

Φύλο και Αναλυτικά Προγράμματα: Η ‘υπόσχεση’ των Γυναικείων Σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια στον 21^ο αιώνα.*

*Κογκίδου Δήμητρα***

Οι περισσότερες διαμάχες και έρευνα για την έμφυλη διάστασή των αναλυτικών προγραμμάτων αφορούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι τόσο στην τριτοβάθμια (Weiner, 1994). Η γνώση, όμως, που παρέχεται στα πανεπιστήμια είναι έμφυλη, με την έννοια του ποιο φύλο την παράγει και –το πιο σημαντικό– τι παράγεται. Η καινοτομία των γυναικείων σπουδών στα πανεπιστήμια συνίσταται κατά την Evans (1997) στο ότι έθεσε ζητήματα των σχέσεων εξουσίας στην τάξη και στο πανεπιστήμιο και αμφισβήτησε τον τρόπο συγκρότησης και αξιολόγησης της γνώσης. Παρά, όμως, την αισιοδοξία που προκύπτει από την εγκαθίδρυση και την αύξηση των μαθημάτων/προγραμμάτων στις γυναικείες σπουδές διεθνώς (Stiver Lie et al., 1994) και τη χρήση των φεμινιστικών θεωριών, παρατηρείται υποεκπροσώπηση των γυναικών στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στη διοίκηση των πανεπιστημίων και περιορισμένη πρόσβαση των γυναικών στην παραγωγή της γνώσης.

Οι Γυναικείες Σπουδές στα Ελληνικά Πανεπιστήμια στη δεκαετία του '90 - Ένας απολογισμός επιτυχίας;

Η νέα χιλιετία και η αναμενόμενη έναρξη των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών για θέματα φύλου και ισότητας στα Α.Ε.Ι. μας προκαλούν για απολογισμούς προόδου, προτάσεις για νέες κατευθύνσεις στο μέλλον και προγνώσεις. Ας αρχίσω από την πρόγνωση- δηλ. πρόκειται ουσιαστικά για οραματισμό όσων εμπλέκονται στις γυναικείες σπουδές πρόκειται- ότι οι γυναικείες σπουδές μπορεί να αποτελέσουν μια από τις πιο ενδιαφέρουσες καινοτομίες στο διανοητικό, παιδαγωγικό και θεσμικό επίπεδο στον 21^ο αιώνα (Allen, 1997).

* Δημοσιεύτηκε στο: Μπαγάκης Γ. (Επιμ.) 2004. *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σ. 256-263). Αθήνα: Μεταίχμιο.

** Αν. Καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

Δικαιολογείται όμως αυτή η αισιοδοξία από τον απολογισμό της λειτουργίας τους στα ελληνικά πανεπιστήμια στη δεκαετία του '90; Είναι ένας απολογισμός επιτυχίας; Κατοχυρώθηκαν θεσμικά ή η θέση τους είναι εύθραυστη στο επίπεδο αυτό; Πρόσφεραν τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός φεμινιστικού παραδείγματος στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών; Αποτέλεσαν πρόκληση για αλλαγές τόσο στα θέματα, στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων και τη διαδικασία διδασκαλίας, όσο στην οργάνωση των σπουδών; Καθόρισαν με τη δυναμική τους την τρέχουσα πρακτική και οργάνωση της ακαδημαϊκής ζωής ή υπάρχουν δείγματα τέτοιας προοπτικής για το μέλλον;

Η θέση των Γυναικείων Σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια.

Προς το παρόν δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε ένα τυπικό παράδειγμα ανάπτυξης των γυναικείων σπουδών στην Ελλάδα. Μπορούμε όμως να σκιαγραφήσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά του:

- ***Θεσμοθέτηση των Γυναικείων Σπουδών.***

Στα ελληνικά πανεπιστήμια, ιδιαίτερα στη δεκαετία του '90, υπήρχε μια σταθερή άνοδος της προσφοράς μαθημάτων στις γυναικείες σπουδές σε ορισμένα τμήματα (δεν υπάρχει συστηματική καταγραφή των τμημάτων που έχουν σχετικά μαθήματα, του αριθμού των μαθημάτων και των ατόμων που τα διδάσκουν)- αν και όχι πάντοτε ως υποχρεωτικών γνωστικών αντικειμένων ενταγμένων στο πρόγραμμα σπουδών των τμημάτων. Ταυτόχρονα εμφανίζεται και ένας αυξανόμενος αριθμός εργασιών, διδακτορικών, ημερίδων, συνεδρίων, προγραμμάτων κατάρτισης σε σχετικά θέματα.

Όσον αφορά στην κατανομή σε επιστημονικούς κλάδους, υπήρξε μεγαλύτερη ανάπτυξη και παράδοση για φεμινιστικές προσεγγίσεις στους κλάδους των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, και μεγάλο έλλειμμα στις θετικές επιστήμες και στην τεχνολογία.

Στο οργανωτικό επίπεδο δεν υπήρξε πρόοδος (δηλ. σε επίπεδο υποδομής, στην ανάπτυξη συμβουλευτικών επιτροπών, σε επιστημονικές ενώσεις γύρω από τα θέματα των φύλων, σε υποτροφίες ή βραβεία κ.ά). Σε θεσμικό επίπεδο, η λειτουργία του νέου προγράμματος ίσως προκαλέσει αλλαγές στο οργανωτικό επίπεδο και συμβάλει στην ανάπτυξη υποστηρικτικών δράσεων (π.χ. κέντρα τεκμηρίωσης, διεπιστημονικές ομάδες δράσης για ειδικά θέματα, σεμινάρια για ειδικές ομάδες, συγγραφή εγχειριδίων, έκδοση περιοδικών). Θετικές δράσεις μπορούν, επίσης, να αναπτυχθούν στη διαδικασία επιλογής και εξέλιξης των μελών του διδακτικού προσωπικού, την προκήρυξη ειδικών θέσεων για τη διδασκαλία των γυναικείων σπουδών καθώς και τη χρηματοδότηση σχετικών ερευνών.

- ***Συνθήκες εγκαθίδρυσης των Γυναικείων Σπουδών.***

Παρά το γεγονός ότι δεν έχει γίνει κάποια συστηματική καταγραφή των τρόπων και του χρόνου εγκαθίδρυσης των γυναικείων σπουδών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ανάπτυξή δεν ήταν αποτέλεσμα συντονισμένης δράσης (επαγγελματικών οργανώσεων, θεσμών, κινημάτων ή άλλων πρωτοβουλιών), αλλά αποτέλεσμα μεμονωμένων πρωτοβουλιών με διαφοροποιημένα αποτελέσματα. Δραστήρια μέλη του διδακτικού προσωπικού, ομάδες γυναικών πανεπιστημιακών που συμμετείχαν στο γυναικείο κίνημα, υποστηρικτικές διοικήσεις τμημάτων,

χρονικές συγκυρίες επηρέασαν την μορφή, τον τρόπο εγκαθίδρυσης και την επιρροή των γυναικείων σπουδών.

Στη συνέχεια η θεσμοθέτηση και η ανάπτυξή τους συναρτήθηκε και με άλλους παράγοντες, όπως τη δυνατότητα που διαφαινόταν για διεκδίκηση χρηματοδότησης, από κοινοτικούς πόρους ή άλλες πηγές, σχετικών ερευνών/παρεμβάσεων/κατάρτισης κ.ά. γεγονός που ενέχει τον κίνδυνο, που ισχύει ακόμα περισσότερο σήμερα, οι γυναικείες σπουδές να ενταχθούν στον κανόνα του ακαδημαϊκού παιχνιδιού και να γίνουν ελκυστικές από πολλούς άνδρες και γυναίκες πανεπιστημιακούς χωρίς να επιφέρουν άλλες αλλαγές στην ακαδημαϊκή ζωή και γνώση (Κογκίδου, 1997).

Μπορεί η αρχική προσπάθεια εγκαθίδρυσής τους να προέκυψε, εν μέρει, ως αναγκαιότητα του γυναικείου κινήματος μέσω πρωτοβουλίας μια ομάδας γυναικών πανεπιστημιακών, στη τρέχουσα όμως φάση οι γυναικείες σπουδές δεν έχουν, κατά κανόνα, διασύνδεση με κοινωνικά κινήματα. Παρατηρείται δηλ. μια μετατόπιση των ενδιαφερόντων σε μια πιο “ακαδημαϊκή” συζήτηση με πλαίσιο αναφοράς κυρίως την ακαδημαϊκή/επιστημονική κοινότητα και προς την χρηματοδοτούμενη έρευνα και κατάρτιση.

- *Διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία και στην έρευνα.*

Ως προς το περιεχόμενο, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι επιτεύχθηκε διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία και στην έρευνα. Παρόλο που η συνεργασία σε επίπεδο έρευνας επιστημόνων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία είναι μεγάλης σημασίας για την ανάπτυξη εναλλακτικών ολιστικών αντιλήψεων στις ερευνητικές πρακτικές (Brouns, 1992) νομίζω ότι αυτό θα έρθει αργότερα, αφού πρώτα αναπτυχθούν νέα εννοιολογικά πλαίσια και κατακτηθεί μια πραγματικά διεπιστημονική γλώσσα και προσέγγιση στο επίπεδο της διδασκαλίας. Αυτό ίσως αποδειχθεί δυσκολότερο απ’ ό,τι φαίνεται (τουλάχιστον δεν προκύπτει σε μεγάλο βαθμό από την κατάθεση των προτάσεων για τις γυναικείες σπουδές στο Α.Π.Θ.), η λειτουργία, όμως, του προγράμματος ίσως διευκολύνει την ενδυνάμωση της διεπιστημονικής τους φύσης.

Στην παρούσα φάση χρησιμοποιείται μια «πολύ-επιστημονική» γλώσσα για την κατανόηση και ερμηνεία των φαινομένων στο πλαίσιο των γυναικείων σπουδών υποδηλώνοντας την πολλαπλότητα των προσεγγίσεων. Ίσως αυτή η διαδικασία να οδηγήσει σε μια διάβαση των συνόρων των επιστημών, ή τουλάχιστον, σε διεύρυνση των κλασικών ορίων της κάθε επιστήμης, για να συμπεριλάβει το φεμινιστικό παράδειγμα. Το τελευταίο μπορεί να αποτελέσει μια πηγή άντλησης κύρους για τις γυναικείες σπουδές με –άμεσες ή έμμεσες συνέπειες- σε άλλες κοινωνικές πρακτικές.

- ***Η δυναμική της εισαγωγής των Γυναικείων Σπουδών στην μελλοντική πορεία των πανεπιστημίων.***

Οι Γυναικείες σπουδές μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην αλλαγή του εκπαιδευτικού τοπίου παρέχοντας την δυνατότητα για διεπιστημονική και διεθνή προσέγγιση των θεμάτων, μπορούν να δράσουν μεταρρυθμιστικά στα αναλυτικά προγράμματα, στην οργάνωση της πανεπιστημιακής ζωής και γνώσης, καθώς και στη ζωή των γυναικών πανεπιστημιακών και των φοιτητριών (Weiner, 1994). Σύμφωνα, όμως, με πρόσφατες έρευνες στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο φεμινισμός και οι γυναικείες σπουδές είχαν μικρή επίδραση στην “επιστημολογική ισότητα”, στην “ισότητα στα αναλυτικά προγράμματα” στους επιστημονικούς κλάδους, στον αριθμό και τη θέση των γυναικών πανεπιστημιακών στα πανεπιστήμια και στην κατανομή τους – όπως και των φοιτητριών – σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους (Rees, 1998; ETAN, 2000).

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων στην Ελλάδα, σύμφωνα με προφορικές συνομιλίες, η ένταξη της έμφυλης διάστασης στα προγράμματα σπουδών των τμημάτων δεν οδήγησε σε αλλαγές στο κλίμα της τάξης, στη δυναμική της αλληλεπίδρασης και στη δημιουργία ένα μαθησιακού περιβάλλοντος που παρέχει ίσες ευκαιρίες στα δύο φύλα ή σε επιπτώσεις σε άλλους τομείς της ακαδημαϊκής ζωής και γνώσης. Π.χ. καθιέρωση μιας παράδοσης για φεμινιστικές επιστημονικές προσεγγίσεις ή προβληματισμούς στο πλαίσιο περισσότερων γνωστικών αντικειμένων ή/και σε ευρύτερες μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών, συνυπολογισμός τους- με θετική σημασιοδότηση- στα κριτήρια εκλογής ή εξέλιξης των μελών του διδακτικού προσωπικού, δημιουργία σχετικών τομέων και θέσεων, υποστήριξη σχετικών ερευνητικών δραστηριοτήτων καθώς και διπλωματικών/διδακτορικών/μεταπτυχιακών, ενίσχυση της συμμετοχής των γυναικών σε όλους τους τομείς, χρήση της μη-σεξιστικής γλώσσας στον καθημερινό αλλά και στον επίσημο λόγο, στην τρέχουσα πρακτική και οργάνωση της ζωής των τμημάτων. Η επίτευξη αυτών των στόχων, όμως, προϋποθέτει άλλου είδους παρεμβάσεις (βλ. για παράδειγμα Beck et al, 1990).

Μια από τις πιο σημαντικές, όμως, συνεισφορές της φεμινιστικής θεωρίας και πράξης είναι να δείξει ότι η «προσθήκη» της οπτικής του φύλου δεν είναι απλά ένα ζήτημα που κάνει πιο κατανοητή την κοινωνική ή την πολιτισμική ανάλυση της πραγματικότητας. Το στοιχείο για την επόμενη δεκαετία για τα πανεπιστημιακά τμήματα στην Ελλάδα που έχουν συμπεριλάβει την έμφυλη διάσταση θα είναι να ανταποκριθούν σ’ αυτή την πρόκληση. Αν ανταποκριθούν, δεν μπορεί παρά η θεσμοθέτησή των γυναικείων σπουδών να εμπεριέχει καινοτόμα στοιχεία - γεγονός που προϋποθέτει μια διαφορετική φιλοσοφία προγράμματος σπουδών εξ αρχής - ή θα οδηγήσει σε γενικότερο μετασχηματισμό του γιατί, όπως υποστηρίζει η Grumet (1988c), η προσπάθεια να κατανοήσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα με πολιτικούς όρους είναι ένα έμφυλο ερευνητικό σχέδιο και το αντίστροφο.

Το εγχείρημα αυτό συναντά αρκετές δυσκολίες - έχουν από πολύ νωρίς καταγραφεί στη βιβλιογραφία οι αντιστάσεις που αναπτύσσουν τα τμήματα (Beck et al.,1990). Το μέγεθος και το εύρος των επιπτώσεων εξαρτάται και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως τις ιδιαίτερες συνθήκες σε κάθε τμήμα, τις προσεγγίσεις και τις μορφές οργάνωσης των γυναικείων σπουδών, την κουλτούρα οργάνωσης της ακαδημαϊκής ζωής, την σύνθεση, την δυναμική και την διαθεσιμότητα των μελών του διδακτικού προσωπικού. Για παράδειγμα, υπάρχουν τομείς/τμήματα που δεν άλλαξε κανένα στοιχείο της ταυτότητάς τους, αλλά προστέθηκαν νέες θεωρήσεις και θεματικές. Μία από τις εξαιρέσεις, όπου η φεμινιστική προσέγγιση στη διδασκαλία και την έρευνα έγινε αποδεκτή, θεσμοθετήθηκε και ενισχύθηκε, αποτελεί η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. που άρχισε να λειτουργεί το 1986-87 με ένα πρόγραμμα σπουδών που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα. Η ουσιαστική, όμως, κατοχύρωση και διασφάλιση της θεσμοθέτησης των γυναικείων σπουδών με ευρύτερες επιπτώσεις στην καθημερινή λειτουργία και οργάνωση του τμήματος ήταν αποτέλεσμα καθημερινής δουλειάς και διαθεσιμότητας πολλών μελών του αλλά και διοικητικής στήριξης (Κογκίδου,1996).

Αναζητώντας νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Γυναικείων Σπουδών. - Η σημασία της φεμινιστικής διαδικασίας.

Όπως αναφέρει η Morley (1999) οι φεμινίστριες πανεπιστημιακοί που εγκαθίδρυσαν τις γυναικείες σπουδές διεθνώς δεν ενδιαφέρονταν μόνον για το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και για τους τρόπους διδασκαλίας. Η διαδικασία και το περιεχόμενο είναι αλληλένδετα, καθώς αναπτύσσεται μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες και το περιεχόμενο (Schniedewind, 1987, 1993). Για το λόγο αυτό, υποστηρίζουν οι Maher and Schniedewind (1993) ότι πρέπει να υιοθετηθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις δημοκρατικές, που να εμπεριέχουν τη συνεργασία, να ενοποιούν τη γνωστική μάθηση και τη μάθηση μέσω συναισθημάτων και εμπειριών και να ενδυναμώνουν τους/τις φοιτητές/τριες προς την κατεύθυνση της προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής. Ριζοσπαστικές –συμμετοχικές –απελευθερωτικές παιδαγωγικές, που οδήγησαν στην ανάπτυξη της φεμινιστικής παιδαγωγικής, υιοθετήθηκαν.

Η φεμινιστική παιδαγωγική βασίζεται στην αποδοχή της δύναμης που έχει η διαδικασία συνειδητοποίησης, στην αποδοχή ότι υπάρχει καταπίεση, αλλά και δυνατότητα μείωσης ή εξάλειψής της, καθώς και την επιθυμία για κοινωνικό μετασχηματισμό (Weiler, 1994). Η φεμινιστική παιδαγωγική οραματίζεται την τάξη ως ένα απελευθερωτικό περιβάλλον στο οποίο διδάσκοντες/ουσες και μαθητές/τριες δρουν ως υποκειμένα με νέους τρόπους συνύπαρξης στην τάξη.

Υπάρχουν συστηματικές καταγραφές στη βιβλιογραφία αντίστοιχων παραδειγμάτων (βλ. Maher and Tetreault, 1994), αφιερώματα σε περιοδικά, (βλ. *Radical Teacher*, 6,1997 and 17,1980; *Women's Studies Quarterly*, *Feminist Pedagogy*, XV: 3 & 4, 1987, *Feminist Pedagogy: An Update*, 21, 3 & 4, 1993 and 24, 3 & 4, 1996; *Women's Studies International Forum* 6, 2, 1983). Το θεωρητικό πλαίσιο της φεμινιστικής παιδαγωγικής και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που απορρέουν απ' αυτήν έχουν ευρεία εφαρμογή σε πολλούς τομείς και βρίσκονται διεθνώς στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος.. Η εμπειρία του μετασχηματισμού μιας τάξης στο πανεπιστήμιο ήταν μια δύσκολη εμπειρία και αποτέλεσε ζήτημα αξιοσημείωτης αντιπαράθεσης τη δεκαετία του '90 κυρίως στο πλαίσιο των μεταμοντέρνων θεωριών (Lather, 1991; Luke & Gore, 1992; Luke, 1994) δεν απασχόλησε, όμως, ιδιαίτερα στο παρελθόν –στο επίπεδο της θεωρίας αλλά και της πράξης- τις Γυναικείες Σπουδές στην Ελλάδα (Κογκίδου, 1997).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Όπως υποστηρίζουν οι Βοΐου και Βρυχεία (1996), η οργάνωση των γυναικείων σπουδών είναι ένα εγχείρημα αλλαγών σε πολλαπλά επίπεδα: θεωρίας, μεθόδου, οργάνωσης, εκπαιδευτικής πρακτικής, σχέσεων διδασκόντων/διδασκομένων.

Κατά την έννοια αυτή, σύμφωνα με την περιγραφή των χαρακτηριστικών των γυναικείων σπουδών στην Ελλάδα, η ένταξη των μαθημάτων αυτών στα προγράμματα σπουδών - αν και χωρίς τη δημιουργία αυτόνομων τομέων ή τη δημιουργία αντίστοιχων θέσεων - μπορεί να θεωρηθεί ως επιτυχία αλλά όχι, κατ' ανάγκη, και ως ουσιαστική αποδοχή των γυναικείων σπουδών στον ακαδημαϊκό χώρο και ως επιτυχής θεσμοθέτηση –όπου υπήρξε- καθώς αυτή δεν αίρει ταυτόχρονα την περιθωριακή τους θέση ως γνωστικού αντικειμένου. Δεν υπήρξε, δηλ. ουσιαστική αναγνώριση τους ως κλάδου, τόσο με όρους οργανωτικούς όσο θεσμικούς και επιστημολογικούς και παρόλο που ουσιαστικά αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των διαφορετικών επιστημών- η μόνη διαθέσιμη προοπτική με βάση την οργανωτική δομή- δεν έπαιξαν καινοτόμο ρόλο στα διαφορετικά επιστημονικά πεδία και στην οργάνωση της πανεπιστημιακής ζωής και γνώσης. Επίσης, δεν διαμορφώθηκε μια συγκεκριμένη ταυτότητα των γυναικείων σπουδών –γεγονός αναπόφευκτο και αναμενόμενο σε πρώτη φάση.

Στην παρούσα φάση απαιτείται συστηματική καταγραφή της διαδικασίας και των προηγούμενων εμπειριών θεσμοθέτησης των γυναικείων σπουδών, προσεκτική ανάλυση των αιτιών της θεσμικής αδυναμίας και των αντιστάσεων στην ανάπτυξή τους. Η διαδικασία αυτή θα μας επιτρέψει να οδηγηθούμε σε αποτελεσματικές στρατηγικές για την ενδυνάμωσή τους στον αιώνα που διανύουμε.

Επιπλέον, για να αντιμετωπίσουμε τις νέες προκλήσεις χρειάζεται να αξιολογήσουμε ή να επαναξιολογήσουμε αρκετά ζητήματα, όπως τα μεταπτυχιακά, την ανάπτυξη ουσιαστικών διεπιστημονικών ερευνητικών προγραμμάτων, τόσο στον τομέα της βασικής, όσο και στον τομέα της εφαρμοσμένης έρευνας, την ανάπτυξη κριτηρίων για την αυτοαξιολόγηση των γυναικείων σπουδών σε κάθε επίπεδο λειτουργίας τους, την ένταξη της έμφυλης διάστασης στην αξιολόγηση των τμημάτων και των πανεπιστημίων, τη χρήση νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία, ορισμένα οργανωτικά ζητήματα και ζητήματα μικροπολιτικής στον ακαδημαϊκό χώρο, τη διασύνδεσή τους με την κοινωνία και με άλλα προγράμματα γυναικείων σπουδών διεθνώς- όχι μόνο με την Ευρώπη και τις Η.Π.Α.-, την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των διδασκουσών και με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, την αύξηση του αριθμού των γυναικών πανεπιστημιακών γενικά και ιδιαίτερα στις υψηλότερες βαθμίδες και την κατανομή τους στις διαφορετικές σχολές.

Η χρηματοδότηση αρκετών προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών για θέματα φύλου και ισότητας που θα λειτουργήσουν από το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004 στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Η σηματοδοτεί τη 'θεσμοθέτησή' τους μαζικά σε πολλά Α.Ε.Ι. και αναμένεται να διαφοροποιήσει το τοπίο. Το ζήτημα είναι αν η μελλοντική τους ανάπτυξη, με τις ιδιαιτερότητες του κάθε πανεπιστημίου, θα συμβάλει στην ενδυνάμωσή τους έτσι, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι τους. Η θεσμοθέτηση των γυναικείων σπουδών χωρίς τον κίνδυνο της ενσωμάτωσής τους στην παραδοσιακή ακαδημαϊκή γνώση, στους κανόνες του ακαδημαϊκού χώρου και τη μικροπολιτική είναι ένα ζήτημα που έχει συζητηθεί πολύ στο παρελθόν, εξακολουθεί όμως να είναι επίκαιρο, θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τον απολογισμό της νέας δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα και θα αποτελέσει προϋπόθεση για την εκπλήρωση της υπόσχεσης για αλλαγή στην ακαδημαϊκή ζωή και γνώση.

Βιβλιογραφία

Βαΐου Ν., Βρυχέα Α. (1996) “Γυναικείες σπουδές στο Ε.Μ. Πολυτεχνείο; Εμπειρίες από το μάθημα γυναίκες και χώρος - γυναίκες και κατοικία στο Τμήμα Αρχιτεκτόνων Ε.Μ.Π.”. Στο *Οι Γυναικείες Σπουδές στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Εμπειρία*, σσ. 188-195. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Κογκίδου, Δ. (1996) “Η θεσμοθέτηση γυναικείων σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια: η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.”. Στο *Οι Γυναικείες Σπουδές στην Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Εμπειρία*, σσ. 196-206. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Κογκίδου, Δ. (1997) “Φεμινιστική Παιδαγωγική: Ένα Πλαίσιο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών”. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, σσ. 227-257. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Allen, J. (1997) “Strengthening Women’s Studies in Hard Times: Feminism and Challenges of Institutional Adaptation”. *Women’s Studies Quarterly*, 1-2, pp. 358-387.

Beck, T., Greer, C., Jackson, R., Schmitz, B. (1990) “The Feminist Transformation of a University: A Case Study”. *Women’s Studies Quarterly*, 1, 2, pp. 174-188.

Brouns, M. (1992) “The Dutch Development: Women’s Studies in the Netherlands”. *Women’s Studies Quarterly*, 3-4, pp. 44-57.

ETAN - European Technology Assessment Network on Women and Science. (2000) *Science Policies in the European Union: Promoting Excellence through Mainstreaming Gender Equality*. Brussels: the European Commission Research Directorate – General.

Evans, M. (1997) *Introducing Contemporary Feminist Thought*. Cambridge: Polity Press.

Grumet, M. (1988c) “Women and Teaching: Homeless at Home”. In W. Pinar (Ed.) *Contemporary Curriculum Discourses*, pp. 531-540. Scottsdale, AZ: Goursuch Scarislrick.

Lather, P. (1991) *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the postmodern*. New York & London: Routledge.

Luke, C. (1994) *Women in the Academy: The politics of speech and silence*. London and New York: Routledge.

Luke, C. & Gore, J. (Eds) (1992) *Feminism and Critical Pedagogy*. London and New York: Routledge.

Maher, F. & Schniedewind, N. (1993) "Editorials (II)", *Women's Studies Quarterly*, 3 and 4.

Maher, F. & Tetreault, M. (1994) *The Feminist Classroom*. New York: Basic Books.

Morley, L. (1999) *Organising Feminisms: The micropolitics of the Academy*. Basingstoke: Macmillan.

Rees, T. (1998) *Mainstreaming Equality in the European Union*. London: Routledge.

Schniedewind, N. (1987). "Teaching Feminist Process". *Women's Studies Quarterly*, XV: 3 and 4.

Schniedewind, N. (1993) "Teaching Feminist Process in the 1990s". *Women's Studies Quarterly*, 3 and 4.

Stiver Lie, S., Malik, L. & Harris, D. (Eds) (1994) *The Gender Gap in Higher Education. World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.

Weiler, K. (1994) "Freire and A Feminist Pedagogy of Difference". In Mc Laren P. and Lankashear C. (Eds.) *Politics of liberation: paths from Freire*. London and New York: Routledge.

Weiner, G. (1994) *Feminism in Education*. Buckingham: Open University Press.