



Σχολή Κοινωνικών Επιστημών

Π.Μ.Σ.: Σπουδές φύλου: Μεθοδολογίες, θεωρίες, πολιτικές
(ΦΥΛ)

Διπλωματική Εργασία

**Διερεύνηση της σχολικής εμπειρίας ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων μέσα
από αναδρομικές αφηγήσεις**

Καρδάση Πηνελόπη

Επιβλέπουσα:

Παντούλη Όλγα

Βόλος, Ιούνιος 2026

**Διερεύνηση της σχολικής εμπειρίας ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων μέσα
από αναδρομικές αφηγήσεις**

Καρδάση Πηνελόπη

Αρ.Λέξεων:21.054

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας:

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Παντούλη Όλγα

Μέλος Ε.ΔΙ.Π.

Τμήμα Φιλοσοφίας και

Παιδαγωγικής

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Πλιόγκου Βασιλική

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τμήμα Νηπιαγωγών του

Πανεπιστημίου Δυτικής

Μακεδονίας

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις σχολικές εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων μέσω αναδρομικών αφηγήσεων. Στόχος είναι η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους συγκροτούνται, νοηματοδοτούνται και επανανοηματοδοτούνται οι έμφυλες και σεξουαλικές υποκειμενικότητες στο σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και βασίζεται σε πέντε ημιδομημένες συνεντεύξεις με ενήλικα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. Το εμπειρικό υλικό αναλύθηκε με τη μέθοδο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Fairclough, ενώ το θεωρητικό πλαίσιο αντλεί από τις προσεγγίσεις του Butler σχετικά με την επιτελεσματικότητα, την αναγνώριση και την επισφάλεια, από τη φουκωική προσέγγιση της εξουσίας, της πειθάρχησης και της υποκειμενοποίησης, καθώς και από τη διαθεματική προσέγγιση της Crenshaw.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η επίγνωση πτυχών της έμφυλης και σεξουαλικής ταυτότητας συχνά προηγείται της δυνατότητας ονομασίας τους και διαμορφώνεται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες κατηγοριοποίησης και αναγνώρισης. Παράλληλα, το σχολείο αναδεικνύεται ως πεδίο αναπαραγωγής ετεροκανονικών λόγων και πρακτικών μέσω ρητών και άρρητων μηχανισμών, έμφυλων προσδοκιών και της συστηματικής απουσίας αναφορών στη σεξουαλική και έμφυλη ποικιλομορφία. Ωστόσο, οι εμπειρίες των ατόμων δεν υπήρξαν ομοιογενείς, καθώς ο τρόπος με τον οποίο βίωσαν τη σχολική ζωή και οι όροι υπό τους οποίους εκτέθηκαν στην επισφάλεια και τον αποκλεισμό διαφοροποιούνταν ανάλογα με παράγοντες όπως η κοινωνική αποδοχή, η σχολική επίδοση, οι κοινωνικές σχέσεις, η γεωγραφική προέλευση και το οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, τα συμμετέχοντα άτομα περιγράφουν στρατηγικές αορατότητας, προσαρμογής και διαπραγμάτευσης, καθώς και σχέσεις αναγνώρισης που λειτούργησαν προστατευτικά εντός του σχολικού πλαισίου.

Συνολικά, η έρευνα αναδεικνύει ότι οι σχολικές εμπειρίες των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων συγκροτούνται μέσω σύνθετων διαδικασιών αναγνώρισης, κανονικοποίησης, επισφάλειας και διαπραγμάτευσης, οι οποίες διαμορφώνουν τους όρους υπό τους οποίους τα υποκείμενα καθίστανται αναγνωρίσιμα και νοηματοδοτούν τον εαυτό στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: ΛΟΑΤΚΙ+, σχολικές εμπειρίες, ετεροκανονικότητα, αναγνώριση, επισφάλεια, επιτελεστικότητα φύλου, Κριτική Ανάλυση Λόγου.

Abstract

This study investigates the school experiences of LGBTQ+ individuals through retrospective narratives. Its aim is to explore the ways in which gendered and sexual subjectivities are constructed, negotiated, and re-signified within the school environment.

The research adopts a qualitative methodological approach and is based on five semi-structured interviews with adult LGBTQ+ individuals. The empirical material was analyzed using Fairclough's Critical Discourse Analysis, while the theoretical framework draws on Butler's work on performativity, recognition, and precarity, Foucault's analyses of power, discipline, and subjectivation, and Crenshaw's intersectional approach.

The findings indicate that awareness of aspects of gender and sexual identity often precedes the ability to name them and is shaped through social processes of categorization and recognition. At the same time, the school emerges as a site for the reproduction of heteronormative discourses and practices through explicit and implicit mechanisms, gendered expectations, and the systematic absence of references to sexual and gender diversity. However, participants' experiences were not homogeneous. The ways in which they experienced school life, as well as the conditions under which they were exposed to precarity and exclusion, varied according to factors such as social acceptance, academic achievement, social relationships, geographical background, and family environment. Furthermore, participants described strategies of invisibility, adaptation, and negotiation, as well as relationships of recognition that functioned as protective factors within the school context.

Overall, the study demonstrates that the school experiences of LGBTQ+ individuals are shaped through complex processes of recognition, normalization, precarity, and negotiation, which influence the conditions under which subjects become recognizable and make sense of themselves within the educational environment.

Keywords: LGBTQ+, school experiences, heteronormativity, recognition, precarity, gender performativity, Critical Discourse Analysis

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1. Θεωρητικές προσεγγίσεις του φύλου, της υποκειμενοποίησης και της σχολικής εμπειρίας.....	10
1.1 Από το βιολογικό φύλο στην ετεροκανονικότητα: Φεμινιστικές και queer προσεγγίσεις.....	10
1.2 Το σχολείο ως έμφυλος και ετεροκανονικός θεσμός.....	17
1.3 Φύλο, εξουσία και υποκειμενοποίηση.....	21
1.4 Διαθεματικότητα, επισφάλεια και τρωτότητα	26
1.5 Αναγνώριση, κοινωνικό και συμβολικό κεφάλαιο, στρατηγικές επιβίωσης.....	29
1.6 ΛΟΑΤΚΙ+ υποκειμενικότητες και σχολικές εμπειρίες στην Ελλάδα	32
Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία.....	36
2.1 Διεξαγωγή της έρευνας.....	36
2.2 Ανάλυση συνεντεύξεων	40
Κεφάλαιο 3. Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων	42
3.1 «Πρώτα μου το είπαν οι άλλοι»: Αναγνώριση, υποκειμενοποίηση, και συγκρότηση του εαυτού.....	43
3.1.1 Η αίσθηση της διαφοράς και η απουσία γλώσσας για την κατανόησή της	43
3.1.2 Οι άλλοι ως φορείς ονομασίας και αναγνώρισης.....	47
3.1.3 Αναδρομική νοηματοδότηση της διαφορετικότητας	50
3.2 «Ένα ετεροκανονικότατο σχολείο»: Η παραγωγή της κανονικότητας.....	52
3.2.1 Η ετεροκανονικότητα ως αυτονόητη τάξη του σχολείου	53
3.2.2 Έμφυλες προσδοκίες και κανονιστικές αρρενωπότητες/θηλυκότητες	55
3.2.3 Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα της σιωπής	57
3.3 Επιτήρηση και έμφυλη πειθάρχηση.....	58
3.3.1 «Τι είσαι τώρα; Αγόρι ή κορίτσι;»: Επιτήρηση της έμφυλης έκφρασης και διαχείριση της ορατότητας.....	58
3.3.2 «Πούστης», «πουστάρα»: Λεκτική βία, εκφοβισμός και αποκλεισμός.....	62
3.4 Επισφάλεια, διαθεματικότητα και αναγνώριση.....	65
3.4.1 Η άνιση κατανομή της επισφάλειας.....	65
3.4.2 Το κοινωνικό και συμβολικό κεφάλαιο ως παράγοντας προστασίας.....	68
3.5 Διαδρομές επιβίωσης και επανανοηματοδότησης της εμπειρίας	71
3.5.1 Στρατηγικές αορατότητας και προσαρμογής	71
3.5.2 Σχέσεις αναγνώρισης και ασφαλείς χώροι.....	74
3.5.3 Από την επιβίωση στην επανανοηματοδότηση της εμπειρίας.....	77
Συμπεράσματα	80
Βιβλιογραφία	83
Παράρτημα Α. Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης	89

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης, καθώς συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση αντιλήψεων, αξιών και κοινωνικών ταυτοτήτων. Πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, λειτουργεί ως χώρος εντός του οποίου τα άτομα έρχονται σε επαφή με κυρίαρχες κοινωνικές νόρμες και διαμορφώνουν σταδιακά την αντίληψή τους για τον εαυτό και τους άλλους. Η διαδικασία αυτή δεν είναι ουδέτερη. Αντίθετα, διαμεσολαβείται από σχέσεις εξουσίας, κοινωνικές προσδοκίες και κανονιστικά πλαίσια που καθορίζουν ποιες μορφές ταυτότητας, έκφρασης και επιθυμίας συγκροτούνται ως φυσικές και αυτονόητες και ποιες καθίστανται δυσκολότερα αναγνωρίσιμες ή κοινωνικά νομιμοποιημένες.

Στο πλαίσιο αυτό, οι σχολικές εμπειρίες των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων συνιστούν ένα γόνιμο πεδίο διερεύνησης, καθώς αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο οι έμφυλες και σεξουαλικές κανονικότητες βιώνονται, διαπραγματεύονται και αμφισβητούνται στην καθημερινότητα του σχολείου. Η διεθνής αλλά και η ελληνική βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα συχνά έρχονται αντιμέτωπα με φαινόμενα αορατότητας, στιγματισμού, εκφοβισμού και αποκλεισμού, τα οποία συνδέονται με την κυριαρχία ετεροκανονικών αντιλήψεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ωστόσο, οι σχολικές εμπειρίες δεν μπορούν να περιοριστούν αποκλειστικά σε ζητήματα θυματοποίησης ή βίας. Αφορούν επίσης τις διαδικασίες μέσω των οποίων τα άτομα αναγνωρίζουν τον εαυτό τους, διαμορφώνουν σχέσεις με τους άλλους, αναπτύσσουν στρατηγικές επιβίωσης και νοηματοδοτούν εκ νέου τις εμπειρίες τους μέσα στον χρόνο.

Η παρούσα έρευνα εδράζεται ακριβώς σε αυτή τη διάσταση, διερευνώντας τις σχολικές εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων μέσω αναδρομικών αφηγήσεων. Η επιλογή των αναδρομικών αφηγήσεων στηρίζεται στην παραδοχή ότι η μνήμη δεν συνιστά απλή αναπαραγωγή γεγονότων του παρελθόντος, αλλά μια ενεργητική διαδικασία νοηματοδότησης. Τα συμμετέχοντα άτομα αφηγούνται το σχολικό τους παρελθόν από τη θέση του παρόντος, αξιοποιώντας έννοιες, εμπειρίες και γνώσεις που δεν ήταν απαραίτητα διαθέσιμες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Οι αφηγήσεις αυτές, επομένως, δεν προσφέρουν μόνο πληροφορίες για το τι συνέβη, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατανοούν σήμερα τις εμπειρίες τους και τις εντάσσουν στη βιογραφική τους διαδρομή.

Θεωρητικά, η έρευνα αντλεί από προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται το φύλο και τη σεξουαλικότητα ως κοινωνικά και ιστορικά συγκροτούμενα φαινόμενα. Η έννοια της επιτελεστικότητας του φύλου του Butler (2008) αξιοποιείται για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι έμφυλες ταυτότητες συγκροτούνται μέσα από επαναλαμβανόμενες κοινωνικές πρακτικές και κανονιστικές προσδοκίες. Παράλληλα, η φουκωική προσέγγιση της εξουσίας, της πειθάρχησης και της υποκειμενοποίησης (Foucault, 2003) επιτρέπει την ανάλυση του σχολείου ως πεδίου παραγωγής κανονικοτήτων, μέσα στο οποίο τα υποκείμενα ταξινομούνται, επιτηρούνται και αναγνωρίζονται. Επιπλέον, οι έννοιες της αναγνώρισης και της επισφάλειας, όπως αναπτύσσονται στο έργο των Butler και Αθανασίου (2016) και του Butler (2015), καθώς και η θεωρία της διαθεματικότητας της Crenshaw (1989), προσφέρουν χρήσιμα αναλυτικά εργαλεία για την κατανόηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους βιώνονται η ευαλωτότητα, η αποδοχή και ο αποκλεισμός στο σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και βασίζεται σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με πέντε ενήλικα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. Το εμπειρικό υλικό αναλύθηκε με τη μέθοδο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Fairclough (1992, 2003), καθώς η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των ατομικών αφηγήσεων και των ευρύτερων κοινωνικοπολιτισμικών λόγων που διαμορφώνουν τις εμπειρίες των υποκειμένων.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι οι σχολικές εμπειρίες των ατόμων συγκροτούνται μέσω σύνθετων διαδικασιών αναγνώρισης, κανονικοποίησης και υποκειμενοποίησης. Οι αφηγήσεις υποδηλώνουν πως η επίγνωση πτυχών της έμφυλης ή σεξουαλικής ταυτότητας συχνά προηγείται της δυνατότητας ονομασίας και κατανόησής τους. Παράλληλα, η ετεροκανονικότητα αναδεικνύεται ως αυτονόητο πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής ζωής, ενώ η επισφάλεια εμφανίζεται ως εμπειρία που κατανέμεται άνισα ανάλογα με τη συνάρθρωση διαφορετικών κοινωνικών θέσεων και σχέσεων. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ακόμη τον ρόλο των στρατηγικών προσαρμογής, των σχέσεων αναγνώρισης και των μορφών κοινωνικού και συμβολικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση των σχολικών εμπειριών. Τέλος, φανερώνουν ότι η χρονική απόσταση από τα σχολικά χρόνια επιτρέπει στα άτομα να επανανοηματοδοτήσουν το παρελθόν τους και να αναστοχαστούν τη σχέση τους με τον τότε εαυτό.

Η εργασία οργανώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση και η ερευνητική διαδικασία. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα εμπειρικά ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και συζητούνται τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 1. Θεωρητικές προσεγγίσεις του φύλου, της υποκειμενοποίησης και της σχολικής εμπειρίας

1.1 Από το βιολογικό φύλο στην ετεροκανονικότητα: Φεμινιστικές και queer προσεγγίσεις

Για μεγάλο χρονικό διάστημα οι αντιλήψεις αναφορικά με το φύλο υπήρξαν άρρηκτα συνδεδεμένες με ουσιοκρατικές προσεγγίσεις, βάσει των οποίων οι έμφυλες διαφορές λογίζονταν ως φυσικές, αμετάβλητες και άμεσα απορρέουσες από τη βιολογική τους υπόσταση. Στο πλαίσιο αυτό, το βιολογικό φύλο αντιμετωπιζόταν ως η πρωταρχική αιτία των κοινωνικών ρόλων, των συμπεριφορών και των χαρακτηριστικών που αποδίδονταν στα άτομα. Η θηλυκότητα και η αρρενωπότητα παρουσιάζονταν ως φυσική συνέπεια της βιολογίας των σωμάτων, ενώ οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των φύλων νομιμοποιούνταν ως αναπόφευκτες εκφάνσεις μιας υποτιθέμενης φυσικής τάξης πραγμάτων.

Η συμβολή του φεμινιστικού κινήματος και της φεμινιστικής θεωρίας υπήρξε καθοριστική στην αμφισβήτηση των ουσιοκρατικών αντιλήψεων για το φύλο, αναδεικνύοντας τον κοινωνικό και ιστορικό χαρακτήρα των έμφυλων ταυτοτήτων. Η κριτική στις βιολογικές ερμηνείες των έμφυλων διαφορών κατέδειξε ότι οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν αποτελούν φυσικό επακόλουθο βιολογικών διαφορών αλλά κοινωνική κατασκευή (Μαραγκουδάκη, 2005:19). Καθοριστικής σημασίας υπήρξε η διάκριση μεταξύ βιολογικού (sex) και κοινωνικού φύλου (gender), η οποία επέτρεψε να κατανοηθούν οι κοινωνικοί ρόλοι όχι ως άμεση συνέπεια της βιολογίας αλλά ως αποτέλεσμα κοινωνικών νοηματοδοτήσεων, προσδοκιών και κανονιστικών ρυθμίσεων που μεταβάλλονται ιστορικά και πολιτισμικά (Θάνος, Δημητρίου & Δούβαλη, 2020:26).

Η θεωρητική αυτή μετατόπιση προαναγγέλλεται ήδη στο έργο της Simone de Beauvoir, η οποία στο «Δεύτερο Φύλο» διατύπωσε τη γνωστή θέση ότι «γυναίκα δεν γεννιέσαι, αλλά γίνεσαι» (Beauvoir, 1979:293). Η διατύπωση αυτή αμφισβήτησε την αντίληψη ότι η γυναικεία ταυτότητα απορρέει άμεσα από τη βιολογία και ανέδειξε τον ρόλο των κοινωνικών διαδικασιών στη συγκρότηση των έμφυλων υποκειμένων. Για τη Beauvoir, ο άνδρας συγκροτείται ως το καθολικό υποκείμενο, ενώ η γυναίκα ως ο

«Άλλος». Σύμφωνα με την κριτική διαλεκτική της, «ο άνδρας ορίζεται ως Εαυτός/υποκείμενο, ως ουσιαστικό ον του δυτικού πολιτισμού, ενώ, αντίθετα, η γυναίκα ορίζεται ως Άλλος/αντικείμενο, ως αυτό που δεν είναι ο άνδρας» (Αθανασίου, 2006:19). Υπό αυτή την έννοια, η θέση της γυναίκας δεν αποτελεί φυσικό δεδομένο αλλά αποτέλεσμα ιστορικών και κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. Η συμβολή της Beauvoir υπήρξε καθοριστική, καθώς άνοιξε τον δρόμο για μεταγενέστερες φεμινιστικές προσεγγίσεις που στράφηκαν στη διερεύνηση των κοινωνικών και ιστορικών διαδικασιών συγκρότησης των έμφυλων ταυτοτήτων.

Η αντίληψη του φύλου ως κοινωνικής και ιστορικής κατασκευής συνδέθηκε ευρύτερα με την κριτική των δυϊσμών που συγκρότησαν τη δυτική σκέψη και οργάνωσαν ιεραρχικά τις κοινωνικές σχέσεις. Η φεμινιστική θεωρία ανέδειξε ότι αντιθέσεις όπως φύση/πολιτισμός, σώμα/πνεύμα, συναίσθημα/ορθολογικότητα και ιδιωτικό/δημόσιο δεν λειτούργησαν ως ουδέτερα ερμηνευτικά σχήματα, αλλά συνδέθηκαν ιστορικά με έμφυλες ιεραρχίες. Στο πλαίσιο αυτό, η γυναίκα συνδέθηκε με τη φύση, το σώμα και την αναπαραγωγή, ενώ ο άνδρας ταυτίστηκε με τον πολιτισμό, τον ορθό λόγο και την καθολική ανθρώπινη ιδιότητα. Αδιαμφισβήτητα, η βιοϊατρική επιστήμη του 18ου και 19ου αιώνα συνέβαλε αποφασιστικά στη φυσικοποίηση αυτής της διάκρισης, κατασκευάζοντας το γυναικείο σώμα ως κατεξοχήν αντικείμενο επιστημονικής παρατήρησης και ελέγχου και αποδίδοντας στη βιολογική αναπαραγωγή τον ρόλο του καθοριστικού στοιχείου της γυναικείας ύπαρξης (Αθανασίου, 2004). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, η γυναίκα συγκροτείται ως ο «Άλλος» απέναντι στο οικουμενικό πρότυπο του ανθρώπου, το οποίο ταυτιζόταν με το λευκό, ετεροφυλόφιλο, αστικό και ανδρικό υποκείμενο.

Η ταύτιση της γυναικείας ύπαρξης με την αναπαραγωγική διαδικασία αποτέλεσε βασικό μηχανισμό περιορισμού των γυναικών στο πλαίσιο της οικιακότητας, στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού και της οικογένειας (Αθανασίου, 2004:7), λειτουργώντας παράλληλα ως μηχανισμός αποκλεισμού από τη δημόσια ζωή, την πολιτική συμμετοχή και την αναγνωρισμένη υποκειμενικότητα. Ως αποτέλεσμα, διαμορφώθηκε μια έμφυλη οργάνωση του κοινωνικού χώρου, σύμφωνα με την οποία οι άνδρες συνδέονταν με τη δημόσια σφαίρα της πολιτικής, της εργασίας και της κοινωνικής δράσης, ενώ οι γυναίκες τοποθετούνταν στην ιδιωτική σφαίρα της οικογένειας και της φροντίδας. Η διάκριση αυτή συνέβαλε ιστορικά στον αποκλεισμό

των γυναικών από την πλήρη ιδιότητα του πολίτη και από τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στη δημόσια ζωή (Σηφάκη, 2015:13).

Η παραπάνω προβληματική συνέβαλε σταδιακά στη θεώρηση του φύλου όχι μόνο ως στοιχείου ταυτότητας αλλά και ως αναλυτικής κατηγορίας για την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και των μηχανισμών εξουσίας. Αναμφίβολα καθοριστική υπήρξε η συμβολή της Joan Scott για την εδραίωση του φύλου ως αναλυτικής κατηγορίας στις κοινωνικές επιστήμες. Η Scott υποστήριξε ότι το φύλο δεν αποτελεί απλώς περιγραφή διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών αλλά έναν πρωταρχικό τρόπο οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων και της εξουσίας, λειτουργώντας ως σύστημα νοηματοδότησης μέσω του οποίου συγκροτούνται κοινωνικές ιεραρχίες, θεσμοί και σχέσεις εξουσίας. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται, επομένως, από τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι ίδιες αυτές οι διαφορές παράγονται, νομιμοποιούνται και αποκτούν κοινωνικό νόημα (Scott, 1986).

Η θεώρηση του φύλου ως κοινωνικής σχέσης και μηχανισμού οργάνωσης της εξουσίας οδήγησε σταδιακά σε κριτικούς αναστοχασμούς στο εσωτερικό της φεμινιστικής θεωρίας. Ήδη από τη δεκαετία του 1980, η φεμινιστική σκέψη άρχισε να ασκεί κριτική όχι μόνο στις πατριαρχικές αντιλήψεις αναφορικά με το φύλο αλλά και σε ορισμένες δικές της θεωρητικές παραδοχές. Ειδικότερα, προβληματοποιήθηκε η οικουμενική κατηγορία «γυναίκα», καθώς και η αντίληψη μιας ενιαίας και κοινής γυναικείας εμπειρίας. Επισημάνθηκε ότι η υποτιθέμενη κοινή εμπειρία των γυναικών συχνά βασιζόταν στις εμπειρίες λευκών, δυτικών και μεσοαστικών γυναικών, αποκρύπτοντας τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από την κοινωνική τάξη, τη φυλή, την εθνότητα και τη σεξουαλικότητα (Αθανασίου, 2006:35). Η κριτική αυτή ανέδειξε ότι, παρότι οι γυναίκες συγκροτούνται ως «Άλλες» απέναντι στο ανδρικό υποκείμενο, δεν καταλαμβάνουν όλες την ίδια θέση εντός των εξουσιαστικών σχέσεων, καθώς ορισμένες απολαμβάνουν προνόμια που άλλες στερούνται. Η διαπίστωση αυτή κατέστησε εμφανή την πολλαπλότητα και την ετερογένεια των γυναικείων εμπειριών και παράλληλα άνοιξε τον δρόμο τόσο για τη διατύπωση της θεωρίας της διαθεματικότητας όσο και για τις μεταδομιστικές και queer προσεγγίσεις του φύλου, οι οποίες αμφισβήτησαν όχι μόνο την ουσιοκρατική κατανόηση της γυναικείας ταυτότητας αλλά και την ίδια την ιδέα των σταθερών και προϋπαρχουσών ταυτοτήτων.

Οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις αμφισβήτησαν περαιτέρω την ιδέα ότι οι ταυτότητες προϋπάρχουν των κοινωνικών διαδικασιών που τις συγκροτούν. Στο πλαίσιο αυτό, το Judith Butler αμφισβήτησε την αντίληψη του φύλου ως σταθερής και προϋπάρχουσας ιδιότητας του υποκειμένου. Για το Butler, το φύλο συγκροτείται μέσα από επαναλαμβανόμενες κοινωνικές πρακτικές και λόγους, οι οποίοι παράγουν την εντύπωση μιας σταθερής και συνεκτικής έμφυλης ταυτότητας. Επομένως, δεν αποτελεί μια προϋπάρχουσα ουσία αλλά μια διαρκή επιτέλεση που πραγματώνεται μέσω της επανάληψης κοινωνικά αναγνωρίσιμων πράξεων και συμπεριφορών (Butler, 2009).

Η προσέγγιση αυτή οδηγεί το Butler σε μια ριζικότερη αμφισβήτηση της διάκρισης μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου. Όπως υποστηρίζει, ακόμη και αυτό που ονοματίζεται ως «βιολογικό» φύλο δεν συνιστά μια ουδέτερη και προκοινωνική πραγματικότητα, αλλά μια ιδεατή κατασκευή που υλικοποιείται διαρκώς και δια της βίας μέσα στον χρόνο μέσω κανονιστικών πρακτικών και λόγων (Butler, 2004). Υπό αυτή την έννοια, ούτε το σώμα ούτε το φύλο προηγούνται των διαδικασιών κοινωνικής νοηματοδότησής τους, αντίθετα, γίνονται κατανοητά και αναγνωρίσιμα μέσω των κανονιστικών πλαισίων που καθορίζουν τι θεωρείται φυσικό, κανονικό και κοινωνικά αποδεκτό (Butler, 2008).

Κεντρική θέση στη συλλογιστική του Butler κατέχει η θεωρία της επιτελεστικότητας (performativity). Σύμφωνα με αυτήν, το φύλο δεν αποτελεί μια εσωτερική ουσία ή μια σταθερή ταυτότητα που προϋπάρχει των κοινωνικών πρακτικών. Αντίθετα, συγκροτείται μέσα από την επαναλαμβανόμενη επιτέλεση κοινωνικά αναγνωρίσιμων πράξεων, λόγων, συμπεριφορών και πρακτικών, οι οποίες παράγουν την αίσθηση μιας συνεκτικής και σταθερής έμφυλης ταυτότητας (Butler, 2009). Υπό αυτή την έννοια, το φύλο μπορεί να νοηθεί ως ένα κοινωνικό δράμα που αποκρυσταλλώνεται σταδιακά μέσα στον χρόνο, καθιστώντας ορισμένες μορφές έμφυλης ύπαρξης περισσότερο αναγνωρίσιμες και κοινωνικά νοητές από άλλες (Αθανασίου, 2008). Όπως επισημαίνει το Butler (2004), το φύλο συνιστά μια ιδεατή κατασκευή η οποία υλικοποιείται σταδιακά μέσω της επαναληπτικής επιτέλεσης κανονιστικών προτύπων. Ωστόσο, η υλικοποίηση αυτή δεν ολοκληρώνεται ποτέ πλήρως ούτε οριστικά, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διαρκή επανεπιβεβαίωση των κανονιστικών προτύπων μέσα από καθημερινές πρακτικές, λόγους και μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η επιτελεστικότητα δεν σημαίνει πως τα άτομα επιλέγουν ελεύθερα το φύλο τους ούτε ότι το φύλο αποτελεί μια απλή θεατρική παράσταση. Αντίθετα, αναφέρεται στις διαδικασίες μέσω των οποίων τα υποκείμενα συγκροτούνται μέσα σε προϋπάρχοντα κανονιστικά πλαίσια που ορίζουν ποια φύλα, ποιες επιθυμίες και ποιες μορφές ζωής θεωρούνται αναγνωρίσιμες και κοινωνικά αποδεκτές. Το υποκείμενο δεν προϋπάρχει αυτών των κανονιστικών διαδικασιών, αλλά παράγεται μέσα από αυτές.

Η διαδικασία αυτή συνδέεται στενά με αυτό που το Butler, αντλώντας από τη φουκωική προβληματική, ονομάζει υποκειμενοποίηση. Για τον Foucault, η εξουσία δεν λειτουργεί αποκλειστικά μέσω της απαγόρευσης ή της καταστολής αλλά και μέσω της παραγωγής γνώσεων, κατηγοριών και μορφών υποκειμενικότητας, μέσω των οποίων τα άτομα καθίστανται αναγνωρίσιμα και κυβερνήσιμα. Έτσι, η εξουσία δεν αποτελεί μια εξωτερική δύναμη που επιβάλλεται σε ήδη συγκροτημένα υποκείμενα, αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία συγκρότησής τους. Η υποκειμενικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως φυσικό ή αυτονόητο δεδομένο, αλλά ως αποτέλεσμα ιστορικών και κοινωνικών διαδικασιών που συντελούνται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια (Ρεθυμνωτάκη, Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τη φουκωική αυτή συλλογιστική, το Butler συνδέει τη διαδικασία της υποκειμενοποίησης με το φύλο. Η εξουσία δεν δρα μόνο κατασταλτικά αλλά και παραγωγικά, καθώς παράγει τα ίδια τα υποκείμενα τα οποία φαίνεται εκ των υστέρων να περιορίζει. Υπό αυτή την έννοια, το φύλο δεν αποτελεί χαρακτηριστικό ενός ήδη συγκροτημένου υποκειμένου, αλλά μία από τις διαδικασίες μέσω των οποίων το υποκείμενο καθίσταται κοινωνικά αναγνωρίσιμο. Μέσα από διαδικασίες ονομασίας και κατηγοριοποίησης, τα άτομα καλούνται να τοποθετηθούν σε συγκεκριμένες έμφυλες και σεξουαλικές θέσεις που καθίστανται κοινωνικά αναγνωρίσιμες. Οι κανονιστικοί όροι του φύλου συμβάλλουν έτσι στον καθορισμό των μορφών έμφυλης ύπαρξης που αναγνωρίζονται ως κοινωνικά νοητές και αποδεκτές, ενώ άλλες παραμένουν δυσχερώς αναγνωρίσιμες ή αποκλείονται από τα κυρίαρχα πλαίσια κατανόησης (Αθανασίου, 2008).

Η θεωρητική συμβολή του Butler υπήρξε καθοριστική για την ανάπτυξη της queer θεωρίας, η οποία αμφισβητεί τις κανονιστικές αντιλήψεις που παρουσιάζουν το φύλο, τη σεξουαλικότητα και την επιθυμία ως φυσικές, σταθερές και αμετάβλητες κατηγορίες. Εστιάζει στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς μηχανισμούς μέσω των

οποίων ορισμένες μορφές φύλου και σεξουαλικότητας αναγνωρίζονται ως φυσιολογικές και αυτονόητες, ενώ άλλες κατασκευάζονται ως αποκλίνουσες ή μη κανονικές. Έτσι, το ενδιαφέρον της δεν επικεντρώνεται στην ουσία των ταυτοτήτων, αλλά στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες αυτές συγκροτούνται, αποκτούν κοινωνικό νόημα και καθίστανται αναγνωρίσιμες σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα.

Στο πλαίσιο αυτό, η queer θεωρία στρέφεται ιδιαίτερα στην κριτική της ετεροκανονικότητας, δηλαδή του πλέγματος κοινωνικοπολιτισμικών και θεσμικών παραδοχών που παρουσιάζουν την ετεροφυλοφιλία ως φυσική, αυτονόητη και προνομιακή μορφή σεξουαλικότητας. Η ετεροκανονικότητα οργανώνει τη σύνδεση ανάμεσα στο βιολογικό φύλο, το κοινωνικό φύλο και την ετεροφυλοφιλική επιθυμία ως μια φυσική και αδιατάρακτη ακολουθία. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται δεδομένο ότι τα άτομα που γεννιούνται ως αρσενικά θα εξελιχθούν σε άνδρες με αρρενωπή συμπεριφορά και ετεροφυλοφιλικό προσανατολισμό, ενώ τα άτομα που γεννιούνται ως θηλυκά θα εξελιχθούν σε γυναίκες με θηλυκή συμπεριφορά και ετεροφυλοφιλική επιθυμία. Κάθε απόκλιση από αυτό το κανονιστικό σχήμα τείνει να αντιμετωπίζεται ως μη συμβατή με τις κυρίαρχες νόρμες φύλου και σεξουαλικότητας, με αποτέλεσμα ορισμένες μορφές έμφυλης και σεξουαλικής έκφρασης να τοποθετούνται εκτός των ορίων της κοινωνικής κανονικότητας (Ρεθυμνιωτάκη, Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2016). Όπως υποστηρίζει το Butler (2004), τα κανονιστικά πρότυπα του φύλου λειτουργούν σε στενή συνάρτηση με την εδραίωση του ετεροφυλοφιλικού προτάγματος, καθιστώντας ορισμένες μορφές φύλου, επιθυμίας και υποκειμενικότητας περισσότερο κοινωνικά νοητές από άλλες. Επομένως, η ετεροκανονικότητα λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής αναγνώρισης, καθώς ορισμένες έμφυλες και σεξουαλικές εκφράσεις καθίστανται ορατές και κοινωνικά αποδεκτές, ενώ άλλες τοποθετούνται στα όρια της κοινωνικής αναγνώρισης (Αθανασίου, 2008).

Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την παρούσα έρευνα, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση των σχολικών εμπειριών των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων υπό το πρίσμα των κοινωνικών και κανονιστικών διαδικασιών που συγκροτούν το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Απ' αυτή την οπτική, το σχολείο δεν αποτελεί απλώς έναν χώρο μάθησης και κοινωνικοποίησης, αλλά έναν θεσμό εντός του οποίου παράγονται, αναπαράγονται και ενίοτε αμφισβητούνται κυρίαρχες αντιλήψεις σχετικά με το φύλο,

τη σεξουαλικότητα και την κοινωνική κανονικότητα. Η μελέτη των αφηγήσεων των συμμετεχόντων ατόμων καθιστά δυνατή την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι κανονιστικές αυτές αντιλήψεις γίνονται βίωμα, διαπραγματεύονται ή αμφισβητούνται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.

1.2 Το σχολείο ως έμφυλος και ετεροκανονικός θεσμός

Το σχολείο συνιστά έναν από τους κυριότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης, αφού ο ρόλος του δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και κοινωνικών ταυτοτήτων. Ως κοινωνικός θεσμός λαμβάνει χώρα εντός συγκεκριμένων ιστορικών και πολιτισμικών συμφραζομένων, αντανakλώντας αλλά και αναπαράγοντας κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις. Έτσι, το σχολείο δεν μπορεί να θεωρηθεί ένας ουδέτερος χώρος, αλλά ένας θεσμός εντός του οποίου παράγονται, αναπαράγονται και κανονικοποιούνται κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις, μεταξύ των οποίων και οι έμφυλες διαφοροποιήσεις.

Ιστορικά, η εκπαίδευση έχει συνδεθεί με τη διεύρυνση των κοινωνικών ευκαιριών και την κοινωνική κινητικότητα. Ιδιαίτερως για τις γυναίκες, η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της κοινωνικής τους παρουσίας και τη σταδιακή αμφισβήτηση του παραδοσιακού τους ρόλου στο πλαίσιο της οικογένειας. Ωστόσο, η εκπαίδευση δεν λειτούργησε αποκλειστικά ως πεδίο χειραφέτησης. Όπως επισημαίνουν οι Κουρουτσίδου και Γκασούκα, παράλληλα με τη συμβολή της στην κοινωνική κινητικότητα, συνέβαλε διαχρονικά και στην αναπαραγωγή συλλογικών κοινωνικών αναπαραστάσεων σχετικά με τους κοινωνικά αποδεκτούς ρόλους, τις συμπεριφορές και τις έμφυλες προσδοκίες (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021:197-198). Η αναγνώριση αυτής της αντιφατικής λειτουργίας υπήρξε καθοριστική για την ανάπτυξη φεμινιστικών προσεγγίσεων που αμφισβήτησαν την εικόνα του σχολείου ως ουδέτερου θεσμού και ανέδειξαν τον ρόλο του στην αναπαραγωγή έμφυλων ανισοτήτων.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης έχει αναδείξει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά βασικό μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής. Ακολουθώντας τη σχετική προβληματική των Bourdieu και Passeron, η Παπακώστα επισημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν μεταδίδει απλώς γνώσεις, αλλά συμβάλλει στη νομιμοποίηση και αναπαραγωγή υφιστάμενων κοινωνικών ιεραρχήσεων, παρουσιάζοντάς τες συχνά ως αποτέλεσμα ατομικής αξιοκρατίας. Στο πλαίσιο αυτό, η δημόσια και μαζική εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός μέσω του οποίου αναπαράγονται κοινωνικές σχέσεις και ανισότητες, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη συγκρότηση έμφυλων ταυτοτήτων τόσο μέσω της τυπικής όσο και της άτυπης

εκπαίδευσης. Η ίδια υπογραμμίζει ότι ο έμφυλος διαχωρισμός στις σύγχρονες κοινωνίες δεν επιτυγχάνεται πλέον κυρίως μέσω ρητών διακρίσεων αλλά συχνά μέσω άδηλων και λιγότερο ορατών μηχανισμών (Παπακώστα, 2021:41).

Παράλληλα, οι φεμινιστικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, αμφισβητώντας την αντίληψη του σχολείου ως ουδέτερου θεσμού, αναδεικνύουν τον καθοριστικό του ρόλο στη συγκρότηση έμφυλων υποκειμενικοτήτων και κοινωνικών ρόλων. Όπως επισημαίνουν οι Κουρουτσίδου και Γκασούκα, το σχολείο μεταδίδει πρότυπα και κανονιστικές αντιλήψεις σχετικά με το φύλο, την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα, παρουσιάζοντάς τα ως φυσικά και αυτονόητα και αποκρύπτοντας τον κοινωνικό και ιστορικό χαρακτήρα τους. Μέσω του προγράμματος σπουδών, των σχολικών εγχειριδίων, των στάσεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, αλλά και ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων που παρεμβαίνουν στη σχολική ζωή, μεταδίδονται και εσωτερικεύονται συγκεκριμένες αντιλήψεις αναφορικά με το φύλο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στη φυσικοποίηση συγκεκριμένων μορφών έμφυλης συμπεριφοράς και ταυτότητας, περιθωριοποιώντας μορφές έκφρασης που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες έμφυλες νόρμες (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021:198).

Η επίδραση των παραπάνω διαδικασιών δεν εκδηλώνεται πάντοτε με άμεσο και ορατό τρόπο. Αντιθέτως, οι κανονιστικές αντιλήψεις για το φύλο συχνά λειτουργούν μέσα από άρρητους κανόνες, πρακτικές και μορφές αλληλεπίδρασης που διαπερνούν την καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Η οργάνωση της σχολικής τάξης, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που κυκλοφορούν σε αυτήν, καθώς και οι κυρίαρχες αντιλήψεις για τις ικανότητες των φύλων συμβάλλουν στη νομιμοποίηση και αναπαραγωγή έμφυλων διακρίσεων (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021:199).

Καίριας σημασίας για την κατανόηση αυτής της διαδικασίας είναι η έννοια του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» (hidden curriculum). Πέραν του επίσημου προγράμματος σπουδών, μέσω του σχολείου μεταδίδεται ένα σύνολο άρρητων αξιών, κανόνων και προσδοκιών που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις, την εξουσία και τις αποδεκτές μορφές συμπεριφοράς. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα δεν εκφράζεται απαραίτητα μέσα από σαφείς διδακτικές οδηγίες, αλλά μέσω καθημερινών σχολικών πρακτικών, αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών, της οργάνωσης του χώρου και του χρόνου, των διαδικασιών αξιολόγησης, των σχολικών

εγχειριδίων και ποικίλων άλλων σχολικών πρακτικών. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες διαμορφώνονται στάσεις και κοινωνικές προσδοκίες που συχνά επηρεάζουν βαθύτερα τη διαδικασία κοινωνικοποίησης από ό,τι το ίδιο το επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Κατ' αυτόν τον τρόπο συγκροτούνται μορφές κανονικότητας που εμφανίζονται ως ουδέτερες και αυτονόητες, ενώ στην πραγματικότητα είναι κοινωνικά και έμφυλα προσδιορισμένες (Σπανάκη, 2016).

Αξιοσημείωτος είναι και ο ρόλος των σχολικών βιβλίων, για τα οποία έχει υπάρξει εκτενές ερευνητικό ενδιαφέρον. Όπως υποστηρίζει η Παπακώστα, τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν απλώς μέσα μετάδοσης γνώσεων, αλλά συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας αίσθησης του «φυσιολογικού» και του κοινωνικά αποδεκτού στα μάτια των μαθητών και των μαθητριών. Ως εγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία μεταφέρουν και φυσικοποιούν συγκεκριμένες αντιλήψεις για την κοινωνία, λειτουργώντας ως φορείς της επίσημης ιδεολογίας μιας εποχής. Οι ποικίλες κοινωνικές μεταβολές μάλιστα αποτυπώνονται συνήθως με χρονική καθυστέρηση στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, με αποτέλεσμα αυτά να λειτουργούν συχνά ως εκφραστές παγιωμένων κοινωνικών αντιλήψεων και στερεοτύπων (Παπακώστα, 2021).

Οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν ότι, παρά τις μεταβολές που έχουν σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες, οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά βιβλία εξακολουθούν σε σημαντικό βαθμό να αναπαράγουν παραδοσιακές έμφυλες παραδοχές. Όπως αναφέρει η Παπακώστα, ακόμη και όταν οι γυναίκες δεν απουσιάζουν από την εικονογράφηση ή τις αφηγήσεις των εγχειριδίων, το φύλο ως κατηγορία ανάλυσης παραμένει συχνά απόν, ενώ η ιστορική και κοινωνική εμπειρία των γυναικών παρουσιάζεται ως περιφερειακή ή δευτερεύουσα σε σχέση με την κυρίαρχη αφήγηση (Παπακώστα, 2021:53). Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν ως «κοινωνικά σενάρια δράσης», προσφέροντας στα παιδιά πρότυπα αναμενόμενης έμφυλης συμπεριφοράς βασισμένα στο δυικό φύλο. Παράλληλα, η αναπαραγωγή κανονιστικών προτύπων δεν αφορά μόνο τις γυναίκες αλλά ευρύτερα τα υποκείμενα που αποκλίνουν από τις κυρίαρχες έμφυλες και σεξουαλικές νόρμες. Οι εμπειρίες, οι ταυτότητες και οι μορφές έκφρασής τους συχνά παραμένουν αόρατες ή υποεκπροσωπούνται στη σχολική γνώση, με αποτέλεσμα ορισμένες μορφές ύπαρξης να καθίστανται περισσότερο κοινωνικά αναγνωρίσιμες και νοητές από άλλες.

Το σχολείο, λοιπόν, μπορεί να ιδωθεί ως κατεξοχήν χώρος παραγωγής και αναπαραγωγής ετεροκανονικών αντιλήψεων και προτύπων. Η δυαδικότητα του φύλου και η ετεροφυλοφιλία συγκροτούνται ως αυτονόητες κανονικότητες, ενώ άλλες μορφές έμφυλης και σεξουαλικής ύπαρξης αποσιωπώνται ή περιθωριοποιούνται. Η σχολική κανονικότητα οργανώνεται γύρω από συγκεκριμένες προσδοκίες για το τι σημαίνει «σωστό» αγόρι και «σωστό» κορίτσι, ποιες συμπεριφορές θεωρούνται αποδεκτές και ποιες αποκλίνουσες. Ως αποτέλεσμα, η απουσία θετικών αναπαραστάσεων και η σιωπή γύρω από ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας περιορίζουν τις δυνατότητες ορατότητας και αναγνώρισης των υποκειμένων που δεν εντάσσονται στις κυρίαρχες έμφυλες και σεξουαλικές νόρμες, συμβάλλοντας στη συγκρότηση ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο η ετεροκανονικότητα παρουσιάζεται ως η κυρίαρχη και κοινωνικά νομιμοποιημένη πραγματικότητα.

Οι queer και κριτικές παιδαγωγικές αμφισβήτησαν τις παραδοχές ουδετερότητας της εκπαίδευσης και ανέδειξαν την ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων. Υπό αυτή την οπτική, το σχολείο δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως χώρος αναπαραγωγής κοινωνικών και έμφυλων ιεραρχιών, αλλά και ως πεδίο στο οποίο μπορούν να αμφισβητηθούν οι κυρίαρχες κανονιστικές αντιλήψεις γύρω από το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Οι προσεγγίσεις αυτές δίνουν έμφαση στην ορατότητα, την αναγνώριση και τη συμπερίληψη των υποκειμένων που παραδοσιακά αποκλείονται από τη σχολική γνώση, προτείνοντας εκπαιδευτικές πρακτικές που διευρύνουν τα όρια του κοινωνικά νοητού και αναγνωρίσιμου.

1.3 Φύλο, εξουσία και υποκειμενοποίηση

Για να καταστεί σαφέστερη η δομή και λειτουργία των μηχανισμών μέσω των οποίων οι έμφυλες και σεξουαλικές νόρμες παράγονται, επιτηρούνται και κανονικοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο, ιδιαιτέρως βοηθητικό είναι το θεωρητικό έργο του Michel Foucault. Αναμφίβολα, κεντρική θέση στη συλλογιστική του καταλαμβάνει η έννοια του λόγου (discourse). Ο λόγος δε νοείται απλώς ως γλωσσική αναπαράσταση της πραγματικότητας αλλά ως σύστημα γνώσης, νοηματοδότησης και ταξινόμησης μέσω του οποίου συγκροτούνται τα ίδια τα αντικείμενα στα οποία αναφέρεται. Οι λόγοι δεν αποτελούν προϊόντα ενός αυτόνομου και δημιουργικού νου, αλλά συνδέονται άμεσα με τις εξουσιαστικές δομές και τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στις οποίες παράγονται και αποκτούν ισχύ. Οι λόγοι, επομένως, δε λειτουργούν απλώς ως μέσα περιγραφής της πραγματικότητας, αλλά ως μηχανισμοί μέσω των οποίων συγκροτούνται και ρυθμίζονται σχέσεις εξουσίας και γνώσης ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Smith, 2006:196).

Η εξουσία, λοιπόν, δε γίνεται κατανοητή αποκλειστικά ως απαγόρευση, καταστολή και κυριαρχία η οποία ασκείται από τα πάνω. Αντίθετα, ο Foucault προσεγγίζει την εξουσία ως παραγωγική δύναμη, υποστηρίζοντας ότι παράγει λόγους, γνώσεις, κατηγορίες, σώματα και μορφές υποκειμενικότητας. Έτσι, η εξουσία δεν λειτουργεί μόνο απαγορευτικά απέναντι στα υποκείμενα, αλλά ταυτόχρονα παρακινεί διαδικασίες υποκειμενοποίησης και συμβάλλει στη συγκρότησή τους. Επομένως, δεν αντιμετωπίζεται ως εξωτερική δύναμη επιβαλλόμενη σε ήδη συγκροτημένα άτομα, αλλά ως διαδικασία που συμπλέκεται με τον λόγο και συμμετέχει ενεργά στην παραγωγή των ίδιων των υποκειμένων. Το υποκείμενο, επομένως, δεν προϋπάρχει ως αυτόνομη και πλήρως συγκροτημένη οντότητα απέναντι στην εξουσία, αλλά συγκροτείται μέσα από σχέσεις εξουσίας, γνώσης και λόγου. Η διαδικασία αυτή μπορεί να κατανοηθεί ως υποκειμενοποίηση, δηλαδή ως η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αναγνωρίζουν και κατανοούν τον εαυτό τους μέσα από διαθέσιμες κοινωνικές κατηγορίες και κανονιστικά σχήματα. Το υποκείμενο, λοιπόν, δεν αποτελεί φυσικό δεδομένο, αλλά το αποτέλεσμα ιστορικών και κοινωνικών διαδικασιών που το καθιστούν αναγνωρίσιμο και νοητό στο εσωτερικό συγκεκριμένων κανονιστικών πλαισίων (Ρεθυμνιωτάκη, Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2016, Smart, 2009).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ιδιαίτερη σημασία έχει η έννοια της πειθαρχικής εξουσίας. Σε αντίθεση με τις παλαιότερες μορφές κυριαρχικής εξουσίας, οι οποίες συνδέονταν με τη θεαματική τιμωρία και την άμεση επιβολή, η πειθαρχική εξουσία λειτουργεί μέσα από πιο διάχυτους, καθημερινούς και συχνά αθέατους μηχανισμούς ρύθμισης της συμπεριφοράς. Η επιτήρηση, η ταξινόμηση, η αξιολόγηση και η συνεχής παρατήρηση αποτελούν βασικές τεχνικές μέσω των οποίων τα άτομα μαθαίνουν να συμμορφώνονται προς συγκεκριμένα πρότυπα κανονικότητας. Με τον τρόπο αυτό, η εξουσία δεν περιορίζεται στην απαγόρευση συγκεκριμένων πράξεων, αλλά συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση πειθαρχημένων σωμάτων και κανονικοποιημένων υποκειμένων. Όπως επισημαίνει ο Foucault, η πειθαρχία δεν αποσκοπεί απλώς στον έλεγχο των ατόμων αλλά στην παραγωγή υποκειμένων που καθίστανται ταυτόχρονα χρήσιμα, παραγωγικά και ελέγξιμα (Foucault, 2003, Smart, 2009).

Βασική λειτουργία της πειθαρχικής εξουσίας συνιστά η κανονικοποίηση, η εγκαθίδρυση, δηλαδή, προτύπων βάσει των οποίων τα άτομα αξιολογούνται, συγκρίνονται και ταξινομούνται. Η εξουσία δεν περιορίζεται στην τιμωρία της απόκλισης, αλλά παράγει τα ίδια τα κριτήρια του φυσιολογικού και του μη φυσιολογικού. Μέσω διαδικασιών αξιολόγησης, κατάταξης και συνεχούς σύγκρισης, τα άτομα καλούνται να προσαρμοστούν σε συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία παρουσιάζονται ως αυτονόητα και φυσικά ενώ στην πραγματικότητα αποτελούν κοινωνικές και ιστορικές κατασκευές. Στο πλαίσιο αυτό, η πειθαρχική εξουσία αποσκοπεί στη διαμόρφωση «πειθήνιων σωμάτων». Πρόσθετα, η πειθαρχία δεν δρα μόνο στο επίπεδο των ιδεών ή των πεποιθήσεων αλλά εγγράφεται στο ίδιο το σώμα, ρυθμίζοντας κινήσεις, στάσεις, χειρονομίες και τρόπους παρουσίας στον κοινωνικό χώρο. Μέσω αυτών των διαδικασιών, οι κοινωνικές νόρμες εσωτερικεύονται και μετατρέπονται σε μορφές αυτορρύθμισης, καθιστώντας τα άτομα συμμετέχοντα στην ίδια τους την πειθαρχία (Foucault, 2003, Smart, 2009).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω λογικής αποτελεί το Πανοπτικόν, το οποίο ο Foucault αξιοποιεί συμβολικά ως υπόδειγμα της νεωτερικής πειθαρχικής εξουσίας. Το Πανοπτικόν συνιστά μια αρχιτεκτονική κατασκευή στην οποία ένας φύλακας, τοποθετημένος σε κεντρικό πύργο, μπορεί δυνητικά να παρακολουθεί όλους τους κρατούμενους χωρίς οι ίδιοι να γνωρίζουν εάν πράγματι παρακολουθούνται

διαρκώς. Η αποτελεσματικότητα του πανοπτικού μηχανισμού δεν έγκειται στη διαρκή παρουσία ενός φύλακα αλλά στην πιθανότητα της επιτήρησης. Το υποκείμενο δεν γνωρίζει εάν παρακολουθείται κάθε στιγμή, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο οδηγείται στην αυτοπαρακολούθηση και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του. Η επιτήρηση εσωτερικεύεται και μετατρέπεται σε αυτοπειθαρχηση. Κατ' επέκταση, τα άτομα καλούνται να συμμορφώνονται προς τους κανόνες ακόμη και απουσία άμεσου ελέγχου, καθώς η πειθαρχία μετατοπίζεται από τον εξωτερικό καταναγκασμό στην αυτορρύθμιση. Ο Foucault θεωρεί ότι μέσω αυτής της διαδικασίας καθίσταται δυνατή η κανονικοποίηση των υποκειμένων, τα οποία εσωτερικεύουν σταδιακά το πειθαρχικό καθεστώς στο οποίο υπόκεινται (Smith, 2006:199). Έτσι, η εξουσία καθίσταται αποτελεσματική όχι επειδή τιμωρεί διαρκώς, αλλά επειδή παράγει υποκείμενα που μαθαίνουν να ρυθμίζουν τον εαυτό τους σύμφωνα με τους κυρίαρχους κανόνες. Η διαδικασία αυτή δεν περιορίζεται στην αυτορρύθμιση του ίδιου του υποκειμένου. Όπως έχει επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία, η εσωτερίκευση των κανονιστικών προσδοκιών οδηγεί συχνά τα ίδια τα υποκείμενα να λειτουργούν ως φορείς επιτήρησης και κανονικοποίησης των άλλων, αναπαράγοντας και ενισχύοντας τους κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες (Graham, Treharne & Nairn, 2017). Για τον Foucault, το Πανοπτικόν δεν αφορά αποκλειστικά τη φυλακή αλλά λειτουργεί ως υπόδειγμα των μηχανισμών επιτήρησης και αυτοπειθαρχησης που χαρακτηρίζουν ευρύτερα τους νεωτερικούς θεσμούς, όπως παραδείγματος χάριν το σχολείο.

Το σχολείο αποτελεί κατεξοχήν παράδειγμα πειθαρχικού θεσμού, καθώς οργανώνει διαδικασίες παρατήρησης, αξιολόγησης και κανονικοποίησης μέσω των οποίων διαμορφώνονται όχι μόνο η μαθησιακή πορεία αλλά και οι τρόποι με τους οποίους τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται και ρυθμίζουν τον εαυτό τους μέσα και έξω από αυτό. Η σχολική τάξη, η αξιολόγηση, η πειθαρχία, οι κανόνες συμπεριφοράς, οι παιδαγωγικές πρακτικές, οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών καθώς και οι άρρητες προσδοκίες και αξίες που μεταδίδονται μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος λειτουργούν ως μηχανισμοί μέσω των οποίων τα υποκείμενα μαθαίνουν όχι μόνο γνωστικά αντικείμενα αλλά και τρόπους ύπαρξης.

Οι διαδικασίες κανονικοποίησης αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο πεδίο του φύλου. Όπως υποστηρίζει η Connell, δεν υπάρχει μία ενιαία μορφή αρρενωπότητας ή θηλυκότητας αλλά πολλαπλές και συχνά ανταγωνιστικές εκδοχές τους, οι οποίες

οργανώνονται σε μια ιεραρχική έμφυλη τάξη. Στην κορυφή αυτής της ιεραρχίας βρίσκεται η ηγεμονική αρρενωπότητα, η οποία συνδέεται με την ετεροφυλοφιλία, το κύρος, τη δύναμη και την κοινωνική κυριαρχία και λειτουργεί ως κανονιστικό πρότυπο απέναντι στο οποίο αξιολογούνται οι υπόλοιπες μορφές έμφυλης έκφρασης. Στον αντίποδα, οι υποτελείς αρρενωπότητες, μεταξύ των οποίων η ομοφυλόφιλη αρρενωπότητα, καθώς και οι θηλυκότητες που αποκλίνουν από τα κυρίαρχα πρότυπα, τοποθετούνται σε υποδεέστερες θέσεις στο εσωτερικό της έμφυλης ιεραρχίας. Παράλληλα, η εμφατική θηλυκότητα συγκροτείται ως το συμπληρωματικό πρότυπο της ηγεμονικής αρρενωπότητας, καθώς προσανατολίζεται στην αποδοχή και εξυπηρέτηση των ανδρικών επιθυμιών και προσδοκιών (Giddens & Sutton, 2020:701-702).

Η προβληματική αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο σχολικό περιβάλλον. Αντλώντας από το έργο της Connell, ο Mac an Ghaill υποστηρίζει ότι το σχολείο δεν αποτελεί απλώς χώρο μετάδοσης γνώσεων αλλά πεδίο συγκρότησης και ιεράρχησης διαφορετικών μορφών αρρενωπότητας και θηλυκότητας. Οι πειθαρχικές διαδικασίες, οι παιδαγωγικές πρακτικές, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών, αλλά και οι καθημερινές μορφές επιτήρησης συμβάλλουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων έμφυλων ταυτοτήτων. Μέσα στο σχολικό πλαίσιο αναπαράγονται πρότυπα που συνδέουν την ηγεμονική αρρενωπότητα με την ετεροφυλοφιλία, ενώ άλλες μορφές έμφυλης και σεξουαλικής έκφρασης αντιμετωπίζονται ως αποκλίνοσες, προβληματικές ή μη αναγνωρίσιμες. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, το σχολείο μπορεί να ιδωθεί ως χώρος παραγωγής όχι μόνο γνώσης αλλά και έμφυλων και σεξουαλικών ιεραρχιών (Giddens & Sutton, 2020:704).

Πέραν της συμβολής του Foucault στην κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων συγκροτούνται και κανονικοποιούνται τα υποκείμενα, ιδιαίτερος σημαντική είναι η συμβολή του και στην κατανόηση της σεξουαλικότητας ως πεδίου λόγου και εξουσίας. Στην Ιστορία της Σεξουαλικότητας αμφισβητεί την ιδέα ότι η νεωτερικότητα χαρακτηρίζεται απλώς από καταστολή της σεξουαλικότητας. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι η σεξουαλικότητα αποτέλεσε αντικείμενο πολλαπλών λόγων, επιστημονικών ταξινομήσεων και θεσμικών ρυθμίσεων. Η σεξουαλικότητα δεν αποσιωπήθηκε αλλά παρήχθη ως αντικείμενο γνώσης, ελέγχου και αλήθειας για το υποκείμενο. Μέσω

αυτών των διαδικασιών συγκροτήθηκαν κατηγορίες σεξουαλικών υποκειμένων, οι οποίες δεν περιέγραφαν απλώς ήδη υπάρχουσες ταυτότητες αλλά συνέβαλαν στη διαμόρφωση των τρόπων με τους οποίους τα άτομα μπορούσαν να κατανοήσουν και να ονομάσουν τον εαυτό τους (Foucault, 2003). Έτσι, οι κατηγορίες φύλου και σεξουαλικότητας δεν λειτουργούν ως ουδέτερα περιγραφικά σχήματα αλλά ως κανονιστικά πλαίσια μέσω των οποίων τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους. Οι διαδικασίες αυτές αφορούν όχι μόνο τις ταυτότητες αλλά και τα ίδια τα σώματα, καθώς συγκεκριμένες μορφές έμφυλης και σεξουαλικής ύπαρξης αναγνωρίζονται ως κοινωνικά νοητές και αποδεκτές, ενώ άλλες τοποθετούνται στα όρια του αποκλίνοντος ή του μη αναγνωρίσιμου (Butler, 2008). Αξίζει να επισημανθεί ότι η παραγωγή λόγων γύρω από τη σεξουαλικότητα δεν αφορά αποκλειστικά τα μεμονωμένα υποκείμενα αλλά συνδέεται και με ευρύτερες διαδικασίες διαχείρισης της ζωής και των πληθυσμών.

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, ο Foucault εισάγει την έννοια της βιοεξουσίας προκειμένου να περιγράψει μορφές εξουσίας που στρέφονται στη διαχείριση της ζωής, των σωμάτων και των πληθυσμών. Η σεξουαλικότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο αυτό, καθώς συνδέεται με ζητήματα αναπαραγωγής, οικογένειας και κοινωνικής αναπαραγωγής, συμβάλλοντας στη φυσικοποίηση συγκεκριμένων μορφών φύλου, επιθυμίας και συγγένειας εις βάρος άλλων (Foucault, 2003).

Οι εμπειρίες αορατότητας, αποσιώπησης, στοχοποίησης ή αυτοπεριορισμού δεν μπορούν να κατανοηθούν μόνο ως ατομικά περιστατικά ή ως αποτέλεσμα μεμονωμένων συμπεριφορών. Αντίθετα, εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλέγμα λόγων και πρακτικών που ορίζουν ποιες μορφές φύλου και σεξουαλικότητας καθίστανται φυσικές, αυτονόητες και κοινωνικά αποδεκτές και ποιες τοποθετούνται στα όρια του μη κανονικού ή του μη αναγνωρίσιμου. Συνειρμικά, οι εμπειρίες των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων μπορούν να ιδωθούν ως εμπειρίες που διαμορφώνονται στο εσωτερικό έμφυλων και σεξουαλικών ιεραρχιών, οι οποίες ευνοούν ορισμένες μορφές έκφρασης φύλου και επιθυμίας ενώ περιθωριοποιούν άλλες.

1.4 Διαθεματικότητα, επισφάλεια και τρωτότητα

Για την πληρέστερη κατανόηση των έμφυλων και σεξουαλικών εμπειριών που εξετάζονται στην παρούσα εργασία, σημαντική κρίνεται η θεωρητική προβληματική της τρωτότητας και της επισφάλειας, όπως αναπτύσσεται κυρίως στο έργο του Judith Butler. Σε αντίθεση με προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν το υποκείμενο ως αυτόνομη, αυτόνομη και πλήρως συγκροτημένη οντότητα, το Butler αναδεικνύει τη σχεσιακή διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης, υποστηρίζοντας ότι τα υποκείμενα συγκροτούνται πάντοτε μέσω σχέσεων αλληλεξάρτησης με άλλους ανθρώπους. Η τρωτότητα, επομένως, δεν αφορά μόνο στιγμές κρίσης ή απώλειας, αλλά συνιστά θεμελιώδη όρο της ανθρώπινης συνθήκης. Όπως επισημαίνουν οι Butler και Αθανασίου, η τρωτότητα συνδέεται με τη διαρκή και ζωτική δυνατότητα να επηρεαζόμαστε από τους άλλους και να οφείλουμε τους εαυτούς μας σε αυτούς, γεγονός που αναδεικνύει τον βαθιά σχεσιακό χαρακτήρα της ανθρώπινης ύπαρξης (Μπάτλερ & Αθανασίου, 2016).

Παράλληλα, η συνθήκη αυτή συνεπάγεται και την έκθεση στη βλάβη, τον τραυματισμό και την απώλεια. Η ανθρώπινη ζωή χαρακτηρίζεται από μια εγγενή αβεβαιότητα, καθώς κανένα υποκείμενο δεν μπορεί να προστατευθεί πλήρως από συνθήκες στέρησης, ασθένειας, πόνου και θανάτου. Το Butler περιγράφει αυτή τη συνθήκη ως precariousness, δηλαδή ως μια θεμελιώδη και κοινή διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης που αφορά όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως. Η τρωτότητα, επομένως, δεν αποτελεί ένδειξη αδυναμίας αλλά συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής ζωής, καθώς απορρέει από τη σωματικότητα και τη σχεσιακότητα που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη κατάσταση (Μπάτλερ & Αθανασίου, 2016· Butler, 2015· Κακολύρης, 2019).

Ωστόσο, αν και η τρωτότητα αποτελεί κοινή ανθρώπινη συνθήκη, δεν κατανέμεται ούτε βιώνεται ισότιμα από όλα τα υποκείμενα. Αναλυτικότερα, στη θεωρητική του προσέγγιση το Butler διακρίνει την εγγενή αυτή τρωτότητα (precariousness) από την επισφάλεια (precarity), η οποία αναφέρεται στην πολιτικά και κοινωνικά παραγόμενη άνιση κατανομή της τρωτότητας. Ενώ η πρώτη αφορά τη γενική ανθρώπινη έκθεση στη βλάβη και την απώλεια, η δεύτερη περιγράφει τις συνθήκες μέσω των οποίων ορισμένα υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες καθίστανται διαφορετικά εκτεθειμένα στη βία, τον αποκλεισμό, την αποστέρηση και τη μη αναγνώριση εν συγκρίσει με κάποια άλλα. Επομένως, η επισφάλεια δεν συνιστά

φυσική ή αναπόφευκτη συνθήκη αλλά αποτέλεσμα κοινωνικών και πολιτικών διαδικασιών που καθορίζουν ποια σώματα είναι περισσότερο ή λιγότερο άξια προστασίας, ποια υποκείμενα καθίστανται αναγνωρίσιμα και ποια παραμένουν περισσότερο εκτεθειμένα στην κοινωνική ευαλωτότητα. Η επισφάλεια δεν αφορά αποκλειστικά υλικές συνθήκες ζωής αλλά και τους όρους κοινωνικής αναγνώρισης, καθώς ορισμένα υποκείμενα καθίστανται περισσότερο ορατά και προστατεύσιμα από άλλα, γεγονός που συμβάλλει στη διαφοροποιημένη κατανομή της (Μπάτλερ & Αθανασίου, 2016· Butler, 2015· Κακολύρης, 2019).

Αναλυτικότερα, η άνιση κατανομή της επισφάλειας δεν μπορεί να γίνει κατανοητή ανεξαρτήτως από τις σχέσεις εξουσίας οι οποίες οργανώνουν την κοινωνική ζωή. Όπως επισημαίνει η Τζελέπη, η ευαλωτότητα δεν αναφέρεται απλώς σε μια γενικευμένη ανθρώπινη κατάσταση αλλά και στους πολιτικά και κοινωνικά διαμορφωμένους όρους έκθεσης στην παραβίαση, την επιτήρηση, την ανισότητα και την αδικία. Οι όροι αυτοί είναι έμφυλοι, σεξουαλικοί, ταξικοί, εθνικοί και φυλετικοί, γεγονός που σημαίνει ότι η έκθεση στην επισφάλεια δεν κατανέμεται ομοιόμορφα αλλά διαμορφώνεται μέσα από σχέσεις εξουσίας που καθιστούν ορισμένα υποκείμενα περισσότερο ευάλωτα στον αποκλεισμό, την κοινωνική αποστέρηση και τη μη αναγνώριση σε σχέση με κάποια άλλα (Τζελέπη, 2020).

Η παραπάνω διαπίστωση αναδεικνύει τη σημασία της διαθεματικότητας ως αναλυτικού εργαλείου κατανόησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η θεωρία της διαθεματικότητας διαμορφώθηκε στο πλαίσιο των αναστοχαστικών κριτικών που ασκήθηκαν σε ορισμένες κυρίαρχες εκδοχές του φεμινισμού του δεύτερου κύματος, οι οποίες συχνά αντιμετώπιζαν τις γυναίκες ως ενιαία και ομοιογενή κοινωνική κατηγορία. Οι κριτικές αυτές ανέδειξαν ότι οι εμπειρίες των υποκειμένων διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τη θέση τους σε πλέγματα κοινωνικών σχέσεων που αφορούν, μεταξύ άλλων, το φύλο, τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνότητα και τη σεξουαλικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η Kimberlé Crenshaw εισήγαγε τον όρο «διαθεματικότητα» προκειμένου να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους πολλαπλές μορφές ανισότητας και αποκλεισμού αλληλεπιδρούν και συνδιαμορφώνουν τις εμπειρίες των υποκειμένων. Για να περιγράψει τη διαδικασία αυτή, η Crenshaw χρησιμοποίησε τη γνωστή μεταφορά της διασταύρωσης, υποστηρίζοντας ότι οι διαφορετικοί άξονες ανισότητας δεν λειτουργούν μεμονωμένα αλλά τέμνονται και

αλληλεπιδρούν, παράγοντας ιδιαίτερες εμπειρίες αποκλεισμού και προνομίου (Crenshaw, 1989).

Η διαθεματικότητα δεν αφορά απλώς τη συνύπαρξη πολλαπλών ταυτοτήτων αλλά την αλληλεπίδραση διαφορετικών συστημάτων εξουσίας, προνομίων και αποκλεισμών. Όπως επισημαίνει η Ζαβού, η διαθεματική προσέγγιση επιτρέπει την κατανόηση των πολλαπλών και αλληλεξαρτώμενων σχέσεων ιεράρχησης μέσα στις οποίες συγκροτούνται τα κοινωνικά υποκείμενα, υπερβαίνοντας αναγωγιστικές ερμηνείες που επιχειρούν να εξηγήσουν τις κοινωνικές ανισότητες μέσω μίας μόνο κατηγορίας, όπως το φύλο ή η κοινωνική τάξη (Ζαβού, 2021).

Η διαθεματικότητα και η έννοια της επισφάλειας αποτελούν ιδιαίτερα χρήσιμα αναλυτικά εργαλεία για την κατανόηση των εμπειριών που εξετάζονται στην παρούσα εργασία. Εάν το Butler αναδεικνύει την άνιση κατανομή της επισφάλειας μεταξύ διαφορετικών υποκειμένων, η διαθεματικότητα επιτρέπει την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους αυτή διαμορφώνεται μέσω της συνάρθρωσης πολλαπλών κοινωνικών κατηγοριών και σχέσεων εξουσίας. Έτσι, οι σχολικές εμπειρίες των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων δεν μπορούν να θεωρηθούν ομοιογενείς, καθώς παράγοντες όπως η ταυτότητα φύλου, η σεξουαλικότητα, η κοινωνική τάξη, ο τόπος κατοικίας ή τα διαθέσιμα δίκτυα υποστήριξης συνδιαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα βιώνουν την αορατότητα, τον αποκλεισμό, τη βία ή τη μη αναγνώριση.

1.5 Αναγνώριση, κοινωνικό και συμβολικό κεφάλαιο, στρατηγικές επιβίωσης

Σε συνάφεια με όσα έχουν λεχθεί προηγουμένως, το Butler συνδέει την επισφάλεια (precarity) με την έννοια της αναγνώρισης. Η έκθεση στη βία και τον αποκλεισμό δεν σχετίζεται αποκλειστικά με υλικές συνθήκες διαβίωσης αλλά και με τους όρους μέσω των οποίων ορισμένα υποκείμενα καθίστανται κοινωνικά αναγνωρίσιμα, ενώ άλλα αποκλείονται από το πεδίο της κοινωνικής ορατότητας. Η επισφάλεια (precarity) αφορά, επομένως, και την άνιση πρόσβαση στην αναγνώριση, καθώς ορισμένες ζωές θεωρούνται περισσότερο άξιες προστασίας, φροντίδας και κοινωνικής μέριμνας σε σχέση με άλλες. Η επισφάλεια συνδέεται, συνακόλουθα, άμεσα με τις κανονιστικές διαδικασίες μέσω των οποίων συγκροτούνται τα όρια του κοινωνικά αποδεκτού και αναγνωρίσιμου υποκειμένου (Κακολύρης, 2019).

Η αναγνώριση, όπως προσεγγίζεται στην παρούσα εργασία, δεν αφορά απλώς την κοινωνική αποδοχή ήδη συγκροτημένων υποκειμένων αλλά τους ίδιους τους όρους μέσω των οποίων αυτά καθίστανται κοινωνικά νοητά και ορατά. Υπ' αυτή την έννοια, δεν ταυτίζεται με τον αυτοπροσδιορισμό, καθώς τα υποκείμενα εξαρτώνται από κοινωνικούς και κανονιστικούς όρους που δεν έχουν επιλέξει προκειμένου να εμφανιστούν ως αναγνωρίσιμα κοινωνικά όντα. Η κοινωνική ύπαρξη δεν προηγείται της αναγνώρισης αλλά συγκροτείται μέσω αυτής, γεγονός που καθιστά την αναγνώριση θεμελιώδη όρο της υποκειμενοποίησης και της δυνατότητας εμφάνισης των υποκειμένων ως κοινωνικά νοητών υπάρξεων (Μπάτλερ & Αθανασίου, 2016).

Ωστόσο, η αναγνώριση δεν συνιστά ούτε μια ουδέτερη ούτε μια καθολικά διαθέσιμη διαδικασία, αντιθέτως, προϋποθέτει την ύπαρξη κανονιστικών πλαισίων που καθορίζουν ποια υποκείμενα, ποιες μορφές ζωής και ποιοι τρόποι ύπαρξης μπορούν να γίνουν κοινωνικά κατανοητοί και αναγνωρίσιμοι. Όπως επισημαίνουν οι Butler και Αθανασίου, η δυνατότητα αναγνώρισης εξαρτάται από κυρίαρχες νόρμες που ορίζουν τα όρια του διανοητού, του αποδεκτού και του ανθρώπινου. Τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωριστούν μέσα από κατηγορίες και όρους που προϋπάρχουν της ύπαρξής τους και δεν είναι απαλλαγμένοι από σχέσεις εξουσίας, γεγονός που συνδέει την αναγνώριση με διαδικασίες κανονικοποίησης και με τον καθορισμό των μορφών υποκειμενικότητας που καθίστανται κοινωνικά ορατές και νομιμοποιημένες (Μπάτλερ & Αθανασίου, 2016).

Υπό το πρίσμα αυτό, η αναγνώριση συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της κοινωνικής επιβίωσης. Η δυνατότητα κοινωνικής αναγνώρισης ενός υποκειμένου δεν κατανέμεται ισότιμα, αλλά εξαρτάται από τους όρους αναγνωρισιμότητας οι οποίοι επικρατούν σε μια δεδομένη κοινωνική συνθήκη. Όταν ορισμένα υποκείμενα αποκλείονται από τα κυρίαρχα καθεστώτα αναγνώρισης, η ίδια η δυνατότητα μιας βιώσιμης κοινωνικής ύπαρξης τίθεται υπό αμφισβήτηση. Όπως επισημαίνουν οι Butler και Αθανασίου, η άνιση κατανομή των όρων αναγνώρισης συνεπάγεται και άνιση κατανομή της επισφάλειας, καθώς τα υποκείμενα που παραμένουν εκτός των κυρίαρχων πλαισίων αναγνωρισιμότητας εκτίθενται περισσότερο στην αορατότητα, τον αποκλεισμό και την κοινωνική ευαλωτότητα (Μπάτλερ & Αθανασίου, 2016). Η προβληματική αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη των εμπειριών των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, καθώς αναδεικνύει ότι η κοινωνική αναγνώριση δεν αφορά μόνο την αποδοχή μιας ταυτότητας αλλά και τους όρους υπό τους οποίους μια ζωή καθίσταται κοινωνικά νοητή, βιώσιμη και άξια προστασίας, ενώ άλλες μορφές ύπαρξης παραμένουν περισσότερο εκτεθειμένες στην επισφάλεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η άνιση πρόσβαση στην αναγνώριση δεν συνδέεται αποκλειστικά με τα κανονιστικά πλαίσια που καθορίζουν ποια υποκείμενα καθίστανται κοινωνικά αναγνωρίσιμα αλλά και με τους κοινωνικούς πόρους που διαθέτουν τα ίδια τα υποκείμενα. Προς αυτή την κατεύθυνση, η συμβολή του Pierre Bourdieu παρέχει χρήσιμα αναλυτικά εργαλεία, καθώς αναδεικνύει τον ρόλο των κοινωνικών σχέσεων, των δικτύων υποστήριξης και των μορφών κοινωνικής αναγνώρισης στη διαμόρφωση των δυνατοτήτων δράσης και συμμετοχής των υποκειμένων στον κοινωνικό χώρο (Smith, 2006).

Κεντρική θέση στη συλλογιστική του Bourdieu κατέχει η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου, η οποία αναφέρεται στους πόρους που απορρέουν από τη συμμετοχή σε δίκτυα σχέσεων, αμοιβαίας υποστήριξης και αναγνώρισης. Η ύπαρξη τέτοιων δικτύων μπορεί να διευρύνει τις δυνατότητες των υποκειμένων να διαχειρίζονται δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες, παρέχοντας πρόσβαση σε μορφές υποστήριξης, προστασίας και κοινωνικής ένταξης (Smith, 2006).

Σημαντική για την παρούσα εργασία είναι και η έννοια του συμβολικού κεφαλαίου, η οποία αναφέρεται στις μορφές κύρους, κοινωνικής αποδοχής και

νομιμοποίησης που αναγνωρίζονται ως αξιόλογες σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Το συμβολικό κεφάλαιο συνδέεται με τη δυνατότητα των υποκειμένων να αποκτούν κοινωνική αναγνώριση και ευνοϊκότερη θέση εντός των κοινωνικών σχέσεων. Μορφές όπως η ακαδημαϊκή επιτυχία, η δημοφιλία ή η κοινωνική αποδοχή μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγές συμβολικού κεφαλαίου, προσφέροντας στα υποκείμενα αυξημένες δυνατότητες διαπραγμάτευσης της θέσης τους μέσα σε ένα κοινωνικό πεδίο (Smith, 2006).

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ερμηνεία των εμπειριών των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στο σχολικό περιβάλλον. Εάν το Butler αναδεικνύει τους κανονιστικούς όρους μέσω των οποίων τα υποκείμενα καθίστανται αναγνωρίσιμα ή μη, ο Bourdieu επιτρέπει την κατανόηση των κοινωνικών πόρων που μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν αυτή τη διαδικασία. Συμπερασματικά, η αναγνώριση, το κοινωνικό και το συμβολικό κεφάλαιο αποτελούν βασικά θεωρητικά εργαλεία για τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα ΛΟΑΤΚΙ+ υποκείμενα διαχειρίζονται την αορατότητα, τον αποκλεισμό ή τη στοχοποίηση στο σχολικό περιβάλλον. Οι έννοιες αυτές επιτρέπουν την ανάλυση όχι μόνο των περιορισμών που επιβάλλουν οι κυρίαρχες κανονικότητες αλλά και των πόρων που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαπραγμάτευση της θέσης των υποκειμένων εντός αυτών.

1.6 ΛΟΑΤΚΙ+ υποκειμενικότητες και σχολικές εμπειρίες στην Ελλάδα

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες έχουν τροφοδοτήσει ένα ευρύ πεδίο ερευνών σχετικά με τις σχολικές εμπειρίες των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων. Η σχετική προβληματική έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης διερεύνησης διεθνώς, ενώ τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον και στην ελληνική βιβλιογραφία. Στην παρούσα υποενότητα παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες ενδεικτικές έρευνες που εξετάζουν τις εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στο σχολικό περιβάλλον στην ελληνική πραγματικότητα, προκειμένου να αναδειχθούν βασικές τάσεις της σχετικής βιβλιογραφίας και να τοποθετηθεί η παρούσα έρευνα στο ευρύτερο επιστημονικό πεδίο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύεται συστηματικά ότι τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα καθίστανται συχνότερα αποδέκτες αποκλεισμού, παρενόχλησης και διακρίσεων στο περιβάλλον του σχολείου. Βάσει των ευρημάτων του European Union Agency for Fundamental Rights (FRA, 2013, 2014, 2020), περίπου τα μισά από τα συμμετέχοντα άτομα δήλωσαν ότι έχουν βιώσει διακρίσεις ή παρενόχληση λόγω του σεξουαλικού τους προσανατολισμού, ενώ από τα τρανς άτομα γίνεται συστηματική αναφορά υψηλότερων ποσοστών εκφοβισμού, βίας και αρνητικών εμπειριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (FRA, 2014). Αντίστοιχα, σύμφωνα με σχετικές ανασκοπήσεις της UNESCO (2016, 2017), η βία με βάση τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ταυτότητα και έκφραση φύλου και τα χαρακτηριστικά φύλου (γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως SOGIESC violence – Sexual Orientation, Gender Identity and Expression, and Sex Characteristics) αποτελεί φαινόμενο ευρύτατα διαδεδομένο στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα παγκοσμίως. Από σχετικές έρευνες καταδεικνύεται πως τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα είναι σημαντικά πιθανότερο να βιώσουν εκφοβισμό και άλλες μορφές βίας σε σύγκριση με τους/τις μη ΛΟΑΤΚΙ συνομηλίκους/συνομήλικές τους, ενώ η στοχοποίηση συνδέεται συχνά με την αμφισβήτηση των κυρίαρχων έμφυλων προτύπων, της δυαδικότητας των φύλων και της ετεροκανονικότητας. Η έκφραση φύλου μάλιστα αναδεικνύεται συστηματικά ως βασικός λόγος στοχοποίησης, εύρημα που καθιστά εμφανές ότι η σχολική βία δεν αφορά αποκλειστικά τις σεξουαλικές ταυτότητες, αλλά λειτουργεί ευρύτερα ως μηχανισμός επιτήρησης και κανονικοποίησης των έμφυλων συμπεριφορών.

Καίριας σημασίας για την κατανόηση του σχολικού κλίματος που βιώνουν τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα στην Ελλάδα υπήρξε η πανελλαδική έρευνα της Colour Youth (2018). Μέσω των ευρημάτων καταδεικνύεται η έντονη παρουσία ομοφοβικών, τρανσφοβικών και σεξιστικών σχολίων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η περιορισμένη παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους περιστατικά. Ενδεικτικά, το 84,9% των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών δήλωσε ότι ακούει τη λέξη «γκέι» με αρνητική χροιά στο σχολείο, ενώ περισσότεροι από τους μισούς (58,1%) ανέφεραν ότι αντίστοιχα σχόλια προέρχονται ακόμη και από εκπαιδευτικούς. Ως έναν από τους βασικότερους λόγους στοχοποίησης των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων αναδείχθηκε η έκφραση φύλου τους, ενώ παράλληλα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών ανέφερε εμπειρίες λεκτικής, σωματικής και σεξουαλικής παρενόχλησης. Ακόμα, η έρευνα ανέδειξε την απουσία θετικών αναφορών σε ΛΟΑΤΚΙ+ ζητήματα στο σχολικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς και τη δυσκολία των μαθητών/τριών να συζητήσουν ζητήματα που άπτονται του φύλου και της σεξουαλικότητας με εκπαιδευτικούς αλλά και με τη διεύθυνση του σχολείου. Χαρακτηριστικά, το 65,1% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν έχει ακούσει ποτέ κάτι θετικό για ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας, ενώ το 60,1% ανέφερε ότι τα σχολικά βιβλία δεν περιλαμβάνουν σχετικές πληροφορίες. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν με σαφή τρόπο ότι η ετεροκανονικότητα εξακολουθεί να οργανώνει σε σημαντικό βαθμό τις κυρίαρχες αντιλήψεις και πρακτικές του σχολικού περιβάλλοντος.

Σε παρόμοια κατεύθυνση κινείται η έρευνα του Μποβιάτση (2020), η οποία βασισόμενη σε οκτώ συνεντεύξεις, διερεύνησε τη θέση των ανδρικών ομοσεξουαλικών ταυτοτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι ομοσεξουαλικές ταυτότητες δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμες μορφές ύπαρξης στο σχολικό περιβάλλον, αλλά συχνά λειτουργούν ως σημείο αναφοράς για την επιβεβαίωση και αστυνόμευση των κυρίαρχων ετεροκανονικών μορφών αρρενωπότητας. Η στοχοποίηση των ατόμων συνδέεται συχνά εκτός από τον σεξουαλικό προσανατολισμό με την έκφραση φύλου, όταν αυτή διαφοροποιείται από τα κυρίαρχα πρότυπα αρρενωπότητας. Παράλληλα, αναφέρεται πως η απουσία θετικών αναπαραστάσεων και η ουδέτερη ή και αρνητική στάση εκπαιδευτικών και διοικητικού προσωπικού ενισχύουν τη μη αναγνώριση των μη ετεροκανονικών ταυτοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα αναδεικνύει επίσης ότι πολλά άτομα στην προσπάθειά τους να

διαχειριστούν ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο συχνά περιορίζει τις δυνατότητες ελεύθερης έκφρασης της έμφυλης και σεξουαλικής τους ταυτότητας, αναπτύσσουν στρατηγικές απόκρυψης της ταυτότητάς τους και παράλληλα αναζητούν ασφαλείς χώρους και υποστηρικτικά δίκτυα μέσω των φιλικών τους σχέσεων.

Αξιοσημείωτα στοιχεία για την έκταση και τα χαρακτηριστικά των ομοφοβικών, λεσβιοφοβικών και τρανσφοβικών περιστατικών στο σχολικό πλαίσιο προκύπτουν επίσης και από την έρευνα της Τριανταφυλλίδου (2021). Η μελέτη της εδράζεται σε αναδρομικές αφηγήσεις ατόμων τα οποία είχαν υπάρξει θύματα ή μάρτυρες αντίστοιχων περιστατικών κατά τη σχολική τους ζωή. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι τα περισσότερα περιστατικά εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον, κυριότερα κατά τα χρόνια φοίτησης στο γυμνάσιο και το λύκειο, ενώ τείνουν να εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό επαναληψιμότητα και συχνά εκτείνονται σε βάθος χρόνου. Τα παραπάνω δεδομένα υποδηλώνουν ότι η στοχοποίηση λόγω φύλου ή σεξουαλικότητας δεν συνιστά μεμονωμένα και αποσπασματικά περιστατικά αλλά συχνά συγκροτεί μια διαρκή εμπειρία η οποία επηρεάζει καθοριστικά τη σχολική ζωή των εμπλεκόμενων ατόμων.

Πρόσθετα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόσφατη διδακτορική έρευνα του Δευτεραίου (2026), η οποία διερεύνησε τις σχολικές εμπειρίες 20 ενηλίκων ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ευρήματα της έρευνας του αναδεικνύουν ότι η συχνότερη αιτία στοχοποίησης των συμμετεχόντων ατόμων είναι η έκφραση φύλου, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν ακόμα ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η ταυτότητα φύλου. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες περιέγραψαν εμπειρίες λεκτικής, σωματικής και διαδικτυακής βίας, καθώς και φαινόμενα κοινωνικής περιθωριοποίησης, τα οποία επηρέασαν τη συναισθηματική τους κατάσταση, την πορεία τους στο σχολείο καθώς και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Από την έρευνα προκύπτει ακόμη ότι η παρέμβαση και υποστήριξη από μέλη του διδακτικού προσωπικού υπήρξε περιορισμένη, γεγονός που ενίσχυε το αίσθημα απομόνωσης και ανασφάλειας των ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών. Τέλος, ο Δευτεραίος υποστηρίζει ότι τα περιστατικά αυτά δεν μπορούν να ληφθούν ως μεμονωμένα συμβάντα, αλλά εντάσσονται σε ευρύτερες θεσμικές, παιδαγωγικές και πολιτισμικές πρακτικές που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της ετεροκανονικότητας στο περιβάλλον του σχολείου.

Οι ανωτέρω έρευνες παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους ως προς τη μεθοδολογία καθώς και το ερευνητικό τους αντικείμενο, αναμφίβολα συγκλίνουν στην ανάδειξη του σχολείου ως χώρου στον οποίο οι κυρίαρχες έμφυλες και σεξουαλικές νόρμες εξακολουθούν να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εμπειριών των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων. Συστηματικά φαίνεται πως η έκφραση φύλου αναδεικνύεται ως βασικός άξονας στοχοποίησης, ενώ η απουσία θετικών αναπαραστάσεων, η περιορισμένη παρέμβαση των εκπαιδευτικών και η δυσκολία αναγνώρισης των μη ετεροκανονικών ταυτοτήτων συνθέτουν ένα περιβάλλον που συχνά περιορίζει τις δυνατότητες ορατότητας και ελεύθερης έκφρασης εκθέτοντας παράλληλα τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα σε συνθήκες απομόνωσης και επισφάλειας. Ταυτοχρόνως, οι έρευνες αναδεικνύουν ότι τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα δεν παραμένουν παθητικοί αποδέκτες των κυρίαρχων κανονιστικών πλαισίων, αλλά αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές διαχείρισης, διαπραγμάτευσης, απόκρυψης ή και αντίστασης, καθώς και πρακτικές αναζήτησης υποστηρικτικών δικτύων και ασφαλών χώρων.

Τα ευρήματα αυτά καθιστούν εμφανή την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των βιωμένων σχολικών εμπειριών των ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων στην ελληνική πραγματικότητα. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση, εστιάζοντας στις αναδρομικές αφηγήσεις ενηλίκων και στον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα υποκείμενα νοηματοδοτούν τις σχολικές τους εμπειρίες από τη θέση του παρόντος, αναδεικνύοντας παράλληλα τους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι έμφυλες και σεξουαλικές νόρμες παράγονται, επιτηρούνται και κανονικοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία

2.1 Διεξαγωγή της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Η επιλογή αυτή συνδέεται άμεσα τόσο με το αντικείμενο της έρευνας όσο και με τα ερευνητικά της ερωτήματα. Αναλυτικότερα, λαμβάνοντας υπόψη ότι το ενδιαφέρον της έρευνας εδράζεται στις σχολικές εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων και στους τρόπους με τους οποίους τα ίδια αναστοχάζονται και νοηματοδοτούν εκ των υστέρων τις εμπειρίες αυτές, κρίθηκε αναγκαία η υιοθέτηση μιας μεθοδολογικής προσέγγισης που να επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των βιωμάτων, των αντιλήψεων και των νοημάτων που αποδίδονται από τα ίδια τα υποκείμενα στις εμπειρίες τους. Εν αντιθέσει με τις ποσοτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στη μέτρηση, τη γενίκευση και την αναζήτηση αιτιακών σχέσεων, η ποιοτική έρευνα ενδιαφέρεται για την κατανόηση του κοινωνικού κόσμου μέσα από την οπτική των ίδιων των υποκειμένων και για την ερμηνεία των νοημάτων που αυτά αποδίδουν στις εμπειρίες τους (Creswell, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα εντάσσεται σε μια ερμηνευτική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας, σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αντιμετωπίζονται ως αντικειμενικά και σταθερά δεδομένα που υπάρχουν ανεξαρτήτως των υποκειμένων, αλλά ως προϊόντα κοινωνικών σχέσεων, πολιτισμικών πρακτικών και διαδικασιών νοηματοδότησης (Creswell, 2009). Έτσι, οι εμπειρίες των υποκειμένων δεν αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες από τα κοινωνικά συμφραζόμενα εντός των οποίων διαμορφώνονται, αλλά ως άρρηκτα συνδεδεμένες με τα κυρίαρχα νοήματα, τους λόγους και τις κανονιστικές πρακτικές που οργανώνουν την κοινωνική και σχολική ζωή. Άλλωστε, όπως αναδείχθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, οι αντιλήψεις για το φύλο και τη σεξουαλικότητα δεν αποτελούν φυσικές ή αυτονόητες κατηγορίες, αλλά κοινωνικές κατασκευές που συγκροτούνται ιστορικά και πολιτισμικά μέσω λόγων, πρακτικών και σχέσεων εξουσίας.

Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων ατόμων, λοιπόν, δεν προσεγγίζονται ούτε ως απλές αναπαραστάσεις γεγονότων του παρελθόντος ούτε ως ακριβείς καταγραφές μιας αντικειμενικής πραγματικότητας. Αντίθετα, αντιμετωπίζονται ως αφηγηματικές

κατασκευές μέσω των οποίων τα άτομα οργανώνουν τις εμπειρίες τους, συγκροτούν εκδοχές του εαυτού και αποδίδουν νόημα σε βιώματα που συνδέονται με τη σχολική τους ζωή. Η έμφαση, επομένως, δεν δίνεται αποκλειστικά σε γεγονότα που συνέβησαν, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο τα συμμετέχοντα άτομα θυμούνται, ερμηνεύουν και επανανοηματοδοτούν τις εμπειρίες αυτές στο παρόν. Η επιλογή αυτή κρίνεται απαραίτητη για τη διερεύνηση των σχολικών εμπειριών ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους τα ίδια τα υποκείμενα βίωσαν τις κυρίαρχες έμφυλες και σεξουαλικές κανονικότητες του σχολικού περιβάλλοντος, διαπραγματεύτηκαν τη θέση τους απέναντι σε αυτές και επανανοηματοδοτούν σήμερα τις εμπειρίες αυτές μέσα από τις αφηγήσεις τους.

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε αναδρομικές αφηγήσεις ενηλίκων ατόμων, καθώς η χρονική απόσταση από τη σχολική εμπειρία επιτρέπει στα συμμετέχοντα άτομα να προσεγγίσουν αναστοχαστικά γεγονότα, σχέσεις και πρακτικές που βίωσαν κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, καθιστά δυνατή την επανεξέταση αυτών των εμπειριών υπό το πρίσμα της μετέπειτα συγκρότησης της έμφυλης και σεξουαλικής τους ταυτότητας.

Πρόσθετα, η παρούσα έρευνα αντλεί στοιχεία από τη φεμινιστική μεθοδολογική παράδοση, η οποία αναδεικνύει τη σημασία της εμπειρίας, της υποκειμενικότητας και της ερευνητικής σχέσης στην παραγωγή της γνώσης (Παπαγεωργίου, 2010· Ιγγλέση, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, τα συμμετέχοντα άτομα αντιμετωπίζονται ως ενεργά υποκείμενα της ερευνητικής διαδικασίας και όχι ως παθητικοί φορείς πληροφοριών, ενώ, αναγνωρίζεται ότι η γνώση παράγεται μέσα από τη συνάντηση ερευνήτριας και συμμετεχόντων ατόμων (Acker et al., 1983).

Αναφορικά με την επιλογή των συμμετεχόντων ατόμων, αυτή πραγματοποιήθηκε μέσω σκοπούμενης δειγματοληψίας. Βασικό κριτήριο συμμετοχής αποτέλεσε ο αυτοπροσδιορισμός ως ΛΟΑΤΚΙ+ άτομο καθώς και η προθυμία συμμετοχής σε συνέντευξη με αντικείμενο τις σχολικές εμπειρίες. Η προσέγγιση των ατόμων πραγματοποιήθηκε μέσω προσωπικών δικτύων επικοινωνίας.

Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε άτομα τα οποία αυτοπροσδιορίζονταν ως ΛΟΑΤΚΙ+. Ειδικότερα, μία συμμετέχουσα αυτοπροσδιορίστηκε ως λεσβία γυναίκα, μία ως αμφιφυλόφιλη γυναίκα, ένας συμμετέχων ως τρανς άνδρας, ένας ως γκέι άνδρας

και ένας ως κουήρ άτομο. Τα συμμετέχοντα άτομα διέφεραν ως προς την ηλικία και το κοινωνικό τους υπόβαθρο, καθώς οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 23 έως 44 ετών και προέρχονταν τόσο από αστικά όσο και από αγροτικά περιβάλλοντα.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Η επιλογή αυτή κρίθηκε κατάλληλη για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, καθώς επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση εμπειριών, αντιλήψεων και νοηματοδοτήσεων, παρέχοντας παράλληλα στα συμμετέχοντα άτομα τη δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα τις αφηγήσεις τους και να αναδείξουν ζητήματα τα οποία τα ίδια θεωρούν σημαντικά (Creswell, 2009· Kvale & Brinkmann, 2009).

Για τις ανάγκες της έρευνας καταρτίστηκε οδηγός συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α), ο οποίος οργανώθηκε γύρω από θεματικές σχετικές με τον αυτοπροσδιορισμό των συμμετεχόντων, τις σχολικές εμπειρίες, τις σχέσεις με συμμαθητές/συμμαθήτριες και εκπαιδευτικούς, τις έμφυλες και σεξουαλικές κανονικότητες του σχολικού περιβάλλοντος και τους τρόπους διαχείρισης ή αμφισβήτησής τους.

Ο οδηγός χρησιμοποιήθηκε με ευέλικτο τρόπο και προσαρμοζόταν στη ροή κάθε συνέντευξης. Αξιοποιήθηκαν, παράλληλα, ερωτήσεις διευκρίνισης και εμβάθυνσης (follow-up ερωτήσεις), οι οποίες προέκυπταν από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων.

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2026. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω διαδικτυακών πλατφορμών επικοινωνίας (Messenger, Viber και Microsoft Teams), ανάλογα με τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων και η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από περίπου τριάντα έως ενενήντα λεπτά. Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση του ερευνητικού υλικού, η οποία πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια.

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν τη σεξουαλικότητα, το φύλο και προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων ατόμων από το σχολικό τους παρελθόν, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση των αρχών της

ερευνητικής δεοντολογίας και στην προστασία των συμμετεχόντων ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Η συμμετοχή στην έρευνα πραγματοποιήθηκε κατόπιν ενημερωμένης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων ατόμων και ήταν απολύτως εθελοντική. Τα συμμετέχοντα άτομα είχαν τη δυνατότητα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους ή να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια και χωρίς να απαιτείται η παροχή οποιασδήποτε αιτιολόγησης. Επιπλέον, ενημερώθηκαν σχετικά με το δικαίωμά τους να ζητήσουν τη διαγραφή των προσωπικών τους δεδομένων πριν από την έναρξη της διαδικασίας ανάλυσης του ερευνητικού υλικού.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Όλα τα ονόματα τα οποία εμφανίζονται στην παρούσα εργασία είναι ψευδώνυμα, ενώ έχουν αφαιρεθεί ή τροποποιηθεί πληροφορίες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των ατόμων. Παράλληλα, τα προσωπικά δεδομένα και τα αρχεία των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και φυλάχθηκαν στον προσωπικό υπολογιστή της ερευνήτριας. Ακόμη, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ανωνυμοποιημένη μορφή, με στόχο την προστασία της ιδιωτικότητας των συμμετεχόντων και τον σεβασμό της εμπιστοσύνης που επέδειξαν κατά τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

2.2 Ανάλυση συνεντεύξεων

Η επιλογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) ως μεθόδου ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων συνδέεται άμεσα με το θεωρητικό πλαίσιο και τους στόχους της παρούσας έρευνας. Στο πλαίσιο της μελέτης, το φύλο και η σεξουαλικότητα προσεγγίζονται ως κοινωνικές κατασκευές που συγκροτούνται μέσω λόγων, πρακτικών και σχέσεων εξουσίας.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου αντιμετωπίζει τον λόγο όχι ως ουδέτερο μέσο επικοινωνίας αλλά ως μορφή κοινωνικής πρακτικής, η οποία συμμετέχει ενεργά στη συγκρότηση κοινωνικών ταυτοτήτων, σχέσεων και τρόπων κατανόησης της πραγματικότητας (Fairclough, 1992· Fairclough, 2003). Παράλληλα, εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι κυρίαρχοι λόγοι συνδέονται με ευρύτερες κοινωνικές και ιδεολογικές δομές και στον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις εξουσίας αναπαράγονται, διαπραγματεύονται ή ανασυγκροτούνται μέσω της γλώσσας. Η προσέγγιση αυτή παρουσιάζει σημαντικές θεωρητικές συγγένειες με τη φουκωική αντίληψη του λόγου, σύμφωνα με την οποία ο λόγος δεν αντανάκλα απλώς την πραγματικότητα αλλά συμβάλλει στη συγκρότηση υποκειμενικοτήτων, κοινωνικών κατηγοριών και σχέσεων εξουσίας (Foucault, 2003).

Η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή κρίθηκε κατάλληλη για τη διερεύνηση των σχολικών εμπειριών ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, καθώς επιτρέπει την εξέταση όχι μόνο των γεγονότων που περιγράφονται στις συνεντεύξεις αλλά και των τρόπων με τους οποίους τα συμμετέχοντα άτομα συγκροτούν αφηγηματικά εκδοχές του εαυτού τους, περιγράφουν τις σχέσεις τους με το σχολικό περιβάλλον και νοηματοδοτούν εμπειρίες που σχετίζονται με το φύλο, τη σεξουαλικότητα, τη μη συμμόρφωση με κανονιστικά πρότυπα και την κοινωνική αναγνώριση. Πρόσθετα, καθίσταται δυνατή η διερεύνηση των κυρίαρχων κοινωνικών λόγων που διαπερνούν τις αφηγήσεις τους, καθώς και των τρόπων με τους οποίους οι λόγοι αυτοί αναπαράγονται, διαπραγματεύονται ή αμφισβητούνται.

Για την ανάλυση του ερευνητικού υλικού αξιοποιήθηκε το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough, σύμφωνα με το οποίο κάθε λόγος μπορεί να προσεγγιστεί σε τρία αλληλένδετα επίπεδα: το επίπεδο του κειμένου, το επίπεδο της πρακτικής του λόγου (discursive practice) και το επίπεδο της κοινωνικής πρακτικής. Το πρώτο

επίπεδο αφορά τις γλωσσικές και αφηγηματικές επιλογές που εμφανίζονται στα κείμενα, το δεύτερο τις διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας του λόγου, ενώ το τρίτο τη σύνδεση του λόγου με τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες εντός των οποίων παράγεται και αποκτά νόημα (Fairclough, 1992· Fairclough, 2003). Το μοντέλο αυτό κρίθηκε ιδιαίτερα χρήσιμο για την παρούσα έρευνα, καθώς επιτρέπει τη σύνδεση των ατομικών αφηγήσεων με τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα στο πλαίσιο των οποίων αυτές διαμορφώνονται.

Κατά την ανάλυση, δόθηκε έμφαση στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα λόγου που αφορούσαν την αίσθηση της διαφορετικότητας, τις διαδικασίες ορατότητας και απόκρυψης, τις εμπειρίες αποδοχής ή αποκλεισμού, καθώς και τις στρατηγικές διαχείρισης των κυρίαρχων έμφυλων και σεξουαλικών κανονικοτήτων. Ακόμα, εξετάστηκαν οι τρόποι με τους οποίους τα συμμετέχοντα άτομα επανανοηματοδοτούν σήμερα τις σχολικές τους εμπειρίες και συγκροτούν αφηγηματικά εκδοχές του εαυτού τους μέσα από αυτές.

Τέλος, η ανάλυση δεν αποσκοπούσε στην αναζήτηση μιας ενιαίας αλήθειας σχετικά με τη σχολική εμπειρία των συμμετεχόντων ατόμων. Αντίθετα, επιδίωξε να αναδείξει τις πολλαπλές νοηματοδοτήσεις που συγκροτούνται μέσω των αφηγήσεών τους και τους τρόπους με τους οποίους αυτές συνδέονται με ευρύτερους κοινωνικούς λόγους, κανονιστικά πλαίσια και σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν τη σχολική πραγματικότητα.

Κεφάλαιο 3: Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων ατόμων. Όπως έχει επισημανθεί προηγουμένως, η ανάλυση βασίστηκε στις αρχές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και οργανώθηκε γύρω από θεματικούς άξονες που προέκυψαν από την ανάλυση του απομαγνητοφωνημένου υλικού. Οι θεματικές αυτές δεν αντιμετωπίζονται ως διακριτές κι αυτοτελείς κατηγορίες, αλλά ως αλληλένδετες όψεις της σχολικής εμπειρίας των ατόμων, οι οποίες συχνά αλληλοεπικαλύπτονται και συνδιαμορφώνουν η μία την άλλη.

Η πορεία που ακολουθείται στην παρουσίαση των ευρημάτων εκκινεί από τις διαδικασίες αναγνώρισης, ονομασίας και συγκρότησης του έμφυλου και σεξουαλικού εαυτού, έπειτα προχωρά στην εξέταση των κυρίαρχων κανονιστικών πλαισίων που δομούν τη σχολική πραγματικότητα κι εν συνεχεία εστιάζει στους μηχανισμούς επιτήρησης, πειθάρχησης και αποκλεισμού που βίωσαν τα συμμετέχοντα άτομα. Εν κατακλείδι, αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους τα συμμετέχοντα άτομα διαχειρίστηκαν τις κυρίαρχες κανονιστικές προσδοκίες και τις δυσκολίες που συνάντησαν στη σχολική τους πορεία.

Όπως θα γίνει εμφανές στις επόμενες ενότητες, οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων ατόμων δεν συνιστούν απλώς περιγραφές προσωπικών σχολικών εμπειριών. Αντίθετα, αναδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους οι κυρίαρχοι λόγοι για το φύλο και τη σεξουαλικότητα διαπερνούν τη σχολική ζωή και επηρεάζουν τις διαδικασίες αναγνώρισης και συγκρότησης του εαυτού. Παράλληλα, καθιστούν ορατούς τους περιορισμούς και συνάμα τα περιθώρια διαπραγμάτευσης τα οποία συναντούν τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα στο σχολικό περιβάλλον.

3.1 «Πρώτα μου το είπαν οι άλλοι»: Αναγνώριση, υποκειμενοποίηση, και συγκρότηση του εαυτού

3.1.1 Η αίσθηση της διαφοράς και η απουσία γλώσσας για την κατανόησή της

Ένα από τα κυρίαρχα μοτίβα που αναδύθηκαν από τις αφηγήσεις αφορά την εμπειρία μιας πρώιμης αίσθησης μη ταύτισης με τις κυρίαρχες έμφυλες και σεξουαλικές κανονικότητες, πριν ακόμη αυτή καταστεί δυνατό να ονοματιστεί ή να αναγνωριστεί ως συγκεκριμένη ταυτότητα. Παρότι τα περισσότερα συμμετέχοντα άτομα περιγράφουν ότι ήδη από την παιδική ή εφηβική ηλικία βίωναν επιθυμίες, συναισθήματα ή μορφές έκφρασης που δεν εντάσσονταν στα διαθέσιμα κανονιστικά σχήματα, οι εμπειρίες αυτές δεν ήταν πάντοτε κατανοητές από τα ίδια, καθώς απουσίαζαν διαθέσιμα πλαίσια ερμηνείας και ονομασίας.

Χαρακτηριστική είναι η αφήγηση της Αλίκης, η οποία περιγράφει ότι ήδη από το δημοτικό και το γυμνάσιο βίωνε συναισθήματα που διαφοροποιούνταν από τις κυρίαρχες ετεροκανονικές προσδοκίες, χωρίς ωστόσο να διαθέτει τις λέξεις, τις αναφορές ή τα πρότυπα που θα της επέτρεπαν να τα κατανοήσει και να τα ονοματίσει:

«Απλά ξέρεις σε εκείνες τις εποχές δεν μπορούσαμε να το ονοματίσουμε, ούτε εγώ μπορούσα να το ονοματίσω, δηλαδή και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο υπήρχαν ένα-δύο κορίτσια που τα είχα επιλέξει και ήταν αυτό το παραπάνω από φίλες μου, αυτές που μου άρεσαν, αλλά χωρίς να καταλαβαίνω τι είναι ακριβώς αυτό που μου αρέσει και τις ξεχωρίζω. Οπότε προφανώς δεν υπήρχε καμιά τέτοιου είδους ταυτότητα, κανένα πρότυπο, ας το πούμε έτσι, ή μία αναφορά.»

Αντίστοιχα, η Αναστασία περιγράφει ότι έπειτα από αρκετά χρόνια κατέστη δυνατή η επανερμηνεία ορισμένων εμπειριών ως μορφών ερωτικού ενδιαφέροντος:

«Αργότερα συνειδητοποίησα ότι “Α, ξέρεις κάτι; Αυτό συνέβαινε επειδή σε ενδιέφερε λίγο περισσότερο, δεν ήταν απλά φίλη σου. Σε ενδιέφερε με έναν άλλον τρόπο”».

Παρομοίως, ο Ανδρέας περιγράφει μια αίσθηση μη ταύτισης με τους συνομηλίκους του, χωρίς ωστόσο να διαθέτει το απαραίτητο εννοιολογικό πλαίσιο για να την κατανοήσει:

«Υπήρχε πολύ στο πίσω μέρος του μυαλού μου ότι είναι κάτι που θα φύγει, δεν ήταν κάτι που υπάρχει, γιατί προφανώς δεν ήξερα κιόλας, δεν είχα ερεθίσματα από κάπου, δεν γνώριζα».

Χαρακτηριστικότερη είναι η αφήγηση του Αλέξη, ο οποίος περιγράφει ότι από μικρή ηλικία βίωνε έντονα την αίσθηση της μη πλήρους ένταξης στις διαθέσιμες έμφυλες κατηγορίες:

«Καταλάβαινα ότι δεν είμαι αρκετά αγόρι για τα αγόρια, δεν είμαι αρκετά κορίτσι για τα κορίτσια».

Οι αφηγήσεις αυτές αναδεικνύουν ότι η εμπειρία της διαφορετικότητας συχνά προηγείται της δυνατότητας ονομασίας και κοινωνικής αναγνώρισής της. Τα άτομα δεν περιγράφουν μια γραμμική ανακάλυψη μιας προϋπάρχουσας ταυτότητας, αλλά μια σταδιακή διαδικασία νοηματοδότησης, κατά την οποία εμπειρίες, συναισθήματα και μορφές έκφρασης καθίστανται εκ των υστέρων κατανοητές και αναγνωρίσιμες.

Η δυσκολία αυτή δεν συνδεόταν μόνο με την προσωπική εμπειρία των υποκειμένων, αλλά και με την απουσία διαθέσιμων κοινωνικοπολιτισμικών αναφορών. Αναλυτικότερα, επισημαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής δεν υπήρχαν πρότυπα, δημόσιες συζητήσεις ή αναπαραστάσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πλαίσια αναγνώρισης και κατανόησης των εμπειριών τους.

Η Αναστασία συνδέει τη σχετικά καθυστερημένη αναγνώριση της αμφιφυλοφιλίας της με την απουσία ορατών προτύπων, εκπροσώπησης και συζητήσεων γύρω από τη σεξουαλική ποικιλομορφία:

«Δεν υπήρχαν καθόλου πρότυπα. Έφτασα πανεπιστήμιο για να μπορέσω να το βρω αυτό».

«Θα μπορούσες να πεις ότι υπήρξε αρκετός χαμένος χρόνος για μένα και για πολλά άλλα άτομα, γιατί δεν υπήρχε εκπροσώπηση, δεν υπήρχε συζήτηση, δεν υπήρχε τίποτα».

Ο Άλκης περιγράφει την πλήρη απουσία αναφορών σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας:

«ΠΟΥ-ΘΕ-ΝΑ! Και θέλω να το γράψεις με κεφαλαία στην απομαγνητοφώνηση... ΠΟΥΘΕΝΑ!»

Στη συνέχεια διευκρινίζει ότι η απουσία αυτή αφορούσε τόσο το επίσημο όσο και το ανεπίσημο πρόγραμμα του σχολείου:

«Ούτε σε επίσημο curriculum ούτε σε ανεπίσημο.»

Παράλληλα, επισημαίνει την έλλειψη ορατών προτύπων με τα οποία θα μπορούσε να ταυτιστεί:

«Ε όχι! Αυτό που λες έχει μεγάλη σημασία με την έννοια ότι άτομο που να μου μοιάζει ανοιχτά, οτιδήποτε θα μπορούσε να είναι αυτό, έτσι; Δεν υπήρχε.»

Η σημασία τέτοιων αναφορών καθίσταται εμφανής στις στιγμές κατά τις οποίες τα συμμετέχοντα άτομα ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με αναπαραστάσεις που τους επέτρεψαν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους. Ο Αλέξης περιγράφει ότι η πρώτη του επαφή με την έννοια της τρανς ταυτότητας λειτούργησε ως σημείο κατανόησης και αναγνώρισης:

«Διαβάζοντάς το κατάλαβα ότι αυτό που νιώθω υπάρχει, δεν είναι κάτι που το έχω βγάλει εγώ από το μυαλό μου.»

Η Αλίκη περιγράφει την πρώτη της επαφή με μια αναπαράσταση λεσβιακής σχέσης ως μια εμπειρία ισχυρής αναγνώρισης:

«Θυμάμαι ειλικρινά την πρώτη φορά που είδα στην τηλεόραση μία ταινία με δύο κορίτσια μαζί [...] και ήταν σε φάση “πω πω εδώ είμαι!”»

Προσθέτοντας:

«Τότε ήταν που άρχισα και εγώ να βάζω μία ταυτότητα σε μένα.»

Οι αφηγήσεις αυτές αναδεικνύουν ότι η αναγνώριση του εαυτού δεν αποτελεί αποκλειστικά αποτέλεσμα εσωτερικής αναζήτησης, αλλά προϋποθέτει την ύπαρξη διαθέσιμων κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων μέσω των οποίων τα υποκείμενα μπορούν να καταστούν κοινωνικά αναγνωρίσιμα και να νοηματοδοτήσουν την εμπειρία τους. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συνάφεια με τη συλλογιστική του Butler (2009) αναφορικά με τους όρους αναγνώρισης και αναγνωρισιμότητας των υποκειμένων. Όταν απουσιάζουν διαθέσιμα πλαίσια νοηματοδότησης, ορισμένες εμπειρίες καθίστανται δύσκολο να εκφραστούν, να κατανοηθούν ή ακόμη και να γίνουν αντιληπτές ως δυνατότητες ύπαρξης. Συνεπώς, η απουσία προτύπων, αναπαραστάσεων και δημόσιου λόγου γύρω από τις ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες δεν εμφανίζεται απλώς ως έλλειμμα ενημέρωσης, αλλά ως παράγοντας που επηρεάζει καθοριστικά τις δυνατότητες αυτοαναγνώρισης και νοηματοδότησης της εμπειρίας.

Ωστόσο, η αναγνώριση αυτών των εμπειριών δεν προέκυπτε μόνο μέσα από την προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων ατόμων ούτε από τη συνάντησή τους με διαθέσιμα πλαίσια αναφοράς. Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις η πρώτη ονομασία τους προήλθε από το κοινωνικό περιβάλλον που περιέβαλλε τα υποκείμενα.

3.1.2 Οι άλλοι ως φορείς ονομασίας και αναγνώρισης

Παρότι τα άτομα περιγράφουν ότι από την παιδική ηλικία βίωναν μια αίσθηση μη ταύτισης με τις κυρίαρχες έμφυλες και σεξουαλικές προσδοκίες, οι αφηγήσεις τους δείχνουν ότι η αναγνώριση και η ονομασία αυτών των εμπειριών δεν αποτέλεσαν αποκλειστικά ατομική διεργασία. Σε πολλές περιπτώσεις, η πρώτη ονομασία προήλθε από συνομηλίκους ή εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απέδιδαν στα υποκείμενα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τα τοποθετούσαν εκτός των κυρίαρχων έμφυλων προσδοκιών. Έτσι, η συγκρότηση του έμφυλου και σεξουαλικού εαυτού δεν εμφανίζεται ως αμιγώς προσωπική ανακάλυψη, αλλά ως αποτέλεσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων αναγνώρισης.

Όταν ερωτήθηκε ο Άλκης πότε άρχισε να αντιλαμβάνεται ότι διαφέρει από τα κυρίαρχα πρότυπα αρρενωπότητας, απάντησε χαρακτηριστικά:

«Πρώτα μου το είπαν οι άλλοι!»

Στη συνέχεια περιγράφει ότι οι πρώτοι προβληματισμοί γύρω από τον εαυτό του δεν προέκυψαν από κάποια εσωτερική αίσθηση ταυτότητας, αλλά από τα σχόλια και τις αντιδράσεις των άλλων απέναντι στην έκφραση φύλου του:

«Οι πρώτες στιγμές που άρχισα να σκέφτομαι πράγματα για εμένα ήταν όταν οι άλλοι μου απέδιδαν πράγματα, ήταν όταν τα υπόλοιπα άτομα μου λέγανε “κάνεις σαν κοριτσάκι”, ή “δεν παίζεις ποδόσφαιρο”».

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά του ότι συμμαθητές και εκπαιδευτικοί του απέδιδαν μια συγκεκριμένη ταυτότητα πριν ακόμη ο ίδιος μπορέσει να την επεξεργαστεί ή να της αποδώσει νόημα:

«Υπήρχανε τέτοιου τύπου σχόλια τα οποία με κάποιον τρόπο μου κατασκευάζανε μία ταυτότητα πριν καν εγώ την διεκδικήσω, πριν καν εγώ αρχίσω να την επεξεργάζομαι. Αυτή η ταυτότητα ήταν του γκέι αγοριού».

Η αφήγηση του Άλκη αναδεικνύει ότι η κατανόηση και συγκρότηση του εαυτού δεν προηγείται απαραίτητα της κοινωνικής αναγνώρισης, αλλά συχνά διαμορφώνεται μέσω αυτής. Η παρατήρηση αυτή συνομιλεί με τη θεώρηση του Butler (2009),

σύμφωνα με την οποία η συγκρότηση του υποκειμένου συνδέεται με διαδικασίες ονομασίας, αναγνώρισης και κοινωνικής νοηματοδότησης. Η εμπειρία του Άλκη δείχνει ότι η ταυτότητα δεν εμφανίζεται ως προϋπάρχουσα εσωτερική ουσία που απλώς αποκαλύπτεται, αλλά ως αποτέλεσμα κοινωνικών διαδικασιών κατηγοριοποίησης και νοηματοδότησης.

Παρόμοια μοτίβα εμφανίζονται και στις αφηγήσεις άλλων συμμετεχόντων. Τόσο η Αλίκη όσο και ο Αλέξης αναφέρουν ότι από την παιδική ηλικία χαρακτηρίζονταν από το περιβάλλον τους ως «αγοροκόριτσα», μια κατηγορία που χρησιμοποιούνταν για να περιγράψει συμπεριφορές και προτιμήσεις που τοποθετούνταν εκτός των κυρίαρχων προσδοκιών θηλυκότητας. Η Αλίκη αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η ταυτότητα του “αγοροκόριτσου” που μου δίνανε χωρίς να την έχω εγώ για την εαυτή μου, κάπως με μάζευε».

Αντίστοιχα, ο Αλέξης σημειώνει:

«Οι μεγάλοι ως συνήθως με αποκαλούσαν “αγοροκόριτσο” τότε».

Η διαδικασία αυτή δεν περιοριζόταν μόνο στην απόδοση χαρακτηρισμών που σχετίζονταν με την έκφραση φύλου των ατόμων, αλλά επεκτεινόταν και σε κατηγοριοποιήσεις που σχετίζονταν με τη σεξουαλικότητα των υποκειμένων. Ο Ανδρέας περιγράφει ότι οι πρώτες του επαφές με ζητήματα σεξουαλικότητας συνδέθηκαν άμεσα με τα σχόλια που δεχόταν από συνομηλίκους στο σχολείο:

«Δεν είχα ιδιαίτερη καθοδήγηση ή οτιδήποτε, οπότε ζούσα τη ζωή μου, ενώ είχα στο back μέρος του μυαλού μου ότι something is going on και θεωρώ ότι στο σχολείο έγινε η πρώτη επαφή με το τι είναι αυτό. Αλλά με πολύ λάθος τρόπο ρε παιδί μου! Τύπου τα αγοράκια να κοροϊδεύουν “είσαι σαν κορίτσι, δεν ξέρεις να κλωτσάς μπάλα. Σου αρέσουν τα αγοράκια!”. Οπότε σκέψου έτσι ήταν μία αρχή του sexuality».

Αυτό που αναδεικνύει η αφήγησή του είναι ότι η πρώτη επαφή με τη δυνατότητα μιας μη ετεροκανονικής ταυτότητας δεν προέκυψε μέσα από διαδικασίες θετικής αναγνώρισης ή εκπροσώπησης, αλλά μέσα από πρακτικές χλευασμού και κοινωνικής επιτήρησης. Η ονομασία και ο στιγματισμός προηγούνται της προσωπικής

επεξεργασίας και κατανόησης της εμπειρίας από το ίδιο το υποκείμενο. Παράλληλα, η σύνδεση που πραγματοποιούν οι συμμαθητές του ανάμεσα στη θηλυπρεπή έκφραση φύλου και στην ομοφυλοφιλία φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο η έμφυλη έκφραση και η σεξουαλικότητα συγχέονται μέσα στο πλαίσιο της ετεροκανονικότητας.

Ανάλογα, αν και λιγότερο έντονα, στοιχεία εμφανίζονται και στην αφήγηση της Αναστασίας. Η ίδια περιγράφει ότι ήδη από το δημοτικό δεχόταν σχόλια εξαιτίας των ενδυματολογικών της επιλογών:

«Είχα το κλασικό που μου λέγαν αυτά τα “τι είναι τώρα, αγόρι ή κορίτσι;”».

Παρότι η ίδια δεν συνδέει άμεσα τα σχόλια αυτά με τη σεξουαλική της ταυτότητα, η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο η μη ταύτιση με τις κυρίαρχες έμφυλες προσδοκίες καθίσταται ορατή και σχολιάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον.

Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η αναγνώριση του εαυτού διαμεσολαβείται από κοινωνικούς λόγους και κατηγορίες που προϋπάρχουν των υποκειμένων. Τα άτομα περιγράφουν ότι συχνά αναγνωρίζονταν μέσω κατηγοριών που τους αποδόθηκαν από το περιβάλλον τους πριν ακόμη μπορέσουν να τις επεξεργαστούν και να τις νοηματοδοτήσουν. Η υποκειμενοποίηση εμφανίζεται, επομένως, ως διαδικασία που συγκροτείται μέσα από σχέσεις αναγνώρισης, κατηγοριοποίησης και ονομασίας.

3.1.3 Αναδρομική νοηματοδότηση της διαφορετικότητας

Οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύουν τον αναδρομικό χαρακτήρα της νοηματοδότησης των σχολικών εμπειριών. Η κατανόηση των έμφυλων και σεξουαλικών εμπειριών δεν διαμορφώθηκε απαραίτητα κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, αλλά συχνά προέκυψε εκ των υστέρων, μέσα από νέες εμπειρίες, σχέσεις και πλαίσια αναγνώρισης. Έτσι, τα άτομα επιστρέφουν στο παρελθόν και επανερμηνεύουν γεγονότα, συναισθήματα και σχέσεις, αποδίδοντάς τους νοήματα που δεν ήταν διαθέσιμα τη στιγμή που τα βίωναν.

Η Αναστασία αναγνωρίζει εκ των υστέρων ότι εμπειρίες που κατά τη σχολική περίοδο αντιλαμβανόταν ως θαυμασμό συνδέονταν τελικά με ερωτικό ενδιαφέρον. Σε άλλο σημείο της αφήγησής της συνδέει αυτή τη μεταγενέστερη κατανόηση με τη γνωριμία της με άλλα queer άτομα κατά τη διάρκεια των σπουδών της:

«Μου λέγαν “νόμιζα ότι την θαύμαζα αλλά εν τέλει μου άρεσε” και κάνω “Κάτσε! Έχω κι εγώ μία τέτοια εμπειρία.” Και τότε έγινε το κλικ.»

Αντίστοιχα, η Αλίκη περιγράφει ότι εμπειρίες και συναισθήματα τα οποία κατά τη σχολική περίοδο παρέμεναν ασαφή απέκτησαν νέο νόημα όταν τα επανεξέτασε από τη θέση του παρόντος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία κατέστη δυνατή και η αναγνώριση του ερωτικού ενδιαφέροντος προς άλλα κορίτσια.

Ο Αλέξης περιγράφει ότι ορισμένες παιδικές πρακτικές, προτιμήσεις και συναισθήματα απέκτησαν διαφορετικό νόημα όταν τα επανεξέτασε αργότερα υπό το πρίσμα της έμφυλης ταυτότητάς του:

«Μη συνειδητά όλα αυτά ήταν κάπως... ένα σημάδι να το πω, το οποίο το κατάλαβα αργότερα μεγαλώνοντας.»

Η πιο αναστοχαστική ίσως αφήγηση προέρχεται από τον Άλκη, ο οποίος ως ενήλικας περιγράφει τη δυσκολία διάκρισης ανάμεσα στην έμφυλη ταύτιση, τον θαυμασμό και την ερωτική επιθυμία:

«Πολύ στρεβλωμένα στην αρχή τη διάβαζα ως επιθυμία ταύτισης κι όχι επιθυμία συνύπαρξης.»

«Ότι με ελκύουν οι αρρενωπότητες όχι γιατί με έλκουν ερωτικά αλλά γιατί είναι κάτι που θαυμάζω γιατί θα ήθελα να είμαι έτσι. Που όχι!»

Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν ότι η κατανόηση των έμφυλων και σεξουαλικών εμπειριών δεν συντελείται σε μία και μοναδική χρονική στιγμή ούτε ολοκληρώνεται με την απόκτηση μιας ταυτότητας. Αντίθετα, αποτελεί μια διαρκή διαδικασία γίνεσθαι, καθώς τα υποκείμενα επανερμηνεύουν το παρελθόν υπό το πρίσμα νέων γνώσεων, σχέσεων και εμπειριών. Οι σχολικές εμπειρίες αποκτούν έτσι νέα νοήματα, καθώς ανασυντίθενται από τη θέση του παρόντος.

3.2 «Ένα ετεροκανονικότατο σχολείο»: Παραγωγή της κανονικότητας

Τα ευρήματα αναδεικνύουν το σχολείο ως έναν χώρο στον οποίο η ετεροκανονικότητα δεν εμφανίζεται απλώς ως κυρίαρχη κοινωνική αντίληψη, αλλά ως το αυτονόητο και αδιαμφισβήτητο πλαίσιο εντός του οποίου οργανώνεται η σχολική ζωή. Η παραδοχή της ετεροφυλοφιλίας ως κανονικότητας, οι κανονιστικές αντιλήψεις για την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα, καθώς και η απουσία εναλλακτικών αναπαραστάσεων συγκροτούν ένα πλαίσιο εντός του οποίου συγκεκριμένες μορφές ταυτότητας και επιθυμίας καθίστανται αναγνωρίσιμες και νομιμοποιημένες, ενώ άλλες αορατοποιούνται και αποκλείονται.

Όπως έχει ήδη συζητηθεί, το σχολείο λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης και αναπαραγωγής των κυρίαρχων έμφυλων και σεξουαλικών κανονικοτήτων. Τόσο μέσω του επίσημου όσο και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, των καθημερινών πρακτικών, των προσδοκιών, καθώς και μέσα από όσα δεν λέγονται ή δεν αναπαρίστανται, συγκροτείται ένα κανονιστικό πλαίσιο που ορίζει ποια σώματα, ποιες ταυτότητες και ποιες επιθυμίες καθίστανται φυσικές, αναμενόμενες και κοινωνικά νομιμοποιημένες.

Οι αφηγήσεις δεν αναδεικνύουν μόνο εμπειρίες άμεσου αποκλεισμού ή στοχοποίησης. Παράλληλα, φανερώνουν τους καθημερινούς και συχνά αόρατους μηχανισμούς μέσω των οποίων η κανονικότητα παράγεται και φυσικοποιείται. Στις επόμενες ενότητες εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους η ετεροκανονικότητα συγκροτείται ως αυτονόητη τάξη πραγμάτων στο σχολικό περιβάλλον, μέσα από έμφυλες προσδοκίες, σιωπές και την παρουσία ή απουσία συγκεκριμένων αναπαραστάσεων.

3.2.1 Η ετεροκανονικότητα ως αυτονόητη τάξη του σχολείου

Στις αφηγήσεις η ετεροκανονικότητα δεν εμφανίζεται μόνο ως ένα σύνολο κοινωνικών αντιλήψεων αναφορικά με τη σεξουαλικότητα, αλλά ως ένα καθεστώς αλήθειας που διατρέχει τη σχολική ζωή, καθορίζοντας ποιες μορφές ταυτότητας, επιθυμίας και σχέσεων αναγνωρίζονται ως φυσικές, αυτονόητες και νομιμοποιημένες. Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολείο λειτουργούσε μέσα από ένα πλέγμα ρητών και άρρητων παραδοχών που προϋπέθεταν ότι όλα τα παιδιά θα εξελιχθούν σε ετεροφυλόφιλους άνδρες και γυναίκες, οι οποίοι θα δημιουργήσουν ετεροφυλόφιλες σχέσεις και, αργότερα, οικογένεια.

Η Αλίκη περιγράφει ότι κατά τη σχολική της ζωή η ετεροφυλοφιλία αντιμετωπιζόταν ως η μοναδική αποδεκτή προοπτική. Όπως αναφέρει:

«στο Λύκειο θα έπρεπε να μου αρέσουν τα αγόρια»

Αντίστοιχα, η Αναστασία επισημαίνει ότι ακόμη και σε μαθήματα ή εκπαιδευτικές δράσεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση γύρω από τη σεξουαλική ποικιλομορφία, οι αναφορές περιορίζονταν αποκλειστικά στις ετεροφυλόφιλες σχέσεις:

«για ενημέρωση θυμάμαι στο λύκειο για την προστασία στο straight σεξ αλλά ποτέ δεν μίλησαν για το ομόφυλο σεξ».

Παρόμοιες παραδοχές διαπερνούσαν και τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις στο σχολείο. Η Αναστασία θυμάται ότι εκπαιδευτικοί απευθύνονταν στις μαθήτριες θεωρώντας δεδομένο ότι στο μέλλον θα συνάψουν σχέσεις με άνδρες:

«"Καλός αυτός! Άντε να βρεις έναν καλό, καλό, καλό..." δηλαδή γιατί να μη βρεις μία καλή;»

Αντίστοιχα, ο Αλέξης περιγράφει πως στις σχολικές συζητήσεις η δημιουργία ετεροφυλόφιλης οικογένειας παρουσιαζόταν ως αυτονόητη προοπτική για όλα τα παιδιά:

«αύριο – μεθαύριο θα θελήσετε να κάνετε παιδιά, να κάνετε μια οικογένεια».

Η απουσία εναλλακτικών αναπαραστάσεων φαίνεται να περιορίζει ακόμη και τη δυνατότητα φαντασιακής αναγνώρισης διαφορετικών ταυτοτήτων και επιθυμιών. Όπως παρατηρεί η Αναστασία:

«δεν υπήρχε ούτε στη γλώσσα να κάνεις κείμενα που να μιλάνε για τον ομόφυλο έρωτα, τίποτα, όλα είχανε να κάνουνε την ετεροκανονικότητα. Οπότε γιατί να σου πάει εσένα κάπου αλλού το μυαλό;».

Με τη φράση αυτή συνοψίζεται εύγλωττα ο τρόπος με τον οποίο η ετεροκανονικότητα λειτουργούσε ως καθεστώς αλήθειας στο σχολικό περιβάλλον, ορίζοντας τα όρια του νοητού και καθορίζοντας όχι μόνο τι θεωρείται «φυσιολογικό», αλλά και τι μπορεί να αναγνωριστεί ως δυνατότητα ύπαρξης.

3.2.2 Έμφυλες προσδοκίες και κανονιστικές αρρενωπότητες/θηλυκότητες

Πέραν της κανονικοποίησης της ετεροφυλοφιλίας, από τις αφηγήσεις προκύπτει ότι το σχολείο λειτουργούσε και ως χώρος παραγωγής συγκεκριμένων έμφυλων προσδοκιών. Τα άτομα καλούνταν να επιτελέσουν συγκεκριμένες μορφές αρρενωπότητας και θηλυκότητας, οι οποίες παρουσιάζονταν ως φυσικές και αυτονόητες. Μέσα από καθημερινές πρακτικές οριοθετούνταν οι αποδεκτοί τρόποι έκφρασης του φύλου.

Οι προσδοκίες αυτές γίνονταν ιδιαίτερα εμφανείς σε δραστηριότητες όπως ο αθλητισμός. Ο Ανδρέας θυμάται ότι ενώ ο ίδιος προτιμούσε να παίζει βόλεϊ με τα κορίτσια, τα αγόρια θεωρούσαν αυτονόητο ότι «όλοι θα παίζανε μπάλα». Μάλιστα, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι όταν εξέφραζε την απροθυμία του να συμμετάσχει στο ποδόσφαιρο, η αντίδραση του γυμναστή ήταν κατηγορηματική:

«Δεν θέλω να παίζω μπάλα, δεν μου αρέσει η μπάλα». – «Όχι, τα αγόρια παίζουν μπάλα. Τέλος! Ή θα σου βάλω απουσία».

Αντίστοιχα, ο Άλκης περιγράφει ότι από μικρή ηλικία δεχόταν σχόλια και υποδείξεις σχετικά με τον τρόπο που όφειλε να συμπεριφέρεται ως αγόρι:

«Η προσδοκία ήταν να συμπεριφέρομαι σαν ένα τυπικό αγόρι, πιο αρρενωπά, να παίζω ποδόσφαιρο, να μην κουνάω πολύ τα χέρια μου, να μην έχω θηλυπρεπή φωνή, να μην ασχολούμαι με πράγματα που συνήθως ασχολούνται τα κορίτσια».

Όπως εξηγεί, οι πιέσεις αυτές εκδηλώνονταν συστηματικά, καθώς η ενασχόλησή του με δραστηριότητες όπως το σχοινάκι αποτελούσε συχνά αφορμή για κοροϊδία από συνομηλίκους αλλά και για σχόλια από εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχες πιέσεις συμμόρφωσης προς κανονιστικές μορφές θηλυκότητας περιγράφουν και οι γυναίκες συμμετέχουσες. Η Αναστασία θυμάται ότι ήδη από το δημοτικό δεχόταν σχόλια επειδή οι ενδυματολογικές της επιλογές δεν ταυτίζονταν με τις κυρίαρχες προσδοκίες θηλυκότητας, ενώ η Αλίκη αναφέρεται στην ταυτότητα του «αγοροκόριτσου» που της αποδιδόταν από τους άλλους και συνέβαλε στην ανάπτυξη μηχανισμών αυτοεπιτήρησης.

Οι έμφυλες προσδοκίες εκτείνονταν και στο επίπεδο του σώματος και της εμφάνισης. Η Αλίκη θυμάται καθηγήτρια που απαγόρευε στα κορίτσια να φορούν σορτσάκια, με το επιχείρημα ότι «θα ερέθιζαν τα αγόρια», μεταθέτοντας έτσι στις μαθήτριες την ευθύνη της ανδρικής επιθυμίας. Παρόμοια, η Αναστασία περιγράφει ότι δεχόταν παρατηρήσεις ακόμη και όταν φορούσε βερμούδα μπάσκετ, ενώ οι αντίστοιχες επιλογές ένδυσης των αγοριών περνούσαν απαρατήρητες.

Παράλληλα, οι έμφυλες προσδοκίες διαμόρφωναν και τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες αντιλαμβάνονταν τις ικανότητες αγοριών και κοριτσιών. Η Αναστασία περιγράφει περιστατικά στα οποία τα αγόρια θεωρούνταν αυτονόητα δυνατότερα ή καταλληλότερα για συγκεκριμένες εργασίες. Αναφερόμενη σε ένα σχετικό συμβάν, αναφέρει ότι ο γυμναστής επέλεγε συστηματικά αγόρια για δραστηριότητες όπως μεταφορά θρανίων, δικαιολογώντας την επιλογή του ως εξής:

«Είναι άντρες, είναι πιο δυναμικοί, θέλω αυτούς».

Αντίστοιχα, ο Αλέξης αναφέρεται σε καθηγητές που αντιμετώπιζαν διαφορετικά τα αγόρια και τα κορίτσια, τόσο στον τρόπο που απευθύνονταν σε αυτά όσο και στις προσδοκίες που διατύπωναν για τη συμπεριφορά τους.

Προκύπτει, λοιπόν, ότι το σχολείο λειτουργούσε ως πεδίο αναπαραγωγής και νομιμοποίησης συγκεκριμένων εκδοχών αρρενωπότητας και θηλυκότητας. Τα άτομα που δεν ταυτίζονταν με τις κυρίαρχες έμφυλες προσδοκίες δεν αντιμετωπίζονταν πάντοτε με άμεσο αποκλεισμό, συχνά όμως γίνονταν αντικείμενο σχολιασμού, κατηγοριοποίησης ή πίεσης προσαρμογής. Έτσι, οι έμφυλες νόρμες φυσικοποιούνταν ως αυτονόητες κοινωνικές αλήθειες, αποκρύπτοντας τον κοινωνικά κατασκευασμένο και κανονιστικό χαρακτήρα τους.

3.2.3 Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα της σιωπής

Ένα από τα πλέον συνεπή μοτίβα που αναδύθηκαν στις αφηγήσεις αφορά την απουσία οποιασδήποτε ουσιαστικής συζήτησης για ζητήματα φύλου, σεξουαλικότητας και ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτοτήτων. Παρά τις διαφορές στις σχολικές διαδρομές των ατόμων, όλα περιγράφουν ένα σχολείο στο οποίο τα ζητήματα αυτά παρέμεναν εκτός του επίσημου αλλά και του ανεπίσημου σχολικού λόγου.

Ο Άλκης ερωτώμενος αν υπήρχαν σχετικές συζητήσεις στο σχολείο απαντά μονολεκτικά:

«ΠΟΥΘΕΝΑ!»

Διευκρινίζοντας ότι ούτε στη Βιολογία, ούτε σε μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών, ούτε στις άτυπες συζητήσεις της σχολικής ζωής υπήρχε οποιαδήποτε αναφορά σε ζητήματα σεξουαλικότητας ή έμφυλης διαφορετικότητας. Την ίδια διαπίστωση κάνει και η Αναστασία, η οποία επισημαίνει παράλληλα ότι ακόμη και οι ενημερώσεις γύρω από τη σεξουαλική υγεία περιορίζονταν αποκλειστικά στις ετεροφυλόφιλες σχέσεις. Παρόμοια εικόνα μεταφέρεται και από την Αλίκη, η οποία χαρακτηρίζει το σχολείο της ως:

«ένα ετεροκανονικότατο σχολείο, με ετεροκανονικότατους δασκάλους»

Στο οποίο δεν υπήρχε:

«καμία συζήτηση ούτε για σεξουαλικά ζητήματα ούτε για ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας».

Η σιωπή αυτή δεν εμφανίζεται ως απλή έλλειψη αναφορών, αλλά ως ενεργή διάσταση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Η απουσία αναφορών στη σεξουαλική και έμφυλη ποικιλομορφία συνέβαλλε στη φυσικοποίηση της ετεροκανονικότητας και στην παρουσίασή της ως αυτονόητης πραγματικότητας του σχολικού περιβάλλοντος, αποκλείοντας εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης του φύλου και της σεξουαλικότητας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Αναστασία, τα ζητήματα αυτά ήταν:

«σαν να μην ήταν άξιο προς συζήτηση».

3.3 Επιτήρηση και έμφυλη πειθάρχηση

3.3.1 «Τι είσαι τώρα; Αγόρι ή κορίτσι;»: Επιτήρηση της έμφυλης έκφρασης και διαχείριση της ορατότητας

Πέραν των έμφυλων προσδοκιών και της σιωπής που περιέβαλλε τις ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες, οι αφηγήσεις αναδεικνύουν το σχολείο και ως χώρο διαρκούς επιτήρησης της έμφυλης έκφρασης. Ειδικότερα, οι συμπεριφορές, οι προτιμήσεις, το ντύσιμο και γενικότερα οι καθημερινές πρακτικές των μαθητών/μαθητριών αξιολογούνταν διαρκώς σε σχέση με τις κυρίαρχες έμφυλες προσδοκίες, ενώ η απόκλιση από αυτές αποτελούσε συχνά αντικείμενο σχολιασμού, ελέγχου και αμφισβήτησης.

Στην περίπτωση της Αναστασίας, οι ενδυματολογικές της επιλογές προσέλκυαν συχνά σχόλια από συνομηλίκους ήδη από το δημοτικό:

«Μου λέγαν “τι είναι τώρα; αγόρι ή κορίτσι;”».

Το ερώτημα αυτό δεν λειτουργούσε ως γνήσια απορία αλλά ως μηχανισμός επαναφοράς των ορίων της έμφυλης κανονικότητας. Η αμφισβήτηση δεν αφορούσε την ταυτότητα της Αναστασίας καθεαυτή, αλλά το γεγονός ότι η εμφάνιση και οι πρακτικές της δεν ταυτίζονταν με τις κυρίαρχες έμφυλες αντιλήψεις.

Ο Άλκης περιγράφει ότι από τα πρώτα σχολικά χρόνια η συμπεριφορά και η έμφυλη έκφρασή του αποτελούσαν αντικείμενο σχολιασμού από συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, γεγονός που τον έφερνε διαρκώς αντιμέτωπο με τις κυρίαρχες προσδοκίες αρρενωπότητας. Η αφήγησή του δείχνει ότι η επιτήρηση της έμφυλης έκφρασης δεν ασκούσαν μόνο από συγκεκριμένα πρόσωπα αλλά αποτελούσε μια διάχυτη κοινωνική διαδικασία, μέσω της οποίας τα όρια του «αποδεκτού» γίνονταν διαρκώς ορατά και επαναβεβαιώνονταν.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η εμπειρία του Αλέξη αναφορικά με τη χρήση των σχολικών τουαλετών. Ο ίδιος περιγράφει ότι οι αυστηρά διαχωρισμένοι έμφυλοι χώροι του σχολείου αποτελούσαν διαρκή πηγή δυσφορίας, καθώς δεν ένιωθε ότι ανήκει πλήρως σε καμία από τις διαθέσιμες κατηγορίες:

«Οι τουαλέτες ήταν αρκετά δύσκολη εμπειρία για μένα [...] στη διαδρομή μου να πάω στις γυναικείες τουαλέτες περνούσα απ' αυτές των αντρών και πάντα στο μυαλό μου έπαιζε μια σκέψη "γιατί να μην μπορώ να πάω εγώ εδώ;". Και όταν εν τέλει πήγαινα στον γυναικών [...] ένιωθα ότι κάνω κάπως invade τον προσωπικό χώρο των κοριτσιών που βρίσκονταν εκείνη την ώρα στην τουαλέτα».

Η επιτήρηση της έμφυλης κανονικότητας, λοιπόν, δεν περιοριζόταν στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, αλλά ενσωματωνόταν και στη χωρική οργάνωση του σχολείου. Οι σχολικές τουαλέτες λειτουργούσαν ως χώροι που προϋπέθεταν σαφή και αδιαμφισβήτητη ένταξη σε μία από τις δύο διαθέσιμες έμφυλες κατηγορίες, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα άτομα τα οποία δεν αναγνώριζαν τον εαυτό τους μέσα σε αυτές.

Πρόσθετα, η συνεχής επιτήρηση της έμφυλης έκφρασης παρήγαγε ένα σύνολο καθημερινών πρακτικών μέσω των οποίων τα ίδια τα υποκείμενα επιχειρούσαν να διαχειριστούν την ορατότητά τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι πρακτικές αυτές δεν συνιστούσαν απαραίτητα συνειδητές επιλογές, αλλά συχνά αποτελούσαν τρόπους διαχείρισης της καθημερινότητας σε ένα πλαίσιο όπου η απόκλιση από τις κυρίαρχες νόρμες μπορούσε να έχει κοινωνικό κόστος.

Ο Άλκης περιγράφει ότι άρχισε να τροποποιεί ορισμένες πτυχές της συμπεριφοράς του, επιχειρώντας να διαχειριστεί τον τρόπο με τον οποίο γινόταν αντιληπτός από το σχολικό του περιβάλλον:

«Επέλεγα μια στρατηγική αορατότητα με κάποιον τρόπο, που μου δημιουργούσε τα λιγότερα προβλήματα».

Όπως εξηγεί, χωρίς να εγκαταλείπει πλήρως στοιχεία του εαυτού του, προσπαθούσε να περιορίζει εκείνες τις συμπεριφορές που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για νέα σχόλια. Η στρατηγική αυτή δεν προέκυπτε από ελεύθερη επιλογή αλλά από τη διαρκή διαπραγμάτευση ανάμεσα στην επιθυμία έκφρασης και στην ανάγκη προστασίας.

Ανάλογες πρακτικές περιγράφονται και από τον Ανδρέα, ο οποίος σημειώνει ότι συχνά προσαρμοζόταν στις κανονιστικές εκδοχές της αρρενωπότητας που κυριαρχούσαν στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να αποφύγει τη στοχοποίηση:

«Μπορεί να περπάταγα με έναν διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι περπατάω όταν είμαι μόνος μου. Η φωνή μου μπορεί να γινόταν λίγο πιο βαριά. Μπορεί να μη με ένοιαζε καθόλου, αλλά να ρωτήσω ποιος κέρδισε χθες Παναθηναϊκός-Ολυμπιακός».

Μέσω της αφήγησης αυτής γίνεται σαφές πως η συμμόρφωση δεν αφορά μόνο εξωτερικές συμπεριφορές, αλλά και μικρές καθημερινές επιτελέσεις μέσω των οποίων τα άτομα προσπαθούν να καταστούν λιγότερο αναγνωρίσιμα ως μη συμμορφούμενα προς τις κυρίαρχες έμφυλες προσδοκίες.

Αντίστοιχη είναι και η εμπειρία του Αλέξη, ο οποίος περιγράφει την προσπάθειά του να εναρμονιστεί με τις προσδοκίες που συνδέονταν με το φύλο που του είχε αποδοθεί κατά τη γέννηση:

«Προσπαθούσα π.χ. να έχω μακριά τα μαλλιά μου ή να περιποιούμαι όπως περιποιούνταν και τα άλλα κορίτσια [...] Είτε αυτό θα ήταν να κάνω τα μαλλιά μου πλεξούδες. Αλλά, να σου πω κάτι; Όταν είσαι κάτι και ξέρεις ότι είσαι αυτό το κάτι, όσο κι αν προσπαθείς να το κρύψεις, υπάρχουν στιγμές που καταλαβαίνεις ότι δεν το έκρυψες καλά».

«[...]προσπαθούσα να καταπιέσω όλα αυτά που ένιωθα, γιατί κατάλαβα ότι ήταν κάτι το οποίο δε θα το δεχόταν κανείς και στην ουσία ξεκίνησα να εμφανίζω τον εαυτό μου και να προσπαθώ, να υπερπροσπαθώ να μοιάζω στα κορίτσια, ώστε να μην είμαι στην απέξω».

Οι παραπάνω αφηγήσεις φανερώνουν μια κρίσιμη διάσταση της πειθαρχικής λειτουργίας της εξουσίας. Όπως υποστηρίζει ο Foucault (2003), η πειθάρχηση δεν επιβάλλεται αποκλειστικά μέσω εξωτερικών κυρώσεων, αλλά μέσω της σταδιακής εσωτερίκευσης των κοινωνικών προσδοκιών. Τα υποκείμενα μαθαίνουν να επιτηρούν τα ίδια τον εαυτό τους, να προβλέπουν πιθανές αντιδράσεις και να προσαρμόζουν αναλόγως τη συμπεριφορά τους. Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η επιτήρηση της έμφυλης έκφρασης δεν περιοριζόταν στον εξωτερικό έλεγχο από εκπαιδευτικούς και

συνομήλικα άτομα, αλλά συχνά μετατρέπονταν σε αυτοεπιτήρηση. Μέσα από μικρές καθημερινές πρακτικές προσαρμογής, τα άτομα επιχειρούσαν να μειώσουν τον κίνδυνο σχολιασμού ή στοχοποίησης, γεγονός που αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι κανονιστικές έμφυλες προσδοκίες εσωτερικεύονταν σταδιακά ως μηχανισμοί αυτορρύθμισης.

3.3.2 «Πούστης», «πουστάρα»: Λεκτική βία, εκφοβισμός και αποκλεισμός

Η επιτήρηση της έμφυλης έκφρασης δεν περιοριζόταν σε έμμεσες παρατηρήσεις και σχόλια σχετικά με την εμφάνιση και τις συμπεριφορές τους. Σε αρκετές περιπτώσεις, η απόκλιση από τις κυρίαρχες έμφυλες προσδοκίες συνοδευόταν από τη χρήση υποτιμητικών χαρακτηρισμών, οι οποίοι λειτουργούσαν ως μηχανισμοί πειθάρχησης και κανονικοποίησης, ως κοινωνικές κυρώσεις που υπενθύμιζαν στα υποκείμενα τα όρια του αποδεκτού και επιχειρούσαν να τα επαναφέρουν εντός αυτών.

Ο Άλκης περιγράφει ότι η έκφραση φύλου του γινόταν αντικείμενο σχολιασμού από συνομηλίκους αλλά και, σε ορισμένες περιπτώσεις, από εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει:

«Υπήρχαν τέτοιου τύπου σχόλια τα οποία με κάποιον τρόπο μου κατασκευάζανε μία ταυτότητα πριν καν εγώ τη διεκδικήσω, πριν καν εγώ αρχίσω να την επεξεργάζομαι. Αυτή η ταυτότητα ήταν του γκέι αγοριού».

Η σύνδεση της θηλυπρεπούς έκφρασης φύλου με την ομοφυλοφιλία εμφανίζεται επανειλημμένα στις αφηγήσεις. Ο Άλκης επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι:

«Υπήρχε αυτή η ταύτιση με κάποιον τρόπο της έκφρασης του φύλου με τη σεξουαλικότητα, ότι από τη στιγμή που είναι ένα θηλυπρεπές αγόρι με κάποιον τρόπο αυτό το αγόρι είναι γκέι και αυτό είναι κακό και κάπως το στιγματίζουμε».

Η απόκλιση από τις κυρίαρχες μορφές αρρενωπότητας δεν γινόταν αντιληπτή ως μια εναλλακτική εκδοχή έμφυλης έκφρασης αλλά ως ένδειξη μιας ανεπιθύμητης σεξουαλικής ταυτότητας. Με αυτόν τον τρόπο, η έμφυλη κανονικότητα και η ετεροκανονικότητα εμφανίζονται άρρηκτα συνδεδεμένες.

Παρόμοια εμπειρία περιγράφει και ο Ανδρέας, ο οποίος αναφέρει ότι ήδη από τα σχολικά του χρόνια γινόταν στόχος ομοφοβικών χαρακτηρισμών και σχολίων από συνομηλίκους. Όπως θυμάται:

«Να ανεβαίνεις τη σκάλα και να ακούς ένα πολύ αρνητικό επίθετο που αρέσει να χρησιμοποιούν αυτοί οι άνθρωποι (...) Πούστης!»

Η χρήση τέτοιων χαρακτηρισμών δεν προϋπέθετε γνώση της πραγματικής σεξουαλικής ταυτότητας του ατόμου. Αρκούσε η μη συμμόρφωση με τα κυρίαρχα πρότυπα αρρενωπότητας ώστε το άτομο να καταστεί στόχος λεκτικής πειθάρχησης.

Χαρακτηριστικό είναι επίσης το περιστατικό που αφηγείται ο Άλκης από τα χρόνια του γυμνασίου:

«Όταν κάποιος με αποκάλεσε “πουστάρα”, του έχωσα ένα μπουκέτο».

Το περιστατικό αναδεικνύει το φορτίο που συνόδευε χαρακτηρισμούς όπως η «πουστάρα» σε ένα περιβάλλον όπου η ομοφυλοφιλία παρουσιαζόταν ως απόκλιση από τον κανόνα.

Ο Ανδρέας περιγράφει επίσης ότι οι σχετικοί χαρακτηρισμοί συχνά διακινούνταν μέσω σχολίων και κουτσομπολιού μεταξύ συνομηλίκων, δημιουργώντας ένα κλίμα διαρκούς αξιολόγησης ακόμη και όταν το ίδιο το άτομο δεν ήταν παρόν.

Ωστόσο, οι εμπειρίες των συμμετεχόντων δείχνουν ότι η πειθάρχηση δεν περιοριζόταν πάντοτε στη λεκτική της εκδήλωση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι υποτιμητικοί χαρακτηρισμοί και οι πρακτικές λεκτικού εκφοβισμού λειτουργούσαν ως αφετηρία ευρύτερων πρακτικών κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης.

Η περίπτωση του Αλέξη είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστική, καθώς περιγράφει μια σχολική εμπειρία που σημαδεύτηκε από συστηματικό εκφοβισμό ήδη από το δημοτικό και με μεγαλύτερη ένταση κατά τα χρόνια του γυμνασίου:

«Έχει τύχει να με κλειδώσουν στις τουαλέτες και να πετάνε βρεγμένα χαρτιά από πάνω».

Παράλληλα, αναφέρει ότι τα σχόλια συνεχίζονταν και μέσα στην τάξη:

«Όταν σηκώνόμουν στον πίνακα θα υπήρχαν σχολιασμοί από πίσω είτε αυτό θα ήταν για τα κιλά είτε θα ήταν για το πώς είμαι είτε θα ήταν για οτιδήποτε».

Στην αφήγησή του, η βία δεν εμφανίζεται ως ένα μεμονωμένο περιστατικό αλλά ως μια διαρκής συνθήκη που διαπερνούσε διαφορετικούς χώρους και στιγμές της σχολικής ζωής. Οι σχολικές αίθουσες, τα διαλείμματα και οι κοινόχρηστοι χώροι

μετατρέπονταν σε πεδία στα οποία η μη συμμόρφωση προς τις κυρίαρχες έμφυλες προσδοκίες γινόταν αντικείμενο δημόσιου σχολιασμού και περιθωριοποίησης

Με βάση τις παραπάνω αφηγήσεις γίνεται σαφές ότι οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί, ο εκφοβισμός και η κοινωνική απομόνωση δεν συνιστούν διακριτά φαινόμενα αλλά διαφορετικές εκφάνσεις της ίδιας πειθαρχικής διαδικασίας. Η μη συμμόρφωση προς τις κυρίαρχες εκδοχές αρρενωπότητας και θηλυκότητας καθιστούσε ορισμένα υποκείμενα περισσότερο ορατά, εκθέτοντάς τα σε πρακτικές χλευασμού, αποκλεισμού και βίας. Ωστόσο, όπως θα φανεί στην επόμενη ενότητα, η έκθεση στη βία και στον αποκλεισμό δεν ήταν ίδια για όλα τα άτομα, αλλά διαφοροποιούνταν ανάλογα με τη θέση που αυτά κατείχαν στο σχολικό κοινωνικό πεδίο.

3.4 Επισφάλεια, διαθεματικότητα και αναγνώριση

3.4.1 Η άνιση κατανομή της επισφάλειας

Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η έκθεση στη βία, τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση δεν κατανέμεται ισότιμα. Αντίθετα, διαμορφώνεται μέσω της συνάντησης πολλαπλών κοινωνικών θέσεων και συνθηκών, οι οποίες επηρεάζουν διαφοροποιημένα τους όρους αναγνώρισης και επισφάλειας.

Όπως αναφέρει ο Αλέξης κατά τη διάρκεια συζητήσεων με συμμαθητές/συμμαθήτριες αναφορικά με ζητήματα σεξουαλικότητας ερχόταν αντιμέτωπος με έντονα ομοφοβικές τοποθετήσεις. Αναφερόμενος σε μια σχετική συζήτηση, θυμάται ότι ένας συμμαθητής του είχε δηλώσει πως, αν το παιδί του ήταν ομοφυλόφιλο, «θα το σκότωνε». Ερωτώμενος για το πώς βίωνε ο ίδιος τέτοιου είδους τοποθετήσεις, απαντά:

«Μη ασφαλής! Κι άβολα».

Η αφήγηση αυτή φανερώνει ότι η επισφάλεια δεν εκδηλωνόταν μόνο μέσω άμεσων περιστατικών βίας, αλλά και μέσω ενός κλίματος εχθρότητας που καθιστούσε δύσκολη την έκφραση του εαυτού.

Ωστόσο, παρότι όλα τα συμμετέχοντα άτομα εμφανίζονται εκτεθειμένα σε μορφές επισφάλειας στο πλαίσιο μιας ετεροκανονικής σχολικής πραγματικότητας, οι όροι και η ένταση αυτής της έκθεσης διαφοροποιούνται σημαντικά. Η διαφοροποίηση αυτή συνομιλεί με τη διάκριση του Butler (2015) ανάμεσα στην κοινή ανθρώπινη τρωτότητα και στην κοινωνικά παραγόμενη επισφάλεια, αναδεικνύοντας ότι ορισμένα υποκείμενα βρίσκονται διαφορετικά εκτεθειμένα στη βία, τον αποκλεισμό και τη μη αναγνώριση. Παράλληλα, η διαθεματική προσέγγιση της Crenshaw (1989) επιτρέπει να κατανοήσουμε ότι οι εμπειρίες αυτές δεν διαμορφώνονται αποκλειστικά από τη ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητα, αλλά από τη συνάντησή της με άλλους κοινωνικούς παράγοντες και μορφές ευαλωτότητας.

Χαρακτηριστική είναι η αφήγηση της Αλίκης σχετικά με μία συμμαθήτριά της στο λύκειο, την οποία περιγράφει ως «πολύ butch» και κοινωνικά απομονωμένη:

«Της επιτίθονταν αρκετά και όταν ξεκίνησα να κάνω εγώ παρέα μαζί της αυτό σταμάτησε».

Η αφήγηση αυτή δείχνει ότι η κοινωνική απομόνωση ενίσχυε σημαντικά την έκθεση ορισμένων ατόμων στη βία και στον αποκλεισμό. Το στοιχείο αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές αν αντιπαραβληθεί με την εμπειρία της ίδιας της Αλίκης, η οποία, παρά τη μη συμμόρφωσή της προς τις κυρίαρχες έμφυλες προσδοκίες, δεν βίωσε αντίστοιχες μορφές στοχοποίησης.

Παρόμοια παρατήρηση προκύπτει και από την αφήγηση του Ανδρέα, ο οποίος αναστοχαζόμενος τα σχολικά του χρόνια συγκρίνει τη δική του εμπειρία με εκείνη ενός άλλου μαθητή που, κατά την εκτίμησή του, βίωνε παρόμοιες εμπειρίες. Αναφερόμενος στον συγκεκριμένο μαθητή σημειώνει:

«Αυτός ήταν ένα πολύ chill άτομο. Δεν μίλαγε, κοίταγε κάτω, δεν έκανε eye contact ποτέ. Αυτός θεωρώ ότι τη ζωή του την είχαν κάνει κόλαση».

Η έκθεση στην επισφάλεια, λοιπόν, δεν διαμορφωνόταν αποκλειστικά από τη σεξουαλική ή έμφυλη διαφοροποίηση, αλλά και από τη θέση που κατείχε κάθε άτομο μέσα στις κοινωνικές σχέσεις του σχολείου. Η κοινωνική απομόνωση, η δυσκολία διεκδίκησης χώρου και η απουσία υποστηρικτικών σχέσεων φαίνεται ότι μπορούσαν να εντείνουν περαιτέρω την έκθεση στη χλεύη και στον αποκλεισμό.

Πρόσθετα, μέσω των αφηγήσεων αναδεικνύεται η σημασία του γεωγραφικού αλλά και του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώνονταν οι σχολικές εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ο Αλέξης περιγράφει ότι η φοίτησή του σε ένα μικρό χωριό δυσχέραινε ακόμη περισσότερο τη δυνατότητα αναγνώρισης και έκφρασης της ταυτότητάς του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Υπήρχε γενικά πολύς σκοταδισμός στο χωριό.»

Ενώ η διαφορετικότητά του αντιμετωπιζόταν συχνά ως κάτι που έπρεπε να παραμείνει αόρατο. Είναι ενδεικτικό ότι, όταν έκανε coming out στη μητέρα του, η πρώτη της αντίδραση ήταν:

«δεν πιστεύω να το έχεις πει πουθενά στο χωριό;»

Παρόμοια, ο Ανδρέας αναφέρεται στη σημασία του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγάλωσε. Η αλβανική καταγωγή της οικογένειάς του και οι αυστηρότερες αντιλήψεις που, σύμφωνα με τον ίδιο, επικρατούσαν για ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας διαμόρφωναν ένα πλαίσιο στο οποίο η έκφραση της διαφορετικότητας γινόταν ιδιαίτερα δύσκολη:

«Η καταγωγή μου είναι από την Αλβανία, οπότε παντού είναι οι περισσότεροι άνθρωποι αρκετά strict, αλλά και οι δικοί μου».

Η εμπειρία της σεξουαλικής διαφοροποίησης δεν βιώνονταν ανεξάρτητα από άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Αντίθετα, η σεξουαλική ταυτότητα διασταυρωνόταν με το οικογενειακό περιβάλλον και τις έμφυλες πολιτισμικές προσδοκίες, διαμορφώνοντας διαφορετικούς όρους έκθεσης στην επισφάλεια.

Ο Άλκης συνδέει αναδρομικά τις εμπειρίες του με την ταξική και γεωγραφική του προέλευση, επισημαίνοντας ότι το σχολείο λειτουργούσε ως μια πιθανή διέξοδος από ένα περιβάλλον περιορισμένων δυνατοτήτων αναγνώρισης:

«Και είναι κάτι που το κουβαλάω και σε ένα κομμάτι πέρα από το έμφυλο, αν θέλεις και σε ένα κομμάτι ταξικής, γεωγραφικής καταγωγής...».

Συμπερασματικά, οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η επισφάλεια δεν αποτελούσε μια ενιαία εμπειρία για όλα τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα. Αν και η μη συμμόρφωση με τις κυρίαρχες ετεροκανονικές προσδοκίες τα καθιστούσε περισσότερο εκτεθειμένα στη βία και στον αποκλεισμό, η έκθεση αυτή διαμορφωνόταν διαφορετικά ανάλογα με παράγοντες όπως η κοινωνική απομόνωση, η γεωγραφική προέλευση, το οικογενειακό περιβάλλον και η διαθεσιμότητα υποστηρικτικών σχέσεων. Υπό αυτή την έννοια, η διαθεματική προσέγγιση επιτρέπει να κατανοήσουμε ότι η επισφάλεια δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό συγκεκριμένων ταυτοτήτων αλλά παράγεται μέσα από τη συνάντηση πολλαπλών κοινωνικών συνθηκών και σχέσεων αναγνώρισης.

3.4.2 Το κοινωνικό και συμβολικό κεφάλαιο ως παράγοντας προστασίας

Οι αφηγήσεις αναδεικνύουν ότι η έμφυλη ή σεξουαλική ταυτότητα δεν αποτελούσε τον μοναδικό παράγοντα έκθεσης στην επισφάλεια. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραμάτιζαν και οι πόροι, οι σχέσεις και οι μορφές αναγνώρισης που διέθεταν τα άτομα εντός του σχολικού πλαισίου. Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας αφορά τον τρόπο με τον οποίο μορφές κοινωνικού και συμβολικού κεφαλαίου λειτουργούσαν προστατευτικά, μετριάζοντας τις συνέπειες της επισφάλειας.

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1986), το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στους πόρους που απορρέουν από τη συμμετοχή σε δίκτυα κοινωνικών σχέσεων και αμοιβαίας αναγνώρισης, ενώ το συμβολικό κεφάλαιο αφορά μορφές κύρους και κοινωνικής αξίας που αναγνωρίζονται ως νόμιμες μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο. Στο σχολικό πλαίσιο, η δημοφιλία, η συμμετοχή σε ισχυρές παρέες, οι στενές κοινωνικές σχέσεις ή η σχολική επίδοση μπορούν να λειτουργήσουν ως τέτοιες μορφές κεφαλαίου.

Η σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου αναδεικνύεται χαρακτηριστικά στην αφήγηση της Αλίκης. Παρότι η ίδια αποκλίνει από τις κυρίαρχες έμφυλες προσδοκίες και περιγράφει τον εαυτό της ως «αγοροκόριτσο», θεωρεί ότι η δημοφιλία της λειτούργησε προστατευτικά απέναντι σε πιθανές μορφές στοχοποίησης:

«Σε μένα, παρόλο που ήμουν αυτό που λέγαμε “αγοροκόριτσο” τότε, δεν υπήρχε καμία επιθετικότητα, γιατί ήμουν πολύ δημοφιλές παιδί. [...] Ένιωθα ότι αν ήμουν κάποιο άλλου είδους παιδί που δεν ήταν τόσο δημοφιλές θα έτρωγα κάποιες επιθέσεις, οπότε τη γλίτωσα λόγω αυτού.»

Όταν μάλιστα επισημαίνεται από την ερευνήτρια ότι φαίνεται να ήταν ένα ιδιαίτερα δυναμικό άτομο, η ίδια απαντά χαρακτηριστικά:

«Αυτό με γλίτωσε!»

Η αφήγησή της δείχνει ότι η κοινωνική αποδοχή, η δημοφιλία και η δυνατότητα διεκδίκησης χώρου μέσα στο σχολικό περιβάλλον περιόριζαν σημαντικά την έκθεση στη βία και στον αποκλεισμό.

Ανάλογα ευρήματα προκύπτουν και από την περίπτωση της Αναστασίας, η οποία αποδίδει σημαντικό μέρος της σχολικής της εμπειρίας στην παρουσία της δίδυμης αδελφής της, την οποία περιγράφει ως «την τυπικά όμορφη κοπέλα, την οποία τη θέλαν όλοι». Η δημοφιλία της αδελφής της και η συμμετοχή τους σε ευρείς κοινωνικούς κύκλους φαίνεται ότι λειτουργούσαν προστατευτικά, περιορίζοντας τις πιθανότητες στοχοποίησης. Όπως αναφέρει:

«Η δημοφιλία σε προστατεύει.»

Η περίπτωση αυτή δείχνει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να αντλείται και από τη συμμετοχή σε ευρύτερα δίκτυα κοινωνικών σχέσεων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η αναφορά της ίδιας σε έναν συμμαθητή της ο οποίος δεχόταν σχόλια λόγω της πιο θηλυπρεπούς έκφρασης φύλου του. Αν και σχετικοί χαρακτηρισμοί κυκλοφορούσαν στο σχολείο, η ίδια επισημαίνει ότι:

«ποτέ στο πρόσωπό του γιατί έκανε παρέα με δημοφιλή παιδιά, οπότε ήταν και εκείνος δημοφιλής.»

Στην περίπτωση του Άλκη, αντίθετα, προστατευτικά φαίνεται να λειτουργήσε κυρίως το συμβολικό κεφάλαιο που του παρείχε η ταυτότητα του «καλού μαθητή». Ο ίδιος περιγράφει ότι η σχολική επίδοση και η αναγνώριση που αυτή του εξασφάλιζε δημιουργούσαν συνθήκες αποδοχής και ένταξης ακόμη και σε ένα περιβάλλον όπου η ομοφοβία και η τρανσφοβία ήταν παρούσες:

«Μέσα στην τάξη είχα ένα κεφάλαιο, έτσι με όρους Bourdieu λίγο, μου μοιραζόταν ένα κεφάλαιο καλού μαθητή.»

Σε άλλο σημείο εξηγεί ότι η αναγνώριση αυτή του παρείχε μια θέση μέσα στο σχολικό περιβάλλον:

«Έπαιρνα και μια αξία, είχα μία θέση που κάπως κάποια κομμάτια μου ήταν αποδεκτά, ήταν με κάποιον τρόπο αναγνωρίσιμα.»

Η σχολική επίδοση λειτουργούσε όχι μόνο ως παράγοντας προστασίας απέναντι στη στοχοποίηση αλλά και ως πηγή κοινωνικής αναγνώρισης και αίσθησης

του ανήκειν. Με αυτόν τον τρόπο, το συμβολικό κεφάλαιο φαίνεται να μετρίαζε ορισμένες από τις συνέπειες της επισφάλειας.

Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι οι σχέσεις αναγνώρισης στο σχολείο δεν κατανέμονταν ισότιμα. Η κατοχή κοινωνικού ή συμβολικού κεφαλαίου δεν αναιρούσε την ύπαρξη της ετεροκανονικότητας ούτε εξάλειφε πλήρως την επισφάλεια που συνόδευε τη ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητα. Ωστόσο, μπορούσε να προσφέρει σε ορισμένα άτομα μεγαλύτερα περιθώρια προστασίας, αποδοχής και κοινωνικής ένταξης. Αντίστροφα, η απουσία τέτοιων πόρων φαίνεται να ενίσχυε την έκθεση στη βία, στον αποκλεισμό και στη μη αναγνώριση.

3.5 Διαδρομές επιβίωσης και επανανοηματοδότησης της εμπειρίας

3.5.1 Στρατηγικές αορατότητας και προσαρμογής

Η σχολική επιβίωση, όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις, δεν στηριζόταν μόνο σε εξωτερικούς παράγοντες προστασίας, όπως η δημοφιλία ή η υποστήριξη συγκεκριμένων προσώπων, αλλά και στην ανάπτυξη καθημερινών στρατηγικών διαχείρισης της ορατότητας και της κοινωνικής τους θέσης. Σε ένα περιβάλλον όπου η μη συμμόρφωση προς τις κυρίαρχες έμφυλες και σεξουαλικές νόρμες μπορούσε να συνεπάγεται στιγματισμό και αποκλεισμό, πολλά άτομα ανέπτυξαν πρακτικές αυτοελέγχου, προσαρμογής και περιορισμού της έκθεσής τους. Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η σχολική καθημερινότητα συχνά απαιτούσε τη διαχείριση ή τον περιορισμό πτυχών του εαυτού, προκειμένου να καταστεί δυνατή η συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον.

Η πιο συστηματική περιγραφή μιας τέτοιας στρατηγικής προέρχεται από τον Άλκη, ο οποίος αναφέρεται στην προσπάθειά του να ρυθμίζει συνειδητά την έκφραση φύλου του ώστε να αποφεύγει την αρνητική προσοχή:

«Διαμόρφωνα την επιτέλεσή μου με τρόπους που δεν θα μου δημιουργούσαν προβλήματα».

Πρόσθετα, ο ίδιος περιγράφει πώς στη διάρκεια της γυμναστικής επέλεγε εναλλακτικές δραστηριότητες αντί για το ποδόσφαιρο, χωρίς όμως να αρνείται συνολικά τη συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες. Δεν επρόκειτο για πλήρη απόσυρση αλλά για μια συνεχή διαπραγμάτευση των ορίων της αποδεκτής συμπεριφοράς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Για να μη δώσω δικαίωμα να με πικάρουνε θα βρω να κάνω κάτι, όχι αυτό που θέλουν να κάνω αυτοί αλλά που να μπορώ να κάνω κι εγώ και να είμαι εντάξει».

Η στρατηγική αυτή λειτουργούσε τόσο ως τρόπος προστασίας από αρνητικά σχόλια όσο και ως μέσο αποφυγής της κοινωνικής απομόνωσης.

Παρόμοια διαχείριση περιγράφεται και από τον Ανδρέα, ο οποίος αναφέρει ότι προσάρμοζε συνειδητά στοιχεία της συμπεριφοράς και της παρουσίας του προκειμένου να ελαχιστοποιήσει τις πιθανότητες στοχοποίησης:

«Κι εγώ συγκρατιόμουν. Δηλαδή μπορεί να περπάταγα με έναν διαφορετικά τρόπο απ' ότι περπατάω όταν είμαι μόνος μου ή όταν γυρνάω στο σπίτι. Η φωνή μου μπορεί να γινόταν λίγο πιο βαριά. Μπορεί να μη με ένοιαζε καθόλου, αλλά να ρωτήσω για το ποιος κέρδισε χθες το βράδυ Παναθηναϊκός-Ολυμπιακός. Οπότε έβαζα κι εγώ τον εαυτό μου σε μία νόρμα για να ταιριάζω με αυτούς τους ανθρώπους, δηλαδή έκρυβα την προσωπικότητά μου».

Η υιοθέτηση τρόπων ομιλίας, ενδιαφερόντων και πρακτικών που θεωρούνταν συμβατές με τις κυρίαρχες εκδοχές αρρενωπότητας λειτουργούσε ως μέσο ένταξης και αποφυγής της στοχοποίησης, συχνά με τίμημα την απόκρυψη πτυχών του εαυτού.

Παρόμοιες στρατηγικές συναντώνται και στην αφήγηση του Αλέξη. Καθώς άρχισε να κατανοεί την ταυτότητα φύλου του, η επίγνωση ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον δεν θα αποδεχόταν την ταυτότητά του τον οδήγησε σε μια μακρά περίοδο απόκρυψης και συμμόρφωσης:

«Προσπαθούσα να καταπιέσω όλα αυτά που ένιωθα, γιατί κατάλαβα ότι ήταν κάτι το οποίο δε θα το δεχόταν κανείς και στην ουσία ξεκίνησα να εμφανίζω τον εαυτό μου και να προσπαθώ, να υπερπροσπαθώ να μοιάζω στα κορίτσια, ώστε να μην είμαι στην απέξω κάπως να το πω.»

Η αφήγησή του δείχνει ότι η συμμόρφωση προς τις κυρίαρχες έμφυλες προσδοκίες δεν αποτελούσε έκφραση της ταυτότητάς του αλλά στρατηγική επιβίωσης απέναντι στον κίνδυνο κοινωνικής απόρριψης και αποκλεισμού. Η προσπάθεια να «μοιάζει στα κορίτσια» συνδεόταν άμεσα με την ανάγκη διατήρησης μιας θέσης εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος, σε ένα πλαίσιο που δεν παρείχε όρους αναγνώρισης για μια διαφορετική ταυτότητα φύλου.

Ακόμη και η Αλίκη, παρότι περιγράφει μια σχετικά προστατευμένη σχολική εμπειρία λόγω της δημοφιλίας της, αναφέρεται σε πρακτικές αυτοεπιτήρησης που συνδέονταν με την επιθυμία της προς άλλα κορίτσια. Ιδιαίτερα σε στιγμές που

προϋπέθεταν σωματική εγγύτητα, όπως κατά την αλλαγή ρούχων στη γυμναστική, περιγράφει ένα έντονο αίσθημα αμηχανίας και ελέγχου του εαυτού:

«Ένιωθα μεγάλη ντροπή, δηλαδή δεν ένιωθα άνετα μαζί με τα κορίτσια με την έννοια ότι, δεν ξέρω, μη ρίξω κάποια ματιά που θα παρεξηγηθεί ή μη νιώσουν ότι μπορώ να ελκυθώ ερωτικά από αυτές.»

Η ίδια συνδέει αναδρομικά αυτή την εμπειρία με τις κατηγοριοποιήσεις που της αποδίδονταν από τους άλλους, οι οποίες, όπως αναφέρει, «κάπως με μάζευαν μην κάνω κάτι που παρεξηγηθεί».

Οι στρατηγικές προσαρμογής αφορούσαν τη διαχείριση συναισθημάτων, επιθυμιών και μορφών οικειότητας που γίνονταν αντιληπτές ως μη συμβατές με τις κυρίαρχες κανονικότητες. Πριν ακόμη αποκτήσει σαφή ονομασία η επιθυμία της, η ίδια είχε ήδη μάθει να την επιτηρεί και να τη διαχειρίζεται, προκειμένου να αποφύγει πιθανές παρερμηνείες ή κοινωνικές κυρώσεις.

Συμπερασματικά, η σχολική επιβίωση δεν προϋπέθετε απαραίτητα τη σύγκρουση με τη νόρμα αλλά συχνά τη διαρκή προσαρμογή σε αυτήν. Τα άτομα ανέπτυξαν στρατηγικές διαχείρισης της ορατότητάς τους, περιορίζοντας την έκθεση πτυχών του εαυτού που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο σχολιασμού ή στοχοποίησης. Οι πρακτικές αυτές δεν εξάλειφαν την επισφάλεια, αλλά λειτουργούσαν ως τρόποι διαχείρισης της έκθεσης στη βία, στον αποκλεισμό και στη μη αναγνώριση.

3.5.2 Σχέσεις αναγνώρισης και ασφαλείς χώροι

Παρότι τα συμμετέχοντα άτομα περιγράφουν το σχολείο ως ένα κατεξοχήν ετεροκανονικό περιβάλλον, οι αφηγήσεις τους αναδεικνύουν την ύπαρξη σχέσεων που λειτουργούσαν ως πηγές αποδοχής, ασφάλειας και υποστήριξης. Οι ασφαλείς χώροι που περιγράφονται δεν ταυτίζονται με συγκεκριμένους θεσμούς ή οργανωμένες πολιτικές συμπερίληψης, αλλά συγκροτούνται μέσω σχέσεων με φίλους, συμμαθητές/συμμαθήτριες και εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρείχαν μορφές αναγνώρισης σε ένα κατά τα άλλα κανονιστικό περιβάλλον.

Η σημασία των σχέσεων αυτών συνομιλεί με τη συλλογιστική του Butler (2009) για την αναγνώριση και την αναγνωρισιμότητα των υποκειμένων. Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η σχολική επιβίωση δεν συνδέθηκε μόνο με στρατηγικές αορατότητας αλλά και με την ύπαρξη προσώπων που προσέφεραν, έστω άρρητα, μορφές αναγνώρισης.

Στην περίπτωση της Αναστασίας, καθοριστικό ρόλο φαίνεται να έπαιξε ο στενός κύκλος φίλων της. Όταν δεχόταν σχόλια για την εμφάνιση ή το ντύσιμό της, οι φίλοι της παρενέβαιναν άμεσα υπερασπιζόμενοι το δικαίωμά της να είναι διαφορετική:

«Είχα έναν πολύ καλό στενό κύκλο ο οποίος κάθε φορά που τα άκουγε αυτά πεταγόταν κι έλεγε “κι εσένα τι σε νοιάζει; Άσ’ την ήσυχη!”».

Η υποστήριξη αυτή δεν εξάλειφε την ύπαρξη των έμφυλων κανονιστικών προσδοκιών, δημιουργούσε όμως ένα πλαίσιο ασφάλειας μέσα στο οποίο η έκφραση του εαυτού γινόταν περισσότερο εφικτή.

Παρόμοια λειτουργία είχαν οι φιλίες και στην περίπτωση του Ανδρέα. Οι περισσότερες στενές του σχέσεις αναπτύχθηκαν με κορίτσια, τα οποία, όπως ο ίδιος περιγράφει, δεν τον πίεζαν να συμμορφωθεί με τις κυρίαρχες προσδοκίες περί αρρενωπότητας ή ετεροφυλοφιλίας. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά επίσης η ανάμνησή του από μια συζήτηση στη Γ’ Λυκείου, όταν βρέθηκε για πρώτη φορά σε μια μικρή ομάδα συνομηλίκων που υπερασπίστηκαν ανοιχτά τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα:

«Είχα νιώσει πολύ όμορφα εκείνη τη μέρα και μου έχει μείνει στο μυαλό πολύ έντονα.»

Παράλληλα, ο ίδιος αναφέρεται με ιδιαίτερα θετικό τρόπο σε ορισμένες καθηγήτριες Αγγλικών, τις οποίες θυμάται ως περισσότερο ανοιχτές σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας. Όπως περιγράφει, μέσα από μικρά σχόλια ή παραδείγματα που παρέκκλιναν από τις κυρίαρχες ετεροκανονικές παραδοχές, δημιουργούσαν ένα κλίμα μεγαλύτερης αποδοχής:

«Ήταν πολύ open αυτοί οι άνθρωποι [...]ας πούμε ένα ζευγάρι και μπορεί να λέγανε δύο γυναικεία ονόματα. Που ήταν πάρα πολύ όμορφο αυτό.»

Η αφήγησή του δείχνει ότι ακόμη και έμμεσες μορφές αναγνώρισης μπορούσαν να αποκτήσουν ιδιαίτερη σημασία, διευρύνοντας τα όρια του νοητού και του αποδεκτού μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Αντίστοιχα, ο Άλκης περιγράφει την ιδιαίτερη σημασία που είχαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι, χωρίς να αμφισβητούν ανοιχτά τις κυρίαρχες νόρμες, δημιουργούσαν μικρά περιθώρια συμπερίληψης. Ο γυμναστής που του επέτρεπε να συμμετέχει σε διαφορετικές δραστηριότητες από το ποδόσφαιρο αποτελούν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

«Βρίσκανε εναλλακτικές».

Ακόμη πιο σημαντική φαίνεται να υπήρξε η δασκάλα του στο δημοτικό, η οποία παρενέβη ώστε να συνεχίσει τη φοίτησή του σε μεγαλύτερο σχολείο εκτός χωριού:

«Μήπως αν μπορείτε να πάτε [στην κοντινή πόλη], σε ένα πιο μεγάλο σχολείο θα είναι καλύτερα για τον Άλκη».

Αν και η παρέμβαση αυτή δεν αναφέρεται ρητά σε ζητήματα φύλου ή σεξουαλικότητας, ο συμμετέχων την ερμηνεύει αναδρομικά ως μια πράξη φροντίδας που του επέτρεψε να αισθανθεί ότι κάποιος αναγνώριζε τη δυσκολία ύπαρξης εντός του συγκεκριμένου σχολικού περιβάλλοντος.

Παρομοίως, ο Αλέξης θυμάται μια καθηγήτρια στο Λύκειο ως το μοναδικό πρόσωπο που εξέφραζε πιο ανοιχτές και συμπεριληπτικές αντιλήψεις:

«Ήταν του τύπου όλοι μπορείτε να κάνετε τα πάντα».

Η σημασία της παρουσίας της δεν σχετίζεται μόνο με όσα έλεγε, αλλά με το γεγονός ότι ενσάρκωνε μια εναλλακτική δυνατότητα ύπαρξης μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον που κατά τα άλλα παρέμενε βαθιά κανονιστικό.

Αναλόγως και η Αλίκη κάνει λόγο για δύο καθηγήτριες που ξεχώρισαν για τη στάση τους:

«Ήταν υποστηρικτικές, ήτανε χωρητικές και με βοήθησαν κι εμένα στα επόμενα χρόνια».

Οι παραπάνω αφηγήσεις αναδεικνύουν ότι οι ασφαλείς χώροι δεν ταυτίζονται απαραίτητα με θεσμικές πολιτικές ή οργανωμένες πρακτικές συμπερίληψης. Συχνά συγκροτούνται μέσα από καθημερινές σχέσεις, μικρές χειρονομίες αποδοχής και πρόσωπα που επιλέγουν να μην αναπαράγουν πλήρως τις κυρίαρχες νόρμες. Οι σχέσεις αυτές δεν αναιρούν την ετεροκανονικότητα του σχολείου, αλλά δημιουργούν περιθώρια αναγνώρισης, ασφάλειας και υποστήριξης μέσα σε αυτήν, καθιστώντας τη σχολική εμπειρία περισσότερο βιώσιμη για τα υποκείμενα.

3.5.3 Από την επιβίωση στην επανανοηματοδότηση της εμπειρίας

Η χρονική απόσταση από τα σχολικά χρόνια, σε συνδυασμό με τις μεταγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες των ατόμων, δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να επανεξετάσουν τις σχολικές τους εμπειρίες. Οι αφηγήσεις τους συνιστούν διαδικασίες αναστοχασμού μέσω των οποίων αποδίδουν νέα νοήματα στο παρελθόν και ανασυγκροτούν τη σχέση τους με τον τότε εαυτό τους.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Άλκη. Αναστοχαζόμενος τις στρατηγικές αορατότητας που υιοθέτησε στο σχολείο, αναγνωρίζει ότι μέσα στις συγκεκριμένες κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες λειτούργησαν προστατευτικά:

«Νομίζω ότι αυτό που έκανα τότε στη μεγάλη εικόνα με προστάτευσε».

Η αναδρομική αυτή ανάγνωση κορυφώνεται όταν ερωτάται τι θα έλεγε στον νεότερο εαυτό του:

«Αυτό θα έλεγα στον εαυτό μου τότε. “Ευχαριστώ που με προστάτευσες”».

Η απάντησή του αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτεί σήμερα τις στρατηγικές που υιοθέτησε, αναγνωρίζοντάς τες ως τρόπους προστασίας και διαχείρισης ενός περιβάλλοντος με περιορισμένες δυνατότητες αναγνώρισης.

Ανάλογη είναι και η περίπτωση του Ανδρέα. Όταν καλείται να φανταστεί μια συνομιλία με τον νεότερο εαυτό του, η απάντησή του δεν αφορά κάποια συμβουλή ή καθοδήγηση αλλά μια πράξη συναισθηματικής αναγνώρισης::

«Θα έλεγα σε μένα “σ’ αγαπώ”, γιατί θεωρώ ότι το χρειάζονται εκείνη την περίοδο, να ξέρω από έναν άνθρωπο ότι μ’ αγαπάει. Μία αγκαλιά ας πούμε, μία μεγάλη αγκαλιά και ότι συνέχισε αυτό που κάνεις και θα σου πάει πολύ καλά. Κάτι πολύ τρυφερό, έντονο συναίσθημα θα του πρόσφερα, γιατί ξέρω ότι του χρειαζόταν»

Μέσα από την αναδρομική αυτή αφήγηση, ο Ανδρέας αναγνωρίζει ανάγκες που παρέμεναν σε μεγάλο βαθμό ανεκπλήρωτες κατά τη σχολική περίοδο και επαναπροσεγγίζει το παρελθόν του με όρους τρυφερότητας και αποδοχής.

Η Αλίκη προχωρά σε μια διαφορετική μορφή επανανοηματοδότησης. Περιγράφει το σχολείο ως ένα είδος αρνητικού παραδείγματος που επηρέασε βαθιά τις μεταγενέστερες επιλογές και αξίες της:

«Το σχολείο λειτούργησε σαν αντιπαράδειγμα.»

Όπως εξηγεί, πολλές από τις αντιλήψεις που υιοθέτησε αργότερα στη ζωή της διαμορφώθηκαν σε αντιπαράβολή με όσα βίωσε στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικές, προσδοκίες και συμπεριφορές που βίωνε ως περιοριστικές ή άδικες μετατράπηκαν αναδρομικά σε σημεία αναφοράς για τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει σήμερα να τοποθετείται απέναντι σε ζητήματα σχέσεων, εκπαίδευσης και κοινωνικών ρόλων. Η σχολική εμπειρία δεν παρουσιάζεται έτσι μόνο ως πηγή δυσκολιών αλλά και ως ένα πεδίο μέσα από το οποίο διαμορφώθηκαν μεταγενέστεροι τρόποι κατανόησης και αξιολόγησης του κοινωνικού κόσμου.

Παρόμοια, η Αναστασία αναστοχάζεται το δικό της σχολικό παρελθόν μέσα από την επαγγελματική της ιδιότητα ως εκπαιδευτικού. Οι εμπειρίες της ως μαθήτριας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται σήμερα τον ρόλο της εκπαίδευσης και τη σημασία της εκπροσώπησης:

«Θα ήθελα πολύ να υπήρχε ενημέρωση από τους καθηγητές».

Η αφήγησή της μετατοπίζεται διαρκώς από το ατομικό βίωμα σε μια κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος και σε μια διεκδίκηση ενός πιο συμπεριληπτικού σχολείου για τις επόμενες γενιές.

Αντίστοιχα, ο Αλέξης περιγράφει την πορεία από τη μακρόχρονη καταπίεση της ταυτότητάς του προς την αποδοχή της και το coming out. Η απώλεια του πατέρα του λειτουργεί ως σημείο καμπής, οδηγώντας τον στην απόφαση να πάψει να ζει σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων:

«Έχω μόνο μια ζωή να ζήσω και δεν μπορώ να ζω με ψέματα».

Η αφήγησή του αναδεικνύει ότι η αναγνώριση της ταυτότητας δεν παρουσιάζεται ως μια στιγμιαία αποκάλυψη, αλλά ως αποτέλεσμα μιας μακράς διαδρομής διαπραγμάτευσης, απώλειας και σταδιακής αυτοαποδοχής.

Συνολικά, οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η σχολική εμπειρία δεν παραμένει σταθερή στον χρόνο, αλλά επανανοηματοδοτείται μέσα από νέες εμπειρίες, γνώσεις και σχέσεις. Η αναδρομική αφήγηση επιτρέπει στα άτομα να επανεξετάσουν το παρελθόν τους υπό το πρίσμα μεταγενέστερων βιωμάτων, αναγνωρίζοντας εκ νέου τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τις στρατηγικές που ανέπτυξαν και τον τρόπο με τον οποίο οι εμπειρίες αυτές συνέβαλαν στη διαμόρφωση της σημερινής τους αυτοαντίληψης

Με αυτή την έννοια, οι ιστορίες των συμμετεχόντων δεν αποτελούν μόνο αφηγήσεις τραύματος ή αποκλεισμού. Αποτελούν επίσης αφηγήσεις επιβίωσης, αναγνώρισης και συγκρότησης του εαυτού, αναδεικνύοντας ότι ακόμη και μέσα σε ισχυρά κανονιστικά πλαίσια τα υποκείμενα αναπτύσσουν τρόπους ύπαρξης, νοηματοδότησης και διεκδίκησης της θέσης τους στον κοινωνικό κόσμο.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχολικών εμπειριών ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων μέσω αναδρομικών αφηγήσεων. Η ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε ότι οι εμπειρίες αυτές διαμορφώθηκαν μέσω σύνθετων διαδικασιών αναγνώρισης, κανονικοποίησης και διαπραγμάτευσης της έμφυλης και σεξουαλικής διαφοροποίησης στο σχολικό περιβάλλον. Από τις αφηγήσεις προκύπτει ότι τα υποκείμενα συγκροτούν σταδιακά τρόπους κατανόησης και νοηματοδότησης του εαυτού, συχνά κατηγοριοποιούνται από τους άλλους, διαπραγματεύονται τη θέση τους στο σχολικό περιβάλλον και αναπτύσσουν στρατηγικές διαχείρισης και επιβίωσης εντός κανονιστικών πλαισίων φύλου και σεξουαλικότητας.

Ένα πρώτο σημαντικό εύρημα αφορά τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζεται η έμφυλη και σεξουαλική διαφοροποίηση. Η αίσθηση της διαφοροποίησης συχνά προηγείται της δυνατότητας ονομασίας της, καθώς, πριν την πρόσβαση σε έννοιες, αναπαραστάσεις ή κοινότητες που θα επέτρεπαν την κατανόηση των βιωμάτων τους, τα συμμετέχοντα άτομα περιγράφουν ότι ήδη ένιωθαν πως δεν ταυτίζονταν πλήρως με τις κυρίαρχες προσδοκίες φύλου και σεξουαλικότητας. Παράλληλα, σε αρκετές περιπτώσεις η πρώτη ονομασία αυτής της διαφοροποίησης προήλθε από το κοινωνικό περιβάλλον και όχι από τα ίδια τα υποκείμενα. Συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί και άλλοι σημαντικοί φορείς απέδιδαν νοήματα και χαρακτηρισμούς σε συμπεριφορές ή μορφές έκφρασης που δεν συμμορφώνονταν με τις κυρίαρχες ετεροκανονικές νόρμες, συμβάλλοντας στη συγκρότηση αναγνωρίσιμων υποκειμενικών θέσεων πριν ακόμη τα ίδια τα άτομα μπορέσουν να τις επεξεργαστούν ή να τις διεκδικήσουν. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη σημασία των διαδικασιών αναγνώρισης και υποκειμενοποίησης που έχουν αναδειχθεί στη σχετική θεωρητική βιβλιογραφία.

Ένα δεύτερο καίριο συμπέρασμα αφορά τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο εμφανίζεται ως πεδίο παραγωγής και αναπαραγωγής της κανονικότητας. Παρά τις διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τον χρόνο φοίτησης, τη γεωγραφική περιοχή ή το κοινωνικό πλαίσιο των συμμετεχόντων, οι αφηγήσεις συγκλίνουν στην περιγραφή ενός σχολείου όπου η ετεροκανονικότητα λειτουργεί ως καθεστώς αλήθειας που οργανώνει τη σχολική ζωή και ορίζει ποιες μορφές φύλου, επιθυμίας και σχέσεων αναγνωρίζονται ως φυσικές και αυτονόητες. Οι έμφυλες προσδοκίες, οι κανονιστικές αντιλήψεις για

την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα, η απουσία θετικών αναπαραστάσεων ΛΟΑΤΚΙ+ ατόμων, αλλά και η συστηματική σιωπή αναφορικά με ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας συγκροτούν ένα πλαίσιο εντός του οποίου ορισμένες μορφές ύπαρξης αναγνωρίζονται ως φυσικές και αυτονόητες, ενώ άλλες καθίστανται δυσκολότερα νοητές και αναγνωρίσιμες. Έτσι, μέσω των ευρημάτων επιβεβαιώνεται ότι το σχολείο δεν λειτουργεί μόνο ως χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως πεδίο παραγωγής κανονιστικών λόγων και υποκειμενικότητων.

Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε ότι οι συνέπειες αυτών των κανονιστικών πλαισίων δεν κατανέμονται ισότιμα. Αν και όλα τα συμμετέχοντα άτομα ήρθαν αντιμέτωπα με τους κανονιστικούς όρους της ετεροκανονικότητας, ο βαθμός έκθεσης στην επισφάλεια, στη μη αναγνώριση, στον αποκλεισμό ή στη βία διαφοροποιούνταν σημαντικά. Η κοινωνική αποδοχή, η δημοφιλία, οι φιλικές σχέσεις, η σχολική επίδοση, το οικογενειακό περιβάλλον, η γεωγραφική προέλευση και άλλοι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες φαίνεται να επηρέαζαν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο βιώνονταν η μη συμμόρφωση προς τις κυρίαρχες έμφυλες και σεξουαλικές νόρμες. Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει το γεγονός ότι ορισμένες μορφές κοινωνικού και συμβολικού κεφαλαίου λειτουργούσαν προστατευτικά. Η δημοφιλία της Αλίκης, τα ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα της Αναστασίας ή η ταυτότητα του «καλού μαθητή» στην περίπτωση του Άλκη φαίνεται ότι περιορίζαν την έκθεση στη στοχοποίηση και διέδυναν τις δυνατότητες κοινωνικής αναγνώρισης. Αντίθετα, η κοινωνική απομόνωση ή η απουσία υποστηρικτικών σχέσεων ενίσχυαν την έκθεση στη βία και στον αποκλεισμό. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη σημασία μιας διαθεματικής προσέγγισης, καθώς η εμπειρία της έμφυλης και σεξουαλικής διαφοροποίησης δεν διαμορφώνεται ανεξάρτητα από άλλες κοινωνικές θέσεις και σχέσεις εξουσίας.

Ταυτόχρονα, οι αφηγήσεις ανέδειξαν ότι τα συμμετέχοντα άτομα δεν υπήρξαν παθητικοί αποδέκτες των κανονιστικών πιέσεων. Αντίθετα, ανέπτυξαν ποικίλες στρατηγικές διαχείρισης της καθημερινότητάς τους, οι οποίες περιλάμβαναν μορφές αορατότητας, αυτοεπιτήρησης και προσαρμογής, αλλά και αναζήτησης σχέσεων αποδοχής και αναγνώρισης. Οι πρακτικές αυτές δεν μπορούν να ερμηνευθούν απλώς ως ενδείξεις συμμόρφωσης. Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις, συχνά λειτουργούσαν ως τρόποι προστασίας και επιβίωσης μέσα σε περιβάλλοντα περιορισμένων δυνατοτήτων αναγνώρισης. Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι σχέσεις με

φίλους, συμμαθητές και εκπαιδευτικούς που λειτούργησαν ως τόποι ασφάλειας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, προσφέροντας στα άτομα μορφές αποδοχής που συχνά απουσίαζαν από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί επιπλέον το γεγονός ότι οι αφηγήσεις δεν αναδεικνύουν το σχολείο αποκλειστικά ως χώρο καταπίεσης. Η περίπτωση του Άλκη είναι χαρακτηριστική, καθώς η αναδρομική του αφήγηση δείχνει ότι το σχολείο, παρά τους περιορισμούς και τις κανονιστικές πιέσεις που ασκούσε, αποτέλεσε σε ορισμένες στιγμές έναν περισσότερο αναγνωριστικό και ασφαλή χώρο σε σύγκριση με άλλες κοινωνικές σφαίρες, όπως το οικογενειακό ή το ευρύτερο τοπικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη αποφυγής απλουστευτικών προσεγγίσεων που αντιμετωπίζουν το σχολείο αποκλειστικά είτε ως χώρο καταπίεσης είτε ως χώρο χειραφέτησης, αναδεικνύοντας τον αντιφατικό και σύνθετο χαρακτήρα των σχολικών εμπειριών.

Τέλος, η χρονική απόσταση από τα σχολικά χρόνια επέτρεψε στα συμμετέχοντα άτομα να επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους και να τους αποδώσουν νέα νοήματα. Οι αφηγήσεις φανερώνουν ότι οι σχολικές εμπειρίες δεν παραμένουν αμετάβλητες στον χρόνο αλλά ανασυγκροτούνται και επανανοηματοδοτούνται υπό το πρίσμα μεταγενέστερων γνώσεων, σχέσεων και βιωμάτων. Η αναδρομική αυτή επεξεργασία επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίσουν διαφορετικά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, να αποτιμήσουν τις στρατηγικές που ανέπτυξαν και να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με τον τότε εαυτό τους. Έτσι, οι αφηγήσεις δεν αποτελούν μόνο αφηγήσεις αποκλεισμού ή τραύματος, αλλά και αφηγήσεις επιβίωσης, αναγνώρισης και συγκρότησης του εαυτού.

Βεβαίως, η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων και σε αναδρομικές αφηγήσεις ενηλίκων, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων. Ωστόσο, η αξία της έγκειται στην βαθύτερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα νοηματοδοτούν τις σχολικές τους εμπειρίες και ανασυγκροτούν τη βιογραφική τους διαδρομή από τη θέση του παρόντος. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στις εμπειρίες σημερινών μαθητών/μαθητριών, διερευνώντας κατά πόσο οι μεταβολές που έχουν συντελεστεί στον δημόσιο λόγο και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα επηρεάζουν τους όρους αναγνώρισης, συμπερίληψης και επισφάλειας των ΛΟΑΤΚΙ+ νέων στο σύγχρονο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Acker, J., Barry, K., & Esseveld, J. (1983). Objectivity and truth: Problems in doing feminist research. *Women's Studies International Forum*, 6(4), 423–435.

Αθανασίου, Α. (2004). *Γυναίκες και φύλα: Ανθρωπολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις. Η μελέτη του φύλου ως αναλυτικού εργαλείου στο χώρο της υγείας*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <http://www1.aegean.gr/gender-postgraduate/Documents>

Αθανασίου, Α. (Επιμ.). (2006). *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (Π. Μαρκέτου, Μ. Μηλιώρη, & Α. Τσεκένης, Μετ.). Νήσος.

Beauvoir, S. (1979). *Το δεύτερο φύλο* (Κ. Σιμόπουλος, Μετ.). Γλάρος.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

Butler, J. (2004). Σώματα που έχουν σημασία: Σχετικά με τα όρια του «φύλου» σε επίπεδο λόγου. Στο Δ. Μακρυνιώτη & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Τα όρια του σώματος: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (Κ. Αθανασίου, Μ. Κονδύλη κ.ά., Μετ.). Νήσος.

Butler, J. (2008). *Σώματα με σημασία: Οριοθετήσεις του φύλου στον λόγο* (Π. Μαρκέτου, Μετ., Α. Αθανασίου, Εισαγωγή). Εκκρεμές.

Butler, J. (2009). *Αναταραχή φύλου: Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (Γ. Θ. Καραμπελας, Μετ.). Αλεξάνδρεια.

Butler, J. (2015). *Σημειώσεις για μια επιτελεστική θεωρία της συνάθροισης* (Μ. Λαλιώτης, Μετ.). Angelus Novus.

Butler, J., & Αθανασίου, Α. (2016). *Απ-αλλοτρίωση: Η επιτελεστικότητα στο πολιτικό* (Α. Κιουπκιολής, Μετ.). Τόπος.

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.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.

Δευτεραίος, Π. (2026). *Θυματοποίηση ΛΟΑΤΚΙ+ μαθητών/τριών: Εμπειρίες ενηλίκων ατόμων* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/60769>

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Foucault, M. (2003). *Ιστορία της σεξουαλικότητας: Η βούληση για γνώση* (Γ. Ροζάκη, Μετ., Γ. Κρητικός, Επιμ. μετ.). Ράππα. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1976).

FRA–European Union Agency for Fundamental Rights. (2013). *EU LGBT survey: European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance*. Publications Office of the European Union.

FRA–European Union Agency for Fundamental Rights. (2014). *Being trans in the European Union: Comparative analysis of EU LGBT survey data*. Publications Office of the European Union.

FRA–European Union Agency for Fundamental Rights. (2014a). *EU LGBT survey: European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Main results*. Publications Office of the European Union.

FRA–European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). *A long way to go for LGBTI equality*. Publications Office of the European Union.

Giddens, A., & Sutton, P. W. (2020). *Κοινωνιολογία* (Γ. Βασιλείου κ.ά., Μετ.). Gutenberg.

Graham, R., Treharne, G. J., & Nairn, K. (2017). Foucault and the sociology of education: A systematic review. *Review of Education*, 5(1), 92–121. <https://doi.org/10.1002/rev3.3081>

Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ., & Γραμμενίδης, Κ. (2018). *Πρώτη πανελλαδική έρευνα για το σχολικό κλίμα: Οι εμπειρίες της ΛΟΑΤΚ μαθητικής κοινότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Colour Youth.

Ζαβού, Α. (2021). Η φεμινιστική προβληματική της διαθεματικότητας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 156, 55–86. <https://doi.org/10.12681/grsr.25947>

Θάνος, Θ., Δημητρίου, Δ., & Δούβαλη, Α. (2022). Έμφυλες ανισότητες: Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Θ. Θάνος & Δ. Κογκίδου (Επιμ.), *Φύλο και εκπαίδευση* (σσ. 25-59). Τζιόλα.

Ιγγλέση, Χ. (Επιμ.). (2001). *Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα: Σκιαγράφηση μιας αμφίθυμης σχέσης*. Οδυσσέας.

Κακολύρης, Γ. (2019). Επισφάλεια, επιτελεσματικότητα και πολιτική του δρόμου (για το βιβλίο της Judith Butler *Σημειώσεις για μια επιτελεσματική θεωρία της συνάθροισης*). *Feministika*, (2), 206–216. <https://feministika.net/wp-content/uploads/2021/09/feministika21.pdf>

Κουρουτσίδου, Μ., & Γκασούκα, Μ. (2021). *Όψεις φύλου και διακρίσεων*. Γκόνη.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο* (4η έκδ.). Οδυσσέας.

Μποβιάτσης, Σ. (2020). *Οι ανδρικές ομοσεξουαλικές ταυτότητες μαθητών στα σχολικά χρόνια* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Πέργαμος. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2930464>

Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. In H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research* (pp. 30–61). Routledge & Kegan Paul.

Παπαγεωργίου, Δ. (2010). Φεμινιστική μεθοδολογία και ποιοτική έρευνα. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 111–129). Βάνιας.

Παπακώστα, Κ. (2021). Το φύλο στα σχολικά βιβλία: Ερευνητικά δεδομένα και κοινωνικά συμφραζόμενα. Στο Ε. Πατσιατζή & Τ. Πετρίδης (Επιμ.), *Φυλο-μετρώντας την ιστορία: Έμφυλες όψεις και αναπαραστάσεις στην ιστορία, στα σχολικά εγχειρίδια, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρακτικά ημερίδας (28 Νοεμβρίου 2020)* (σσ. 41–58). Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Ρεθυμνιωτάκη, Ε., Μαροπούλου, Μ., & Τσακιστράκη, Χ. (2016). *Φεμινισμός και δίκαιο*. Κάλλιπος. <https://doi.org/10.57713/kallipos-713>

Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>

Σηφάκη, Ε. (2015). *Σπουδές φύλου και λογοτεχνία* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος. <https://hdl.handle.net/11419/5721>

Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία: Μια εισαγωγή* (Α. Κατσικέρος, Μετ., Ν. Μπουμπάρης, Επιμ.). Κριτική.

Smart, B. (2009). Michel Foucault: Υποκείμενα εξουσίας, αντικείμενα γνώσης. Στο Μ. Πετμεζίδου (Επιμ.), *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία* (Τόμ. II, σσ. 167–223). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Σπανάκη, Ε. (2016). Η έννοια και οι παράμετροι του παραπρογράμματος και η ορθή ενσωμάτωσή του στο ελληνικό σχολείο. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, & Π. Ορφανός (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων: 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων* (Β' Τόμος, σσ. 250–257). Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Τριανταφυλλίδου, Σ. (2021). *Αποτελέσματα έρευνας του ερευνητικού ερωτηματολογίου για τα ομοφοβικά, λεσβιοφοβικά και τρανσφοβικά περιστατικά της σχολικής ζωής μας*. Πολύχρωμο Σχολείο. <https://rainbowschool.gr/wp-content/uploads/2022/01/Rainbow-School-report.pdf>

Τζελέπη, Ε. (2020). Πολιτικά διακυβεύματα ευαλωτότητας και αντίστασης. Στο Α. Αθανασίου & Δ. Παπανικολάου (Επιμ.), *Κουήρ πολιτική / δημόσια μνήμη: 30 κείμενα για τον Ζακ* (σσ. 121–128). Ίδρυμα Ρόζα Λούξεμπουργκ.

UNESCO. (2016). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *School violence and bullying: Global status report*. UNESCO.

Παράρτημα Α

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

1) Γενικές πληροφορίες και εισαγωγικές ερωτήσεις:

- Θα ήθελες να μου πεις λίγα πράγματα για εσένα;
- Πώς αυτοπροσδιορίζεσαι σήμερα (αν θέλεις να το μοιραστείς);
- Πώς θυμάσαι γενικά τα σχολικά σου χρόνια;

2) Το σχολικό περιβάλλον και το σχολικό κλίμα:

- Πώς θα περιέγραφες το γενικό «κλίμα» του σχολείου;
- Υπήρχαν πράγματα που «δεν λέγονταν» στο σχολείο;
- Πώς καταλάβαινες τι επιτρέπεται και τι όχι;
- Πώς ένιωθες στο σχολείο; Υπήρχαν πράγματα που σε έκαναν να αισθάνεσαι άνετα ή άβολα;

3) Εμπειρίες ελέγχου, επιτήρησης και κανονικοποίησης:

- Υπήρχαν στιγμές που ένιωθες ότι το σχολείο (συμμαθητές/ριες, εκπαιδευτικοί) έλεγχαν ή επέκριναν στοιχεία της ταυτότητάς σου;
- Θυμάσαι κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό όπου ένιωσες ότι δεν μπορούσες να είσαι όπως θα ήθελες;
- Αν σκεφτείς μια χαρακτηριστική στιγμή από το σχολείο που σου έχει μείνει, ποια θα ήταν;

4) Αναγνώριση και νοηματοδότηση της ταυτότητας:

- Πότε άρχισες να νιώθεις ότι ίσως διαφέρεις με κάποιον τρόπο από τους/τις άλλους/ες;
- Πώς θα περιέγραφες αυτό το αίσθημα τότε;
- Είχες λέξεις για να το περιγράψεις εκείνη την περίοδο;
- Πώς θα το περιέγραφες τότε και πώς το περιγράφεις σήμερα;

5) Έμφυλες προσδοκίες και στρατηγικές προσαρμογής:

- Πώς θυμάσαι ότι «έπρεπε» να είναι ή να φέρονται τα αγόρια και τα κορίτσια στο σχολείο;
- Υπήρχαν συμπεριφορές που θεωρούνταν «φυσιολογικές» ή «μη φυσιολογικές»;
- Υπήρχαν στιγμές που ένιωθες ότι έπρεπε να προσαρμόσεις τη συμπεριφορά σου για να «ταιριάζεις»;
- Υπήρχαν πράγματα που απέφευγες να δείξεις ή να πεις;
- Αν ναι, τι σε έκανε να το κάνεις αυτό;
- Ανέπτυξες κάποιες στρατηγικές τα χρόνια αυτά ώστε να «ταιριάζεις»;

6) Σχέσεις με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς:

- Πώς ήταν οι σχέσεις σου με τους/τις συμμαθητές/ριες;
- Υπήρχαν σχόλια ή αντιδράσεις από άλλα άτομα; Πώς τα ερμηνεύεις σήμερα;
- Πώς θυμάσαι τη στάση των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου ή σεξουαλικότητας;
- Υπήρχε χώρος για τέτοιες συζητήσεις;
- Υπήρχαν θετικά πρότυπα ή αναφορές;

7) Αναστοχασμός και επανανοηματοδότηση:

- Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με την ταυτότητά σου εκείνη την περίοδο;
- Πότε και πώς άρχισε να γίνεται πιο ξεκάθαρη για εσένα;
- Πώς βλέπεις σήμερα τον εαυτό σου τότε;
- Πώς πιστεύεις ότι το σχολείο επηρέασε τη διαμόρφωσή σου;
- Πώς ερμηνεύεις σήμερα αυτές τις εμπειρίες;
- Αν γύριζες πίσω στο σχολείο, τι θα έλεγες στον εαυτό σου;

8) Κλείσιμο:

- Υπάρχει κάτι που δεν σε ρώτησα αλλά θεωρείς σημαντικό;

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.