετική τους εικόνα. Η κυριαρχία των ανδρών έγκειται στο γεγονός ότι είναι αυτοί στη διακριτική ευχέρεια των οποίων έγκειται ο ηθικός εξευτελισμός των γυναικών, σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια. Η αστική ηθική, που έθεσε τα κριτήρια για την καταπίεση των σεξουαλικών ενστίκτων και τη μονογαμία μετά τον εξορθολογισμό της εργασίας (Gramsci, 2005), ανέδειξε ως ιδεώδες για τις Γυναίκες το αντιφατικό μοντέλο της «κουνέλας» και της «κούκλας» για την ευχαρίστηση των ανδρών, όπως το όρισε η Arnot (2006). Έτσι οι μεν γονείς έχουν αναλάβει τον έλεγχο της γυναικείας σεξουαλικότητας, οι άνδρες την αξιολόγηση των κοριτσιών με βάση μονομερή κριτήρια αγνότητας, τα δε κορίτσια τη διαπραγμάτευση ανάμεσα σε αντιφατικά και αντικρουόμενα συμφέροντα, κανένα από τα οποία δεν είναι τα δικά τους, εφόσον δεν τα ορίζουν οι ίδιοι.

Η «έξη» των κοριτσιών, για να μιλήσουμε με τον όρο του Bourdieu (Λελεδάκης, 2009) οφείλεται στην έμφυλη καταπίεση των γυναικών στην κοι-

ωνία μας. Τα κορίτσια νοιώθουν πως είναι έτσι φτιαγμένες ως γυναίκες (Reay, 1995) και δεν μπορούν ούτε να κάνουν ούτε να σκεφτούν τίποτα διαφορετικό. Πρόκειται για την κατά Bourdieu «συμβολική βία» που ως άορατος τρόπος καθορίζει τα πράγματα χωρίς να γίνεται αντιληπτή η εξουσία /κυριαρχία. Η συμβολική βία λειτουργεί όταν οι υποκειμενικές δομές (το «Habitus») και οι αντικειμενικές (σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον) συμφωνούν μεταξύ τους (Reay, 1995) και αυτή είναι η περίπτωση των κοριτσιών στην έρευνα.

Η εξουσία δομεί τις αναπαραστάσεις των παιδιών για τις ταυτότητες και ο ανταγωνισμός χαρακτηρίζει τις μεταξύ τους σχέσεις (Renold, 2001). Μέσα από την αγωνία για το φύλο τους τα αγόρια υποτάσσουν και δυσφημούν τα κορίτσια και τη θηλυκότητα. (Keddie, 2000) Η έννοια των ιεραρχικών ταυτοτήτων φύλου ή οι λόγοι περί ηγεμονικής ταυτότητας νομιμοποιούν ορισμένους τρόπους του ανδρισμού μέσω της υποταγής. Τα κορίτσια νοηματοδοτούν το περιεχόμενο της έννοιας «αληθινός άνδρας» αναφορικά με τις γυναίκες, τις οποίες ως «σωστές» ο άνδρας οφείλει να υποστηρίζει οικονομικά, να φροντίζει, να προστατεύει. Οι γυναίκες όταν περιγράφουν τους άνδρες σκέφτονται με όρους σχέσης. Τα αγόρια νοηματοδοτούν την έννοια αναφορικά με τους συνομηλικούς («ξεκάθαρες εξηγήσεις», «χιούμορ») και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον («σεβασμός», «κύρος» κλπ) και είναι σε σχέση με αυτό το πλαίσιο που τους απασχολούν και οι σχέσεις τους με τα κορίτσια («επίδειξη») και με τις γυναίκες τους («σωστή οικογένεια», «υπευθυνότητα») αργότερα. Τόσο ο ανδρισμός όσο και η θηλυκότητα ετεροκαθορίζονται και για τούτο οι μεν άνδρες χρειάζονται διαπιστευτήρια ανδρισμού από τους συνομηλικούς, οι δε γυναίκες έχουν ανάγκη το επιδοκμαστικό ανδρικό βλέμμα για να υπάρξουν.

Υπάρχουν κάποια στοιχεία αλλαγής στις έμφυλες σχέσεις, αλλά κατά κύριο λόγο οι έφηβοι συνεχίζουν να αναπαράγουν παραδοσιακές ταυτότητες, όπως φάνηκε από τις θέσεις που παίρνουν απέναντι στις απαιτήσεις συμφιλίωσης επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής καθώς σχεδιάζουν το μέλλον τους, με την ανδρική ταυτότητα πιο ισχυρά ριζωμένη στα αγόρια – ίσως λόγω των υποτιθέμενων πλεονεκτημάτων της έναντι των περιορισμών της γυναικείας ταυτότητας. Οι επιλογές των παιδιών, αγοριών και κοριτσιών, καθορίζονται από την ταυτότητα του φύλου τους. Η αντισχολική τους κουλτούρα, αποφασιστικής σημασίας για την περαιτέρω πορεία και τις επιλογές τους (Weis, 2003), είναι προϊόν των ορισμών που αποδίδουν στο φύλο τους.

Η διαφοροποίηση των μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις τους και η καταδίκη που επιβάλλει η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου που παρα-

μένει ενεργή και κατά τη διάρκεια της φοίτησης – και όχι μόνο μετά το σχολείο– αποτελεί το βασικό αίτιο της αντισχολικής στάσης. Οι έμπρακτες συμπεριφορές και προσδοκίες εκ μέρους των καθηγητών διατηρούν το διαχωρισμό στεγανό και αδιαπέραστο. Ο φαύλος κύκλος ολοκληρώνεται και με τις πρακτικές αντιμετώπισης των συμπεριφορών, που αποκόπτουν κι άλλο τους μαθητές και τους διαχωρίζουν σε εκλεκτούς και παρίες. Η ματαιώση που βιώνουν και η ανάγκη τους να εξασφαλίσουν τον, πολύτιμο για την ψυχική τους ισορροπία, σεβασμό τους ωθεί στις συμπεριφορές, που τους καταδικάζουν στην οδυνηρή γι' αυτούς θέση του «κακού μαθητή». Η εμπειρία των παιδιών από το σχολείο έδειξε τη σχέση ορισμένων παιδιών με την εκπαίδευση στην πιο αποξενωτική της μορφή. Το αδιέξοδο εμφανίζεται αξεπέραστο.

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο αξιοποιεί απλώς το υπάρχον μορφωτικό κεφάλαιο σύμφωνα με τον Bourdieu αποξενώνοντας τους «αδύναμους» μαθητές, ενώ θεσμοθετεί την «επιτυχία». Οι έτσι αποκλεισμένοι από τα προνόμια, που το σχολείο υπόσχεται στους ευνοημένους μαθητές, στρέφονται εκεί όπου μπορούν να εξασφαλίσουν το σεβασμό που αποζητούν: στους συνομηλικούς με τη δική τους κλίμακα αξιών. Η Μαγκιά αποτελεί «κεφάλαιο» και πόρο σ' αυτή την κλίμακα.

Ενώ η σεξουαλικότητα είναι πανταχού παρούσα στο σχολείο, όπως έχουν δείξει οι έρευνες (Connell, 1989), και ανέδειξε και η δική μας έρευνα, η επίσημη ρητορική του σχολείου φαίνεται να αρνείται αφενός μεν τις έμφυλες διαφορές, αφετέρου την ευθύνη για τη διαιώνιση τους (Φρόση, 2005). Η διαφοροποίηση κατά φύλο επιτελείται μέσα στην τάξη μέσα από τις εφαρμοζόμενες μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης, πειθαρχίας, καταμερισμού εργασιών κλπ, ενώ ενδυναμώνεται μέσα από τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Ως δομή της κυρίαρχης κουλτούρας, τα σχολεία αποτελούν το πλαίσιο που διαμορφώνονται οι έμφυλες υποκειμενικότητες και ενδυναμώνονται λόγω της νομιμοποιητικής λειτουργίας του σχολείου, που δεν περιορίζεται στην επιλεγμένη γνώση που μεταβιβάζει. Η έννοια του φύλου στο σχολικό περιβάλλον παραμένει ωστόσο ιδιαίτερα περιοριστική (Clarricoates, 1978).

Για τα αγόρια, η βασική ανάγκη που προέκυψε από την ανάλυση όσων θεωρούν βασικά για τον ανδρισμό τους, όπως είδαμε, είναι ο σεβασμός και αυτή η ανάγκη όχι μόνο δεν ικανοποιείται στο σχολείο, αλλά αγνοείται εντελώς στα πλαίσια του διαχωρισμού σε ιεραρχίες των μαθητών και της αποσιώπησης του φύλου. Συνέπεια αυτού είναι να αναζητούν αποκατάσταση του τρωθέντος κύρους τους από όπου μπορούν να την εξασφαλίσουν– τους συνομηλικούς, εν προκειμένω. Ταυτόχρονα, ο θυμός για την

αντιμετώπιση που έχουν από το σχολείο δημιουργεί αντιδράσεις και αποστασιοποίηση τέτοια ώστε να μιλάμε για αντισχολική κουλτούρα

Αντισυμβατική συμπεριφορά

Το σχολείο εμπλέκεται σε αντιφάσεις που οφείλονται στο ότι οι ορισμοί της ανδρικής και της μαθητικής ταυτότητας που καλλιεργεί είναι αντίθετοι και ασύμβατοι μεταξύ τους. Από τη μια πλευρά, επικροτεί εμπράκτως τον ανδρισμό και από την άλλη καταδικάζει τη μαγκιά. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι δυο έννοιες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, όπως τις νοηματοδοτούν τα παιδιά, ενώ και οι δυο εννοιολογήσεις είναι ασύμβατες με την έννοια του «καλού μαθητή» που, επίσης και ταυτόχρονα με τις άλλες ταυτότητες, προωθεί το σχολείο. Η συμπεριφορά του «σωστού άνδρα» δεν συνάδει με τη συμπεριφορά του «καλού μαθητή». Στη συγκρότηση της ταυτότητας του «μαθητή» αντιτίθεται η συγκρότηση του ηγεμονικού ανδρισμού (Πολίτης, 2006). Το σχολείο από τη μια ενδυναμώνει την ταυτότητα του ανυποχώρητου και ανεξάρτητου κυριαρχικού ανδρισμού (Martino, 1997) και από την άλλη απαιτεί συμμόρφωση και πειθαρχία. Η διευθέτηση θα γίνει ανάλογα με τι θεωρούν πιο σημαντικό οι μαθητές/τριες. Τα αγόρια ενδιαφερόμενα να εξασφαλίσουν το σεβασμό των άλλων, βασική ανάγκη τους όπως ανέδειξε η ανάλυση της έμφυλης ταυτότητάς τους, μετέρχονται ποικίλων μέσων, τα βασικότερα από τα οποία είναι η έκθεση των κοριτσιών, η «πλάκα», οι τσακωμοί, η ενόχληση στην τάξη.

Από την άλλη πλευρά, οι καθηγητές/τριες εξατομικεύουν και παθολογικοποιούν την «ανάρμοστη» συμπεριφορά του μάγκα και το πειθαρχικό σύστημα του σχολείου επιλαμβάνεται των αντισχολικών συμπεριφορών, ενώ οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί με τις πρακτικές τους διαιωνίζουν τους διίστικούς ορισμούς για τα Φύλα σύμφωνα με τους οποίους «άνδρας» είναι αυτό ακριβώς που με την τιμωρία καταδικάζουν. Η ανάρμοστη για τον «Μαθητή» συμπεριφορά είναι αρμόζουσα για τον «Άνδρα», όπως νοηματοδοτείται στο σχολείο. Τα πρότυπα εξουσίας που συνδέονται με ζητήματα σχολικής πειθαρχίας έχουν επιδράσεις στον ανδρισμό και τη θηλυκότητα (Πολίτης, 2006). Αυτό που συναντούν τα παιδιά στο σχολείο είναι μια δομή εξουσίας. Η εξουσιαστική δομή του σχολείου γίνεται ο ανταγωνιστής έναντι του οποίου δοκιμάζεται ο ανδρισμός τους (Connell, 1989). Ο Connell μιλώντας για τους μηχανισμούς παραγωγής ανδρικών ταυτοτήτων θεωρεί ότι οι σχέσεις καθηγητών/τριών και μαθητών, στις οποίες

Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία

αναφέρθηκαν λεπτομερώς τα παιδιά της Έρευνας, αποτελούν εμφυλοποιητικούς μηχανισμούς.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στις ερωτήσεις για την αντισυμβατικότητα στην τάξη, κορίτσια και αγόρια αναφέρθηκαν στις συμπεριφορές των αγοριών μόνο, αφήνοντας να δημιουργηθεί η εντύπωση ότι τα κορίτσια είναι ήσυχα και μάλιστα δόθηκε και η εξήγηση ότι αυτό οφείλεται σε βιολογικούς λόγους, που αντιστοιχεί αφενός στην παραδοσιακή εικόνα των κοριτσιών, ως παθητικών και αφετέρου υποκρύπτει την αντίληψη ότι η ζωνρότητα των αγοριών αποτελεί φυσική προδιάθεση του φύλου τους. Η αντίδραση των κοριτσιών προς το σχολείο δομείται στη βάση της επίδειξης μιας «υπερβολικής θηλυκότητας», όπως την χαρακτηρίζει ο Connell (1996), και ως έντονου ενδιαφέροντος για το γάμο και την οικογένεια. Η αντίθεση των κοριτσιών με τα προτεινόμενα από το σχολείο πρότυπα της ακαδημαϊκής επιμέλειας εκφράζεται με τρόπους που συνάδουν με το γυναικείο στερεότυπο και δεν καταγράφονται πιθανώς ως αντισυμβατική συμπεριφορά, γιατί αφενός είναι παθητική αντίδραση και αφετέρου γιατί θεωρείται συμβατή με την αναμενόμενη από κορίτσια στάση. Τα κορίτσια στη διαπραγματέυσή τους με το σχολείο δεν έδειξαν να εκφράζουν φανερή αντίδραση αλλά μια υπόκωφη δυσαρέσκεια και απογοήτευση που τις ωθεί στην πεπατημένη όσων ορίζει το φύλο τους, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται.

Εν κατακλείδι, η ανάλυση των αποτελεσμάτων μάς επιτρέπει να συμπεράνουμε συνάφεια του φύλου με την αντι-σχολική κουλτούρα και να ισχυριστούμε αιτιακές αποδόσεις για την ακαδημαϊκή αποτυχία των παιδιών αυτών, οπότε γίνεται αντιληπτός ο σημαντικός αντίκτυπος που έχει το φύλο στις αποφάσεις για τη ζωή τους. Η Αντισχολική τους κουλτούρα, που μεταφράζεται σε χαμηλή βαθμολογία, εντάσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς, παρέες που δεν ενθαρρύνουν τη μελέτη, οδηγούν τα συγκεκριμένα παιδιά σε άλλες μη ακαδημαϊκές κατευθύνσεις. Προκειμένου για την εργατική τάξη η αναπαραγωγή, έμφυλη και ταξική, είναι εξασφαλισμένη. Η Arnot (2006) το ονομάζει «μετάλλαξη του πεπρωμένου σε επιλογή». Το σχολείο έχει συμβάλλει σ' αυτό.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bartky, S.L. (1988) «Foucault, femininity, and the modernization of patriarchal power» In I. Diamond and L. Quinby (Eds.) *Feminism and Foucault: Reflections on resistance*, pp. 61-86. Boston: Northeastern University Press.
- Becky, F. (2007) «Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance», *Gender and Education*, 20, 2, 109-122.
- Beechey, V. (1979) On Patriarchy, *Feminist Review*, 3, 66-82.
- Butler, J. (2008) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Clarricoates, K.(1978) Dinosaurs in the classroom: a re-examination of some aspects of the hidden curriculum in the primary schools, *Women's studies, International Quarterly*, 1, 353-364.
- Connell, R.W. (1989) «Cool Guys, Swots and Wimps: the interplay of masculinity and education», *Oxford Review of Education*, 15:3, 291-203.
- Connell, R.W. (1993) The big picture: Masculinities in recent world history *Theory and Society* 22, 597-623.
- Connell, R.W. (1996) Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools *Teachers College Record*, 98, 206-35.
- Davies, B.(1995) Reproduction and Resistance in Canadian High schools, *The British Journal of Sociology*, 46, 4.
- Epstein, D. (1997) Boyz' own stories: Masculinities and sexualities in schools, *Gender and Education*, 9, 1, 105-15.
- Foster, V. (1996) Space Invaders: desire and threat in the schooling of girls, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17, 1, 43-63.
- Francis, B. (1999) Lads, Lasses and (New) Labour:14-16-year-old students' responses to the «laddish behaviour and boys» underachievement' debate *British Journal of Sociology of Education*, 20, 3.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory* NY: Aldine Publishing.
- Jackson, C. (2003) Motives for «Laddishness» at School: fear of failure and fear of the «feminine», *British Educational Research Journal*, 29, 4, 583-598.
- Keddie, A. (2000) Emerging Masculinities: Ways of exploring dominant dis-

 Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία

- courses within early primary peer groups, *Critical Pedagogy Networker: A Publication on Critical Social Issues in Education*, 13, 3, 1-8.
- Keddie, A. (2006) Fighting, anger, frustration and tears: Matthew's story of hegemonic masculinity, *Oxford Review of Education*, 32, 4, 521-534.
- Kenway, J. (1995) Masculinities in Schools: under siege, on the defensive and under reconstruction? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 16, 1, 59-79.
- Kenway, J. & Fitzclarence, L. (1997) Masculinity, violence and schooling: Challenging 'poisonous pedagogies', *Gender and Education*, 9, 1, 117-33
- Knapik, M. (2002) *Ethics in Qualitative Research: Searching for Practice Guidelines*, Symposium Paper, Linking Research to Educational Practice II, July 5-11, 2002.
- Lyng, S. T. (2000) Is There More to «Antischoolishness» than Masculinity? On Multiple Student Styles, Gender, and Educational Self-Exclusion in Secondary School *Men and Masculinities*, 10, 10.
- Le Feuvre, N. and Andriocci, M. (2003), *Employment Opportunities for Women in Europe*. Comparative Report of the EU, HPSE-CT2001-00082.
- MacKinnon, C. (1982) Feminism, Marxism, method and the state. An agenda for theory, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Special Issue: Feminist Theory, 3, 515-544.
- Martino, W. (1997) *Boys in Schools: Addressing the Politics of Masculinities*, Paper Presented as part of the Symposium, Addressing Boys' Education: Framing Debates, Implementing Strategies and Formulating Policies, at the AARE Annual Conference, Brisbane, 30 Nov.- 4 Dec., 1997.
- Martino, W. (1999) Disruptive Moments in the Education of Boys: debating populist discourses on boys, schooling and masculinities, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20, 2, 289-294.
- Martino, W. (1999b) «Cool Boys», «Party Animals», «Squids» and «Poofters»: interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school, *British Journal of Sociology of Education*, 20, 2, 239-263.
- Mitchell, J. (1996) The Longest Revolution, *New Left Review*, 40, 11-37.
- Niemi, N. (2005) The emperor has no clothes: examining the impossible relationship between gendered and academic identities in middle school students, *Gender and Education*, 17, 5, 483-497.
- O'Donnell, M. and Sharpe, S. (2000) *Uncertain Masculinities: Youth, Ethnicity, and Class in Contemporary Britain*. London: Routledge.
- Pandit, R.N (1996) The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method *The Qualitative Report*, 2, 4, διαθέσιμο στο: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html> (στις 15-04-09).

- Reay, D.(1995) 'They Employ Cleaners to Do that': habitus in the primary classroom, *British Journal of Sociology of Education*, 16, 3, 353-371.
- Renold, E.(2001) Learning the 'hard' way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school, *British Journal of Sociology of Education*, 22, 3, 369-85.
- Skelton, C. (2002) Constructing dominant masculinity and negotiating the «male gaze», *International Journal of Inclusive Education*, 6, 1, 17-31.
- Skelton, C.(1996) Learning to be «tough»: the fostering of maleness in on a primary school. *Gender and Education*, 8, 2, 185-197.
- Smith, J.(2007) «You've got to 'ave balls to play this game, sir!» Boys, peers and fears: the negative influence of school based «cultural accomplices» in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, 19, 2, 179-198.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- Swain, J. (2004) The resources and Strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting, *British Educational Research Journal*, 30, 1, 167-185.
- Thorne, S. (2000) Data Analysis in Qualitative Research, *Evidence-Based Nursing*, 3, 68-70.
- Vryonides, M. (2007) Struggling between tradition and modernity: gender and educational choice-making in contemporary Cyprus, *Gender and Education*, 19, 1, 9-107.
- Walkerdine, V. (1989) Femininity as Performance, *Oxford Review of Education*, 15, 3, 2, 67-279.
- Weis, L. (2003) Gender, Masculinity and the New Economy, *The Australian Educational Researcher*, 30, 3.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labour: Why working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Ελληνική (και Μεταφρασμένη στα Ελληνικά)

- Αλτάνη, Κ. (1994) Αμφισβήτηση της «εξουσίας» και της ικανότητας του δασκάλου μέσα στην τάξη: υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες; Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

 Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία

- Arnot, M. (2006) *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. (2007) *Η ανδρική κυριαρχία*, Αθήνα: Πατάκη.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connell, R.W. (2006) *Το κοινωνικό φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Curran, J. and Gurrevitch, M. (2004) *ΜΜΕ και Κοινωνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Δεληγιάννη-Κουίμτζή, Β., Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. με τις Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. και Συγκολλίτου, Ε. (2000) *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής: Τελική Έκθεση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας.
- Δεληγιάννη Κουίμτζή, Β. και Σακκά, Δ. (2004) «Ταυτότητες φύλου και προσδοκίες για τις σχέσεις των φύλων στο οικογενειακό πλαίσιο», στο Μ.Καϊλά Μ., Β. Guy Β. και Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Ελληνοτουρκικές προσεγγίσεις: αποκαλύπτοντας τον κοινωνικο-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Gramsci, A. (2005) *Γράμματα από τη φυλακή*, Αθήνα: Ηριδανός.
- Ιγγλέση, Χ. (2001) *Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα Σκιαγράφηση μιας αμφίθυμης σχέσης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κανταρτζή, Ε. (1992) Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο φύλων, *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 107-114.
- Κανταρτζή, Ε. (1996) Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- ΚΕΘΙ (2003) *Φύλο και Εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Λαμπροπούλου, Β. και Γεωργουλέα, Μ. (1989) Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 58-69.
- Λελεδάκης, Κ. (2009) *Η Θεωρία του Μπουρντιέ για την Κοινωνία και τη Νεωτερικότητα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαραγκουδάκη Ε. (1997) *Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον παράγοντα φύλο την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα: Μια ερμηνευτική προσέγγιση*, Υλικό για το σεμινάριο επιμόρφωσης για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση. Ιωάννινα: ΚΕΘΙ.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2001) Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1994-1997 στο: Δωδώνη: Επι-

στημονική Επετηρίδα του Τμήματος ΦιλοΝόρας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

- Mulvey, L. (2004) *Οπτικές και άλλες απολαύσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πολίτης, Φ. (2006) *Οι «Ανδρικές Ταυτότητες» στο σχολείο. Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ρεντετζή, Μ. (2006) *Φύλο και Φυσικές Επιστήμες. Έμφυλα Στερεότυπα και Εκπαιδευτικές Στρατηγικές Υπονόμησης τους*. Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά μαθήματα για την Προώθηση της Ισότητας των φύλων, Αθήνα: ΕΜΠ.
- Σαββίδου, Τ. (1996) *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 35-46.
- Singly de, F. (1996) *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Foucault, M. (1991) *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φουσέκα, Μ. (1994) *Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, 16-17.
- Φρόση, Λ. (2005) *Η κοινωνική κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας: απόψεις εκπαιδευτικών για τα αγόρια (και τα κορίτσια) στο σχολείο στο Β. Δηληγιάννη-Κουϊμτζή και Λ. Σακκά, Λ. (επιμ.) Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.