

Έμφυλες ταυτότητες και διοίκηση της εκπαίδευσης

Ελένη Γιαννακοπούλου

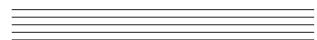
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Από σχετικές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι τα ποσοστά των γυναικών που ασκούν διοίκηση σχολείων καθώς και διοίκηση εκπαιδευτικών περιφερειών δεν είναι ανάλογα του αριθμού των γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ενδεικτικά ΚΕΘΙ 2008). Ενώ, δηλαδή, οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών, κατέχουν σε εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά διευθυντικές θέσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Τι ακριβώς σημαίνει αυτή η άνιση κατανομή ανδρών και γυναικών σε διευθυντικές θέσεις; Σύμφωνα με μια άποψη αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί θεσμοί έχουν οργανωθεί με τρόπο ο οποίος προωθεί τους άνδρες σε θέσεις τυπικής εξουσίας και ισχύος (authority, power). Από την ίδια οπτική, σε θεωρητικό επίπεδο, διατυπώνεται η εκδοχή ότι ακόμα και ως εννοιολογική κατασκευή η «διοίκηση» είναι προκατειλημμένη υπέρ των ανδρών (π.χ. Jill Blackmore 1993, Donna Schmitt 1994).

Αν αυτή η εκδοχή είναι ορθή (και με βάση τα εμπειρικά δεδομένα μπορεί να είναι), το σχολείο ως οργάνωση και η εκπαίδευση ως διαδικασία μεταφέρουν πρότυπα κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. Και προβάλλουν αυτά τα πρότυπα ταυτόχρονα στους εκπαιδευτικούς και με πολύ μεγαλύτερες επιπτώσεις για τη μελλοντική τους ζωή στους μαθητές.

Εντελώς επιγραμματικά θα θίξω στα επόμενα ζητήματα έμφυλων προκαταλήψεων στις προσεγγίσεις της διοίκησης του σχολείου και θα σκιαγραφήσω διαστάσεις μιας άλλης οπτικής, η οποία επιδιώκει να συσχετίσει τα ζητήματα αυτά με γενικότερα ζητήματα των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας σε έναν κόσμο στον οποίο οι διάφορες κοινωνικές λειτουργίες των ατόμων –εκπαιδευτικών, διοικητικών στελεχών και διευθυντών, γονέων_ αναπαράγονται από γενιά σε γενιά ήδη «έμφυλες», ήδη «χαρακτηρισμένες». Αυτοί οι «χαρακτηρισμοί» καθορίζουν τι είναι επιτρεπτό, τι είναι συνηθισμένο, τι είναι «κανονικό» για τα αγόρια και τα κορίτσια, για τους άνδρες και τις γυναίκες. Με την υπο-



γράμμιση ότι αυτή η άλλη οπτική αρθρώνεται προς το παρόν μόνο ως κριτική στις κυρίαρχες λογικές.

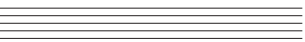
Διερευνώντας την ισότητα των φύλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα πρέπει να εκκινήσουμε από την παραδοχή ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα περίπλοκο ζήτημα, αφού μπορεί να υποστηριχτεί η άποψη (όσο και αν ακούγεται περίεργη) ότι τα κοινωνικά κατασκευασμένα «γυναικεία» χαρακτηριστικά δεν αποκλείουν _και ίσως το αντίθετο, καθιστούν απολύτως κατάλληλες_ τις γυναίκες για διευθύντριες των σχολείων. Αφού αυτά τα χαρακτηριστικά ως κοινωνικές κατασκευές (και όχι ως βιολογικά δεδομένα) μπορούν να αποδοθούν εξίσου σε άνδρες και γυναίκες, όπως επίσης και τα δύο φύλα μπορούν εξίσου να διαμορφώσουν οργανωτικές δομές και λειτουργίες οι οποίες καλλιεργούν τα χαρακτηριστικά αυτά. Η υπέρβαση, επομένως, των παραδοσιακών προσεγγίσεων της ανισότητας των φύλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης δεν μπορεί να βασίζεται στην αντικατάσταση μιας ανδροκρατικής οπτικής από μια κοινά αποδεκτή από άνδρες και γυναίκες ή ακόμα και από μια φεμινιστική οπτική. Οφείλει να απορρίπτει τους απλοϊκούς ορισμούς των διακρίσεων «άνδρας» και «γυναίκα» και να παίρνει υπόψη της τη συνθετότητα των ατομικών ταυτοτήτων και τη συνάρτησή τους με τις ποικίλες δραστηριότητες και λειτουργίες της διοίκησης της εκπαίδευσης. Με λίγα λόγια, οφείλει να εισάγει στον προβληματισμό για την ισότητα των φύλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης την οπτική της σεξουαλικότητας. Ένα βήμα το οποίο θα έχει πολλαπλές θετικές επιπτώσεις κατ' αρχήν και τουλάχιστον στον αντίστοιχο θεωρητικό προβληματισμό.

ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΥΟ ΣΥΝΤΟΜΑ ΣΧΟΛΙΑ

Η κατεστημένη λογική έχει ως αφετηρία της την παραδοχή (και αυτό ίσως στο όνομα της ουδετερότητας της εκπαίδευσης) ότι το φύλο και η σεξουαλικότητα δεν έχουν καμία θέση στο σχολείο, άρα και καμία σχέση με την εκπαίδευση.

Η παραδοχή αυτή βασίζεται σε, και με τη σειρά της συνεπάγεται, δύο θέσεις:

1. Η μάθηση είναι ουδέτερη, ελεύθερη αξιών ανθρώπινη δραστηριότητα, προϊόν μιας άμεσης και καθαρής μεταφοράς πληροφοριών, εκμάθησης δεξιοτήτων ή ατομικής κατασκευής (κατά την εκάστοτε κυρίαρχη θεωρία μάθησης),



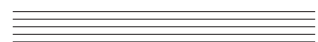
στην οποία τα προσωπικά χαρακτηριστικά μαθητών και δασκάλων δεν παρεμβαίνουν, είναι άσχετα. Σε αυτή την αντίληψη της μάθησης εμπεριέχεται, βέβαια, μια ηθική οπτική, η οποία κατά τον Doyle (1997) για τους συντηρητικούς σημαίνει ανεκτικότητα ενώ κατά τον Comell (1991) για τους προοδευτικούς είναι άνευ ουσίας. Έχει ενδιαφέρον βέβαια ότι και οι δύο οπτικές θεωρούν εντέλει την εκπαίδευση ως «εκπαίδευση» σε αξίες και ως κατασκευή ταυτοτήτων.

2. Η δεύτερη θέση αφορά τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Αυτοί που ορίζουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης αποκλειστικά με όρους μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων αποκλείουν από το περιεχόμενό της ζητήματα ισότητας των φύλων, σεξουαλικής εκπαίδευσης κλπ. Μια θέση η οποία, αν μη τι άλλο, είναι εκτός πραγματικότητας, αφού μαθητές και δάσκαλοι δεν μπορούν και δεν αφήνουν στην πόρτα του σχολείου τη σεξουαλική τους ταυτότητα (Johnson 2007: 206). Η δυναμική των φύλων και η σεξουαλικότητα, όπως επίσης και τα μηνύματα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος είναι υπαρκτά στοιχεία της καθημερινότητας του σχολείου.

ΔΥΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΟΠΤΙΚΕΣ

Με αυτά ως δεδομένα, θεωρίες που μπορεί να διακριθούν σε δύο οπτικές προσεγγίζουν τα ζητήματα του φύλου και της σεξουαλικότητας στη διοίκηση της εκπαίδευσης: οι *φεμινιστικές θεωρίες* και οι *queer θεωρίες* ή γενικότερα οι θεωρίες της ρευστότητας του φύλου.

Οι φεμινιστικές θεωρίες έχουν συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση του ρόλου των φύλων, της κατασκευής των ταυτοτήτων του φύλου και στις σχέσεις των φύλων. Έχουμε σήμερα στη διάθεσή μας ένα σημαντικό και σύνθετο θεωρητικό απόθεμα. Στην πραγματικότητα βέβαια δεν υπάρχει ένας απλός και σαφής ορισμός μιας θεωρίας ως φεμινιστικής, με αποτέλεσμα να εντάσσονται στη φεμινιστική οπτική σημαντικά διαφορετικές μεταξύ τους θεωρίες (Bowen & Wyatt 1993). Πόσο μάλλον όταν όλες οι φεμινιστικές θεωρίες απορρίπτουν τους οριστικούς καθορισμούς. Κατά τους Bowen & Wyatt (1993), οι θεωρίες που χαρακτηρίζονται φεμινιστικές υιοθετούν σε μικρότερη ή μεγαλύτερη έκταση τις ακόλουθες οπτικές:



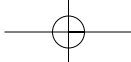
- επικεντρώνονται στην εμπειρία των γυναικών, επιδιώκοντας να τις μεταφέρουν από το περιθώριο στο κέντρο ενός θεωρητικού ενδιαφέροντος
- επιχειρούν να δείξουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι κοινωνικές σχέσεις και η ακαδημαϊκή ρητορική έχουν διαμορφώσει και ενισχύουν τις αντιλήψεις για το φύλο και το ρόλο των φύλων (gender)
- διερευνούν τους τρόπους της άνισης κατανομής του πλούτου, της εξουσίας, της κοινωνικής θέσης, της πρόσβασης σε επαγγέλματα και των λοιπών αξιόλογων πόρων στη βάση του «φύλου» και άλλων «διαφορών»
- διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα χρησιμοποιείται για να ενισχύσει την κυρίαρχη οπτική της κοινωνικής πραγματικότητας
- αναγνωρίζουν ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι σύνθετα και επομένως η διερεύνησή τους απαιτεί μια ποικιλία μεθόδων και τεχνικών
- αμφισβητούν τα συμβατικά κριτήρια απόδοσης αξίας σε ορισμένους τύπους και είδη γνώσης, και
- θεωρούν την έρευνα ως κοινή υπόθεση ερευνητών και ερευνητών και ερευνούμενων.

Οι οπτικές αυτές αμφισβητούν τη δυνατότητα των παραδοσιακών θεωριών οργάνωσης να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν φαινόμενα τα οποία σχετίζονται με το φύλο και τη σεξουαλικότητα σε οργανισμούς όπως είναι το σχολείο. Ενώ οι ίδιες οι φεμινιστικές θεωρίες, επειδή ακριβώς είναι κριτικές και δεκτικές των πολλαπλών όψεων μιας πραγματικότητας, έχουν συμβάλει σημαντικά στην ανάδειξη των διαφορών και των διακρίσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών στις κοινωνίες του καιρού μας.

Με δύο πολύ σημαντικές συνεισφορές. Η πρώτη είναι ότι διαχώρισε το κοινωνικό από το βιολογικό, επιμένοντας πως υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτό που είναι προϊόν των ανθρώπινων ιδεών και άρα ασταθές και ευμετάβλητο, και σε αυτό που είναι προϊόν της βιολογίας και άρα (συγκριτικά) σταθερό και αμετάβλητο. Η δεύτερη συνεισφορά σχετίζεται με την πρώτη: διαχωρίζοντας το κοινωνικό από το βιολογικό, το κατασκευασμένο από το έμφυτο, η φεμινιστική θεωρία επέμεινε πως το γένος δεν ήταν «θεμελιώδες» για την ταυτότητα ενός ατόμου.

Όπως οι φεμινιστικές θεωρίες αναδείχτηκαν μέσα από την κριτική και την επισήμανση των ανεπαρκειών των ανδροκρατικά προκατειλημμένων θεωριών, μια άλλη θεωρητική οπτική, η οποία επίσης περιλαμβάνει ένα σύνολο διαφορετικών μεταξύ τους θεωριών υπό τον όρο *queer theories*, αναδύεται μέσα





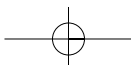
από την κριτική και την επισήμανση των ανεπαρκειών των φεμινιστικών θεωριών και αποτελεί –κατά μια έννοια– επέκτασή της. Οι “queer theories” ξεκινούν από την παραδοχή ότι οι σεξουαλικές ταυτότητες των ατόμων δεν είναι δεδομένες (ούτε βιολογικά ούτε κοινωνικά) και δεν καθορίζουν από μόνες τους ένα άτομο. Αντίθετα, μπορεί να διαφοροποιούνται συνεχώς ως αποτέλεσμα επιλογών των ατόμων, δημιουργώντας πολλές εκδοχές και δυνατότητες αυτοκαθορισμού. Οι ατομικές οπτικές, επομένως, είναι πολύπλευρες, αφού εδράζονται στις ατομικές ταυτότητες, οι οποίες είναι και οι ίδιες πολυσθενείς (έχουν πολλές όψεις). Ο όρος queer (queer=περίεργος, αλλόκοτος, αφύσικος) χρησιμοποιήθηκε στη δεκαετία του 1960 για να χαρακτηρίσει τους ομοφυλόφιλους, αλλά υιοθετήθηκε τα τελευταία χρόνια σε θεωρητικές αναλύσεις του φύλου και της σεξουαλικότητας ως γενικός όρος της σεξουαλικής ταυτότητας και συμπεριφοράς των ατόμων σε αντικατάσταση και προς υπέρβαση των περιοριστικών όρων άνδρας, γυναίκα, γκέι, λεσβία κλπ.

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΕΣ ΟΠΤΙΚΕΣ: ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Οι φεμινιστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης όχι μόνο ως θεωρητικό πεδίο αλλά ακόμα και ως εννοιολογική κατασκευή κυριαρχείται από τους άνδρες.

Η εκπαιδευτική θεωρία και η διοικητική πρακτική κυριαρχήθηκαν και κυριαρχούνται από τους άνδρες, οι οποίοι λειτουργούν ως φύλακες (gate keepers) θέτοντας τα πρότυπα, παράγοντας την κοινωνική γνώση, θεσπίζοντας τι είναι σημαντικό σχετικό και σπουδαίο με βάση αποκλειστικά τις δικές τους εμπειρίες (Blackmore 1993: 27).

Αυτό που η Blackmore (1993) και άλλες, όπως η Schmitt (1994), ισχυρίζονται είναι ότι υπάρχει μια ανδροκρατική ηγεμονία και στη θεωρία και στην πρακτική της εκπαιδευτικής διοίκησης. Λειτουργώντας σε αυτό το ανδροκρατικό καθορισμένο πλαίσιο, ακόμα και εκείνες οι γυναίκες οι οποίες αναλαμβάνουν και ασκούν διοικητικές λειτουργίες επιτυγχάνουν σε έναν «ανδρικό κόσμο». Αν και η επιτυχής άσκηση αυτών των καθηκόντων είναι ένα κατόρθωμα, χωρίς αμφιβολία «δεν αμφισβητεί την ηγεμονική ανδροπρέπεια η οποία είναι ενσωματωμένη στις αρχές και στις δομές της διοίκησης» (Blackmore 1993: 45). Επομένως, διεκδίκηση αύξησης του αριθμού των γυναικών σε διοικητικές θέσεις της εκπαί-

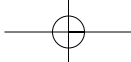


δευσης είναι μεν σημαντικός στόχος αλλά απολύτως ανεπαρκής από την οπτική των φεμινιστικών θεωριών. Αυτό που η Blackmore και άλλες θεωρητικοί υποστηρίζουν είναι η ανάγκη ενός νέου ορισμού της έννοιας της διεύθυνσης (leadership), ο οποίος θα είναι περιεκτικός πολλαπλών οπτικών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων οι οποίες βασίζονται στο φύλο και στη σεξουαλικότητα. Αυτό βέβαια στο επίπεδο της θεωρίας, γιατί ένα τέτοιο εγχείρημα σε επίπεδο πρακτικής είναι εξαιρετικά δύσκολο. Συμπληρωματικά, η Schmitt (1994) υποστηρίζει και τεκμηριώνει ερευνητικά ότι και η εκπαίδευση η οποία προετοιμάζει εκπαιδευτικούς για διευθυντικές θέσεις είναι οργανωμένη με βάση τις εμπειρίες των ανδρών και τις λειτουργίες σε ανδρικά περιβάλλοντα.

Μπορεί να υποστηριχτεί η άποψη ότι αυτό οφείλεται στην ιστορική εξέλιξη της οργάνωσης της εκπαίδευσης και στη διαπιστωμένη αντίσταση των οργανισμών σε αλλαγές της δομής τους. Κατά τις φεμινιστικές θεωρίες, μια τέτοια ερμηνεία είναι απλουστευτική, αφού αγνοεί την ηγεμονική δύναμη της ανδροκρατίας. Κατά τις θεωρίες αυτές, οι άνδρες κυριαρχούν σε όλες τις βαθμίδες της διοίκησης της εκπαίδευσης γιατί είναι καταλληλότερα προετοιμασμένοι και ασκούν καλύτερα τις απαιτούμενες δραστηριότητες σε μια διοικητική και λειτουργική δομή η οποία έχει παραδοσιακά συγκροτηθεί με βάση ανδρικά πρότυπα. Με μια διευκρίνιση: οι άνδρες δεν έχουν προετοιμαστεί καλύτερα για να διευθύνουν τα σχολεία, έχουν προετοιμαστεί καλύτερα για να καταλάβουν θέσεις οι οποίες έχουν ορισθεί (κανονικοποιηθεί με τον φουκωικό όρο) με βάση τις εμπειρίες των ανδρών, οι οποίοι κατείχαν στο παρελθόν τις θέσεις αυτές (Hoyle & Skra 1999, Skra 2000).

Στη βάση αυτή ο κύκλος ο *άνδρας ως διευθυντής* και ο *διευθυντής ως άνδρας* ορίζει την έννοια της διοίκησης της εκπαίδευσης και κάθε διαφορετική άποψη η οποία αμφισβητεί τους παραδοσιακά ανδρικούς ρόλους στη διοίκηση περιθωριοποιείται. Στο πλαίσιο αυτό οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις αντιμετωπίζουν διαρκώς μια σύγκρουση ρόλων. Μια σημαντική όψη αυτής της σύγκρουσης αναδεικνύεται, για παράδειγμα, όταν οι προσδοκίες των συναδέλφων των γυναικών διευθυντών παλινδρομούν ανάμεσα στο πώς συμπεριφέρεται μια γυναίκα και πώς συμπεριφέρεται ένας «διευθυντής».



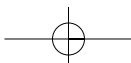
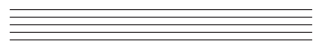


Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΡΕΥΣΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Οι φεμινιστικές οπτικές ξεκίνησαν διεκδικώντας να αποδομήσουν τις κυρίαρχες, βασισμένες στην ανδρική οπτική, αντιλήψεις και κατανοήσεις με βάση την αρχή της διαφορετικότητας των γυναικών. Προέβαλλαν, επομένως, την ανάγκη συγκρότησης μιας γυναικείας ταυτότητας, η οποία θα συνδύαζε τη διαφορετικότητα των γυναικών έναντι των ανδρών με την ομοιότητα των γυναικών μεταξύ τους.

Οι μεταμοντέρνες κριτικές στις φεμινιστικές θεωρίες πρόβαλαν τον περιορισμένο χαρακτήρα αυτής της διπλής διαφοροποίησης, η οποία κατασκεύαζε τη γυναικεία ταυτότητα στη βάση του ενός από δύο πόλους άνδρας-γυναίκα, καθένας εκ των οποίων χαρακτηριζόταν από συγκεκριμένες ιδιότητες, ενδιαφέροντα και συμβάσεις. Στη λογική αυτή οι γυναίκες είναι διαφορετικές από τους άνδρες και οι άνδρες από τις γυναίκες, ενώ οι γυναίκες δεν είναι διαφορετικές μεταξύ τους, όπως και οι άνδρες δεν έχουν μεταξύ τους διαφορές. Αυτή η διχοτομία βέβαια δεν αφήνει περιθώρια για παραπέρα διαφοροποιήσεις, όπως και δεν αφήνει περιθώρια για τη διερεύνηση και την κατανόηση της ταυτότητας των ατόμων πέρα από τις δύο βιολογικά ορισμένες κατηγορίες αρσενικού και θηλυκού.

Σύμφωνα με την Butler (1990), οι φεμινιστικές θεωρίες, απορρίπτοντας τη θέση ότι η βιολογία καθορίζει την ταυτότητα των ατόμων και αντικαθιστώντας την με τη θέση ότι η πατριαρχική κουλτούρα επιβάλλει αρσενικούς και θηλυκούς ρόλους στους άνδρες και στις γυναίκες αντίστοιχα, καταλήγουν στο ίδιο αποτέλεσμα με εκείνο της βιολογικής διάκριση ανδρών και γυναικών την οποία απορρίπτουν. Βασισμένη στις θεωρητικές επεξεργασίες του Φουκώ, η Butler αποδομεί το δίπολο του βιολογικού φύλου (αρσενικό-θηλυκό), το οποίο παράγει το κοινωνικό φύλο (άνδρας-γυναίκα) και το οποίο με τη σειρά του προκαλεί την επιθυμία για το άλλο φύλο, θεωρώντας ως δεδομένο στις αναλύσεις της ότι το φύλο και η επιθυμία για το άλλο φύλο είναι εντελώς ανεξάρτητα από βιολογικά χαρακτηριστικά και απολύτως ρευστά ως εννοιολογικές κατασκευές και κοινωνικές πρακτικές. Το φύλο στη λογική της είναι κάτι που τα άτομα υποδύονται και όχι κάτι που είναι. Αυτή η ιδέα του ρόλου του φύλου ως εσκεμμένης επιλογής των ατόμων, η οποία μπορεί να μεταβάλλεται

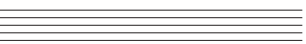


στο χρόνο και στον τόπο, και άρα της ρευστότητας του φύλου των ατόμων είναι κεντρική των queer θεωριών.

Μια τέτοια προσέγγιση στη διοίκηση της εκπαίδευσης μοιάζει εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, αλλά και θεωρητικά σύνθετη, αφού πρώτα απ' όλα προϋποθέτει μια νέα εκδοχή της «κανονικότητας» και μια καινοτομική προσέγγιση των σχέσεων εξουσίας τις οποίες έχει εγκαθιδρύσει και νομιμοποιήσει η κυρίαρχη λογική του εκπαιδευτικού συστήματος _ και εδώ απαιτείται η εφαρμογή της θέσης του Φουκώ: «*Η εξουσία πρέπει να αναλυθεί ως κάτι που κυκλοφορεί, ή μάλλον ως κάτι που λειτουργεί με τη μορφή μιας αλυσίδας. Δεν εντοπίζεται ποτέ στο ένα ή στο άλλο μέρος, ποτέ στα χέρια κάποιου. Κανένας δεν την ιδιοποιείται ποτέ ως εμπόρευμα ή κομμάτι πλούτου. Η εξουσία χρησιμοποιείται και ασκείται μέσω μιας οργάνωσης που μοιάζει με δίκτυο. Και τα άτομα όχι μόνο κυκλοφορούν ανάμεσα στα νήματά της αλλά είναι πάντα στη θέση όπου συγχρόνως υφίστανται και ασκούν την εξουσία αυτή. Τα άτομα δεν είναι μόνο ο αδρανής ή ο συναιών στόχος της, είναι πάντοτε και τα στοιχεία άρθρωσής της. Με αλλά λόγια, τα άτομα είναι οι φορείς της εξουσίας, όχι τα σημεία εφαρμογής της*» (Φουκώ 1991: 107).

Η κατανόηση των σχέσεων εξουσίας απαιτεί, παράλληλα, σύμφωνα με τις queer θεωρίες μια άλλη προσέγγιση και κατανόηση της έννοιας της ταυτότητας των ατόμων. Αφού, σύμφωνα πάλι με τον Φουκώ, σ' αυτό το πλέγμα εξουσίας, «*το άτομο [individual] δεν πρέπει να συλλαμβάνεται ως ένα είδος στοιχειώδους πυρήνα, ένα πρωτόγονο άτομο [atom], ένα πολλαπλό και αδρανές υλικό πάνω στο οποίο στερεώνεται η εξουσία η εναντίον του οποίου στρέφεται και, καθώς το κάνει αυτό, καθυποτάσσει η συντρίβει τα άτομα. Πραγματικά, ένα από τα πρώτιστα αποτελέσματα της εξουσίας είναι ήδη ότι ορισμένα σώματα, ορισμένες χειρονομίες/κινήσεις, ορισμένοι λόγοι, ορισμένες επιθυμίες έρχονται και ταυτίζονται και συγκροτούνται ως άτομα. Το άτομο δηλαδή δεν είναι το vis-a-vis της εξουσίας είναι, κατά τη γνώμη μου, ένα από τα πρώτιστα αποτελέσματά της. Το άτομο είναι ένα αποτέλεσμα εξουσίας και συγχρόνως, ή, στο βαθμό ακριβώς που είναι αυτό το αποτέλεσμα, είναι και στοιχείο της άρθρωσής της. Το άτομο που έχει συγκροτηθεί από την εξουσία είναι συγχρόνως και φορέας της*» (Φουκώ 1991).

Έξω από ένα τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο δομημένο στην αμφισβήτηση της κανονικότητας, των σχέσεων εξουσίας και της ταυτότητας των ατόμων, κάθε φεμινιστική προσέγγιση στη διοίκηση της εκπαίδευσης καταλήγει απλώς στα φιλελεύθερα δημοκρατικά αιτήματα της ατομικής ελευθερίας και του ατομικού αυτοπροσδιορισμού (Strachan 1999).

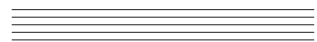


Μια μεθοδολογική προσέγγιση των ζητημάτων αυτών μπορεί να βασιστεί στη θεσμική εθνογραφία

Όπως αναφέρει η Wright (2003), η θεσμική εθνογραφία περιγράφεται ως «η εμπειρική διερεύνηση των συνδέσμων ανάμεσα σε τοπικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, οργανωτικές δομές και υπερτοπικές διοικητικές διαδικασίες» (Devault and McCoy 2002: 751) και επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους η καθημερινή εμπειρία των ανθρώπων οργανώνεται κοινωνικά επιχειρώντας να συμβάλλει στην κατανόηση των διαδικασιών διά των οποίων οι εργασιακές δραστηριότητες, πρακτικές και σχέσεις, οι οποίες είναι οργανωμένες γύρω από μια συγκεκριμένη κοινωνική λειτουργία (όπως είναι η εκπαίδευση, η δικαιοσύνη, η κοινωνική πρόνοια κλπ.) και οι οποίες εμφανίζονται σε ποικίλους τόπους, αποτελούν μέρος του μηχανισμού κυριαρχίας (ruling apparatus) μιας κοινωνίας (Grahame & Grahame 2000).

Η κύρια ερώτηση την οποία θέτει η θεσμική εθνογραφία είναι «πώς συμβαίνει αυτό που συμβαίνει; Πώς οργανώνονται αυτές οι σχέσεις κυριαρχίας;» (Campbell & Gregor 2002: 7), οι οποίες ρυθμίζουν και ελέγχουν τις ζωές των ανθρώπων «λίγο ή πολύ μυστηριωδώς και χωρίς την επίγνωση των εμπλεκόμενων ατόμων» (Campbell & Gregor 2002: 18). Οι σχέσεις κυριαρχίας στη θεσμική εθνογραφία ορίζονται πρωτίστως ως οι «κειμενικοί τόποι» (textual venues) στους οποίους και διά των οποίων συγκροτείται και επιβάλλεται η εξουσία σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (όπως είναι η νομοθεσία, η διοίκηση, η διεύθυνση, ο προγραμματισμός). Η έννοια της εξουσίας, επομένως, κατέχει πρωτεύουσα θέση στη μεθοδολογία της θεσμικής εθνογραφίας ως αναλυτικό εργαλείο διερεύνησης και κατανόησης και των πρακτικών οι οποίες περιθωριοποιούν άτομα και απόψεις και των πρακτικών διά των οποίων οι σχέσεις κυριαρχίας μεταβιβάζονται μέσα από τη γνώση, την εμπειρογνωμοσύνη, το λόγο και τους θεσμούς.

Οι σχέσεις κυριαρχίας, όπως προαναφέρθηκε, προσλαμβάνονται και διερευνώνται ως «κείμενα». Στις ποικίλες μορφές τους τα κείμενα αυτά αποκάλυπτουν τους τρόπους διά των οποίων η εξουσία ενσωματώνεται στις κοινωνικές δομές και στους θεσμούς μιας κοινωνίας. Στην υλικότητά τους, βέβαια, τα κείμενα είναι έγγραφα, ηλεκτρονικά αρχεία, σχέδια και εικόνες, κάθε είδους γραπτά τεκμήρια και κάθε είδους και μορφής αναπαραστάσεις (representations), οι οποίες παρέχουν την ευχέρεια αναπαραγωγής, αντιγραφής και διάδοσης σε διάφορους χρήστες σε διαφορετικές χρονικές στιγμές



(Grahame & Grahame 2000). Σε συμβολικό επίπεδο, τα κείμενα αυτά οργανώνουν και επιβάλλουν έναν κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο σε συγκεκριμένα άτομα και ομάδες, ενώ παράλληλα αποδίδουν εξουσία σε ιδεολογίες και πρακτικές.

Μια ερευνητική προσέγγιση, όπως η θεσμική εθνογραφία, προσφέρει πολλαπλά πλεονεκτήματα στη διερεύνηση της διοίκησης της εκπαίδευσης από την οπτική του φύλου και γενικότερα της σεξουαλικότητας των εμπλεκόμενων ατόμων, όπως α) συνδυάζει αναλύσεις σε μικρο- και μακροεπίπεδο, β) συσχετίζει φαινόμενα σε ένα πρώτο επίπεδο διαφορετικά μεταξύ τους, γ) αποκαλύπτει τη δυνατότητα των κειμένων να διαμορφώνουν και να ελέγχουν τις ζωές των ανθρώπων με απρόσμενους τρόπους και δ) παρέχει πρακτικά μέσα ικανά να ενισχύσουν αλλαγές πρακτικών και συμπεριφορών, τουλάχιστον σε τοπικό επίπεδο.

Επιγραμματικά, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των διαδικασιών διά των οποίων τα μικρο- και μακροκοινωνικά συστήματα και οι θεσμοί διαμορφώνουν τις ατομικές εμπειρίες των ανθρώπων, αποκαλύπτοντας τις συνάψεις συγκεκριμένων οργανωτικών δομών (και εν προκειμένου εκπαιδευτικών) με τις αναπαραγωγή και επιβολή των σχέσεων κυριαρχίας στην κοινωνία μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Blackmore, J. (1993), "In the shadow of men: The historical construction of educational administration as a masculinist enterprise", Blackmore J., J Kenway (eds), *Gender matters in educational administration policy: A feminist introduction*, Farmer Press, Washington, σ. 27-45).
- Bowen, S., Wyatt, N. (1993), *Transforming visions: Feminist critiques in communication studies*, Hampton Press, Cresskill, NJ.
- Butler, J. (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York & London.
- Campbell, M., Frances, G. (2002), *Mapping the social: A primer in doing institutional ethnography*, Garamond Press, Aurora, On.
- Comell, D. (1991), *Beyond accommodation: Ethical feminism, deconstruction and the law*, Routledge, New York.
- Devault, M.L., McCoy, L. (2002), "Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations", Gubrium J., Holstein J.A. (eds.), *Handbook of interview research*, Sage, Thousand Oaks, σ. 751-776.
- Doyle D. (1997), "Education and character: A conservative view", *Phi Delta Kappan*, 78 (6), σ. 440-443.

- Grahame, P.R., Grahame, K.M. (2000), "Official knowledge and the relations of ruling: Explorations in institutional ethnography", *Journal for Pedagogy, Pluralism, & Practice*, 5, <http://www.lesley.edu/journals/jppp/5/grahame.html> [3.5.2009].
- Hoyle, J. R., Skrla, L. (1999), "The politics of superintendent evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), σ. 405-419.
- Johnson, J. (2007), "Gender, sexuality and leadership", Howley A., Howley C. (eds.), *Thinking about schools. New theories and innovative practice*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London, σ. 205-232.
- Johnson, J. (2007), "Critical theory and school leadership", Howley A., Howley C. (eds.), *Thinking about schools. New theories and innovative practice*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London, σ. 233-265.
- ΚΕΘΙ-Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (2008), *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Schmitt, D. (1994), "Integrating new theory and practice to prepare women for roles in Educational Administration", Paper prepared for the *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*.
- Skrla, L. (2000), "The social construction of gender in the superintendency", *Journal of Educational Policy*, 15, σ. 293-316.
- Strachan, J. (1999), "Feminist Educational Leadership: locating the concepts in practice", *Gender and Education*, (11)3, σ. 309-322.
- Φουκώ, Μ. (1991), «Γειθαρχική εξουσία και υποτέλεια», *Η μικροφυσική της εξουσίας*, μτφρ. Λ. Τρουλινού, Ύψιλον, Αθήνα, σ. 101-118.
- Wright, U.T. (2003), "Institutional Ethnography: A Tool for Merging Research and Practice", Paper presented at the *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education*, <https://idea.iupui.edu/dspace/handle/1805/353> [3.5.2009].

νέες κυκλοφορίες από τις εκδόσεις *νήσος*

Το ευάλωτο, το τρωτό,
η επιθετικότητα, η βία,
ο θυμός.

Η υπεράσπιση του
Λόγου και της διανόη-
σης σε μια εποχή επι-
θετικής αμφισβήτησής
τους.

Μια αναπάντεχα συνε-
πής κριτική ματιά, που
μας επιτρέπει να δούμε
με άλλα μάτια το κοινό-
τοπο της περιρρέουσας
αγριότητας.



Κεντρική διάθεση: Σαρρή 14, 10553 Αθήνα,
τηλ./φαξ 210 3250058

Βιβιοπωλείο: Πεσμαζόγλου 5 (Στοά του βιβλίου)
τηλ.: 210 3213583

