

# Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

## 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:  
Συνεργασία, Προκλήσεις,  
Δυσκολίες και Προοπτικές”

### Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024  
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων  
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

#### Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα  
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

#### Σε συνεργασία με

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής  
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.  
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης  
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)  
Περιφερειακή Δίση Α/θμιας & Β/θμιας  
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Η εκπαιδευτική ισότητα ως όρος ευημερίας των  
μαθητών/-τριών

Αθηνά Καρατζά, Ανδρομάχη Μπούνα-Βάιλα

doi: [10.12681/pansynschool.7504](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7504)

## Η εκπαιδευτική ισότητα ως όρος ευημερίας των μαθητών/-τριών

**Αθηνά Καρατζά**

*Δρ. Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης*  
athina\_ak@hotmail.com

**Ανδρομάχη Μπούνα-Βάιλα**

*Δρ. Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Διδάσκουσα Πανεπιστημίου Αιγαίου*  
and.bouna@gmail.com

### Περίληψη

Η ύπαρξη εκπαιδευτικής ισότητας, δηλαδή διασφάλισης ίσων ευκαιριών για όλους/-ες τους μαθητές/-τριες ανεξαρτήτως κοινωνικών κ.ά. διακρίσεων, συμβάλλει αποφασιστικά στη σχολική επίδοση καθώς και στην ευρύτερη ευημερία των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, στο βαθμό που τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια επηρεάζουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών/-τριών, στόχος του παρόντος βιωματικού εργαστηρίου είναι να αντιληφθούν οι συμμετέχοντες/-ουσες ότι οι συνθήκες ζωής ενός ατόμου διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στις πρακτικές του, ως εκ τούτου, και στη σχολική επίδοση, η οποία δεν συνιστά «χάρισμα», «ταλέντο» ούτε σχετίζεται με την προσωπική αξία του/της μαθητή/-τριας· αντιθέτως, η αγάπη για το σχολείο και τη γνώση καλλιεργείται και μαθαίνεται. Το παρόν εργαστήριο αποτελείται από τέσσερα μέρη: στο α' μέρος (εισαγωγή) θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου (κοινωνιολογία της εκπαίδευσης) της διασύνδεσης των κοινωνικών ανισοτήτων και της σχολικής επίδοσης· στο β' μέρος (χτίσιμο γνώσης), οι συμμετέχοντες/-ουσες θα λάβουν μέρος σε μια ημι-κατευθυνόμενη συζήτηση με αντικείμενο πτυχές της σχολικής ζωής/αξιολόγησης· στο γ' μέρος (κατανόηση), θα συμμετάσχουν σε βιωματικές ασκήσεις/παιχνίδια προκειμένου να αντιληφθούν τη σχολική ανισότητα ως συγκαλυμμένη κοινωνική και, τέλος, στο δ' μέρος (εμπέδωση), θα αναλάβουν ρόλους σε ορισμένα σενάρια, όπου θα κληθούν να δείξουν όσα επικοινωνήθηκαν στα προηγούμενα μέρη. Με λίγα λόγια, στο βαθμό που, χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε συνειδητά, αναπαράγουμε καθημερινά μια σειρά από στερεότυπα, επιβραβεύουμε ως «φυσικά» ταλέντα χαρακτηριστικά που είναι κοινωνικά προνόμια ορισμένων και, γενικώς, υποβάλλουμε τους/τις μαθητές/-τριες σε μια σειρά από πιέσεις, οι οποίες είναι αμιγώς κοινωνικές, μέσα από το παρόν βιωματικό εργαστήριο, στόχος είναι οι συμμετέχοντες/-ουσες να αναμετρηθούν με κεντρικές έννοιες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, που διατρέχουν τη σχολική καθημερινότητα, και, στην προοπτική αυτή, να αντιληφθούν ότι η εκπαιδευτική ισότητα είναι όρος ευημερίας για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικές ανισότητες, σχολική επίδοση, ευημερία, μαθητές, γονείς

«Το να γνωρίζουμε τους κοινωνικούς μηχανισμούς δεν σημαίνει βέβαια ότι τους ελέγχουμε κιόλας, αυξάνουμε όμως, έστω και λίγο, τις ευκαιρίες μας να τους ελέγξουμε, κυρίως στις περιπτώσεις που αυτοί... στηρίζονται στην παραγνώριση».

P. Bourdieu

### Εισαγωγή-θεωρητικό πλαίσιο

Η πετυχημένη σχολική επίδοση που απορρέει από μια αγάπη για τη γνώση και το διάβασμα, κοινωνιολογικά μιλώντας, δεν είναι μια έμφυτη ορμή και κλίση, ένα «χάρισμα»,

ένα «ταλέντο», αλλά μια καλλιεργημένη, επίκτητη (μέσα από τις συνθήκες ζωής του παιδιού) ικανότητα που, από νωρίς, ενθαρρύνεται, δουλεύεται και αναγνωρίζεται από τους σημαντικούς Άλλους του παιδιού (Berger & Luckmann, 2007): με άλλα λόγια, πρόκειται για μια συνήθεια που διδάσκεται στο παιδί άμεσα και έμμεσα, συνειδητά και ασυνείδητα. Στο βαθμό που, γενικώς, οι συνθήκες ζωής μας επιδρούν στον τρόπο σκέψης και δράσης, η δημιουργία ενός κατάλληλου σκηνικού στο σπίτι είναι ικανός όρος για να επιτρέψει αυτή την αγάπη για τη γνώση να γεννηθεί και να αναπτυχθεί, γεγονός που συμβάλλει σε μια πετυχημένη σχολική επίδοση (Παναγιωτόπουλος, Ν., Καρατζά, Α. & Παπαβασιλείου, Λ., 2024).

Σε γενικές γραμμές, η εκπαίδευση ανέκαθεν «αποτελούσε αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης και απαραίτητο μηχανισμό για τη διατήρηση της οικονομίας και της κοινωνικής ενότητας» σε όλους τους αρχαίους λαούς, ενώ ως όρος αφορά στη «διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος αναπτύσσεται γνωστικά και συναισθηματικά, κατανοεί και οικειοποιείται την κουλτούρα του, κατακτά δεξιότητες και, σε επόμενο επίπεδο, δρα κοινωνικά» (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Ωστόσο, μια σειρά από κοινωνιολογικές έρευνες, που έχουν διενεργηθεί, στις αρχές του 20ού αιώνα, ανέδειξαν τις κοινωνικές ανισότητες του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και του σχολικού περιβάλλοντος ειδικότερα. Σε γενικές γραμμές, τα πορίσματα των ερευνών έθεσαν υπό αμφισβήτηση την ουδετερότητα και την αξιοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος και ανέδειξαν την υπόθεση ότι το σχολείο δεν προσφέρει σε όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες, αλλά λειτουργεί ως σύστημα επιλογής και κοινωνικού διαχωρισμού εις βάρος –για λόγους ευκολίας, μιλούμε με όρους τριμερούς διάκρισης: ανώτερη, μεσαία, κατώτερη, όπου οι λέξεις ανώτερη και κατώτερη έχουν διαπιστωτικό και όχι αξιολογικό χαρακτήρα– των μεσαίων/κατώτερων στρωμάτων και υπέρ των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Bourdieu, 2002).

Έτσι, ενώ το σχολείο φαινομενικά προσφέρει σε όλους τους μαθητές ίδια βιβλία, καταρτισμένου δασκάλου, ίδια υλικά, ίδια μέσα διδασκαλίας και οι μαθητές/-τριες εξετάζονται με τον ίδιο τρόπο (π.χ. πανελλαδικές εξετάσεις), ωστόσο, κάποιοι μαθητές βρίσκονται σε πολύ διαφορετικό επίπεδο σχολικής «ωριμότητας» και «επιτυχίας». Επομένως, παραδόξως, με το να αντιμετωπίζει το σχολείο τους μαθητές και τις μαθήτριες ως ίσους/ίσες μεταξύ τους, ενώ μεταξύ τους παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, λόγω της διαφορετικής κοινωνικής προέλευσής τους, συμβάλλει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων (Πυργιωτάκης, 1992). Στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, η ισότητα ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα εξετάζεται από τρεις διαφορετικές οπτικές: η πρώτη αφορά τις ίσες ευκαιρίες αρχικής εισόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα, η δεύτερη αφορά στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στις ευκαιρίες ολοκλήρωσης των διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων και η τρίτη αφορά στα μακροχρόνια αποτελέσματα της εκπαίδευσης και τις επαγγελματικές ευκαιρίες απασχόλησης. Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών σημαίνει και ισότιμη κατανομή τίτλων σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, καθώς μονάχα με αυτόν τον τρόπο το σχολείο επιτελεί την επιλεκτική του λειτουργία με κοινωνική δικαιοσύνη (Πυργιωτάκης, 1986). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η ισότητα ερμηνεύεται σαν ισότητα ευκαιριών για συμμετοχή στον κόσμο της γνώσης, η οποία ανοίγει, παράλληλα, το δρόμο για είσοδο στα επαγγέλματα και στις θέσεις κύρους και εξουσίας (Λαμπίρη-Δημάκη, 1986). Με άλλα λόγια, το σχολείο, με τους τίτλους που απονέμει, ανακατανέμει κοινωνικούς ρόλους, εξουσία και ορίζει ποιοι θα καταλάβουν τις διάφορες κοινωνικές (και μεταγενέστερα τις συνακόλουθες επαγγελματικές κτλ.) θέσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, οι

μηχανισμοί επιλογής του σχολείου ευνοούν κυρίως τα παιδιά από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και αφήνουν περιορισμένες έως ελάχιστες ευκαιρίες εκπαιδευτικής ανέλιξης για τα παιδιά των «χαμηλότερων» κοινωνικών στρωμάτων (Παναγιωτόπουλος, 1996).

Οι Bourdieu και Passeron (1996), ύστερα από μακρά και λεπτομερή έρευνα για τους μαθητές και φοιτητές και τη σχέση τους με την κουλτούρα, κατέδειξαν ότι το σχολικό και πανεπιστημιακό σύστημα λειτουργούν ως συστήματα κοινωνικής επιλογής και οδηγήθηκαν στην εξής διαπίστωση: τα παιδιά των ανώτερων τάξεων είναι αυτά που πετυχαίνουν στην εκπαίδευση και που θεωρούνται ότι αξίζουν, και, τελικά, που καταλαμβάνουν τις θέσεις εξουσίας, καθώς κληρονομούν και απολαμβάνουν όχι μόνο οικονομικά, αλλά και πολιτισμικά προνόμια, μέσα από το κοινωνικό-προνομιούχο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν (Πατερέκα, 1986). Έτσι, οι διάφορες κοινωνιολογικές εργασίες κατέδειξαν πως ο σχολικός θεσμός, λόγω των εσωτερικών και των εξωτερικών λειτουργιών του, δεν αντισταθμίζει στο παιδί τις ελλείψεις που οφείλονται στο οικογενειακό του περιβάλλον, αλλά, αντίθετα, τις ενισχύει και «είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες της κοινωνικής συντήρησης, καθώς προσφέρει την ψευδαίσθηση που θεμιτοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες και βραβεύει τη μορφωτική κληρονομιά, το κοινωνικό προσόν, αντιμετωπίζοντάς το σαν φυσικό χάρισμα» (Φραγκουδάκη, 1985: 359). Στην προοπτική αυτή, εισήχθη από τον P. Bourdieu ο όρος του «πολιτισμικού κεφαλαίου». Ως πολιτισμικό κεφάλαιο ορίζεται το σύνολο των πνευματικών στοιχείων που κάθε άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον (στάσεις, πεποιθήσεις, δεξιότητες κτλ.), το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης του ατόμου. Έτσι, το κάθε μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, όταν εισέρχεται στο Σχολείο, είναι χρωματισμένο από την πρωτογενή οικογενειακή παιδαγωγική εργασία, στην οποία υποβλήθηκε, ώστε ο βαθμός επιτυχίας του να συναρτάται από την απόσταση που έχει η εργασία αυτή από την αντίστοιχη, που δευτερογενώς, προσπαθεί να παραγάγει το Σχολείο. Έτσι, όσο η κοινωνική προέλευση είναι πιο υψηλή τόσο πιο εύκολα αφομοιώνεται η κουλτούρα που μεταδίδεται.

Η κουλτούρα αυτή είναι κωδικοποιημένη, έχει παραχθεί συλλογικά, είναι ενσωματωμένη, αποτελεί μονοπώλιο της άρχουσας τάξης –εγχαράσσεται η κυρίαρχη ιδεολογία από το σχολικό σύστημα γιατί συγκαλύπτεται το είδος της κουλτούρας που μεταβιβάζεται– και διαχέεται κι επιβάλλεται μέσω των τριών εκφάνσεων του πολιτισμικού κεφαλαίου: της γλώσσας, της ελεύθερης κουλτούρας και του κοινωνικού κεφαλαίου. Μάλιστα, οι τρεις αυτές εκφάνσεις αποτελούν κατεχοχήν προνόμια της κυρίαρχης τάξης αφού: (α) το γλωσσικό κεφάλαιο που κατέχει μια οικογένεια είναι μεγαλύτερο σε όγκο όσο ανεβάνουμε την κοινωνική ιεραρχία ως προς τη συνθετότητά του, ώστε να ανταποκρίνεται πιο «φυσικά» στη γλώσσα του Σχολείου (επίσημη με υπερ-ιστορικό χαρακτήρα), (β) η ελεύθερη κουλτούρα, δηλαδή οι γνώσεις του πολιτιστικού τομέα, παρέχονται οσμωτικά σε αυτούς που η θέση τους είναι δομικά ομόλογη με τις αντίστοιχες πρακτικές (όπως π.χ. παρακολούθηση θεατρικής παράστασης, επίσκεψη σε μουσειακή έκθεση, που το Σχολείο δεν μεταβιβάζει αλλά επιβραβεύει, άρα, τρόπον τινά, σιωπηρά απαιτεί) (γ) το κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο συνιστά τις κοσμικές σχέσεις, τις διασυνδέσεις, την ίδια την οικογένεια, η οποία συσσωρεύει αυτό το κεφάλαιο, το μεταβιβάζει, το αναπαράγει και το μετασχηματίζει σε οικονομικό κεφάλαιο (ισχύει και το αντίστροφο). Έτσι, ο αποστερημένος κοινωνικών αγαθών βιώνει την ένδειά του αυτή πολλαπλώς μέσα από τις τρεις αυτές εκφάνσεις, οι οποίες διαπνέονται από την ίδια λογική: αναπαράγουν και συντηρούν την

προϋπάρχουσα κοινωνική δομή. Επομένως, μειονεξία στην κοινωνική προέλευση συνεπάγεται μειονεξία στη σχολική επίδοση (Καρατζά, 2006).

Συντελώντας στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων και νομιμοποιώντας τις κοινωνικές ανισότητες, ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαράγει τους ίδιους τους παραγωγούς του, αλλά με έναν τρόπο που αυτή η λειτουργία να αποκρύπτεται και, ειδικά για τα παιδιά των λαϊκών τάξεων να συντηρείται ο μύθος της σχολικής δικαιοσύνης, της ανόδου μέσω του Σχολείου, ώστε η σχολική επιτυχία των συνομηλίκων τους να βιώνεται απ' αυτούς ως μια νόμιμη, βασισμένη σε φυσικές ικανότητες κι ως αποτέλεσμα σκληρής εργασίας, επίδοση παρόλο που η αιτία είναι η ανισότητα της κοινωνικής τους προέλευσης. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά των λαϊκών τάξεων εξαπατώνται από το εκπαιδευτικό σύστημα και υιοθετούν τη λεγόμενη «ιδεολογία του χαρίσματος». Με την «ιδεολογία του χαρίσματος» τα παιδιά, προερχόμενα από τις κατώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες, βιώνουν τη σχολική τους αποτυχία ως απόρροια μιας δικής τους «φυσικής» (τη στιγμή που το φυσικό είναι το προϊόν φυσικοποίησης – Bourdieu, 2007) ανεπάρκειας, της δικής τους έλλειψης, τη στιγμή που το χάρισμα αυτό είναι θέμα εξοικείωσης, η οποία αποκτάται απ' αυτούς για τους οποίους ο κόσμος της κουλτούρας είναι ο γενέθλιος κόσμος τους. Καθώς, λοιπόν, τα παιδιά αυτά «δεν αντιλαμβάνονται τη δράση των βαθύτερων μηχανισμών, όπως είναι αυτοί που θεμελιώνουν τη συμφωνία μεταξύ γνωστικών και κοινωνικών δομών, και κατά συνέπεια, την εμπειρία του κοινωνικού κόσμου» (Bourdieu, 2007: 43) (ώστε αυτοί οι μηχανισμοί να λειτουργούν εις βάρος τους) βιώνουν την αποτυχία τους ως προσωπική μοίρα τη στιγμή που το Σχολείο υπακούει στις εξωτερικές απαιτήσεις των προνομιούχων τάξεων (οι σχέσεις του Σχολείου με τις κυρίαρχες τάξεις συστήνονται οργανικά ώστε είναι στοιχεία του ίδιου οργανισμού). Παράλληλα, οι γονείς με το να μην αμφισβητούν τα σχολικά αποτελέσματα (όπως π.χ. η αξιολόγηση ενός μαθητή ως «αδυνάτου») συμβάλλουν κι αυτοί στη διαιώνιση αυτών των κοινωνικών ανισοτήτων.

Σε αυτή ακριβώς τη διαιώνιση έγκειται η λειτουργία του πολιτισμικού κεφαλαίου ως πηγής συμβολικής βίας. Ακριβώς επειδή η ωμή βία θα προκαλούσε έντονες αντιδράσεις, η ήπια αυτή μορφή βίας που επιβάλλεται ασυνείδητα είναι αποτελεσματικότερη κι «επιβάλλει αυθαίρετα μια πολιτιστική αυθαιρεσία, που η αναπαραγωγή της συμβάλλει στο να αναπαράγεται η δομή των σχέσεων δύναμης» (Πατερέκα, 1986: 64). Καθιερώνοντας, λοιπόν, «ως σχολική αγωγή εκείνη που ανταποκρίνεται στα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης, δηλαδή την αγωγή που η κυρίαρχη τάξη επιβάλλει και μάλιστα αυθαίρετα» (Πατερέκα, 1986: 63), καθένας που δεν μπορεί να συμμορφωθεί το διαπιστώνει με πολλούς τρόπους. Τέτοιοι τρόποι ενδεικτικά είναι οι σχολικές εξετάσεις (κύριο μέτρο της σχολικής επίδοσης) κι η επιμήκυνση της σχολικής φοίτησης ώστε να συνειδητοποιούν οι αποστερημένοι κοινωνικά «τι δεν είναι» έναντι του «τι θα 'πρεπε να είναι». Οι τρόποι αυτοί είναι κοινώς αποδεκτοί και αναγνωρισμένοι ώστε «οι προνομιούχες τάξεις να βρίσκουν μια νομιμοποίηση των πολιτισμικών τους προνομίων» (Bourdieu & Passeron, 1996: 142) και το Σχολείο να μεταφράζει το κοινωνικό κεκτημένο σε φυσικό «χάρισμα».

Ένας επιπλέον τρόπος –καθώς το Σχολείο μεταχειρίζεται πολλούς- διαγραφής των μαθητών κατώτερης κοινωνικής προέλευσης είναι οι «τεχνικές οργανωμένου χειρισμού (αποβολή, χαρακτηρισμός διαγωγής κτλ), όταν ο αποκλεισμός αδυνατεί από μόνος του να επιβάλλει την εσωτερίκευση του νόμιμου του αποκλεισμού» (Πατερέκα, 1986: 76), οι οποίες τεχνικές υπακούουν σε ένα σύστημα πειθαρχίας και ισορροπίας, που εθίζουν στην κανονικότητα και κατά συνέπεια στην κανονιστικότητα. Αυτός ο εθισμός στην κανονικότητα

είναι που οδηγεί το Foucault στην ταύτιση της δράσης του σχολικού θεσμού με αυτή ως «μικροφυσική της εξουσίας» – ο Foucault διακρίνει «μορφολογική ταυτότητα του συστήματος εξουσίας» του Σχολείου με τα συστήματα εγκλεισμού για την άσκηση κοινωνικού ελέγχου (Ball, 2021). Η λειτουργία της διαγραφής επιστρατεύεται ώστε να μη διασφαλίζεται κοινωνική άνοδος και, έτσι, να αναπαράγεται η προϋπάρχουσα κοινωνική δομή. Παράδειγμα της λειτουργίας της διαγραφής είναι οι εξετάσεις, στις οποίες τα παιδιά των λαϊκών τάξεων στέκονται ανίκανα να αποφύγουν την αποτυχία, με αποτέλεσμα να λιμνάζουν στη φοίτησή τους και η επιμήκυνση της φοίτησής τους να είναι η έκταση της ταπείνωσής τους εφόσον τη βιώνουν ως τέτοια. Στο πλαίσιο αυτό, η «διαγραφή» τους, εφόσον έχει εσωτερικευθεί ως προσωπική, καταλήγει περισσότερο σε «αυτο-διαγραφή» («το σχολείο δεν είναι για μένα»). Στη βάση αυτή, ο Bourdieu παρατηρεί πως θα ήταν αφελές να εξακολουθούμε να αντιμετωπίζουμε το σχολείο ως εφαλτήριο κοινωνικής κινητικότητας· αντιστρόφως, συνιστά βασικό συντελεστή της κοινωνικής διατήρησης που νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση (Πατερέκα, 1986).

Αν, επομένως, γενικώς, το εκπαιδευτικό σύστημα «συνεισφέρει στην αναπαραγωγή της δομής των ταξικών σχέσεων... διαβεβαιώνοντας την κληρονομική μετάδοση του πολιτισμικού κεφαλαίου και της ιδεολογικής λειτουργίας του» (Bourdieu & Passeron, 1977: 199), ειδικώς, η σχολική αίθουσα αποτελεί μία αντανάκλαση της κοινωνίας από πολλές απόψεις. Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων που υπάρχουν μέσα στην κοινωνία είναι παρόντα και στις σχολικές τάξεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί –άνδρες και γυναίκες–, αλλά και οι μαθητές/-τριες, μεταφέρουν ένα σύνολο από αντιλήψεις, αξίες στάσεις και συμπεριφορές στις σχολικές αίθουσες. Το σχολείο είναι ένας από τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης των δύο φύλων και λειτουργεί και ως κοινωνικός οργανισμός μεταδίδοντας στους μαθητές πληροφορίες για τις κοινωνικές αντιλήψεις, νόρμες και απόψεις, λειτουργώντας, δηλαδή, ως φορέας κοινωνικοποίησης (Κανταρτζή, 1996).

Οι έμφυλες εκπαιδευτικές ανισότητες αναφέρονται στις διαφορές που παρατηρούνται στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επιδόσεις μεταξύ των φύλων και αποτελούν ένα παγκόσμιο πρόβλημα με βαθιές κοινωνικές και πολιτιστικές ρίζες. Αυτές οι ανισότητες εμφανίζονται σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και επηρεάζουν την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τα αποτελέσματα των μαθητών και μαθητριών, ανάλογα με το φύλο τους (Θάνος & Μπούνα, 2016). Σε πολλές χώρες, τα κορίτσια και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση λόγω πολιτισμικών, κοινωνικών ή οικονομικών παραγόντων. Σε ορισμένες περιοχές, οι οικογένειες προτιμούν να επενδύουν στην εκπαίδευση των αγοριών, θεωρώντας ότι τα κορίτσια έχουν περιορισμένες επαγγελματικές προοπτικές. Επιπλέον, οι έμφυλες προκαταλήψεις μπορεί να περιορίζουν την εκπαιδευτική επιλογή των γυναικών, αποθαρρύνοντάς τις από το να επιλέξουν σπουδές ή καριέρες σε τομείς όπως οι επιστήμες, η τεχνολογία, η μηχανική και τα μαθηματικά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999· Θάνος, 2010). Από την άλλη πλευρά, παρατηρούνται, επίσης, ανισότητες που επηρεάζουν τα αγόρια, ειδικά σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι επιδόσεις τους είναι χαμηλότερες σε σύγκριση με τα κορίτσια, ιδιαίτερα σε μαθήματα όπως η γλώσσα και οι κοινωνικές επιστήμες. Αυτές οι ανισότητες συχνά συνδέονται με κοινωνικές προσδοκίες που ενθαρρύνουν τα αγόρια να ακολουθούν πρακτικές, χειρωνακτικές καριέρες αντί για ακαδημαϊκές πορείες (Μπούνα, 2019). Στο σημείο αυτό, χρειάζεται, βέβαια, ο έμφυλος προσδιορισμός των προτιμήσεων και των συνακόλουθων

εκπαιδευτικών διαδρομών να συσχετίζεται, επίσης, με την κοινωνική τάξη (Lucey, 2008: 272 & 276).

Η αντιμετώπιση των έμφυλων εκπαιδευτικών ανισοτήτων απαιτεί την αναθεώρηση εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων σπουδών, την εξάλειψη στερεοτύπων, και την παροχή ίσων ευκαιριών και κινήτρων σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φύλου. Οι δράσεις αυτές πρέπει να επικεντρωθούν στην ενίσχυση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση για τα στερεότυπα φύλου, και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Τα στερεότυπα αναδύονται ασυνείδητα ακόμα και στους ανθρώπους που πραγματικά πιστεύουν στην ισότητα και στην ισονομία (Δραγώνα, 2004α). Επομένως, δεν είναι εικόνες που υπάρχουν μόνο «στο κεφάλι μας», αλλά κατασκευασμένες πολιτισμικά με συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση, οι οποίες νομιμοποιούνται μέσα από τις σχέσεις εξουσίας και δημιουργούν προσδοκίες για τις αναμενόμενες κοινωνικές συμπεριφορές (Φίλιας, 1991).

### **Στόχοι-επιδιώξεις-προσδοκώμενα αποτελέσματα**

Το παρόν βιωματικό εργαστήριο απευθύνεται σε όλες-όλους που επιδιώκουν να στοχαστούν τη μαθητική εμπειρία και να αναστοχαστούν τη δική τους σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα, το δικό τους βίωμα των μαθητικών τους χρόνων, γεγονός που θα επιτρέψει σε καθέναν και καθεμία να αναγνωρίσει τις προσωπικές ευθύνες σε συνδυασμό με τις κοινωνικές επιδράσεις της κοινωνικής του/της θέσης, του φύλου και άλλων κοινωνικών παραγόντων και τη μεταξύ τους σχέση, δηλαδή το βαθμό της ατομικής έναντι της κοινωνικής επιρροής. Στην προοπτική αυτή, θα αναδειχθούν εκείνες οι μεταβλητές οι οποίες συνήθως παραγνωρίζονται, χάριν μιας περισσότερο ατομοκεντρικής προσέγγισης που οι κοινωνικοί δρώντες τείνουν να υιοθετούν όταν εξηγούν τη συμπεριφορά τη δική τους και των άλλων.

### **Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας**

Το παρόν εργαστήριο αποτελείται από τέσσερα μέρη: στο α' μέρος (εισαγωγή) θα παρουσιαστεί στους συμμετέχοντες το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu, προκειμένου να διαφανεί ότι η πετυχημένη σχολική επίδοση είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικής προεργασίας που έχει συντελεστεί ήδη από το σπίτι και αναπαράγεται στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης, θα γίνει αναφορά και στη διαφορετική έμφυλη κοινωνικοποίηση, η οποία αποτυπώνεται, επίσης, και σε έναν έμφυλο καταμερισμό εργασίας, που αναπαράγεται, ομοίως, και στη σχολική τάξη.

Στη βάση αυτή, στο β' μέρος, όπου, μαθησιακά μιλώντας, λαμβάνει χώρα το χτίσιμο της γνώσης, οι συμμετέχοντες/-ουσες θα λάβουν μέρος σε μια ημι-κατευθυνόμενη συζήτηση με αντικείμενο πτυχές της σχολικής ζωής/αξιολόγησης, όπου θα κληθούν να σχολιάσουν αληθινά σενάρια (π.χ. γραπτός λόγος μαθητών, ημερολόγιο δασκάλου κ.ά.) και να μιλήσουν για τις σχολικές εμπειρίες τις δικές τους ή των παιδιών τους, με στόχο να προδώσουν τα προσωπικά τους «αυτονόητα» που εντέλει είναι τα δικά τους «τυφλά σημεία» για να κατανοήσουν το βάρος της κοινωνικής τους προέλευσης στις υποκειμενικές τους στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές (Faulkner, Swann, Baker, Bird & Carty, 1999).

Έπειτα, στο γ' μέρος του εργαστηρίου, θα διενεργηθούν δύο βιωματικές ασκήσεις-παιχνίδια, προκειμένου η σχολική ανισότητα να εμπεδωθεί σε μεγαλύτερο βάθος ως μια συγκαλυμμένη κοινωνική: πιο συγκεκριμένα, θα διεξαχθούν το παιχνίδι «Ο τροχός της κοινωνικής ταυτότητας» (Social Identity Wheel) και μια παραλλαγή της άσκησης «Ο περίπατος των προνομίων» (Privilege Walk).

Το *Social Identity Wheel* είναι ένα αναστοχαστικό εργαλείο που επιδιώκει, μέσα από την καταγραφή ορισμένων κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών του ατόμου, να αναγνωρισθούν διάφορες πτυχές και όψεις της κοινωνικής ταυτότητας ενός ατόμου: με τον τρόπο αυτό, το άτομο κατανοεί την προσωπική του κοινωνική ταυτότητα, ενώ, στο πλαίσιο ομαδικής δραστηριότητας, αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των ταυτοτήτων των Άλλων με τους οποίους συνυπάρχει. Μέσα από τη χαρτογράφηση της κοινωνικής ταυτότητας εαυτού και άλλων, φωτίζονται εκείνες οι περιοχές της ταυτότητάς μας που προκαλούν διαφοροποίηση, ενώ τροφοδοτούνται συζητήσεις για την ισότητα και τη συμπερίληψη (Gurin, Nagda & Zuniga, 2013).

Η άσκηση *Privilege Walk* συνιστά μια δραστηριότητα που αποσκοπεί να δημιουργήσει μια οπτική αναπαράσταση του τι σημαίνει η κατάληψη μιας διαφορετικής θέσης στον κοινωνικό χώρο, η οποία οφείλεται στην κατοχή ορισμένων προνομίων. Στις διάφορες εκδοχές υλοποίησης αυτής της άσκησης, οι εκπαιδευόμενοι/-ες τοποθετούνται πλάι-πλάι σε μια ευθεία γραμμή και καλούνται να κάνουν ένα βήμα εμπρός κάθε φορά που εκφωνείται από τον συντονιστή μια διατύπωση που να τους εκφράζει (π.χ. «ο παππούς μου είναι απόφοιτος ΑΕΙ», «πήγα θέατρο πρώτη φορά σε προσχολική ηλικία» κτλ.). Μέσα από τις απαντήσεις και δεδομένης της ποικιλομορφίας των κοινωνικών χαρακτηριστικών των δρώντων που συμμετέχουν (σε περίπτωση που διαπιστώνεται ομοιογένεια του πληθυσμού, δίνεται στους συμμετέχοντες μια «ταυτότητα» με συγκεκριμένα δημογραφικά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά). Όπως προκύπτει από τις διάφορες αποκρίσεις στις κοινωνικά χρωματισμένες (με την έννοια ότι αποκρυσταλλώνουν πρακτικές και συνθήκες προερχόμενες από κοινωνικά προνομιούχα περιβάλλοντα) φράσεις που εκφωνούνται, εντέλει οι κοινωνικά περισσότερο «περιθωριοποιημένοι» καταλήγουν να είναι στάσιμοι, ενώ οι πιο «προνομιούχοι» έχουν προπορευτεί και, έτσι, αποτυπώνεται χωροταξικά η διαφορετική θέση στον κοινωνικό χώρο (Harding, 1993). Αυτή η δραστηριότητα παρέχει μια οπτική και χωροταξική αναπαράσταση των προνομίων τους με βάση υποτιθέμενα/πραγματικά χαρακτηριστικά. Μέσα από αυτή την άσκηση, οι συμμετέχοντες κατανοούν ότι η ορισμένη θέση τους δεν έχει να κάνει με την προσωπική τους αξία αλλά με τις κοινωνικές συνθήκες όπου ανατράφησαν, ενώ συνιστά μια ευκαιρία να ανακαλύψουν την ποικιλομορφία εντός του, και ταυτόχρονα να ανακαλύψουν τις βιωμένες προκαταλήψεις και πεποιθήσεις σχετικά με τον «Άλλο» (Cooper, 2018).

Στο δ' μέρος, που αποτελεί το μέρος της εμπέδωσης όσων επικοινωνήθηκαν στα κύρια μέρη του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες/-ουσες θα κληθούν να εκφέρουν τη γνώμη τους αναφορικά με σενάρια της σχολικής ζωής. Στο μέρος αυτός του εργαστηρίου, θα πραγματοποιηθεί μια σύγκριση των αρχικών τοποθετήσεών τους στο α' μέρος του εργαστηρίου με αυτές του δ' μέρους.

## **Παρουσίαση των δραστηριοτήτων**

### **Ομαδική συζήτηση**

Στο πλαίσιο μιας ομαδικής συζήτησης, οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν σενάρια της σχολικής ζωής: στο Σενάριο 1 καλούνται να ψηφίσουν με ανάταση χεριού σε ποια έκθεση Β' Δημοτικού με θέμα: «Πώς πέρασα την Κυριακή» θα έβαζαν μεγαλύτερο βαθμό: στην Έκθεση 1 ο μαθητής έγραψε «Την Κυριακή ξύπνησα νωρίς. Σηκώθηκα, πλύθηκα, ντύθηκα για να πάμε με την οικογένειά μου στο ζωολογικό κήπο. Πέρασαμε τέλεια!» στην Έκθεση 2 ο μαθητής έγραψε: «Οι Κυριακές είναι οι ομορφότερες ημέρες. Την περασμένη Κυριακή πήγα με τους γονείς μου και την αδερφή μου στο ζωολογικό κήπο. Εντυπωσιάστηκα και διασκέδασα πολύ. Έτσι πρέπει να είναι οι Κυριακές, εντυπωσιακές και διασκεδαστικές». Στόχος της βαθμολόγησης αυτής, στη βάση της υπόθεσης ότι θα επιλεγεί η συλλογιστική πορεία της Έκθεσης 2 ως καλύτερης είναι να αναδειχθεί η επιβράβευση, από το Σχολείο, του υψηλότερου γλωσσικού κεφαλαίου, που κατά βάση αποκτάται από το οικογενειακό περιβάλλον (Alderman, 2004· Τζωρτζακάκη, 2005)

Στο Σενάριο 2 θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη συζήτηση γύρω από τον ορισμό «αγορίστικων» και «κοριτσίστικων» παιχνιδιών, κατά φύλα εκπαιδευτικών επιλογών όσον αφορά τις σπουδές και την επαγγελματική ιδιότητα, προκειμένου οι συμμετέχοντες να αναμετρηθούν με ενδεχόμενα έμφυλα στερεότυπα που ασυνείδητα ενεργοποιούν.

Στο Σενάριο 3 θα αξιοποιηθεί εκπαιδευτικό υλικό από την ηλεκτρονική αρχαιοθήκη «Κλειδιά και Αντικλείδια» και, ειδικότερα από τις εξής θεματικές: «Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου» (Φραγκουδάκη, 2003: 9-10)· «Οικογένεια και Σχολείο» (Δραγώνα, 2004β: 11-13)· «Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο» (Ασκούνη, 2003). Πιο συγκεκριμένα, θα αναγνωσθούν μικρά αποσπάσματα που θα αποτελέσουν ερεθίσματα συζήτησης. Έτσι, στο πλαίσιο της ενότητας «Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου» θα τροφοδοτηθεί μια συζήτηση γύρω από τις τοπικές διαλέκτους και την επίσημη γλώσσα: ενώ οι εκπαιδευτικοί, γενικώς, σέβονται τις διαλέκτους, σε καθημερινά μικροπεριστατικά «υπερ-διορθώνουν» μαθητές που δεν συμμορφώνονται με την επίσημη γλώσσα: ένα τέτοιο μικροπεριστατικό θα αναγνωσθεί για σχολιασμό. Έπειτα, από την ενότητα «Οικογένεια και Σχολείο» θα διαβαστούν αποσπάσματα που συνιστούν λόγια εκπαιδευτικών, εργαζομένων σε μειονοτικά σχολεία στη Θράκη, που συνιστούν μια αναμέτρηση με το τι θεωρείται «φυσικό», ποιοι μαθητές και ποιες μαθήτριες νοούνται ως «χαρισματικά παιδιά με ικανότητες» και ποια όχι· τέλος, στην ενότητα «Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο», μέσα από τα λόγια μιας νηπιαγωγού, όπως αποτυπώνονται στο ημερολόγιό της, θα σκιαγραφηθούν δύο διαφορετικοί τύποι μαθητριών, που, όπως θα εξηγηθεί, προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, γεγονός που οδηγεί σε διαφορετική αξιολόγηση της πόζας τους. Μέσα από τα παραπάνω σενάρια, απώτερος στόχος είναι να κατανοηθεί η ετερογένεια στο εσωτερικό μιας σχολικής τάξης, η οποία συνεπάγεται διαφορετική πρόσληψη και αξιολόγηση, που βασίζεται σε αξιολόγηση των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών που νοούνται ως «κλίση» και «ταλέντο».

### **Ο τροχός της κοινωνικής ταυτότητας**

Στη φάση αυτή του εργαστηρίου, θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν σε ένα χαρτί, όπου θα είναι σχεδιασμένος ένας κύκλος/τροχός, τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και, πιο αναλυτικά, το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, την επαγγελματική κατάσταση και ιδιότητα, τόπο/περιοχή διαμονής, ετήσιο εισόδημα, εκπαιδευτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων και παππούδων). Μέσα από αυτή την καταγραφή, οι συμμετέχοντες θα ενθαρρυνθούν να δουν γραμμένες σε χαρτί μια σειρά από ιδιότητες που λησμονούν όταν σκέφτονται εαυτούς –οι κοινωνικοί δρώντες τείνουν να αντιλαμβάνονται περισσότερο «ψυχολογικά» τους εαυτούς τους– που δεν έχουν να κάνουν με την προσωπική τους αξία, αλλά που καθορίζουν αρκετές από τις επιλογές και πεποιθήσεις τους γενικά, και με τη σχέση τους με το εκπαιδευτικό σύστημα ειδικά, που μας αφορά εδώ.

### ***Ο περίπατος των προνομίων***

Με άξονα τον αναστοχασμό της προσωπικής/οικογενειακής σχέσης καθενός/καθεμίας με τη γνώση και το σχολείο, ακολουθεί μια σειρά ερωτήσεων που λειτουργεί, ενδεικτικά, ως ένα τεστ «αυτοπαρατήρησης/αυτοαξιολόγησης» για τη σχέση της οικογένειας με το διάβασμα και τη γνώση. Όσο περισσότερες είναι οι θετικές στις παρακάτω ερωτήσεις τόσο περισσότερο «χώρο» καταλαμβάνει στη ζωή του ερωτώμενου το διάβασμα και η γνώση (ΟΣΔΕΛ, 2023; Παναγιωτόπουλος, 2022), τόσο πιο έντονα καλλιεργήθηκε αυτή η αγάπη για τη γνώση και το διάβασμα στο σπίτι και, έτσι, συνδέεται με την αντίστοιχη επιτυχία στη σχολική επίδοση (στο βαθμό που το σχολείο αποτιμά θετικά και επικυρώνει την υψηλή κουλτούρα και, ως εκ τούτου, το υψηλό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο που έχουν κληρονομήσει οι μαθητές από τις οικογένειές τους). Στην άσκηση αυτή, οι συμμετέχοντες, κατά τις απαντήσεις τους, θα μετακινούνται στο χώρο.

1. Ήσασταν καλός-ή μαθητής/-τρια;
2. Βλέπατε τους γονείς σας να διαβάζουν όταν ήσασταν μικρός-ή;
3. Όταν ήσασταν παιδί, διαβάζατε παραμύθια, σας έλεγαν ιστορίες;
4. Είχατε πολλά βιβλία στο πατρικό σας σπίτι;
5. Υπήρχαν στο σπίτι και στο δωμάτιό σας (αν είχατε δικό σας δωμάτιο) τα “πράγματα” του διαβάσματος, δηλαδή, γραφείο, βιβλία, βιβλιοθήκη;
6. Ο παππούς σας είναι απόφοιτος ΑΕΙ;
7. Διαβάζετε πάνω από 10 βιβλία το χρόνο;
8. Επισκεφθήκατε για πρώτη φορά βιβλιοθήκη πριν το γυμνάσιο;
9. Μιλούσατε με κάποιον/-α (γονέα, δάσκαλο/-α) για τα βιβλία που διαβάζατε ή, γενικώς, είχατε φίλους/-ες που μπορεί να διαβάζατε μαζί ή να συζητήσετε για βιβλία;

### **Σύνθεση**

Είναι, πραγματικά, αμέτρητες οι ερωτήσεις γύρω από τη σχολική επίδοση: Τι σημαίνει «καλός-ή μαθητής/-ρια»; Είναι αυτός-ή που έχει βαθμό «Α» σε όλα τα μαθήματα; Ένα παιδί που δεν συγκεντρώνεται εύκολα είναι «ανεπίδεκτο μαθήσεως»; Τι νόημα έχουν οι φράσεις: «δεν τα παίρνει τα γράμματα», «είναι θεωρητικός, δεν το 'χει με τα μαθηματικά», «είναι

τελείως ανορθόγραφος/-η»; Σε μια προσπάθεια να δοθεί περιεχόμενο σε αυτούς τους προβληματισμούς, στόχος του παρόντος κοινωνιολογικού βιωματικού εργαστηρίου ήταν να καταδειχθούν οι μηχανισμοί, οι νόρμες και οι νόμοι που διατρέχουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και, συγκεκριμένα τη σχέση τους με τη σχολική επίδοση, στη βάση του κοινωνιολογικού γεγονότος ότι, διά μέσου της αναγνώρισης του σχολικού θεσμού, παραγνωρίζεται ότι αυτός συνιστά το επίσημο όργανο της αναδιανομής των θέσεων στον κοινωνικό χώρο και του μετασχηματισμού ή της διατήρησης της δομής τους.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

### **Ξενόγλωσσες**

- Alderman, M.K. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Great Britain: Sage.
- Cooper, B.C. (2018). *Eloquent Rage: A Black Feminist Discovers Her Superpower*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Gurin, P., Nagda, B.R.A. & Zuniga, X. (2013). *Dialogue Across Difference: Practice, Theory and Research on Intergroup Dialogue*. Russell Sage Foundation.
- Harding, S. (1993). "Rethinking Standpoint Epistemology: What Is Strong Objectivity?" In Alcoff, L. & Potter, E. (eds.). *Feminist Epistemologies*, New York, NY: Routledge, 49-82.

### **Ελληνόγλωσσες**

- Ball, S.J. (2021). *Ο Foucault, η εξουσία & η εκπαίδευση* (μτφρ.: Ρ. Βασιλάκη). Αθήνα: Gutenberg.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1996). *Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ.: Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, μτφρ. πινάκων: J.-Ph. Schaal, εισαγ.: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση: κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μτφρ.: Κ. Καψαμπέλη, πρόλ.: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, P. (2007). *Η ανδρική κυριαρχία* (μτφρ.: Ε. Γιαννοπούλου, πρόλ.: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Πατάκη.
- Faber, A., Mazlish E., Nyberg, L. & Templeton, R.A. (2023). *Πώς να μιλάτε στα παιδιά ώστε να μαθαίνουν στο σπίτι και στο σχολείο* (μτφρ.: Α. Γουναροπούλου). Αθήνα: Πατάκη.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: εγχειρίδιο μεθοδολογίας* (μτφρ.: Α. Ραυτοπούλου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Lucey, M. (2008). «Κοινωνική τάξη, φύλο και εκπαίδευση». Στο Francis, B. & Skelton, C. (επιμ.). *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, 267-284.

- Ασκούνη, Ν. (2003). «Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο». Στο: ΥΠΕΠΘ & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα (Ανακτήθηκε στις 20/09/2024 από [keys.museduc-mm.gr/book21/book21.pdf](https://keys.museduc-mm.gr/book21/book21.pdf)).
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). «Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων». Στο: Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (επιμ.). *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δραγώνα, Θ. (2004α). «Σtereότυπα και προκαταλήψεις». Στο: ΥΠΕΠΘ & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα (Ανακτήθηκε στις 20/09/2024 από [keys.museduc-mm.gr/book32/book32.pdf](https://keys.museduc-mm.gr/book32/book32.pdf)).
- Δραγώνα, Θ. (2004β). «Οικογένεια και Σχολείο». Στο: ΥΠΕΠΘ & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα (Ανακτήθηκε στις 20/09/2024 από [keys.museduc-mm.gr/book23/book23.pdf](https://keys.museduc-mm.gr/book23/book23.pdf)).
- Θάνος, Θ. & Μπούνα, Α. (2016). «(Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες». *Κοινωνιολογική επιθεώρηση*, 4, 101-128.
- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση: η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση (1956-1998)*. Αθήνα: Νήσος.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). «Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- Καρατζά, Α. (2006). *Η παρεκκλίνοσα συμπεριφορά στο εσωτερικό του Σχολείου σε σχέση με το κοινωνικό γεγονός της αναπαραγωγής των λαϊκών τάξεων*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών [προπτυχιακή εργασία].
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1986). «Η έννοια του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και η ελληνική πραγματικότητα». Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα : προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*. Ρέθυμνο: Π. Κρήτης, 157-163.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (2007). «Η εσωτερίκευση της πραγματικότητας». Στο Μακρυγιάννη, Δ. (1997) (επιμ.). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μπούνα, Α. (2019). *Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΟΣΔΕΛ (2023). «Όταν διαβάζεις βιβλία βρίσκεις πιο εύκολα τη θέση σου στη ζωή». [https://youtu.be/WEKExsto8F0?si=\\_kUPimxrU2P0ig4](https://youtu.be/WEKExsto8F0?si=_kUPimxrU2P0ig4)
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1996). «Εισαγωγή του μεταφραστή». Στο Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1996) *Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ.: Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, μτφρ. πινάκων: J.-Ph. Schaal, εισαγ.: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, 17-43.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2022). *Αναγνώσεις, αναγνώστες και αναγνώστριες: το βιβλίο και το κοινό του στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιωτόπουλος, Ν., Καρατζά, Α. & Παπαβασιλείου, Λ. (2024). *Μάθε, παιδί μου, γράμματα*, Αθήνα: Πεδίο.
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των P. Bourdieu και J.-Cl. Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1986). «Οικογενειακή κοινωνικοποίηση και ανισοκατανομή ευκαιριών κοινωνικής κινητικότητας : μια αγνοημένη πραγματικότητα στην ιστορία των

- εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της Ελλάδας ». Στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*. Ρέθυμνο: Π. Κρήτης, 172-185.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). «Η ελληνική εκπαιδευτική κρίση : μύθοι και πραγματικότητες». Στο Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι. (επιμ.). *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης, 177-205.
- Τζωρτζακάκη Κ. (2005). *Μαμά κόψε το κήρυγμα, κι εσύ μπαμπά επίσης, τόμος Α΄*, Αθήνα: Καλέντη.
- Φίλιας, Β. (1991). «Παιδεία και κοινωνικό περιβάλλον». Στο Φίλιας, Β. *Δεκατέσσερα δοκίμια κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 120-150.
- Φραγκουδάκη Α. (1985) (επιμ.). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (2003). «Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου». Στο: ΥΠΕΠΘ & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα (Ανακτήθηκε στις 20/09/2024 από [keys.museduc-mm.gr/ book7/book7.pdf](https://keys.museduc-mm.gr/book7/book7.pdf)).