ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837

UCL Institute of Education

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών &
University College London
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία &
Institute of Education

Κοινό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα»

Διπλωματική Εργασία

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για την Παιδική Σεξουαλικότητα

Ελισάβετ - Κωνσταντίνα Κουτσογιάννη
Α.Μ. : 161005

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Μαίρη Λεοντσίνη

Αθήνα,
Φεβρουάριος 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 4

ABSTRACT 5

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ 10

1. ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ 10

1.1 Ηθικός Πανικός 12

1.2 Παιδική Αθωότητα 13

1.3 Παιδική Κακοποίηση; 14

2. ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ 16

2.1 Κατασκευή άνισων σεξουαλικοτήτων 17

2.2 Αποκλεισμός ΛΟΑΤΚΙ μαθητών/τριών 20

2.3 Σεξουαλικότητα και Φύλο 21

2.4 Επιλογή ή Επιβολή; 24

2.5 Σχολικός Χώρος 24

3. ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 27

3.1 Σεξουαλική Αγωγή, Ετεροσεξισμός και Ετεροκανονικότητα 28

3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών 29

3.3 ΛΟΑΤΚΙ εκπαιδευτικοί 30

3.4 Τρόποι αντιμετώπισης διακρίσεων 32

4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 36

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 39

5.1 Η Προσέγγιση της Έρευνας 39

5.2 Η Μέθοδος της Έρευνας 40

5.3 Η Τεχνική της Έρευνας 40

5.4 Τα Στοιχεία της Έρευνας 42

5.5 Τα Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών 42

5.6 Οδηγός Συνέντευξης 43

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ 46

6. ΟΙ «ΑΛΗΘΕΙΕΣ» ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 47

6.1 Η Αθωότητα 47

6.2 Η Ανωριμότητα 49

7. ΕΡΩΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ 52

7.1 Αγάπη - Επιθυμία 52

7.2 Ανάγκη για πληροφόρηση 54

7.3 Απορίες 56

8. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑΣ 59

8.1 Τουαλέτες 59

8.2 Εξωτερικοί Χώροι 61

8.3 Ενοχές 62

9. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 64

9.1 ΛΟΑΤΚΙ μαθητές/τριες 64

9.2 Μαθητές/τριες με έντονη σεξουαλικότητα 66

10. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ 68

10.1 Η στάση των εκπαιδευτικών 68

10.2 Γονείς 69

10.3 Αποκλεισμός ΛΟΑΤΚΙ εκπαιδευτικών 71

10.4 Οι εκπαιδευτικοί ως πρότυπα 73

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 75

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 77

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία, μέσα από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μελετά τις αντιλήψεις τους για την παιδική σεξουαλικότητα. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε διαφορετικούς *λόγους* για την παιδική σεξουαλικότητα, οι οποίοι έχουν όλοι κοινή αφετηρία την ηλικία. Υποστηρίζουν είτε ότι η αθωότητα της παιδικής ηλικίας καθιστά απούσα τη σεξουαλικότητα, είτε πως τα παιδιά διακατέχονται από ανωριμότητα και άρα, ακόμη κι αν παρουσιάζουν σεξουαλικότητα, δεν είναι σε θέση να την κατανοήσουν. Οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν το σώμα και τις επιθυμίες τους, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την εξουσία που κατέχουν. Δεν αντιλαμβάνονται ότι η χρήση του χώρου έχει έμφυλες όψεις και πως το σχολείο, μέσα από την αναπαράσταση της σεξουαλικότητας στα σχολικά εγχειρίδια και στο μονοδιάστατο ετεροφυλοφιλικό πλαίσιο του γάμου, της οικογένειας και των έμφυλων ρόλων, παρουσιάζει μία ξεκάθαρα ετεροκανονική θεώρηση για την «ορθή» σεξουαλικότητα. Η Σεξουαλική Αγωγή, αν και τυγχάνει αναγνώρισης και θετικής αντιμετώπισης, δεν επιλέγεται, αφού η ταύτιση της σεξουαλικότητας με την ιδιωτική ζωή και της εκπαίδευσης με τη δημόσια, τους/τις κάνει να φοβούνται να υπερβούν τόσο τις δικές τους προκαταλήψεις, όσο και εκείνες των γονιών και της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: παιδική σεξουαλικότητα, παιδική ηλικία, ΛΟΑΤΚΙ μαθητές/τριες, σεξουαλική αγωγή, εκπαιδευτικοί, αντιλήψεις

ABSTRACT

This thesis, through interviews with primary school teachers, studies their perceptions of childhood sexuality. The findings of this study highlight how teachers waver between different discourses regarding childhood sexuality, all of which have as a starting point the notion of childhood. They argue either that childhood innocence renders children's sexuality absent or that children are characterized by immaturity, and therefore, even if they express their sexuality, they remain unable to be aware of it. Teachers refuse to help children in their efforts to get to know their body and desires, enhancing in this way, the power they possess. They do not realize that the use of space is gendered and that school, through the representation of sexuality in school textbooks and the one-dimensional heterosexual framework of marriage, family and gender roles, presents a clearly heteronormative view of "proper" sexuality. Sex education, although having been established and recognized as a means of effecting positive change with regards to these issues, is left out of the curriculum, since the identification of sexuality with the private aspect of life and of education with its public one, makes them weary of overcoming both their own prejudices and those of the parents of children and of society in general.

Keywords: childhood sexuality, childhood, LGBT students, sex education, teachers, perceptions

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν και μέχρι στιγμής έχουν γραφτεί αρκετά σχετικά με την παιδική σεξουαλικότητα -κυρίως στην ξένη βιβλιογραφία-, τα παιδιά συνεχίζουν να αντιμετωπίζονται ως *Άλλοι* και σπάνια τους δίνεται πραγματικός χώρος έκφρασης στην κοινωνία των ενηλίκων και μόνο όταν παρουσιάζουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, που οι ενήλικες έχουν σχεδιάσει και περιμένουν από αυτά. Αυτή η στάση παράγεται αλλά και ενισχύεται από διάφορες αναπτυξιακές θεωρίες, οι οποίες συνεχίζουν να υποστηρίζονται από νέους/ες επιστήμονες και παίρνει ισχύ από ευρέως αποδεκτά εννοιολογικά πλαίσια που χαρακτηρίζουν τα παιδιά ως «ανώριμα», «παθητικά», «αθώα» κλπ.

Η δυσκολία να επικεντρωθούμε στα παιδιά ως αντικείμενα μελέτης αυτά καθαυτά, και όχι ως μονάδες παρατήρησης, δείχνει πόσο λίγο εκτιμάμε τις δικές τους απόψεις και πόσο σημαντική -μάλλον ασήμαντη- θέση κατέχουν στο αξιακό μας σύστημα. Επιπλέον, δείχνει πόσο πραγματικά έτοιμοι και έτοιμες είμαστε για μια πιο «ριζοσπαστική» και συμπεριληπτική εκπαίδευση, μια εκπαίδευση που θα συνομιλεί με τα παιδιά, θα ακούει τις ανάγκες τους και θα τους δίνει τον λόγο.

Έχοντας αυτό κατά νου, ήθελα εξαρχής να εναντιωθώ σε αυτήν τη νοοτροπία και να διεξάγω την έρευνά μου με παιδιά ως συμμετέχοντες και όχι ως «αντικείμενα» ή «υποκείμενα» έρευνας. Ήθελα να κάνω μια έρευνα *με* τα παιδιά και όχι *για* τα παιδιά. Επιθυμούσα να τους δώσω χώρο και χρόνο να μου μιλήσουν για το πως αντιλαμβάνονται τη δική τους σεξουαλικότητα, το δικό τους σώμα, το δικό τους φύλο, πως αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τους/τις συμμαθητές/τριες και τους/τις δασκάλους/ες τους, αλλά και ποιες είναι οι ελευθερίες και οι περιορισμοί του σχολείου και της οικογένειάς τους.

Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Smith, το να πάρουμε τα παιδιά από το περιθώριο και να τα βάλουμε ενεργά μέσα στην κοινωνία, θα έμοιαζε πολύ με τις φεμινιστικές μεθοδολογίες. Και αυτό γιατί η κοινωνιολογία των γυναικών υπήρξε μία μέθοδος που δημιούργησε τον χώρο ώστε ένα απόν θέμα ή μια απούσα εμπειρία να γεμίσει με την παρουσία και τις εμπειρίες των πραγματικών γυναικών που μίλησαν για τα βιώματα των καθημερινών κόσμων τους (Smith, 1987, σ. 107).

Ωστόσο, η επιθυμία μου αυτή ναυάγησε μπροστά στο εύρος των πρακτικών δυσκολιών που με περίμεναν. Μου έγινε γρήγορα σαφές πως πολύ δύσκολα το Υπουργείο Παιδείας θα μου έδινε άδεια να πάρω συνεντεύξεις από παιδιά και πόσο μάλλον για ένα τέτοιο ζήτημα. Ακόμη, ο συνδυασμός παρατήρησης της συμπεριφοράς και συνεντεύξεων των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο θα ήταν μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία και όχι σίγουρα επιτυχής μιας και το θέμα που είχα επιλέξει ήταν κάπως «δύσκολο». Έτσι, μπροστά στο φόβο της αποτυχίας, υποχρεώθηκα να εγκαταλείψω την αρχική μου επιλογή και να στραφώ προς πιο «παραδοσιακές» οδούς μελετώντας τελικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδική σεξουαλικότητα.

Η παρούσα διπλωματική εργασία καταπιάνεται, λοιπόν, με την παιδική σεξουαλικότητα και το ερευνητικό ερώτημα αφορά συγκεκριμένα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σεξουαλικότητα των μαθητών και των μαθητριών τους. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε λόγω της ιδιότητάς μου ως δασκάλας και της επιθυμίας μου να ερμηνεύσω συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών/τριών και των συναδέλφων μου, αλλά και να σκεφτώ εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης καταστάσεων. Είναι ένα ζήτημα που με απασχολούσε από παιδί και τα χρόνια της παιδικής μου ηλικίας με έκανε να εσωτερικεύω σκέψεις και προβληματισμούς και να αισθάνομαι άσχημα για πράγματα που συνέβαιναν και δεν μπορούσα να τα ερμηνεύσω. Το αίσθημα αυτό μαζί με την καθημερινή μου ενασχόληση με παιδιά με οδήγησε στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας και στην υπόσχεση πως θα μελετήσω ώστε να βοηθήσω τους μαθητές και τις μαθήτριές μου να αισθανθούν άνετα με το σώμα τους, τα συναισθήματα και το φύλο τους.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση και η ανάλυση τριών μεγάλων θεματικών: της παιδικής ηλικίας, του σχολικού πλαισίου και της Σεξουαλικής Αγωγής. Ειδικότερα, το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη σχέση της παιδικής σεξουαλικότητας με την παιδική ηλικία. Μέσα από την προσπάθεια απόδοσης ενός ορισμού αρχικά της σεξουαλικότητας γενικά και έπειτα της παιδικής σεξουαλικότητας ειδικά, διαφαίνεται η άμεση σχέση που έχει η δεύτερη με την κατασκευή της παιδικής ηλικίας. Ενώ η παιδική σεξουαλικότητα υφίσταται, σπάνια γίνεται αποδεκτή και σκοπίμως αμφισβητείται στην ηλικία αυτή. Τα παιδιά

αντιμετωπίζονται ως «σεξουαλικά ουδέτερα» και «αθώα». Όσα ενδιαφέρονται να ανακαλύψουν το σώμα και τη σεξουαλικότητά τους, αυτομάτως χάνουν την ιδιότητα του παιδιού και στους ενήλικες μπαίνει η υποψία πως έχουν πέσει θύματα σεξουαλικής κακοποίησης. Η σεξουαλικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η σχέση της σεξουαλικότητας και του σχολείου. Το σχολείο είναι ένας χώρος όπου (ανα)παράγονται νοήματα και πρακτικές σχετικές τόσο με τη σεξουαλικότητα όσο και με το φύλο. Η στόχευση του σχολείου, άλλοτε ρητή και άλλοτε άρρητη, είναι η ενίσχυση της ετεροκανονικότητας και ως εκ τούτου η υποτίμηση της ομοφυλοφιλίας, του λεσβιασμού αλλά και των άλλων -όχι τόσο στενά καθορισμένων- σεξουαλικοτήτων. Ο χώρος είναι ενεργός ρυθμιστής αυτής της κατάστασης, αφού χωροταξικό και κοινωνικό κατασκευάζονται αμοιβαία. Ταυτόχρονα, τα ίδια τα παιδιά δεν είναι θεατές μιας παράστασης που έχει στηθεί από άλλους γι' αυτά, αλλά ενεργά συμμετέχουν στην κατασκευή του φύλου και της σεξουαλικότητάς τους, είτε αποδεχόμενα όσα το σχολείο ορίζει, είτε απορρίπτοντάς τα.

Στο τρίτο κεφάλαιο συνεχίζεται η μελέτη της παιδικής σεξουαλικότητας μέσα από το πρίσμα της Σεξουαλικής Αγωγής. Εξετάζεται η στόχευση του συγκεκριμένου μαθήματος, τα πιθανά πλεονεκτήματα αλλά και οι πιθανές δυσκολίες, αφού εκπαίδευση και σεξουαλικότητα αντιμετωπίζονται ως έννοιες αντιθετικές. Η πρώτη είναι στενά συνδεδεμένη με τη δημόσια σφαίρα, ενώ η δεύτερη με την ιδιωτική. Μελετάται ακόμη ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως προτύπων, αφού είναι εκείνοι/ες που διαμορφώνουν τις αφηγήσεις της «σωστής» σεξουαλικότητας και τονίζεται η αορατότητα των ΛΟΑΤΚΙ δασκάλων. Τέλος, προτείνονται διάφοροι τρόποι αντιμετώπισης της ομοφοβίας και του ετεροσεξισμού στην εκπαίδευση, εκκινώντας από τη θέση πως η εκπαίδευση δεν είναι μόνο ένα σύστημα ελέγχου, κυριαρχίας και (ανα)παραγωγής στερεοτύπων, αλλά μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά πρώτα να κατανοήσουν και να αγαπήσουν τον εαυτό τους, και έπειτα να προσπαθήσουν να αλλάξουν τα πράγματα που συμβαίνουν γύρω τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρίες που πλαισιώνουν τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Αναλύεται η θεωρία του Michel Foucault για το πως οι

λόγοι (discourses) γίνονται αλήθειες και αποκτούν εξουσία μέσα από τη διαιώνισή τους, όπως για παράδειγμα ο λόγος ότι τα παιδιά είναι σεξουαλικά αθώα, επιβάλλοντας μέσα στα χρόνια στα παιδιά να αγνοούν την ύπαρξη διαφορετικών αφηγήσεων ή να αισθάνονται ενοχικά ως προς αυτές. Αναλύεται η θεωρία του ίδιου για την εξουσία, η οποία συνιστά ένα πλέγμα δυναμικών και όχι μία ευθεία επιβολή του εξουσιαστή πάνω στον εξουσιαζόμενο, βοηθώντας μας να κατανοήσουμε πως δεν είναι μόνο το σχολείο που καταπιέζει σεξουαλικά τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά ένα πολύπλοκο σύστημα σχέσεων εξουσίας ανάμεσα σε γονείς, δασκάλους, μαθητές, γιατρούς κ.ά. όπου ο καθένας έχει το δικό του μερίδιο ευθύνης, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη θεωρία της «επιτελεστικότητας» της Judith Butler, όπου σύμφωνα με την ίδια, η ταυτότητα φύλου διαμορφώνεται ως μία σειρά από επαναλαμβανόμενες επιτελέσεις. Τα παιδιά μιμούνται μια εξιδανικευμένη «παιδικότητα», και με αυτόν τον τρόπο συγκροτείται ένας μύθος του «καλού» παιδιού ή της «ορθής» σεξουαλικότητας, που στην ουσία κανείς δε γνωρίζει ποια είναι. Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να γίνουν παιδιά, πέφτουν στις αντιφάσεις της ίδιας της κοινωνικής κατηγορίας «παιδί» και στην πραγματικότητα δεν μπορούν να θεωρηθούν ποτέ παιδιά. Τέλος, παρουσιάζεται η θεωρία της Adrienne Rich για την «αναγκαστική ετεροφυλοφιλία», όπου στο μυαλό των παιδιών, από τις προσλαμβάνουσες που έχουν, το να είναι ετεροφυλόφιλα είναι κάτι a priori «φυσιολογικό» ενώ το να είναι ομοφυλόφιλα είναι κάτι το απαγορευτικό, κάτι το «αφύσικο».

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα με τεχνική έρευνας την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία διεξήχθη στην Αθήνα κατά τους μήνες Μάρτιο - Ιούνιο 2018. Έγιναν συνολικά 8 συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70), ηλικίας 30-40 ετών και ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη τους.

Στο δεύτερο μέρος και στα κεφάλαια έξι, επτά, οκτώ, εννιά και δέκα γίνεται η ανάλυση των συνεντεύξεων και στο τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Τις τελευταίες δεκαετίες η σεξουαλικότητα έχει αναδειχθεί σε ένα από τα κεντρικά ζητήματα μελέτης και ανάλυσης τόσο των γυναικείων σπουδών και των σπουδών για τα φύλα, όσο και των επιστημών της αγωγής, και έχει αποτελέσει έναν σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση των σύγχρονων κοινωνιών. Ωστόσο, στο πλαίσιο αυτής της εργασίας δεν υπάρχει το περιθώριο να γίνει μία εκτενής ιστορική και πολιτική αναδρομή στην έννοια της παιδικής σεξουαλικότητας, ούτε και να εξεταστεί η ψυχαναλυτική της διάσταση. Βασικός στόχος του πρώτου κεφαλαίου είναι να αναδειχθεί η άμεση συσχέτιση κατασκευής της παιδικής σεξουαλικότητας και της παιδικής ηλικίας με εργαλεία από το ευρύτερο πεδίο των κοινωνικών επιστημών.

Η απόδοση ενός και μόνου ορισμού για την σεξουαλικότητα φαντάζει αρκετά δύσκολη, καθώς το κάθε κοινωνικό ρεύμα θα μπορούσε να παρουσιάσει και έναν διαφορετικό. Η περιγραφή, όμως, μπορεί να γίνει βοηθητική στο να κατανοήσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο. Για τη Robinson η σεξουαλικότητα είναι μία κοινωνικοπολιτισμική κατασκευή που αλληλεπιδρά με το σώμα. Είναι μία ρευστή, μη γραμμική, πολύπλευρη, πολύπλοκη, αντιφατική και ασταθής πλευρά της ανθρώπινης υποκειμενικότητας, που ποικίλει ανάμεσα σε πολιτισμούς και διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Η σεξουαλικότητα δεν είναι ένα φιξαρισμένο και βιολογικά έμφυτο μέρος του υποκειμένου που κυρίως εμφανίζεται στην εφηβεία σαν κομμάτι της εξέλιξης του ανθρώπου, αλλά αντίθετα είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς του, η οποία είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και συνεχώς επανεξετάζεται τόσο από τους ενήλικες όσο και από τα παιδιά (Robinson, 2013, σ. 14).

Συνεχίζοντας, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας υποστηρίζει ότι η σεξουαλικότητα είναι μία κεντρική πτυχή της προσωπικότητας του ανθρώπου και διαπερνά όλη του τη ζωή, συμπεριλαμβάνοντας την ταυτότητα φύλου, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τον ερωτισμό, την ευχαρίστηση, την οικειότητα αλλά και την

αναπαραγωγή. Η σεξουαλικότητα μπορεί να εκφραστεί με σκέψεις, φαντασιώσεις, επιθυμίες, πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες, συμπεριφορές, πρακτικές, ρόλους και σχέσεις. Ωστόσο, αν και μπορεί να περιλαμβάνει όλες αυτές τις διαστάσεις, δε βιώνονται ή εκφράζονται πάντα/ταυτόχρονα όλες. Η σεξουαλικότητα διαμορφώνεται με την αλληλεπίδραση βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών, πολιτιστικών, ηθικών, νομικών, ιστορικών, θρησκευτικών και πνευματικών παραγόντων (WHO, 2006, σ. 5).

Αντίστοιχα με την «ενήλικη» σεξουαλικότητα -αν και ο χαρακτηρισμός «ενήλικη» είναι περιττός μιας και από μόνη της η λέξη «σεξουαλικότητα» είναι ήδη ταυτισμένη με τους ενήλικες- η παιδική σεξουαλικότητα είναι η αυθόρμητη ανάγκη του παιδιού αρχικά να εξερευνήσει το σώμα και τις αισθήσεις του, και έπειτα να αναζητήσει μέσω αυτής της εξερεύνησης πηγές απόλαυσης τόσο σε αισθησιακό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Η απόλαυση που δέχεται το παιδί δεν περιορίζεται ούτε αφορά μόνο τα γεννητικά όργανα, αλλά είναι συνδεδεμένη με όλο τον κόσμο των συναισθημάτων, των αισθήσεων, της αγάπης και των φαντασιώσεων (Gerouki, 2011, σσ. 30-31).

Παρ’ όλα αυτά, η σεξουαλικότητα, είτε παιδική είτε ενήλικη, θεωρείται απούσα ή/και ανώριμη στην παιδική ηλικία και αντιμετωπίζεται ως έμφυτη. Έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι η σεξουαλικότητα ξεκινάει στην εφηβεία και ολοκληρώνεται στην ενήλικη ζωή -άποψη άμεσα συνδεδεμένη με τις εξελικτικές θεωρίες, οι οποίες παθολογικοποιούν κάθε απόκλιση από τη γραμμική χρονολόγηση των κατάλληλων για κάθε ηλικία αρρενωποτήτων, θηλυκοτήτων και σεξουαλικοτήτων- (Robinson, 2008, σ. 115). Η παιδική ηλικία θεωρείται μία περίοδος σεξουαλικής αθωότητας, κατά την οποία τα παιδιά είναι ξέγνοιαστα και δεν ασχολούνται με τις ανησυχίες του ενήλικου κόσμου και της (ενήλικης) σεξουαλικής ζωής (Renold, 2005, σ. 17).

Η παιδική σεξουαλικότητα κατασκευάζεται ταυτόχρονα με την παιδική ηλικία και ακολουθεί τους ίδιους περιορισμούς. Όσο η παιδική ηλικία οριοθετείται και επιτηρείται έντονα, τόσο και η σεξουαλικότητα μετατοπίζεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και η κοινωνία αρνείται ή/και δαιμονοποιεί την ύπαρξή της πρωτίστως στα παιδιά. Στα νήπια είναι ανεκτή καθώς θεωρείται πως κάνουν κάτι που δεν

καταλαβαίνουν, στους εφήβους δικαιολογείται λόγω ορμονών, στα παιδιά, όμως, δεν συγχωρείται και οι κυρώσεις είναι αυστηρές.

1.1 Ηθικός Πανικός

Σε αυτές τις συνθήκες έχει δημιουργηθεί ένας ηθικός πανικός γύρω από τα παιδιά και την παιδική ηλικία. Ο ηθικός πανικός ενεργοποιείται όταν τα όρια γύρω από τη γνώση της παιδικής σεξουαλικότητας «παραβιάζονται» και τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερα από όσα η κοινωνία θεωρεί «συνετό» να γνωρίζουν. Παρότι η παιδική σεξουαλικότητα έχει πολλές εκφάνσεις και πρακτικές, ο ηθικός πανικός αφορά κατά κύριο λόγο, μη-ετεροσεξουαλικές υποκειμενικότητες και χρησιμοποιείται ως στρατηγική για τη διατήρηση της ηγεμονίας της πυρηνικής οικογένειας, της ιερότητας των ετεροσεξουαλικών σχέσεων και της ετεροκανονικής[1] κοινωνικής τάξης (Robinson, 2012, σ. 259).

Ο ηθικός πανικός συνδέεται με την εξιδανίκευση της παιδικής ηλικίας και με τις αντιλήψεις γύρω από την παιδική αθωότητα. Πολύ συχνά η παιδική σεξουαλικότητα αμφισβητείται πριν την εφηβική ηλικία, καθώς αυτή ακριβώς η ηλικία που μελετάμε, η ηλικία των 6 με 12 χρόνων, θεωρείται μία λανθάνουσα περίοδος σεξουαλικότητας, όπου σύμφωνα με τον Freud τα παιδιά έχουν απωθήσει στο ασυνείδητό τους τις αιμομικτικές και γονοκτόνες τάσεις της προηγούμενης περιόδου. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής δείχνουν, ωστόσο, μεγάλο ενδιαφέρον για σεξουαλικά προσανατολισμένες δραστηριότητες. Η διαφορά ίσως από την προηγούμενη ηλικία είναι ότι έχουν ήδη κατακτήσει τους μηχανισμούς ελέγχου, με αποτέλεσμα οι δραστηριότητες αυτές να μη γίνονται αντιληπτές από το περιβάλλον τους (Gerouki, 2011, σσ. 34-35).

Ο ηθικός πανικός μάς κάνει να αντιλαμβανόμαστε την παιδική ηλικία ως μία φυσική, οικουμενική και βιολογικά έμφυτη περίοδο της ανθρώπινης εξέλιξης και αυτή η αντίληψη επηρεάζει τόσο τον τρόπο με τον οποίο δεχόμαστε, όσο και τον τρόπο με τον οποίο εξετάζουμε τα παιδιά (Robinson, 2008, σ. 115). Η παιδική ηλικία

[1] Η ετεροκανονικότητα εκφράζει την άποψη ότι στην κοινωνική ζωή η ετεροφυλοφιλία είναι ένα υποχρεωτικό κανονιστικό πρότυπο και ότι οι μη-ετεροφυλοφιλικές σχέσεις και συμπεριφορές είναι παρεκκλίνουσες (Beasley, 2005, σ. 251).

δεν υπάρχει από μόνη της, υπάρχει επειδή υπάρχει η ενήλικη ζωή και διέπεται από σχέσεις εξουσίας, όπου η υποτέλεια μιας ομάδας (γυναίκες/παιδιά) συστηματικά δομείται αντιθετικά σε μια άλλη (άντρες/ενήλικες) (Renold, 2005, σ. 24). Παντού γύρω μας είμαστε περιτριγυρισμένοι/ες από διπολικά σχήματα που μας δυσκολεύουν να φανταστούμε την ύπαρξη μιας κοινωνικής κατηγορίας, χωρίς μια άλλη. Υπάρχουν άντρες, επειδή υπάρχουν γυναίκες, υπάρχουν ετεροφυλόφιλοι επειδή υπάρχουν ομοφυλόφιλοι, υπάρχουν ενήλικες, επειδή υπάρχουν παιδιά. Στην προκειμένη περίπτωση, όμως, πώς οι ενήλικες καθορίζουν τι είναι παιδικό;

1.2 Παιδική Αθωότητα

Η παιδική αθωότητα έχει αναχθεί στην υπέρτατη αξία και σε ένα ιδανικό ακριβώς επειδή θεωρείται πια χαμένη για τους ενήλικες. Η εξιδανίκευση ωστόσο αυτής της παιδικής αθωότητας έχει δεχτεί κριτική και οι αντίμαχοί της ισχυρίζονται ότι ο λόγος γύρω από την παιδική αθωότητα βάζει σε κίνδυνο τα ίδια τα παιδιά. Η Jenny Kitzinger υποστηρίζει ότι ρομαντικές θεωρήσεις της παιδικής ηλικίας στιγματίζουν και αποκλείουν όσα παιδιά δεν προσαρμόζονται σε αυτά τα ιδανικά. Όσα παιδιά μπορεί να θέλουν να ανταποκριθούν στα σεξουαλικά καλέσματα ή να είναι σεξουαλικά ενήμερα, καθίστανται «τελειωμένες υποθέσεις» και δεν αξίζουν πια την προστασία και τη φροντίδα των ενηλίκων (Kitzinger, 2015, σ. 148). Το παιδί που θεωρείται ότι «ξέρει πολλά» σχετικά με τη σεξουαλικότητα (δηλαδή έχει τη γνώση αλλά κατέχει και το λεξιλόγιο να μιλάει για αυτή), καθίσταται «μολυσμένο», δηλαδή παιδί που δεν είναι αθώο (Robinson, 2012, σ. 264).

Βασικό ρόλο στη διασφάλιση της παιδικής αθωότητας παίζει η απομάκρυνση των παιδιών από τη σχετική γνώση. Η πρόσβαση των παιδιών στη γνώση γύρω από τη σεξουαλικότητα, προτού θεωρηθεί ότι είναι συμβατή με την ανάπτυξη και την ηλικία τους, θεωρείται ότι καταστρέφει την αθωότητά τους και δυνητικά οδηγεί σε ανώριμη σεξουαλική δραστηριότητα. Τα παιδιά μαθαίνουν από νωρίς ότι να μιλάνε για σεξ, ειδικά με ενήλικες, είναι ένα θέμα ταμπού. Προσπαθούν, έτσι, με ό, τι μέσα διαθέτουν, ενεργά να κατανοήσουν και να βάλουν σε τάξη τα «κομμάτια» των πληροφοριών που λαμβάνουν για τη σεξουαλικότητα, έτσι ώστε να συμμορφωθούν

στον κόσμο που έχουν φτιάξει οι ενήλικες για αυτά (Robinson, 2012, σ. 265). Η απόκρυψη, όμως, πληροφοριών από τους ενήλικες είναι επιβλαβής για τα παιδιά. Το ζεύγος αθωότητα/προστασία λειτουργεί προς όφελος του ελέγχου των ενηλίκων και αντιθετικά προς κάθε δικαίωμα και ελευθερία του παιδιού (Epstein & Johnson, 1998, σ. 97).

Ταυτόχρονα, η Valerie Walkerdine εξελίσσει το επιχείρημα για την παιδική αθωότητα και τον ηθικό πανικό, υποστηρίζοντας ότι οι κοινωνικές ανησυχίες γύρω από την παιδική σεξουαλικότητα αφορούν κυρίως τα κορίτσια και όπως η ίδια χαρακτηριστικά αναφέρει το «πρωτο-σεξουαλικό» (proto-sexual) κορίτσι. Με τον όρο αυτό αναφέρεται στην παθολογικοποίηση οποιουδήποτε κοριτσιού που ενεργά αναπτύσσει πρακτικές των κυρίαρχων θηλυκών σεξουαλικών σχέσεων που παρουσιάζουν οι «μεγαλύτερες» γυναίκες, είτε πρόκειται για χρήση εσωρούχων, είτε για διαγωνισμούς χορού και ομορφιάς. Σε αντίθεση με τα αγόρια, όπου η παθολογία επικεντρώνεται κυρίως στη βία, το σεξουαλικά πρώιμο κορίτσι αντιπροσωπεύει τον Άλλο στην «κανονική» παιδική ηλικία. Η σεξουαλικότητα των νεαρών κοριτσιών συνδέεται με την υπόληψή τους διαμορφώνοντας τις ζωές τους και επηρεάζοντας τα βιώματά τους. Άλλωστε, τα «κανονικά» κορίτσια σύμφωνα με τα πρότυπα της δυτικής κοινωνίας, συμπεριφέρονται καλά, εργάζονται σκληρά και ρυθμίζουν τη σεξουαλικότητά τους σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές (Walkerdine, 1999, σ. 4).

1.3 Παιδική Κακοποίηση;

Ακόμη και τη στιγμή που γράφεται η παρούσα διπλωματική, η μόνη σχεδόν διαθέσιμη επιλογή όταν συζητιέται η παιδική σεξουαλικότητα, είναι η τοποθέτησή της στο πλαίσιο της κακοποίησης και της εκμετάλλευσης. Αυτό είναι ένα από τα μεγαλύτερα σημάδια άρνησης των ενηλίκων να δεχτούν ότι τα παιδιά είναι σεξουαλικά ενήμερα. Το «πρώιμο» ενδιαφέρον του παιδιού για ζητήματα γύρω από τη σεξουαλικότητα, μεταφράζεται ως προειδοποιητικό σημάδι ότι το παιδί έχει δεχτεί σεξουαλική κακοποίηση (Renold, 2005, σ. 20). Οι ενήλικες δεν μπορούν να

αντιληφθούν ότι τα παιδιά θέλουν και έχουν την ανάγκη να μιλούν για τη σεξουαλικότητά τους.

Το συγκεκριμένο επιχείρημα αναπτύσσεται από την Christine Piper, η οποία υποστηρίζει ότι ένα παιδί θεωρείται ανίκανο να σκεφτεί και να συναινέσει σε σεξ με ενήλικες (ή με άλλα παιδιά), έτσι ώστε όσα παιδιά με τις πράξεις τους δείχνουν ότι μπορούν να δώσουν συναίνεση, χάνουν την ιδιότητα του παιδιού. Οι μόνες πιθανότητες είναι οι εξής: Παιδί + Σεξ = Κακοποίηση ή Παιδί + Σεξ = Ενήλικας. Από τον 20^{ο} αιώνα και έπειτα έχει αποκλειστεί η πιθανότητα η εξίσωση να είναι: Παιδί + Σεξ = ΟΚ (Piper, 2018, σ. 30).

Ωστόσο, όταν μιλάμε για παιδική κακοποίηση θα πρέπει κάθε φορά να εξετάζονται οι φαινομενικά απλές και ακλόνητες αντιλήψεις που την ακολουθούν, γιατί ως ανθρώπινα όντα, μπορούμε αλλά και βιώνουμε «μικτά συναισθήματα» για διάφορα γεγονότα. Οι Francis & Skelton βασιζόμενες σε αυτό τους το επιχείρημα δίνουν ένα εύστοχο παράδειγμα σχετικά με τα ετεροφυλόφιλα κορίτσια. Για τις ίδιες, η επιτυχής κατασκευή της θηλυκότητας συνεπάγεται πολλές φορές και μια ορισμένη επένδυση επιθυμίας και ευχαρίστησης στο να θεωρείσαι «αντικείμενο». Ωστόσο, το να θεωρείσαι αντικείμενο πόθου είναι και αυτό συνδεδεμένο με ένα ορισμένο είδος εξουσίας και κύρους. Ως εκ τούτου, τα κορίτσια μπορεί κάποιες φορές να ικανοποιούνται από την αντικειμενοποίησή τους από τους άνδρες, ταυτόχρονα όμως μπορούν να αντιμετωπίζουν μια τέτοια πρακτική και ως παρενόχληση (Francis & Skelton, 2001, σσ. 17-18). Με άλλα λόγια, θα πρέπει κάθε φορά να εξετάζουμε το πλαίσιο, αλλά και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της κάθε περίστασης καθώς μπορεί κάποια ένδειξη να είναι όντως στοιχείο σεξουαλικής παρενόχλησης και να πρέπει να επέμβουμε άμεσα, μπορεί όμως και να είναι στοιχείο απόλαυσης και να αναζητείται από τα υποκείμενα.

2. ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, όσο κι αν γίνεται συστηματική προσπάθεια η σεξουαλικότητα να θεωρείται απούσα στην παιδική ηλικία, είναι εμφανής και επηρεάζει τα παιδιά σε όλο το φάσμα της ζωής και των δραστηριοτήτων τους. Καθώς το σχολείο παίζει σημαντικότατο ρόλο στη ζωή ενός παιδιού, (αφού τα παιδιά περνούν εκεί πολλές φορές ακόμη και τα 2/3 της ημέρας τους), είναι αναμενόμενο η αλληλεπίδραση σεξουαλικότητας και σχολείου να είναι έντονη.

Η σεξουαλικότητα, λοιπόν, συνδέεται στενά -ρητά ή άρρητα- με τον θεσμό της εκπαίδευσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εισέρχονται στο σχολείο ως σεξουαλικά και έμφυλα υποκείμενα, έχοντας ήδη ζήσει μέσα σε ευρύτερα τυπικά και άτυπα δίκτυα μάθησης και κοινωνικοποίησης, μεταξύ των οποίων στην οικογένειά τους, τη γειτονιά τους και τις παρέες τους και έχουν δεχτεί μικρή επίσημη σεξουαλική εκπαίδευση από τους γονείς τους (Mac An Ghaill, 1991, σ. 294).

Κατ’ αυτόν τον τρόπο η σεξουαλικότητα είναι ήδη παρούσα στις ζωές των μαθητών/τριών και υποθέσεις σχετικά με την αθωότητά τους, δεν μπορούν παρά να είναι ξεπερασμένες (Bickmore, 1999, σ. 15). Ταυτόχρονα, όμως, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν σημαντικούς πολιτισμικούς χώρους μέσα στους οποίους κατασκευάζονται, βιώνονται, (ανα)παράγονται και εξασκούνται νοήματα και πρακτικές που αφορούν τη σεξουαλικότητα, το φύλο καθώς και άλλες κοινωνικές ταυτότητες (Πολίτης, 2006, σ. 337). Το σχολείο ρυθμίζει τη σεξουαλικότητα και την οδηγεί σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις, ανάλογες με την ωριμότητα και τους στόχους της εκάστοτε κοινωνίας.

Ακόμη, όμως, και όταν η σεξουαλικότητα δεν αναφέρεται ρητά στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών, υπάρχει διάχυτη στις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Επιπλέον, δεδομένης της έκτασης της (παρα)πληροφόρησης που δέχονται τα παιδιά για τα φύλα και τη σεξουαλικότητα, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τα αποτρέψουν από το να αποκτήσουν γνώση πάνω σε τέτοια ζητήματα, ακόμη κι αν το επιθυμούν (Bickmore, 1999, σ. 15).

Άλλωστε, οι διάφορες «ταμπέλες» που συνοδεύουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά αυτή, η διαφορετική μεταχείριση των αγοριών και των κοριτσιών, η αντίσταση των μαθητών/τριών στην εξουσία των δασκάλων και η περιθωριοποίηση των ομοφυλοφιλικών και των λεσβιακών ταυτοτήτων, δείχνουν πολλά τόσο για τις σεξουαλικές ταυτότητες, όσο και για τις σεξουαλικές πρακτικές μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Mac An Ghaill, 1991, σ. 294).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Φώτης Πολίτης:

> «Το σχολείο φαίνεται να σχετίζεται με την (ετερο)σεξουαλικότητα με έντονο αλλά και περίπλοκο τρόπο, αφού (ετερο)σεξουαλικότητα και εκπαίδευση συναντώνται παντού και πουθενά. Από τη μία, τα σχολεία απαγορεύουν ρητά κάθε εκδήλωση και έκφραση σεξουαλικής συμπεριφοράς σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, και από την άλλη οι εκφράσεις της σεξουαλικότητας αποτελούν καθημερινό φαινόμενο της σχολικής ζωής. Καθώς λοιπόν η σεξουαλικότητα δεν αποτελεί ξεχωριστό, διακριτό τομέα στο χώρο του σχολείου, είναι πραγματικά δύσκολο να γνωρίζουμε από πού αρχίζει και πού τελειώνει, καθώς διαχέεται μέσα στις κοινωνικές σχέσεις διαμορφούμενη από αυτές αλλά και διαμορφώνοντάς τες» (Πολίτης, 2006, σσ. 346-347).

Με άλλα λόγια, στο σχολικό πλαίσιο, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για τη σεξουαλικότητα, είτε το σχολείο έχει τέτοια πρόθεση, είτε όχι (Redman, 1994, σ. 142), αφού τα σχολεία είναι οι χώροι στους οποίους οι νέοι και οι νέες μαθαίνουν και κατασκευάζουν τη σεξουαλικότητά τους και έρχονται αντιμέτωποι/ες με τη διαφορετική αξία που η κοινωνία δίνει στην ετεροφυλοφιλία έναντι της ομοφυλοφιλίας και του λεσβιασμού. Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι φορές που μέσα στη σχολική τάξη επαινείται η πυρηνική οικογένεια και δε γίνεται καμία αναφορά σε άλλα πρότυπα οικογένειας πέραν των ετεροκανονικών.

2.1 Κατασκευή άνισων σεξουαλικοτήτων

Στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας, η ηγεμονική κατασκευή της ετεροκανονικότητας εκλαμβάνεται ως κανονική ενώ οποιαδήποτε άλλη μορφή

στιγματίζεται ως παρεκκλίνουσα. Τόσο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, όσο και το «κρυφό» λειτουργεί ως ρυθμιστής των κατηγοριών του φύλου (βιολογικού και κοινωνικού) και της σεξουαλικότητας και οι λόγοι (discourses) γύρω από την ετεροφυλοφιλία επηρεάζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες. Όπως εύστοχα αναφέρει η Kehily:

> «Η ομοφοβία[2] των νεαρών αγοριών, η υπόληψη των νεαρών κοριτσιών και η διάχυτη παρουσία της ετεροφυλοφιλίας τόσο ως «ιδανικού» όσο και ως πρακτικής σηματοδοτούν το πεδίο για την παραγωγή έμφυλων και σεξουαλικά καθορισμένων ταυτοτήτων (Kehily, 2008, σ. 172)».

Με άλλα λόγια, όταν υποστηρίζεται ότι ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης είναι ετεροσεξουαλικός, γίνεται λόγος για έμφυλες και σεξουαλικές ιεραρχίες, όπου η ομοφυλοφιλία περιθωριοποιείται και στιγματίζεται και η ετεροφυλοφιλία μετατρέπεται σε ετεροσεξισμό[3]. Το σχολείο συμβάλλει στη νομιμοποίηση, στην ενθάρρυνση και στην προώθηση του ετεροσεξισμού και της ομοφοβίας ενισχύοντας ταυτόχρονα την έμφυλη ιεράρχηση και τον διαχωρισμό (Πολίτης, 2006, σ. 339).

Αν όμως ερευνάμε τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολικό πλαίσιο και διαχωρίζουμε τον μαθητικό πληθυσμό σε ετεροσεξουαλικά και ομοφυλοφιλικά υποκείμενα, βλέπουμε ότι ανάμεσα στον ομοφυλόφιλο μαθητικό πληθυσμό οι νεαρές λεσβίες βιώνουν και μία πρόσθετη μορφή αορατότητας: εκείνη των λεσβιών στον ομοφυλόφιλο κόσμο. Παρότι η σεξουαλικότητα των ομοφυλόφυλων μαθητών γίνεται συχνά αόρατη στο σχολικό πλαίσιο, έξω από το σχολείο οι νεαροί ομοφυλόφιλοι είναι πιθανότερο να βρουν κάποιο σημείο αναφοράς σχετικό με τη σεξουαλικότητά τους απ' ό, τι οι νεαρές λεσβίες. Αυτό συμβαίνει εν μέρει για αρνητικούς λόγους: ο αποτροπιασμός του σεξ για τους νεαρούς ομοφυλόφιλους

---

[2] Η ομοφοβία ορίζεται ως αρνητική ή/και φοβική στάση απέναντι στους ομοφυλόφιλους ή την ομοφυλοφιλία. Είναι μέρος του ετεροσεξισμού, δηλαδή των προκατειλημμένων δηλώσεων ή συμπεριφορών των ατόμων σε σχέση με την ομοφυλοφιλία, την ομοφυλοφιλική ταυτότητα, ή την ομοφυλοφιλική συμπεριφορά (Buston & Hart, 2001, σ. 95).

[3] Κάνοντας χρήση της έννοιας «ετεροσεξισμός» γίνεται λόγος για την πίστη και την πρακτική ότι η ετεροφυλοφιλία είναι η μόνη φυσική μορφή σεξουαλικότητας. Ο ετεροσεξισμός διαιωνίζεται είτε με την απουσία οποιασδήποτε αναφοράς στην ομοφυλοφιλική και λεσβιακή σεξουαλικότητα είτε με τη ρητή ή άρρητη έκφραση ομοφοβίας. Ο ετεροσεξισμός αποτυγχάνει να αναγνωρίσει την πολλαπλότητα. Θέτει έναν ολοκληρωτικά αδιαμφισβήτητο ετεροφυλόφιλο κόσμο με τον ίδιο τρόπο που ορισμένες μορφές ρατσισμού θέτουν τη «λευκή φυλή» ως οικουμενική (D. Epstein & Johnson, 1994, σ. 198).

είναι από μόνος του μία μορφή ορατότητας. Από την άλλη, για τα κορίτσια δεν υπάρχει εορτασμός της γυναικείας σεξουαλικότητας· αυτή θεωρείται ένα απλό αντιστάθμισμα της ανδρικής σεξουαλικότητας μόνιμα μέσα από το πρίσμα ενός ετεροκανονικού περιβάλλοντος (Rogers, 1994, σσ. 37-38).

Ταυτόχρονα, είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι στο σχολικό πλαίσιο οι συμπεριφορές και οι στάσεις που έχουν τα «αγοροκόριτσα» είναι πιο αποδεκτές από αυτές που έχουν τα «θηλυπρεπή» αγόρια. Εάν ένα κορίτσι συμπεριφέρεται ως αγόρι, αυτό ερμηνεύεται θετικά, ενώ αντίθετα, εάν ένα αγόρι συμπεριφέρεται ως κορίτσι η συμπεριφορά του αυτή προβληματικοποιείται και θεωρείται επαίσχυντη. Αυτό συμβαίνει διότι η ομοφοβία και ο μισογυνισμός δεν είναι απλώς δύο αλληλένδετες έννοιες, αλλά όψεις του ίδιου νομίσματος (Epstein D. , 1997, σσ. 109 - 113).

Τέλος, η εστίαση στις εμπειρίες των λεσβιών και των ομοφυλόφιλων μαθητών/τριών σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει να γίνουν γνωστά ζητήματα που είναι σημαντικά για όλους/ες. Βέβαια, πάλι συναντάμε ένα ανυπέρβλητο εμπόδιο. Εκείνο της συνήθειας να διαχωρίζεται αυτό που θεωρείται ότι ανήκει στον δημόσιο τομέα από αυτό που θεωρείται ότι ανήκει στον ιδιωτικό τομέα. Είναι σαν η κοινή λογική να μας οδηγεί να σκεφτούμε ότι η σεξουαλικότητα είναι καθαρά ένα ζήτημα προσωπικό, ενώ η εκπαίδευση ένα ζήτημα δημόσιο. Από τα παραπάνω, όμως, καθίσταται σαφές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει τον χώρο στην ετεροφυλοφιλία να αναπτυχθεί -ακόμη κι αν η εκπαίδευση θεωρείται ότι ανήκει στον δημόσιο- πρώτα μέσα στο πλαίσιο ανάπτυξης συμβατικών έμφυλων ρόλων και έπειτα μέσα από τις προσδοκίες που υπάρχουν για τα παιδιά να δημιουργήσουν ετεροφυλοφιλικές σχέσεις. Αυτή η προσδοκία δημιουργίας ετεροφυλοφιλικών σχέσεων, όμως, προκαλεί δυσφορία σε όσα παιδιά δεν ταιριάζουν σε αυτό: στο κορίτσι «φυτό», στο αγόρι που δυσκολεύεται να πάρει πρωτοβουλίες για το ξεκίνημα κάποιας ερωτικής σχέσης, στο κορίτσι που αυτοπροσδιορίζεται ως λεσβία, στο αγόρι που αυτοπροσδιορίζεται ως γκέι (Epstein D., 1994, σσ. 5-6). Γι’ αυτόν τον λόγο, ακόμη κι αν είμαστε σε θέση να παρατηρήσουμε όλα αυτά, η γνωστοποίηση των ανισοτήτων που υπάρχουν στα σχολεία παραμένει κάτι πολύ δύσκολο.

2.2 Αποκλεισμός ΛΟΑΤΚΙ μαθητών/τριών

Ο κοινωνικά επικυρωμένος αποκλεισμός (othering) των μη ετεροκανονικών σχέσεων, που αναφέρθηκε πιο πάνω, δεν είναι μόνο μέρος του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά λειτουργεί και στο κρυφό πρόγραμμα σπουδών των σχολείων. Η ομοφοβία και ο ετεροσεξισμός είναι καθημερινές εμπειρίες που συναντούν πολλά παιδιά στα σχολεία, ειδικά όσα θεωρούνται «διαφορετικά», κυρίως μέσα από διαφορετικές εκφορές φύλου. Σε αντίθεση με τον ισχυρισμό ότι όλα τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται ασφαλή στα σχολεία, οι ομοφοβικές επιθέσεις τις περισσότερες φορές δεν αμφισβητούνται από τις σχολικές αρχές (Robinson, 2012, σ. 267).

Δυστυχώς, όμως, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις της κοινωνικής μισαλλοδοξίας και του κοινωνικού αποκλεισμού στην ψυχική υγεία των παιδιών με διαφορετική εκφορά φύλου ή διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Ωστόσο, η κοινωνική απομόνωση, ο εξοστρακισμός και η δυσκολία στη διατήρηση σχέσεων -όλα αυτά συνοδεύονται από άγχος, κατάθλιψη, εχθρότητα, σχολική φοβία και απόπειρες αυτοκτονίας- είναι μερικά από τα πιθανά αποτελέσματα. Η ομοφυλοφιλική και η λεσβιακή νεολαία παρουσιάζουν τα υψηλότερη ποσοστά αυτοκτονικής συμπεριφοράς (Buston & Hart, 2001, σσ. 95-96).

Μία εξήγηση για αυτό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πολύ συχνά την ομοφυλοφιλία και τον λεσβιασμό ως κάτι κακό, για το οποίο κάποιος/α πρέπει να αισθάνεται ενοχή. Άλλοι την αντιλαμβάνονται ως κάτι απέναντι στο οποίο οφείλουν να είναι ανεκτικοί. Αλλά η ανοχή εξακολουθεί να συνεπάγεται ένα ορισμένο επίπεδο ομοφοβίας, ακριβώς επειδή το να έχουν έναν ομοφυλόφιλο μαθητή ή μια λεσβία μαθήτρια παραμένει ανεπιθύμητο και επαίσχυντο για αυτούς. Πολλές φορές αισθάνονται ότι αποδέχονται ομοφυλόφιλους μαθητές και μαθήτριες, αλλά δεν αισθάνονται άνετα όταν έχουν έναν/μία μέσα στην τάξη τους. Τέτοιες απόψεις συνδέονται με απόψεις ότι ΛΟΑΤΚΙ άνθρωποι πρέπει να κρύβουν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό και να μην είναι υπερήφανοι γι αυτόν. Όταν παρουσιάζονται περιστατικά ομοφοβικού εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί τα διαχειρίζονται με προσοχή ώστε να μην γίνουν γνωστά στο υπόλοιπο σχολείο. Κι αν τα περιστατικά δημοσιοποιηθούν, αναφέρονται σε αυτά ως περιστατικά

εκφοβισμού χωρίς συγκεκριμένο λόγο (Shoshilou & Vasiliou, 2016, σσ. 99-102). Η καθημερινότητα, με άλλα λόγια, των ΛΟΑΤΚΙ μαθητ(ρι)ών στο σχολείο δεν είναι καθόλου εύκολη, μάλλον εξαιρετικά δύσκολη. Πώς, όμως, το σχολείο, ενώ ισχυρίζεται ότι δε «μιλάει» για τη σεξουαλικότητα, μπορεί και την καθορίζει;

2.3 Σεξουαλικότητα και Φύλο

Απέναντι σε ένα ευρύ φάσμα παραλλαγών μεταξύ των υποκειμένων, ο κοινωνικός λόγος κατασκευάζει δύο αναπόφευκτες και έντονα διακριτές και εσωτερικά ομοιογενείς κατηγορίες: τα αρσενικά και τα θηλυκά. Τα αγόρια και τα κορίτσια ντύνονται διαφορετικά, διδάσκονται να συμπεριφέρονται διαφορετικά, τους προσφέρονται διαφορετικές ευκαιρίες αλλά και διαφορετικά εμπόδια, αντιμετωπίζονται διαφορετικά και το φύλο τονίζεται πάνω τους ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό τους. Παρ' όλα αυτά, όμως, τα πρότυπα που προκύπτουν ερμηνεύονται ως σαν να ήταν διαφορετικά από την αρχή (Kane, 2013, σ. 13).

Το φύλο, όμως, είναι κοινωνικά κατασκευασμένο και σε καμία περίπτωση δεν είναι φιξαρισμένο εξ' αρχής. Είναι ένα σύνολο αποτελεσμάτων που διαμορφώνονται από κοινωνικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, στο σχολείο, στον χώρο εργασίας και στην κοινότητα.

Στο πλαίσιο του σχολείου, το φύλο και η σεξουαλικότητα είναι αλληλένδετες έννοιες και εκφράζονται η μία μέσα από την άλλη. Η ταυτότητα φύλου, η αίσθηση του να είναι κάποιος αγόρι ή κορίτσι, δε συνδέεται άμεσα με τις σεξουαλικές πρακτικές, αλλά παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κατασκευή της σεξουαλικότητας (Renold, 2005, σ. 2). Άλλωστε η συνοχή βιολογικού - κοινωνικού φύλου και σεξουαλικότητας είναι η επανάληψη συγκεκριμένων πράξεων, οι οποίες αποκτούν νόημα σε ένα πλαίσιο ετεροκανονικότητας. Η σεξουαλικότητα, όμως, είναι αυτή που παράγει το φύλο.

Για παράδειγμα, το να μην είναι ένα αγόρι «αδερφή» δεν σημαίνει απλά το να μην είναι ομοφυλόφιλο, αλλά το να μην είναι «πραγματικός» άνδρας. Αντίστοιχα, νουθεσίες προς τα κορίτσια να είναι πιο «θηλυκά», δεν υποδηλώνουν μια συγκεκριμένη «θηλυκή» συμπεριφορά, αλλά μια συμπεριφορά που να δηλώνει την

ετεροσεξουαλικότητά τους (Epstein D. , 1997, σ. 106). Αντίστροφα, ένα αγόρι με το να του αρέσουν άλλα αγόρια δε «γίνεται» αυτομάτως γκέι, αφού κατά τ' άλλα μπορεί να έχει υιοθετήσει μια καθόλα αρρενωπή συμπεριφορά και με το να αρέσουν σε ένα κορίτσι τα κορίτσια δε «γίνεται» λεσβία καθώς για να είναι λεσβία δεν αρκεί μόνο η σεξουαλικότητά της, αλλά και η συμπεριφορά, η εμφάνιση, οι συνήθειες κ.ά.

Με άλλα λόγια, η σεξουαλικότητα αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της παιδικής υποκειμενικότητας, μέσω του οποίου τα αγόρια και τα κορίτσια κατασκευάζουν τις αρρενωπότητες και τις θηλυκότητές τους και γίνονται είτε αγόρια, είτε κορίτσια. Και εν συνεχεία, το φύλο λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία δημιουργώντας προσδοκίες για ετεροφυλόφιλα υποκείμενα.

Και στην πράξη, τα παιδιά μέσα στο σχολείο συμμετέχουν ήδη από πολύ μικρή ηλικία σε ετεροκανονικές κοινωνικές πρακτικές μέσω της διαμόρφωσης των σχέσεων και των ονομασιών που αποδίδουν το ένα στο άλλο όπως «το κορίτσι μου» ή «το αγόρι μου» και μέσω σεξουαλικών πρακτικών που περιλαμβάνουν φιλιά, παιχνίδια και ερωτικά γράμματα (Bhana, 2013, σ. 57). Τέτοιες ετεροκανονικές πρακτικές εκ μέρους των παιδιών δεν είναι μόνο απόδειξη των απολαύσεων και των επιθυμιών τους, αφού το κάνουν με έναν πολύ ενεργητικό τρόπο, αλλά επιπρόσθετα καταρρίπτει και τον μύθο της σεξουαλικής τους αθωότητας (Bhana, 2013, σ. 57).

Αυτές οι σεξουαλικότητες των παιδιών είναι εμπεδωμένες στις ήδη υφιστάμενες κανονιστικές κατασκευές του φύλου, οι οποίες καθιστούν εμφανείς τις άνισες σχέσεις εξουσίας, και τοποθετούν τη θηλυκότητα σε υποδεέστερη θέση από αυτή της αρρενωπότητας (Bhana, 2013, σ. 57) και την ετεροσεξουαλικότητα σε υποδεέστερη θέση από αυτή της ομοφυλοφιλίας.

Συγκεκριμένα, η κατασκευή των αρρενωπών ταυτοτήτων σκιαγραφείται στο εύρος πολύπλοκων ετεροσεξουαλικών λόγων όπως η αναγνώριση και η διάκριση των εννοιών «το κορίτσι μου» και «η φίλη μου». Σύμφωνα με την έρευνα της Deevia Bhana σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Νότιας Αφρικής, ήταν αδύνατον να μιλούν τα παιδιά για φιλία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών χωρίς να επικαλούνται τον καταναγκασμό της ετεροσεξουαλικότητας. Τα αγόρια εξέφραζαν πιο έντονα αγωνία

και άγχος όταν καλούνταν να μιλήσουν για τη σχέση τους με τα κορίτσια. Συνήθως, στις συζητήσεις τους ετεροσεξουαλικοποιούσαν τις σχέσεις τους με τα κορίτσια και τις συνόδευαν συχνά με πειράγματα και γέλια. Καθόλου παράξενο αν σκεφτούμε πως το χιούμορ και τα πειράγματα, είναι ενδεικτικά του στυλιζαρισμένου τρόπου ετεροσεξουαλικής αρρενωπότητας (Bhana, 2013, σ. 61).

Με άλλα λόγια, στο Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με την Bhana, είναι αδύνατον να έχει ένα αγόρι ένα κορίτσι ως φίλη, καθώς μπορεί να κάνει την αρρενωπότητά του να καταρρεύσει. Όποια σχέση, δηλαδή, ενός αγοριού με ένα κορίτσι οφείλει να είναι πολύ στενή, αλλιώς δεν μπορεί να υπάρξει. Αυτή η κατάσταση συνδέεται με την ηγεμονική αρρενωπότητα (Bhana, 2013, σ. 61).

Ακόμη, η έκφραση της παιδικής σεξουαλικότητας στο σχολείο χαρακτηρίζεται από έμφυλους συσχετισμούς δύναμης και εμπεριέχει ένταση και αντιφάσεις. Οι εντάσεις ανάμεσα στα αγόρια περιλαμβάνουν αντιφατικές συνδέσεις με τα κορίτσια επικαλούμενες τη σεξουαλικότητα, τη δύναμη και τον μισογυνισμό. Οι επιθυμίες των κοριτσιών τείνουν να τάσσονται από πολύ νωρίς στην υπηρεσία της ετεροσεξουαλικής αντρικής ματιάς. Με άλλα λόγια, το να θεωρείσαι «πραγματικό» αγόρι ή «πραγματικό» κορίτσι προϋποθέτει να επιθυμείς τα κορίτσια ή τα αγόρια αντίστοιχα. Για να είσαι αγόρι πρέπει να κερδίζεις δύναμη επιβεβαιώνοντας τη σεξουαλική αρρενωπότητα και πυγμή, ενώ για να είσαι κορίτσι πρέπει να ενεργείς σύμφωνα με τις επιθυμίες των αγοριών (Bhana, 2013, σ. 58).

Συνοψίζοντας, οι αρρενωπές και οι θηλυκές ταυτότητες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις ετεροσεξουαλικές πρακτικές. Έρευνες όπως της Bhana μας δείχνουν πως οι σεξουαλικές και έμφυλες ταυτότητες δεν είναι δεδομένες από βιολογική άποψη, αλλά δημιουργούνται μέσα από θεσμικές και βιωμένες πρακτικές, όπως αυτές του σχολείου (Kehily, 2008, σ. 172). Ωστόσο, η συγκεκριμένη διαδικασία δεν είναι γραμμική και αυτόματη, αλλά εμπεριέχει διαμαρτυρίες και αμφισβητήσεις.

2.4 Επιλογή ή Επιβολή;

Το σχολείο είναι ένας χώρος όπου η σεξουαλικότητα παρουσιάζεται «έτοιμη» στα παιδιά ή ένας χώρος όπου τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία της;

Η σεξουαλικότητα, όπως έχει παρουσιαστεί μέχρι στιγμής, χρησιμοποιείται από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες δημιουργώντας συμβολικά όρια στην ομιλία και τις δραστηριότητές τους. Αυτή η δημιουργία ορίων, όμως, προσφέρει και τη δυνατότητα για πολλαπλές παραβιάσεις (Kehily, 2008, σ. 173), αφού, όπου υπάρχει εξουσία, υπάρχει και αντίσταση (Foucault, 2011).

Κι αυτό γιατί το φύλο και η σεξουαλικότητα, ως δημόσιες και επιτελεστικές πράξεις, δεν αποτελούν ριζοσπαστική επιλογή ή εγχείρημα που αντικατοπτρίζει μία ατομική επιλογή. Ούτε όμως και επιβάλλονται ή εγγράφονται στο άτομο. Όσα συμβαίνουν, δεν εγγράφονται σε ένα παθητικό σώμα, σαν αυτό να ήταν ένας υποδεχέας εμπειριών και κοινωνικών νοημάτων καθορισμένων εκ των προτέρων. Αλλά ούτε όμως και τα υποκείμενα προϋπάρχουν των πολιτισμικών συμβάσεων τις οποίες κατά βάση σηματοδοτούν τα σώματα αυτά καθαυτά (Butler, 2006, σ. 396).

Τα παιδιά δεν είναι παθητικοί αποδέκτες όλων όσων κατασκευάζονται από την κοινωνία, αλλά ενεργά συμμετέχουν στις έμφυλες διαδικασίες και εμπλέκονται πλήρως στην οικοδόμηση και συντήρηση του κοινωνικού και πολιτισμικού κόσμου τους. Και αυτή ακριβώς η απόδοση αυτενέργειας και αυτογνωσίας στην παιδική «επιτέλεση» του φύλου και της σεξουαλικότητας είναι σημαντική καθώς συχνά αποκαλύπτει ότι τα παιδιά έχουν εσωτερικεύσει τους διάχυτους (ετερο)κανονικοποιητικούς λόγους, με αποτέλεσμα να αστυνομεύουν το φύλο και τη σεξουαλικότητά τους (Renold, 2005, σ. 39). Με λίγα λόγια, κοινωνία και άτομο βρίσκονται σε άμεση σχέση και αναλαμβάνουν από κοινού τις ευθύνες των επιλογών τους.

2.5 Σχολικός Χώρος

Κλείνοντας το κεφάλαιο του σχολείου, δε θα μπορούσε να λείπει από την ανάλυση η σχέση του χώρου με τη σεξουαλικότητα. Και αυτό γιατί η κατανόηση των λειτουργιών του χώρου είναι κρίσιμη για την κατανόηση του τι συμβαίνει στα

σχολεία. Η κοινή αντίληψη του χώρου ως καθορισμένου και φορέα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων είναι ανεπαρκής. Η σιωπή που επικρατεί γύρω από τις χρήσεις του χώρου, επιτρέπει την παραγωγή και αναπαραγωγή πρακτικών, οι οποίες διατηρούν επίμονες και άνισες σχέσεις εξουσίας. Οι χώροι στα σχολεία οργανώνονται για να διατηρήσουν τους «άλλους» στη θέση τους, είτε πρόκειται για μαθητές/τριες, είτε για δασκάλους/ες και συμβούλους (McGregor, 2004, σ. 13).

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Foucault, τα πειθαρχικά ιδρύματα (όπως τα σχολεία, οι φυλακές ή/και τα νοσοκομεία) οργανώνουν τον χώρο και τον χρόνο μέσω δραστηριοτήτων που έχουν αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου για να αλλάξουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων με συγκεκριμένους τρόπους: για παράδειγμα μέσω της χρήσης και οργάνωσης του χώρου κατανέμουν τα υποκείμενα και τα υποβάλλουν σε παρακολούθηση και ταξινόμηση διαφόρων ειδών, π.χ. μέσω των εξετάσεων (Foucault, 1989).

Το χωροταξικό και το κοινωνικό κατασκευάζονται αμοιβαία μέσα από υλικά ενσωματωμένες πρακτικές και ερμηνείες που δημιουργούν και διατηρούν τις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν και το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Ο χώρος κυριολεκτικά παράγεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις μας (McGregor, 2003, σ. 354). Συγκεκριμένες χωροταξικές τοποθεσίες όπως οι αίθουσες διδασκαλίας, οι τουαλέτες και το γραφείο των δασκάλων, συμβάλλουν ενεργά στην κατασκευή του λόγου γύρω από το φύλο και τη σεξουαλικότητα και κυρίως στην κατασκευή της υποχρεωτικής, ηγεμονικής, ετεροσεξουαλικής αρρενωπότητας (McGregor, 2003, σ. 365).

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Allan, Atkinson, Brace, DePalma, and Hemingway οι οποίοι μελέτησαν τους τρόπους με τους οποίους το Δημοτικό Σχολείο οριοθετεί την παιδική σεξουαλικότητα και ιδιαίτερα την παιδική σεξουαλικότητα, η οποία δεν ταυτίζεται με την ετεροσεξουαλικότητα, εισάγοντας πολύ έντονα το στοιχείο του χώρου. Οι Allan κ.ά. έκαναν έρευνα το 2006 στην Αγγλία σε τρία διαφορετικά σχολικά μέρη: τη σχολική τάξη, το γραφείο των δασκάλων και τον χώρο καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και υποστήριξαν ότι ο χώρος δεν είναι ένα ουδέτερο μέρος όπου μέσα του πραγματοποιούνται οι κοινωνικές σχέσεις, αλλά ενεργά συμβάλλει στη διαμόρφωσή τους. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι παρότι το

σχολείο θεωρείται χώρος ασφάλειας και αθωότητας, στα επίσημα σχολικά πλαίσια οι ταυτότητες των ΛΟΑΤΚΙ μαθητών και μαθητριών απουσιάζουν, αφού δεν γίνεται λόγος γι' αυτές (Allan, Atkinson, Brace, DePalma, & Hemingway, 2008, σ. 315).

Ακόμη, η αυλή καθώς και άλλοι χώροι που χαρακτηρίζονται επισήμως ως χώροι «παιχνιδιού» είναι συχνά οι χώροι που ενδείκνυνται για σεξουαλική εκμάθηση και επιδείξεις σεξουαλικής γνώσης και συνειδητοποίησης. Οι σεξουαλικότητες που παρουσιάζονται από τα παιδιά στον προαύλιο χώρο του σχολείου και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων παίρνουν μια σειρά από κοινωνικές και πολιτιστικές μορφές (Renold, 2005, σ. 33) από τα παραδοσιακά παιχνίδια του «κυνηγητού μεταξύ αγοριών και κοριτσιών» και «του γιατρού» μέχρι και τα πιο σύγχρονα παιχνίδια, χορούς και τραγούδια από την ποπ κουλτούρα.

Είναι, δηλαδή, συγκεκριμένοι χώροι που βοηθούν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων σεξουαλικοτήτων και πρακτικών και το σχολείο το γνωρίζει αυτό. Άλλωστε η αρχιτεκτονική το μαρτυρά από μόνη της. Διαχωρισμός κοριτσίστικων και αγορίστικων τουαλετών, απουσία «κρυφών» σημείων, γραφεία δασκάλων και καθηγητών. Η επιτήρηση των χώρων είναι διαρκής, η χρήση τους εμφανής και η ετεροκανονικότητα παντού παρούσα.

3. ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Όπως φάνηκε από τα προηγούμενα κεφάλαια, τα παιδιά διατρέχονται από έντονο ενδιαφέρον να γνωρίσουν το σώμα τους, να εξερευνήσουν τα πιο βαθιά και έντονα συναισθήματά τους, αλλά και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Αυτή τους η επιθυμία δημιουργεί και την ανάγκη ύπαρξης Σεξουαλικής Αγωγής.

Η Σεξουαλική Αγωγή, σύμφωνα με τις Robinson, Smith & Davies, βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν γνώση γύρω από ζητήματα σεξουαλικότητας και να κατανοήσουν τη σημασία να δημιουργούν σχέσεις καλές και συναινετικές (Robinson, Smith & Davies, 2017, σσ. 333-334). Η Μαργαρίτα Γερούκη, τοποθετεί τη σημασία της Σεξουαλικής Αγωγής στις προεκτάσεις που αυτή έχει στη σεξουαλική υγεία των παιδιών. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η σεξουαλική υγεία περιλαμβάνει τις φυσικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της σεξουαλικότητας με ένα θετικό τρόπο για την ευημερία των ατόμων. Η Σεξουαλική Αγωγή βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους καθώς και τη συναισθηματική τους επάρκεια και ως εκ τούτου να δημιουργήσουν ικανοποιητικές σχέσεις (Gerouki, 2007, σσ. 81-82).

Στην αγγλόφωνη και αμερικανική, βέβαια, βιβλιογραφία είναι πιο σύνηθες να συναντάμε τον όρο σεξουαλική υγεία αντί για αυτόν της Σεξουαλικής Αγωγής. Ο συγκεκριμένος όρος, όμως, αν και έχει ανθίσει ήδη από τη δεκαετία του 1970, ακόμη και σήμερα όσο περισσότερο χρησιμοποιείται, τόσο πιο πολύπλοκη γίνεται η χρήση του. Αυτό συμβαίνει γιατί πολλοί συνδέουν τη χρήση του όρου με αυτή του υγιεινισμού -τη θεωρία δηλαδή ότι ο σύγχρονος άνθρωπος αναγνωρίζει στον εαυτό του μια ηθική υποχρέωση για συνεχή βελτιστοποίηση της υγείας του και για μείωση των πιθανοτήτων που μπορεί να τη θέσουν σε κίνδυνο-. Βέβαια, οι θεωρητικοί του υγιεινισμού έχουν δώσει σχετικά λίγη προσοχή στη σεξουαλικότητα και τη θεωρούν αμφιλεγόμενη. Για τον λόγο αυτόν, οι Epstein and Mamo υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός των λέξεων «σεξουαλικότητα» και «υγεία» χρησιμεύει από τη μία για να «νομιμοποιηθεί» και να «αποστειρωθεί» η έννοια της σεξουαλικότητας και από την άλλη για να διαμορφωθούν τα ζητήματα σεξουαλικότητας ως ζητήματα σεξουαλικής υγείας και η επίκληση αυτή να βοηθήσει να εξηγηθεί καλύτερα τόσο ο

πολλαπλασιασμός του όρου όσο και η διαφοροποίηση των χρήσεών του (Epstein & Mamo, 2017, σσ. 176-177).

Παρόλα αυτά, οι περισσότερες/οι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο *Σεξουαλική Αγωγή*, ο οποίος χρησιμοποιείται και στην παρούσα εργασία. Οι Robinson κ.ά. υποστηρίζουν ότι ακόμη και σήμερα η Σεξουαλική Αγωγή αντιμετωπίζεται τόσο από τα σχολεία όσο και από τις οικογένειες με δυσπιστία και εντάσεις. Αυτό έχει ως συνέπεια, όπου εφαρμόζονται προγράμματα Σεξουαλικής Αγωγής οι συντελεστές τους να κάνουν συμβιβασμούς ως προς το σε ποια ηλικία θα πρέπει τα παιδιά να ξεκινούν να ασχολούνται με τέτοια ζητήματα, το περιεχόμενο που θα έχουν τα προγράμματα αυτά, πώς θα διδάσκονται αλλά και από ποιον (Robinson, Smith & Davies, 2017, σσ. 333-334).

3.1 Σεξουαλική Αγωγή, Ετεροσεξισμός και Ετεροκανονικότητα

Υπάρχει δυσκολία συνύπαρξης της εκπαίδευσης με τη σεξουαλικότητα και αυτό μπορεί να εξηγηθεί ως ένα βαθμό, όπως προαναφέρθηκε, από το γεγονός ότι η εκπαίδευση ανήκει στη δημόσια σφαίρα του διπολικού σχήματος δημόσιο - ιδιωτικό, ενώ η σεξουαλικότητα στην ιδιωτική (Πολίτης, 2006, σ. 344).

Η εκπαίδευση των παιδιών σε θέματα σεξουαλικότητας, ειδικά γύρω από τις μη ετεροφυλοφιλικές σχέσεις, θεωρείται ότι αποτελεί ιδιωτικό θέμα και πρωταρχική ευθύνη της οικογένειας. Γι' αυτό και όταν το θέμα ανοίξει, η Σεξουαλική Αγωγή οφείλει να εκφράζει την «επιστημονική» αφήγηση, που "τυχαίνει", όμως, να είναι ετεροκανονική και να κατασκευάζεται στον χριστιανικό γάμο (Robinson, 2012, σ. 263).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι σεξουαλικοί Άλλοι θεωρούνται αποκλίνοντες και ως εκ τούτου περιθωριοποιούνται και αποσιωπώνται (Robinson, 2012, σ. 263). Τα «κατάλληλα» προγράμματα σπουδών για τη Σεξουαλική Αγωγή προωθούν τις ετεροκανονικές κατανοήσεις της σεξουαλικότητας και λειτουργούν ώστε να καθορίζουν και να διαιωνίζουν το κανονιστικό πρότυπο του μελλοντικού ενήλικα πολίτη ως ενός ηθικού, ετεροσεξουαλικού, μονογαμικού και με σκοπό την οικογένεια υποκειμένου (Robinson, 2012, σ. 267). Δεν υπάρχει περίπτωση να μην

τεθεί στα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας ως σκοπός ζωής η οικογένεια και η «ολοκλήρωση» μέσα από τον γάμο και τα παιδιά. Η πιθανότητα κάποιος μαθητής ή κάποια μαθήτρια να μη θέλει να έχει σεξουαλικές σχέσεις ή να έχει σεξουαλικές σχέσεις με υποκείμενα του ίδιου φύλου, καθίσταται ανύπαρκτη.

Με άλλα λόγια, η ετεροκανονικότητα είναι η επίσημη κατεύθυνση του σχολείου και γύρω από τη Σεξουαλική Αγωγή. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Debbie Epstein, η οποία μελετά τον τρόπο με τον οποίο παιδιά (3-11 χρονών), το 1996 στην Κεντρική Αγγλία και στο Βόρειο Λονδίνο κατασκευάζουν το φύλο τους και τον τρόπο που αυτή η κατασκευή προωθεί την ετεροκανονικότητα ως βασικό πρίσμα κατανόησης του φύλου. Σημαντική παρατήρηση της Epstein είναι ότι πολλές φορές ακόμη πιο έντονα από τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν τους/τις μαθητές/τριες προς την ετεροκανονικότητα. Αναφέρει πως όταν η ίδια ζήτησε από τα παιδιά να φτιάξουν μια ζωγραφιά για το πώς φαντάζονται τον εαυτό τους όταν θα είναι πια μεγάλα, το μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών (περισσότερα από τα μισά) -αλλά κανένα αγόρι-, σχεδίασε τον εαυτό του ως νύφη ή ως μητέρα με μικρά παιδιά. Η δασκάλα όταν είδε τις ζωγραφιές, αντί να κάνει ερωτήσεις σχετικά με αυτή την επιλογή των παιδιών, σχολίασε με θαυμασμό και χαρά την επιλογή των κοριτσιών παροτρύνοντάς τα να γίνουν νύφες ή μητέρες όταν μεγαλώσουν (Epstein D. , 1997, σσ. 38-40).

3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Από τη μελέτη της Σεξουαλικής Αγωγής δεν θα μπορούσε να λείπει και ο ρόλος των δασκάλων και δη των γυναικών δασκάλων, αφού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι εύκολο κανείς/καμιά να παρατηρήσει την εντυπωσιακή ομοιότητα μεταξύ της κατανομής του εργατικού δυναμικού και του φύλου και μεταξύ των θέσεων εξουσίας και της παραδοσιακής πατριαρχικής οικογένειας. Υπάρχει, δηλαδή, μια δυσαναλογία ανάμεσα στις απλές θέσεις εργασίας, όπου απασχολούνται κατά κύριο λόγο γυναίκες και στις ανώτερες διευθυντικές θέσεις, όπου απασχολούνται κατά κύριο λόγο άνδρες (Renold, 2005, σ. 26).

Οι δασκάλες αντιπροσωπεύουν την εξιδανικευμένη θέση της καλής μητέρας και οι άνδρες διευθυντές αντιπροσωπεύουν εκείνη του σκληρού και αυταρχικού πατέρα. Αυτό το οικογενειακό ήθος που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύει την πατριαρχική φιλοσοφία της εκπαίδευσης, αν και πολλές φορές, οι διευθυντές/ριες δε χρειάζεται να είναι άνδρες για να φέρουν την αυταρχική αρρενωπότητα (Renold, 2005, σ. 26).

Μια επιτυχημένη επιτέλεση της αρρενωπότητας βασίζεται στην ικανοποιητική επίδειξη δύναμης και εξουσίας. Οι απόψεις των ανδρών εκπαιδευτικών και οι παιδαγωγικές τους μέθοδοι διαμορφώνονται συχνά για να επιδείξουν την αρρενωπότητά τους και η διδασκαλία τους εμπεριέχει σαφείς μορφές πειθαρχίας και ελέγχου (Francis & Skelton, 2001, σ. 13).

Αναντίστοιχα, η ένδειξη φροντίδας από τους άνδρες δασκάλους προς τα παιδιά αντιμετωπίζεται ως επικίνδυνη, καθώς η φροντίδα θεωρείται «γυναικείο» χαρακτηριστικό. Μόνο η σχέση ανάμεσα σε μια θηλυκή γυναίκα κι ένα παιδί μπορεί να είναι αποδεκτή. Οποιαδήποτε άλλη σχέση, που ξεπερνάει τα όρια της ετεροκανονικότητας, θεωρείται «ανώμαλη» (Renold, 2005, σ. 27).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, χωρίς πολλές φορές να το αντιλαμβάνονται, διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αφηγήσεων για τους ρόλους των φύλων και της «ορθής» σεξουαλικότητας, όχι μόνο μέσα από το περιεχόμενο που καλούνται να διδάξουν, αλλά κυρίως μέσα από τη συμπεριφορά τους στη σχολική τάξη, τις αλληλεπιδράσεις με τους/τις μαθητές/τριες και τις πεποιθήσεις και στάσεις που κουβαλούν (Κανταρτζή, 1996, σ. 41).

3.3 ΛΟΑΤΚΙ εκπαιδευτικοί

Εκτός, όμως, από τους ετεροφυλόφιλους δασκάλους που η σεξουαλικότητά τους διευκολύνει την εργασία τους στο σχολείο, υπάρχουν και οι ΛΟΑΤΚΙ δάσκαλοι/ες. Οι ΛΟΑΤΚΙ δάσκαλοι/ες συνιστούν μία υπαρκτή, αλλά συνήθως αόρατη μειονοτική ομάδα στα σχολεία. Οι περισσότεροι/ες επιλέγουν να μην κάνουν γνωστό τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους για να αποφύγουν να δεχτούν προκατάληψη,

διακρίσεις και κατηγορίες ότι διαφθείρουν τις παιδικές ψυχές και ότι ωθούν τα παιδιά σε μια ανήθικη ζωή (sic) (Griffin, 1992, σ. 167).

Όσο, όμως, δύσκολο είναι για τους ΛΟΑΤΚΙ δασκάλους/ες να κάνουν γνωστό τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό, άλλο τόσο δύσκολο τούς είναι να τον κρατούν κρυφό. Οι ίδιοι/ες είναι συνεχώς σε εγρήγορση προσπαθώντας να κρατήσουν κρυφή τη σεξουαλική τους ταυτότητα και σπαταλούν ενέργεια με τεράστιο ψυχολογικό κόστος. Ο φόβος τους επηρεάζει τις σχέσεις με τους/τις συναδέλφους, τα παιδιά και τους γονείς και δημιουργεί ένα αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης για τους/τις ίδιους/ες (Griffin, 1992, σ. 168).

Όταν όμως οι ίδιοι/ες νιώθουν πως δεν μπορούν να γνωστοποιήσουν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό στο σχολικό πλαίσιο, τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να υποστηρίξουν και τους ΛΟΑΤΚΙ μαθητές/τριες τους ή όσους/ες μαθητές/τριες δεν είναι σίγουροι/ες για τη σεξουαλικότητά τους (Epstein D. , 1997, σσ. 110 - 112).

Άλλωστε, δύο από τους τρόπους με τους οποίους οι ΛΟΑΤΚΙ μαθητές/τριες μπορούν να νιώσουν υποστήριξη μέσα στο σχολικό πλαίσιο, είναι αρχικά να έχουν ΛΟΑΤΚΙ δασκάλους/ες για πρότυπα και έπειτα να έχουν και την υποστήριξή τους. Αυτό, όμως, όπως προαναφέρθηκε, απαιτεί οι ΛΟΑΤΚΙ εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ασφαλείς και να υποστηρίζονται και οι ίδιοι μέσα στο σχολείο (Wright & Smith, 2013, σ. 2).

Αν συμβεί αυτό, και μόνο η παρουσία τους στις σχολικές τάξεις μπορεί να υποχρεώσει τα σχολεία να κάνουν ένα ακόμη βήμα προς την αντιμετώπιση των συνεχιζόμενων διακρίσεων λόγω φύλου και σεξουαλικότητας και να ξεκινήσει η μακρά και σκληρή διαδικασία δημιουργίας νέων μοντέλων σκέψης και συμπεριφοράς. Αυτό δεν είναι απλώς ένα ζήτημα καλής δράσης μεμονωμένων εκπαιδευτικών αλλά η επιθυμία αλλαγής της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης (Nixon, 2006, σ. 280). Ακόμη, θα βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν τις εναλλακτικές οδούς εκτός υποχρεωτικής ετεροκανονικότητας και να επιλέξουν όχι μόνο ποια στάση θέλουν να έχουν απέναντι σε άτομα με διαφορετικό από τον ετεροσεξουαλικό προσανατολισμό, αλλά και ποια σεξουαλικότητα τους ταιριάζει καλύτερα.

3.4 Τρόποι αντιμετώπισης διακρίσεων

Κλείνοντας, μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, εμφανίστηκε ένα πιο αισιόδοξο τοπίο με τη Σεξουαλική Αγωγή, που θεωρεί ότι δεν αναπαράγει μόνο στερεότυπα και ακολουθεί τον ετεροκανονικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να συμβάλει και στην αντιμετώπιση των έμφυλων διακρίσεων. Ενδιαφέρουσες φάνηκαν οι διαφορετικές προσεγγίσεις των τρόπων αντιμετώπισης καθώς ο/η εκάστοτε μελετητής/τρια τοποθετεί τον πυρήνα του προβλήματος και σε μία διαφορετική αιτία.

Έτσι, σύμφωνα με τους Buston & Hart υπάρχει πρωτίστως ανάγκη αντιμετώπισης της ομοφοβίας και του ετεροσεξισμού στο σχολικό πλαίσιο καθώς δίνουν χώρο στη βία και την προκατάληψη. Μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της προσεκτικής διαμόρφωσης του επίσημου προγράμματος σπουδών αλλά και μέσω της θέσπισης πολιτικών που θα προωθούν την εμπιστοσύνη και θα μάχονται τον εκφοβισμό και τις διακρίσεις. Το μάθημα της Σεξουαλικής Αγωγής μπορεί να είναι ένα από τα συστατικά στοιχεία αυτού του επίσημου αναλυτικού προγράμματος· ένας χώρος μέσα από τον οποίο τα ζητήματα που σχετίζονται με τη σεξουαλικότητα θα μπορούν να συζητούνται ρητά και, επομένως, οι ετεροσεξιστικές απόψεις θα μπορούν να γίνονται εμφανείς και να «καταπολεμούνται» μέσα στο ίδιο το περιβάλλον δημιουργίας τους, το σχολείο (Buston & Hart, 2001, σ. 96).

Με τη σειρά τους οι Epstein & Johnson υποστηρίζουν ότι για να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις που έχουν ως βάση τη σεξουαλικότητα των μαθητών/τριών θα πρέπει η Σεξουαλική Αγωγή να είναι συναφής με όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που τη λαμβάνουν, ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, εκπαιδευτικών αναγκών ή σεξουαλικής ταυτότητας και προσανατολισμού. Άλλωστε, το γεγονός ότι όσες φορές τέθηκαν σε λειτουργία προγράμματα Σεξουαλικής Αγωγής και ασχολήθηκαν μόνο με τους μηχανισμούς της αναπαραγωγικής βιολογίας και με το πώς να αποτραπεί μία εγκυμοσύνη, απέδειξαν τον ετεροσεξιστικό χαρακτήρα τους (Epstein & Johnson, 1998, σ. 180).

Σύμφωνα με τους ίδιους ένα μη ετεροσεξιστικό πρόγραμμα θα περιλαμβάνει θέματα που καταπιάνονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τον σεβασμό και θα

αντιμετωπίζει τα ζητήματα αναπαραγωγής κατά μήκος της πορείας του μαθήματος και όχι ως αυτοσκοπό από την αρχή. Επιπλέον, η αναφορά στις μη-ετεροφυλοφιλικές σχέσεις στο τέλος του προγράμματος, η μη επισήμανση του λεσβιασμού και η συζήτηση για την ομοφυλοφιλία μόνο σε συνάρτηση με τη διάδοση του HIV, θα θεωρούνται παραδείγματα κακής πρακτικής και μη αποτελεσματικής Σεξουαλικής Αγωγής (Epstein & Johnson, 1994, σ. 217).

Με τη σειρά τους οι Francis & Skelton βάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς σε πρώτο πλάνο και θεωρούν επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αμφισβητήσουν τις ομοφοβικές και ετεροσεξιστικές απόψεις των μαθητ(ρι)ών τους. Το οφείλουν για να τους/τις βοηθήσουν να κατανοήσουν, να αποδεχτούν και εν τέλει να υποστηρίξουν τη συμπεριφορά και τον τρόπο έκφρασης των ΛΟΑΤΚΙ συμμαθητ(ρι)ών τους. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι αν η στρατηγική αυτή απλώς στο τέλος καταλήγει να βοηθάει στην κατασκευή και δημιουργία νέων αρρενωποτήτων και θηλυκοτήτων, είναι εμφανές ότι το πρόβλημα είναι πιο βαθύ και πρέπει να αντιμετωπιστεί διαφορετικά: να κατανοηθεί αρχικά ότι η κατασκευή των φύλων είναι διαφορετική (Francis & Skelton, 2001, σ. 18) και σιγά σιγά να καταργηθεί το ίδιο το διπολικό σχήμα που τα συντηρεί.

Από την άλλη, σύμφωνα με τον Redman, για να δημιουργηθεί ένα «σωστό» πρόγραμμα Σεξουαλικής Αγωγής, αυτό που θα βοηθήσει είναι η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους λειτουργεί το σχολείο και κατασκευάζει/(αναν)παράγει θεωρίες και πρακτικές γύρω από τις σεξουαλικότητες των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τον ίδιο, ένα «σωστό» πρόγραμμα Σεξουαλικής Αγωγής θέτει σε πρώτο πλάνο ζητήματα όπως η σεξουαλική παρενόχληση και η ομοφοβία όπως καθώς και το γεγονός ότι διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών έχουν διαφορετικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, δίνει τη μεγαλύτερη έμφαση στο τι συμβαίνει στο σχολείο, ιδίως στο κρυφό πρόγραμμα σπουδών -καθώς η αναπαραγωγή των αξιών και των πεποιθήσεων της κοινωνικής πραγματικότητας συμβαίνει κυρίως μέσω αυτού (Κανταρτζή, 1996, σ. 40)- αντί να θεωρεί ότι η Σεξουαλική Αγωγή πρέπει να ασχολείται μόνο με το τι συμβαίνει «εκεί έξω» (Redman, 1994, σ. 143).

Μια τέτοια προσέγγιση είναι πολύ διαφορετική από τη συμβατική ατζέντα «ίσων ευκαιριών». Οι υπάρχουσες προσεγγίσεις σχετικά με τις «ίσες ευκαιρίες» τείνουν να

υποθέτουν ότι οι ανάγκες των μαθητών/τριών που αρχίζουν να αναγνωρίζονται ως λεσβίες ή ομοφυλόφιλοι μπορούν να ληφθούν υπόψη απλώς προσθέτοντας λεσβιακά και ομοφυλοφιλικά θέματα στο υφιστάμενο πρόγραμμα σπουδών σα να είναι κάπως διακριτές οντότητες ή θέματα που διαχωρίζονται πλήρως από άλλους τομείς της Σεξουαλικής Αγωγής. Αν και είναι σημαντική ακόμη και μια τέτοια προσέγγιση, το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα φιλελεύθερο πλαίσιο, που υποστηρίζει ότι οι ομοφυλοφιλικές και λεσβιακές σεξουαλικότητες είναι «διαφορετικές αλλά ίσες». Αν και θα ήταν ωραίο αν ήταν αληθινό, ο ισχυρισμός αυτός διατρέχει τον κίνδυνο να αγνοήσει τους πραγματικούς τρόπους με τους οποίους οι λεσβιακές και ομοφυλοφιλικές σεξουαλικότητες υποτάσσονται, περιθωριοποιούνται και κατασκευάζονται ως παρεκλίνουσες τόσο εντός της κοινωνίας γενικά όσο και εντός του σχολείου ειδικά. Μόλις γίνει αποδεκτό ότι τα σχολεία λειτουργούν ως σημαντικοί πολιτισμικοί χώροι μέσα στους οποίους κατασκευάζεται η έννοια της σεξουαλικότητας, μετά χρειάζεται να γίνουν γνωστοί οι ακριβείς τρόποι με τους οποίους το σχολείο κατασκευάζει ετεροφυλοφιλικές και ομοφυλοφιλικές/λεσβιακές σεξουαλικότητες με σχέσεις αντίθεσης και υποταγής μεταξύ τους. Η Σεξουαλική Αγωγή για τον Redman οφείλει να αντιμετωπίσει ακόμη και τα πιο προφανή ζητήματα που συμπληρώνουν την ατζέντα των «ίσων ευκαιριών» (Redman, 1994, σσ. 143-144).

Με τη σειρά του ο Rogers υποστηρίζει πως οι προσπάθειες των σχολείων να υιοθετήσουν αντισεξιστικές πρακτικές είναι πιθανό να αποτύχουν, εάν δεν τις ενσωματώσουν σε αντιετεροσεξιστικές προσεγγίσεις. Κι αυτό γιατί η ετεροφυλοφιλία στο σχολείο είναι το ίδιο υποχρεωτική με τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Σύμφωνα με τον ίδιο η υποχρεωτική ετεροφυλοφιλία είναι σύμφυτη στους έμφυλους ρόλους τους οποίους τα παιδιά αναμένεται και ενθαρρύνεται να ακολουθήσουν (Rogers, 1994, σ. 34).

Εν συνεχεία, η Δήμητρα Κογκίδου υποστηρίζει πως για να επιτευχθεί ουσιαστική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις που έχουν σχέση με το φύλο και τη σεξουαλικότητα θα πρέπει να αναπτυχθούν πολυδιάστατες στρατηγικές με πολλές και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις αλλά και να επιτευχθεί η επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση όλων των εν ενεργεία

εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν ποια είναι η διαδικασία κατά την οποία προκύπτουν οι στάσεις και οι συμπεριφορές που είναι χαρακτηριστικές για κάθε φύλο, ποιες συνδέσεις υπάρχουν μεταξύ φύλου, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, θρησκείας κ.ά. αλλά και πώς δημιουργούνται, εντοπίζονται και καταπολεμούνται οι προκαταλήψεις κατά φύλο και σεξουαλικότητα. Ακόμη, υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατέχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία ώστε να δημιουργούν, να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν διδακτικό υλικό που δε θα περιέχει σεξιστικές αναφορές και θα βοηθάει στη δημιουργία κλίματος αναγνώρισης και ισότητας (Κογκίδου, 1995, σσ. 2-3).

Τέλος, οι Allan κ.ά. υποστηρίζουν πως, πρακτικά, μέσα από παιχνίδια και παραμύθια, υπάρχει η δυνατότητα να καταπολεμηθεί ο ετεροσεξισμός στο σχολικό πλαίσιο. Προτείνουν οι δασκάλες και οι δάσκαλοι να προσπαθούν όχι μόνο να παρουσιάζουν στα παιδιά ιστορίες και να τα προτρέπουν να φτιάχνουν τις δικές τους χωρίς καθοδήγηση, έτσι ώστε μόνα τους να αποδομήσουν το φύλο των πρωταγωνιστών/τριών, αλλά και να παίρνουν ενεργά μέρος σε αυτή τη διαδικασία είτε είναι οι ίδιες/οι ΛΟΑΤΚΙ άτομα, είτε όχι (Allan, Atkinson, Brace, DePalma, & Hemingway, 2008, σ. 17).

4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι κοινωνικοπολιτισμικές και ιστορικές συζητήσεις καθορίζουν τα ζητήματα γύρω από τη σεξουαλικότητα και το φύλο. Οι κυρίαρχες κατανοήσεις της παιδικής ηλικίας και της σεξουαλικότητας υπόκεινται στις σχέσεις εξουσίας και είναι εγγενείς στους λόγους της. Οι λόγοι αυτοί (discourses) -λόγοι της οικογένειας, του γάμου, της ετεροσεξουαλικής αγάπης, του ρομαντισμού- εκθέτουν σύμφωνα με τον Foucault τον τρόπο με τον οποίο ορισμένες ρυθμιστικές «αλήθειες» για τη σεξουαλικότητα (π.χ. «τα παιδιά δεν έχουν σεξουαλικότητα») ελέγχουν και δημιουργούν συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, αίσθησης και δράσης ως «κανονικούς» και «φυσικούς». Παρότι υπάρχουν πολλοί λόγοι γύρω από τη σεξουαλικότητα, μερικοί έχουν περισσότερη εξουσία, εγκυρότητα και κοινωνική αξία από άλλους, αναδεικνύοντας σχέσεις εξουσίας μέσα σε μια κοινωνία. Η εξουσία που έχουν οι λόγοι σχετίζεται με το πώς συγκροτούνται και διαιωνίζονται ως «αλήθειες» μέσα από τις μεμονωμένες πρακτικές υποκειμενικότητας και θεσμών (Foucault, 1987).

Η Butler συμφωνεί με τον Foucault και υποστηρίζει πως η εξουσία της γλώσσας να καταγίνεται με τα σώματα είναι τόσο η αιτία της σεξουαλικής καταπίεσης, όσο και ο τρόπος υπέρβασής της. Η γλώσσα αναλαμβάνει και μεταβάλλει τη δύναμή της να δρα στο προγραμματικό μέσω λεκτικών πράξεων οι οποίες, επαναλαμβανόμενες, γίνονται κατοχυρωμένες πρακτικές και, τελικά, θεσμοί (Butler, 2009, σ. 155).

Η εξουσία του λόγου του Foucault επηρέασε ιδιαίτερα τις κοινωνικές επιστήμες. Υποστήριξε ότι ο εαυτός δεν είναι σταθερός, αλλά καθορίζεται από τον λόγο. Οι διάφοροι λόγοι ασκούν εξουσία δομώντας αντικείμενα με διαφόρους τρόπους, και για αυτό τα άτομα μπορούν την ίδια στιγμή να υφίστανται και να ασκούν εξουσία και να προσδιορίζονται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές περιόδους, ανάλογα με το λεκτικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, η ανάλυση του λόγου αποδείχθηκε μία αποτελεσματική μέθοδος για να αποκαλύπτουμε τις έμφυλες αντιλήψεις και τα κίνητρα που βρίσκονται πίσω από την ανθρώπινη ομιλία, καθώς και την επιρροή των λόγων αυτών στις θέσεις ισχύος των ατόμων (Francis, 2008, σ. 103).

Σύμφωνα με τον Angelides, εφόσον η εξουσία πραγματώνεται μέσα από τη γνώση και τον λόγο, η εμφανής έλλειψη γνώσης των παιδιών σε ζητήματα σεξουαλικότητας δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από την άσκηση εξουσίας των ενηλίκων πάνω τους. Το μοτίβο της παιδικής άγνοιας και της παιδικής αδυναμίας είναι αυτό στο οποίο βασίζονται οι προσπάθειες των ενηλίκων να ελέγξουν την παιδική σεξουαλικότητα (Angelides, 2004, σ. 152).

Άλλωστε, η εξουσία σύμφωνα με τον Foucault δεν περιορίζεται στην κυρίαρχή της εκδοχή, αλλά συνιστά ένα πλέγμα σχέσεων δύναμης που διαπερνά το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων (Foucault, 2016, σ. 11). Η εξουσία βρίσκεται παντού, όχι γιατί απλώνεται παντού, αλλά γιατί εκπορεύεται από παντού. Δεν είναι θεσμός, ούτε δομή. Είναι το όνομα που αποδίδουμε σε μία σύνθετη στρατηγική κατάσταση εντός μίας δεδομένης κοινωνίας. Δεν είναι ένα διπολικό σχήμα κυρίαρχων και κυριαρχούμενων, αλλά πολλαπλές σχέσεις δυνάμεων εξουσίας ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, νεαρούς και ηλικιωμένους, γονείς και γόνους, δασκάλους και μαθητές, ιερείς και λαϊκούς, γιατρούς και ασθενείς, ανάμεσα σε μία διοίκηση κι έναν πληθυσμό (Foucault, 2011, σσ. 110-121).

Εν προκειμένω, οι σχέσεις εξουσίας παράγονται και αναπαράγονται συνεχώς με απρόβλεπτους συχνά τρόπους, καθώς τα όρια μεταξύ καταπίεσης και αντίστασης μετατοπίζονται και αλληλεπιδρούν. Οι αναλύσεις πλέον διερευνούν τις πολλαπλές και αλλεπάλληλες συνδέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στη φυλή, το φύλο, τη σεξουαλικότητα και την κοινωνική τάξη και θέτουν ερωτήματα για τους τρόπους με τους οποίους οι διαδικασίες αυτές είναι δυνατόν να αλληλεπιδρούν και, επομένως, να αλλοιώνουν η μία την άλλην (Nayak, 2008, σ. 209).

Ακόμη, σημαντική για την κατανόηση της παιδικής σεξουαλικότητας, πέρα από τη θεωρία του «λόγου», είναι η θεωρία της επιτελεστικότητας (performativity) και της ετεροφυλοφιλικής μήτρας (heterosexual matrix). Η σεξουαλικότητα, όπως και το φύλο, όπως υποστηρίζει η Butler, παράγεται μέσα από μία σειρά επαναλαμβανόμενων επιτελέσεων και αυτές οι επιτελέσεις καθιστούν την ψευδαίσθηση μιας «σωστής», «φυσικής» ή «σταθερής» κατάστασης. Συγκεκριμένα αναφέρει:

> «Το φύλο δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως σταθερή ταυτότητα ή ως εστία εμπρόθετης δράσης από την οποία εκκινούν ποικίλες πράξεις· το φύλο είναι περισσότερο μια ταυτότητα που συγκροτείται επισφαλώς στο χρόνο, που θεσπίζεται σ' έναν εξωτερικό χώρο μέσα μιας στιλιζαρισμένης επανάληψης πράξεων. Η εντύπωση του φύλου παράγεται μέσω του στιλιζαρίσματος του σώματος και, κατά συνέπεια, πρέπει να κατανοείται ως ο πεζός τρόπος με τον οποίο σωματικές χειρονομίες, κινήσεις και ύφη ποικίλων ειδών συγκροτούν την ψευδαίσθηση ενός σταθερού έμφυλου εαυτού» (Butler, 2009, σ. 182).

Ακόμη, επηρεασμένη από τη θεωρία και το έργο της Monique Wittig η Butler κάνει λόγο για το πώς η ετεροφυλοφιλία έχει καθοριστική σημασία στους τρόπους με τους οποίους οι κανονιστικές έμφυλες ταυτότητες των παιδιών είναι άρρηκτα συνδεμένες με τις κυρίαρχες έννοιες της ετεροφυλοφιλίας: «Η ετεροφυλοφιλία λειτουργεί μέσα στον λόγο ως απειλή» (Butler, 2009, σ. 154) και «αναπαράγεται και συγκαλύπτεται μέσα από την εκπαίδευση των σωμάτων σύμφωνα με το σύστημα των διακριτών φύλων, ώστε να προσλάβουν φυσική εμφάνιση και φυσικές ετεροφυλόφιλες προδιαθέσεις» (Butler, 2006, σ. 392).

Η Adrienne Rich γράφοντας στο αμερικάνικο πλαίσιο, αναφέρεται σε αυτό ως «αναγκαστική ετεροφυλοφιλία»· την ανομολόγητη, δηλαδή, άσκηση ελέγχου της σεξουαλικής επιθυμίας στη δυτική κουλτούρα, που καθιστά τις σχέσεις μεταξύ του ιδίου φύλου περιθωριακές ή/και απαγορευτικές (Rich, 2003). Η δεδομένη κυριαρχία ενός ετεροφυλοφιλικού καθεστώτος στις κοινωνίες τοποθετεί τις ετεροφυλοφιλικές σχέσεις στο κέντρο -ως «φυσιολογικές» και κανονιστικές- και ως εκ τούτου υποδεικνύει ότι όλες οι άλλες μορφές σεξουαλικών σχέσεων παραμένουν «αποκλίνουσες» και «αφύσικες» (Kehily, 2008, σ. 171).

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Η Προσέγγιση της Έρευνας

Η πρόθεση να μελετηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδική σεξουαλικότητα κατέδειξε ως καταλληλότερη προσέγγιση κοινωνιολογικής έρευνας την ερμηνευτική προσέγγιση. Η ερμηνευτική προσέγγιση αντιτίθεται στη θετικιστική προσέγγιση και υπογραμμίζει τη σημασία των υποκειμενικών νοημάτων για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και προτάσσει την αναγκαιότητα ειδικής μεθόδου διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς το βάρος δίνεται στις αξίες και την υποκειμενική σημασία με την οποία επενδύουν τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα τα κοινωνικά φαινόμενα (Κυριαζή, 2011, σ. 33).

Η ερμηνευτική προσέγγιση ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος (Mason, 2011, σ. 18). Η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα ίδια τα υποκείμενα στη δική τους συμπεριφορά και στη συμπεριφορά των άλλων. Ωστόσο, σκοπός δεν είναι η συγκρότηση μιας ολιστικής θεωρίας, αλλά η εστίαση σε επιμέρους θεωρητικές κατασκευές. Ακόμη, δεδομένου ότι οι άνθρωποι δε λειτουργούν μηχανιστικά σε εξωτερικές καταστάσεις αλλά διαθέτουν βούληση, κίνητρα και πεποιθήσεις, τα οποία συντελούν στη συμπεριφορά που εκδηλώνουν, σημαίνει ότι η εξήγηση της συμπεριφοράς θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ερμηνεία που της αποδίδουν οι δρώντες (Κυριαζή, 2011, σ. 32).

Στην ερμηνευτική προσέγγιση βασικό ρόλο στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας παίζει η γλώσσα. Οι λεκτικές πρακτικές είναι οι πλέον σημαντικές, καθώς η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα διαμεσολαβητικό εργαλείο με το οποίο περιγράφουμε την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά είναι αυτή που κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Συνεπώς, το λεκτικό περιεχόμενο της κοινωνικής διαντίδρασης είναι το ουσιαστικό υλικό της κοινωνιολογικής ανάλυσης στην ερμηνευτική παράδοση (Κυριαζή, 2011, σ. 36). Άλλωστε σύμφωνα με τον Foucault ο λόγος δεν είναι μόνο εργαλείο και αποτέλεσμα εξουσίας, αλλά παράγει ο ίδιος εξουσία (Foucault, 2011, σσ. 118-119).

5.2 Η Μέθοδος της Έρευνας

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία είναι η ποιοτική, καθώς οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν ευέλικτη δομή που επιτρέπει αλλαγές στα ερωτήματα που τίθενται, στο δείγμα που χρησιμοποιείται καθώς και στον τρόπο συλλογής δεδομένων. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι βασίζονται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων, αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων. Επιδιώκουν να κατασκευάσουν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, από τη βάθος μελέτη των περιπτώσεων (Κυριαζή, 2011, σσ. 51-52).

Επιδίωξη, δηλαδή, της ποιοτικής έρευνας είναι να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, στη συγκεκριμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ. 3). Οι ποιοτικές μέθοδοι με άλλα λόγια, δίνουν την ευκαιρία στον/στην ερευνητή/τρια να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα με τα οποία συνομιλεί οι εμπειρίες τις οποίες περιγράφουν.

5.3 Η Τεχνική της Έρευνας

Ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία συλλογής εμπειρικών δεδομένων και αυτό που προτιμήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι μία μέθοδος που προάγει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ προσώπων και καθοδηγείται από τον/την ερευνητή/τρια με βασικό στόχο την απόσπαση πληροφοριών για την έρευνα που πραγματοποιείται (Cohen & Manion, 1997, σ. 374).

Η συνέντευξη περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Αυτή η άμεση αλληλεπίδραση στη συνέντευξη είναι η πηγή τόσο των πλεονεκτημάτων όσο και των μειονεκτημάτων της ως τεχνική έρευνας (Cohen & Manion, 1997, σ. 374). Ένα πλεονέκτημα μπορεί να θεωρηθεί το μεγάλο βάθος που επιτρέπει, και ένα μειονέκτημα η υποκειμενικότητά της.

Οι συνεντεύξεις που διεξάγονται πρόσωπο με πρόσωπο δίνουν συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνούν υποκειμενικά κίνητρα. Πολλές φορές, οι μη λεκτικές ενδείξεις βοηθούν να κατανοηθούν καλύτερα οι προφορικές αποκρίσεις του/της συνομιλητή/τριας ή ακόμη και να γίνει κατανοητό πως ο/η συνομιλητής/τρια δυσκολεύεται ή θα ήθελε να είχε δώσει μια άλλη απάντηση, πέρα από αυτή που έδωσε (Robson, 2007, σ. 323).

Ο τύπος συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αυτός της ημιδομημένης συνέντευξης και ο τύπος των ερωτήσεων είναι αυτός των «ανοιχτών ερωτήσεων», οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί ως εκείνες που παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς στους/στις συνομιλητές/τριες, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους (Cohen & Manion, 1997, σ. 381). Αυτές οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν αρκετά πλεονεκτήματα καθώς είναι ευέλικτες και αφήνουν τον/την μελετητή/τρια να πάει σε μεγαλύτερο βάθος ή να διευκρινίσει οποιεσδήποτε παρανοήσεις. Ακόμη, με αυτές ο/η μελετητής/τρια μπορεί να ελέγξει τα όρια της γνώσης του/της συνομιλητή/τριας και γενικά ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής και καλού κλίματος. Οι ανοιχτές ερωτήσεις τέλος, μπορεί να έχουν απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες μπορεί να αποδείξουν προοπτικές και ιδέες που δεν είχαν εξεταστεί μέχρι πρότινος (Cohen & Manion, 1997, σ. 381).

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα δεν διατείνεται πως είναι σε θέση να συλλάβει το σύνολο ούτε της βιωμένης εμπειρίας όλων των εκπαιδευτικών, ούτε όσων ατόμων έχουν κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Διότι η ζωή που βιώνουμε στην πραγματικότητα αποτελείται από εικόνες, αισθήματα, συναισθήματα, επιθυμίες, σκέψεις και νοήματα γνωστά μόνο στο άτομο που τα ζει, ενώ η ζωή που αφηγούμαστε είναι άμεσα επηρεασμένη από τις επίκτητες κοινωνικές αφηγηματικές συμβάσεις, από τον/την συνομιλητή/τρια, το ακροατήριο και το κοινωνικό πλαίσιο (Παπαγαρουφάλη, 2002, σ. 30). Ευελπιστεί, όμως, να συμβάλει στην κατανόηση της παιδικής σεξουαλικότητας, της έκφρασής της από τα παιδιά, αλλά και στη «διαχείρισή» της από τους/τις εκπαιδευτικούς.

5.4 Τα Στοιχεία της Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στο χρονικό διάστημα Μαρτίου – Μαΐου 2018 και έγιναν συνολικά 8 συνεντεύξεις, οι οποίες ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συνομιλητ(ρι)ών. Συμμετείχαν 6 γυναίκες και 2 άνδρες εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-40 ετών, οι οποίοι/ες δουλεύουν σε κάποιο Δημόσιο ή Ιδιωτικό Σχολείο της Αθήνας.

Η εύρεση των ατόμων, αν και όντας η ίδια δασκάλα, φάνηκε δύσκολη καθώς τα άτομα του κοντινού μου περιβάλλοντος είτε ήταν μικρότερα σε ηλικία, είτε δεν είχαν ακόμη καταφέρει να δουλέψουν με πλήρες ωράριο σε κάποιο σχολείο της Αθήνας. Για τον λόγο αυτόν σημαντική υπήρξε η συμβολή συνδετικών ατόμων που με παρέπεμψαν σε άτομα που ήξεραν, τα οποία ήταν πρόθυμα να μου παραχωρήσουν συνέντευξη.

5.5 Τα Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών

Κύριο χαρακτηριστικό για την αναζήτηση συνομιλητ(ρι)ών ήταν να είναι δάσκαλοι και δασκάλες (ΠΕ70) και όχι νηπιαγωγοί ή δάσκαλοι/ες κάποιας ειδικότητας, καθώς ενδιαφερόμουν να περνούν με τα παιδιά το μεγαλύτερο μέρος της παραμονής του στο σχολείο, ώστε να παρατηρούν τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους, τα παιδιά να αισθάνονται οικεία και να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης μαζί τους. Ακόμη, ενδιαφερόμουν αποκλειστικά για τον κλάδο ΠΕ70 ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να μου πουν τη γνώμη τους για το μάθημα της Σεξουαλικής Αγωγής ή για τις ενότητες των σχολικών εγχειριδίων που υπάρχουν ήδη και άπτονται έμμεσα ζητημάτων Σεξουαλικής Αγωγής.

Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό ήταν οι συνομιλητές/τριες μου να είναι ηλικίας μεταξύ 30 και 40 ετών, έτσι ώστε να διαθέτουν κάποια χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, αλλά ταυτόχρονα να έχουν και μια πιο «φρέσκια» ματιά για τον κόσμο. Επιπλέον, επιλέχθηκε η Αθήνα ως τόπος διεξαγωγής της έρευνας έτσι ώστε να είναι εύκολα προσεγγίσιμα τα άτομα αλλά και επειδή ο τόπος διαμονής είναι σημαντικός, αφού αναδεικνύει τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης των ατόμων ακόμη κι αν αυτά έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει αλλού.

Οι συνεντεύξεις είναι λίγες και τα συμπεράσματα αναπόφευκτα δεν μπορούν να θεωρηθούν παρά μόνο ενδεικτικά. Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να ιδωθεί σαν έρευνα πιλότος για μια περαιτέρω διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Γνωρίζοντας πως οι περισσότερες/οι δασκάλες/οι που δουλεύουν σε Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας είναι κυρίως άνω των 40 ετών, ήθελα να διερευνήσω τις αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες θα συνεχίσουν να διδάσκουν για πολλά χρόνια ακόμη κι ίσως προλάβουν την εισαγωγή της Σεξουαλικής Αγωγής στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα.

Πίνακας 1. Τα Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών

Ψευδώνυμο	Ηλικία	Τόπος Γέννησης	Τόπος Κατοικίας	Εκπαίδευση	Οικογενειακή Κατάσταση	Επάγγελμα Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Επάγγελμα Συζύγου	Χρόνια Επαγγελματικής Εμπειρίας	Τρέχον Σχολείο Εργασίας	Προηγούμενη Επαγγελματική Εμπειρία
Θοδωρής	34	Αγρίνιο	Αθήνα	Τριτοβάθμια	Παντρεμένος	Τραπεζικός Υπάλληλος	Οικιακά	Δασκάλα	8	7ο Άνω Λιοσίων	Αστυνομικός
Δήμητρα	40	Αθήνα	Αθήνα	Τριτοβάθμια	Ανύπαντρη	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Οικιακά	-	13	27ο Αθηνών	Νοσηλεύτρια
Λένα	40	Αθήνα	Αθήνα	Τριτοβάθμια	Παντρεμένη	Δικηγόρος	Λογίστρια	Κινηματογρα-φιστής	12	27ο Αθηνών	Σερβιτόρα
Κατερίνα	31	Εύβοια	Αθήνα	Τριτοβάθμια (μεταπτ.)	Παντρεμένη	Λογιστής	Οικιακά	Γιατρός	9	9ο Άνω Λιοσίων	-
Μαρία	36	Αθήνα	Αθήνα	Τριτοβάθμια	Παντρεμένη	Δημόσιος Υπάλληλος	Οικιακά	Υπάλληλος ΕΛΤΑ	13	3ο Αμαρουσίου	-
Αντώνης	39	Θεσσαλονίκη	Αθήνα	Τριτοβάθμια	Ανύπαντρος	Ιδιωτικός Υπάλληλος / Έμπορος	Ιδιωτική Υπάλληλος	-	7	Σχολή Χιλλ	Πωλητής/Εργάτης
Νάντια	39	Αθήνα	Αθήνα	Τριτοβάθμια (μεταπτ.)	Ανύπαντρη	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Δημόσιος Υπάλληλος	-	9	132ο Αθηνών	Διοργανώτρια Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων
Ελένη	30	Χίος	Αθήνα	Τριτοβάθμια (μεταπτ.)	Παντρεμένη	Δάσκαλος	Ιδιωτική Υπάλληλος	Ναυτικός	8	9ο Περιστερίου	-

5.6 Οδηγός Συνέντευξης

Παιδική Σεξουαλικότητα και Παιδική Ηλικία

- Τι πιστεύεις για την παιδική σεξουαλικότητα;
- Βλέπεις τα παιδιά στο σχολείο να κάνουν κάτι που εσύ θεωρείς «ερωτικό»;
- Πώς αντιδράς σε αυτό;
- Όσα παρατηρείς είναι ίδια και σε αγόρια και σε κορίτσια;
- Υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ηλικία που εκδηλώνεται η σεξουαλικότητα;

Παιδική Σεξουαλικότητα και Σχολείο

- Ποια πιστεύεις πως είναι σήμερα η θέση του σχολείου σχετικά με την παιδική σεξουαλικότητα;
- Τι επιτρέπει το σχολείο σε σχέση με την παιδική σεξουαλικότητα;
- Τι απαγορεύει;
- Πού μπορεί μέσα στον χώρο του σχολείου να εκφραστεί η σεξουαλικότητα;
- Πού όχι;
- Έχεις γίνει αποδέκτης/τρια ερωτήσεων από μαθητές και μαθήτριες σχετικά με θέματα σεξουαλικότητας;
- Έχεις παρατηρήσει στάσεις που δεν ταιριάζουν στο μυαλό σου σε ένα αγόρι ή σε ένα κορίτσι;
- Τα υπόλοιπα παιδιά, πώς παρατήρησες ότι αντέδρασαν σε αυτές τις στάσεις;
- Πιστεύεις ότι υπάρχει προκατάληψη στο σχολείο απέναντι στα άτομα σε διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό;
- Τι πιστεύεις πως το προκαλεί αυτό;
- Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσες να επηρεάσεις τις αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών σου πάνω σε ζητήματα σεξουαλικότητας;
- Γνωρίζεις αν κάποιος/α συνάδελφος/ισσα ασχολείται με τέτοια ζητήματα;
- Πιστεύεις ένας/μία συνάδελφος/ισσα θα μπορούσε εύκολα να κάνει γνωστό στο σχολείο τον σεξουαλικό του/της προσανατολισμό;

Σεξουαλική Αγωγή

- Ποια είναι η γνώμη σου για τη Σεξουαλική Αγωγή;
- Έχεις εφαρμόσει κάποιο σεμινάριο Σεξουαλικής Αγωγής μέσα στην τάξη;
- Πιστεύεις ότι είναι υποχρέωση του κράτους και άρα του σχολείου να ενημερώνει τους/τις μαθητές/τριες για θέματα Σεξουαλικής Αγωγής;
- Είναι το Δημοτικό Σχολείο κατάλληλο για την εφαρμογή συστηματικής Σεξουαλικής Αγωγής;
- Ποια θα ήταν η κατάλληλη εκπαιδευτική βαθμίδα για το ξεκίνημα της Σεξουαλικής Αγωγής;

- Έχεις χρησιμοποιήσει ποτέ συγκεκριμένες στάσεις ή ερωτήσεις των μαθητών και των μαθητριών σου στην τάξη ως αφορμή για να θίξεις ζητήματα σεξουαλικότητας;
- Έχει ποτέ αναφερθεί η ομοφυλοφιλία ή ο λεσβιασμός μέσα στην τάξη;
- Αισθάνεσαι άνετα να μιλήσεις μέσα στην τάξη για ζητήματα σεξουαλικότητας;
- Πώς πιστεύεις ότι θα έπρεπε να μιλάει κανείς μέσα στην τάξη για ζητήματα σεξουαλικότητας και φύλου;
- Ποια πιστεύεις πως είναι τα πιθανά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα από την εισαγωγή της Σεξουαλικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο;
- Γιατί πιστεύεις πως δεν υπάρχει μάθημα Σεξουαλικής Αγωγής στα ελληνικά Δημοτικά Σχολεία;

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Πριν ξεκινήσω να παίρνω τις συνεντεύξεις, τον Μάρτιο του 2018, και έχοντας ήδη ολοκληρώσει ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφικής επισκόπησης, είχα ένα άγχος για το τι επρόκειτο να ακούσω. Επηρεασμένη από ιστορίες συναδέλφων για τις εμπειρίες τους από το Δημοτικό Σχολείο, από δικές μου ιστορίες στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, από την παρακολούθηση της επικαιρότητας αλλά και από καθημερινές συζητήσεις, πίστευα πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θα είναι διαποτισμένες από έμφυλα στερεότυπα. Ωστόσο, προς μεγάλη μου έκπληξη, οι φόβοι μου βγήκαν περίπου αβάσιμοι. Και λέω περίπου καθώς δε γίνεται ξαφνικά στα Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας οι δάσκαλοι και οι δασκάλες να ξεκινήσουν να μιλούν ανοιχτά για τη σεξουαλικότητα των μαθητών/τριών τους ή να διδάσκουν το μάθημα της Σεξουαλικής Αγωγής ή/και να μην αφήνουν κανένα περιθώριο στον σεξισμό και την ομοφοβία.

Συνειδητοποίησα, όμως, πως γίνονται προσπάθειες από τους νέους εκπαιδευτικούς -μιας και η έρευνά μου είναι εστιασμένη σε εκπαιδευτικούς 30-40 ετών- προς μια πιο «δημοκρατική» κατεύθυνση, όπου η σεξουαλικότητα των μαθητών/τριών θα αγκαλιάζεται και το φύλο δε θα γίνεται παράγοντας διακρίσεων. Φυσικά τα «κακώς κείμενα» δεν έλειψαν, αλλά το θετικό στοιχείο είναι πως μέσα από τη συνέντευξη και την ώρα που περάσαμε συζητώντας έδειξαν ενδιαφέρον για το ζήτημα και μόνοι/ες τους προβληματίστηκαν για τις δικές τους αντιλήψεις και στάσεις.

> *«Δεν ξέρω να σου πω την αλήθεια. Είναι μάλλον ταμπού ακόμη […]. Με προβληματίζεις η αλήθεια είναι».*
>
> *Δήμητρα, 40 ετών, 30/4/2018*

Έδειξαν μια διάθεση για μετατόπιση από τις αρχικές τους απόψεις, αφού οι απαντήσεις τους τούς φάνηκαν πιο παρωχημένες απ' ότι πίστευαν, πράγμα που μου εκμυστηρεύτηκαν στο τέλος της συνάντησής μας, όταν είχε πια σταματήσει η μαγνητοφώνηση. Μιλήσαμε για σεμινάρια Σεξουαλικής Αγωγής που πραγματοποιούνται στην Αθήνα και δεν τα γνώριζαν και με ενθουσιασμό που δήλωσαν πως θα ήθελαν να συμμετάσχουν, αφού το θέμα της έρευνας τούς φάνηκε πολύ ενδιαφέρον.

6. ΟΙ «ΑΛΗΘΕΙΕΣ» ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μελετώντας τις απαντήσεις που πήρα από τους/τις εκπαιδευτικούς που συνομίλησα παρατήρησα ότι μέσα τους «παλεύουν» ανάμεσα σε διαφορετικές αλήθειες (λόγους) για την παιδική σεξουαλικότητα, οι οποίες έχουν όλες κοινή αφετηρία την ηλικία. Αυτές οι αλήθειες (λόγοι) σύμφωνα με τον Foucault, είναι οι μορφές με τις οποίες ορίζουν, περιγράφουν, ερμηνεύουν και αναλύουν την πραγματικότητα γύρω τους, και διαμορφώνονται από την ιστορικότητα και την εξέλιξη των πρακτικών και των μορφών εξουσίας της εκάστοτε κοινωνίας (Foucault, 1987). Παίζουν, με άλλα λόγια, πολύ μεγάλο ρόλο στην πραγματικότητα του σχολείου καθώς καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως σεξουαλικά υποκείμενα (Robinson, 2013, σ. 6).

6.1 Η Αθωότητα

Μια πρώτη αλήθεια που υποστηρίχτηκε είναι πως τα παιδιά δεν έχουν σεξουαλικότητα, καθώς η ηλικία στην οποία βρίσκονται είναι μια ηλικία κατά τα λεγόμενά τους αθώα.

> *«Όχι, είναι και μικρά αυτά (εν. τα παιδιά). Είναι λίγο πιο αθώα. Και τα πιο μεγάλα ακόμη -ευτυχώς- δεν έχουν φτάσει να θέλουν ερωτικά κάποιον».*
>
> *Δήμητρα, 40 ετών, 30/4/2018*

Η αθωότητα λειτουργεί ταυτόχρονα και ως δήλωση της μη ερωτικής επιθυμίας. Αν κάποιος/α θεωρείται ή/και είναι αθώος/α δεν μπορεί να επιθυμεί ερωτικά κάποιον/α. Αν επιθυμεί ερωτικά κάποιον/α, τότε παύει να είναι αθώος/α. Και η αθωότητα, η οποία κατά τη συνομιλήτριά μου χαρακτηρίζει τα παιδιά, έρχεται σε αντίθεση με τη «μιαρότητα» των μεγάλων σύμφωνα με τον άλλον συνομιλητή μου. Εξυψώνεται σε κάτι ανώτερο και ταυτόχρονα σε κάτι που έχει πια χαθεί. Κάτι σαν τους πρωτόπλαστους και τον χαμένο παράδεισο (που προκαλείται από ανυπακοή) και από την οποία λέγεται πως ήρθε το κακό. Θεωρείται πως, όπως ο Θεός, έτσι και οι ενήλικες δίνουν ζωή, αγάπη και προστασία στα παιδιά κάνοντάς τα αθώα προϊόντα της φαντασίας τους. Αυτή η αθωότητα, όμως, δεν έχει πάντα απολήξεις στην «πραγματική» ζωή. Όταν όμως αυτά παρεκκλίνουν από αυτό που έχουν οι

μεγάλοι στο μυαλό τους, χάνουν την αθωότητά τους και γίνονται κίνδυνος και για τα ίδια, αλλά και για την κοινωνία. Το ιδεώδες της αθωότητας δεν τα χαρακτηρίζει πια (Faulkner, 2010, σ. 101).

> *«Εντάξει, μπορεί να έχουν άσχημες επιρροές από τους μεγάλους, αλλά έχει μείνει ακόμα στην παιδικότητα τους και στη φύση που έχουνε ομορφιά μέσα τους, δεν έχουν αυτή την ασχήμια των μεγάλων».*
>
> *Αντώνης, 39 ετών, 7/5/2018*

Πλέον, όμως, όχι μόνο οι μεγάλοι σύμφωνα με τους/τις συνομιλητές/τριες μου έχουν χάσει αυτή την αρχική μορφή σκέψης και συναισθημάτων, την αγνότητα όπως την περιγράφουν, αλλά κινδυνεύουν πια να τη χάσουν και τα ίδια τα παιδιά, αφού σε πολλές συνεντεύξεις παρατήρησα ότι επικρατεί η αντίληψη ότι «οι εποχές έχουν αλλάξει», καθώς αναπτύσσονται απόψεις κυρίως νοσταλγικές και εξιδανικευτικές ως προς το παρελθόν και επικριτικές ως προς το σήμερα. Θεωρούν πως στο παρελθόν επικρατούσε ηθική και τα παιδιά ήταν ακόμη «καθαρά». Πλέον, με την είσοδο κυρίως της τεχνολογίας στις ζωές των μαθητών/τριών, τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούσαν την παιδική από την ενήλικη ζωή (π.χ. η πρόσβαση των παιδιών στα «μυστικά» των μεγάλων -δηλαδή στη σεξουαλικότητα- και η χρήση λεξιλογίου αποκλειστικά για ενήλικες -δηλαδή «κακές» λέξεις-) έχουν αρχίσει να χάνονται με αποτέλεσμα να υιοθετείται η αντίληψη πως η παιδική ηλικία τείνει να συρρικνωθεί και άρα, η παιδική σεξουαλικότητα, που έχει αντιθετική με την ηλικία πορεία, να βρίσκεται «σε έξαρση».

> *«Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή τα παιδιά της ΣΤ' και της Ε' Δημοτικού ξεφεύγουν, δηλαδή μπορεί να κάνουνε χειρονομίες, μπορεί να δώσουν κάποιο φιλί, μπορεί να έχουμε και το κάτι παραπάνω που παλιότερα το βλέπαμε στο γυμνάσιο».*
>
> *Ελένη, 30 ετών, 21/5/2018*

Προς υπεράσπιση αυτής της έντονης ανησυχίας, υπάρχει, ακόμη και αλλαγή σε βιολογικές λειτουργίες με κοινωνικές επιπτώσεις, αφού μία συνομιλήτριά μου πιστεύει πως όχι μόνο η εποχή έχει αλλάξει, αλλά μαζί της έχει συμπαρασύρει και τα σώματα των κοριτσιών, αλλάζοντας ακόμη και την περίοδό τους.

«Μην κοιτάς την εποχή μας. Στην εποχή μας η περίοδος ερχόταν στα κορίτσια στο γυμνάσιο. Τώρα, μου έχουν τύχει έκτες (ΣΤ' τάξη) που έχει το 80% των κοριτσιών περίοδο».

Λένα, 40 ετών, 30/4/2018

Ή μια άλλη συνομιλήτριά μου πιστεύει ότι η εποχή που έχει αλλάξει, έχει κάνει και τους ανθρώπους να αλλάξουν σεξουαλικότητα. Έχει μετατρέψει ανθρώπους από ετεροφυλόφιλους σε ομοφυλόφιλους.

«Όταν όμως κάνεις παιδί και μεγαλώνει πλέον σε μια κοινωνία που τα ερεθίσματα είναι τόσα πολλά και πολλοί άνθρωποι όντως πλέον είναι ομοφυλόφιλοι, ψάχνονται σεξουαλικά ή υπάρχει όλη αυτή η διαφορετικότητα, σε απασχολεί πλέον πάρα πολύ αυτό το ζήτημα».

Κατερίνα, 31 ετών, 2/5/2018

Και οι δύο απόψεις, έντονα επικριτικές στο σήμερα, υποστηρίζουν πως το να έχει ένα κορίτσι περίοδο σε μικρότερη ηλικία και το να δηλώνουν ότι περισσότεροι άνδρες είναι ομοφυλόφιλοι, είναι χαρακτηριστικό μιας κοινωνίας αλλαγμένης και χωρίς ηθική. Είναι ένα σημάδι πως κάτι δεν πάει καλά, αφού οι βιολογικοί παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται αδιαμφισβήτητοι, αποδεικνύουν τη «μιαρότητα» της σημερινής κοινωνίας μέσα από το αίμα και την ομοφυλοφιλία.

6.2 Η Ανωριμότητα

Μια άλλη αλήθεια που υποστηρίχτηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα από τις συνεντεύξεις είναι ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τη σεξουαλικότητά τους στην ηλικία στην οποία βρίσκονται.

«Θα έλεγα ότι (εν. η σεξουαλικότητα) είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα παιδιά θέματα ενηλίκων που δεν άπτονται παιδικής ηλικίας και έχουν να κάνουνε με ορμές, χαρακτηριστικά τα οποία είναι λίγο δύσκολα για τα ίδια να τα κατανοήσουν στην ηλικία που βρίσκονται».

Θοδωρής, 34 ετών, 21/3/2018

Ο λόγος αυτός θεωρεί ότι τα παιδιά έχουν περιορισμένη ικανότητα να αντιληφθούν το τι συμβαίνει στο σώμα τους και στα συναισθήματά τους. Θέτει τα παιδιά σε υποδεέστερη θέση από τους μεγάλους και ανίκανα να ορίσουν μόνα τους τι θα τους συμβαίνει. Αυτός ο διαχωρισμός του «παιδιού» ως ξεχωριστή αναλυτική κατηγορία και αντιθετική ως προς αυτή του «ενήλικα» εντείνει των έλεγχο ειδικά σε σχέση με τη σεξουαλική υποκειμενικότητα των παιδιών και την οικοδόμηση της δικής τους γνώσης γύρω από αυτή (Robinson, 2013, σ. 6) και, με άλλα λόγια, ενισχύει την εξουσία των ενηλίκων πάνω στα παιδιά. Άλλωστε, όπως φαίνεται και από τα λόγια της συνομιλήτριάς μου, ένα παιδί δεν μπορεί να ξέρει αν του αρέσουν τα αγόρια, αν του αρέσουν τα κορίτσια, αν του αρέσουν και τα δύο φύλα ή αν δεν του αρέσει κανένα. Το ίδιο το παιδί δεν μπορεί να κρίνει, αλλά η δασκάλα του ως εξωτερικός παρατηρητής μπορεί να ξέρει, όπως φάνηκε και από τη σχετική ευκολία με την οποία η συνομιλήτριά μου μιλώντας εξ ονόματος όλων των παιδιών υποστήριξε ότι ένα παιδί δεν μπορεί να γνωρίζει τον σεξουαλικό του προσανατολισμό.

> *« […] είναι ακόμη μικρές οι ηλικίες, οπότε δεν είναι ακόμη τόσο ξεκάθαρο. Είναι πολύ νωρίς για ένα παιδί να καταλάβει τον σεξουαλικό του προσανατολισμό».*
>
> *Λένα, 40 ετών, 30/4/2018*

Βέβαια, μια άλλη συνομιλήτριά μου, ταύτισε την έλλειψη γνώσης -λόγω ηλικίας- σε ζητήματα για τη σεξουαλικότητα με την αθωότητα, προσθέτοντας έτσι ένα ακόμη χαρακτηριστικό στην αθωότητα, που είναι η ανωριμότητα και η απουσία συγκροτημένης αντίληψης.

> *«(εν. αθωότητα είναι) Όταν ήδη βλέπεις μία ιδιαίτερη συμπάθεια από ένα αγόρι προς ένα κορίτσι πιο πολύ, χωρίς το ίδιο να το καταλαβαίνει. Τα παιδιά πολλές φορές μπορεί να μην το καταλαβαίνουν, αλλά εμείς έχοντας περάσει από αυτή την ηλικία, καταλαβαίνουμε πώς ήμασταν και ο καθένας μέσα από τις δικές του εμπειρίες καταλαβαίνει το κάθε παιδί […]».*
>
> *Ελένη, 30 ετών, 21/5/2018*

Η ιδέα της παιδικής ανωριμότητας, η οποία ταυτίζεται με την έλλειψη γνώσης σε ζητήματα σεξουαλικότητας, αμφισβητείται, αφού τα παιδιά εμφανώς

παρουσιάζουν «ερωτικές» συμπεριφορές αλλά και κάποια μορφή σεξουαλικής γνώσης. Αυτή η οπτική αγνοεί ότι τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με σεξουαλικές αναπαραστάσεις στα Μ.Μ.Ε. ή παρατηρώντας τη «διακριτική» αλλά ορατή στάση των ενηλίκων που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ένας λόγος ανωριμότητας, αθωότητας και προστασίας που βάζει σε κίνδυνο τα ίδια τα παιδιά αφού η μη-πληροφόρηση ή η παραπληροφόρηση δεν τα προφυλάσσει, αλλά αντίθετα τα βάζει σε κίνδυνο για μια επερχόμενη σεξουαλική παρενόχληση (Πολίτης, 2006, σσ. 344-346).

7. ΕΡΩΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ

Παρά τις παραδοχές για την αθωότητα και την ανωριμότητα των παιδιών, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με την κατασκευή της παιδικής ηλικίας και εν συνεχεία της σεξουαλικότητας των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει ερωτικές συμπεριφορές.

> *«Αποζητούν το να μείνουν δύο κι είχαμε και πιο προχωρημένα τα προηγούμενα χρόνια. Είχαμε σχέσεις, τα φτιάχνουμε - τα χαλάμε, χεράκι-χεράκι στον δρόμο, εκτός σχολείου βέβαια, σημειώματα, συζητήσεις πολλές πάνω στο ποιος αρέσει σε ποια - ποια αρέσει σε ποιον, αν θέλουμε να τα φτιάξουμε με τον έναν ή τον άλλον».*

Μαρία, 36 ετών, 4/5/2018

Αυτές οι μαθητικές δραστηριότητες είναι εμφανείς στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών, παρά την προσπάθεια υποκριτικής αποσεξουαλικοποίησης των παιδιών αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος (Πολίτης, 2006, σ. 342).

7.1 Αγάπη - Επιθυμία

Ωστόσο, στο σχολικό πλαίσιο η αγάπη επιτρέπεται, η επιθυμία όχι. Η αγάπη εξισώνεται με την τάξη, την ομαλότητα και τον πολιτισμό. Αντίθετα, η επιθυμία αντιπροσωπεύει τα ένστικτα και τις απείθαρχες ανάγκες των παιδιών (Weems, 1999, σσ. 30-31). Γι' αυτό οι τάσεις και οι συμπεριφορές, που στα μάτια των εκπαιδευτικών φαίνονται να συντάσσονται με τα όρια της αγάπης και του «αθώου», επιτρέπονται και οι αφηγήσεις τους είναι όμορφες και νοσταλγικές, όπως χαρακτηριστικά φαίνεται από τα λόγια της συνομιλήτριάς μου.

> *«Ακόμη και φέτος που έχω πρώτη τάξη βλέπω κατ' αρχάς ότι τα παιδιά φλερτάρουν μεταξύ τους, τα αγόρια με τα κορίτσια, είτε ερχόμενα από το διάλειμμα λένε ξέρω 'γω «η Μιχαέλα κυρία, αγαπάει τον Γιώργο» ή στη γιορτή του Αγίου Βαλεντίνου ήρθε μία μαθήτριά μου και της είχε δώσει ένα παιδί από το άλλο τμήμα κουκλάκι».*

Κατερίνα, 31 ετών, 2/5/2018

Όπου σύμφωνα με την ίδια, αγάπη ορίζεται το συναίσθημα του να έλκεται ένας μαθητής από μία μαθήτρια ή το αντίστροφο και αυτό να αποτυπώνεται με λεκτικές φράσεις -και όχι κινήσεις- ή με δώρα την «ξεχωριστή» ημέρα που γιορτάζουν στον δυτικό κόσμο οι ερωτευμένοι/ες -και όχι κάποια άλλη ημέρα-.

Αντίθετα, όταν οι στάσεις των παιδιών ξεπερνούν τα όρια της αγάπης, έρχονται σε ρήξη με τα όσα οι ενήλικες πιστεύουν για την παιδική ηλικία αλλά και με όσα το σχολείο τους θεωρεί επιτρεπτό, αφού σύμφωνα με τον συνομιλητή μου και το ύφος που μου περιέγραψε το συγκεκριμένο περιστατικό, όταν άκουσε κάτι που δεν περίμενε να ακούσει από τα στόματα των μαθητών του, επενέβη, το σταμάτησε και έκανε κουβέντα με τα παιδιά.

> *«Τα αγόρια σκιτσάρανε κάποια πράγματα, μιλούσαν μεταξύ τους φουλ σεξουαλικά και προσπαθούσαν να κανονίσουν να βρεθούν και σε σπίτι για να πειραματιστούν».*
>
> *Αντώνης, 39 ετών, 7/5/2018*

Τα παιδιά, σύμφωνα με τον ίδιο, ξεπέρασαν τα όρια, αφού δεν παρέμειναν στο λεκτικό πλαίσιο, αφού ζωγράφισαν όσα επιθυμούσαν, και δε χρησιμοποίησαν τις «σωστές» λέξεις που εμπεριέχονται στο λεξιλόγιο της αγάπης, αφού το λεξιλόγιό τους ήταν ερωτικό. Τέτοια περιστατικά, ωστόσο, είναι πολύ συνηθισμένα στο Δημοτικό Σχολείο όσο κι αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως κάθε φορά είναι μία εξαίρεση και έτυχε να συμβεί τη χρονιά που ήταν εκείνοι/ες δάσκαλοι/ες. Όπως μου περιγράφει και ο έτερος συνομιλητής μου, και η δική του περίπτωση ήταν μοναδική και μία.

> *«Υπήρξε λοιπόν μία περίπτωση όπου ένας μαθητής μαζί με ένα άλλο αγόρι νομίζω ίδιας ηλικίας, επιδίδονταν σε μία σεξουαλική πράξη εντελώς κρεβατιού. Δεν είχε γίνει, αλλά η κίνηση ήταν αυτή».*
>
> *Θοδωρής, 34 ετών, 21/3/2018*

Αυτά τα περιστατικά, όμως, φέρνουν τους/τις εκπαιδευτικούς σε αμηχανία και δε γνωρίζουν πώς να ενεργήσουν. Ένας από τους συνομιλητές μου, αφού μου ανέφερε το περιστατικό που του συνέβη, μου είπε πως για να κατανοήσει όλα όσα κάνουν οι μαθητές/τριες του και «να έρθει πιο κοντά τους» θα έπρεπε πρώτα να μελετήσει τις

αναπτυξιακές θεωρίες, ώστε να αντιληφθεί ποιες θεωρίες εξηγούν καλύτερα την ηλικιακή περίοδο του κάθε παιδιού και να καταλάβει αν η συμπεριφορά τους συνάδει με την ηλικία τους.

> *«Και θα ήθελα να μου είναι καταρχήν ξεκάθαρη η σεξουαλική αναπτυξιακή φάση του παιδιού σε κάθε ηλικία, να ξέρω για παράδειγμα πιο επιστημονικά γιατί συμβαίνει αυτό στη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία, όταν τα παιδιά τρίβονται και έχουν περιέργεια για τα γεννητικά τους όργανα, και τι συμβαίνει στις αλλαγές του σώματος στην προεφηβεία».*
>
> *Αντώνης, 39 ετών, 7/5/2018*

Οι αναπτυξιακές θεωρίες, όμως, και γενικά όλες οι θεωρίες για την παιδική ηλικία διαιωνίζουν την άποψη του «καθολικού παιδιού» και υποστηρίζουν ότι αυτό που μπορεί να σημαίνει το να είσαι παιδί, αποτελεί μια κοινή «πανανθρώπινη» εμπειρία. Μέσα από αυτές τις θεωρίες τα παιδιά θεωρούνται ότι προχωρούν σε ένα βιολογικά προκαθορισμένο σύνολο γραμμικής γνωστικής ανάπτυξης με σκοπό να φτάσουν μέσα από μια χρονολογική σειρά στον τελικό στόχο της ενηλικίωσης. Ωστόσο, αυτές οι θεωρίες εννοιολογήθηκαν από ενήλικες για ενήλικες και όρισαν πώς ένα παιδί θα πρέπει να συμπεριφέρεται και πότε, τι πρέπει να ξέρει και πότε να το ξέρει (Robinson, 2008, σ. 115). Δεν μπορούν να αντιληφθούν τις πραγματικές ανάγκες του κάθε παιδιού, αφού το κάθε παιδί έχει διαφορετικές προσλαμβάνουσες και εμπειρίες και ένα διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγάλωσε και διαμορφώθηκε.

7.2 Ανάγκη για πληροφόρηση

Όλα αυτά είναι μια απόδειξη πως τα παιδιά έχουν επίγνωση της σεξουαλικότητας και του φύλου τους και κατά τη διάρκεια της λεγόμενης λανθάνουσας περιόδου, για την οποία έκανε λόγο ο Freud και μελετάμε (6 - 12 χρονών), και σκέφτονται ενεργά γύρω από αυτά. Παρατηρούν τις εκφορές φύλου και τη σεξουαλικότητα στον κόσμο γύρω τους και προσπαθούν να τα καταλάβουν, να τα ενσωματώσουν στη σκέψη τους και αν δεν βρουν ικανοποιητικές εξηγήσεις ή θεωρίες, να εφεύρουν τα ίδια αυτές που θα τα ικανοποιήσουν (Goldman & Goldman, 1982, σ. xvi). Και αυτό

φαίνεται από τα όσα πολύ περιγραφικά μού αφηγήθηκε η συνομιλήτριά μου και διαδραματίστηκαν σε μια σχολική εκδρομή.

> *«Περνάμε από τις στήλες του Ολυμπίου Διός που ήταν τίγκα τουρίστες, και έβλεπαν ζευγαράκια που φιλιόντουσαν και άντε πάλι τα ίδια, κάνανε πανικό. Και γυρίζει ένα από τα κοριτσάκια και λέει στις άλλες, ήταν τέσσερις, «Καλά μωρή, πώς κάνεις έτσι; Εσύ νομίζεις δεν θα φιληθείς;» και απαντάει η άλλη: «Ποτέ, ποτέ δε θα φιληθώ» και της λέει: «Και πώς θα μείνεις μωρή έγκυος; Αφού το σάλιο του άντρα έχει κάτι που σε αφήνει έγκυο. Πώς θα κάνεις παιδί;». Γ' Δημοτικού. Εγώ το άκουσα αυτό, αλλά δεν είπα τίποτα».*
>
> *Νάντια, 39 ετών, 14/5/2018*

Είναι φανερό ότι τα παιδιά από τη μία παρουσιάζουν πολύ έντονη περιέργεια για τη σεξουαλικότητα, και από την άλλη πολύ μεγάλη ενοχή. Και μέσα σε αυτή την αντίθεση, παλεύουν να κατανοήσουν τον κόσμο και να βρουν εξηγήσεις μέσα από τα μισόλογα που έχουν ακούσει και από όσα έχουν παρατηρήσει, δημιουργώντας μία διαστρεβλωμένη εικόνα των πραγμάτων γύρω τους.

Στην πραγματικότητα, όμως, η παραπληροφόρηση των παιδιών -συχνά υποστηρίζεται ότι ταιριάζει με την ηλικία τους- θεωρείται «χαριτωμένη» και «διασκεδαστική» από τους ενήλικες και μία διαβεβαίωση ότι έχουν προστατεύσει με επιτυχία την αθωότητα των παιδιών. Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι αν οι εκπαιδευτικοί έβλεπαν κάποιο παιδί να γράφει «2 + 2 = 5», αμέσως θα το διόρθωναν (Robinson, 2012, σ. 265). Στο άκουσμα, όμως, της φράσης ότι μία γυναίκα μπορεί να μείνει έγκυος από το φιλί ενός άντρα δε θα επέμβουν.

Με άλλα λόγια, είναι φανερό ότι τα παιδιά θέλουν να μάθουν, «διψούν» να μάθουν για τέτοια ζητήματα, αφού η ελλιπής πληροφόρηση, η αποσιώπηση και η ενοχική στάση των ενηλίκων τροφοδοτούν αυτή τη δίψα. Μέσα όμως από την παρούσα μελέτη φάνηκε ότι η σεξουαλική πληροφόρηση αποτελεί μέρος του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μόνη ευκαιρία τους, αν ο/η δάσκαλος/α δεν αποφασίσει να ασχοληθεί από μόνος/η του/της με ζητήματα σεξουαλικότητας και να κάνει κάποιο πρόγραμμα ή έστω συζητήσεις και δραστηριότητες μέσα στην τάξη, είναι να περιμένουν μέχρι τη ΣΤ'

Δημοτικού και το τελευταίο κεφάλαιο της Φυσικής, όπου και παρουσιάζεται «Η Αναπαραγωγή».

Όταν έρχεται αυτή η στιγμή, τα παιδιά δείχνουν πόσο πραγματικά ενδιαφέρονται να μάθουν τι συμβαίνει τόσο στο σώμα τους αλλά και γύρω τους.

> *«Θυμάμαι ότι μου είχε κάνει εντύπωση, αυτό το πράγμα, στο είπα και πριν, το πόσο σοβαρά το αντιμετωπίζουν, όταν τους κοπεί το γελάκι, όταν ξεπεραστεί αυτό το στάδιο, είναι σαν μικροί επιστήμονες που πάνε να εξερευνήσουν ένα θέμα πάρα πολύ ενδιαφέρον. Δεν θυμάμαι τώρα να σου πω απορίες, αλλά είναι πάνω σε αυτά που βλέπουμε και διαβάζουμε φοβερές οι ερωτήσεις τους. Είναι πραγματικά αληθινές απορίες και περισσότερο θυμάμαι το ύφος τους. Ότι περιμένουν τόσο πολύ να ακούσουν την απάντησή σου και το βλέπεις σε ολόκληρο το είναι τους. Είναι συγκεντρωμένα πάνω σου. Δεν ακούγεται κιχ. Τους βλέπεις ότι προσέχουν, ενδιαφέρονται, είναι εκεί. Και στο μεταδίδουν κι εσένα.»*
>
> *Μαρία, 36 ετών, 4/5/2018*

Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά, περισσότερο από τους μεγάλους που είτε δε θέλουν να το αποδεχτούν, είτε το κατακρίνουν, είτε θα ήθελαν να μιλήσουν γι' αυτό αλλά φοβούνται, είναι σε θέση και να ακούσουν, αλλά και να μιλήσουν για τη σεξουαλικότητα.

7.3 Απορίες

Τα παιδιά έχουν απορίες, στέκονται μπροστά στον/στη δάσκαλο/α και περιμένουν να «ρουφήξουν» ό,τι αυτός/ή έχει να τους πει.

> *«Ρωτάνε κάτι που άκουσαν, ρωτάνε πράγματα περιφερειακά ας πούμε σε σχέση με το σεξ. «Τι είναι ομοφυλόφιλοι;», «Τι είναι λεσβίες;», «Τι είναι τα προφυλακτικά;».*
>
> *Λένα, 40 ετών, 30/4/2018*

Ωστόσο αυτό και πάλι δεν είναι αρκετό. Δεν είναι αρκετή η επιθυμία που εκδηλώνει ένα παιδί να μάθει, καθώς οι ενήλικες και πάλι θα είναι καχύποπτοι ως προς αυτή.

Οποιαδήποτε σημάδι σεξουαλικότητας, οφείλει να «περάσει» πρώτα από τα κριτήρια των μεγάλων. Τα παιδιά, άρα, από τη μία θεωρούνται ότι στερούνται γνώσεων και οφείλουν να είναι τελείως ασυνείδητα «για τέτοια ζητήματα» και από την άλλη αντιμετωπίζονται ως θύματα της «ελεύθερης αγοράς» των σεξουαλικών αναπαραστάσεων και ως παθητικοί αποδέκτες όλων όσων τα περιτριγυρίζουν (Epstein & Johnson, 1998, σ. 96). Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της συνομιλήτριάς μου:

> *«Θα ρωτήσουν διάφορα πράγματα. Συνήθως όταν ένα παιδί ρωτάει κάτι, συνήθως το ενδιαφέρει. Και άρα είναι και έτοιμο να το ακούσει. Απλά επειδή τώρα βομβαρδίζονται γύρω γύρω από πράγματα, κάποια πράγματα είναι και επίπλαστες απορίες, δηλαδή δεν είναι πραγματικές απορίες σε σχέση με τη σεξουαλικότητα».*
>
> *Λένα, 40 ετών, 30/4/2018*

Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί φοβούνται να μιλήσουν για το συγκεκριμένο ζήτημα στους/στις μαθητές/τριες τους. Φοβούνται μήπως πουν στα παιδιά κάτι παραπάνω από αυτό που θεωρούν ότι είναι κατάλληλο για την ηλικία τους. Άλλωστε, πιστεύουν ότι γνωρίζουν καλύτερα πώς να εντοπίζουν και να εξυπηρετούν τα συμφέροντα τόσο των παιδιών όσο και της κοινωνίας, προστατεύοντας τα αθώα παιδιά και ελέγχοντας αυτά που δημιουργούν πρόβλημα (Kane, 2013, σ. 4). Πάντα, όμως, με βάση τον δικό τους αξιακό κώδικα.

> *«[…] θέλω να μιλήσω στα παιδιά για αυτά τα θέματα και θέλω να βγάζω την αλήθεια μου και την ειλικρίνειά μου και να το αντιμετωπίζω πραγματικά όπως το θεωρώ, ως ένα φυσιολογικό θέμα, αλλά από την άλλη φοβάμαι, αυτή είναι μία έγνοια μου, το πόσα θέλουν να ακούσουν ή μην ανοίξω κι εγώ τα θέματα περισσότερο από ότι τα έχουνε ανάγκη τα παιδιά».*
>
> *Αντώνης, 39 ετών, 7/5/2018*

Κι όταν συμβεί κατά την κρίση τους κάτι τέτοιο, απλώς το αποφεύγουν. Δεν έχει σημασία αν έχουν ζητήσει από τα παιδιά να ρωτήσουν ό, τι πραγματικά θέλουν, σημασία έχει τι πραγματικά αυτοί/αυτές θέλουν να απαντήσουν ή ποιες ερωτήσεις θα ήθελαν να είχαν λάβει.

«Έχει τύχει να μην απαντήσω σε ερώτηση. Και τους λέω από την αρχή «Ρωτήστε εσείς οτιδήποτε, αλλά αν κρίνω ότι κάτι δεν είναι η ώρα να σας το πω, ή δεν πρέπει να σας το πω, θα σας πω παιδιά μου αυτό δεν μπορώ να σας το απαντήσω. Εσείς όμως ό, τι θέλετε ρωτήστε με». (εν. με ρώτησαν και δεν απάντησα) Γιατί τα προφυλακτικά έχουν διάφορες γεύσεις».

Λένα, 40 ετών, 30/4/2018

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, παίζουν καθοριστικό ρόλο στο σχολείο. Μπορούν να επιλέξουν είτε να επιβεβαιώσουν τις προκαταλήψεις των παιδιών, είτε να τις καταπολεμήσουν. Καθώς, όμως, το σχολείο είναι ο τόπος όπου τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο από οπουδήποτε αλλού, θα περίμενε κανείς να διαλέξουν το δεύτερο, μιας και δεν μένει πολύς χώρος/χρόνος για κάποιον/α άλλον/η να το κάνει (Jennings, 1999, σ. x). Ωστόσο, όπως φαίνεται, δεν κάνουν πάντα αυτή την επιλογή.

8. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η σεξουαλικότητα, παρότι οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αρνούνται να δεχτούν πως απαντά και στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, κατέχει επίσημα μόνο ένα κεφάλαιο του αναλυτικού προγράμματος και είναι στενά οριοθετημένη. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Foucault για τις φυλακές, που όμως τα ίδια υποστηρίζει ότι ισχύουν και για τα σχολεία, οι διάφορες διαδικασίες για την κατανομή των μαθητών/τριών, για τον χωροταξικό τους διαμοιρασμό, για την ταξινόμησή τους, για την πειθάρχηση των σωμάτων τους, για τη συνεχή κωδικοποίηση της συμπεριφοράς τους, για την τοποθέτησή τους μέσα σε μια αδιάλειπτη ορατότητα, για τον σχηματισμό ενός συνεχούς συστήματος παρατήρησης, καταγραφής και σημειώσεων γύρω τους, αλλά και για τη δημιουργία ενός μηχανισμού που θα συγκεντρώνει όλα τα παραπάνω στοιχεία, λειτουργούν ώστε να κάνουν τους/τις μαθητές/τριες ευπειθείς και χρήσιμους/ες (Foucault, 1989, σ. 303).

Ένα από τα στοιχεία που διαμορφώνει αυτή την αρχιτεκτονική της εξουσίας στο σχολικό πλαίσιο είναι η σεξουαλικότητα και εν συνεχεία το φύλο. Ο έλεγχος των μαθητών/τριών για τη χρήση του χώρου είναι μία από τις μεγαλύτερες έμφυλες όψεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πολίτης, 2006, σ. 181).

8.1 Τουαλέτες

Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, τα μέρη που μπορεί να εκφραστεί η σεξουαλικότητα μέσα σε ένα σχολείο είναι αρχικά οι τουαλέτες. Οι τουαλέτες, είναι ένας χώρος ο οποίος είναι μακριά από τα βλέμματα των εκπαιδευτικών και στον οποίο μπορούν τα παιδιά να έχουν πιο τρυφερές στιγμές μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά για τη χρήση του χώρου είναι τα λόγια του συνομιλητή μου, ο οποίος ενώ αρχικά υποστηρίζει ότι το να πηγαίνουν τα παιδιά μαζί στην τουαλέτα είναι κάτι το «φυσιολογικό», κάτι εντός των ορίων της αθωότητας, της αγάπης και του παιχνιδιού, εν τέλει υποστηρίζει ότι μπορεί να φανεί επικίνδυνο.

> *«[…] (εν. έχουμε περιπτώσεις) ένα αγόρι που θα χαϊδέψει ένα άλλο, που θα πάνε στην τουαλέτα και θα κατεβάσουν το παντελόνι τους, όπως έχουμε περιπτώσεις τέτοιες, δεν είναι ότι έχουν μπει σε μία τέτοια λογική να*

προδιατίθενται περισσότερο ερωτικά στο συμμαθητή τους, γίνεται εντελώς χαριεντίζοντας».

Θοδωρής, 34 ετών, 21/3/2018

Ο ίδιος δάσκαλος, όταν έμαθε, όμως, πως στις τουαλέτες μαθητές επιχείρησαν να μετρήσουν με χάρακα το μήκος των γεννητικών τους οργάνων «έπεσε από τα σύννεφα» και υποστήριξε πως είναι ένα περιστατικό που πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους ως σχολική μονάδα, αφού είναι ανησυχητικό.

«Έχουμε έναν μαθητή ο οποίος προέτρεψε συμμαθητές του να πάνε στις τουαλέτες, να κατεβάσουν τα παντελόνια τους και με το χάρακα να μετρήσουν τα πουλιά τους. Ήταν κάτι το οποίο μάθαμε εκ των υστέρων ότι γίνεται μία εβδομάδα, αλλά αργήσαμε να το αντιληφθούμε και ταρακουνηθήκαμε λιγάκι».

Θοδωρής, 34 ετών, 21/3/2018

Το παράδοξο, με άλλα λόγια, είναι πως η σεξουαλικότητα των παιδιών, όταν δεν εκφράζεται, θεωρείται πως βρίσκεται σε κίνδυνο και πως χρειάζεται προστασία. Μόλις, όμως, εκφραστεί θεωρείται απειλή για τους άλλους και για την ευρύτερη κοινωνική τάξη (Egan & Gail, 2008, σ. 357) όπως φαίνεται και από τα λόγια της συνομιλήτριας μου πιο κάτω:

«[…] υπήρξε ένα περιστατικό που μας είπαν ότι ένα αγόρι και ένα κορίτσι φιλήθηκαν στις τουαλέτες οπότε εκεί λίγο ήμασταν λίγο πιο κινητοποιημένοι, πιο προσεκτικοί στην εφημερία ή είπαμε «παιδιά προσέξτε τα συγκεκριμένα παιδιά, έχετέ τα στο νου σας».

Λένα, 40 ετών, 30/4/2018

Ο σχολικός χώρος, όμως, είναι ζωντανός και χρησιμοποιείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες ως τρόπος κατασκευής των δικών τους μονοπατιών αντίθετα από τη θεσμική του χρήση. Αυτή η χρήση λειτουργεί ως δήλωση της εναντίωσης που νιώθουν στη συνεχή επιτήρηση, αλλά και στην έλλειψη ιδιωτικότητας. Αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν τους δικούς τους χώρους (π.χ. το γραφείο των δασκάλων, το σχολικό χώρο στάθμευσης αυτοκινήτων) που είναι εκτός των ορίων των

μαθητών/τριών, οι μαθητές/τριες είναι αδύνατον να έχουν έναν χώρο σχεδιασμένο μόνο για αυτούς/ές από τον οποίο να αποκλείονται όλοι οι εκπαιδευτικοί (Shilling, 1991, σσ. 31-32). Για τον λόγο αυτό, όταν κλείνει η πόρτα της τουαλέτας βρίσκουν αφορμή να κάνουν όλα όσα επιθυμούν, σε έναν χώρο όπου απουσιάζει επιτέλους η ματιά των ενηλίκων.

8.2 Εξωτερικοί Χώροι

Η σεξουαλικότητα των μαθητών/τριών εκφράζεται, πέρα από τον χώρο της τουαλέτας, και στον προαύλιο χώρο και κυρίως κατά την ώρα του διαλείμματος, όπου τα παιδιά αναζητώντας ξανά στιγμές απομόνωσης μπορούν μέσα στο πλήθος να «χαθούν» και οι συμπεριφορές τους να μην είναι εύκολα ανιχνεύσιμες από τους/τις δασκάλους/ες της εφημερίας.

> *«Στο προαύλιο: «ερχόμαστε λιγάκι πιο κοντά και μιλάμε και παίζουμε, αλλά προσπαθώ να σε προσεγγίσω λίγο περισσότερο».*
>
> *Δήμητρα, 40 ετών, 30/4/2018*

Αυτό είναι απόδειξη ότι ο χώρος έχει άμεση σχέση με την εμπειρία. Ένας χώρος, ο οποίος δημιουργήθηκε για συγκεκριμένους σκοπούς, μπορεί να χρησιμοποιείται με διαφορετικούς τρόπους. Ο προαύλιος χώρος προσφέρει διαφορετικές βιωματικές δυνατότητες, ανάλογα με το ποιος/α βρίσκεται εκεί κάθε φορά, πότε και για ποιο σκοπό (Ο Donoghue, 2007, σ. 68). Σε αυτόν τον χώρο η σεξουαλικότητα των μαθητών/τριών εκδηλώνεται με διαφορετικές πρακτικές και παραμένει πάντα ζωντανή.

Αλλά και στους κρυφούς χώρους που έχει το κάθε σχολείο, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να ξεδιπλώσουν τη σεξουαλικότητά τους, αφού έχουν ξανά την ευκαιρία να ξεφύγουν από το βλέμμα και την επιτήρηση των εκπαιδευτικών.

> «*Αυτό που έχω παρατηρήσει κυρίως εγώ, είναι την ώρα του σχολάσματος, 13.15 με 13.25, δηλαδή από τη στιγμή που χτυπάει το κουδούνι του σχολάσματος μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι του ολοημέρου, ή στο ίδιο το*

ολοήμερο, επειδή δεν επιτρέπεται να πάμε στον πίσω χώρο, όποιος θέλει να κάνει κάτι, θα το κάνει εκεί».

Μαρία, 36 ετών, 4/5/2018

Με άλλα λόγια, βλέπουμε να επανέρχεται ξανά το ίδιο μοτίβο, της επιτήρησης, της οριοθέτησης και της παραβίασής τους από τα παιδιά. Αν και ο Foucault υποστήριξε πως η ορατότητα και η πιθανή εποπτεία μπορεί να ωθήσει τους ανθρώπους να αυτορυθμίσουν τη συμπεριφορά τους και η εσωτερίκευση μορφών πειθαρχίας και επιτήρησης μπορεί να είναι ακόμη πιο αποτελεσματική από την τιμωρία (Foucault, 1989), τα παιδιά πολλές φορές καταφέρνουν και ξεφεύγουν από τη ματιά των μεγάλων, χρησιμοποιούν τους χώρους όπως αυτά επιθυμούν, εκφράζοντας τη σεξουαλικότητά τους.

8.3 Ενοχές

Όπως είδαμε πιο πάνω, τα παιδιά αναζητούν άλλους χώρους, μακριά από τα βλέμματα των μεγάλων για να πειραματιστούν με τη σεξουαλικότητά τους ακριβώς επειδή οι ενήλικες, και στην περίπτωσή μας οι εκπαιδευτικοί, τούς έχουν δημιουργήσει ενοχές ως προς αυτήν. Φοβούνται πως θα κριθούν γιατί κάνουν κάτι κακό και προσπαθούν να την κρύψουν.

« […] με το που ακούει «Με αγαπάει» ή «Θέλει να με παντρευτεί» κατ' ευθείαν νιώθουν αυτή τη ντροπή και ότι κάνουν κάτι κακό. Δηλαδή αυτό το ρήμα το «αγαπώ» το συνδυάζουν με κάτι πονηρό».

Κατερίνα, 31 ετών, 2/5/2018

Μόνο μία συνομιλήτρια μου μίλησε για τις ενοχές που δεν κουβαλούν τα παιδιά, αλλά οι γονείς τους. Τα παιδιά ξέρουν ακριβώς τι γίνεται στο σώμα τους και στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά, οι γονείς όμως δεν μπορούν να το κατανοήσουν.

«Τα παιδιά αρχίζουν να νιώθουν έτοιμα να ανακαλύψουν τι συμβαίνει γύρω από αυτό το θέμα, αλλά δυστυχώς οι περισσότεροι γονείς κυρίως, το έχουνε τόσο ενοχοποιημένο αυτό το θέμα ακόμη, που περνάνε και στα παιδιά αυτές οι ενοχές και ντρέπονται, γελάνε».

Μαρία, 36 ετών, 4/5/2018

Αυτή η ντροπή και η ενοχή για τη σεξουαλικότητα συνδέονται με την ηθική και τη θρησκεία, αφού στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες οι άνθρωποι έχουν μεγαλώσει με τέτοιες θεωρήσεις. Για τον λόγο αυτό και τα παιδιά τις εκφράζουν στη συμπεριφορά και τη σεξουαλική τους σκέψη (Goldman & Goldman, 1982, σ. 324). Στην πορεία, όμως, επιδιώκουν να κατανοήσουν τη σεξουαλικότητά τους, η οποία κάνει εμφανή τα σημάδια στο σώμα τους. Όχι μόνο αναζητούν τη σεξουαλική γνώση, αλλά προσπαθούν να την κατανοήσουν και να αναπτύξουν θεωρίες ή υποθέσεις για να εξηγήσουν αυτά που παρατηρούν. Αυτές οι περίπλοκες διαδικασίες, όμως, γίνονται πιο δύσκολες μέσα από την ύπαρξη στερεοτύπων για την παιδική ηλικία που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους επιβάλλουν μέσα από την καταστολή και την επιφυλακτικότητα. Οι ενοχές και οι αναστολές κάνουν πρώτα την εμφάνισή τους στους γονείς, αφού αντανακλούν όχι μόνο τα προσωπικά τους κολλήματα αλλά και τους κοινωνικούς περιορισμούς με τους οποίους έχουν μεγαλώσει, και έπειτα γίνονται εμφανείς και στα παιδιά (Goldman & Goldman, 1982, σ. 6).

9. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Παρόλο, λοιπόν, το κατευθυνόμενο κλίμα προς μία σεξουαλικότητα που θα ορίζεται από συγκεκριμένες ερωτήσεις, μία σεξουαλικότητα που θα έχει συγκεκριμένο χώρο και χρόνο να εξελιχθεί αλλά και μία σεξουαλικότητα που μπορεί να αναλυθεί μόνο στο τελευταίο κεφάλαιο της Φυσικής της ΣΤ' Δημοτικού, οι συνομιλητές/τριες μου πιστεύουν ότι το σχολείο δεν έχει συγκεκριμένη πολιτική γι' αυτήν. Το σχολείο είναι ένας «ουδέτερος» μηχανισμός που κατά κύριο λόγο τη συγκαλύπτει ή αδιαφορεί γι' αυτήν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η συνομιλήτριά μου.

> *«Νομίζω ότι δεν υπάρχει μία θέση στα χαρτιά. Ή κι αν υπάρχει, έχει μείνει στα χαρτιά. Νομίζω ότι είναι από τα πράγματα που δεν συζητιούνται καθόλου. Είναι τελείως ανύπαρκτη οποιαδήποτε κουβέντα γύρω από τη σεξουαλικότητα ή τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση στο σχολείο».*
>
> *Νάντια, 39 ετών, 14/5/2018*

Ωστόσο, το σχολείο έχει μια ξεκάθαρα ετεροκανονική θεώρηση για το ποια εικόνα της σεξουαλικότητας τα παιδιά θέλει να έχουν και να παρουσιάζουν τόσο κατά τη διάρκεια του σχολείου όσο και κατά τη διάρκεια της ζωής τους συνολικά. Είναι η σεξουαλικότητα που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια, η σεξουαλικότητα που παρουσιάζεται μέσα στο μονοδιάστατο ετεροφυλοφιλικό πλαίσιο του γάμου, της οικογένειας και των έμφυλων ρόλων. Άλλωστε, είναι κοινή αντίληψη πως οι συζητήσεις για τη σεξουαλικότητα είναι συζητήσεις για τη «φύση» της κοινωνίας. Για τον σκοπό αυτό, η κοινωνική δομή της σεξουαλικότητας σπάνια σχετίζεται με τη διαπροσωπική δυναμική που συμβαίνει στην κρεβατοκάμαρα, αλλά αντικατοπτρίζει τα μεγαλύτερα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια και τις διάφορες κοινωνικές πρακτικές που κατασκευάζουν σεξουαλικές αλήθειες, δίνουν νόημα στη σωματική δραστηριότητα, ορίζουν κανόνες και ελέγχουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Egan & Gail, 2008, σ. 357). Έτσι και το σχολείο, γνωρίζει πολύ καλά τι κάνει.

9.1 ΛΟΑΤΚΙ μαθητές/τριες

Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο του σχολείου, οτιδήποτε παρεκκλίνει από το «κανονικό» θεωρείται σύμφωνα με τον συνομιλητή μου ασήμαντο, καθίσταται

αόρατο και δε γίνεται καν προσπάθεια να παρουσιαστεί και να συζητηθεί με τα παιδιά.

> *«Σκέψου είναι πάρα πολύ δύσκολο να εξηγήσεις στα παιδιά του Δημοτικού τη σεξουαλική συμπεριφορά, τη φυσιολογική. Πόσο μάλλον να μπορείς να εξηγήσεις κάτι πολύ έξω από τα πλαίσια που έχουμε ορίσει ως ελληνική κοινωνία (εν. την ομοφυλοφιλία και τον λεσβιασμό)».*
>
> *Θοδωρής, 34 ετών, 21/3/2018*

Η πιο πάνω δήλωση μπορεί να εξηγηθεί μέσα από τα λόγια του Foucault, ο οποίος έχει υποστηρίξει ότι από τη Βικτωριανή εποχή και έπειτα στον δημόσιο λόγο η σεξουαλικότητα θεωρείται τα πάντα εκτός από καταπιεσμένη και οι απαγορεύσεις γύρω από αυτή λειτουργούν στην πραγματικότητα για να υποκινούν τις ίδιες τις συζητήσεις για τη σεξουαλικότητα τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι λόγοι γύρω από τη σεξουαλικότητα πολλαπλασιάζονται και η ίδια ρυθμίζεται μέσα από πολλαπλά συστήματα ιεράρχησης σύμφωνα με τα οποία συγκεκριμένες ταυτότητες κανονικοποιούνται και άλλες παθολογικοποιούνται (Foucault, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, το «κανονικό» ρυθμίζεται με βάση το παθολογικό και η ανακάλυψη της ομοφυλοφιλίας λειτουργεί για να αναγνωριστούν τα όρια του «φυσιολογικού». Έτσι και ο συνομιλητής μου ορίζει «αυτό το κάτι πολύ έξω από τα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας» ως αντίθετο του «φυσιολογικού», δηλαδή του ετεροκανονικού. Ενώ ψάχνει να ορίσει, αλλά δυσκολεύεται, τη «φυσιολογική» σεξουαλική συμπεριφορά, η οποία είναι παντού παρούσα, μέσα από τον λόγο του παθολογικοποιεί αυτή που δεν πληροί τα δικά του κριτήρια και την υποβαθμίζει.

Σε αυτήν την αξιακή κλίμακα, η ομοφυλοφιλία και ο λεσβιασμός υπολείπονται της ετεροφυλοφιλίας και οι ομοφυλόφιλοι μαθητές και οι λεσβίες μαθήτριες καθίστανται αόρατοι/ες στο σχολικό πλαίσιο και υποτιμώνται, ενώ οι ετεροφυλόφιλοι/ες μέσα από αυτή τη διαφοροποίηση ή/και υποτίμηση αποκτούν αξία.

« […] είναι δύσκολο να πιστέψεις ότι τα παιδιά έχουν τάσεις ομοφυλοφιλίας για παράδειγμα. Που μπορεί και να έχουν, αλλά όταν είναι ένα φαινόμενο τόσο πολύ συχνό, θεωρείς ότι γίνεται στα πλαίσια του παιχνιδιού».

Θοδωρής, 34 ετών, 21/3/2018

Αυτό φάνηκε και από τις απαντήσεις που πήρα στην ερώτησή μου προς τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές μου, αν έχουν παρατηρήσει συμπεριφορές που δεν ταιριάζουν σε ένα αγόρι ή σε ένα κορίτσι. Οι μισοί μου απάντησαν πως όχι. Πως δηλαδή στα 7 - 13 χρόνια εμπειρίας από τις σχολικές τάξεις, στους εκατοντάδες μαθητές και στις εκατοντάδες μαθήτριες που έχουν γνωρίσει, κανένας και καμία δεν είχε διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό.

«Όχι, δεν νομίζω (εν. ότι υπάρχουν παιδιά με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό). Νομίζω αν ήταν κάτι, θα μας είχε κάνει εντύπωση. Θα το συζητούσαμε. Όχι».

Μαρία, 36 ετών, 4/5/2018

Η ετεροκανονικότητα βρίσκεται παντού και κλείνει τον δρόμο των ΛΟΑΤΚΙ μαθητ(ρι)ών. Μέσα από την υποχρεωτική ετεροφυλοφιλία, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αδυνατούν να δουν τον κόσμο έξω από τα στενά όρια της ετεροκανονικότητας και κάνουν υποθέσεις για τη σεξουαλικότητα των μαθητών/τριών καταλήγοντας πως όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες που κάθονται ενώπιών τους είναι ετεροφυλόφιλοι/ες. Αυτή η υπόθεση, όμως, διαπερνά και επηρεάζει σχεδόν όσα κάνουν και όσες αποφάσεις παίρνουν, με αποτέλεσμα οι ΛΟΑΤΚΙ μαθητές/τριες να καθίστανται αόρατοι/ες, να μην έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και να περιθωριοποιούνται.

9.2 Μαθητές/τριες με έντονη σεξουαλικότητα

Ωστόσο, πρόβλημα για το σχολείο δεν αποτελούν μόνο οι μαθητές και οι μαθήτριες με διαφορετική εκφορά φύλου, αλλά γενικά εκείνοι/ες που δεν έχουν σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς «φυσιολογική» σεξουαλικότητα, αλλά η σεξουαλικότητα τους είναι πιο έντονη από αυτή που θα ήθελαν αυτοί/ές ή το σχολείο να έχουν.

Αυτό φαίνεται από τα λόγια της συνομιλήτριάς μου που είναι απόλυτη ως προς το ποια πράγματα επιτρέπει στα παιδιά και ποια όχι.

> *«Μπουκάλα δε θα τα αφήσω να παίξουν. Στις τουαλέτες δε θα αφήσω να μπει ένα αγόρι και ένα κορίτσι για να φιληθούνε, για, για, για. Αυτό θα το προσέξουμε και είναι κάτι για το οποίο υπάρχει κινητοποίηση σε όλο το σχολείο, δεν είναι μόνο σε μένα προσωπικά».*

Λένα, 40 ετών, 30/4/2018

Τα παιδιά, τα οποία από το Δημοτικό Σχολείο θέλουν να εκδηλώνουν τη σεξουαλικότητά τους, όχι απλώς με αγκαλιές ή φράσεις όπως «το αγόρι μου» ή «το κορίτσι μου», αλλά με φιλιά και/ή «κανονίσματα» για συναντήσεις μετά το σχολείο, βρίσκουν απέναντί τους όχι μόνο τον/τη δάσκαλο/α αλλά και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

> *« […] ανέφεραν τι θα κάνουν στο σπίτι και πως ήθελαν να είναι μόνοι τους και να κλειδώνει εκεί που θα είναι. Προσπαθούσε ένα αγόρι να πείσει τα κορίτσια να πάνε και να βγάλουν τα ρούχα τους και να μείνουν μόνο με ένα χαρτί που θα καλύπτει το γεννητικό τους όργανο. Και κάπου εκεί μπήκε και η φωτογραφία, να το βγάλουν φωτογραφία και όταν το διάβασα εκεί φοβήθηκα και έκανα παρέμβαση».*

Αντώνης, 39 ετών, 7/5/2018

Ωστόσο, όλος αυτός ο δισταγμός απέναντι στη σεξουαλικότητα και κυρίως απέναντι στη σεξουαλικότητα που δεν αρμόζει στα πρότυπα της ετεροκανονικής κοινωνίας, όπως το πρότυπο του παιδιού με έντονη ετεροφυλοφιλική σεξουαλικότητα αλλά και του παιδιού με ομοφυλόφιλη σεξουαλικότητα, μπορεί να επηρεάσει έντονα τα παιδιά και να έχει συνέπειες στη συναισθηματική και ψυχική τους ανάπτυξη.

10. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Οι εκπαιδευτικοί, όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, έχουν μία πολύ συγκεκριμένη αντίληψη για τη σεξουαλικότητα. Πέρα από τα παραπάνω, αυτό φαίνεται και από τις θεματικές που θα ήθελαν να περιέχει το μάθημα της Σεξουαλικής Αγωγής, οι οποίες όχι μόνο δεν παρουσιάζουν τη σεξουαλικότητα με θετικό πρόσημο, ως δηλαδή μέρος του εαυτού που μας βοηθάει να αγαπάμε το σώμα μας και να δημιουργούμε όμορφες σχέσεις, αλλά αντίθετα την τοποθετούν πλάι σε θεματικές που έχουν αρνητικό πρόσημο και που τα παιδιά θα πρέπει να προσέχουν και να είναι ενήμερα απέναντί τους.

> *«Κυρίως (εν. θα ασχολιόμουν με) θέματα που αφορούν την προστασία τους, τη σχέση τους μέσα στην ομάδα, την προστασία από το internet, γενικά πράγματα που θα μπορούσαν να τα οδηγήσουν να έχουν μία ομαλή σεξουαλική ζωή και σεξουαλική υγεία. […] Νομίζω (εν. θα έβαζα) και θέματα αντισύλληψης, ναρκωτικά… θα έβαζα και τέτοια πράγματα μέσα».*
>
> *Λένα, 40 ετών, 30/4/2018*

Ωστόσο, η σεξουαλικότητα είναι κάτι παραπάνω από τη σεξουαλική επαφή και την αναπαραγωγή. Περιλαμβάνει πολλά στοιχεία μεταξύ των οποίων τον χαρακτήρα του ατόμου, το φύλο, τις συμπεριφορές, τις αξίες και την αντίληψη για την οικειότητα. Άλλωστε, το πώς τα παιδιά νιώθουν τον εαυτό τους και πόσο τον εκτιμάνε έρχεται σε άμεση συνάρτηση με την εικόνα και τη σχέση που έχουν με το σώμα τους (Sciaraffa & Randolph, 2011, σ. 33). Αν οι εκπαιδευτικοί, όμως, ακόμη και μέσα από την επιθυμία τους να προστατεύουν τα παιδιά, ταυτίσουν τη σεξουαλικότητα με τις ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες και τα σεξουαλικώς μεταδιδόμενα νοσήματα, αποκλείουν ολόκληρες πλευρές του σεξουαλικού: τη σεξουαλικότητα ως χαρά ή ευχαρίστηση ή τη σεξουαλικότητα ως προσωπική ταυτότητα (Epstein & Johnson, 1998, σ. 57).

10.1 Η στάση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί, με άλλα λόγια, αρνούνται αυτήν την παραδοχή. Αρνούνται ότι η σεξουαλικότητα, αν και μπορεί να εμπεριέχει κινδύνους, το βασικό στοιχείο της,

όταν υπάρχει σεβασμός, είναι η απόδοση ηδονής και ευχαρίστησης. Αν και έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες για την αναπτυξιακή, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική φάση του κάθε παιδιού, ελάχιστες πληροφορίες έχουν σχετικά με τη σεξουαλικότητά του. Θεωρούν ότι το να μιλάς στα παιδιά για θέματα σεξουαλικότητας είναι κάτι «κακό» και αισθάνονται αμήχανα και άβολα όταν καλούνται να κουβεντιάσουν αυτά τα ζητήματα μέσα στην τάξη. Αυτό το άγχος που τους περιβάλει προέρχεται από την εσφαλμένη αντίληψη πως τα παιδιά έχουν ακριβώς τα ίδια κίνητρα με τους μεγάλους (Sciaraffa & Randolph, 2011, σσ. 32-37).

> *«Θα σου πω ψέματα αν σου πω πως αισθάνομαι πολύ άνετα. Δεν έχει τύχει να το δουλέψω και να μπω σε αυτήν τη διαδικασία. Όμως αν προκύψει ένα περιστατικό που θα πρέπει να το συζητήσουμε, δε θα ήθελα να το παραβλέψω, ούτε να το αγνοήσω. Αισθάνομαι λίγο κάπως μουδιασμένη».*
>
> *Κατερίνα, 31 ετών, 2/5/2018*

Αυτός το άγχος φαίνεται ξεκάθαρα στα λόγια της συνομιλήτριάς μου, η οποία, αν και αντιλαμβάνεται πως κομμάτι αυτού είναι η ελλιπής μελέτη της και ενασχόλησή της με το συγκεκριμένο ζήτημα, αφήνει να εννοηθεί πως αυτό που την αγχώνει περισσότερο είναι η σύνδεση της σεξουαλικότητας με την παιδική ηλικία. Άλλωστε, αποτελεί κοινή παραδοχή πως η σεξουαλικότητα κάθε ανθρώπου έχει να κάνει μόνο με την πολύ προσωπική ζωή του, και το σχολείο δεν έχει λόγο να «μπλέκεται» σε αυτή. Όταν οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τη σεξουαλικότητα, αισθάνονται πως κατά κάποιον τρόπο ωθούν τα παιδιά σε «πρώιμες» σεξουαλικές πρακτικές. Δεν γνωρίζουν, όμως, ότι η πληροφόρηση μπορεί να έχει μόνο αντίθετα αποτελέσματα. Αλλά ακόμη κι αν έχει αυτά που φοβούνται, είναι πολύ πιθανόν οι πρακτικές που θα ακολουθηθούν να συνοδεύονται από συναίνεση και σεβασμό.

10.2 Γονείς

Ο φόβος των εκπαιδευτικών να ανοίξουν τη συζήτηση γύρω από τη σεξουαλικότητα στην παιδική ηλικία, αποτυπώνεται σε φόβο μη βρεθούν αντιμέτωποι/ες με τους γονείς των μαθητ(ρι)ών τους. Δεν υπήρξε ούτε ένας/μία εκπαιδευτικός που να μην

μου ανέφερε τους γονείς των παιδιών με αρνητικό πρόσημο στη συζήτησή μας. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της συνομιλήτριάς μου:

> *«Είναι αυτό που σου είπα και πιο πριν ότι συνειδητά δε διαλέγεις να φέρεις μπελάδες στο κεφάλι σου. Δηλαδή όταν βλέπεις ότι κάποιοι τρώγονται με τα ρούχα τους και κοιτάνε να σου ζητήσουνε το λόγο για πολύ πιο απλά και ευτελή ζητήματα, έτσι και πας από μόνος σου να ασχοληθείς με ένα τέτοιο θέμα, εκτός του όγκου που έχεις να διδάξεις, τα θες και τα παθαίνεις από μόνος σου. Σίγουρα κάποιος θα πάει να σε μαρτυρήσει στον διευθυντή».*
>
> *Μαρία, 36 ετών, 4/5/2018*

Ωστόσο, πίσω από το πρόβλημα των γονέων δεν κρύβεται μόνο η γονική ιδιότητα που θέλει να προστατεύσει τα παιδιά, αλλά και η ομοφοβική ελληνική κοινωνία (και εν συνεχεία το ομοφοβικό εκπαιδευτικό σύστημα). Οι γονείς, ως μέλη της ελληνικής κοινωνίας, και μεγαλωμένοι μέσα σε ένα ενδεχομένως πιο συντηρητικό κοινωνικό πλαίσιο από αυτό που μεγαλώνουν τα παιδιά τους, κάποιοι βαθειά θρησκευόμενοι, πιστεύουν πως το να μιλήσει ένας/μία εκπαιδευτικός στα παιδιά τους για το σεξ ή για άλλες σεξουαλικότητες -πέραν της ετεροφυλοφιλίας- μπορεί να βλάψει τα παιδιά τους ή/και να τα μολύνει (sic). Είναι έτοιμοι να στραφούν απέναντι στον/στην εκπαιδευτικό και να φτάσουν και μέχρι την καταγγελία.

> *«Μειονεκτήματα δεν μπορώ να σκεφτώ. Ίσως αν είναι κάτι ανεπίσημο, τύπου σεμινάριο, να βρεθούν κάποιοι και να επικαλεστούν τον διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο, διότι έχουν και απόλυτη ελευθερία σε αυτά πλέον. Μπορεί οποιοσδήποτε να πάει να σου κάνει αναφορά για οτιδήποτε, οποτεδήποτε».*
>
> *Μαρία, 36 ετών, 4/5/2018*

Γι’ αυτό και οι δάσκαλοι/ες, υπό το βάρος αυτής της νοοτροπίας, αποφεύγουν να διδάξουν στους/στις μαθητές/τριες τους θεματικές που δεν υπάρχουν στο αυστηρό σχολικό πρόγραμμα, καθώς είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν προβλήματα.

10.3 Αποκλεισμός ΛΟΑΤΚΙ εκπαιδευτικών

Οι πιο πάνω συντηρητικές απόψεις, οι οποίες ταυτίζουν τη σεξουαλικότητα με την αναπαραγωγή, δυσκολεύουν όχι μόνο τους/τις μαθητές/τριες αλλά και τους/τις ΛΟΑΤΚΙ εκπαιδευτικούς. Όσοι/ες τις υποστηρίζουν δεν μπορούν να αποσυνδέσουν το σεξ από την αναπαραγωγή με αποτέλεσμα να μη δέχονται τη σεξουαλικότητα των ΛΟΑΤΚΙ εκπαιδευτικών.

Παρότι δε ρώτησα τους/τις συνομιλητές/τριες μου για τον δικό τους σεξουαλικό προσανατολισμό, κανένας/καμία από μόνος/η του/της δεν μου είπε πως είναι ομοφυλόφιλος ή λεσβία. Όταν, όμως, ρωτήθηκαν για το αν κάποιος συνάδελφος ή κάποια συναδέλφισσα θα μπορούσε να γνωστοποιήσει στο σχολείο όπου δουλεύει τον σεξουαλικό του/της προσανατολισμό, η απάντηση ήταν κατηγορηματική. Άλλωστε η απάντηση της συνομιλήτριάς μου για τη σεξουαλικότητα επιβεβαιώνει πως είναι ένα προσωπικό ζήτημα, κάτι δηλαδή που δεν ταιριάζει με τον δημόσιο χαρακτήρα του σχολείου.

> *«Να το γνωστοποιήσει εννοείς; Νομίζω πως όχι, δε θα μπορούσε. Νομίζω ότι είναι ένα πολύ προσωπικό κομμάτι, υπάρχει μία προκατάληψη ακόμη. Τώρα δεν ξέρω αν το δείχνει άθελά του ή μέσα από κάποιες κινήσεις του, κάποιες συζητήσεις, αλλά δε νομίζω ότι θα μπορούσε εύκολα να το κάνει αυτό».*
>
> *Κατερίνα, 31 ετών, 2/5/2018*

Από την άλλη, ένας συνομιλητής μου αν και αρχικά υποστηρίζει πως κάποιος/α συνάδελφος/ισσα θα μπορούσε εύκολα να δηλώσει πως είναι ομοφυλόφιλος ή λεσβία, έπειτα προβληματίζεται γιατί ο ένας (να σημειωθεί πως ήταν μόνο ένας) συνάδελφός του που είναι ομοφυλόφιλος δεν τού το είχε πει από την πρώτη στιγμή. Θεωρεί πως είναι πρόβλημα «του ατόμου», καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, λόγω της σεξουαλικότητάς του θα έχει ενοχικά σύνδρομα και ντροπές.

> *«Είναι θέμα χαρακτήρα θεωρώ. Δηλαδή αν κάποιος άνθρωπος είναι πάρα πολύ σίγουρος για αυτό που θέλει, για αυτό που είναι και δεν έχει ενοχικά σύνδρομα ή ντροπές, δε θεωρώ ότι θα δυσκολευτεί. Έχω μία πάρα πολύ καλή περίπτωση φίλου, ο οποίος από την πρώτη στιγμή γνωρίζουμε ότι είναι γκέι. Ναι, είναι συνάδελφός μου, αναπληρωτής ειδικότητας. Τον έχουμε*

λατρέψει όλοι, γιατί είναι εξαιρετικός άνθρωπος. Αυτό που στεναχώρησε πολλούς, είναι ότι θα θέλαμε να μας το πει ο ίδιος και όχι να το καταλάβουμε από τα συμφραζόμενα, από την πρώτη στιγμή κιόλας».

Θοδωρής, 34 ετών, 21/3/2018

Επιπλέον, όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η συνομιλήτριά μου, της οποίας τα λόγια παραθέτω στη συνέχεια, αν κάποιος δάσκαλος ή κάποια δασκάλα γνωστοποιήσει στο σχολείο ότι είναι ομοφυλόφιλος ή λεσβία αμέσως στιγματίζεται και «κουβαλάει» μαζί του/της το στίγμα, όπου στίγμα σύμφωνα με τον Goffman είναι ένα χαρακτηριστικό που κάνει έναν άνθρωπο διαφορετικό από άλλους στην κατηγορία των ανθρώπων που θα μπορούσε να είναι, και μάλιστα λιγότερο επιθυμητό. Δημιουργεί ένα πρόσωπο εντελώς κακό ή επικίνδυνο ή αδύναμο (Goffman, 2001, σ. 64).

«(εν. όχι δεν μπορεί να το γνωστοποιήσει) Για τους λόγους που σου είπα και πριν. Γιατί δεν είναι ακόμη έτοιμη η κοινωνία να το δεχτεί. Γιατί δε θα πουν για παράδειγμα: «Είναι η Ε. Αλλά θα πουν είναι η Ε. η λεσβία». Γιατί δε θα πρέπει να πεις είμαι η Ε. και μου αρέσουν οι άνδρες, αλλά θα πρέπει να πεις είμαι η Ε. και μου αρέσουν οι γυναίκες. Που και αυτό είναι ρατσισμός. Γιατί πρέπει να το πω βρε μεγάλε; Και το αντίθετο. Γιατί πρέπει να πω ότι μου αρέσουν οι άντρες;».

Δήμητρα, 40 ετών, 30/4/2018

Η μικροκοινωνία του σχολείου αντιδρά σθεναρά σε μία δήλωση για διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, αλλά δεν αντιδρά καθόλου στη δήλωση πως κάποιος/α είναι ετεροφυλόφιλος/η. Και ακριβώς ο λόγος που συχνά οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται την ετεροσεξουαλικότητα σε πολλές καθημερινές ασχολίες τους είναι γιατί θεωρούν ότι είναι κάτι «κοινό» η κυρίαρχη άποψη ότι «σκοπός μας» είναι να ζήσουμε μέσα σε ετεροφυλόφιλες, παντρεμένες οικογένειες (Bickmore, 1999, σ. 16).

Έτσι, το σχολείο δεν μπορεί να αντιληφθεί και να κατανοήσει την ηχηρή επίδραση αυτής της τόσο «απλής» δήλωσης ότι για παράδειγμα κάποιος/α είναι παντρεμένος/η. Στα μυαλά των παιδιών αυτή η κατάσταση έχει καταγραφεί ως

δεδομένη, «φυσιολογική» και αναμενόμενη. Έτσι, οποιαδήποτε απόκλιση από την αλήθεια αυτή, θεωρείται «ανώμαλη» και στιγματίζεται. Αν κάποιος/α εκπαιδευτικός δηλώσει ενώπιον της σχολικής κοινότητας πως είναι ομοφυλόφιλος ή λεσβία πρόκειται να αντιμετωπίσει αλλαγή στη συμπεριφορά των συναδέλφων του. Η δεδομένη κυριαρχία της ετεροκανονικότητας έχει εισχωρήσει παντού και οτιδήποτε μοιάζει να ξεφεύγει, στιγματίζεται και αποκτά εχθρούς.

10.4 Οι εκπαιδευτικοί ως πρότυπα

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ότι πράγματα που αυτοί/ές θεωρούν «ουδέτερα» ή «άκακα» μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών τους για τη ζωή γενικά και για τη σεξουαλικότητα ειδικά. Πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν μόνο με τα λόγια ή όταν γίνονται διδακτικοί/ές μιλώντας για κοινωνικά ζητήματα. Η στάση ζωής τους αντιμετωπίζεται ως κάτι «ουδέτερο» και άρα χωρίς συνέπειες.

> *«(εν. Μπορείς να επηρεάσεις τους/τις μαθητές/τριες σου;) Νομίζω όχι αρκετά, στο όριο που μου επιτρέπει η εκπαίδευση. Θα ήθελα να μπορέσω να τους επηρεάσω αρκετά, με ό, τι αυτό συνεπάγεται. Γιατί έχεις κι ένα πολύ μεγάλο μερίδιο ευθύνης για αυτό».*
>
> *Ελένη, 30 ετών, 21/5/2018*

Παρόλα αυτά, τα παιδιά ως ενεργά υποκείμενα συνεχώς αναζητούν να μάθουν για τις ζωές των δασκάλων τους, ώστε να μπορέσουν να βρουν έστω κάποιο μικρό σημείο ταύτισης. Για αυτά, κάθε απάντηση που παίρνουν είναι σημαντική.

> *«Νομίζω το γεγονός ότι είμαι τρία χρόνια μαζί τους και με ρωτάνε επανειλημμένως γιατί δεν παντρεύομαι κι εγώ τους απαντάω ότι δεν είναι απαραίτητο να παντρευτείς κι εγώ νιώθω καλά έτσι με τον σύντροφό μου που ζούμε μαζί, δεν χρειάζεται να παντρευτούμε. Ή όταν μου λένε γιατί δεν κάνετε παιδιά, τους λέω έχω τόσα παιδιά, δεν θέλω άλλα ή έχω τα γατιά μου. Και το δέχονται».*
>
> *Νάντια, 39 ετών, 14/5/2018*

Ωστόσο, αν οι εκπαιδευτικοί που έχουν διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό από αυτόν που η ετεροκανονικότητα επιτάσσει δεν μπορούν να μιλήσουν ανοιχτά για τις σεξουαλικές τους επιθυμίες, πώς να μπορέσουν τα παιδιά; Πώς τα παιδιά με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό θα μπορέσουν να βρουν πρότυπα να συνδεθούν; Και πώς τα υπόλοιπα παιδιά θα έχουν επιλογές; Αυτό καθιστά εμφανές το γεγονός ότι η ετεροφυλοφιλία είναι υποχρεωτική.

Παρόλα αυτά, μέσα από την παρούσα έρευνα παρατήρησα πως όλοι/ες οι συνομιλητές/τριες μου έδειξαν ενδιαφέρον να ασχοληθούν με ζητήματα σεξουαλικότητας και ίσως να εντάξουν κάποιο σεμινάριο Σεξουαλικής Αγωγής στην τάξη τους, αφού πρώτα, όπως είπαν οι ίδιοι/ες επιμορφωθούν στο συγκεκριμένο ζήτημα.

> *«(εν. Θα ήθελες να έκανες το μάθημα της Σεξουαλικής Αγωγής;) Φυσικά. Άλλωστε προτιμώ να μάθει ένα παιδί να συμπεριφέρεται σωστά στον εαυτό του και στους άλλους, παρά να μάθει για παράδειγμα απ' έξω τις πρωτεύουσες της Αφρικής που δεν θα του χρησιμέψουν και ποτέ στη ζωή του».*
>
> *Δήμητρα, 40 ετών, 30/4/2018*

Αυτό ήταν και το θετικό και ελπιδοφόρο στοιχείο που αναδείχτηκε από την έρευνα. Άλλωστε, η αποτελεσματική εκπαίδευση ή επιμόρφωση μπορεί να προσδώσει στους/στις εκπαιδευτικούς τις ικανότητες και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται. Εξάλλου, όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης σε τέτοια θέματα, είναι και πιο δεκτικοί/ές (Gerouki, 2011, σ. 157).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία κεντρικός ερευνητικός στόχος υπήρξε η χαρτογράφηση των αντιλήψεων οκτώ εκπαιδευτικών για την παιδική σεξουαλικότητα. Οι συνεντεύξεις που μου δόθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσέφεραν πληροφορίες για την παιδική ηλικία και τη σύνδεση που έχει με την παιδική σεξουαλικότητα, για τις στάσεις των παιδιών που οι ίδιοι/ες θεωρούν ερωτικές και επιτρέπουν, αλλά και για όσες κρίνουν ερωτικές και αποτρέπουν. Ακόμη, μου μίλησαν για τη σχέση του χώρου και του σχολείου με τη σεξουαλικότητα και για το μάθημα της Σεξουαλικής Αγωγής. Ανέπτυξαν μια σειρά επιχειρημάτων βασιζόμενα στην εμπειρία τους και στη σχέση που έχουν αναπτύξει με τα παιδιά όλα τα χρόνια που δουλεύουν σε Δημοτικά Σχολεία της Αθήνας.

Οι συνομιλητές/τριες μου ταύτισαν την αθωότητα με την έλλειψη σεξουαλικότητας καθώς σύμφωνα με τους/τις ίδιους/ες η ηλικία στην οποία βρίσκονται τα παιδιά, είναι μια ηλικία, κατά την οποία οφείλουν να είναι σεξουαλικά αθώα. Αν δεν παραμείνουν αθώα σε πείσμα των καιρών «που έχουν αλλάξει», και υιοθετήσουν συνήθειες των μεγάλων, τότε κινδυνεύουν να χάσουν την ιδιότητα του παιδιού. Ακόμη, μέσα από την προσπάθειά τους να ορίσουν την παιδική σεξουαλικότητα, υποστήριξαν ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τι συμβαίνει στο σώμα τους. Μπορεί να έχουν ερωτική συμπεριφορά, αλλά δεν μπορούν να γνωρίζουν τι είναι αυτό που νιώθουν, γιατί ακριβώς, είναι παιδιά.

Για τους/τις ίδιους/ες η σεξουαλικότητα έχει άμεση σχέση με την ηλικία και είτε όταν βρίσκεται εντός των ορίων που έχουν ορίσει αυτοί/ές επιτρέπεται, είτε, όταν ξεφεύγει, στιγματίζεται και καθίσταται προβληματική. Οι συνομιλητές/τριες μου επιτρέπουν την «αγνή πλατωνική αγάπη» και απαγορεύουν τη σωματική επιθυμία. Τα παιδιά, όμως, αναζητούν να γνωρίσουν το σώμα τους και να δώσουν μία εξήγηση σε όσα τους συμβαίνουν. Παρόλα αυτά δε βρίσκουν σύμμαχο σε αυτή τους την προσπάθεια τους εκπαιδευτικούς. Οι ίδιοι/ες φοβούνται να ανοίξουν το ζήτημα της σεξουαλικότητας στο σχολικό πλαίσιο και αφήνουν τα παιδιά στην άγνοια, χωρίς αυτό να τους προβληματίζει.

Ο χώρος, αν και φαντάζει ουδέτερος στους συνομιλητές και στις συνομιλήτριές μου, έχει άμεση σχέση με τη σεξουαλικότητα. Οι τουαλέτες και οι εξωτερικοί χώροι είναι εκείνοι, μεταξύ άλλων, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλέγουν να εκφράσουν πιο έντονα τη σεξουαλικότητά τους. Ο λόγος που τα παιδιά επιλέγουν αυτούς τους χώρους είναι διότι αρχικά οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο απαγορεύουν οποιαδήποτε έκφρασή της στα σημεία που είναι αυτοί/ές παρόντες/ούσες, και έπειτα, επειδή τα παιδιά έχουν ενσωματώσει αυτή την απαγόρευση τόσο βαθιά μέσα τους, που νιώθουν ένοχα απέναντί της. Όταν αποφασίσουν να την εκφράσουν, το κάνουν μακριά από τη ματιά των μεγάλων.

Εν συνεχεία, το σχολείο για τους/τις εκπαιδευτικούς αποτελεί έναν φορέα που «απλώς» δεν έχει ενδιαφερθεί να εισαγάγει ζητήματα σεξουαλικότητας ή επιλέγει να τα προσπερνά. Οι ίδιοι/ες αρνούνται να δεχτούν πως η στάση του σχολείου στρέφεται στοχευμένα προς μία ετεροκανονική αφήγηση, και εσκεμμένα αποκλείει τόσο τους/τις ΛΟΑΤΚΙ μαθητές/τριες -αφού τις περισσότερες φορές δεν αναγνωρίζει καν την ύπαρξή τους- όσο και τους μαθητές και τις μαθήτριες με έντονη σεξουαλικότητα -αφού αν και μπορεί να είναι ετεροφυλόφιλοι/ες, υπερβαίνουν τα όρια-.

Τέλος, αν και η ιδέα της Σεξουαλικής Αγωγής αγκαλιάστηκε από όλους τους συνομιλητές και όλες τις συνομιλήτριές μου, αποδείχτηκε ότι είναι συνδεδεμένη στη σκέψη τους με θεματικές που έχουν αρνητικό πρόσημο. Και ενώ οι ίδιοι/ες θα ήθελαν να φέρουν το ζήτημα της Σεξουαλικής Αγωγής στην τάξη, δεν το κάνουν καθώς πέρα από την έλλειψη γνώσης και την προκατάληψη πως η σεξουαλικότητα είναι κάτι που ανήκει στον ιδιωτικό βίο, φοβούνται την αντίδραση των γονιών. Μέσα όμως από αυτή την επιλογή τους, αδιαφορούν τόσο για τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους όσο και για τις ανάγκες των ΛΟΑΤΚΙ εκπαιδευτικών, αφού τους καθίσταται απαγορευτικό να γνωστοποιήσουν τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό στο εργασιακό τους περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Allan, A., Atkinson, E., Brace, E., DePalma, R., & Hemingway, J. (2008). Speaking the unspeakable in forbidden places: addressing lesbian, gay, bisexual and transgender equality in the primary school. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 8*(3), σσ. 315-328.

Angelides, S. (2004). Feminism, Child Sexual Abuse, and the Erasure of Child. *Journal of Lesbian and Gay Studies*, σσ. 141-177.

Beasley, C. (2005). *Gender and Sexuality. Critical Theories, Critical Thinkers.* London: Sage.

Bhana, D. (2013). Kiss and tell: Boys, girls and sexualities in the early years. *Agenda, 27*(3), σσ. 57-66.

Bickmore, K. (1999). Why Discuss Sexuality in Elementary School? Στο W. J. Letts IV, & J. T. Sears, *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling.* (σσ. 15-25). United States of America: Rowman and Littlefield.

Buston, K., & Hart, G. (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence, 24*, σσ. 95-109.

Butler, J. (2006). Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (Μ. Μηλιώρη , Μεταφρ., σσ. 381-408). Αθήνα: Νήσος.

Butler, J. (2009). *Αναταραχή Φύλου*. (Γ. Καράμπελας, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* (Χ. Μητσοπούλου , & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Egan, D. R., & Gail, H. L. (2008). Imperiled and Perilous: Exploring the History of Childhood Sexuality. *Journal of Historical Sociology, 21*(4), σσ. 355-367.

Epstein, D. (1994). Introduction: Lesbian and Gay Equality in Education - Problems and Possibilities. Στο D. Epstein, *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education* (σσ. 1-10). Buckingham - Philadelphia: Open University Press.

Epstein, D. (1997). Boyz' Own Stories: Masculinities and sexualities in schools. *Gender and Education, 9*(1), σσ. 105-115.

Epstein, D. (1997). Cultures of schooling/cultures of sexuality. *International Journal of Inclusive Education, 1*(1), σσ. 37-53.

Epstein, D., & Johnson, R. (1994). On the Straight and the Narrow: The Heterosexual Presumption, Homophobias and Schools. Στο D. Epstein, *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education. Gender and Education Series.* (σσ. 197-230). Buckingham - Philadelphia: Open University Press.

Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities.* Buckingham - Philadelphia: Open University Press.

Epstein, S., & Mamo, L. (2017). The proliferation of sexual health: Diverse social problems and the legitimation of sexuality. *Social Science & Medicine, 188*, σσ. 176-190.

Faulkner, J. (2010). *The Importance of Being Innocent: Why We Worry About Children.* Cambridge: Cambridge University Press.

Foucault, M. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης.* (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εξάντας.

Foucault, M. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής.* (Ι. Ράλλη, & Κ. Χατζηδήμου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ράππα.

Foucault, M. (2011). *Ιστορία της σεξουαλικότητας. Η βούληση για γνώση.* (Τ. Μπέτζελος, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.

Foucault, M. (2016). *Για την εξουσία και την ταξική πάλη. Συζήτηση με τέσσερα μέλη της LCR.* (Χ. Βαλλιάνος, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκτός Γραμμής.

Francis, B. (2008). Πέρα από το μεταμοντερνισμό: η μεσολάβηση του φεμινισμού στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο B. Francis, C. Skelton, & Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (Επιμ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες Προσεγγίσεις*

για την εκπαίδευση (Γ. Κωστοπούλου, Μεταφρ., σσ. 101-119). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Francis, B., & Skelton, C. (2001). Men Teachers and the Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 1*(1), σσ. 9-21.

Gerouki, M. (2007). Sexuality and relationships education in the Greek primary schools—see no evil, hear no evil, speak no evil. *Sex Education, 7*(1), σσ. 81-100.

Gerouki, M. (2011). *Η Σεξουαλική Αγωγή στο Σχολείο. Θεωρία και πράξη - Οι απόψεις των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Εκδόσεις Μαραθιά.

Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας.* (Δ. Μακρυνιώτη, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Goldman, R., & Goldman, J. (1982). *Children's Sexual Thinking: A Comparative Study of Children Aged 5 to 15 Years in Australia, North America, Britain and Sweden.* London: Routledge & Kegan Paul.

Griffin, P. (1992). From hiding out to coming out: Empowering lesbian and gay educators. Στο K. M. Harbeck, *Coming out of the classroom closet: Gay and lesbian students, teachers, and curricula* (σσ. 167-196). Binghampton, NY: The Haworth Press.

Jennings, K. (1999). Foreward. Στο W. J. Letts, & J. Sears, *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling.* (σσ. ix-xi). Oxford and Lanham: Rowman and Littlefield.

Kane, E. (2013). *Rethinking Gender and Sexuality in Childhood.* London: Bloomsbury Academic.

Kehily, M. (2008). Ζητήματα για το φύλο και τη σεξουαλικότητα στα σχολεία. Στο Β. Francis, C. Skelton, & Β. Δελληγιάννη - Κουϊμτζή (Επιμ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπάιδευση* (Ι. Κωστοπούλου, Μεταφρ., σσ. 169-184). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Kitzinger, J. (2015). Who are you kidding? Children, power, and the struggle against sexual abuse. Στο A. James, & A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood* (σσ. 145-166). London and New York: Routledge.

Mac An Ghaill, M. (1991). Schooling, Sexuality and Male Power: towards an emancipatory curriculum. *Gender and Education, 3*(3), σσ. 291-309.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.* (Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.

McGregor, J. (2003). Making Spaces: teacher workplace topologies. *Pedagogy, Culture & Society, 11*(3), σσ. 353-378.

McGregor, J. (2004). Space, Power and the Classroom. *Forum, 46*(1), σσ. 13-18.

Nayak, A. (2008). "Κατάλευκοι και συνηθισμένοι": Νέες προοπτικές για την εθνικότητα, το φύλο και τις νεανικές πολιτισμικές ταυτότητες. Στο B. Francis, C. Skelton, & B. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (Επιμ.), *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο: Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση* (Ι. Κωστοπούλου, Μεταφρ., σσ. 206-226). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Nixon, D. (2006). In Praise of Diversity: why schools should seek gay and lesbian teachers, and why it's still difficult. *FORUM, 48*(3), σσ. 275-284.

O Donoghue, D. (2007). 'James always hangs out here': making space for place in studying masculinities at school. *Visual Studies, 22*(1), σσ. 62-73.

Piper, C. (2018). Historical Conceptions of Childhood Innocence: Removing Sexuality. Στο E. Heinze, *Of Innocence and Autonomy: Children, sex and human rights* (σσ. 26-46). London and New York: Rutledge.

Redman, P. (1994). Shifting Ground: Rethinking Sexuality Education. Στο D. Epstein, *Challenging lesbian and gay inequalities in education* (σσ. 131-151). Buckingham - Philadelphia: Open University Press.

Renold, E. (2005). *Girls, Boys and Junior Sexualities: Exploring childrens' gender and sexual relations in the primary school.* London and New York: RoutledgeFalmer.

Rich, A. (2003). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Journal of Women's History, 15*(3), σσ. 11-48.

Robinson, K. H. (2008). In the name of 'childhood innocence'. *Cultural Studies Review, 14*(2), σσ. 113-129.

Robinson, K. H. (2012). 'Difficult citizenship': The precarious relationships between childhood, sexuality and access to knowledge. *Sexualities, 15*(3/4), σσ. 257-276.

Robinson, K. H. (2013). The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives. Στο K. H. Robinson, *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood* (σσ. 1-20). London and New York: Routledge.

Robinson, K. H., Smith, E., & Davies, C. (2017). Responsibilities, tensions and ways forward: parents' perspectives on children's sexuality education. *Sex Education, 17*(3), σσ. 333-347.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* (Π. Β. Νταλάκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, M. (1994). Growing Up Lesbian: The Role of the School. Στο D. Epstein, *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education* (σσ. 31-48). Buckingham - Philadelphia: Open University Press.

Sciaraffa, M., & Randolph, T. (2011). "You Want Me to Talk to Children about What?" Responding to the Subject of Sexuality Development in Young Children. *National Association for the Education of Young Children, 66*(4), σσ. 32-38.

Shilling, C. (1991). Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation. *British Journal of Sociology of Education, 12*(1), σσ. 23-44.

Shoshilou, P. A., & Vasiliou, E. (2016). Teachers reflect on homophobia in the Cypriot education system: A qualitative study. *Journal of LGBT Youth, 13*(1-2), σσ. 89-111.

Smith, D. E. (1987). *The Everyday World As Problematic. A Feminist Sociology.* Toronto: University of Toronto Press.

Walkerdine, V. (1999). Violent Boys and Precocious Girls: regulating childhood at the end of the millennium. *Contemporary Issues in Early Childhood, 1*(1), σσ. 3-23.

Weems, L. (1999). Pestalozzi, Perversity, and the Pedagogy of Love. Στο W. J. Letts, & J. T. Sears, *Queering Elementary Education. Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling* (σσ. 27-36). Oxford and Lanham: Rowman and Littlefield.

WHO. (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002.* Geneva: World Health Organization.

Wright, T. E., & Smith, N. (2013). Bullying Of LGBT Youth And School Climate For LGBT Educators. *GEMS (Gender, Education, Music, & Society), 6*(1), σσ. 1-12.

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο.Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπιαδευτικών για τον ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(88), σσ. 39-48.

Κογκίδου, Δ. (1995). Αποδόμηση του Σεξιστικού Πλέγματος Αντιλήψεων, Στάσεων και Πρακτικών των Εκπαιδευτικών - Στρατηγική για μια μη σεξιστική εκπαίδευση. *Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας*, σσ. 1-7.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Πεδίο.

Παπαγαρουφάλη, Ε. (2002). Η συνέντευξη ως σωματική επικοινωνία των συνομιλητών και πολλών άλλων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 107*(Α'), σσ. 29-46.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 4*(1), σσ. 1-10.

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι "ανδρικές ταυτότητες" στο σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.