



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Σχολή Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα

Σπουδές Φύλου: Μεθοδολογίες, θεωρίες, πολιτικές

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: Πολιτικές ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση: Κριτική ανάλυση του πλαισίου σε Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση

[Βασιλική Ρόιδου]

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: [Βασιλική Πλιόγκου]

Συν-Επιβλέπουσα καθηγήτρια: [Όλγα Παντούλη]

[ΙΟΥΝΙΟΣ] 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει σα βασικό σκοπό την κριτική ανάλυση των πολιτικών ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, εξετάζοντας το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο σε συνδυασμό με το ελληνικό πλαίσιο. Μέσω ποιοτικής ανασκόπησης νομοθετικών κειμένων, στρατηγικών πολιτικής και ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας, η ανάλυση διερευνά τρία κεντρικά ερωτήματα: τον τρόπο ενσωμάτωσης της έμφυλης διάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα κενά και τις προκλήσεις εφαρμογής, και τον βαθμό στον οποίο οι πολιτικές αυτές φτάνουν στην προσχολική εκπαίδευση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ της τυπικής δέσμευσης και της ουσιαστικής εφαρμογής των πολιτικών φύλου. Παράλληλα, έχει διαμορφωθεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό πλαίσιο πολιτικών για την ισότητα τόσο στην ΕΕ με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) μέχρι τη Στρατηγική Ισότητας 2020–2025, όσο και σε εθνικό επίπεδο, με σημαντικότερη εξέλιξη τον Νόμο 4604/2019. Ωστόσο, η ενσωμάτωση των πολιτικών φύλου στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά υλικά και στην κατάρτιση εκπαιδευτικών παραμένει αποσπασματική. Ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση, το gender mainstreaming δεν έχει εφαρμοστεί στην παιδαγωγική πρακτική, παρά τα ερευνητικά δεδομένα που τεκμηριώνουν τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης στη διαμόρφωση έμφυλων στερεοτύπων. Η διαθεματική προσέγγιση, αν και αναγνωρίζεται σε θεωρητικό επίπεδο, δεν έχει εφαρμοστεί επαρκώς στα εργαλεία παρακολούθησης και στις παιδαγωγικές πρακτικές. Συμπερασματικά, η αποτελεσματική προώθηση της ισότητας φύλων στην εκπαίδευση απαιτεί δεσμευτικούς μηχανισμούς που αξιολογούν την εφαρμογή της, τη συστηματική κατάρτιση εκπαιδευτικών και το θεσμικό συντονισμό μεταξύ αρμόδιων φορέων.

Λέξεις Κλειδιά: ισότητα φύλων στην εκπαίδευση, gender mainstreaming, προσχολική εκπαίδευση, φεμινιστική πολιτική ανάλυση, διαθεματικότητα, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ABSTRACT

This paper critically examines gender equality policies in education, analyzing the European institutional framework in relation to the Greek national framework, with a particular focus on the preschool level. Through a qualitative review of legislative texts, policy strategies, and academic literature, the analysis explores three central questions: how the gender dimension is integrated into education systems, the gaps and challenges in implementation, and the extent to which these policies reach preschool education. The findings highlight a persistent gap between formal commitment and substantive implementation. Despite the significant legal framework established at the EU level—from the Treaty of Amsterdam (1997) to the Equality Strategy 2020–2025—and at the national level, culminating in Law 4604/2019, the integration of a gender perspective into curricula, school materials, and teacher training remains fragmented. Especially in early childhood education, gender mainstreaming has not been translated into pedagogical practice, despite research data documenting the importance of early intervention in the formation of gender stereotypes. The cross-curricular approach, although recognized in theory, remains insufficiently integrated into monitoring tools and pedagogical practices. The study concludes that the effective promotion of gender equality in education requires binding enforcement mechanisms, systematic teacher training, and institutional coordination among relevant stakeholders.

Keywords: gender equality in education, gender mainstreaming, preschool education, feminist political analysis, interdisciplinary approach, Greek education system.

Περιεχόμενα	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο, το φύλο και η ισότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. ...	10
1.1 Το φύλο ως κοινωνική κατασκευή.....	10
1.2 Φεμινιστικές Προσεγγίσεις στις Πολιτικές Ισότητας	13
1.3 Το Gender Mainstreaming ως Στρατηγική Πολιτικής.....	15
1.4 Διαθεματικότητα (Intersectionality)	16
Κεφάλαιο 2: Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Πολιτικών Ισότητας στην Εκπαίδευση	19
2.1 Το Νομικό και Θεσμικό Πλαίσιο της Ε.Ε.....	19
2.2 Στρατηγικές Ισότητας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής	21
2.3 Ο Ρόλος του EIGE (European Institution for Gender Equality) και η Παρακολούθηση των Πολιτικών	23
2.4 Αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα του Gender Mainstreaming στην Ε.Ε...	25
2.5 Η πορεία για τα δικαιώματα των Γυναικών και οι προοπτικές μετά το 2026.....	27
Κεφάλαιο 3: Πολιτικές Ισότητες Φύλων στην Εκπαίδευση και στην Ελλάδα	29
3.1 Το Συνταγματικό και Νομοθετικό Πλαίσιο	29
3.2 Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Ισότητα	31
3.3 Ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας.....	33
3.4 Προβλήματα κατά την εφαρμογή πολιτικών ισότητας φύλων στην εκπαίδευση..	35
3.5 Νέα Νομοθετικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικοί Δείκτες στην Ελλάδα.....	38
Κεφάλαιο 4: Πολιτικές Φύλου στην Προσχολική Εκπαίδευση	40
4.1 Η έμφυλη κοινωνικοποίηση κατά την πρώιμη παιδική ηλικία	40
4.2 Στερεότυπα Φύλου στην Προσχολική Εκπαίδευση	41
4.3 Πολιτικές Ισότητας στην προσχολική εκπαίδευση στην Ε.Ε. και στην Ελλάδα ...	43
4.4 Διαθεματικότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση	45
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση	48
5.1 Συγκριτική ανάλυση ανάμεσα στο ευρωπαϊκό και το ελληνικό πλαίσιο.....	48
5.2 Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας των Πολιτικών.....	49
5.3 Περιορισμοί της Διαθεματικής Προσέγγισης στην Πράξη.....	51
5.4 Σκανδιναβικά Μοντέλα Αξιολόγησης της Ισότητας.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	55
Βιβλιογραφικές Αναφορές	60

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Συντομογραφία	Ελληνική Απόδοση	Αγγλικός Όρος
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	—
ΓΓΙΑΔ	Γενική Γραμματεία Ισότητας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	—
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο	—
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση	—
ΕΕΚ	Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση	—
ΕΣΔΙΦ	Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων	—
ΚΕΘΙ	Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας	—
ΣΕΕ	Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση	TEU – Treaty on European Union
ΣΛΕΕ	Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης	TFEU – Treaty on the Functioning of the European Union
BPfA	Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου	Beijing Platform for Action
ΕΕΑ	Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης	European Education Area
EIGE	Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων	European Institute for Gender Equality
ET 2030	Στρατηγικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2030	Education and Training 2030
GEI	Δείκτης Ισότητας Φύλων	Gender Equality Index
STEM	Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά	Science, Technology, Engineering, Mathematics

Εισαγωγή

Η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα ιδιαίτερα όσον αφορά τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Παρά τις νομοθετικές προσπάθειες που έχουν αναληφθεί εδώ και αρκετές δεκαετίες αλλά και τη θεσμική κατοχύρωση της αρχής της ισότητας, η ουσιαστική ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα παραμένει ελλιπής και σε ορισμένες περιπτώσεις αντιφατική. Με βάση τα δεδομένα που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία, φαίνεται ότι οι πολιτικές ισότητας εστιάζουν κατά κανόνα στην τυπική ισοτιμία, δηλαδή, στη νομική εξασφάλιση πρόσβασης και εκπροσώπησης και των δύο φύλων, χωρίς ωστόσο να διασφαλίζουν την ουσιαστική μετασχηματιστική αλλαγή που απαιτούν οι αρχές της ισότητας των φύλων (Lombardo & Meier, 2006; Walby, 2005).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η στρατηγική της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου (gender mainstreaming), δηλαδή η συστηματική ενσωμάτωση της έμφυλης οπτικής σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού και αξιολόγησης πολιτικών, αναγνωρίστηκε επίσημα με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) και έκτοτε αποτελεί κεντρικό εργαλείο της ευρωπαϊκής πολιτικής σχετικά για την ισότητα (Verloo, 2004). Η Στρατηγική για την Ισότητα των Φύλων 2020-2025 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής επιβεβαιώνει εκ νέου αυτή τη δέσμευση, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενσωμάτωσης του φύλου ως μέσου κοινωνικής δικαιοσύνης και αναπτυξιακής πολιτικής (European Commission, 2020a). Εντούτοις, αξιολογήσεις του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων (EIGE) αποκαλύπτουν σημαντικά κενά ανάμεσα στο στόχο των πολιτικών αλλά και στην πρακτική τους εφαρμογή σε κράτη-μέλη, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας (EIGE, 2024).

Στο ελληνικό αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο, το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021-2025 (ΕΣΔΙΦ) αποτελεί το κεντρικό κανονιστικό εργαλείο, περιλαμβάνοντας άξονες που αφορούν την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση και τον δημόσιο τομέα. Ο Νόμος 4604/2019 για την ουσιαστική ισότητα των φύλων εισήγαγε, μεταξύ άλλων, την υποχρέωση εκπόνησης θεσμικών πλαισίων ισότητας από δημόσιους φορείς και πανεπιστήμια (EIGE, 2024). Παρά ταύτα, οι προκλήσεις στην εφαρμογή παραμένουν έντονες, ιδίως ως προς τη βαθύτερη ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης στα Αναλυτικά Προγράμματα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι επίσης η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι πολιτικές αυτές αγγίζουν ή πολλές φορές παραλείπουν, τις δομές που αφορούν την πρωτοβάθμια

εκπαίδευση και ιδιαίτερα την προσχολική. Η διεθνής έρευνα έχει τεκμηριώσει ότι η έμφυλη κοινωνικοποίηση αρχίζει από πολύ νωρίς. Τα παιδιά ηλικίας δύο έως τριών ετών αρχίζουν να αφομοιώνουν έμφυλα στερεότυπα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με ενήλικες και συνομηλίκους, ενώ έως την ηλικία των έξι ετών έχουν εσωτερικεύσει στερεότυπα που συνδέουν το φύλο με τις νοητικές ικανότητες (UNICEF, 2022). Η προσχολική εκπαίδευση, επομένως, αποτελεί ένα κρίσιμο πλαίσιο όπου γίνεται αναπαραγωγή ή αμφισβήτηση των έμφυλων ανισοτήτων, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ανάλυση της εφαρμογής των πολιτικών gender mainstreaming σε αυτό το επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με βάση όσα διατυπώθηκαν στις παραπάνω παραγράφους, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου στις πολιτικές εκπαίδευσης και στις στρατηγικές ισότητας στην Ελλάδα, σε συνάρτηση με το ευρωπαϊκό πλαίσιο. Ειδικότερα, η εργασία επιχειρεί να απαντήσει σε τρία κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα: (1) Πώς ενσωματώνεται η έμφυλη διάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις πολιτικές ισότητας στην Ελλάδα και την Ε.Ε.; (2) Ποια είναι τα βασικά κενά και οι προκλήσεις στην εφαρμογή της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση; (3) Σε ποιο βαθμό οι πολιτικές αυτές αφορούν την προσχολική εκπαίδευση, όπου συγκροτούνται οι πρώτες κοινωνικές αναπαραστάσεις του φύλου; Η ανάλυση αξιοποιεί ως κεντρικά αναλυτικά εργαλεία τις έννοιες της ουσιαστικής ισότητας και του gender mainstreaming, λαμβάνοντας υπόψιν ότι πολιτικές που αγνοούν τις διαστάσεις σε σχέση με το φύλο, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα και άλλων ταυτοτήτων αδυνατούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ανισότητες που βιώνουν διαφορετικές ομάδες μαθητών και μαθητριών (Crenshaw, 1989; Unterhalter, 2023).

Ως προς τη μεθοδολογία, η εργασία ακολουθεί ποιοτική προσέγγιση μέσω συστηματικής ανασκόπησης πολιτικών κειμένων και ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας. Αναλύονται θεσμικά και πολιτικά κείμενα και πιο συγκεκριμένα, εθνικά σχέδια δράσης για την ισότητα, στρατηγικές της Ε.Ε., εκθέσεις του EIGE και νομοθετικά κείμενα, τα οποία συσχετίζονται με τη φεμινιστική θεωρία των πολιτικών ισότητας και της εκπαίδευσης. Η ανάλυση κινείται σε δύο βασικά επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά το θεσμικό/πολιτικό (νομοθεσία, στρατηγικές, σχέδια δράσης) και το δεύτερο επίπεδο αφορά το ερμηνευτικό/κριτικό, με βάση την οπτική της φεμινιστικής θεωρίας (Bacchi & Eveline, 2010).

Για την διασφάλιση της εγκυρότητας της παρούσας ποιοτικής ανασκόπησης ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα μεθοδολογικά κριτήρια που προτείνονται για την ανάλυση πολιτικών κειμένων. Συγκεκριμένα, η εγκυρότητα του περιεχομένου διασφαλίστηκε μέσω της

συστηματικής τριγωνοποίησης πηγών, δηλαδή της διασταύρωσης πρωτογενών νομοθετικών κειμένων (Σύνταγμα, Ν. 4604/2019), θεσμικών εκθέσεων (EIGE, OECD, UNICEF) και ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας, ώστε τα συμπεράσματα να μην βασίζονται σε μεμονωμένη πηγή, καθώς η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στη μέθοδο ανάλυσης εγγράφων αποτελούν κρίσιμα ζητήματα που απαιτούν συστηματική θεωρητική τεκμηρίωση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας. Επιπλέον, η αξιοπιστία της ανάλυσης ενισχύθηκε μέσω της σαφούς οριοθέτησης κριτηρίων επιλογής πηγών (επίσημα κείμενα ΕΕ και ελληνικού κράτους, εκθέσεις διεθνών οργανισμών με ρόλο παρακολούθησης, και αξιολογημένη από ομότιμους βιβλιογραφία), καθώς και της συνεχούς αναστοχαστικής σύγκρισης των ευρημάτων με τα θεωρητικά εργαλεία του Κεφαλαίου 1 (τυπική/ουσιαστική ισότητα, διαθεματικότητα), ώστε να αποφευχθεί η επιλεκτική ερμηνεία δεδομένων υπέρ προκαθορισμένων συμπερασμάτων.

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε βασικά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο, εξετάζοντας τις βασικές έννοιες του φύλου ως κοινωνικής κατασκευής, τις φεμινιστικές προσεγγίσεις στις πολιτικές ισότητας, το gender mainstreaming και τη διαθεματικότητα. Το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει το ευρωπαϊκό πλαίσιο πολιτικών ισότητας στην εκπαίδευση, εστιάζοντας στους θεσμούς, τις στρατηγικές και τα κενά εφαρμογής. Το τρίτο κεφάλαιο εξετάζει το ελληνικό - εθνικό πλαίσιο, αναλύοντας τη νομοθεσία, τα εθνικά σχέδια δράσης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στην προσχολική εκπαίδευση ως αυτόνομο πεδίο ανάλυσης, αξιοποιώντας το επιστημονικό υπόβαθρο της συγγραφέα στην προσχολική αγωγή. Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο προσφέρει μια κριτική σύνθεση και συγκριτική αξιολόγηση, ενώ τα συμπεράσματα περιλαμβάνουν προτάσεις για πολιτική και μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο, το φύλο και η ισότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

1.1 Το φύλο ως κοινωνική κατασκευή

Η κατανόηση της έννοιας του φύλου ως μία κοινωνική κατασκευή αποτελεί τμήμα της σύγχρονης φεμινιστικής θεωρίας και αξίζει να αναλυθεί κριτικά για την καλύτερη κατανόηση και ανάλυση των πολιτικών ισότητας στην εκπαίδευση. Η διάκριση μεταξύ βιολογικού φύλου (sex) και κοινωνικού φύλου (gender) εισήχθη στη φεμινιστική σκέψη ως αναλυτικό εργαλείο με σκοπό να αποδείξει ότι οι κοινωνικοί ρόλοι, τα χαρακτηριστικά και οι προσδοκίες που αποδίδονται στους άνδρες και στις γυναίκες δεν απορρέουν από τη βιολογική τους υπόσταση αλλά από κοινωνικούς, πολιτιστικούς και ιστορικούς παράγοντες. Η διάκριση αυτή έθεσε τα θεωρητικά θεμέλια για να αμφισβητηθεί η ιδέα ότι η έλλειψη ισότητας μεταξύ των φύλων είναι κάτι το «φυσικό» ή ένα γεγονός αναπόφευκτο, ανοίγοντας τον δρόμο για πολιτικές που επιδιώκουν μια περισσότερο ενεργή παρέμβαση στις κοινωνικές δομές (De Beauvoir, 2023; Rubin, 1975).

Η Simone de Beauvoir, με το έργο της «Το Δεύτερο Φύλο», διατύπωσε την κλασική θέση ότι «δεν γεννιέσαι γυναίκα, γίνεσαι». Η διατύπωση αυτή αναδεικνύει ότι η γυναικεία ταυτότητα δεν είναι προϊόν της βιολογίας αλλά αποτέλεσμα μιας κοινωνικής διαδικασίας κοινωνικοποίησης μέσα από την οποία τα άτομα μαθαίνουν να ενεργούν ως γυναίκες ή ως άνδρες σύμφωνα με τα εκάστοτε πολιτισμικά και κοινωνικά πρότυπα. Η φεμινιστική σκέψη η οποία ακολούθησε στη συνέχεια, ανέπτυξε και εμβάθυνε περισσότερο αυτή την ιδέα. Στη διαδικασία αυτή αναλύθηκε πώς η κοινωνικοποίηση του φύλου λειτουργεί μέσα από θεσμούς όπως η οικογένεια, τα ΜΜΕ και, κυρίως, το εκπαιδευτικό σύστημα (De Beauvoir, 2016).

Μία πραγματικά ριζοσπαστική αμφισβήτηση της διάκρισης μεταξύ sex/gender προήλθε από τη Judith Butler στο έργο «Gender Trouble». Η Butler υποστήριξε ότι το ίδιο το βιολογικό φύλο (sex) είναι ένα πολιτισμικό κατασκευάσμα, το οποίο δεν υπάρχει πριν από τις κοινωνικές ερμηνείες αλλά παράγεται μέσα από αυτές. Κεντρικό στοιχείο της ανάλυσής της είναι η έννοια της επιτελεστικότητας (performativity), σύμφωνα με την οποία, το φύλο δεν είναι κάτι που κατέχει ο άνθρωπος εκ φύσεως, αλλά κάτι που δημιουργεί μέσα από επαναλαμβανόμενες πράξεις και συμπεριφορές οι οποίες αναπαράγουν κοινωνικά πρότυπα (Butler, 1990). Η ψευδαίσθηση της ότι υπάρχει κάποια φυσική ταυτότητα φύλου, δημιουργείται από την αδιάκοπη επανάληψη αυτών των κοινωνικών προτύπων. Η θεωρία αυτή έχει σημαντικές εφαρμογές στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου όταν το φύλο κατασκευάζεται, τότε τα σχολεία

και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά και συχνά ασυνείδητα στην αναπαραγωγή ή στην αμφισβήτηση των έμφυλων προτύπων. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή έχει δεχθεί κριτική για την υπερβολική έμφαση στο λόγο και την υποτίμηση των υλικών συνθηκών που διαμορφώνουν τις ανισότητες (McNay, 1999).

Από κοινωνικο-ψυχολογική σκοπιά, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η έμφυλη κοινωνικοποίηση ξεκινάει από τη βρεφική ηλικία. Ήδη από τα δύο έως τρία χρόνια, τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν έμφυλα στερεότυπα μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με ενήλικες. Δηλαδή από τον τρόπο με τον οποίο απευθύνονται οι ενήλικες σε αυτά ή τα ντύνουν, έως και τα παιχνίδια που τους προτείνουν (Bem, 1981). Η θεωρία σχήματος φύλου του Bem (1981) περιγράφει πώς τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστικές δομές μέσω των οποίων φιλτράρουν πληροφορίες και οργανώνουν εμπειρίες με βάση το βασικό διαχωρισμό ανάμεσα σε αρσενικό και θηλυκό. Οι συγκεκριμένες γνωστικές δομές, λειτουργούν ως νοητικά φίλτρα όπου το παιδί τείνει να προσέχει και να θυμάται πληροφορίες που ταιριάζουν με την ιδέα που ήδη έχει για τα φύλα, ενώ αγνοεί ή σε ορισμένες περιπτώσεις απορρίπτει ό,τι δεν εντάσσεται εύκολα στις δύο αυτές κατηγορίες.

Στο εκπαιδευτικό πεδίο, ο Connell (1987) ανέπτυξε την έννοια της ηγεμονικής αρρενωπότητας (hegemonic masculinity) για να περιγράψει πώς ορισμένες μορφές ανδρισμού κυριαρχούν στα σχολικά περιβάλλοντα και πώς αυτές επηρεάζουν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια. Η σχολική κουλτούρα, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, τη γλώσσα-το λεξιλόγιο των εκπαιδευτικών, τις προσδοκίες, τα σχολικά εγχειρίδια και τους ανεπίσημους κανόνες αλληλεπίδρασης, είναι παράμετροι που μπορεί να μεταφέρουν ισχυρά μηνύματα σχετικά με το τι σημαίνουν τα δύο φύλα καθώς και τι αναμένεται από αυτά.

Επίσης, η κατανόηση του φύλου ως κοινωνικής κατασκευής έχει άμεσες συνέπειες για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών. Εάν τα έμφυλα στερεότυπα κατασκευάζονται κοινωνικά, τότε κοινωνικά μπορούν επίσης και να αποδομηθούν. Αυτή η αντίληψη αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία σχεδιάζονται οι πολιτικές ενσωμάτωσης των δύο φύλων, οι οποίες επιδιώκουν να μετασχηματίσουν τις διαδικασίες και τις κουλτούρες των εκπαιδευτικών θεσμών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένες πολιτικές δεν έχουν σα σκοπό να επιβάλουν ένα περιβάλλον όπου θα υπάρχουν τυπικές συμπεριφορές και υποχρεώσεις με σκοπό την ισότητα (Verloo, 2004). Η θεωρητική αυτή τοποθέτηση θέτει, επίσης, τις βάσεις για την έννοια της διαθεματικότητας που θα αναπτυχθεί περαιτέρω στην επόμενη ενότητα. Εάν το φύλο αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή, τότε συσχετίζεται αναπόφευκτα και με άλλες κοινωνικές

κατασκευές όπως είναι η φυλή, η τάξη και η εθνικότητα, διαμορφώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο σύνθετα συστήματα ανισότητας.

Η θεωρητική ανάλυση του φύλου ως κοινωνικής κατασκευής και η κριτική του gender mainstreaming δεν μπορούν σήμερα να αγνοούν μία νέα και ταχύτατα αναπτυσσόμενη διάσταση ανισότητας: αυτή που παράγεται στο πεδίο της ψηφιακής τεχνολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης. Η διάσταση αυτή δεν αποτελεί ένα τεχνικό ζήτημα αποκομμένο από τις κοινωνικές δομές, αλλά αποτελεί μία νέα έκφραση των ίδιων έμφυλων ιεραρχιών που αναλύθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, μεταφερμένη όμως σε ψηφιακά περιβάλλοντα που τείνουν να τις αναπαράγουν και να τις ενισχύουν με μεγαλύτερη κλίμακα και ταχύτητα. Μελέτη της UNESCO κατέδειξε ότι τα μεγάλα γλωσσικά μοντέλα τεχνητής νοημοσύνης απεικονίζουν συχνά τις γυναίκες σε οικιακούς ή υποτελείς ρόλους, συνδέοντάς τις με έννοιες όπως «σπίτι», «οικογένεια» και «παιδιά», ενώ οι άνδρες συνδέονται με όρους όπως «διευθυντής» και «ηγέτης». Αυτή η αναπαραγωγή στερεοτύπων σε αλγοριθμικά συστήματα δεν είναι τυχαία αλλά αντανακλά τις προκαταλήψεις που ήταν ήδη ενσωματωμένες και εδραιωμένες στα δεδομένα εκπαίδευσης των μοντέλων, δηλαδή σε κείμενα, εικόνες και δεδομένα που παρήχθησαν σε κοινωνίες με βαθιά έμφυλες ανισότητες. Από τη σκοπιά της Butler (2002), τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης αποτελούν μία νέα μορφή επιτελεστικότητας: δηλαδή, αναπαράγουν και ενισχύουν τα έμφυλα πρότυπα μέσα από επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις με εκατομμύρια χρήστες.

Κι ενώ, η τεχνολογία προσφέρει σε ορισμένες περιπτώσεις ευκαιρίες στα κορίτσια να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε ασφαλή περιβάλλοντα, στην πράξη η χρήση της τεχνολογίας συχνά επιτείνει αρνητικά έμφυλα πρότυπα και στερεότυπα, με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης να επηρεάζει ιδιαίτερα την ευημερία και την αυτοεκτίμηση των κοριτσιών. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της διαθεματικότητας: τα κορίτσια δεν βιώνουν τις ψηφιακές ανισότητες ομοιόμορφα, αλλά με τρόπους που διαμορφώνονται από την κοινωνική τάξη, την εθνική καταγωγή και τον γεωγραφικό τους εντοπισμό (Crenshaw, 1989).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, τα αναλυτικά προγράμματα στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης πρέπει να ξεπεράσουν τις έμφυλες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα σε σχέση με τα μαθηματικά και τις θετικές-φυσικές επιστήμες, ενώ χωρίς κατάλληλες εγγυήσεις, τα βαθιά ριζωμένα στερεότυπα που είναι κωδικοποιημένα στους αλγορίθμους κινδυνεύουν να συνεχίσουν να τροφοδοτούν έμφυλες διακρίσεις και να περιορίζουν τις οικονομικές δυνατότητες των γυναικών. Η ενσωμάτωση αυτής της διάστασης στις πολιτικές gender

mainstreaming για την εκπαίδευση αποτελεί πλέον αναγκαιότητα και όχι επιλογή, δεδομένου ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία εκτίθενται σε ψηφιακά περιβάλλοντα που αναπαράγουν στερεότυπα με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι τα παραδοσιακά σχολικά εγχειρίδια.

1.2 Φεμινιστικές Προσεγγίσεις στις Πολιτικές Ισότητας

Η φεμινιστική θεωρία δεν αποτελεί μία ενιαία θεωρία αλλά περιλαμβάνει ποικίλες και συχνά αντιπαραβαλλόμενες προσεγγίσεις, οι οποίες διαφέρουν τόσο ως προς τις αιτίες της έμφυλης ανισότητας, τους στόχους της αλλαγής σε πολιτικό επίπεδο όσο και στο ρόλο που αποδίδουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο φιλελεύθερος φεμινισμός (liberal feminism) αποτέλεσε ιστορικά την πιο σημαντική θεωρητική βάση για τις εκπαιδευτικές πολιτικές ισότητας στην Ευρώπη και διεθνώς. Ξεκινώντας από τη Mary Wollstonecraft και εξελισσόμενος μέσα από τον John Stuart Mill και το δεύτερο κύμα του φεμινισμού, ο φιλελεύθερος φεμινισμός αντιμετωπίζει την ανισότητα ως προϊόν διάκρισης και παρωχημένης κοινωνικοποίησης (Acker, 1987). Η λύση που προτείνει η εν λόγω θεωρία, εστιάζει στη μεταρρύθμιση της νομοθεσίας, στην ισότητα στις ευκαιρίες πρόσβασης και στην αλλαγή των στάσεων μέσω της εκπαίδευσης. Στην πράξη, αυτή η προσέγγιση μεταφράζεται ουσιαστικά στη δημιουργία πολιτικών οι οποίες αναζητούν μία τυπική ισοτιμία, δηλαδή ισότιμα δικαιώματα πρόσβασης και ισότιμη μεταχείριση ανεξαρτήτως φύλου. Η κριτική που έχει ασκηθεί στον φιλελεύθερο φεμινισμό είναι ότι αποδέχεται τις κυρίαρχες δομές (εκπαιδευτικές, οικονομικές, πολιτικές) ως δεδομένες και έχει ως στόχο την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών σε αυτές, χωρίς να αμφισβητεί τη βαθύτερη τους φύση η οποία είναι ανδροκρατούμενη και ανδροκεντρική (Lombardo & Meier, 2006).

Επίσης, η σοσιαλιστική/μαρξιστική φεμινιστική θεωρία διευρύνει το θεωρητικό υπόβαθρο, συνδέοντας την έμφυλη ανισότητα με τις δομές του καπιταλισμού και της κοινωνικής τάξης. Η εκπαίδευση υπό αυτή την οπτική γίνεται αντιληπτή ως ένας θεσμός αναπαραγωγής κοινωνικών σχέσεων που συνδυάζει ιεραρχία σε κοινωνικό επίπεδο. Κλασικά έργα όπως αυτά των Weiler (1988) και Arnot (2002) ανέδειξαν ότι το σχολείο δεν λειτουργεί απλώς ως χώρος μεταφοράς γνώσεων αλλά ως πεδίο αναπαραγωγής έμφυλων και ταξικών διακρίσεων. Η θεωρία υποστηρίζει, επίσης, ότι οι πολιτικές ισότητας που δεν αναλύουν τη σχέση φύλου-τάξης καταλήγουν να ωφελούν κυρίως γυναίκες που ανήκουν κοινωνικά στη μεσαία τάξη, αγνοώντας τις ανισότητες που βιώνουν οι γυναίκες της εργατικής τάξης και γυναίκες που ανήκουν σε μειονότητες. Αυτή η κριτική που δέχεται η εν λόγω φεμινιστική

θεωρία, αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο ελληνικό πλαίσιο, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από ζητήματα μεταναστευτικής κρίσης και κοινωνικής ανισότητας.

Το μεταδομιστικό ρεύμα (poststructuralism), που εκπροσωπείται κυρίως από τη Butler (1990) και αξιοποιείται εκτεταμένα στη φεμινιστική ανάλυση, αμφισβητεί τη θεωρητική βάση τόσο του φιλελεύθερου όσο και του σοσιαλιστικού φεμινισμού. Αντίθετα, στην προκειμένη περίπτωση οι έννοιες-κλειδιά των πολιτικών ισότητας, δηλαδή έννοιες όπως γυναίκα, ισότητα και φύλο, δεν έχουν σταθερό νόημα αλλά κατασκευάζονται μέσα από συγκεκριμένους παράγοντες που αντανακλούν και αναπαράγουν σχέσεις εξουσίας. Η Bacchi (2009) ανέπτυξε τη μεθοδολογία «What is the Problem Represented to Be?» (WPR) ακριβώς για να αναλύσει πώς τα πολιτικά κείμενα κατασκευάζουν συγκεκριμένα προβλήματα που στη συνέχεια επιδιώκουν να λύσουν. Από αυτή τη σκοπιά, μια πολιτική για την ισορροπία της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής δεν λύνει απλώς ένα πρόβλημα αλλά κατασκευάζει ένα στερεοτυπικό τρίπτυχο μιας γυναίκας-εργαζόμενης-μητέρας το οποίο θεωρείται φυσιολογικό, αφήνοντας ανέπαφες τις βαθύτερες δομές πατριαρχικών ανισοτήτων. Η κριτική αυτή καλεί σε αυξημένη ανάλυση της γλώσσας και της λογικής των πολιτικών κειμένων, παρά στην εστίαση μόνο στα αποτελέσματα εφαρμογής.

Η διάκριση μεταξύ τυπικής και ουσιαστικής ισότητας αποτελεί κεντρικό εργαλείο ανάλυσης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η τυπική ισότητα αναφέρεται στη νομική κατοχύρωση ίσων δικαιωμάτων και στην απουσία μιας ρητής διάκρισης. Αντίθετα, η ουσιαστική ισότητα, απαιτεί την κατανόηση και αντιμετώπιση των εμποδίων που συνεχίζουν να παράγουν ανισότητα ακόμη και όταν η τυπική νομοθεσία είναι ουδέτερη ως προς το φύλο (Rees, 2005). Η ουσιαστική ισότητα αναγνωρίζει ότι πολιτικές που αντιμετωπίζουν άνδρες και γυναίκες ως ίσους, μπορεί να παράγουν ή να αναπαράγουν ανισότητες, εφόσον αγνοούν ιστορικά ή κοινωνικά στοιχεία που προάγουν ανισότητες (Rees, 2005).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η διάκριση αυτή έχει συγκεκριμένες εφαρμογές. Μια πολιτική που εξασφαλίζει ίση πρόσβαση αγοριών και κοριτσιών στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι τυπικά ισότιμη, αλλά δεν διασφαλίζει αναγκαστικά ουσιαστική ισότητα εάν τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα (Arnot, 2002). Ομοίως, η ενσωμάτωση φεμινιστικής βιβλιογραφίας σε ένα πρόγραμμα σπουδών δεν αρκεί εάν δεν συνοδεύεται από αλλαγές στις σχέσεις εξουσίας εντός της αίθουσας διδασκαλίας (Cannizzo, 2021). Αυτές οι διαφορές μεταξύ τυπικής και ουσιαστικής ισότητας αποτελούν ένα

βασικό άξονα αξιολόγησης στα επόμενα κεφάλαια, ιδίως κατά την ανάλυση του ελληνικού και ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου.

1.3 Το Gender Mainstreaming ως Στρατηγική Πολιτικής

Το gender mainstreaming αποτελεί σήμερα μία σημαντική στρατηγική για την ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης στις δημόσιες πολιτικές σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Ο ορισμός που έχει υιοθετηθεί προέρχεται από το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο του ΟΗΕ (ECOSOC, 1997). Ο συγκεκριμένος ορισμός αναφέρει ότι η διαδικασία αξιολόγησης των επιπτώσεων κάθε δράσης που σχεδιάζεται, συμπεριλαμβανομένης της νομοθεσίας, των πολιτικών και των προγραμμάτων τα οποία απευθύνονται σε γυναίκες και άνδρες, σε όλους τους τομείς και σε όλα τα επίπεδα, αποτελεί βασικό εργαλείο για την προώθηση της ισότητας. Πρόκειται, επομένως, για μια στρατηγική η οποία δεν περιορίζεται σε πολιτικές που αφορούν τις γυναίκες αλλά επιδιώκει την εισαγωγή των έμφυλων διακρίσεων οι οποίες πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος κάθε πολιτικής διαδικασίας (Walby, 2005).

Η έννοια αυτή εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη Γ' Παγκόσμια Διάσκεψη για τις Γυναίκες στη Ναϊρόμπι (1985), όπου για πρώτη φορά διατυπώθηκε η ανάγκη για συστηματική ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στις πολιτικές ανάπτυξης. Ωστόσο, η διεθνής αναγνώριση ήρθε αργότερα, το 1995 στο Πεκίνο στην Τέταρτη Παγκόσμια Διάσκεψη για τις Γυναίκες, όπου η Πλατφόρμα Δράσης του Πεκίνου ανακήρυξε το gender mainstreaming ως τη στρατηγική-κλειδί για την επίτευξη της ισότητας φύλων σε όλα τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ (UN Women, 1995). Η Ευρωπαϊκή Ένωση ακολούθησε τις παγκόσμιες εξελίξεις για τις πολιτικές φύλου και στη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) επικύρωσε νομικά τη δέσμευση για ισότητα των φύλων και την έθεσε σαν οριζόντιο στόχο για όλες τις ευρωπαϊκές πολιτικές.

Σε θεωρητικό επίπεδο, το gender mainstreaming διακρίνεται από δύο βασικές μορφές που έχουν διατυπωθεί από τον Perrons (2005) και τους Lombardo & Meier (2006). Η πρώτη εκδοχή είναι η ολοκληρωτική (integrationist) και επιδιώκει απλώς να προσθέσει τη διάσταση του φύλου στις υπάρχουσες πολιτικές δομές χωρίς να αμφισβητεί τις υπάρχουσες δομές. Η δεύτερη εκδοχή ονομάζεται μετασχηματιστική (transformative/agenda-setting) και αξιώνει την αναδιάρθρωση των ίδιων των πολιτικών στόχων και των δομών λήψης αποφάσεων, ώστε να θέσει υπό αμφισβήτηση τη βάση τους που είναι ανδροκρατούμενη. Η πλειοψηφία των σχετικών αναλύσεων διαπιστώνει ότι στην πράξη επικρατεί η ολοκληρωτική εκδοχή, ενώ η

μετασχηματιστική δυναμική δεν έχει υιοθετηθεί σε μεγάλο ποσοστό (Walby, 2005; Verloo, 2004).

Ωστόσο, έχει ασκηθεί και κριτική στο gender mainstreaming σε σχέση με τη φεμινιστική θεωρία. Αρχικά, αναφέρεται ο κίνδυνος αποπολιτικοποίησης, αφού όταν το φύλο εντάσσεται στη γλώσσα της τεχνοκρατικής διακυβέρνησης και της αποδοτικότητας, αποδυναμώνεται η ουσιαστικά πολιτική διάσταση της ισότητας (Stratigaki, 2005). Η Bacchi (2009) επισημαίνει ότι τα ίδια τα εργαλεία gender mainstreaming, δηλαδή οι αξιολογήσεις και τα στατιστικά ανά φύλο, τείνουν να αντιμετωπίζουν το φύλο ως μία διμερή κατηγορία. Με τον τρόπο αυτό αναπαράγεται μία δυαδική αντίληψη, μία αντίληψη που αμφισβητείται από τη φεμινιστική θεωρία. Τέλος, μια πρόσφατη μελέτη αναδεικνύει τα σημαντικά κενά που έχουν εμφανιστεί μεταξύ του σχεδιασμού των πολιτικών και της πρακτικής εφαρμογής του, κάτι το οποίο αποδίδεται σε ανεπαρκή πολιτική βούληση, περιορισμένους πόρους και θεσμικές αντιστάσεις (Caywood et al., 2024).

Στο ιδιαίτερο πεδίο της εκπαίδευσης, το gender mainstreaming αντιμετωπίζει πρόσθετες δυσκολίες κατά το σχεδιασμό πολιτικών και την εφαρμογή τους. Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ιδιαίτερα θεσμικά περιβάλλοντα, στα οποία υπάρχουν συγκεκριμένες νόρμες που αφορούν δύο φύλλα και οι οποίες αναπαράγονται μέσα από καθημερινές πρακτικές, σχολικά εγχειρίδια, τη γλώσσα των εκπαιδευτικών και τις άτυπες δυναμικές που κυριαρχούν εντός της εκάστοτε αίθουσας (Connell, 1987). Η ενσωμάτωση του gender mainstreaming στην εκπαίδευση απαιτεί, επομένως, παρεμβάσεις που δεν εξαντλούνται στη νομοθεσία ή στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, αλλά επηρεάζουν ουσιαστικά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη σχολική κουλτούρα και τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Connell, 1987).

1.4 Διαθεματικότητα (Intersectionality)

Η διαθεματικότητα αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά θεωρητικά εργαλεία για την κριτική ανάλυση των πολιτικών ισότητας, καθώς αναδεικνύει ότι οι κοινωνικές ανισότητες δεν είναι ποτέ μονοδιάστατες αλλά προκύπτουν από τη σύνθεση πολλαπλών παραγόντων. Ο όρος εισήχθη από την Kimberlé Crenshaw (1989) στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας Φυλής, ως εργαλείο για να αναδείξει πώς η ταυτόχρονη ύπαρξη πολλαπλών ταυτοτήτων μπορεί να επηρεάσει τις εμπειρίες διάκρισης και ανισότητας των ατόμων. Ταυτότητες, όπως, του φύλου, της φυλής και της κοινωνικής τάξης οι οποίες δημιουργούν μοναδικές μορφές καταπίεσης, δεν

μπορούν να αναχθούν σε μία απλή κατηγορία. Η Crenshaw χρησιμοποίησε τη μεταφορά της διασταύρωσης προκειμένου να περιγράψει για παράδειγμα, πώς οι μαύρες γυναίκες στις ΗΠΑ αντιμετώπιζαν διακρίσεις τόσο ως γυναίκες όσο και ως διαφορετική φυλή, χωρίς το νομικό σύστημα να αναγνωρίζει την ιδιαίτερη θέση τους που ήταν πολλαπλά επιβαρυνμένη.

Από την αρχική της εφαρμογή στο αμερικανικό αντι-ρατσιστικό κίνημα, η διαθεματικότητα έχει επεκταθεί σε ένα ευρύτατο θεωρητικό εργαλείο ανάλυσης κοινωνικών ανισοτήτων, που εφαρμόζεται πλέον σε ποικίλα πολιτικά και ακαδημαϊκά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων των ευρωπαϊκών πολιτικών ισότητας (Verloo, 2006; Lombardo & Verloo, 2009). Η βασική της αρχή ωστόσο, παραμένει η ίδια. Σύμφωνα με αυτή, οι διαφορετικές διαστάσεις ως προς το φύλο, τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, τη σεξουαλική ταυτότητα και την αναπηρία δεν λειτουργούν ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Αντίθετα, συνδυάζονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια καταλήγοντας σε περιθωριοποίηση ή και προνομιακή μεταχείριση.

Στην εκπαίδευση, η διαθεματικότητα προσφέρει ένα πλαίσιο που αναδεικνύει τους περιορισμούς των πολιτικών οι οποίες αντιμετωπίζουν το φύλο ως ενιαία κατηγορία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση ενός κοριτσιού προσφυγικής καταγωγής, χαμηλής οικονομικής τάξης, που φοιτά σε ελληνικό σχολείο, το οποίο δε βιώνει απλώς τη γενική ανισότητα φύλου. Αντίθετα, η εμπειρία της διαμορφώνεται από την ταυτόχρονη δράση της κοινωνικοποίησης λόγω φύλου, του αποκλεισμού λόγω καταγωγής, των οικονομικών ανισοτήτων και των γλωσσικών εμποδίων (Barroso, 2024). Πολιτικές ισότητας που δεν αναγνωρίζουν αυτά τα προβλήματα δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ανισότητες που βιώνουν οι πιο ευάλωτες ομάδες μαθητών και μαθητριών (Waitoller & Kozleski, 2013).

Αξίζει, επίσης, να συζητηθούν οι διαφορές μεταξύ gender mainstreaming και διαθεματικότητας υπό το πρίσμα των θεωριών του φεμινισμού. Η ΕΕ έχει κάνει σημαντικά βήματα ως προς την αναγνώριση της πολλαπλής διάκρισης, ιδίως μετά τον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων και τις διευρυμένες αντι-διακριτικές οδηγίες. Ωστόσο, η ενσωμάτωση της διαθεματικότητας στις πρακτικές εφαρμογές των πολιτικών ισότητας παραμένει σε πρωταρχικό επίπεδο (Lombardo & Verloo, 2009). Τα εργαλεία gender mainstreaming συνεχίζουν να βασίζονται κυρίως στο διαχωρισμό ανάμεσα σε γυναίκες και άνδρες και να αντιμετωπίζουν το φύλο απομονωμένο από άλλους άξονες ανισότητας, αδυνατώντας με τον τρόπο αυτό να κατανοήσουν τη σύνθετη πραγματικότητα των ομάδων που βιώνουν πολλαπλές μορφές αποκλεισμού.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαθεματικότητα έχει ιδιαίτερη σημασία. Η χώρα έχει βιώσει τα τελευταία δέκα χρόνια μια σημαντική εισροή μεταναστών και προσφύγων, πολλοί εκ των οποίων φοιτούν στο ελληνικό σχολικό σύστημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση των κοριτσιών προσφυγικής ή μεταναστευτικής καταγωγής καθώς αντιμετωπίζουν σύνθετα εμπόδια στην εκπαίδευση που αφορούν ταυτόχρονα το φύλο, την εθνοτική ταυτότητα, τη θρησκεία, τη γλωσσική ετερογένεια και την οικονομική αδυναμία. Ένα σύστημα πολιτικών ισότητας που δεν λαμβάνει υπόψη τους συγκεκριμένους παράγοντες, ελλοχεύει τον κίνδυνο να αφήνει αθέατες τις πιο σύνθετες μορφές ανισότητας, αφού θεωρεί τις γυναίκες ως μια ομοιόμορφη κατηγορία.

Συνεπώς, η διαθεματικότητα δεν συνιστά απλώς μια θεωρητική πρόκληση σχετικά με το gender mainstreaming αλλά μια πρακτική αναγκαιότητα. Προκειμένου να είναι αποτελεσματικές, οι πολιτικές ισότητας στην εκπαίδευση πρέπει να αναγνωρίζουν ότι διαφορετικές ομάδες μαθητριών και μαθητών βιώνουν διαφορετικές ανισότητες, που απαιτούν στοχευμένες και διαφοροποιημένες παρεμβάσεις.

Κεφάλαιο 2: Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Πολιτικών Ισότητας στην Εκπαίδευση

2.1 Το Νομικό και Θεσμικό Πλαίσιο της Ε.Ε.

Το νομικό και θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ισότητα των φύλων έχει διαμορφωθεί σταδιακά μέσα από πολλαπλές αναθεωρήσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στη διεύρυνση της πολιτικής βούλησης για τη δημιουργία ουσιαστικής ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Ιστορικά, αυτή η εξέλιξη τοποθετείται στο άρθρο 119 της Συνθήκης της Ρώμης (1957), το οποίο κατοχύρωνε την ισότητα αμοιβής μεταξύ ανδρών και γυναικών για ίση εργασία. Το άρθρο αυτό, ωστόσο, εισηχθη κυρίως για οικονομικούς λόγους, για την αποφυγή αθέμιτου ανταγωνισμού μεταξύ κρατών-μελών και όχι σαν έκφραση των στάσεων της φεμινιστικής θεωρίας. Προκειμένου να φτάσει η Ευρώπη από την τυπική ισότητα αμοιβής ως τη συστηματική ενσωμάτωση της ισότητας των δύο φύλων στο σύνολο των ευρωπαϊκών πολιτικών έπρεπε να περάσει ένα διάστημα σαράντα χρόνων (EIGE, 2022).

Σημαντικός σταθμός της συγκεκριμένης πορείας είναι η Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), η οποία υπογράφηκε στις 2 Οκτωβρίου 1997 και τέθηκε σε ισχύ την 1η Μαΐου 1999. Για πρώτη φορά στην ιστορία του ευρωπαϊκού δικαίου, η ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών αναγνωρίστηκε ως ρητός στόχος της ΕΕ (άρθρο 2) και θεσπίστηκε η νομική υποχρέωση εξάλειψης των ανισοτήτων σε όλες τις δραστηριότητες (άρθρο 3 παρ. 2). Η συνθήκη αυτή, μετασχημάτισε το ευρωπαϊκό δίκαιο ισότητας σε δίκαιο τριών διαστάσεων: αποφυγή διακρίσεων, θετική δράση και gender mainstreaming (Defeis, 1999). Με τη Συνθήκη της Λισαβόνας (2009), οι συγκεκριμένες αυτές πολιτικές ενσωματώθηκαν στα άρθρα 2 και 3 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ) και κυρίως στο άρθρο 8 της Συνθήκης για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ). Το συγκεκριμένο άρθρο ορίζει ότι σε όλες τις δραστηριότητές της, η ΕΕ επιδιώκει να εξαλείψει τις ανισότητες και να προαγάγει την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το άρθρο 10 ΣΛΕΕ επεκτείνει περαιτέρω την αρχή της μη-διάκρισης σε έξι πρόσθετους άξονες οι οποίοι αφορούν φυλή, εθνικότητα, θρησκεία, αναπηρία, ηλικία και σεξουαλικό προσανατολισμό, ανοίγοντας με τον τρόπο αυτό το δρόμο για διαθεματικές προσεγγίσεις.

Ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, ο οποίος κατοχυρώθηκε νομικά με τη Συνθήκη της Λισαβόνας, ενίσχυσε περαιτέρω το πλαίσιο αυτό. Το άρθρο 21 του Χάρτη απαγορεύει κάθε διάκριση βάσει φύλου, ενώ το άρθρο 23 κατοχυρώνει ρητά την ισότητα

μεταξύ γυναικών και ανδρών σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της απασχόλησης, της εργασίας και της αμοιβής. Ο Χάρτης αναγνωρίζει επίσης τη νομιμότητα θετικών δράσεων υπέρ υποεκπροσωπούμενου φύλου, εφόσον αυτές οδηγούν σε νέες μορφές διάκρισης.

Σε θεσμικό επίπεδο, το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (EIGE) ιδρύθηκε με τον Κανονισμό (ΕΚ) 1922/2006 με έδρα το Βίλνιους της Λιθουανίας, με βασικό σκοπό την παροχή νομικής βοήθειας στα θεσμικά όργανα της ΕΕ και τα κράτη-μέλη, τη συλλογή και ανάλυση συγκρίσιμων δεδομένων για την ισότητα και την προώθηση της ανταλλαγής καλών πρακτικών. Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικός είναι ο Δείκτης Ισότητας Φύλων του EIGE, ο οποίος παρέχει ετήσια αξιολόγηση της προόδου των κρατών-μελών, αποτελώντας βασικό εργαλείο παρακολούθησης και λογοδοσίας (EIGE, 2024). Ωστόσο το EIGE δεν διαθέτει εκτελεστικές αρμοδιότητες, γεγονός που περιορίζει την ικανότητα του να επιβάλει συμμόρφωση.

Παρά τη σημαντική αυτή νομική αρχιτεκτονική, η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία επισημαίνει ότι υπάρχουν ακόμη και σήμερα σημαντικοί περιορισμοί. Αρχικά, το νομικό πλαίσιο αφορά κυρίως την απασχόληση και την οικονομία, χωρίς να ρυθμίζει το σχετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση, τομέα που ανήκει στην αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών-μελών βάσει της αρχής της επικουρικότητας. Αναλυτικότερα, η ΕΕ δεν μπορεί να νομοθετεί με τρόπο άμεσο όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα ή τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Ωστόσο έχει τη δυνατότητα να ασκεί επιρροή μέσω χρηματοδότησης (Erasmus+, Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά Ταμεία), μέσω στρατηγικών πλαισίων και μέσω των κανονισμών (Lombardo & Meier, 2006). Αυτός ο περιορισμός της νομικής αρμοδιότητας στην εκπαίδευση εξηγεί σε σημαντικό βαθμό γιατί η ενσωμάτωση της διάστασης των δύο φύλων στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών είναι σε διαφορετικό επίπεδο εξέλιξης σε κάθε ένα από αυτά (Lombardo & Meier, 2006).

Το ενωσιακό αυτό πλαίσιο εντάσσεται σε ένα ευρύτερο διεθνές πλαίσιο δεσμεύσεων. Ο Στόχος Βιώσιμης Ανάπτυξης 4 (ΣΒΑ 4) του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, «Διασφάλιση της χωρίς αποκλεισμούς, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης και προαγωγή ευκαιριών διά βίου μάθησης για όλους/-ες», διαμορφώθηκε υπό την άμεση επιρροή της Διακήρυξης του Ίντσεον του Παγκόσμιου Φόρουμ για την Εκπαίδευση (United Nations General Assembly, 2015· UNESCO, 2015). Ο στόχος αυτός εξειδικεύεται σε επτά επιμέρους στόχους στους οποίους ενσωματώνεται συστηματικά η διάσταση του φύλου, μεταξύ των οποίων η διασφάλιση πρόσβασης σε ποιοτική προσχολική εκπαίδευση για αγόρια και κορίτσια, η

εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και κατάρτισης και η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων ευαίσθητων ως προς το φύλο (UNESCO, 2015).

Σε επίπεδο ΕΕ, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο εξειδίκευσε νωρίτερα, με το ψήφισμά του για την εκπαιδευτική διάκριση εις βάρος νέων γυναικών και κοριτσιών (2007), την ανάγκη αντιμετώπισης των έμφυλων ανισοτήτων στην εκπαίδευση μέσω πολιτικών ευαίσθητων ως προς το φύλο, διατυπώνοντας διαφορετικές συστάσεις ανά εκπαιδευτική βαθμίδα. Το ψήφισμα ανέδειξε ιδιαίτερα τον ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση της έμφυλης ισότητας και κάλεσε τα κράτη-μέλη σε δράσεις ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών (European Parliament, 2007). Λίγα χρόνια αργότερα, η Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (COM(2011) 66) προσέγγισε το πεδίο ως ουσιαστική βάση για τη δια βίου μάθηση και την κοινωνική ένταξη, θέτοντας παράλληλα το ζήτημα της έντονα γυναικοκρατούμενης σύνθεσης του προσωπικού προσχολικής αγωγής ως αντικείμενο ανησυχίας και προτείνοντας δράσεις βελτίωσης της ισορροπίας των φύλων στο προσωπικό (European Commission, 2011). Οι δύο αυτές πρωτοβουλίες αποτυπώνουν εύγλωττα το είδος έμμεσης επιρροής—μέσω συστάσεων και ανακοινώσεων και όχι δεσμευτικής νομοθεσίας—που περιγράφηκε παραπάνω ως δομικός περιορισμός της ενωσιακής αρμοδιότητας στην εκπαίδευση.

2.2 Στρατηγικές Ισότητας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής

Πέρα από το νομικό πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναπτύξει μια σειρά στρατηγικών σε επίπεδο πολιτικής που καθορίζουν τα τελευταία χρόνια τον τρόπο ενσωμάτωσης της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση σε επίπεδο ΕΕ. Κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η Στρατηγική για την Ισότητα των Φύλων 2020–2025, η οποία εκδόθηκε στις 5 Μαρτίου 2020 (COM(2020)152) και αποτελεί το πιο φιλόδοξο πλαίσιο πολιτικής που έχει εφαρμοστεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή έως σήμερα σε σχέση με την ισότητα. Η Στρατηγική 2020–2025 θεσπίζει επίσημα για πρώτη φορά τη διαθεματικότητα (intersectionality) ως οριζόντια αρχή εφαρμογής, αναγνωρίζοντας ότι η ισότητα φύλου δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς να ληφθούν υπόψη οι συσχετίσεις του φύλου με άλλες ταυτότητες (ηλικία, εθνική καταγωγή κλπ) (European Commission, 2020a).

Τα βασικά πεδία δράσης της Στρατηγικής 2020–2025 περιλαμβάνουν: την πρόληψη και την καταπολέμηση της έμφυλης βίας, την αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων, τη

μείωση των χάσμάτων φύλου στην αγορά εργασίας και την επίτευξη ισόρροπης εκπροσώπησης στη λήψη αποφάσεων. Αν και η εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτόνομο πεδίο της Στρατηγικής, η αντιμετώπιση των στερεοτύπων φύλου που αρχίζουν στα σχολεία και στο προσχολικό περιβάλλον, αναφέρεται ρητά ως απαραίτητη προϋπόθεση για μακροπρόθεσμη αλλαγή (Debusscher, 2023). Η κριτική αξιολόγηση της Στρατηγικής από ακαδημαϊκούς παρατηρητές υπογραμμίζει ότι, παρά τους φιλόδοξους στόχους, οι νομοθετικές πρωτοβουλίες παραμένουν περιορισμένες, ενώ ο κίνδυνος «αποδυνάμωσης» της φεμινιστικής ατζέντας μέσα από τεχνοκρατικές διαδικασίες παραμένει υπαρκτός (Debusscher, 2023).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το Πλαίσιο για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης (European Education Area, EEA), το οποίο ανακοινώθηκε το 2020 (COM(2020)625) και εγκρίθηκε από το Συμβούλιο στις 26 Φεβρουαρίου 2021 με Ψήφισμα για τη Στρατηγική Συνεργασία στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση (2021–2030). Η EEA οικοδομείται γύρω από έξι διαστάσεις, εκ των οποίων η δεύτερη αφορά ρητά την ένταξη και ισότητα των φύλων (inclusion and gender equality) (European Commission, 2020b). Η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση προσδιορίζεται ως μία οριζόντια αρχή η οποία αφορά ταυτόχρονα την πρόσβαση, την εκπαίδευση και τη διαμόρφωση επαγγελματικού πλαισίου, με ιδιαίτερη έμφαση στην αντιμετώπιση στερεοτύπων φύλου στην εκπαίδευση, στην επιλογή κατευθύνσεων σπουδών και στην ισότιμη εκπροσώπηση ανδρών και γυναικών στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Η Ομάδα Εργασίας για την Ισότητα και τις Αξίες στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση (2021–2025) η οποία συστάθηκε στο πλαίσιο της EEA εξέδωσε το 2023 οδηγίες σχετικά με την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, οι οποίες δίνουν έμφαση στο χάσμα λόγω φύλου στα εκπαιδευτικά συστήματα, στον διαχωρισμό κατά φύλο στις επιλογές σπουδών, στα στερεότυπα που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια και υλικά μάθησης, καθώς και στα μη-τυπικά εκπαιδευτικά μονοπάτια που μπορούν να ακολουθήσουν τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες (van Driel et al., 2023). Συνεπώς έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος, κάτι το οποίο φαίνεται από το χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι οι γυναίκες στην ΕΕ σήμερα υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, τόσο η κατανομή σε κλάδους όσο και το εκπαιδευτικό περιβάλλον εξακολουθούν να αναπαράγουν ανισότητες που στηρίζονται στο φύλο (van Driel et al., 2023).

Παράλληλα, το Στρατηγικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2030 (ET 2030) θέτει συγκεκριμένους και ποσοτικούς στόχους για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και την αύξηση των ατόμων που αποφοιτούν από δομές τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης, με συγκεκριμένες αναφορές ως προς την ισότητα μεταξύ των δύο φύλων. Ωστόσο, η σύνδεση μεταξύ αυτών των ποσοτικών στόχων και της ουσιαστικής ισότητας παραμένει ατελής. Αναλυτικότερα, η στατιστική ισοτιμία αγοριών-κοριτσιών σε ποσοστά εγγραφής δεν συνεπάγεται αυτόματα ισότητα στην ποιότητα της εμπειρίας στο σχολείο ή στην ισότητα όσον αφορά τις επαγγελματικές προοπτικές. Συνεχίζει να υπάρχει μία διάκριση μεταξύ τυπικής και ουσιαστικής ισότητας, όπως αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Επίσης, οι ευρωπαϊκές στρατηγικές για την εκπαίδευση τείνουν να δίνουν προτεραιότητες σε μετρήσιμους δείκτες ισότητας, χωρίς ωστόσο να αντιμετωπίζουν επαρκώς τις ανισότητες που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης, την κοινωνικοποίηση φύλου και τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Lombardo & Meier, 2006).

2.3 Ο Ρόλος του EIGE (European Institution for Gender Equality) και η Παρακολούθηση των Πολιτικών

Το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (EIGE) αποτελεί τον κεντρικό θεσμικό παράγοντα παρακολούθησης και αξιολόγησης των πολιτικών ισότητας στην ΕΕ. Ιδρύθηκε το 2006 με τον Κανονισμό (ΕΚ) 1922/2006 και ξεκίνησε τη λειτουργία του επισήμως το 2010, με αποστολή την παροχή συγκρίσιμων, αξιόπιστων και τεκμηριωμένων δεδομένων για την ισότητα σε όλα τα κράτη-μέλη. Το EIGE λειτουργεί ως ο κεντρικός ερευνητικός φορέας της ευρωπαϊκής πολιτικής ισότητας και παράγει δείκτες, εκθέσεις, συγκριτικές αναλύσεις και εργαλεία υποστήριξης των κρατών-μελών τα οποία δρουν επικουρικά στην εφαρμογή του gender mainstreaming. Ωστόσο, το EIGE δε διαθέτει εκτελεστικές ή κυρωτικές αρμοδιότητες, γεγονός που περιορίζει ουσιαστικά την επιρροή του στην πράξη.

Το πιο γνωστό εργαλείο του EIGE είναι ο Δείκτης Ισότητας Φύλων (Gender Equality Index, GEI), ένας σύνθετος δείκτης που μετρά την πρόοδο των κρατών-μελών σε έξι βασικούς τομείς: εργασία, χρήμα, γνώση, χρόνος, εξουσία και υγεία σε σχέση με την ισότητα στα δύο φύλα. Ο δείκτης κυμαίνεται από 0 (πλήρης ανισότητα) έως 100 (πλήρης ισότητα). Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα αποτελέσματα, ο Δείκτης για την ΕΕ ανήλθε σε 71 μονάδες το 2024, σημειώνοντας βελτίωση κατά 7,9 μονάδες από το 2010. Αυτή η πρόοδος χαρακτηρίζεται από το EIGE ως αργή και ιδιαίτερα εύθραυστη, ενώ τονίζεται ότι με τον παρόντα ρυθμό θα χρειαστούν πάνω από 50 χρόνια για να επιτευχθεί πλήρης ισότητα στην ΕΕ (EIGE, 2024). Ιδιαίτερη ανησυχία εκφράζεται για τα οκτώ κράτη-μέλη (Τσεχία, Εσθονία, Κροατία, Λετονία, Ουγγαρία, Πολωνία, Ρουμανία και Σλοβακία) μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται αρκετές

χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης που απομακρύνονται από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, αποκαλύπτοντας αυξανόμενη ανισορροπία εντός της ΕΕ (European Central Bank, 2024; European Commission, 2024a).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος περιλαμβάνει εξειδικευμένους δείκτες, ο GEI 2024 κατέγραψε σκορ 64,2 μονάδων τη δεύτερη χαμηλότερη βαθμολογία μεταξύ όλων των εξεταζόμενων παραμέτρων. Η πρόοδος από το 2010 ήταν μόλις 4,4 μονάδες, αντικατοπτρίζοντας την ύπαρξη διαφορών σε σχέση με το φύλο στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν την πλειοψηφία των πτυχιούχων στην ΕΕ, συνεχίζουν να υποεκπροσωπούνται σε τομείς STEM (επιστήμη, τεχνολογία, μηχανική, μαθηματικά), ενώ υπερεκπροσωπούνται στους τομείς της φροντίδας, της εκπαίδευσης και στις κοινωνικές υπηρεσίες (EIGE, 2024a). Το ζήτημα αυτό, δηλαδή ο οριζόντιος διαχωρισμός κατά φύλο στην εκπαίδευση, αναδεικνύεται ως ένα από τα πλέον ανθεκτικά στερεότυπα τον οποίο οι πολιτικές ισότητας αδυνατούν να μεταβάλλουν.

Το EIGE αξιολογεί, επίσης, σε τακτά χρονικά σημεία την εφαρμογή της Πλατφόρμας Δράσης του Πεκίνου (BPfA) στα κράτη-μέλη. Οι εκθέσεις της εν λόγω πλατφόρμας καλύπτουν 12 κρίσιμους τομείς, μεταξύ των οποίων ο τομέας Β «Εκπαίδευση και κατάρτιση γυναικών» και ο τομέας Η «Θεσμικοί μηχανισμοί για την προώθηση των γυναικών». Τα ευρήματα των αξιολογήσεων αυτών αποκαλύπτουν μια ανησυχητική τάση στην οποία φαίνεται ότι οι εθνικές πολιτικές σχετικά με το gender mainstreaming παρουσιάζουν αδυναμίες σε ολόκληρη την ΕΕ. Η μέση βαθμολογία των κρατών-μελών σε δείκτες δέσμευσης για το gender mainstreaming μειώθηκε από 8,4 το 2012 σε 7,4 το 2018 (σε κλίμακα 16), με 18 κράτη-μέλη να σημειώνουν επιδείνωση. Αυτά τα δεδομένα υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η δέσμευση σε επίπεδο θεσμών για το gender mainstreaming, παρά τις νομοθετικές και πολιτικές προσπάθειες, σε πολλές περιπτώσεις υποχωρεί (EIGE, 2020).

Μια επιπλέον σημαντική παρατήρηση αφορά τη μεθοδολογία των δεικτών παρακολούθησης. Οι μετρήσεις που χρησιμοποιεί το EIGE τείνουν να αναπαράγουν τις απλούστερες κατηγοριοποιήσεις φύλου (δίπολο: γυναίκες/άνδρες), αδυνατώντας να συλλάβουν την πολυδιάστατη φύση των ανισοτήτων. Επίσης, η επικέντρωση σε μετρήσιμους δείκτες όπως τα ποσοστά εγγραφής στην εκπαίδευση, την κατανομή πτυχίων κατά φύλο και την εκπροσώπηση σε θέσεις διοίκησης, αφήνει εκτός αξιολόγησης ποιοτικές διαστάσεις, όπως η ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας, οι έμφυλες δυναμικές στην τάξη ή η απουσία ενσωμάτωσης σχετικού με το φύλο περιεχομένου στα αναλυτικά προγράμματα. Η οπτική

αυτή, αποτελεί ένα ουσιαστικό κενό στο σύστημα αξιολόγησης που δομείται γύρω από το θεσμό του EIGE (Schmid & Eliot, 2023).

2.4 Αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα του Gender Mainstreaming στην Ε.Ε.

Όπως αναπτύχθηκε στην ενότητα 1.3, η τυπολογία του Squires (2005) διακρίνει το gender mainstreaming σε ολοκληρωτική και μετασχηματιστική εκδοχή. Εφαρμόζοντας αυτή τη διάκριση στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, η φεμινιστική πολιτική θεωρία καταλήγει σε μία διαρκώς επαναλαμβανόμενη διαπίστωση: οι πολιτικές ισότητας της ΕΕ εστιάζουν κυρίως στην προσθήκη της διάστασης φύλου σε υπάρχουσες διαδικασίες, χωρίς να θέτουν υπό αμφισβήτηση τις δομές που δημιουργούν και συντηρούν την ανισότητα (Lombardo & Meier, 2006). Στις ακόλουθες παραγράφους εξετάζονται οι κυριότερες φεμινιστικές αναλύσεις που τεκμηριώνουν εμπειρικά αυτό το συμπέρασμα στο επίπεδο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι Lombardo & Meier (2006) προχωρούν σε μια λεπτομερή κριτική της εφαρμογής του gender mainstreaming στην ΕΕ, εισάγοντας τη διάκριση μεταξύ «τυπικού» και «ουσιαστικού» mainstreaming. Το τυπικό mainstreaming περιλαμβάνει τη θεσμική κατοχύρωση διαδικασιών, εργαλείων και δομών, όπως για παράδειγμα σχέδια δράσης, αξιολογήσεις έμφυλων επιπτώσεων, δείκτες. Από την άλλη πλευρά, το ουσιαστικό mainstreaming, απαιτεί την ενσωμάτωση της φεμινιστικής ανάλυσης στη λογική των πολιτικών, την αναγνώριση ότι οι υπάρχουσες δομές είναι ανδροκεντρικές και την ύπαρξη πολιτικής βούλησης με σκοπό να αλλάξουν. Η κεντρική διαπίστωση των Lombardo & Meier είναι ότι η ΕΕ έχει επενδύσει κυρίως στο τυπικό επίπεδο, ενώ το ουσιαστικό επίπεδο δεν έχει λάβει την προσοχή που χρειάζεται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ευρωπαϊκή πολιτική για τη συμφιλίωση ανάμεσα στην επαγγελματική και την οικογενειακή ζωή. Η εν λόγω πολιτική παρουσιάζεται ως πολιτική ισότητας, στην πράξη αντιμετωπίζει τη γυναίκα ως εκείνη που φέρει την κύρια ευθύνη φροντίδας της οικογένειας, αναπαράγοντας το παραδοσιακό στερεότυπο, ενώ θα έπρεπε να το αμφισβητεί (Lombardo & Meier, 2006).

Η Walby (2005) αντιμετωπίζει το gender mainstreaming ως ένα πεδίο δημιουργικών εντάσεων μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αναγνωρίζει ότι η στρατηγική ενσωματώνει μέσα της αντιφατικές τάσεις. Αφενός, ενσωματώνει την τάση προς ολοκλήρωση και εξομάλυνση, μία τάση η οποία αποδυναμώνει το φεμινιστικό πολιτικό μήνυμα, και αφετέρου ενσωματώνει τη

δυνατότητα για βαθύτερο μετασχηματισμό. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, το gender mainstreaming δεν είναι ούτε αναγκαστικά ολοκληρωτικό ούτε αναγκαστικά μετασχηματιστικό. Το αποτέλεσμα εξαρτάται από το πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου εφαρμόζεται, από τον βαθμό αυτονομίας που έχουν οι φεμινίστριες-γραφειοκράτες («femocrats») και από τη δυναμική του γυναικείου κινήματος στο εκάστοτε εθνικό πλαίσιο. Στην Ευρώπη, η κυριαρχία νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην ΕΕ λειτουργεί ανασταλτικά, ωθώντας το gender mainstreaming προς πολιτικές που βασίζονται στον οικονομικό ορθολογισμό (η ισότητα ωφελεί την οικονομία). Αντίθετα οι πολιτικές θα έπρεπε να δεσμεύονται σε επίπεδο αξιών για να επιτύχουν την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η Verloo (2005; 2006) προσθέτει μια ακόμη σημαντική παράμετρο, μέσα από τη θεωρία της εκτόπισης (displacement) της πολιτικής ατζέντας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη παράμετρο, το gender mainstreaming, εκτός από το να ενσωματώνει τη φεμινιστική ατζέντα στη διακυβέρνηση, κινδυνεύει ταυτόχρονα να αποδυναμώσει αυτόνομες γυναικείες πολιτικές και δομές. Στην παρατήρηση αυτή βρίσκεται ένα από τα βαθύτερα παράδοξα του gender mainstreaming. Πιο συγκεκριμένα, αντί η φεμινιστική αντίληψη να πηγάζει από τις κεντρικές πολιτικές, μπορεί να συμβεί το αντίθετο. Δηλαδή, οι κεντρικές πολιτικές να αφομοιώσουν τη φεμινιστική ατζέντα απορροφώντας την και μειώνοντας τη σημασία της (Verloo, 2005). Η Verloo εντοπίζει αυτό το φαινόμενο σε πολλά κράτη-μέλη, όπου η θέσπιση δομών gender mainstreaming συνοδεύτηκε από τη συρρίκνωση των πόρων για αυτόνομες γυναικείες πολιτικές.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, η κριτική αυτή δείχνει ότι υπάρχουν δύο κεντρικά προβλήματα. Το πρώτο από αυτά αφορά στο γεγονός ότι η «εκπαίδευση» τείνει να παρουσιάζεται στα ευρωπαϊκά κείμενα ως ένα εν δυνάμει ουδέτερο πεδίο στο οποίο αρκεί να υπάρχει μία εισαγωγή στην πολιτική των φύλων. Στην περίπτωση αυτή δεν αναγνωρίζεται το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν στις δομές τους ενσωματωμένη την έμφυλη διάσταση. Δηλαδή, τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπαράγουν τις έμφυλες ιεραρχίες μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, τη γλώσσα, τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και τη γενικότερη σχολική κουλτούρα (Connell, 1987). Το δεύτερο πρόβλημα αφορά την απουσία δεσμευτικών μηχανισμών για την εκπαίδευση, λόγω της αρχής της επικουρικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης στα σχολικά συστήματα παραμένει σε μεγάλο βαθμό προαιρετική, εξαρτημένη από τα εθνικά προγράμματα και την πολιτική βούληση (Brussino & McBrien, 2022).

Συμπερασματικά, η ευρωπαϊκή εμπειρία gender mainstreaming στην εκπαίδευση αναδεικνύει ότι υπάρχει ένας διαχωρισμός ανάμεσα στη φιλοδοξία για ουσιαστικό μετασχηματισμό των έμφυλων ισορροπιών και στους θεσμικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς περιορισμούς που τείνουν να κρατούν το mainstreaming σε τυπικό επίπεδο. Η ένταση αυτή δεν αποτελεί απλώς θεωρητικό ζήτημα, αλλά έχει άμεσες πρακτικές συνέπειες για τον τρόπο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης των πολιτικών ισότητας στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.

2.5 Η πορεία για τα δικαιώματα των Γυναικών και οι προοπτικές μετά το 2026.

Η ανάλυση του ευρωπαϊκού πλαισίου πολιτικών ισότητας δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρης χωρίς αναφορά στις πιο πρόσφατες εξελίξεις, οι οποίες υπερβαίνουν το χρονικό ορίζοντα της Στρατηγικής 2020–2025 και σηματοδοτούν μία νέα φάση για τις πολιτικές ισότητας φύλων σε επίπεδο ΕΕ. Στις 7 Μαρτίου 2025, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθέτησε το «Roadmap για τα Δικαιώματα των Γυναικών», ένα έγγραφο που εκδόθηκε στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας για τη Γυναίκα και αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση της επόμενης Στρατηγικής Ισότητας μετά το 2025. Το Roadmap εκφράζει δέσμευση για συνέχιση του gender mainstreaming σε όλες τις πολιτικές και δράσεις της Επιτροπής, ενώ εισάγει μια Διακήρυξη Αρχών για μια κοινωνία ισότητας των φύλων που φιλοδοξεί να αποτελέσει οδηγό για τους νομοθέτες στα κράτη-μέλη (European Commission, 2025). Οι οκτώ κεντρικοί στόχοι του Roadmap περιλαμβάνουν: ελευθερία από την έμφυλη βία, τα υψηλότερα πρότυπα υγείας, ισότητα αμοιβών και οικονομική ενδυνάμωση, ισορροπία εργασίας-οικογένειας και φροντίδα, ίσες ευκαιρίες στην απασχόληση, ποιοτική και συμπεριληπτική εκπαίδευση, πολιτική συμμετοχή και ισότιμη εκπροσώπηση, καθώς και θεσμικούς μηχανισμούς για την υλοποίηση των δικαιωμάτων των γυναικών. Η ρητή συμπερίληψη της ποιοτικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως αυτοτελούς στόχου σηματοδοτεί μια εξέλιξη σε σχέση με τη Στρατηγική 2020–2025, στην οποία η εκπαίδευση εμφανιζόταν κυρίως ως πεδίο αντιμετώπισης στερεοτύπων και όχι ως ανεξάρτητος άξονας δράσης (European Commission, 2025).

Η εν λόγω στρατηγική δημοσιεύθηκε από την ΕΕ παράλληλα με τη στρατηγική «Union of Skills», η οποία θέτει μέτρα για την υποστήριξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και της αναβάθμισης δεξιοτήτων, από ευαίσθητη ως προς το φύλο σκοπιά. Η ταυτόχρονη

έκδοση των δύο εγγράφων υπογραμμίζει μια μεθοδολογική πρόθεση της Επιτροπής να ενσωματώσει τη διάσταση του φύλου στην ευρωπαϊκή πολιτική για τις δεξιότητες, δηλαδή να συνδέσει στρατηγικά την ισότητα με τη διά βίου μάθηση. Ωστόσο, η αξιολόγηση της συγκεκριμένης πορείας από πρώτη ανάγνωση αναδεικνύει μία διαφοροποίηση: αυτή μεταξύ φιλόδοξων δηλώσεων αρχών και περιορισμένων μηχανισμών σε επίπεδο νομικού πλαισίου. Η νέα στρατηγική αντιμετωπίζει και νέες απειλές, όπως η έμφυλη κυβερνοβία, τα αντι-φεμινιστικά αφηγήματα και οι κίνδυνοι που συνδέονται με την τεχνητή νοημοσύνη, οι οποίες επηρεάζουν δυσανάλογα τις γυναίκες. Η ενσωμάτωση αυτών των νέων παραμέτρων δείχνει ότι το ευρωπαϊκό πλαίσιο εξελίσσεται για να απαντήσει στις αναδυόμενες προκλήσεις. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η φεμινιστική βιβλιογραφία, κάθε νέα πολιτική πρέπει να αξιολογείται όχι μόνο ως προς τα κείμενα που παράγει, αλλά και ως προς τους μηχανισμούς που δημιουργεί για να επιβληθεί στην πράξη (Verloo, 2005; Bacchi, 2009).

Το gender mainstreaming είναι πλέον ενσωματωμένο σε βασικές χρηματοδοτικές κατευθύνσεις της ΕΕ, όπως το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο+, το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης, το Ταμείο Δίκαιης Μετάβασης και το «Horizon Europe». Η ενσωμάτωση αυτή σε χρηματοδοτικά πλαίσια έχει πρακτική σημασία για χώρες όπως η Ελλάδα, η οποία εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από ευρωπαϊκούς πόρους για την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης και εκπαίδευσης. Η ερώτηση που τίθεται, και η οποία παραμένει σε μεγάλο βαθμό αναπάντητη στη βιβλιογραφία, είναι το κατά πόσο οι όροι χρηματοδότησης ενθαρρύνουν ουσιαστική αλλαγή ή αρκούνται στην τυπική συμμόρφωση με τους δείκτες. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό φαίνεται να επανέρχεται και να επαληθεύει την ανάλυση του Κεφαλαίου 2, σύμφωνα με την οποία η ΕΕ έχει επενδύσει κυρίως στο τυπικό επίπεδο του mainstreaming, αφήνοντας αναπάντητα τα ουσιαστικά ερωτήματα (Lombardo & Meier, 2006).

Κεφάλαιο 3: Πολιτικές Ισότητες Φύλων στην Εκπαίδευση και στην Ελλάδα

3.1 Το Συνταγματικό και Νομοθετικό Πλαίσιο

Πριν από τη συνταγματική κατοχύρωση του 1975, η θέση των δύο φύλων στην ελληνική εκπαίδευση διαμορφώθηκε μέσα από έναν μακρύ κύκλο νομοθετικών παρεμβάσεων. Το νομοθετικό πλαίσιο του 1834 για την οργάνωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέμεινε ουσιαστικά αμετάβλητο για σχεδόν έναν αιώνα, έως το 1929, οπότε ψηφίστηκαν ο Νόμος 4397/1929 για τη «στοιχειώδη εκπαίδευση» και ο Νόμος 4373/1929 για τη «μέση εκπαίδευση». Η μεταρρύθμιση αυτή έφερε ριζικές αλλαγές στο πνεύμα του εκπαιδευτικού συστήματος, μεταξύ των οποίων η μέριμνα για την προσχολική ηλικία, την εκπαίδευση των κοριτσιών και τη μόρφωση του διδακτικού προσωπικού· ο πρώτος από τους δύο νόμους γενίκευσε τον θεσμό της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, νομιμοποιώντας μια πρακτική που ήδη εφαρμοζόταν άτυπα, ενώ οδήγησε και σε πρώιμες παρεμβάσεις στα σχολικά εγχειρίδια για την αφαίρεση έμφυλων προκαταλήψεων (όπως αναφέρεται στη Μοσχοβάκου, 2022).

Η επόμενη σημαντική τομή ήρθε με τον Νόμο 1566/1985, που σηματοδότησε την τυπική κατάκτηση ίσων ευκαιριών πρόσβασης για αγόρια και κορίτσια σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η εφαρμογή του, ωστόσο, παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό τυπική παρά ουσιαστική: όπως χαρακτηριστικά επισημάνθηκε από ιστορικούς της εκπαίδευσης της περιόδου, η καθιέρωση της συνεκπαίδευσης δεν συνοδεύτηκε από ουσιαστική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών δομών, παρά μόνο από την υποχρέωση φοίτησης των κοριτσιών σε προϋπάρχοντα σχολεία αρρένων (όπως αναφέρεται στη Μοσχοβάκου, 2022). Η παρατήρηση αυτή προεικονίζει τη διάκριση μεταξύ τυπικής και ουσιαστικής ισότητας που αναπτύσσεται θεωρητικά στο Κεφάλαιο 1 της παρούσας εργασίας.

Ειδικά για την προσχολική βαθμίδα, καθοριστική υπήρξε η θέσπιση του άρθρου 73 του Ν. 3518/2006, το οποίο καθιέρωσε την υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων ηλικίας πέντε ετών στο νηπιαγωγείο (ΦΕΚ Α' 272/21.12.2006). Η αλλαγή αυτή, που στηρίχθηκε σε επιστημονικά ευρήματα για τον ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης στη μετέπειτα σχολική πορεία των παιδιών, επηρέασε έμμεσα και τη θέση των γυναικών με διττό τρόπο: αφενός διευκόλυνε τη συμφιλίωση εργασίας και οικογενειακής ζωής για τις εργαζόμενες μητέρες, αφετέρου ενίσχυσε

την απασχόληση στον ήδη έντονα γυναικοκρατούμενο κλάδο της προσχολικής αγωγής (όπως αναφέρεται στη Μοσχοβάκου, 2022).

Η θεσμική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων στην Ελλάδα ξεκινά από το Σύνταγμα του 1975 και εξελίσσεται μέσα από αλληπάλληλες αναθεωρήσεις σε ένα νομικό πλαίσιο που επιδιώκει την ουσιαστική ισότητα. Το άρθρο 4 παρ. 1 του Συντάγματος κατοχυρώνει τη γενική αρχή της ισότητας ενώπιον του νόμου για όλους τους Έλληνες πολίτες, και η παρ. 2 του ίδιου άρθρου ορίζει ρητά ότι οι Έλληνες και Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Η συνταγματική αυτή αρχή συνιστά την τυπική βάση πάνω στην οποία εξελίχθηκε σταδιακά το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο ισότητας (Anagnostou, 2013).

Η πιο ουσιαστική τομή στο συνταγματικό δίκαιο, ήρθε με την αναθεώρηση του 2001, η οποία μετασχημάτισε ριζικά το άρθρο 116 παρ. 2. Το εν λόγω αναθεωρημένο άρθρο ορίζει ότι η λήψη θετικών μέτρων για την προώθηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν αποτελεί διάκριση λόγω φύλου, και ότι το κράτος μεριμνά για την άρση των ανισοτήτων που υφίστανται στην πράξη, ιδίως σε βάρος των γυναικών. Η σημασία της αναθεώρησης αυτής είναι διπλή. Από τη μια πλευρά, νομιμοποιεί συνταγματικά τις θετικές δράσεις, δηλαδή αναφέρεται σε ποσοστώσεις και στοχευμένα μέτρα τα οποία μέχρι τότε μπορούσαν να θεωρηθούν αντίθετες στην αρχή της ισότητας. Από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζει ρητά ότι η τυπική νομική ισότητα δεν αρκεί και ότι το κράτος έχει ενεργό υποχρέωση να άρει τις ανισότητες που υπάρχουν στην πράξη, δεσμεύοντας έτσι συνταγματικά την ουσιαστική ισότητα (EIGE, 2024b; Anagnostou, 2013).

Ο Νόμος 4604/2019 με τίτλο: «Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας» (Νόμος 4604/2019), αποτελεί το πιο ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο από πλευράς gender mainstreaming στην Ελλάδα. Με το νόμο αυτό, νομοθετήθηκε για πρώτη φορά ένα αυτοτελές θεσμικό πλαίσιο για την ισότητα των φύλων, χωρίς να αντιμετωπίζεται η γυναίκα ως «ειδική κατηγορία» αλλά από μια συνολική οπτική των έμφυλων σχέσεων. Στα σχετικά για την εκπαίδευση άρθρα, το άρθρο 10 θεσπίζει την υποχρέωση που έχει κάθε Υπουργείο να υποβάλλει ετήσια έκθεση για τα μέτρα ισότητας που εφαρμόζει. Επίσης, το άρθρο 17 αφορά ειδικά την «Προώθηση της ισότητας των φύλων μέσα από την εκπαίδευση και τη μαθησιακή διαδικασία». Το άρθρο 11 εισάγει την αρχή της ένταξης της διάστασης του φύλου στους προϋπολογισμούς (gender budgeting), ενώ το άρθρο 12 απαγορεύει τη χρήση διατυπώσεων που ευνοούν την έμφυλη διάκριση στα διοικητικά έγγραφα.

Παράλληλα, ο Νόμος 4604/2019 ορίζει επίσης ορισμένες βασικές έννοιες σχετικές με την ισότητα. Η «Ουσιαστική Ισότητα» ορίζεται ως η ισότητα μέσω της οποίας κατοχυρώνονται στην πράξη ίσες ευκαιρίες σε κάθε έκφανση του ιδιωτικού και δημόσιου βίου, αίρονται οι διακρίσεις πολλαπλών μορφών και βελτιώνονται ουσιαστικά οι συνθήκες διαβίωσης των γυναικών ή των πολιτών ανεξαρτήτως φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου. Η «Ένταξη της Διάστασης του Φύλου σε όλες τις πολιτικές» ορίζεται ως η στρατηγική για την υλοποίηση της ουσιαστικής ισότητας, η οποία περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της διάστασης φύλου στον σχεδιασμό, την εφαρμογή, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση σχετικών πολιτικών.

Παρά τη φιλόδοξη αυτή νομοθεσία, ο Νόμος 4604/2019 δεν περιλαμβάνει ρητούς μηχανισμούς επιβολής ή κυρώσεων για την παραβίαση των υποχρεώσεων gender mainstreaming. Η υποχρέωση των υπουργείων για ετήσιες εκθέσεις, για παράδειγμα, δεν συνοδεύεται από θεσμικά εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης ή συνέπειες σε περίπτωση μη συμμόρφωσης (EIGE, 2024). Αυτή είναι μια παρατήρηση η οποία αναγνωρίζεται σε πολλά ευρωπαϊκά πλαίσια, όπου παρατηρείται ισχυρή δέσμευση από τους κανονισμούς και τις νομοθεσίες η οποία ωστόσο δεν μεταφράζεται σε ουσιαστικούς μηχανισμούς εφαρμογής (Lombardo & Meier, 2006).

3.2 Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Ισότητα

Τα Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Ισότητα των Φύλων αποτελούν το ουσιαστικότερο εργαλείο της ελληνικής κυβερνητικής πολιτικής για την ισότητα. Το πρώτο Εθνικό Σχέδιο Δράσης εκπονήθηκε για την περίοδο 2010-2013 και στη συνέχεια ακολούθησε το ΕΣΔΙΦ 2016-2020. Επίσης, το ισχύον σήμερα Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων (ΕΣΔΙΦ) 2021-2025 αποτελεί τον κεντρικό στρατηγικό σχεδιασμό για την ισότητα, με συνολικό προϋπολογισμό 100 εκατομμυρίων ευρώ και οριζόντια εφαρμογή σε όλες τις περιφέρειες της χώρας (ΓΓΙΑΔ, 2021). Το ΕΣΔΙΦ 2021-2025 οργανώνεται γύρω από τέσσερις θεματικούς άξονες προτεραιότητας: την ένταξη της διάστασης του φύλου στις δημόσιες πολιτικές, την οικονομική εξισορρόπηση και την απασχόληση, την αντιμετώπιση της έμφυλης βίας, και την ενίσχυση της συμμετοχής γυναικών σε θέσεις λήψης αποφάσεων.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, το ΕΣΔΙΦ 2021-2025 περιλαμβάνει δράσεις που στοχεύουν στην αύξηση της συμμετοχής κοριτσιών στις σπουδές STEM (επιστήμη, τεχνολογία,

μηχανική, μαθηματικά), στην ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού που προωθεί την ισότητα. Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά στην ενσωμάτωση της ισότητας στα αναλυτικά προγράμματα. Ωστόσο, η αξιολόγηση του ΕΣΔΙΦ 2021-2025 ως πολιτικού κειμένου αποκαλύπτει ότι υπάρχουν και σημαντικά κενά. Το σχέδιο δεν περιλαμβάνει μετρήσιμους και αξιολογήσιμους ποσοτικούς στόχους, εμπόδιο που το ίδιο το EIGE επισημαίνει ως κρίσιμη αδυναμία παρακολούθησης. Συνεπώς, χωρίς συγκεκριμένους, χρονικά οριοθετημένους δείκτες αξιολόγησης, καθίσταται πρακτικά αδύνατη η μέτρηση της σχετικής προόδου (EIGE, 2024).

Παράλληλα, το ΕΣΔΙΦ 2021-2025 αναγνωρίζει στο εισαγωγικό κεφάλαιό του ότι «εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικές ανάγκες για την εξειδίκευση της εφαρμογής των ν.4531/2018 και ν.4604/2019 και την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στις τομεακές πολιτικές, ενώ οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και ανισότητες συνεχίζουν να είναι υπαρκτές και να διαχέονται σε όλους τους τομείς της ζωής» (ΓΤΙΑΔ, 2021). Η παραδοχή αυτή από το ίδιο το κυβερνητικό κείμενο δείχνει ότι παρά το γεγονός ότι υπάρχει μία δεκαετία εφαρμογής της νομοθεσίας ισότητας, τα στερεότυπα φύλου παραμένουν έντονα παρόντα στην ελληνική κοινωνία, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης, οι παρατηρούμενες αδυναμίες είναι αρκετές. Αρχικά, η ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) παραμένει κατακερματισμένη, αφού ορισμένα μαθήματα και θεματικά αντικείμενα ενσωματώνουν τα ζητήματα ισότητας, αλλά δεν υπάρχει συστηματική οριζόντια εφαρμογή της ισότητας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και έμφυλης κοινωνικοποίησης παραμένει κατά κανόνα προαιρετική και ανεπαρκής, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική ενσωμάτωση στο αρχικό πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Η έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση αναδεικνύει ότι τα σχολικά εγχειρίδια συνεχίζουν να περιλαμβάνουν στερεότυπα φύλου, παρά τις επανειλημμένες αναθεωρήσεις (Anagnostou, 2013). Ένα πρόσθετο μειονέκτημα, αφορά την απουσία ουσιαστικής σύνδεσης μεταξύ του ΕΣΔΙΦ και των αρμοδιοτήτων του Υπουργείου Παιδείας. Το ΕΣΔΙΦ 2021-2025 εκπονείται από τη Γενική Γραμματεία Ισότητας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η οποία υπάγεται στο Υπουργείο Κοινωνικής Συνοχής και Οικογένειας και όχι στο Υπουργείο Παιδείας. Αυτή η θεσμική ανεπάρκεια, δημιουργεί ένα αντίστοιχο κενό συντονισμού. Το αποτέλεσμα είναι οι πολιτικές ισότητας και οι εκπαιδευτικές πολιτικές να αναπτύσσονται σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια, χωρίς να υπάρχουν μηχανισμοί οριζόντιας εφαρμογής. Αποτέλεσμα είναι ότι οι δεσμεύσεις του ΕΣΔΙΦ για την εκπαίδευση

δεν μεταφράζονται αυτόματα σε αλλαγές στα ΑΠΣ, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή στα σχολικά εγχειρίδια.

Συνολικά, το ελληνικό νομοθετικό και πολιτικό πλαίσιο για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση διαθέτει σημαντικά στοιχεία τα οποία είναι η ισχυρή συνταγματική βάση μετά την αναθεώρηση του 2001, το ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο για την ισότητα (4604/2019) και ένα εθνικό σχέδιο δράσης που αναγνωρίζει τις συγκεκριμένες αδυναμίες. Ωστόσο, το χάσμα μεταξύ αυτής της τυπικής δέσμευσης και της ουσιαστικής εφαρμογής παραμένει ευρύ.

3.3 Ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αποτελεί τον βασικό θεσμικό φορέα ο οποίος οφείλει να μετατρέπει την ισότητα των φύλων σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές, εκπαιδευτικά υλικά και προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η μεταφορά των πολιτικών δεσμεύσεων για ισότητα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική παραμένει ελλιπής. Το αποτέλεσμα είναι ένα σύστημα όπου οι έμφυλες ανισότητες αναπαράγονται συνεχόμενα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στο επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), η ενσωμάτωση της ισότητας των φύλων παραμένει αποσπασματική και μη οργανωμένη. Παρά τις αναθεωρήσεις που έχουν λάβει χώρα κατά καιρούς, δεν υπάρχει μία συστηματική και οριζόντια εφαρμογή της ισότητας φύλων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνονται στα ΑΠΣ. Τα ζητήματα ισότητας απαντώνται κυρίως στο πλαίσιο μαθημάτων κοινωνικής αγωγής ή Αγωγής Υγείας, ενώ δεν υπάρχουν στα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, την ιστορία και τα γλωσσικά αντικείμενα. Αυτή η διαφοροποίηση, αντικατοπτρίζει μια ευρύτερη αντίληψη ότι η ισότητα αποτελεί ένα δύσκολο παιδαγωγικό αντικείμενο, και δεν υπάρχει σαν μία οριζόντια αρχή που να εφαρμόζεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Connell, 1987).

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ίσως το πλέον ευαίσθητο πεδίο αξιολόγησης, καθώς λειτουργούν ταυτόχρονα ως εργαλεία γνώσης και ως φορείς κοινωνικής ιδεολογίας. Εμπειρικές μελέτες με δεδομένα από τα ελληνικά εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες. Σε μελέτη ανάλυσης περιεχομένου που εξέτασε τα εικονογραφημένα στοιχεία στα βιβλία Γλώσσας της Γ' Δημοτικού, από το σύνολο 533 εικόνων, 327 ήταν ανδρικές και μόνο 206 γυναικείες, ενώ οι ανδρικοί χαρακτήρες εμφανίζονταν να ασκούν δραστηριότητες 176 φορές έναντι 86 των γυναικείων. Οι ηγετικοί

ρόλοι αποδίδονταν συχνότερα σε ανδρικά πρόσωπα (23 έναντι 15), ενώ τα αρσενικά ζώα υπερτερούσαν κατά πολύ των θηλυκών (17 έναντι 1). Η μελέτη κατέληξε ότι, παρά το γεγονός ότι έχει γίνει αρκετή πρόοδος σε σχέση με τις μη-στερεοτυπικές αναπαραστάσεις, τα σχολικά εγχειρίδια διατηρούν γενικά τα παραδοσιακά έμφυλα στερεότυπα, με τις αρσενικές φιγούρες να κυριαρχούν στους δημόσιους και ηγετικούς ρόλους (Alexopoulos, 2025). Παρόμοια ευρήματα έχουν καταγραφεί και σε εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού και στα βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας του Γενικού Λυκείου (Gounias & Alexopoulos, 2018).

Στο επίπεδο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τα ζητήματα ισότητας και έμφυλης κοινωνικοποίησης απουσιάζουν σε σημαντικό βαθμό από τα βασικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται στο αρχικό επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η ενσωμάτωση γνώσεων για το φύλο στην εκπαίδευση παραμένει προαιρετική, χωρίς να υπάρχει κάποια σχετική θεσμική υποχρέωση. Σχετική μελέτη στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρει ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η ουσιαστική ισότητα φύλων δεν έχει επιτευχθεί και εντοπίζουν έμφυλες διακρίσεις στο σχολικό περιβάλλον, παρουσιάζουν ασάφεια ανάμεσα σε βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες ως αιτίες της διάκρισης. Αυτή η ασάφεια είναι μία ένδειξη ανεπαρκούς κατάρτισης σε ζητήματα έμφυλης κοινωνικοποίησης. Το γεγονός αυτό έχει και άμεσες παιδαγωγικές συνέπειες. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κατανοήσει πώς λειτουργεί το φύλο ως κοινωνική κατασκευή αδυνατούν να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν τα στερεότυπα που αναπαράγονται στη σχολική τάξη (Λουκά, 2022).

Αξιοσημείωτη εξέλιξη στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί η ίδρυση Επιτροπών Ισότητας Φύλων (ΕΙΦ) σε όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια με βάση το άρθρο 33 του Νόμου 4589/2019, και η θέσπιση Επιτροπών Ισότητας στα Α.Ε.Ι. με τον Νόμο 4957/2022. Ωστόσο, οι επιτροπές αυτές λειτουργούν ως συμβουλευτικά όργανα αποτελούμενα από εθελοντές χωρίς αμοιβή, γεγονός που περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες που έχουν να επιφέρουν συστηματικές αλλαγές. Από την άλλη πλευρά, δεν έχουν ακόμη καθιερωθεί αντίστοιχα θεσμικά όργανα στη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

3.4 Προβλήματα κατά την εφαρμογή πολιτικών ισότητας φύλων στην εκπαίδευση

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο νομοθετικό πλαίσιο που πλαισιώνει την ισότητα των φύλων και στην ελληνική εκπαιδευτική. Οι διαφορές αυτές προκύπτουν από ένα σύνολο εμποδίων που αλληλοσυσχετίζονται και συμπεριλαμβάνουν πολιτικά, θεσμικά και κοινωνικο-πολιτισμικά εμπόδια. Σε πολιτικό επίπεδο, το σημαντικότερο εμπόδιο είναι η απουσία μηχανισμών που έχουν σαν αποτέλεσμα τη δέσμευση. Ο Νόμος 4604/2019, όπως περιεγράφηκε στην ενότητα 3.1, δεν προβλέπει κυρώσεις για μη συμμόρφωση με τις υποχρεώσεις gender mainstreaming, ενώ αντίστοιχα δεν υφίσταται κάποια νομική υποχρέωση κατά την κατάρτιση νόμων και πολιτικών σχετικά με τη συμπερίληψη πολιτικών ισότητας φύλων σε αυτές (EIGE, 2024). Επιπλέον, κατά την τελευταία πενταετία κανένας από τους δύο κυβερνητικούς φορείς ισότητας, η Γενική Γραμματεία Ισότητας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΓΓΙΑΔ) και το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), δεν έχει χρηματοδοτήσει οργανώσεις σε επίπεδο κοινότητας που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της ισότητας (EIGE, 2024). Αυτή η αποδυνάμωση της σχέσης ανάμεσα στους κρατικούς φορείς και τη γυναικεία κοινωνία των πολιτών αντικατοπτρίζει ακριβώς την κίνδυνο εκτόπισης που περιέγραψε η Verloo (2005). Δηλαδή η θεσμοποίηση του gender mainstreaming μπορεί να συνοδεύεται από τη συρρίκνωση των αυτόνομων φεμινιστικών δομών.

Στο θεσμικό επίπεδο, εμφανίζονται επίσης πολλαπλά κενά στη διάσταση του συντονισμού. Όπως αναφέρθηκε ήδη, η εκπαιδευτική πολιτική και η πολιτική ισότητας αναπτύσσονται σε διαφορετικά υπουργικά πλαίσια χωρίς οριζόντιους μηχανισμούς ολοκλήρωσης. Παράλληλα, η υπαγωγή του ΕΣΔΙΦ σε Υπουργείο διαφορετικό από το Υπουργείο Παιδείας σημαίνει ότι πολιτικές του Σχεδίου με στόχο τον τομέα της εκπαίδευσης, δεν αποκτούν αυτόματα προτεραιότητα στις αποφάσεις για αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία ή κατάρτιση εκπαιδευτικών. Εξίσου σημαντική είναι η ανεπαρκής εφαρμογή των περιφερειακών δομών. Χαρακτηριστικό είναι ότι, μέχρι το 2021, είχαν συσταθεί μόλις οκτώ από τις δεκατρείς προβλεπόμενες Περιφερειακές Επιτροπές Ισότητας. Η άνιση αυτή κατανομή σε γεωγραφικό επίπεδο, σημαίνει ότι σε πολλές περιοχές της χώρας οι πολιτικές ισότητας παραμένουν ουσιαστικά ανεφάρμοστες. (EIGE, 2024).

Στο κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, τα εμπόδια είναι ίσως αυτά που έχουν διαχρονικό χαρακτήρα. Η ελληνική κοινωνία διατηρεί ιδιαίτερα ισχυρά έμφυλα στερεότυπα που αναπαράγονται σε πολλαπλά επίπεδα. Τα στερεότυπα αυτά εμφανίζονται από την οικογένεια

και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έως τη θρησκευτική κουλτούρα και το σχολείο. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΕΣΔΙΦ 2021-2025, ο επαγγελματικός κλάδος της εκπαίδευσης, υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών απασχολεί 22,8% γυναίκες έναντι μόλις 8,2% ανδρών, αντανakλώντας σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο, οι οποίες έχουν σα βάση τις επιλογές στο εκπαιδευτικό σύστημα (ΓΓΙΑΔ, 2021). Το γεγονός ότι η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού σε όλες τις βαθμίδες είναι γυναίκες, αλλά οι θέσεις σε επίπεδο ηγεσίας ανήκουν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό σε άνδρες, αποτελεί από μόνο του παράδειγμα της αναπαραγωγής της ιεραρχίας φύλου μέσα στον ίδιο τον εκπαιδευτικό θεσμό.

Η σύγκριση του Δείκτη Ισότητας Φύλων του EIGE της Ελλάδας με τον αντίστοιχο δείκτη σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, μπορεί να αποτελέσει ένα ενδεικτικό στοιχείο αξιολόγησης. Στον Δείκτη 2024, η Ελλάδα κατατάσσεται κάτω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (71/100), ιδιαίτερα στους τομείς ηγεσίας και απασχόλησης. Συγκρίσιμες με την Ελλάδα σε πληθυσμό και οικονομικό επίπεδο χώρες, όπως η Πορτογαλία, η Σλοβενία ή η Ουγγαρία, παρουσιάζουν διαφορετικούς βαθμούς ενσωμάτωσης της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση. Στις σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία (82/100), Φινλανδία, Νορβηγία), όπου η ισότητα φύλων στην εκπαίδευση έχει επιτύχει την υψηλότερη βαθμολογία, η επιτυχία συνδέεται με συστηματική ενσωμάτωση των πολιτικών φύλου στα αναλυτικά προγράμματα, στη θέσπιση υποχρεωτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στην εκτεταμένη χρηματοδότηση σε φεμινιστικές οργανώσεις που υποστηρίζουν τις πολιτικές αυτές (EIGE, 2024).

Ένα ακόμη ιδιαίτερα σημαντικό εμπόδιο που υπάρχει τόσο στην Ελλάδα όσο και σε αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες, είναι η άνοδος αντι-φεμινιστικών και αντι-έμφυλων (anti-gender) κινημάτων. Στην Ελλάδα, η εισαγωγή πολιτικών φύλου στην εκπαίδευση συναντά αντίσταση από συντηρητικούς και θρησκευτικούς κύκλους που αντιλαμβάνονται τις πολιτικές ισότητας ως απειλή στις παραδοσιακές αξίες. Αυτή η αντίσταση δεν εκφράζεται πάντα ανοιχτά, αλλά λειτουργεί και ως θεσμική αδράνεια. Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν σε πολλές περιπτώσεις να θίξουν ζητήματα φύλου στην τάξη για να αποφύγουν γονικές αντιδράσεις, διευθυντές σχολείων παρακάμπτουν επιμορφώσεις, πολιτικοί αναβάλλουν μεταρρυθμίσεις αναλυτικών προγραμμάτων. Το φαινόμενο αυτό συνδέεται με ό,τι οι Lombardo & Meier (2006) αποκαλούν «πατριαρχική αντίσταση» στο gender mainstreaming, σύμφωνα με το οποίο τα εμπόδια δεν οφείλονται μόνο σε έλλειψη γνώσης ή πόρων, αλλά και στην ενεργό άρνηση να αλλάξουν οι δομές εξουσίας που ωφελούνται από την ανισότητα.

Η αντίσταση στις πολιτικές ισότητας δεν αποτελεί ιδιαιτερότητα της Ελλάδας, αλλά αποτελεί μέρος μιας διεθνούς τάσης που η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία αποκαλεί «αντι-φεμινιστική αντίδραση» ή «anti-gender backlash». Τα αντι-φεμινιστικά κινήματα απορρίπτουν την ισότητα γάμου, τα αναπαραγωγικά δικαιώματα, το gender mainstreaming, τα δικαιώματα διεμφυλικών ατόμων, τις αντι-διακριτικές πολιτικές, αλλά και την ίδια την ευρύτερη έννοια του φύλου ως κοινωνικής κατασκευής. Παρόλο που τα κινήματα αυτά δεν αποτελούν ένα νέο φαινόμενο, η ανάλυσή τους εντός του ευρωπαϊκού συγκείμενου καταδεικνύει μια αυξανόμενη τους επιρροή στη διαμόρφωση πολιτικής κατεύθυνσης. Τα αντι-φεμινιστικά κινήματα εμφανίστηκαν ταυτόχρονα σε διαφορετικές χώρες μετά το 2010 και δεν αποτελούν μόνο μία νέα μορφή αντιφεμινιστικής αντίδρασης ή νέα τακτική συντηρητικών δυνάμεων, αλλά αντιπροσωπεύουν έναν νέο ιδεολογικό και πολιτικό σχηματισμό που αναδύθηκε ως απάντηση στην παγκόσμια οικονομική κρίση του 2008 και στη διαρκή κρίση της φιλελεύθερης δημοκρατίας. Η κατανόηση αυτής της πολιτικής διάστασης είναι κρίσιμη: οι αντιστάσεις στο gender mainstreaming δεν πηγάζουν μόνο από άγνοια ή αδράνεια, αλλά αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης ιδεολογικής συγκρότησης (Venegas, 2024).

Η νέα Στρατηγική Ισότητας μετά το 2025 αντιμετωπίζει ρητά αυτή την πρόκληση, αναγνωρίζοντας τα αντι-φεμινιστικά αφηγήματα ως νέα απειλή που πρέπει να αντιμετωπιστεί συστηματικά. Στο ελληνικό πλαίσιο, η αντίσταση στην εκπαίδευση για την ισότητα εντοπίζεται κυρίως σε τρεις μορφές: στη θεσμική αδράνεια (άρνηση ενσωμάτωσης συγκεκριμένων κατευθύνσεων στα ΑΠΣ), στην κοινωνική πίεση σε τοπικό επίπεδο (γονικές αντιδράσεις σε εκπαιδευτικό υλικό) και στην πολιτική αντίσταση (αναβολή μεταρρυθμίσεων). Και οι τρεις αυτές μορφές συνθέτουν μία δομή αντίστασης που δυσκολεύει ακόμη και την εφαρμογή αλλαγών που είναι τυπικά υποχρεωτικές, πολύ περισσότερο δε εκείνων που έχουν προαιρετικό χαρακτήρα ή χαρακτήρα αξιολόγησης.

Συμπερασματικά, τα κενά εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελούν ένα τεχνικό ή διοικητικό ζήτημα το οποίο μπορεί να λυθεί με περισσότερη χρηματοδότηση ή καλύτερη οργάνωση. Αντίθετα, αποτελούν μία έκφραση βαθύτερων δομικών και πολιτισμικών αντιστάσεων που απαιτούν συγκεκριμένες και συνδυαστικές παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις αυτές πρέπει να συμπεριλαμβάνουν πολιτική βούληση, δεσμευτικούς μηχανισμούς, συστηματική επιμόρφωση, ουσιαστική συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών και αναθεώρηση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Χωρίς αυτά, το ελληνικό gender mainstreaming στην εκπαίδευση κινδυνεύει να παραμείνει εκείνο που η φεμινιστική θεωρία

αποκαλεί «τυπικό mainstreaming», δηλαδή να παραμείνει σε επίπεδο θεσμών, παραμένοντας ουσιαστικά αναποτελεσματικό.

3.5 Νέα Νομοθετικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικοί Δείκτες στην Ελλάδα

Η ανάλυση του ελληνικού πλαισίου θα παρέμενε ελλιπής χωρίς να γίνει αναλυτική αναφορά στις σημαντικές νομοθετικές εξελίξεις που επέφεραν αλλαγές στο θεσμικό τοπίο της ισότητας τα τελευταία χρόνια. Ο Νόμος 5089/2024 νομιμοποίησε τον γάμο ομόφυλων ζευγαριών και διεύρυνε τις προστασίες κατά των διακρίσεων, ενισχύοντας έτσι το νομικό πλαίσιο με τρόπο που επεκτείνεται πέρα από τη δυαδική αντίληψη του φύλου και αναγνωρίζει διαφορετικές ταυτότητες. Η εξέλιξη αυτή είναι θεωρητικά συναφής με τη διαθεματική προσέγγιση που αναπτύχθηκε στο Κεφάλαιο 1, καθώς επεκτείνει το θεσμικό πεδίο της ισότητας, ώστε να συμπεριλαμβάνει και ταυτότητες που παραδοσιακά εξαιρούνταν από τις κεντρικές πολιτικές gender mainstreaming.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δείκτες, τα πιο πρόσφατα διαθέσιμα στοιχεία συνεχίζουν να αποκαλύπτουν σημαντικά κενά. Στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EEK) σε STEM πεδία, μόλις μία στις οκτώ σπουδάστριες/σπουδαστές στην Ελλάδα είναι γυναίκα (12,4%), ποσοστό χαμηλότερο τόσο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (15,4%) όσο και από τον ευρωπαϊκό στόχο του 25% για το 2030. Το δεδομένο αυτό, ερμηνευμένο υπό το φως της ανάλυσης των προηγούμενων κεφαλαίων, δεν αποτελεί απλώς ένα στατιστικό κενό αλλά ένα δομικό αποτέλεσμα της έμφυλης κοινωνικοποίησης που ξεκινά από την προσχολική ηλικία και αναπαράγεται σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος (Bem, 1981; Connell, 1987).

Ιδιαίτερη σημασία έχει, επίσης, η κατάσταση στην Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα (ECEC). Η Ελλάδα κατατάσσεται χαμηλά ως προς την ενσωμάτωση παιδιών σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης, με ποσοστό εγγραφής που το 2019 έφθανε μόλις το 68,8%, πολύ κάτω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο του 92,9% για το ίδιο έτος και τον στόχο για το 2030. Η χαμηλή συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση σημαίνει ότι η Ελλάδα αποτυγχάνει διπλά: αφενός δεν παρέχει στα παιδιά πρόσβαση στη βαθμίδα όπου η έρευνα έχει αποδείξει ότι μπορεί να γίνει η πιο αποτελεσματική παρέμβαση κατά των στερεοτύπων, και αφετέρου δεν εκμεταλλεύεται την εκπαιδευτική δυνατότητα για πρόωμη ισότητα που το ίδιο το ΕΣΔΙΦ 2021–2025 επικαλείται ως προτεραιότητα.

Η Έκθεση GREVIO για την Ελλάδα (2023), η οποία αφορά την εφαρμογή της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης, εντόπισε συγκεκριμένες αδυναμίες στο εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την έμφυλη ισότητα. Η Έκθεση τόνισε την ανάγκη επέκτασης των αναλυτικών προγραμμάτων με ολοκληρωμένα μαθήματα για την έμφυλη βία, τη σεξουαλική παρενόχληση και την προώθηση υγιών σχέσεων, ενώ κατέστησε σαφές ότι η κατάρτιση εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενσωματωθεί σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι συγκεκριμένες συστάσεις επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της ανάλυσης που προηγήθηκε σχετικά με τα κενά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ενώ η προέλευσή τους από διεθνή θεσμό με ρόλο ελέγχου προσδίδει στις αδυναμίες αυτές επίσημη αναγνώριση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα, παρά τις νομοθετικές εξελίξεις του 2024, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει ελλείμματα στην εφαρμογή, τα οποία το ίδιο το ευρωπαϊκό σύστημα παρακολούθησης επισημαίνει με συνέπεια (EIGE, 2024).

Κεφάλαιο 4: Πολιτικές Φύλου στην Προσχολική Εκπαίδευση

4.1 Η έμφυλη κοινωνικοποίηση κατά την πρώιμη παιδική ηλικία

Η έμφυλη κοινωνικοποίηση δεν ξεκινά με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Αντίθετα, λαμβάνει χώρα πολύ νωρίτερα, πρακτικά από τη γέννηση. Η γνώση του φύλου ενός αγέννητου παιδιού επαρκεί για να ενεργοποιήσει έναν κύκλο προσδοκιών, στάσεων και συμπεριφορών από τους φροντιστές και τον κύκλο τους, σχετικά με το ποια χρώματα θα επιλεγούν, ποια παιχνίδια θα αγοραστούν, πώς θα ερμηνεύεται το κλάμα ή η χαρά του βρέφους (Maccoby & Jacklin, 1987). Με τον τρόπο αυτό, το φύλο λειτουργεί ως μία αρχή οργάνωσης του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού πολύ πριν το ίδιο το παιδί αποκτήσει τη συνείδηση της ταυτότητάς του.

Η έρευνα σχετικά με την αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού, τεκμηριώνει το γεγονός ότι τα παιδιά αναπτύσσουν επίγνωση του φύλου ως κοινωνική κατηγορία από πολύ μικρή ηλικία. Ήδη στα δύο περίπου χρόνια τα παιδιά αρχίζουν να κατατάσσουν τα πρόσωπα γύρω τους σύμφωνα με το φύλο, ενώ στα τρία χρόνια έχουν διαμορφώσει μία βασική ταυτότητα φύλου. Στις ηλικίες των τεσσάρων με πέντε ετών, δηλαδή στην ηλικιακή ομάδα που αντιστοιχεί στην προσχολική εκπαίδευση, τα παιδιά βρίσκονται σε ό,τι η βιβλιογραφία αποκαλεί «περίοδο αυστηρότητας φύλου» (gender rigidity). Μέσα σε αυτήν τη περίοδο, εμφανίζεται μία έντονη προσήλωσή σε στερεοτυπικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι αποφεύγουν παιχνίδια και δραστηριότητες που αντιλαμβάνονται ότι αντιστοιχούν στο άλλο φύλο και αναπτύσσουν ισχυρές προτιμήσεις για κοινωνικοποίηση με ομόφυλους συνομήλικους (Martin & Halverson, 1981; UNICEF, 2022). Η περίοδος αυτή αποτελεί μία ιδιαίτερη κρίσιμη παράμετρο όπου μπορεί να γίνουν παρεμβάσεις, καθώς οι αντιλήψεις σχετικά με το φύλο που εδραιώνονται στη συγκεκριμένη περίοδο, τείνουν να διατηρηθούν.

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό και ταυτόχρονα τον πλέον καθοριστικό παράγοντα έμφυλης κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία σχετικά με την πρώιμη παιδική ανάπτυξη, ο πιο σταθερός τρόπος με τον οποίο οι γονείς σε δυτικές χώρες μεταχειρίζονται διαφορετικά αγόρια και κορίτσια είναι μέσω της ενθάρρυνσης στερεοτυπικών δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το γεγονός ότι τα αγόρια λαμβάνουν παιχνίδια δράσης, οχήματα και αθλητικό εξοπλισμό, ενώ τα κορίτσια λαμβάνουν κούκλες, παιχνίδια κουζίνας και ρουχισμό (Kollmayer et al., 2018). Αυτές οι διαφορετικές προσεγγίσεις δεν έχουν ουδέτερη δράση στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού ως προς το φύλο.

Δεδομένα δείχνουν ότι οι γονείς αναμένουν περισσότερη αυτονομία από τα αγόρια όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα, ενώ στα κορίτσια παρέχουν βοήθεια πιο εύκολα. Αυτή η πρακτική αποτελεί ένα πρότυπο που αναπαράγεται αργότερα από εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη (Sadker & Sadker, 1994). Παράλληλα, τα πρότυπα που βλέπουν τα παιδιά μέσα στην οικογένεια, δηλαδή ποιος κάνει τις οικιακές εργασίες, ποιος εργάζεται εκτός σπιτιού, πώς κατανέμονται οι φροντίδες, αποτελούν βιωμένα στερεότυπα φύλου τα οποία διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για την αντιστοιχία φύλου και συγκεκριμένων ρόλων (Bussey & Bandura, 1999).

Επιπλέον, ο ρόλος των συνομηλίκων αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός κατά την προσχολική ηλικία. Ο διαχωρισμός των παιδιών σε ομάδες με βάση το φύλο, αλλά και η τάση να παίζουν κυρίως με συνομηλίκους του ίδιου φύλου, εκδηλώνεται ήδη από τα δύομισι με τρία χρόνια και εντείνεται στη συνέχεια. Σχετική μελέτη, αναφέρει ότι όσο περισσότερο χρόνο περνούν τα αγόρια με αγόρια και τα κορίτσια με κορίτσια, τόσο πιο έντονα ενισχύονται τα στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς. Τα παιδιά δεν είναι απλώς παθητικοί δέκτες της κοινωνικοποίησης αλλά αντίθετα ασκούν ενεργά κοινωνικό έλεγχο μεταξύ τους, λέγοντας το ένα στο άλλο ποιες δραστηριότητες «ανήκουν» σε ποιο φύλο (Martin et al., 2011).

Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η προσχολική εκπαίδευση, εισέρχεται σε αυτή τη διαδικασία σε μια κρίσιμη χρονική στιγμή. Στην ουσία αποτελεί τον πρώτο θεσμικό χώρο εκτός οικογένειας, όπου το παιδί βρίσκεται για μεγάλο μέρος της ημέρας, και είναι και ο πρώτος χώρος όπου η κοινωνία διαθέτει τη δυνατότητα να παρέμβει συστηματικά στη διαδικασία έμφυλης κοινωνικοποίησης. Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί μία κρίσιμη περίοδο στην ανάπτυξη του παιδιού, στην οποία υπάρχει η δυνατότητα να αντιμετωπιστούν τα στερεότυπα πριν καν αυτά εδραιωθούν. Ωστόσο, το αν αυτή η δυνατότητα αξιοποιείται ή, αντιθέτως, αν η ίδια η προσχολική εκπαίδευση αναπαράγει τα στερεότυπα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα υλικά και τον ρόλο του/της νηπιαγωγού (Van Lombergen et al., 2025).

4.2 Στερεότυπα Φύλου στην Προσχολική Εκπαίδευση

Τα δεδομένα από μελέτες στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης δείχνουν ότι το νηπιαγωγείο δεν αποτελεί ουδέτερο χώρο σε σχέση με την έννοια του φύλου. Αντίθετα, λειτουργεί ως ένας χώρος, όπου τα έμφυλα στερεότυπα μπορούν να ενισχύονται όσο ενισχύονται και στην οικογένεια. Η ενίσχυση αυτών των στερεότυπων μπορεί να γίνει μέσω

του παιχνιδιού, του εκπαιδευτικού υλικού, της γλώσσας και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Penn et al., 2014; Xu et al., 2020). Το παιχνίδι αποτελεί τον κεντρικό τρόπο μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση και ταυτόχρονα ένα από τα κύρια πεδία αναπαραγωγής των έμφυλων ρόλων. Σχετική έρευνα τεκμηριώνει ότι ήδη από την ηλικία των τριών χρόνων, τα παιδιά εκδηλώνουν έντονες προτιμήσεις στα παιχνίδια που σχετίζονται με το φύλο, με τα αγόρια να παίζουν περισσότερο με αντικείμενα που θεωρούν ανδρικά/αγορίστικα και τα κορίτσια να αποφεύγουν να χαρακτηρίσουν ουδέτερα παιχνίδια ως περισσότερο αντιπροσωπευτικά (King et al., 2021). Όταν η οργάνωση της τάξης ενισχύει αυτόν τον διαχωρισμό, για παράδειγμα όταν υπάρχουν διαφορετικές γωνιές-κέντρων μάθησης για διαφορετικά παιχνίδια ανάλογα με το φύλο, γίνεται η ίδια μέσο υιοθέτησης έμφυλων στερεότυπων. Αντίθετα, έρευνα από νηπιαγωγεία στη Σουηδία, τα οποία χαρακτηρίζονται ουδέτερα ως προς το φύλο, έδειξε ότι τα παιδιά που φοιτούσαν σε αυτά σκόραραν χαμηλότερα σε μέτρα αξιολόγησης στερεοτυπικής σκέψης και εκδήλωναν μεγαλύτερη διάθεση για αλληλεπίδραση με συνομηλίκους του άλλου φύλου, σε σχέση με παιδιά που φοιτούσαν σε συμβατικά νηπιαγωγεία (Shutts et al., 2017).

Επίσης, το εκπαιδευτικό υλικό όπως βιβλία, αφίσες, εικόνες, βίντεο, παραμύθια κ.ο.κ. διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο. Τα παιδικά βιβλία στο νηπιαγωγείο συχνά απεικονίζουν ανδρικές φιγούρες σε ενεργητικούς, ηγετικούς ρόλους, ενώ παράλληλα τοποθετούν τους γυναικείους ρόλους σε υποστηρικτικές ή οικιακές θέσεις. Ακόμη και τα ζωόμορφα ή φανταστικά πρόσωπα τείνουν να αποδίδονται ως αρσενικά, ενισχύοντας έτσι την αντίληψη ότι το ουδέτερο υποκείμενο (συνήθως) έχει ανδρικό φύλο. Η έκθεση της Fawcett Commission (2022) επισήμανε ότι υπάρχουν σημαντικά στοιχεία τα οποία δείχνουν ότι η χρήση αντιστεροτυπικού υλικού ανάγνωσης μπορεί να μειώσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές και να βελτιώσει τη γενικότερη ευημερία των μικρών παιδιών, υπογραμμίζοντας με τον τρόπο αυτό τα πλεονεκτήματα τα οποία μπορεί να προσδίδει η επιλογή του κατάλληλου υλικού.

Παράλληλα, η γλώσσα αποτελεί ένα από τα πλέον πρώιμα και ισχυρά εργαλεία κοινωνικοποίησης στο προσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο τρόπος που απευθύνεται ο/η νηπιαγωγός το λόγο στα παιδιά, προσφωνώντας αγόρια και κορίτσια αντί για κάτι πιο συμπεριληπτικό όπως «φίλοι» ή «παιδιά» μπορεί να τονίσει συνεχώς το φύλο ως σημαντική κοινωνική κατηγοριοποίηση, ανεξάρτητα από το αν αυτή η προσφώνηση προορίζεται για να διαχωρίσει συγκεκριμένους ρόλους. Έρευνα στην οποία νηπιαγωγοί ανατέθηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, μία που χρησιμοποιούσε έμφυλη ορολογία για δύο εβδομάδες και μία που

χρησιμοποιούσε ουδέτερη ορολογία, έδειξε ότι τα παιδιά της πρώτης ομάδας εμφάνισαν αυξημένη τάση για έμφυλη στερεοτυπία, ενώ αυτά της δεύτερης παρουσίασαν μειωμένα επίπεδα για την ίδια τάση. Συνεπώς, ακόμη και μία φαινομενικά αθώα επιλογή λέξεων μπορεί να έχει αξιολογήσιμες επιπτώσεις στις στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών (Liben & Hilliard, 2010).

Συνεπώς, ο ρόλος του/της νηπιαγωγού είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες, καθώς και σε αυτή την βαθμίδα εκπαίδευσης, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο, ρυθμιστής/-στρια του χώρου, καθώς επιλέγει και τα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα. Όπως οι γονείς, έτσι είναι “φυσικό” και οι εκπαιδευτικοί να φέρουν συνειδητές και ασύνειδες προκαταλήψεις που επηρεάζουν τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με τα παιδιά. Έρευνα κατέγραψε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν περισσότερη επιθετικότητα από τα αγόρια, ενώ αντιμετωπίζουν το κλάμα των κοριτσιών ως πιο φυσιολογικό. Επίσης, εκπαιδευτικοί τείνουν να περιμένουν λιγότερο χρόνο για απάντηση από κορίτσια παρά από αγόρια, αποστέλλοντας ασυνείδητα με τον τρόπο αυτό μηνύματα για τις δυνατότητές τους (Gentrup & Rjosk, 2018). Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της τελευταίας δεκαετίας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι αρνητικές προκαταλήψεις ως προς το φύλο που προέρχονται από τους νηπιαγωγούς, όταν μεταβιβάζονται στα παιδιά, μπορούν να περιορίσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Li et al., 2023).

Τα παραπάνω δεδομένα της βιβλιογραφίας, δείχνουν ότι στην προσχολική εκπαίδευση παρατηρείται ένα παράδοξο. Η συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης, αποτελεί το πιο κρίσιμο στάδιο για παρέμβαση, αλλά ταυτόχρονα εξακολουθεί να λειτουργεί ως μέσο αναπαραγωγής των στερεοτύπων τα οποία θα έπρεπε να αμφισβητεί. Η αντιμετώπιση αυτού του παράδοξου δεν μπορεί να βασιστεί μόνο στην πρόθεση μεμονωμένων εκπαιδευτικών, αλλά απαιτεί συστηματική πολιτική και πιο συγκεκριμένα επιμόρφωση βασισμένη σε έρευνα, αναθεώρηση των εκπαιδευτικών υλικών και θεσμική δέσμευση για παιδαγωγική που βασίζεται στην ισότητα των φύλων.

4.3 Πολιτικές Ισότητας στην προσχολική εκπαίδευση στην Ε.Ε. και στην Ελλάδα

Η ενσωμάτωση της ισότητας των φύλων στην προσχολική εκπαίδευση αντιμετωπίζει ένα θεμελιώδες εμπόδιο, ότι το gender mainstreaming, ως στρατηγική, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε κυρίως σε πεδία απασχόλησης και οικονομικής πολιτικής, και εφαρμόστηκε

δευτερευόντως στην εκπαίδευση. Ακόμη πιο περιορισμένη είναι η εφαρμογή του στην προσχολική εκπαίδευση. Σχετική μελέτη της UNICEF (2022) αναφέρει ότι παρά την επίτευξη ισοτιμίας στις ποσοστιαίες εγγραφές αγοριών και κοριτσιών σε προσχολικά προγράμματα σε πολλές χώρες, η ισοτιμία πρόσβασης δεν συνεπάγεται ισότητα όσον αφορά την εκπαιδευτική εμπειρία. Η ίδια μελέτη συμπεραίνει ότι το σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης δεν αξιοποιεί πάντα τις δυνατότητές του για την αντιμετώπιση των έμφυλων ανισοτήτων.

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης στην προσχολική εκπαίδευση επιδιώκεται κυρίως μέσω δύο βασικών κατευθύνσεων. Η πρώτη κατεύθυνση αφορά τη Στρατηγική Ισότητας 2020–2025, η οποία ορίζει ως προτεραιότητα την αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων από τη προσχολική ηλικία, αναγνωρίζοντας ότι ο εκπαιδευτικός τομέας πρέπει να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην αλλαγή κοινωνικών νορμών (European Commission, 2020a). Η δεύτερη κατεύθυνση στηρίζεται στον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης (European Education Area, EEA), ο οποίος προσδιορίζει ρητά την ένταξη και ισότητα των φύλων ως οριζόντια διάσταση, δηλαδή μία έννοια η οποία πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των κατευθύνσεων στα εθνικά συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης παραμένει εξαιρετικά άنيση, αντανακλώντας ότι υπάρχει ένας γενικότερος περιορισμός της αρχής της επικουρικότητας. Ναι μεν η ΕΕ παρέχει κατευθύνσεις και χρηματοδότηση, αλλά τα κράτη-μέλη διατηρούν την αποκλειστική αρμοδιότητα για τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, την κατάρτιση των νηπιαγωγών και τα εκπαιδευτικά υλικά (European Commission, 2021).

Η σύγκριση μεταξύ χωρών της ΕΕ αναδεικνύει σημαντικές διαφορές ως προς τον βαθμό ενσωμάτωσης της ισότητας φύλων στην προσχολική εκπαίδευση. Οι σκανδιναβικές χώρες, δηλαδή Φινλανδία, Σουηδία, Νορβηγία, Δανία και Ισλανδία, θεωρούνται διεθνώς μεταξύ των πλέον προηγμένων ως προς την ισότητα φύλων, και αυτό αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στα κοινωνικά τους κράτη πρόνοιας, με τη δημόσια παιδική μέριμνα να αποτελεί σημαντικό συστατικό τους. Ωστόσο, ακόμη και στο σκανδιναβικό πλαίσιο, η εφαρμογή της ισότητας φύλων στα νηπιαγωγεία δεν είναι ομοιόμορφη ούτε αυτόματη. Έκθεση του Συμβουλίου Υπουργών των Σκανδιναβικών Χωρών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εργασία για την ισότητα φύλων στα νηπιαγωγεία της περιοχής εξαρτάται υπερβολικά από εκείνους που διαθέτουν προσωπικό ενδιαφέρον για το θέμα, ενώ το πρόβλημα που επανεμφανίζεται είναι ότι οι σχετικές προσπάθειες τελειώνουν όταν τελειώνει το εκάστοτε πρόγραμμα ή έργο που τις χρηματοδοτεί. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι δείχνει ότι ακόμη και σε χώρες

με ισχυρό θεσμικό πλαίσιο ισότητας, η βιώσιμη ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης στην προσχολική εκπαίδευση παραμένει πρόκληση όταν δεν υποστηρίζεται από συστηματική κατάρτιση και δεσμευτικές δομές (Heikkila, 2020).

Στη Νορβηγία, πειραματική έρευνα σε νηπιαγωγεία έδειξε ότι η εφαρμογή πιο δομημένου αναλυτικού προγράμματος μπορεί να συμβάλει στη μείωση του χάσματος φύλου στις πρώιμες γνωστικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση ωφέλησε κυρίως τα αγόρια, μειώνοντας το χάσμα δεξιοτήτων φύλου, με αποτελέσματα που διατηρήθηκαν και κατά την είσοδο στη σχολική εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό έχει διπλή σημασία: αφενός επιβεβαιώνει ότι η προσχολική παρέμβαση μπορεί να έχει μετρήσιμα και διαρκή αποτελέσματα, αφετέρου υπογραμμίζει ότι ο σχεδιασμός της παρέμβασης έχει σημασία, δεν αρκεί οποιαδήποτε αλλαγή, αλλά απαιτείται στοχευμένη και τεκμηριωμένη παιδαγωγική (Fidjeland et al., 2023).

Στο ελληνικό πλαίσιο, το gender mainstreaming δεν φτάνει ουσιαστικά στο νηπιαγωγείο. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με το «Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου», δεν ενσωματώνει ρητές διατάξεις για έμφυλη ισότητα ως παιδαγωγική αρχή, ούτε κατευθύνσεις για τη διαχείριση στερεοτύπων φύλου στη σχολική τάξη. Ο Νόμος 4604/2019 (άρθρο 17) κάνει αόριστη αναφορά στην προώθηση της ισότητας μέσα από την εκπαίδευση, χωρίς να εξειδικεύει μέτρα για την προσχολική βαθμίδα. Ομοίως, το ΕΣΔΙΦ 2021–2025 δεν περιλαμβάνει στοχευμένες δράσεις για νηπιαγωγεία, ενώ η επιμόρφωση νηπιαγωγών σε θέματα φύλου απουσιάζει από τα υποχρεωτικά προγράμματα κατάρτισης (ΓΤΙΑΔ, 2021).

Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτη εξαίρεση αποτελεί η χρηματοδότηση μέσω Erasmus+ για προγράμματα που στοχεύουν στη μείωση των έμφυλων στερεοτύπων στην πρώιμη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και μεμονωμένα πρωτοβουλίες πανεπιστημιακών ερευνητικών ομάδων. Ωστόσο, αυτές οι δράσεις παραμένουν αποσπασματικές και δεν αποτελούν μέρος συστηματικής εθνικής πολιτικής. Το χάσμα μεταξύ των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων και της πρακτικής εφαρμογής τους στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση παραμένει, ένα από τα πλέον εμφανή παραδείγματα της περιορισμένης εφαρμογής του gender mainstreaming στην εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο (European School Education Platform, 2025).

4.4 Διαθεματικότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση

Η αρχή της διαθεματικότητας, όπως θεμελιώθηκε στην ενότητα 1.4, αποκτά ιδιαίτερη αναλυτική σημασία όταν εφαρμόζεται στο εσωτερικό του χώρου του νηπιαγωγείου. Στο παρόν

πλαίσιο, δεν επιχειρείται εκ νέου παρουσίαση της θεωρίας, αλλά εξέταση των συγκεκριμένων τρόπων με τους οποίους οι τομείς φύλου, κοινωνικής τάξης και εθνοτικής ταυτότητας εκδηλώνονται στις καθημερινές δυναμικές της προσχολικής τάξης.. Η αλληλεπίδραση φύλου, κοινωνικής τάξης, εθνικής καταγωγής και γλώσσας δεν αποτελεί αφηρημένη θεωρητική έννοια αλλά καθορίζει συγκεκριμένα και διαφορετικά την εμπειρία κάθε παιδιού στο νηπιαγωγείο, με τρόπους που δε γίνεται να αποτυπωθούν με ανάλυση της κάθε διάστασης ξεχωριστά. Το κεντρικό εύρημα της διαθεματικής έρευνας στην προσχολική εκπαίδευση είναι ότι οι ανισότητες δεν αθροίζονται απλώς, αλλά αλληλοεπιδρούν παράγοντας νέα, ποιοτικά διακριτά σχήματα ανισοτήτων. Σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνει ότι η εφαρμογή της διαθεματικής οπτικής στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε πιο εξατομικευμένες και αποτελεσματικές πολιτικές και παρεμβάσεις, ακριβώς επειδή αναδεικνύει ανάγκες που παραμένουν αθέατες όταν εξετάζεται μόνο ένας άξονας ανισότητας κάθε φορά (OECD, 2023).

Ένα από τα πλέον μελετημένα φαινόμενα αφορά τη διαθεματική δυναμική στη σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού. Έρευνα σε τάξεις στο επίπεδο της προσχολικής αγωγής, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διαφορετικής ποιότητας σχέσεις με τα παιδιά ανάλογα με τον συνδυασμό φύλου και εθνικής καταγωγής. Αναλυτικότερα, οι σχέσεις με αγόρια από εθνικές μειονότητες χαρακτηρίζονται από εντονότερες συγκρούσεις, ενώ οι σχέσεις με κορίτσια λευκής καταγωγής παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας (Knox-Lane et al., et al., 2023). Σημαντικό είναι ότι η σχέση εγγύτητας λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για τα γλωσσικά επιτεύγματα, ιδιαίτερα για αγόρια που ανήκουν σε μεταναστευτικές κοινότητες, πράγμα που σημαίνει ότι η απουσία της ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες (Bailey et al., 2022).

Εξίσου αποκαλυπτική είναι η έρευνα για τις πρακτικές πειθαρχίας στο νηπιαγωγείο. Βιβλιογραφικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι ο τρόπος αντίδρασης των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες συμπεριφορές εξαρτάται ταυτόχρονα από το φύλο και την εθνοτική ταυτότητα του παιδιού. Η ίδια ενεργητική συμπεριφορά που ερμηνεύεται ως φυσιολογική ανδρική έκφραση σε αγόρια λευκής καταγωγής, μπορεί να ερμηνευθεί ως προβληματική και παραβατική σε αγόρια από μειονότητες (Crenshaw et al., 2015). Αντίστοιχα, κορίτσια από εθνοτικές μειονότητες τιμωρούνται δυσανάλογα για συμπεριφορές που κρίνονται αντίθετες στα θεσμικά πρότυπα θηλυκότητας. Αυτά τα γεγονότα αποτελούν ενδείξεις για το γεγονός ότι το φύλο και η εθνικότητα συνδυάζονται και παράγουν μια ιδιαίτερη μορφή διάκρισης που δεν αναλύεται επαρκώς από κανέναν από τους δύο άξονες μεμονωμένα (Annamma et al., 2019).

Η εν λόγω δυναμική έχει άμεσες επιπτώσεις για τη διαμόρφωση πολιτικών οι οποίες στοχεύουν στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Μια παρέμβαση που στοχεύει αποκλειστικά στα έμφυλα στερεότυπα, όπως για παράδειγμα η ουδέτερη οργάνωση του χώρου παιχνιδιού, κινδυνεύει να ωφελεί κυρίως παιδιά από προνομιακά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αφήνοντας αναλλοίωτες τις σύνθετες ανισότητες που αντιμετωπίζουν παιδιά με συνδυασμό μειονεκτημάτων. Η εφαρμογή της διαθεματικής οπτικής απαιτεί τόσο αλλαγή στη συλλογή δεδομένων, μέσω ανάλυσης συνδυαστικών δεικτών αντί για μεμονωμένους, όσο και μέσω αλλαγών στο επιμορφωτικό πλαίσιο των παιδαγωγών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν ικανότητα αναγνώρισης διαφορετικών ταυτοτήτων στους μαθητές τους (OECD, 2023).

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση

5.1 Συγκριτική ανάλυση ανάμεσα στο ευρωπαϊκό και το ελληνικό πλαίσιο

Στην παρούσα ενότητα γίνεται μία συγκριτική ανάλυση του ελληνικού και του ευρωπαϊκού πλαισίου σε σχέση με τις πολιτικές ισότητας φύλων στην εκπαίδευση. Η σύγκριση αυτή, αναδεικνύει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Αναλυτικότερα, η Ελλάδα διαθέτει σε μεγάλο βαθμό το νομικό πλαίσιο που απαιτούν τα πρότυπα της ΕΕ, αλλά εμφανίζει σημαντικά κενά στο επίπεδο της ουσιαστικής εφαρμογής των αντίστοιχων πρωτοβουλιών. Τόσο η συνταγματική αναθεώρηση του 2001 όσο και ο Νόμος 4604/2019 δείχνουν ότι υπάρχουν πιέσεις από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς, ιδιαίτερα ως προς τη Στρατηγική Ισότητας 2020–2025 και τις κατευθυντήριες οδηγίες του EIGE, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα εθνικό νομοθετικό πλαίσιο. Ωστόσο, η μεταφορά από το σχεδιασμό σε επίπεδο εφαρμογής παραμένει σε μεγάλο βαθμό ανεπαρκής, αφού παρατηρείται ότι οι δεσμεύσεις αποτυπώνονται στους νόμους και τα σχέδια δράσης, χωρίς να συνοδεύονται από μηχανισμούς εφαρμογής, επαρκή χρηματοδότηση ή μετρήσιμους στόχους (EIGE, 2024).

Ένα από τα σημεία στα οποία υπάρχει εμφανής απόκλιση, αφορά τον τομέα της προσχολικής αγωγής. Ενώ το ευρωπαϊκό πλαίσιο το οποίο αντιπροσωπεύεται από την ΕΕΑ και τη UNICEF (2022), αναγνωρίζει τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης για την αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων, το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται στη συγκεκριμένη βαθμίδα δεν ενσωματώνει τις αντίστοιχες παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Σε χώρες, όπως η Σουηδία και η Φινλανδία, η ισότητα των φύλων αποτελεί σημαντική παιδαγωγική αρχή που εφαρμόζεται στο σύνολο της προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ στην Ελλάδα σε ορισμένες περιπτώσεις λείπει ακόμη και από τις κατευθύνσεις του Υπουργείου. Αυτή η ασυμφωνία επιβεβαιώνει ότι η αρχή της επικουρικότητας λειτουργεί ως φραγμός που επιτρέπει στα κράτη-μέλη να αποδέχονται τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις χωρίς ωστόσο να δεσμεύονται από αυτές σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Lombardo & Meier, 2006).

Επιπρόσθετα, στον τομέα της αξιολόγησης των μέτρων, υπάρχει αξιοσημείωτη απόκλιση μεταξύ του συστήματος EIGE που έχει σχεδιαστεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το σύστημα αυτό αξιολογεί με λεπτομέρεια τη γνώση, τη διάκριση κλάδων, την εκπροσώπηση και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο ελληνικό ΕΣΔΙΦ, ωστόσο δεν υπάρχουν αντίστοιχοι εθνικοί δείκτες παρακολούθησης. Από την άλλη πλευρά, το ΕΣΔΙΦ

2021–2025 αναγνωρίζει μεν τα κενά, αλλά δεν θεσπίζει συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους που επιτρέπουν τη μέτρηση της προόδου. Αυτή η αδυναμία αναγνωρίζεται από τις Ευρωπαϊκές αρχές και χαρακτηρίζεται σαν κεντρικό εμπόδιο αποτελεσματικής χάραξης πολιτικής. Η σύγκριση αυτή δεν αποβλέπει σε μία απλουστευμένη κατάταξη των χωρών ως προς την επάρκεια των πολιτικών φύλου, αλλά στην ανάδειξη του πλαισίου που επιτρέπει ή εμποδίζει τη μεταφορά της ευρωπαϊκής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο.

5.2 Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας των Πολιτικών

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών ισότητας φύλων στην εκπαίδευση, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε ελληνικό επίπεδο, δείχνει ότι υπάρχει μία σημαντική έλλειψη. Η έλλειψη αυτή έγκειται στο γεγονός ότι η εκπαίδευση παρουσιάζει ορισμένους από τους πιο εντυπωσιακούς δείκτες ισότητας, αλλά ταυτόχρονα διατηρεί βαθιά ριζωμένες έμφυλες ανισότητες στην ποιότητα της εμπειρίας, στις επιλογές κλάδων και στην επαγγελματική αποκατάσταση. Στην ΕΕ, οι γυναίκες αποτελούν σήμερα σημαντική πλειοψηφία των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (46,8% έναντι 35,7% ανδρών το 2021), ωστόσο το χάσμα αμοιβών παραμένει σε επίπεδα 9% για θέσεις πλήρους απασχόλησης (OECD, 2024) και η κατάτμηση κατά φύλο στα πεδία STEM εξακολουθεί να αναπαράγεται σε όλα τα κράτη-μέλη (European Commission, 2023).

Στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης ειδικότερα, η αξιολόγηση των πολιτικών ισότητας φύλου αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς τη μεθοδολογία που εφαρμόζεται. Οι παρεμβάσεις στην προσχολική ηλικία έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που δεν είναι εύκολα μετρήσιμα σε βραχυπρόθεσμο ορίζοντα. Παρ' όλα αυτά, τα διαθέσιμα στοιχεία υποδηλώνουν ότι συστηματικές προσεγγίσεις, όπως η παιδαγωγική προσέγγιση της Σουηδίας που είναι ουδέτερη ως προς το φύλο, παράγουν μετρήσιμα αποτελέσματα στη μείωση των στερεότυπων (King et al., 2021). Αντίθετα, αποσπασματικές παρεμβάσεις χωρίς θεσμική υποστήριξη τείνουν να αναλώνονται στο επίπεδο των «καλών πρακτικών» χωρίς συστηματική επίδραση στην ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία. Για την Ελλάδα, το στατιστικό στοιχείο δείχνει ότι οι γυναίκες αντιστοιχούν μόλις μία στις οκτώ σπουδαστές/σπουδάστριες στην ΕΕΚ τομέα STEM (12,4% έναντι ευρωπαϊκού μέσου 15,4%) υποδηλώνοντας ότι οι υπάρχουσες πολιτικές δεν αρκούν για να αντιστρέψουν τη δυναμική που δημιουργείται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (Education and Training Monitor, 2022).

Ένα πρόσθετο επίπεδο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των πολιτικών αφορά το ζήτημα της χρηματοδότησης ως δομικής προϋπόθεσης υλοποίησης. Στο πλαίσιο του Πολυετούς Δημοσιονομικού Πλαισίου 2021–2027, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέπτυξε μεθοδολογία παρακολούθησης των δαπανών που σχετίζονται με την ισότητα φύλων σε επίπεδο προγράμματος, με σκοπό να αποτυπώσει τη συνεισφορά του ευρωπαϊκού προϋπολογισμού στη χρηματοδότηση δράσεων ισότητας. Ωστόσο, η ύπαρξη χρηματοδοτικών μηχανισμών δεν εγγυάται από μόνη της αποτελεσματικότητα, εφόσον η κατανομή των πόρων μεταξύ τομέων και κρατών-μελών παραμένει άνιση.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών ισότητας δεν μπορεί να περιορίζεται στη μέτρηση αριθμητικών δεικτών συμμετοχής, αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η Έκθεση UNESCO για το Φύλο του 2024 τεκμηριώνει ότι οι έμφυλες ανισότητες ξεκινούν νωρίς, με το άγχος των κοριτσιών απέναντι στα μαθηματικά και την έλλειψη αυτοπεποίθησης να τροφοδοτούν τις επιλογές μαθημάτων και σταδιοδρομίας στην ενήλικη ζωή. Αυτή η παρατήρηση επιβεβαιώνει ότι οι ανισότητες που αναπαράγονται στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν εξαφανίζονται από μόνες τους στη δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια βαθμίδα, αλλά σωρεύονται και εκδηλώνονται με νέες μορφές. Το εύρημα αυτό ενισχύει την κεντρική επιχειρηματολογία της παρούσας εργασίας: ότι η αποτελεσματικότητα των πολιτικών ισότητας κρίνεται από τη συνέπεια και τη συνέχεια της εφαρμογής τους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, και όχι από μεμονωμένες παρεμβάσεις σε ένα μόνο επίπεδο.

Τέλος, η χρηματοδότηση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα αποτελεσματικότητας της εφαρμογής των πολιτικών που εξετάζονται. Στην ΕΕ, ένα σημαντικό ποσοστό που φτάνει το 19,5% του ευρωπαϊκού προϋπολογισμού συνεισέφερε στην ισότητα φύλων το 2024 (European Commission, 2024), ωστόσο η κατανομή αυτής της χρηματοδότησης μεταξύ κρατών-μελών και τομέων παραμένει ιδιαίτερα άνιση. Στην Ελλάδα, δύο κεντρικά όργανα που είναι υπεύθυνα για τη χάραξη σχετικών πολιτικών δεν έχουν χρηματοδοτήσει οργανώσεις σε επίπεδο κοινωνίας των πολιτών για την τελευταία πενταετία. Αυτό αποτελεί σημαντική ένδειξη ότι οι πόροι δεν φτάνουν εκεί που είναι απαραίτητη η αλλαγή, δηλαδή στα δίκτυα της εκπαίδευσης, τις οργανώσεις γονέων και τις κοινότητες (EIGE, 2024).

5.3 Περιορισμοί της Διαθεματικής Προσέγγισης στην Πράξη

Η ανάλυση στις προηγούμενες ενότητες, αποτελεί μία ένδειξη ότι η διαθεματική προσέγγιση, παρά την αναγνώρισή της ως οριζόντια αρχή στη Στρατηγική Ισότητας 2020–2025 και στα πλαίσια χάραξης πολιτικής, παραμένει στην πράξη περισσότερο εξαγγελία παρά λειτουργικό εργαλείο. Οι σημαντικότεροι περιορισμοί που εντοπίζονται αναλύονται στις επόμενες παραγράφους.

Ο πρώτος περιορισμός αφορά τη σημαντική έλλειψη των δεδομένων. Όπως επισημαίνει ο OECD (2023), τα περισσότερα συστήματα παρακολούθησης αξιολογούν δείκτες κατά έναν άξονα τη φορά. Οι δείκτες αυτοί περιλαμβάνουν το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή τη μεταναστευτική καταγωγή και δεν έχουν τη δυνατότητα να συσχετίσουν τις παρεμβάσεις μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι οι ανισότητες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που έχουν πολλαπλούς παράγοντες κοινωνικού αποκλεισμού όπως είναι για παράδειγμα κορίτσια από οικογένειες μεταναστών με χαμηλό εισόδημα, δεν ανιχνεύονται από τους επίσημους δείκτες. Κατά συνέπεια δεν γίνονται και στόχοι στις πολιτικές που σχεδιάζονται για την ισότητα των φύλων.

Επίσης, υπάρχει θεσμική αδυναμία εφαρμογής της διαθεματικής λογικής στην παιδαγωγική πρακτική. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια επίγνωση της έμφυλης ανισότητας τείνουν να αντιμετωπίζουν τη φυλετική ή εθνική ανισότητα σιωπηλά. Επίσης, συμβαίνει και το αντίστροφο, δηλαδή εκπαιδευτικοί που μπορεί να είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας είναι πιθανό να παραβλέπουν την έμφυλη διάσταση (Janssen et al., 2024). Η τάση αυτή δεν είναι τυχαία αλλά αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι ορισμένες ανισότητες όπως είναι το φύλο είναι ορατές πλέον στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, άλλες ανισότητες, όπως, για παράδειγμα η εθνική καταγωγή, εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται ως διαφορές που δεν απαιτούν ενεργή παρέμβαση.

Το ευρωπαϊκό κανονιστικό πλαίσιο αντιμετωπίζει τη διαθεματικότητα κυρίως ως ένα πλαίσιο ανάλυσης και σπανιότερα ως ένα πλαίσιο δράσης. Η Στρατηγική Ισότητας 2020–2025 καθορίζει τη διαθεματικότητα ως μία οριζόντια αρχή εφαρμογής, ωστόσο δεν παρέχει συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης ή μηχανισμούς ελέγχου (Debusscher, 2023). Αυτό σημαίνει ότι η διαθεματικότητα κινδυνεύει να λειτουργήσει ως μία απλή θεωρία η οποία αναγνωρίζεται στα κείμενα, αλλά δεν εφαρμόζεται στο επίπεδο των δομών ή γενικότερα στις σχετικές διαδικασίες. Η κριτική αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για το επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης. Στην εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα, η αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου,

τάξης και εθνικής καταγωγής στην καθημερινή σχολική ζωή εκδηλώνεται με συγκεκριμένους και αξιολογήσιμους τρόπους. Ωστόσο, ακόμη και σήμερα παραμένει εκτός σχεδιασμού στις υπάρχουσες πολιτικές.

5.4 Σκανδιναβικά Μοντέλα Αξιολόγησης της Ισότητας

Η σύγκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα σκανδιναβικά μοντέλα αποτελεί ένα από τα πιο συχνά επαναλαμβανόμενα αναλυτικά σχήματα στη βιβλιογραφία για το gender mainstreaming. Η επαναφορά της σύγκρισης αυτής στη συζήτηση της παρούσας εργασίας έχει συγκεκριμένο σκοπό: όχι να χρησιμοποιηθεί η Σουηδία ή η Φινλανδία ως «ιδανικό πρότυπο» προς μίμηση, αλλά να αναδείξει ποιες δομικές και πολιτικές συνθήκες επιτρέπουν ή εμποδίζουν τη μετάβαση από το τυπικό στο ουσιαστικό mainstreaming. Η κριτική αυτή ανάγνωση επιτρέπει να αποφευχθεί η ψευδής εντύπωση ότι η απλή μεταφορά ενός μοντέλου αρκεί για την επίτευξη ουσιαστικής ισότητας. Στη Σουηδία, η ενσωμάτωση της ισότητας φύλων στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί θεσμικό δεδομένο από τη δεκαετία του 1990. Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (Läroplan för förskolan, Lpfö 98/16) ορίζει ρητά ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιμετωπίζουν αγόρια και κορίτσια ισότιμα και να αντιστέκονται ενεργά στα έμφυλα στερεότυπα. Η παιδαγωγική αρχή της ουδετερότητας ως προς το φύλο, που εφαρμόζεται στο σουηδικό σύστημα, δεν σημαίνει αγνόηση του φύλου αλλά αναγνώρισή του ως κοινωνικής κατασκευής που μπορεί να αποδομηθεί (Shutts et al., 2017). Η προσέγγιση αυτή βασίστηκε σε δύο αλληλένδετες συνθήκες: αφενός σε μακροχρόνια πολιτική βούληση που εκφράστηκε μέσω δεσμευτικής νομοθεσίας, και αφετέρου σε συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών που δεν παρέμεινε προαιρετική αλλά αποτέλεσε προϋπόθεση άδειας άσκησης επαγγέλματος (Shutts et al., 2017).

Τα εμπειρικά αποτελέσματα αυτής της προσέγγισης, όπως αναλύθηκαν στο Κεφάλαιο 4, είναι μετρήσιμα και στατιστικά σημαντικά. Παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία με ουδέτερη ως προς το φύλο παιδαγωγική σκοράρουν χαμηλότερα σε μετρήσεις στερεοτυπικής σκέψης και εκδηλώνουν μεγαλύτερη διάθεση αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους διαφορετικού φύλου (Shutts et al., 2017). Ωστόσο, ακόμη και το σκανδιναβικό μοντέλο δεν αποφεύγει κριτική: η θεωρία της διαθεματικότητας (Crenshaw, 1989) υπενθυμίζει ότι η εστίαση στο φύλο ως κεντρική κατηγορία κινδυνεύει να αδρανοποιεί άλλες διαστάσεις ανισότητας, όπως η εθνική καταγωγή ή η κοινωνική τάξη. Έρευνες στη Σουηδία έχουν δείξει ότι η εφαρμογή ουδέτερης

ως προς το φύλο παιδαγωγικής ωφέλησε κατά κύριο λόγο παιδιά από επαρκώς εκπαιδευμένες οικογένειες, χωρίς να αντιμετωπίσει επαρκώς τις ανάγκες παιδιών από μεταναστευτικό υπόβαθρο (OECD, 2023).

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η σκανδιναβική εμπειρία προσφέρει χρήσιμα διδάγματα αλλά και κριτικές προειδοποιήσεις. Η μηχανιστική μεταφορά ενός μοντέλου που αναπτύχθηκε σε διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο θα αποτελούσε μεθοδολογικό σφάλμα. Οι πολιτικές ισότητας στην εκπαίδευση δεν είναι τεχνικές λύσεις που μπορούν να μεταφερθούν από χώρα σε χώρα, αλλά είναι αποτελέσματα πολιτικών διεργασιών, θεσμικών δεσμεύσεων και κοινωνικών συγκρούσεων που είναι βαθιά ενταταγμένα σε συγκεκριμένα εθνικά πλαίσια (Walby, 2005). Αυτό που μπορεί να μεταφερθεί είναι η αρχή, δηλαδή ότι ο συνδυασμός δεσμευτικής νομοθεσίας, συστηματικής επιμόρφωσης, αξιολογήσιμων στόχων και εμπλοκής της κοινωνίας των πολιτών αποτελεί τον αναγκαίο όρο για τη μετάβαση από το τυπικό στο ουσιαστικό mainstreaming.

Στο πλαίσιο αυτό, τα εμπόδια που εντοπίστηκαν στην ελληνική περίπτωση δεν αποτελούν ανυπέρβλητη δομική αναπηρία, αλλά μπορούν να αντιμετωπιστούν με στοχευμένες παρεμβάσεις. Η έρευνα για την Ελλάδα κατέγραψε ότι πρωτοβουλίες όπως το πρόγραμμα «Σχολείο χωρίς Αποκλεισμούς» της UNICEF Ελλάδας, που στοχεύει στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποτελούν παραδείγματα υλοποιήσιμης παρέμβασης. Σε αυτό το πλαίσιο, η UNICEF Ελλάδας έχει ζητήσει από τις αρχές να εμπλουτίσουν τα αναλυτικά προγράμματα και τα εργαλεία για εκπαιδευτικούς σε θέματα ισότητας φύλων, ταυτότητας φύλου και σεξουαλικής αγωγής. Η σύσταση αυτή, εκδιδόμενη από διεθνή οργανισμό με αυτονόητο κύρος, ενισχύει την επιχειρηματολογία ότι οι αλλαγές που απαιτούνται δεν είναι ουτοπικές αλλά εφαρμόσιμες, εφόσον υπάρξει η απαιτούμενη πολιτική βούληση.

Εν κατακλείδι, η συζήτηση που προηγήθηκε επιβεβαιώνεται και μέσω πιο πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων. Έρευνα σε φορείς αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών στην Ισπανία, τριάντα χρόνια μετά το Πεκίνο, διαπίστωσε περιορισμένη επίδραση των πολιτικών gender mainstreaming, η οποία αποδίδεται κυρίως στην απουσία θεσμικής υποστήριξης, σαφών κατευθυντήριων γραμμών και δομημένων στρατηγικών εφαρμογής (Miralles-Cardona et al., 2025), εύρημα που συμπίπτει με τη διαπίστωση της παρούσας εργασίας για το χάσμα τυπικής-ουσιαστικής εφαρμογής στην ελληνική περίπτωση.

Παράλληλα, πρόσφατη ευρωπαϊκή μελέτη για τη σχέση συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση και της μετέπειτα σχολικής επίδοσης υπογραμμίζει ότι τα κράτη-μέλη της ΕΕ ακολουθούν σημαντικά διαφορετικές πολιτικές προσχολικής φροντίδας, από δωρεάν παροχή έως υποχρεωτική φοίτηση, συνεπάγοντας μεγάλη ανομοιογένεια στην εφαρμογή (Steinmann et al., 2026), στοιχείο που ενισχύει το επιχείρημα της παρούσας εργασίας ότι η αρχή της επικουρικότητας λειτουργεί ως δομικός παράγοντας ανισότητας μεταξύ κρατών-μελών. Τέλος, η ευρύτερη βιβλιογραφική επισκόπηση 528 άρθρων για το gender mainstreaming διαπιστώνει ότι η έρευνα στρέφεται πλέον πέρα από τις παραδοσιακές ποιοτικές συνεντεύξεις και αναλύσεις εγγράφων προς ευρύτερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ενώ εξακολουθεί να απαιτείται περισσότερη μελέτη του τρόπου με τον οποίο διαφορετικά πολιτικά και οικονομικά πλαίσια διαμορφώνουν την εφαρμογή του (Caywood & Darmstadt, 2024).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία είχε ως βασικό σκοπό την κριτική ανάλυση των πολιτικών ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, εξετάζοντας τόσο το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο όσο και την ελληνική εθνική πραγματικότητα, με ιδιαίτερη εστίαση στην προσχολική βαθμίδα. Τα ευρήματα της ανάλυσης οδηγούν σε τρεις κεντρικές διαπιστώσεις που διατρέχουν οριζόντια το σύνολο της εργασίας.

Η πρώτη διαπίστωση αφορά το χάσμα μεταξύ τυπικής δέσμευσης και ουσιαστικής εφαρμογής. Το ευρωπαϊκό και το ελληνικό πλαίσιο διαθέτουν σημαντικό νομοθετικό και πολιτικό υπόβαθρο: η αναγνώριση του gender mainstreaming στη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997), η Στρατηγική Ισότητας 2020–2025, το άρθρο 116 παρ. 2 του ελληνικού Συντάγματος και ο Νόμος 4604/2019 συνιστούν μία νομική αρχιτεκτονική που εναρμονίζεται με τις φεμινιστικές απαιτήσεις για ουσιαστική ισότητα. Ωστόσο, η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων τα οποία προκύπτουν από το Δείκτη Ισότητας EIGE (2024), τα στοιχεία του Education and Training Monitor (2022) και η αξιολόγηση της BPfA+25, δείχνουν ότι η κατοχύρωση σε επίπεδο θεσμών και νόμων δεν μεταφράζεται αυτόματα σε μετρήσιμη και αξιολογήσιμη αλλαγή. Η απουσία δεσμευτικών μηχανισμών επιβολής, η έλλειψη ποσοτικών στόχων παρακολούθησης και ο ανεπαρκής συντονισμός μεταξύ αρμόδιων φορέων συνιστούν τα σημαντικότερα εμπόδια εφαρμογής της πολιτικής βούλησης σε πράξη.

Η δεύτερη διαπίστωση αφορά τη δομική ανεπάρκεια στην προσπάθεια ενσωμάτωσης της έμφυλης διάστασης στην προσχολική εκπαίδευση. Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία τεκμηριώνει με επαρκή δεδομένα ότι η έμφυλη κοινωνικοποίηση ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία και ότι η προσχολική βαθμίδα αποτελεί κρίσιμο παράθυρο παρέμβασης. Παρά ταύτα, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε ελληνικό επίπεδο, οι πολιτικές gender mainstreaming δεν έχουν ενσωματωθεί συστηματικά στα αναλυτικά προγράμματα, στα εκπαιδευτικά υλικά και στην αρχική κατάρτιση των νηπιαγωγών. Μετά την ανάλυση των σχετικών δεδομένων φαίνεται ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου, αντί να λειτουργεί ως πεδίο αμφισβήτησης των στερεοτύπων, αναπαράγει συχνά τις ίδιες έμφυλες ιεραρχίες που πρέπει να αντιμετωπίζει. Αυτή η αναπαραγωγή γίνεται μέσω της γλώσσας, της οργάνωσης του παιχνιδιού, των εκπαιδευτικών υλικών και των ασύνειδων προκαταλήψεων που παρατηρούνται στους εκπαιδευτικούς.

Η τρίτη διαπίστωση αφορά τους περιορισμούς της διαθεματικής προσέγγισης στην πράξη. Παρά την αναγνώρισή της ως οριζόντιας αρχής τόσο στη φεμινιστική θεωρία, όπως διατύπωσε η Kimberlé Crenshaw (1989) για να αναδείξει πώς οι τομείς φύλου, φυλής και κοινωνικής τάξης παράγουν μοναδικές μορφές καταπίεσης, όσο και στη Στρατηγική Ισότητας 2020–2025, η εφαρμογή της παραμένει σε μεγάλο βαθμό στο επίπεδο του σχεδιασμού, χωρίς να υπάρχουν αντίστοιχα εργαλεία που να την υποστηρίζουν. Τα συστήματα παρακολούθησης στερούνται κατάλληλων διαθεματικών δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί δεν καταρτίζονται στην αναγνώριση πολλαπλών, αλληλεπικαλυπτόμενων ανισοτήτων, και οι πολιτικές παρέμβασης τείνουν να αντιμετωπίζουν ορισμένους μεμονωμένους άξονες αποκλεισμού, αγνοώντας τη σύνθετη πραγματικότητα παιδιών που βιώνουν ταυτόχρονα ανισότητες φύλου, κοινωνικής τάξης και εθνοτικής καταγωγής.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η ενσωμάτωση υφίσταται κυρίως σε τυπικό επίπεδο. Αποτυπώνεται μεν σε νόμους, στρατηγικό σχεδιασμό και σχετικούς δείκτες, χωρίς ωστόσο να εφαρμόζεται συστηματικά στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η αρχή της επικουρικότητας λειτουργεί ως θεσμικός φραγμός που εμποδίζει να ενσωματωθούν οι ευρωπαϊκές δεσμεύσεις σε κρίσιμες αποφάσεις αναλυτικών προγραμμάτων και κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά τα βασικά κενά που εντοπίζονται στην εφαρμογή των πολιτικών ισότητας, εντοπίστηκαν τέσσερις βασικές κατηγορίες εμποδίων: η απουσία δεσμευτικών μηχανισμών επιβολής, η έλλειψη συντονισμού σε θεσμικό επίπεδο, η ανεπάρκεια χρηματοδότησης προς την κοινωνία των πολιτών και οι αντιστάσεις σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο οι οποίες εκδηλώνονται τόσο ως θεσμική αδράνεια όσο και ως οργανωμένη αντίδραση κατά των φεμινιστικών πολιτικών.

Αντίστοιχα, όσον αφορά το τρίτο ερώτημα, το οποίο διερευνά σε ποιο βαθμό οι πολιτικές φτάνουν στην προσχολική εκπαίδευση, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι το νηπιαγωγείο παραμένει στο μεγαλύτερο μέρος της Ευρώπης, και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, εκτός της ουσιαστικής εφαρμογής του gender mainstreaming. Το γεγονός αυτό είναι αντίθετο με τα ερευνητικά δεδομένα που τονίζουν τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης ως βασικής προϋπόθεσης για μακροπρόθεσμη αλλαγή στις έμφυλες ανισότητες.

Η παρούσα εργασία συνεισφέρει σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αναδεικνύοντας τη διάκριση μεταξύ τυπικού και ουσιαστικού mainstreaming, όπως την έχουν διαμορφώσει οι Lombardo & Meier (2006). Η διάκριση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης

εκπαιδευτικών πολιτικών, εφαρμόζοντάς την συστηματικά τόσο στο ευρωπαϊκό όσο και στο ελληνικό πλαίσιο. Επίσης, τεκμηριώνει ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο εφαρμογής gender mainstreaming το οποίο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, παρά το γεγονός ότι σε θεωρητικό επίπεδο η πρώιμη παρέμβαση έχει αναγνωριστεί εδώ και πολλές δεκαετίες. Τέλος, συμβάλλει στη συζήτηση για τους περιορισμούς της διαθεματικής προσέγγισης στην πολιτική πράξη, υπογραμμίζοντας το χάσμα μεταξύ της θεωρητικής συζήτησης σχετικά με τη διαθεματικότητα και της απουσίας αντίστοιχων υποδομών που θα βοηθήσουν να εφαρμοστεί.

Ακόμη, η εν λόγω ερευνητική εργασία βασίζεται αποκλειστικά σε ποιοτική ανασκόπηση πολιτικών κειμένων και βιβλιογραφίας, χωρίς πρωτογενή εμπειρικά δεδομένα. Η απουσία έρευνας πεδίου, όπως παρατήρηση σχολικών τάξεων, ποιοτική μεθοδολογία μέσω συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς ή ανάλυση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, αποτελεί ουσιαστικό μεθοδολογικό περιορισμό. Τέλος, η ανάλυση εστιάζει κυρίως στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφήνοντας εκτός πεδίου τις άτυπες δομές εκπαίδευσης και φροντίδας που επίσης επηρεάζουν την έμφυλη κοινωνικοποίηση στη βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία.

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας ανάλυσης η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί σε εθνογραφική έρευνα σε ελληνικά νηπιαγωγεία η οποία θα έχει τη δυνατότητα να καταγράψει με τρόπο συστηματικό τις διαφορές που παρουσιάζονται σε μία τάξη σε επίπεδο φύλου. Παράλληλα, επιτακτική ανάγκη είναι η ανάπτυξη δεικτών παρακολούθησης που να συνδυάζουν φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και μεταναστευτικό υπόβαθρο, ώστε να παρέχουν συνολική αξιολόγηση. Σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος της εκπαίδευσης, προτείνεται η ενσωμάτωση της έμφυλης ισότητας ως βασική παιδαγωγική αρχή στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, με συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τη διαχείριση στερεοτύπων, την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού αλλά και τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας οδηγούν σε μια σειρά προτάσεων πολιτικής που αφορούν τρία επίπεδα: το ευρωπαϊκό, το εθνικό και το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Η ανάπτυξη αυτών των προτάσεων δεν αποβλέπει στη διατύπωση αφηρημένων κανονιστικών στόχων, αλλά στη χαρτογράφηση συγκεκριμένων και πρακτικών παρεμβάσεων που προκύπτουν άμεσα από τα αναλυτικά ευρήματα. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η κεντρική πρόταση αφορά την ενίσχυση των μηχανισμών αξιολόγησης και λογοδοσίας. Το Roadmap 2025 και η αναμενόμενη νέα Στρατηγική Ισότητας μετά το 2025 θα πρέπει να συνοδεύονται από δεσμευτικούς ελάχιστους δείκτες παρακολούθησης που να καλύπτουν τη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Η αρχή της επικουρικότητας δεν αποκλείει τη δημιουργία ενός

κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τις πολιτικές φύλου στο νηπιαγωγείο· αποκλείει μόνο τη νομοθέτηση σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος. Επιπρόσθετα, η χρηματοδότηση μέσω Erasmus+ και των Ευρωπαϊκών Διαρθρωτικών Ταμείων θα πρέπει να συνδεθεί ρητά με μετρήσιμες δεσμεύσεις για την ενσωμάτωση της έμφυλης διάστασης στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Σε εθνικό επίπεδο, το κεντρικό αίτημα που προκύπτει από την ανάλυση αφορά το συντονισμό μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και της Γενικής Γραμματείας Ισότητας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Το ΕΣΔΙΦ 2021–2025 και τα μελλοντικά σχέδια δράσης πρέπει να ενσωματώσουν μετρήσιμους ποσοτικούς στόχους για την εκπαίδευση, και ιδιαίτερα για τη βαθμίδα της προσχολικής αγωγής. Η θεσμοθέτηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα έμφυλης κοινωνικοποίησης δεν θα πρέπει να παραμείνει προαιρετική, αλλά να ενσωματωθεί στην αρχική κατάρτιση των νηπιαγωγών στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων. Ταυτόχρονα, η συνέχιση χρηματοδότησης οργάνωσης της κοινωνίας των πολιτών που εργάζονται στο πεδίο της ισότητας στην εκπαίδευση αποτελεί απαιτούμενη συνθήκη, δεδομένου ότι η αποδυνάμωση αυτών των δομών ενισχύει τον κίνδυνο εκτόπισης της φεμινιστικής ατζέντας.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η ανάλυση υποδεικνύει τρεις άμεσες παρεμβάσεις. Η πρώτη εξ αυτών αφορά την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού υλικού του νηπιαγωγείου, ώστε να αντανakλά μη στερεοτυπικές απεικονίσεις φύλου, σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας για τον ρόλο των παιδικών βιβλίων στη διαμόρφωση στερεοτύπων. Η δεύτερη αφορά την ευαισθητοποίηση των ίδιων των νηπιαγωγών ως προς τις ασύνειδες προκαταλήψεις που μεταβιβάζουν μέσα από τη γλώσσα, τη διαχείριση χώρου και τις πειθαρχικές πρακτικές. Η τρίτη αφορά την εισαγωγή δομών διαθεματικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα, ώστε να είναι ορατές οι ανισότητες που βιώνουν παιδιά με πολλαπλούς άξονες αποκλεισμού, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας που χαρακτηρίζεται από σημαντική μεταναστευτική ετερογένεια.

Συμπερασματικά, η παρούσα ανάλυση κατέδειξε ότι το κεντρικό πρόβλημα των πολιτικών ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση δεν αποτελεί η απουσία νομοθεσίας ή κατάλληλων στρατηγικών αλλά η πραγματική τους εφαρμογή στον τομέα της εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό το πρόβλημα παρατηρείται τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Αφού οι πολιτικές ισότητας δεν φτάνουν στο νηπιαγωγείο, τον χώρο δηλαδή όπου τα παιδιά διαμορφώνουν για πρώτη φορά την εικόνα του φύλου σε κοινωνικό επίπεδο, η φιλοδοξία για ουσιαστική ισότητα θα παραμένει ανεκπλήρωτη. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί

απλώς ένα από τα πεδία που πρέπει να εφαρμόζεται η ισότητα των φύλων, αντίθετα αποτελεί το θεμελιώδες πεδίο στο οποίο η ισότητα είτε ριζώνει από νωρίς είτε αναβάλλεται επ' αόριστον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Beauvoir, S. de. (2010). Το δεύτερο φύλο (Κ. Χατζηδήμου & Ι. Μπερλής, Μετφρ.). Γλάρος. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε 1949)
- Γενική Γραμματεία Ισότητας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΓΓΙΑΔ). (2021). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021-2025*. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. <https://isotita.gr>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ένωση ισότητας: Στρατηγική για την ισότητα των φύλων 2020-2025* (COM(2020) 152 τελικό). Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Λουκά, Κ. (2022). *Έμφυλα στερεότυπα στο λόγο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την έννοια του φύλου τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στα πλαίσια της διαδικτυακής μάθησης την περίοδο της πανδημίας* [Αδημοσίευτη διδακτορική/μεταπτυχιακή εργασία].
- Μοσχοβάκου, Ν. (2022). Έμφυλη ισότητα στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας (1975-2020): Νοηματοδοτήσεις και αντιστάσεις [διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <https://doi.org/10.12681/eadd/52990>
- Υπουργείο Εσωτερικών. (2019). *Νόμος 4604/2019: Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας* (ΦΕΚ Α' 50/26.3.2019).
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2019). *Νόμος 4589/2019: Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας και άλλες διατάξεις (άρθρο 33)*. ΦΕΚ Α' 13/29.1.2019.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2022). *Νόμος 4957/2022: Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις (άρθρο 218)*. ΦΕΚ Α' 141/21.7.2022.

Ξενογλώσσες

- Acker, S. (1987). Feminist theory and the study of gender and education. *International Review of Education*, 33(4), 419–435. <https://doi.org/10.1007/BF00615157>
- Alexopoulos, C. (2025). Gender representations and school textbooks: Exploring sexism through the illustration of primary school language textbooks in Greece. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(5), 12–28. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i51895>
- Anagnostou, D. (2013). Gender constitutional reform and feminist mobilization in Greece and the EU: From formal to substantive equality? *Canadian Journal of Law and Society*, 28(2), 133–150. <https://doi.org/10.1017/cls.2013.18>
- Annamma, S. A., Anyon, Y., Joseph, N. M., Farrar, J., Greer, E., Downing, B., & Simmons, J. (2019). Black girls and school discipline: The complexities of being overrepresented and understudied. *Urban Education*, 54(2), 211–242. <https://doi.org/10.1177/0042085916646610>
- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender: Critical essays on educational theory and feminist politics*. Routledge.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Higher Education.
- Bacchi, C. L., & Eveline, J. (2010). *Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory*. University of Adelaide Press.
- Barroso, M. M. (2024). Absolute illiteracy in European Union policies: Exploring the intersections of gender, migration and education. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 13(1), 59–80. <https://doi.org/10.17583/generos.13203>
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Brussino, O., & McBrien, J. (2022). *Gender stereotypes in education: Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems* (OECD Education Working Paper No. 271). OECD Publishing.

- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cannizzo, H. A. (2021). Implementing feminist language pedagogy: Development of students' critical consciousness and L2 writing. *Education Sciences*, 11(8), Article 393. <https://doi.org/10.3390/educsci11080393>
- Caywood, K., & Darmstadt, G. L. (2024). Gender mainstreaming at 25 years: Toward an inclusive, collaborative, and structured research agenda. *Journal of Global Health*, 14, Article 04011. <https://doi.org/10.7189/jogh.14.04011>
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Polity Press.
- Council of the European Union. (2021). *Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)*. Official Journal of the European Union, C66/1.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Crenshaw, K. W., Ocen, P., & Nanda, J. (2015). *Black girls matter: Pushed out, overpoliced and underprotected*. African American Policy Forum; Center for Intersectionality and Social Policy Studies.
- De Beauvoir, S. (1949/1953). *The second sex* (H. M. Parshley, Trans.). Jonathan Cape.
- Debusscher, P. (2023). The EU Gender Equality Strategy 2020-2025: The beginning of a new season? In *Social policy in the European Union: State of play 2022* (pp. 91–110). ETUI; OSE.
- Defeis, E. F. (1999). The Treaty of Amsterdam: The next step towards gender equality. *Boston College International and Comparative Law Review*, 23(1), 1–20.

European Central Bank. (2024). *Convergence report 2024*. European Central Bank.

European Commission. (2011). Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow () 66 final). Publications Office of the European Union.

European Commission. (2020a). Communication: A Union of equality: Gender Equality Strategy 2020–2025 (COM(2020) 152 final). Publications Office of the European Union.

European Commission. (2020b). Communication on achieving the European Education Area by 2025 (COM(2020) 625 final). Publications Office of the European Union.

European Commission. (2021). Early childhood education and care. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care>

European Commission. (2022). Education and Training Monitor 2022: Greece. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2023). 2023 report on gender equality in the EU. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2024a). Employment and Social Developments in Europe 2024. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2024b). Gender equality mainstreaming in the EU budget 2024: Annual report. Publications Office of the European Union.

European Institute for Gender Equality. (2020). Beijing +25: The fifth review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the EU member states – Area H. Publications Office of the European Union.

European Institute for Gender Equality. (2022). Gender mainstreaming: History of EU policy. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/history>

European Institute for Gender Equality. (2024a). Gender Equality Index 2024: Sustaining momentum on a fragile path. Publications Office of the European Union.

European Institute for Gender Equality. (2024b). Gender mainstreaming: Greece country profile. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/countries/greece>

- European Parliament. (2007). Resolution on educational discrimination against young women and girls (2006/2135(INI)). Official Journal of the European Union, C 250 E, 102–106.
- European School Education Platform. (2025). Going beyond gender stereotypes in culture and language. <https://school-education.ec.europa.eu>
- Fidjeland, A., Rege, M., Solli, I. F., & Størksen, I. (2023). Reducing the gender gap in early learning: Evidence from a field experiment in Norwegian preschools. *European Economic Review*, 154, Article 104413. <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2023.104413>
- Gentrup, S., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: Do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 295–323. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>
- Gouvias, D., & Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: A multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642–662. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237620>
- Heikkilä, M. (2020). Gender equality work in preschools and early childhood education settings in the Nordic countries: An empirically based illustration. *Palgrave Communications*, 6, Article 75. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0454-0>
- Janssen, J. J., Spinrad, T. L., Gaias, L., Gal-Szabo, D. E., Eisenberg, N., Laible, D., & Carlo, G. (2024). Racial and gender education in the early school years: An examination of teachers' reactions to discrimination. *Teaching and Teacher Education*, 151, Article 104743. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104743>
- Kantola, J., & Nousiainen, K. (2009). Institutionalizing intersectionality in Europe: Introducing the theme. *International Feminist Journal of Politics*, 11(4), 459–477. <https://doi.org/10.1080/14616740903237426>
- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J., & Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 112–125. <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>

- Knox-Lane, T., Bailey, C.-S., Ponnock, A., & Denham, S. A. (2023). Teacher-child racial congruence and young children's preschool adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 249–263. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.013>
- Kollmayer, M., Schultes, M.-T., Schober, B., Hodosi, T., & Spiel, C. (2018). Parents' judgments about the desirability of toys for their children: Associations with gender role attitudes, gender-typing of toys, and demographics. *Sex Roles*, 79(5), 329–341. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>
- Li, Y., Zhang, W., & Chen, X. (2023). Gender bias in early childhood education: A decade review of teachers' expectations and children's outcomes. *Early Education and Development*, 34(2), 310–328. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2063611>
- Liben, L. S., & Hilliard, L. J. (2010). Gender development in context. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology* (Vol. 1, pp. 207–228). Springer.
- Lombardo, E., & Meier, P. (2006). Gender mainstreaming in the EU: Incorporating a feminist reading? *European Journal of Women's Studies*, 13(2), 151–166. <https://doi.org/10.1177/1350506806062753>
- Lombardo, E., & Verloo, M. (2009). Institutionalizing intersectionality in the European Union? *International Feminist Journal of Politics*, 11(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/14616740903237432>
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 20, pp. 239–287). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60404-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60404-8)
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L., Leonard, S., & Dinella, L. M. (2011). Experienced and expected similarity to same-gender peers: Moving toward a comprehensive model of gender segregation. *Sex Roles*, 65(5–6), 421–434. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0029-y>
- Martin, C. L., & Halverson, C. F., Jr. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52(4), 1119–1134. <https://doi.org/10.2307/1129498>

- McNay, L. (1999). Subject, psyche and agency: The work of Judith Butler. *Theory, Culture & Society*, 16(2), 175–193. <https://doi.org/10.1177/02632769922050568>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C., & Chiner, E. (2025). Teacher educators' perceptions of factors influencing gender mainstreaming implementation in university teaching 30 years after Beijing. *Journal of Intercultural Communication*, 25(2). <https://immi.se/index.php/intercultural/article/view/Miralles-Cardona-2025-1>
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Temple Smith.
- OECD. (2023). Intersectionality in education (OECD Education Working Papers No. 284). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/26f8e63d-en>
- OECD. (2024). *Gender equality in a changing world: EU and OECD countries*. OECD Publishing.
- Penn, H. (2011). Policy rationales for early childhood services. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-5-1-1>
- Perrons, D. (2005). Gender mainstreaming and gender equality in the new (market) economy: An analysis of contradictions. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 389–411. <https://doi.org/10.1093/sp/jxi021>
- Rees, T. (2005). Reflections on the uneven development of gender mainstreaming in Europe. *International Feminist Journal of Politics*, 7(4), 555–574. <https://doi.org/10.1080/14616740500284532>
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: Notes on the 'political economy' of sex. In R. R. Reiter (Ed.), *Toward an anthropology of women* (pp. 157–210). Monthly Review Press.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Charles Scribner's Sons.
- Schmid, C. B., & Elliot, M. (2023). “Why call it equality?” revisited: An extended critique of the EIGE Gender Equality Index. *Social Indicators Research*, 168(1), 389–408. <https://doi.org/10.1007/s11205-023-03126-5>
- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivanova, G., Carlson, S. M., & Örnkloo, H. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.014>

- Steinmann, I., Medgyesi, M., & Symeonaki, M. (2026). Do increasing participation rates in early childhood education narrow the reading achievement gap between high- and low-SES primary school students? *Large-Scale Assessments in Education*, 14, Article 3.
<https://doi.org/10.1186/s40536-025-00274-7>
- Stratigaki, M. (2005). Gender mainstreaming vs positive action: An ongoing conflict in EU gender equality policy. *European Journal of Women's Studies*, 12(2), 165–186.
<https://doi.org/10.1177/1350506805051236>
- UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 (ED-2016/WS/28). UNESCO.
- UNICEF. (2022). Tackling gender inequality from the early years: Strategies for building a gender-transformative pre-primary education system. UNICEF.
- United Nations General Assembly. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1). United Nations.
- Unterhalter, E. (2023). An answer to everything? Four framings of girls' schooling and gender equality in education. *Comparative Education*, 59(2), 145–168.
<https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2202374>
- UN Women. (1995). Beijing declaration and platform for action. United Nations.
- van Driel, B., Donlevy, V., & Roseme, M. M. (2023). Issue paper on gender equality in and through education. European Commission, Working Group on Equality and Values in Education and Training.
- Van Lombergen, L., Devlieghere, J., Vanrobaeys, H., Roets, G., & Van Houtte, M. (2025). Preschool teachers' beliefs and perspectives on gender in education: A qualitative study in Flanders. *Gender and Education*, 37(2), 244–260.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2442934>
- Venegas, M. (2024). Anti-gender movements, RSE, and democracy in Europe. In *The Palgrave encyclopedia of sexuality education* (pp. 52–61). Springer Nature Switzerland.
- Verloo, M. (2004). Mainstreaming gender equality in Europe: A critical frame analysis approach. *The Greek Review of Social Research*, 117(B), 11–34.

- Verloo, M. (2005). Displacement and empowerment: Reflections on the concept and practice of the Council of Europe approach to gender mainstreaming and gender equality. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 344–365. <https://doi.org/10.1093/sp/jxi019>
- Verloo, M. (2006). Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 211–228. <https://doi.org/10.1177/1350506806065753>
- Verloo, M., & Lombardo, E. (2007). Contested gender equality and policy variety in Europe: Introducing a critical frame analysis approach. In M. Verloo (Ed.), *Multiple meanings of gender equality: A critical frame analysis of gender policies in Europe* (pp. 19–50). CEU Press. <https://doi.org/10.1515/9786155211393-005>
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.006>
- Walby, S. (2005). Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 321–343. <https://doi.org/10.1093/sp/jxi018>
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class and power*. Bergin & Garvey.
- Xu, Y., Warin, J., & Robb, M. (2020). Beyond gender binaries: Pedagogies and practices in early childhood education and care (ECEC). *Early Years*, 40(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1728077>