



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
**Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών**  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»**

***«Οι ανδρικές ομοσεξουαλικές ταυτότητες μαθητών στα  
σχολικά χρόνια»***

**Σπυρίδων Μποβιάτσης**

**182012**

Επιβλέπουσα:

**Μαίρη Λεοντσίνη**

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια*

*ΤΕΑΠΗ*

*Νοέμβριος 2020*

*Αθήνα*



## Περιεχόμενα

<b>Ευχαριστίες</b> .....	5
<b>Περίληψη</b> .....	6
<b>Abstract</b> .....	7
<b>Εισαγωγή</b> .....	8
<b>1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση</b> .....	11
<b>2. Θεωρητικό Πλαίσιο</b> .....	20
2.1. Έμφυλη Κοινωνικοποίηση .....	20
2.2. Σχολικό κλίμα .....	23
2.3. Ομοφοβία .....	25
2.4. Αναγνώριση .....	29
2.5. Γνωστοποίηση της ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητας (Coming Out) .....	32
<b>3. Μεθοδολογία</b> .....	34
3.1. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων .....	34
3.2. Συμμετέχοντες στην έρευνα .....	36
3.3. Όρια της έρευνας .....	37
<b>4. Οικογένεια και ομοσεξουαλικές ταυτότητες</b> .....	39
4.1. Η οικογένεια ως ομάδα και η «ατίμωσή» της .....	39
4.2. Η αντιμετώπιση του ομοσεξουαλικού παιδιού στην οικογένεια .....	41
4.2.1. Η (μη) αναγνώριση της ταυτότητας .....	41
4.2.2. Η οικογενειακή διαχείριση της ταυτότητας .....	44
<b>5. Η συγκρότηση έμφυλων και (α)σεξουαλικών αγοριών</b> .....	49
5.1. Οι «ανδρικές» ταυτότητες στα πρώιμα σχολικά χρόνια .....	49
5.1.1. Το ποδόσφαιρο και οι παρέες .....	49
5.1.2. Οι παρέες του περιθωρίου .....	53
5.2. Παιδί και σεξουαλικότητα .....	56
5.2.1. Η παιδική αθωότητα .....	56
5.2.2. Το σεξουαλικό παιδί και η απειλή της ομοσεξουαλικότητας .....	60
<b>6. Εφηβεία, ομοσεξουαλικότητα και σχολείο</b> .....	64
6.1. Η ζωή στο Γυμνάσιο και το Λύκειο .....	64
6.1.1. Οι κουήρ δυνατότητες μετά το Δημοτικό .....	64
6.1.2. Οι σχέσεις με συμμαθητ(ρι)ες .....	67
6.2. Οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο .....	71
<b>Επίλογος</b> .....	78

**Βιβλιογραφία..... 81**

## **Ευχαριστίες**

Η παρούσα εργασία γράφτηκε σε μια δύσκολη περίοδο, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Γι' αυτό επιβάλλεται να δοθούν κάποιες ευχαριστίες.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσά μου, κα Μαίρη Λεοντσίνη, καθώς χωρίς τη συμβολή της η διπλωματική μου εργασία δε θα διέθετε ούτε την μορφή ούτε την ποιότητά που έχει.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου που έκαναν αυτή τη διετία φοίτησης μια τόσο ευχάριστη εμπειρία. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Σαμ, τη Μαρία και τη Γιώτα για τις ατελείωτες συζητήσεις μας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κάτια που με βοήθησε στην πρώτη μου συνέντευξη, παρέχοντάς μου το μαγνητόφωνό της και κάποιες συμβουλές. Πολύτιμες ήταν και οι συμβουλές της Γιούλης και της Σεριφέ, τις οποίες ευχαριστώ κι αυτές θερμά.

Από 'κει και πέρα, ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη στήριξη που μου έχει προσφέρει τόσα χρόνια.

Ευχαριστώ την Αλεξάνδρα' χωρίς την πίστη της σε εμένα, ειλικρινά δε θα υπήρχε αυτή η εργασία.

Τέλος, ευχαριστώ τη Ζωή, τη Χριστίνα και τον Κωνσταντίνο για όλα.

## **Περίληψη**

Ο θεσμός του σχολείου έχει κυρίαρχη θέση στις ζωές των παιδιών, καθώς εκεί περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους, διευρύνοντας τους ορίζοντες τους. Ωστόσο, γίνεται γρήγορα αντιληπτό ότι το σχολείο δεν αποτελεί μόνο τόπο μάθησης αλλά και τόπο κοινωνικοποίησης, όπου τα υποκείμενα συναναστρέφονται, σε πλαίσιο φιλικών σχέσεων και συγκρούσεων, συζητούν θέματα που τα απασχολούν και δομούν ταυτότητες. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την πρόσληψη των ανδρικών ομοσεξουαλικών ταυτοτήτων από τον μαθητικό πληθυσμό και το εκπαιδευτικό προσωπικό και πώς τις επηρεάζουν, τη θέση που έχουν αυτές στο ελληνικό σχολείο, και το ρόλο που έχουν οι σημαντικοί άλλοι (οικογένεια και φίλοι) στην υιοθέτηση μιας τέτοιας ταυτότητας από τα παιδιά. Μέσα από τις 8 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν γίνεται σαφές ότι δεν προβλέπεται κάποια ισάξια θέση για τις ομοσεξουαλικές ταυτότητες, των οποίων η παρουσία συνδέεται κυρίως με την αστυνόμευση των ετεροκανονικών ανδρικών ταυτοτήτων. Επιπλέον, εντός του σχολείου, τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως προσωρινά ασεξουαλικά ή/και ετεροφυλόφιλα-σε-εξέλιξη, ενώ απορρίπτεται οποιαδήποτε σύνδεση παιδικής και ομοσεξουαλικής ταυτότητας. Παράλληλα, οι καθηγητ(ρι)ες παρουσιάζονται ως «ουδέτεροι/-ες» ή αρνητικοί/-ες όσον αφορά τις μη ετεροκανονικές ταυτότητες και η τάξη ως ένας τόπος συζήτησης και διαπραγμάτευσης διαφόρων θεμάτων που δεν εμπεριέχονται στο σχολικό πρόγραμμα. Επίσης, οι γονείς περιγράφονται ως ιδιαίτερα αρνητικοί ενώ τα φιλικά πρόσωπα ως κρίσιμα για την αντιμετώπιση της ντροπής και την υιοθέτηση μιας ομοσεξουαλικής ταυτότητας.

*Λέξεις-κλειδιά:* Ομοσεξουαλικότητα, ομοφυλοφιλία, σχολείο, αρρενωπότητες, αναγνώριση, παιδί, διαφορετικά παιδιά, συν-διαχείριση της ταυτότητας

## ***Abstract***

The school has a dominant place in children's lives, as this is where they spend a lot of their everyday time, widening their horizons. However, it is quickly understood that school is not only a place of learning but also a *locus* of socialization, where subjects interact with one another, in the context of friendships and conflicts, discuss topics that are interesting to them, and they construct identities. The present work examines the reception of male homosexual identities by the student population and the teaching staff and how these two groups affect the aforementioned identities, what's the position of these identities in Greek schools, and the role significant others (family and friends) play in the making of such identities by the children. Through the 8 interviews conducted, it becomes clear that there is not any equal to heterosexual identities position for homosexual identities, whose presence is mainly related to policing the male heteronormative identities. Furthermore, in school, children are seen as temporally asexual or/and heterosexual-in-progress, while any relation between child and homosexual identities is rejected. Meanwhile, teachers are presented as "neutral" or negative towards non-heteronormative identities and the classroom as a forum for many topics that are not included in the curriculum. Additionally, parents are described as highly negative towards these identities, while friends as crucial for combating stigma and adopting a homosexual identity.

*Key words:* Homosexuality, school, masculinities, recognition, child, different kids, co-management of identity

## Εισαγωγή

Το σχολείο, εκτός από χώρος κοινωνικοποίησης, είναι παράλληλα και ένας μηχανισμός αναπαραγωγής και προώθησης της κυρίαρχης κουλτούρας, προβάλλοντας, σε μεγάλο βαθμό, συγκεκριμένα κανονιστικά πρότυπα και αντιλήψεις οι οποίες σχετίζονται ακόμη και με τις πιο προσωπικές πτυχές ενός ατόμου, όπως το φύλο και η σεξουαλικότητα. Σύμφωνα με την Gilbert (2014: x) η εκπαίδευση «υποκινεί» τη σεξουαλικότητα, καθώς μέσα από καθημερινές αλληλεπιδράσεις που βασίζονται στα «πειράγματα, τη γελοιοποίηση και τη μοναξιά μαθαίνουμε ποιοί είμαστε και τι θέλουμε», ενώ η σεξουαλικότητα «ζωογονεί» την εκπαίδευση, με τη διδασκαλία και την εκμάθηση να βασίζονται σε ένα «ερωτικό μούδιασμα» που «ωθεί και σαμποτάρει τις πρακτικές της εκπαίδευσης». Συμπληρώνει η Gilbert (ο.π.) ότι «η σεξουαλικότητα θα ωθήσει την εκπαίδευση στα όρια της, και η εκπαίδευση θα προσπαθήσει να περιορίσει τη σεξουαλικότητα».

Η σχέση, λοιπόν, σχολείου, φύλου και σεξουαλικότητας δεν είναι αλληλοαποκλειόμενη αλλά, αντιθέτως, στενά συνυφασμένη. Εντός του σχολείου, τα παιδιά έρχονται σε επαφή τόσο με συμμαθητ(ρι)ές τους όσο και με καθηγητ(ρι)ες, δεχόμενα μία πληθώρα μηνυμάτων που αφορούν τον τρόπο εκφοράς του φύλου και της σεξουαλικότητάς τους. Ωστόσο, όπως τονίζει και ο Mac an Ghail (1996: 394; Haywood & Mac an Ghail, 2003: 79-80) «τα σχολεία δεν παράγουν αρρενωπότητες και θηλυκότητες με έναν άμεσο, υπερβολικά ντετερμινιστικό τρόπο, αλλά η συγκρότηση των ταυτοτήτων των μαθητ(ρι)ών είναι μία ενεργή διαδικασία διαπραγμάτευσης, απόρριψης, αποδοχής και αμφιθυμίας». Έτσι, το σχολείο δεν αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο πολιτισμικής παραγωγής αρρενωποτήτων (και θηλυκοτήτων) αλλά βρίσκεται σε συνάρτηση με άλλα μέλη αντίστοιχης παραγωγής, όπως η οικογένεια, η αγορά εργασίας, το νομικό σύστημα και η λαϊκή κουλτούρα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το σχολείο δεν αποτελεί «το πιο στρατηγικό μέρος, καθώς προσφέρει ένα συμπυκνωμένο εύρος εμπειριών με ένα συνεχές και υποχρεωτικό τρόπο» (Mac an Ghail, ο.π.; Haywood & Mac an Ghail, ο.π.). Οι διυποκειμενικές σχέσεις που βιώνει ένα παιδί, σε όλα αυτά τα πλαίσια θέτουν τις βάσεις για τη



κατασκευή και τη διαμόρφωση του φύλου, της σεξουαλικότητας και της έμφυλης εκφοράς του, τα οποία δε δύναται να ξεφύγουν από το ετεροκανονικό πλαίσιο σκέψης.

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά (και πιο συγκεκριμένα, τα ομοσεξουαλικά αγόρια) επηρεάζονται από το σχολείο, αλλά και από τις οικογένειές τους, καθώς και να εξετάσει πώς το σχολείο αντιμετωπίζει τις μη ετεροκανονικές ταυτότητες. Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι: 1. Ποια είναι η θέση της ομοσεξουαλικής (ανδρικής) ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως σύγχρονο και δημοκρατικό, και με ποιους τρόπους αντιμετωπίζεται τόσο από τους συνομηλικούς (άτομα που ανήκουν στην ίδια γενιά), όσο και από το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό (άτομα με εξουσία); 2. Πώς το σχολείο επηρεάζει τη διαμόρφωση των έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων; 3. Πώς συμβάλλουν οι σημαντικοί άλλοι (βλ. οικογένεια και φιλικά πρόσωπα) στη διαπραγμάτευση των θεμάτων που αναδύονται;

Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που μελετούν τις εμπειρίες ΛΟΑΤΚΙ μαθητ(ρι)ών στο σχολείο. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο εδραιώνει κάποιες σημαντικές έννοιες, πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των δεδομένων. Στο τρίτο κεφάλαιο, εξηγείται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, ενώ γίνεται και μία σύντομη παρουσίαση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το τέταρτο κεφάλαιο εκκινεί με την ανάλυση των δεδομένων, εστιάζοντας στη σχέση των συμμετεχόντων με τις οικογένειές τους και στον τρόπο που αυτές αντιμετωπίζουν τα ομοσεξουαλικά παιδιά τους και τις ταυτότητές τους. Το πέμπτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη δόμηση των έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων στις πρώιμες σχολικές τάξεις<sup>1</sup>, στο είδος των φιλικών κύκλων και τον ρόλο που παίζουν στις ζωές των αφηγητών, στην εργαλειοποίηση της παιδικής αθωότητας, και στην πιθανότητα συσχέτισης ενός παιδιού με τη(ν) (ομο)σεξουαλικότητα. Το έκτο κεφάλαιο ολοκληρώνει την ανάλυση των δεδομένων και αναφέρεται στις εμπειρίες των αφηγητών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, στον τρόπο

---

<sup>1</sup> Δημοτικό με κάποιες λίγες αναφορές στην Α΄ Γυμνασίου.

που ενδέχεται να λειτουργήσει η μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, στις σχέσεις με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό και στον ρόλο των καθηγητ(ρι)ών. Η έρευνα κλείνει με τον επίλογο, όπου συνοψίζονται τα ευρήματα με τρόπο που απαντούν ξεκάθαρα στα ερευνητικά ερωτήματα.

## 1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Παρότι τα θέματα φύλου και σεξουαλικότητας δεν αναγνωρίζονται ως υπαρκτά ή σημαντικά από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει υπάρξει διάλογος σχετικά με αυτά στον ευρύτερο ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο. Πέρα, λοιπόν, από τις πανεπιστημιακές έρευνες σε θέματα έμφυλης κοινωνικοποίησης και ετεροκανονικής θεμελίωσης, έχουν διεξαχθεί και κάποιες έρευνες (τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο) οι οποίες προσπάθησαν να χαρτογραφούν το σχολικό κλίμα όσον αφορά τις ΛΟΑΤΚΙ+ ταυτότητες, και αποτέλεσαν σημαντικό σημείο αναφοράς στην συζήτηση περί ομοφοβίας, τρανσφοβίας και συνύπαρξης αυτών των ταυτοτήτων στο σχολικό περιβάλλον.

Από τις πιο σημαντικές μελέτες στο ζήτημα της διαβίωσης των ΛΟΑΤΚΙ ατόμων στο σχολείο, αποτελεί η έρευνα του οργανισμού Gay, Lesbian & Straight Education Network (GLSEN) «*The National School Climate Survey*» (Kosciw κ.α., 2018)<sup>2</sup>. Η έρευνα του 2017 συγκέντρωσε ένα δείγμα 23.001 μαθητ(ρι)ών (ηλικίας 13-21), με τα 4 στα 10 άτομα (41.6%) να αυτοπροσδιορίζονται ως «γκέι» ή «λεσβίες». Σκοπός αυτών των ερευνών είναι να σκιαγραφήσουν το δυσχερές σχολικό περιβάλλον και τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι ΛΟΑΤΚΙ μαθητ(ρι)ες, τις επιπτώσεις και τα γενικότερα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτήν την κατάσταση, καθώς και να αναδειχθούν τρόποι βελτίωσης του σχολικού κλίματος. Για την κατανόηση της αρνητικής εμπειρίας των νεαρών ατόμων, μελετήθηκαν τα σεξιστικά, ομοφοβικά και τρανσφοβικά σχόλια, η απουσία ασφάλειας λόγω κάποιων προσωπικών χαρακτηριστικών (όπως η σεξουαλικότητα, η έκφραση φύλου και η εθνότητα), η εκφραστική και σωματική παρενόχληση, εξαιτίας της οποίας κάποια άτομα αποφάσιζαν να μην πάνε σχολείο για λόγους ασφαλείας, και οι διακρίσεις που προκύπταν από τη λειτουργία και τις πολιτικές των σχολείων. Πέρα από τις προσβλητικές και κακοποιητικές συμπεριφορές, η έρευνα εξέτασε και τις δυνατότητες υποστηρικτικού κλίματος, εστιάζοντας στις μαθητικές ομάδες υποστήριξης (βλ. Gay-Straight Alliances / GSA), στις πιθανές συμπεριληπτικές

---

<sup>2</sup> Πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1999 και διεξάγεται, έκτοτε, κάθε δύο χρόνια στην Αμερική (πλέον διαδικτυακά μέσω ερωτηματολογίων ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων).

πολιτικές των σχολείων για την αντιμετώπιση αυτών των διακρίσεων και στην υποστήριξη των ΛΟΑΤΚΙ μαθητ(ρι)ών, στο υποστηρικτικό σχολικό προσωπικό, αλλά και στη συμπερίληψη θεμάτων φύλου και σεξουαλικότητας στο σχολικό πρόγραμμα. (Kosciw κ.α., ο.π.: xvii) Στην έκθεση αποτελεσμάτων παρουσιάζονται υψηλά ποσοστά σεξιστικών, ομοφοβικών και τρανσφοβικών συμπεριφορών και δηλώσεων από μαθητές και δασκάλους, οι οποίες πλαισιώνονται από ένα αδιάφορο εκπαιδευτικό και σχολικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, σε λεκτικό επίπεδο, σχεδόν το σύνολο των ΛΟΑΤΚ μαθητ(ρι)ών (98.5%) έχει ακούσει τη λέξη «γκέι» να χρησιμοποιείται με αρνητικό τρόπο, με το 70.0% των παιδιών να δηλώνει ότι αυτό γίνεται συχνά. Συμπληρώνοντας, ο ΛΟΑΤΚ μαθητικός πληθυσμός που έλαβε μέρος στην έρευνα απάντησε ότι ακούει διάφορα ομοφοβικά σχόλια στον χώρο του σχολείου (95.3%, με το 60.3% να δηλώνει ότι ακούει συχνά), καθώς και τρανσφοβικά σχόλια (87.4%, με 45.6% να απαντάει «συχνά»), αλλά και αρνητικά σχόλια για την έκφραση φύλου (94.0%, με 62.2% να λέει «συχνά»). Συγχρόνως, 56.6% των παιδιών που ερωτήθηκαν δήλωσαν ότι έχουν ακούσει καθηγητ(ρι)ες ή άτομο του προσωπικού να κάνει ομοφοβικά σχόλια, ενώ στο ίδιο πλαίσιο, 71.0% απάντησε ότι έχει δεχθεί αρνητικές παρατηρήσεις για την έκφραση φύλου τους. Παράλληλα, 87.3% των ΛΟΑΤΚ μαθητ(ρι)ών αναφέρει ότι έχει δεχθεί (φυσική και μη) παρενόχληση λόγω κάποιου προσωπικού χαρακτηριστικού, όπως ο σεξουαλικός προσανατολισμός, το φύλο ή η έκφραση φύλου. Εμβραθύνοντας<sup>3</sup>, όσον αφορά τη λεκτική παρενόχληση, 70.1% των ΛΟΑΤΚ μαθητ(ρι)ών δηλώνει ότι έχει δεχθεί εξαιτίας του σεξουαλικού του προσανατολισμού, 59.1% εξαιτίας της έκφρασης φύλου του και 53.2% λόγω του φύλου του. Στη συνέχεια, 28.9% των ερωτώμενων αναφέρουν ότι έχουν δεχθεί φυσική παρενόχληση (π.χ. σπρώξιμο) λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού, 24.4% για την έκφραση φύλου και 22.8% για το φύλο, ενώ σε πιο βαριές μορφές παρενόχλησης (π.χ. χτυπήματα και τραυματισμοί, με ή χωρίς όπλο) τα ποσοστά είναι μικρότερα σημειώνοντας 12.4% για τον σεξουαλικό προσανατολισμό, 11.2% για την έκφραση φύλου και 10.0% για το φύλο. Τέλος, 48.7% των ΛΟΑΤΚ μαθητ(ρι)ών έχει δεχθεί διαδικτυακό bullying (cyberbullying), ενώ 57.3% έχει υπάρξει στόχος σεξουαλικής παρενόχλησης. Έχοντας αυτά τα στοιχεία υπόψιν, δεν προκαλεί έκπληξη

---

<sup>3</sup> Τα ποσοστά αυτής της κατηγορίας καλύπτουν τις εμπειρίες των ΛΟΑΤΚ μαθητ(ρι)ών μέχρι και ένα χρόνο πριν την έρευνα.

το γεγονός ότι οι ΛΟΑΤΚ μαθητ(ρι)ες δεν νιώθουν ασφάλεια μέσα στο χώρο του σχολείου, σε σημείο που θα χρειαστεί μέχρι και να αποφύγουν (4 στα 10 άτομα) συγκεκριμένα μέρη τα οποία θεωρούνται επικίνδυνα, όπως οι τουαλέτες, τα αποδυτήρια και το μάθημα της γυμναστικής<sup>4</sup>. Μάλιστα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ΛΟΑΤΚ μαθητ(ρι)ών, 59.5% αυτών δεν ένιωθαν ασφάλεια στο σχολείο εξαιτίας του σεξουαλικού προσανατολισμού του, 44.6% λόγω της έκφρασης φύλου του και 35.0% εξαιτίας του φύλου τους (για τα ποσοστά βλ. Kosciw κ.α., ο.π.: xvii-xxvi). Παράλληλα, η απουσία ασφάλειας δημιουργεί την αίσθηση του μη ανήκειν. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την έρευνα, άτομα που βρίσκονται σε ένα συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, με αντίστοιχο προσωπικό, είναι πιο πιθανό να ακούν λιγότερα κακοποιητικά σχόλια, να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, αίσθηση του ανήκειν και να έχουν καλύτερους βαθμούς. Παρόλα αυτά, ακόμη και όταν υπάρχουν θετικά μέτρα και πολιτικές αντιμετώπισης, πολλές φορές δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές λόγω ασάφειας ή παράλειψης των συγκεκριμένων θεμάτων. Όταν, όμως, είναι, παρατηρούνται μικρότερα ποσοστά παρενόχλησης και μεγαλύτερα ποσοστά υπεράσπισης από το διδακτικό προσωπικό (για τα παραπάνω συμπεράσματα βλ. Kosciw κ.α., ο.π.: 132-133).

Στο ίδιο κλίμα, αντίστοιχες έρευνες σε διεθνές επίπεδο εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους ο σεξισμός, η ομοφοβία και η τρανσφοβία εμπλουτίζονται από το εθνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους και ένταση στα σχολεία της εκάστοτε χώρας. Οι Pizmony-Levy και Kosciw (2016) συγκρίνουν τα αποτελέσματα δύο τέτοιων ερευνών που διεξήχθησαν στο Ισραήλ (από την IGY, το 2008) και στην Αμερική (από την GLSEN, το 2007). Παρά τις αρκετές πληθυσμιακές και πολιτισμικές ομοιότητες που παρουσιάζουν αυτές οι δύο περιοχές, η σύγκριση έχει σημασία καθώς βασίζονται σε δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα<sup>5</sup>, ενώ επίσης οι δύο πληθυσμοί αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς βαθμούς αποδοχής της ομοφυλοφιλίας (με την Αμερική να έχει

---

<sup>4</sup> Και στις 3 περιπτώσεις, κυριαρχεί μία εντόνως έμφυλη διαφοροποίηση και διχοτόμηση, των οποίων η αγνόηση ή/και καταπάτηση θα ήταν πιο προφανείς και θα ενεργοποιούσαν ταχύτερα τα ετεροσεξιστικά αντανακλαστικά των «εχθρικών» συμματ(ρι)ών και καθηγητ(ρι)ών.

<sup>5</sup> Συγκεντρωτικό για το Ισραήλ και αποκεντρωμένο για τις ΗΠΑ.

υψηλότερο ποσοστό).<sup>6</sup> Παρόλα αυτά, μέσα από τη σύγκριση, προκύπτει ότι ενδέχεται ένα αμερικανικό σχολείο να χαρακτηρίζεται από ένα πιο εχθρικό περιβάλλον, σε σχέση με ένα ισραηλινό, με πιθανή αιτία αυτού την έλλειψη επίβλεψης των μαθητ(ρι)ών (και των αλληλεπιδράσεων τους) από το διδακτικό προσωπικό στο αμερικανικό σύστημα, η οποία αποτελεί πρόσφορο έδαφος για λεκτική και σωματική παρενόχληση. Ωστόσο, στις Ηνωμένες Πολιτείες, είναι πολύ πιο σύνηθες για τα θύματα της παρενόχλησης να λάβουν κάποιο είδος βοήθειας, να συναντήσουν σύμμαχους καθηγητές και καθηγήτριες, ενώ ταυτόχρονα είναι και πιο εύκολη η πρόσβαση τους σε ομάδες, σχετικό εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες που λειτουργούν ενθαρρυντικά και υποστηρικτικά προς το ΛΟΑΤΚΙ μαθητικό πληθυσμό. Έτσι, ενώ στα αμερικανικά σχολεία είναι περισσότερα και πιο συχνά τα κακοποιητικά κρούσματα, είναι πολύ πιο πιθανό τα αντίστοιχα κρούσματα να έχουν σοβαρότερες επιπτώσεις στην ψυχολογία του μαθητικού πληθυσμού του Ισραήλ, εξαιτίας της έλλειψης ανάλογης υποστήριξης από το σχολείο και τον περίγυρο τους. (Pizmony-Levy & Kosciw, 2016: 59-62)

Η υποστήριξη αυτή δεν αποτελεί ακατόρθωτο όνειρο, και μπορεί να αποτελέσει πραγματικότητα, ακόμη και σε πολύ δύσκολες συνθήκες. Μελετώντας τις απόψεις και τις συμπεριφορές των μαθητ(ρι)ών σε τέσσερις χώρες (Εστονία, Ιταλία, Ολλανδία και Βέλγιο), μέσα από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «*NISO: Fighting Homophobia Through Active Citizenship and Media Education*» (Passani & Debicki, 2016), οι ερευνητ(ρι)ες βρήκαν θετική την γενικότερη πρόσληψη των ΛΟΑΤ ατόμων και δικαιωμάτων από τα παιδιά. Βέβαια, αυτό δε συνεπάγεται την απουσία κανονιστικών απόψεων και την κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου, όσον αφορά ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας, καθώς όπως φανερώνει η έρευνα τα σεξιστικά στερεότυπα διατηρούνται σε μεγάλο βαθμό. Η επιλογή δεν ήταν τυχαία καθώς οι δύο πρώτες χαρακτηρίζονται από την έντονη ομοφοβική και τρανσφοβική τους στάση ενώ οι δύο τελευταίες από ένα πιο συμπεριληπτικό αίσθημα. Τα κύρια ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν την πρόσληψη της ομοφυλοφιλίας, των ΛΟΑΤ ατόμων, των ανάλογων θεσμικών διεκδικήσεων, του αποκλεισμού και συμπερίληψης που

---

<sup>6</sup> Βέβαια, όπως αναφέρεται και μέσα στο κείμενο, το Ισραήλ επέδειξε ταχύτερη θεσμική κατοχύρωση (όσον αφορά τον σεξουαλικό προσανατολισμό), συγκριτικά με τις ΗΠΑ.

βιώνουν, από τον μαθητικό πληθυσμό, καθώς και τις απόψεις που είχαν ο «ετεροφυλόφιλος» μαθητικός πληθυσμός για τον αντίστοιχο ΛΟΑΤ. Για την μελέτη αυτών των ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκαν πλήρως δομημένα ερωτηματολόγια σε Γυμνάσια και Λύκεια, καταφέροντας να προσεγγίσουν συνολικά 1371 μαθητ(ρι)ες<sup>7</sup>. Έγινε φανερό ότι οι ομοφυλόφιλοι άνδρες γίνονται αντιληπτοί ως θηλυπρεπείς, εμμονικοί με την εμφάνιση τους και καταδυναστευμένοι από σεξουαλική επιθυμία, ενώ δεν λείπει από μία απάντηση και το «ψυχικά άρρωστοι» (στην Εστονία) (Passani & Debicki, 2016: 76) Σε επίπεδο σχολείου, οι μαθητές φαίνεται να μην έχουν πρόβλημα να αλληλεπιδράσουν με ένα ΛΟΑΤ άτομο που φοιτά μαζί τους, όμως μία μερίδα των ερωτηθέντων δήλωσε ότι θα είχε πρόβλημα να κάθεται μαζί με ένα ΛΟΑΤ άτομο, να κάνουν τις σχολικές υποχρεώσεις τους μαζί ή να συνάψουν φιλικές σχέσεις. Ανεξάρτητα αν οι απαντήσεις των μαθητ(ρι)ών αποτελούσαν δηλώσεις προθέσεων ή δηλώσεις πράξεων, οι ΛΟΑΤ ταυτότητες γίνονται αντιληπτές από το μεγαλύτερο μέρος των μαθητ(ρι)ών ως έγκυρες ταυτότητες που μπορούν να συνυπάρξουν με τις αντίστοιχες ετεροκανονικές (Passani & Debicki, ο.π.: 82). Η θετική πρόσληψη των ΛΟΑΤ ατόμων δεν οδηγεί όμως απαραίτητα στην εξάλειψη σεξιστικών στερεοτύπων που αφορούν την προσδοκώμενη εκφορά φύλου των ΛΟΑΤ ατόμων. Μάλιστα, αυτά τα στερεότυπα θα μπορούσαν μακροπρόθεσμα να αποτελέσουν πρόβλημα στην ΛΟΑΤ κοινότητα, καθώς ενδέχεται να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο αποξένωσης, στιγματισμού και επισφάλειας.

Όμως, αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, αφού το ζήτημα της αποδοχής και της υποστήριξης είναι πολυεπίπεδο και αξίζει να μελετηθεί μόνο του. Ωστόσο, η παρουσία συμμαχικών ατόμων και σχετικών σχολικών ομάδων μπορεί να επηρεάσει θετικά τα ΛΟΑΤΚΙ άτομα. Η έρευνα των Toomey και Russell (2011), η οποία μελέτησε τη σύνδεση μεταξύ της συμμετοχής σε υποστηρικτικά σχολικά δίκτυα και στην πιθανότητα μελλοντικής εμπλοκής στη δημόσια σφαίρα, έδειξε ότι η συμμετοχή σε υποστηρικτικές σχολικές ομάδες (GSA) και στις αντίστοιχες δράσεις τους συνδέεται με την ύπαρξη της αίσθησης του ανήκειν και με καλύτερες σχολικές επιδόσεις των ΛΟΑΤΚ μαθητ(ρι)ών, ενώ είναι πιθανό (αλλά όχι σίγουρο) να δομηθεί μία πιο ισχυρή

---

<sup>7</sup> Αξίζει να αναφερθεί ότι, στην Εστονία, υπήρξε μεγάλη άρνηση από τα σχολεία στην αίτηση των ερευνητών, γι' αυτό και στη συγκεκριμένη περίπτωση τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν διαδικτυακά.

θέληση για μελλοντική συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα και τις κοινωνικοπολιτικές διεκδικήσεις.

Η απουσία υποστήριξης των ΛΟΑΤΚΙ μαθητ(ρι)ών μπορεί να οδηγήσει σε πολύ υψηλά επίπεδα παρενόχλησης και στοχοποίησης εντός του σχολικού χώρου, εγκαθιδρύοντας ένα καθεστώς φόβου και κακοποίησης. Ασφαλώς, όπως τονίζουν και σχετικές έρευνες (ενδεικτικά βλ. Kosciw κ.α., 2018· Pizmony-Levy & Kosciw, 2016· Cornu, 2016· Bontempo & D'Augelli, 2002) οι επιπτώσεις της σχολικής παρενόχλησης που έχει ως σημείο αναφοράς τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την ταυτότητα είναι βαρύτερες και μπορεί να περιλαμβάνουν απομόνωση, κατάθλιψη, χαμηλές επιδόσεις, αποφυγή σχολείου, χρήση ουσιών, αυτοκτονικές τάσεις και ροπή σε επικίνδυνες σεξουαλικές πρακτικές. Η έρευνα των Taylor & Peter (2011) η οποία διεξήχθη στον Καναδά, από το 2007 έως το 2009, σε δύο στάδια (με διαδικτυακά ερωτηματολόγια και έρευνα εντός 15 σχολείων), συγκεντρώνοντας ένα δείγμα 3700 μαθητ(ρι)ών αφορά τα άτομα που δέχονται παρενόχληση: 70.0% των μαθητ(ρι)ών (ΛΟΑΤΚΙ και μη) απάντησαν ότι έχουν ακούσει τη λέξη «γκέι» να χρησιμοποιείται αρνητικά στο σχολείο, σε καθημερινή βάση, ενώ αντίστοιχα 48.0% αυτών ακούν καθημερινά ομοφοβικές προσβολές. Τα τρανς άτομα έχουν τη μεγαλύτερη πιθανότητα να δεχθούν κάποιου είδους παρενόχληση (λεκτική, φυσική, ή σεξουαλική) και ακολουθούν τα άτομα με ΛΟΑΤΚΙ γονείς και τα κορίτσια με κάποια μορφή ομοσεξουαλικής ταυτότητας (Taylor & Peter, ό.π.: 15-18). Ειδικά για τα άτομα με ΛΟΑΤΚΙ γονείς, τα αρνητικά σχόλια ήταν φορτισμένα με την αντίληψη ότι έχουν κληρονομήσει τη ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητα των γονιών τους. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις, η σχολική παρενόχληση εδραζόταν κυρίως στην προσλαμβανόμενη (από τους θύτες) σεξουαλικότητα και όχι απαραίτητα σε μια θεμελιωμένη ταυτότητα, καθώς όπως τονίζεται και στο κείμενο (Taylor & Peter, ό.π.: 26) μέχρι και ετεροφυλόφιλα άτομα βίωναν παρενόχληση, παρόμοια με αυτήν των ΛΟΑΤΚΙ ατόμων. Βέβαια, ενώ αυτό δε συνεπάγεται ισάριθμα ποσοστά προσβλητικών σχολίων και συμπεριφορών σε ΛΟΑΤΚΙ και μη άτομα, καθώς γίνεται ξεκάθαρο ότι τα ΛΟΑΤΚΙ έχουν διπλάσιες πιθανότητες να γίνουν στόχος. Τα ποσοστά και οι αναλογίες αυτής της παρενόχλησης, προφανώς, δεν είναι τυχαία ή αυθαίρετα, ούτε αποτελούν ένα απλό καθημερινό στοιχείο της σχολικής εμπειρίας αλλά αντιβαίνουν ένα πολύ βασικό



δικαίωμα που θεμελιώνεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Cornu, 2016).

Επίσης, σημασία έχει πώς δομούνται οι ετεροσεξιστικές σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον και πώς οι «φοβικές» συμπεριφορές συμβάλουν στη διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας των ΛΟΑΤΚΙ μαθητ(ρι)ών. Η έρευνα των Kjaran και Kristinsdóttir (2015) (σε 2 Λύκεια) και 7 ημι-δομημένες συνεντεύξεις (από τις 20 που συλλέχθηκαν συνολικά, από διάφορα Λύκεια) σε ισλανδικά σχολεία, αναδεικνύει ότι το σχολείο γίνεται αντιληπτό από τις/τους μαθητ(ρι)ες ως ετεροκανονικό (και άρα ως χώρος που δεν είναι σχεδιασμένος για τις ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητες τους). Φάνηκε ότι στα ισλανδικά σχολεία, οι ομοσεξουαλικοί μαθητές χαρακτηρίζονταν από τον στιγματισμό και μια κανονιστική καταπίεση που αστυνομεύει την έκφραση του φύλου τους. Αντίστοιχα, οι Pascoe και Herrera (2018 [2006]) παραθέτουν τρόπους με τους οποίους το ετεροκανονικό πρότυπο δομείται και εργαλειοποιείται στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από άμεσες και έμμεσες παιδαγωγικές πρακτικές, «κοινωνικές τελετές», δομικά εκπαιδευτικά στοιχεία (όπως η αποσιώπηση θεμάτων σεξουαλικότητας και φύλου από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα), το γενικότερο τρόπο λειτουργίας του σχολείου, αλλά και την επιθετικότητα εντός σχολικού πλαισίου. Παράλληλα, προωθούνται συγκεκριμένα έμφυλα στερεότυπα, τόσο για το μαθητικό σώμα όσο και για το διδακτικό προσωπικό, τα οποία επαληθεύουν και ενισχύουν τις έμφυλες σχέσεις εξουσίας.

Στο ελληνικό πλαίσιο, σημαντική για τη διερεύνηση των ζητημάτων που αναλύονται εδώ είναι η έρευνα της Colour Youth με τίτλο «Έρευνα για το Σχολικό Κλίμα: Οι εμπειρίες της ΛΟΑΤΚ μαθητικής κοινότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Ηλιοπούλου κ.α., 2018) η οποία βασίστηκε στο ερευνητικό μοντέλο της GLSEN και μελέτησε, από τον Μάρτιο έως τον Ιούλιο του 2017, τον σεξισμό/μισογυνισμό, την ομοφοβία και την τρανσφοβία στα ελληνικά σχολεία (δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), μέσω ενός (ηλεκτρονικού) ερωτηματολογίου που περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και απευθυνόταν σε άτομα 13-20 ετών, δηλαδή άτομα που φοιτούσαν στο σχολείο εκείνη την περίοδο ή είχαν αποφοιτήσει πρόσφατα. Μέσα από τις απαντήσεις των (1963 ΛΟΑΤΚ) μαθητ(ρι)ών, γίνεται σαφές ότι το ελληνικό σχολείο (αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα, στο

σύνολο του) δεν αποτελεί ασφαλές πεδίο δραστηριοποίησης των ΛΟΑΤΚ μαθητών, καθώς τα άτομα θα κληθούν να αντιμετωπίσουν μία πληθώρα εγκαθιδρυμένων απόψεων, ιδεολογιών και πρακτικών που δεν αναγνωρίζουν την μη ετεροκανονική ταυτότητα τους. Οι προσβολές που αφορούν τη συνήθως θεωρούμενη σεξουαλικότητα ή την ταυτότητα φύλου του ατόμου εκφέρονται ανεμπόδιστα, τόσο από συμμαθητ(ρι)ες όσο και από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Πιο συγκεκριμένα, 84.9% των παιδιών έχουν ακούσει τη λέξη «γκέι» να χρησιμοποιείται με αρνητικό τρόπο, 74.2% δηλώνουν ότι ακούν ομοφοβικά σχόλια από συμμαθητ(ρι)ες τους (58.1%, από καθηγητές), 74.4% να έχουν ακούσει έστω και σπάνια τρανσφοβικά σχόλια (ενώ 18.3% δηλώνουν ότι έχουν ακούσει «συχνά»), και 96.0% και 86.6% έχουν ακούσει σεξιστικά σχόλια για αγόρια και κορίτσια, αντίστοιχα. Αυτά τα ποσοστά πλαισιώνονται από την αναφορά απουσίας επέμβασης των καθηγητ(ρι)ών, καθώς 1 στους/ις 3 δεν παρεμβαίνουν, παρότι, όπως αναφέρει το 62.5%, «κάποιες φορές» είναι παρόντες. Παράλληλα η βία που έχει ως κίνητρο τον σεξουαλικό προσανατολισμό, το φύλο ή/και την ταυτότητα φύλου είναι συχνή και συνήθως δεν αναφέρεται εξαιτίας της αποξένωσης και της ματαίωσης που νιώθουν οι ΛΟΑΤΚΙ μαθητ(ρι)ες. Όσον αφορά την παρενόχληση που δέχονται οι ΛΟΑΤΚ μαθητ(ρι)ες, 1 στα 7 παιδιά απαντά ότι έχει δεχτεί κάποιου είδους ελαφριά ή βαριά σωματική παρενόχληση (ή βία) εξαιτίας του σεξουαλικού προσανατολισμού (14.6%), του φύλου (12.6%) ή της έκφρασης φύλου (19.3%), ενώ 33.0% αναφέρουν ότι έχουν δεχτεί σεξουαλική παρενόχληση. Παρόλα αυτά, 27.9% των ατόμων δηλώνουν ότι δεν το έχουν αναφέρει ποτέ σε καθηγητ(ρι)ες, καθώς δεν υπάρχει ανταπόκριση και όταν αυτή υπάρχει, δεν είναι αποτελεσματική. Τέλος, γίνεται σαφές ότι η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει σχεδιαστεί για να συμπεριλαμβάνει τις ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητες αφού δεν προβλέπεται καμία θετική τους αναφορά σε σχολικό βιβλίο ή μάθημα (65.1%), ενώ θεωρείται δύσκολο να απευθυνθούν σε κάποιο μέλος του διδακτικού προσωπικού για βοήθεια. (για τα ποσοστά βλ. Ηλιοπούλου κ.α., 2018: 14)

Αντίστοιχα, σημαντικό εργαλείο ανάλυσης για την παρούσα έρευνα είναι η έρευνα του Φώτη Πολίτη (2006) σχετικά με τις «ανδρικές» ταυτότητες στο (Δημοτικό) σχολείο και τη σύνδεση τους με την ετεροσεξουαλικότητα, την ομοφοβία και τον μισογυνισμό, καθώς αντιμετωπίζει τις έμφυλες ταυτότητες (με κέντρο τις

«ανδρικές») ως ρευστές και υπό συνεχή διαπραγμάτευση, οι οποίες μέσω του ετεροσεξιστικού σχολείου (αλλά όχι μόνο) αμφισβητούνται, γίνονται αντικείμενο (επανα)διαπραγματεύσης, αναπαράγονται και πολλαπλασιάζονται. Παράλληλα, αναγνωρίζεται η κοινωνική σύνδεση των έμφυλων ταυτοτήτων με τη σεξουαλικότητα και εξετάζεται ο ετεροκανονικός τρόπος «αλληλεπίδρασης» τους. Ο συγγραφέας πραγματοποίησε έρευνα πεδίου σε ένα δημοτικό σχολείο καθώς και ημιδομημένες συνεντεύξεις σε παιδιά που φοιτούσαν εκεί και σε εκπαιδευτικούς. Έτσι, εξετάζει τον κεντρικό ρόλο που έχει η ετεροσεξουαλικότητα στο (ελληνικό) εκπαιδευτικό σύστημα και η άμεση σχέση της με τη συγκρότηση ηγεμονικών αρρενωποτήτων, η κατασκευή της «(ετερό)κανονικότητας», η εργαλειοποίηση της ομοφοβίας για τη δόμηση συγκεκριμένων «ανδρισμών», καθώς και η αρνητική πρόσληψη των «θηλυκών» ταυτοτήτων, οι οποίες παρουσιάζονται πάντα ως αντιθετικές από τις αντίστοιχες «ανδρικές», συγκροτώντας (και διατηρώντας) έτσι συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας. Η ομοφοβία με τις στιγματιστικές συνδηλώσεις της, αστυνομεύει τις ανδρικές ταυτότητες και διαχωρίζει το «ανδρικό» από τα «γυναικείο» ή το «μη ανδρικό». Για τη διαμόρφωση των αρρενωποτήτων εντός του σχολικού χώρου, σημαντικό ρόλο έχουν ακόμη και τα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως το σύστημα πειθαρχίας, επιτήρησης και ελέγχου, το οποίο προσλαμβάνεται από τα αγόρια ως «εκθυλιστικό», καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο δημιουργεί ιεραρχήσεις, μέσα από την αξιολόγηση, που θα μπορούσαν είτε να θεωρηθούν σημαντικές (βλ. ακαδημαϊκή επιτυχία) είτε να απαξιωθούν (Πολίτης, 2006: 544). Οι αρρενωπότητες αυτές, σύμφωνα με τον συγγραφέα, είναι βίαιες, επιθετικές, ανταγωνιστικές και βασίζονται στις έμφυλες σχέσεις εξουσίας, αποκτώντας διαφορετικές μορφές και εκφάνσεις (Πολίτης, ο.π.). Επιπλέον, το σχολικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται χαρακτηρίζεται ως «ασφυκτικό, τοξικό και προκρούστειο ετεροσεξιστικό», προωθώντας συνεχώς ετεροσεξιστικούς, ομοφοβικούς και μισογυνιστικούς λόγους (Πολίτης, ο.π.: 545). Μία πιθανή λύση, σύμφωνα με τον συγγραφέα, δεν αποτελεί η επίπληξη των μαθητών όταν εκφράζουν τέτοιες συμπεριφορές αλλά μια ριζοσπαστική και αναθεωρητική εκπαίδευση που θα ξεκινάει από την προσχολική ηλικία, η οποία θα έχει ως επίκεντρο τον αντι-σεξισμό και, τελικώς, την αποδόμηση των έμφυλων σχέσεων εξουσίας.

## **2. Θεωρητικό Πλαίσιο**

Η μελέτη των ερευνών που προηγήθηκαν κατέστησε δυνατό τον εντοπισμό κάποιων βασικών εννοιών που βοήθησαν στη δόμηση της έρευνας και στην ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν. Αυτές οι έννοιες αποτελούν το εναρκτήριο θεωρητικό σημείο της μελέτης και παρέχουν τα εργαλεία για να γίνουν κατανοητά τα συμπεράσματα και οι θεωρίες που αναδύονται μέσα από την εξέταση των αποτελεσμάτων. Το παρόν θεωρητικό πλαίσιο εστιάζει σε έννοιες που αφορούν τη δόμηση του έμφυλου εαυτού, την αντιμετώπιση της σεξουαλικότητας, το θεσμό του σχολείου και την αναγνώριση του ατόμου.

### **2.1. Έμφυλη Κοινωνικοποίηση**

Η έννοια της «κοινωνικοποίησης» φανερώνει, σε μεγάλο βαθμό, τον αδιάλειπτο τρόπο με τον οποίο τα άτομα μετατρέπονται σε υποκείμενα. Η συμβολή της κοινωνικοποίησης (και η σημασία της στην εξέταση κοινωνικοπολιτικών θεμάτων) υπογραμμίζεται από την ανένα παρουσία της στην ατομική και κοινωνική ζωή, η οποία συνήθως ξεκινάει με τη γέννηση του παιδιού, «αν όχι πιο πριν» (Μαραγκουδάκη, 2005 [1991]: 54), με τον έμφυλο προσδιορισμό του, κατά τη διάρκεια του υπερήχου (τουλάχιστον, στις περιπτώσεις που οι γονείς επιθυμούν να γνωρίζουν το «φύλο» του παιδιού). Από 'κεινη τη στιγμή και έπειτα, έχοντας ως αποκλειστικό κριτήριο την ανατομία του, οι κοινωνικές αξίες και τα πρότυπα που θα του κληροδοτηθούν, θα διαμορφώσουν ένα έμφυλο υποκείμενο, με συγκεκριμένους ρόλους και κοινωνική θέση.

Ωστόσο, τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργά υποκείμενα που δύνανται (μέχρι εκεί που του επιτρέπει η εμπειρία τους) να κατανοούν τα βασικά στοιχεία του περιβάλλοντος του και να παίρνουν αποφάσεις, ακόμη και ενάντια στη θέληση γονέων και δασκάλων (Messner, 2000: 765· Lister, 2007). Η Μακρυνιώτη (1997: 15-16), με αναφορά στον Durkheim, κάνει λόγο για την ύπαρξη ενός διπόλου «πρωτόγονου-πολιτισμένου», όπου τα παιδιά αντιστοιχούνται αυθαίρετα στην

πρώτη κατηγορία, ενώ οι ενήλικες στη δεύτερη. Σκοπός των γονιών είναι να καθοδηγήσουν τα παιδιά στην μετάβαση από το έναν πόλο στον άλλον, επιτυγχάνοντας την αποβολή όλων των «πρωτόγονων» στοιχείων, μέσω της νουθέτησης, της εκπαίδευσης και της πειθαρχίας, και την υιοθέτηση ενός ελεγχόμενου και ευπρεπούς («πολιτισμένου») εαυτού. Μέσα σε αυτό το σχήμα, το παιδί χαρακτηρίζεται από μία «κατάσταση ύπνωσης», την οποία «εκμεταλλεύονται» οι γονείς για να επιφέρουν τα «επιθυμητά αποτελέσματα». Αυτή η διαδικασία θα συνεχιστεί και στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, απαλλαγμένο από τον συναισθηματισμό της οικογένειας, οδηγεί το παιδί στην *«αντίληψη της πειθαρχίας ως μια απρόσωπη, εξωτερική δύναμη την οποία εσωτερικεύει ως ηθική αρχή, ως ηθικό καθήκον»*. (Μακρυνιώτη, 1997: 16)

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το εναρκτήριο (και πιο σημαντικό) σημείο της κοινωνικοποίησης είναι, σε μεγάλο βαθμό, ο προσδιορισμός του φύλου. Οι επακόλουθες εμφυλοποιητικές διαδικασίες ξεκινούν από το στιγμή που το βρέφος (ή ακόμη και το έμβρυο) γίνεται αντιληπτό ως μελλοντικός/η άνδρας/γυναίκα. Μέσα στην οικογένεια, θα δημιουργηθεί η υποχρέωση να «βοηθήσουν» το παιδί τους να διαμορφώσει ορθά την ταυτότητα του, σύμφωνα με τα βιολογικά του χαρακτηριστικά (Carter, 2014: 250-3). Πάνω σε αυτό, αναδύεται η ιδέα της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης ως προς τον ρόλο του φύλου, η οποία φροντίζει ώστε τα έμφυλα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι που αποδίδονται από την κοινωνία να γίνονται αποδεκτά και να επιτελούνται από τα άτομα, διατηρώντας έτσι την έμφυλη τάξη, σε σημείο που θεωρείται «φυσική» (Μαραγκουδάκη, 2005 [1991]: 55).

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι έχει υπάρξει κριτική στο μοντέλο της «έμφυλης κοινωνικοποίησης» ως προς το ότι παρουσιάζει τα παιδιά ως παθητικούς δέκτες μηνυμάτων που βασίζονται αυστηρά στο έμφυλο δίπολο και όχι ως δρώντες που συμμετέχουν ενεργά στη δόμηση του φύλου τους, το οποίο μπορεί να λάβει πολλές και διαφορετικές μορφές (Connolly, 2003: 114). Ωστόσο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι παρατηρείται μια ανάμειξη της θεωρίας της έμφυλης κοινωνικοποίησης με την κριτική που της ασκείται, καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν το φύλο τους έχοντας ως βάση τα έμφυλα μηνύματα που δέχονται από νεαρή ηλικία.

Τι είναι, όμως, το φύλο; Μήπως δεν υπάρχει αυτό που ονομάζουμε κοινωνικό φύλο και υπάρχει μόνο το βιολογικό, από το οποίο περιμένουμε, τελικά ορθά, να αναπτυχθούν φυσικά ρόλοι και συμπεριφορές; Προκειμένου να απαντήσουμε σε αυτά, θα ανατρέξουμε στο έργο της Judith Butler (2007 [1990]) και, πιο συγκεκριμένα, στη θεωρία της επιτελεστικότητας του φύλου, η οποία συνοψίζεται στην αντίληψη ότι το φύλο δεν είναι κάτι που έχουμε αλλά κάτι που κάνουμε, μέσα από πολύ συγκεκριμένες και σταθερές επαναληπτικές πράξεις. Μέσα από αυτή τη θεωρία, το φύλο διαχωρίζεται εντελώς από το σώμα και τη βιολογία του και ανάγεται σε πολιτισμικές διεργασίες. Δεν είναι η βιολογία που μετατρέπεται σε πεπρωμένο αλλά ο πολιτισμός, με το φύλο να αποτελεί όχι μόνο την πολιτισμική ερμηνεία των σωμάτων αλλά και ολόκληρο το σύστημα «εμφυλοποίησης» τους, η οποία παρουσιάζεται ως «φυσική» (Butler, 2007 [1990]: 11) μέσα από τις σταθερές και επαναληπτικές επιτελέσεις. Η «φυσικοποίηση» του φύλου θωρακίζεται μέσα στην έννοια της «ετεροκανονικότητας», δηλαδή ότι τα άτομα γεννιούνται με ένα σταθερό βιολογικό φύλο, πάνω στο οποίο δομούν το αντίστοιχο κοινωνικό και ακολουθούν έναν συγκεκριμένο ετεροφυλόφιλο σεξουαλικό προσανατολισμό. Προφανώς, ένα τέτοιο σχήμα αποκλείει τις ταυτότητες που δεν εναρμονίζονται με αυτό, και τις στιγματίζει «επιδεικτικά». Η σημασία αυτής της θεωρίας έγκειται ακριβώς στον στόχο που είχε η συγγραφέας να αποσταθεροποιήσει τις «ομόφωνες» (και κοινά αποδεκτές) αντιλήψεις για το φύλο και να αμφισβητήσει τις ουσιακρατικές ερμηνείες του (Butler, 2004: 212).

Παρά την αυστηρή διχοτόμηση του μέσα σε ένα ετεροκανονικό πλαίσιο, το φύλο δεν περιορίζεται σε δύο σταθερές και σαφείς επιτελέσεις, αλλά βιώνεται μέσα από την πολλαπλότητα των αρρενωποτήτων και των θηλυκοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά πλαίσια (βλ. Connell, 2015 [1995]). Η επιτέλεση και θεμελίωση αυτών γίνεται εντός «κοινοτήτων πρακτικής», στις οποίες τα άτομα, μέσα από διαρκείς κοινές πρακτικές, αναπτύσσουν ταυτότητες, συμπεριφορές και χαρακτηριστικά, ξεκινώντας ως «περιφερειακοί παρατηρητές» και καταλήγοντας ως κύριοι δρώντες που είναι πλήρως εναρμονισμένοι με τις αρχές της εκάστοτε κοινότητας. (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Αντίστοιχη κοινότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί και το σχολείο, του

οποίου μία από τις κοινές πρακτικές είναι το φύλο (βλ. Paechter, 2003, 2007, 2010). Από την οπτική των «κοινοτήτων πρακτικής», μπορεί να γίνει κατανοητός και ο τρόπος δόμησης χωροχρονικά προσδιορισμένων αρρενωποτήτων και θηλυκοτήτων, οι οποίες καθιστούνται ρευστές και διαπραγματεύσιμες μέσα από τον πολλαπλό τρόπο που αναγνωρίζονται (σε τοπικά επίπεδα) και επιτελούνται (Paechter, 2003: 71). Κύρια γνωρίσματα μιας τέτοιας (εμφυλοποιητικής) κοινότητας, σύμφωνα με την Paechter (2007: 12) είναι η ανάδειξη προτύπων τα οποία υποδεικνύουν πώς ένα άτομο πρέπει να είναι και να λειτουργεί, ανάλογα με το φύλο του και τα αντίστοιχα ιδανικά.

Παρά την πολλαπλότητα των αρρενωποτήτων και των θηλυκοτήτων, όμως, δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αυτές συνυπάρχουν αρμονικά. Γύρω από την ιδέα της «αρρενωπότητας» που επιβάλλεται στη «θηλυκότητα», συναντάμε την έννοια της «ηγεμονικής αρρενωπότητας», η οποία αφορά μια κοινωνικά «ιδανική» έκφραση της αρρενωπότητας που υπερισχύει στις άλλες αρρενωπότητες και σε όλες τις θηλυκότητες (Connell, 1987: 183). Το συγκεκριμένο «είδος» αρρενωπότητας (όπως και οποιαδήποτε άλλη έκφραση φύλου) δεν είναι στατική και εκτός χρονικότητας αλλά «ιστορική» και θεμελιώνεται μέσα σε πολύ συγκεκριμένα κοινωνικά και χωροχρονικά πλαίσια (Kimmel, 2001: 226-227; Connell, 2005 [1995]: 76). Η «ηγεμονική» αρρενωπότητα, παρόλα αυτά, δε συνδέεται με την «εξόντωση» των άλλων εκφράσεων, αλλά με την κοινωνική υπεροχή της σε αυτές, καθώς και με την εννοιολόγηση τους, έχοντας ως σημείο αναφοράς και σύγκρισης την ίδια (Connell, 1987: 187-188).

## 2.2. Σχολικό κλίμα

Το σχολείο αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των μαθητ(ρι)ών. Μέσα από την καθημερινή επαφή τους, το σχολείο συνιστά μία (μικρό)κοινότητα, η οποία διαμορφώνει τη δική της πραγματικότητα, με τους δικούς της κανόνες και σχέσεις εξουσίας. Έτσι, προκειμένου να γίνει εκτίμηση της σχολικής εμπειρίας, γίνεται πολλές φορές λόγος για το «σχολικό κλίμα». Η θεωρία αυτή είναι

«δανεισμένη» από τις «οργανωσιακές σπουδές», όπου εξετάζονταν οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες και οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων σε συνάρτηση με το περιβάλλον στο οποίο δρούσαν (Chirkina & Khavenson, 2018: 139). Παρόλα αυτά, αν και θεωρείται δύσκολο να οριστεί το «οργανωσιακό κλίμα», εξαιτίας της ασυμφωνίας των μελετητριών για το αν αφορά υποκειμενικά χαρακτηριστικά, αντικειμενικά ή έναν συνδυασμό αυτών των δύο (Chirkina & Khavenson, ο.π.: 139), θα μπορούσε να γίνει αντιληπτό ως «η ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος, όπως αυτό βιώνεται από τα μέλη της οργάνωσης», το οποίο εκτιμάται «μέσα από τις αντιλήψεις και τις περιγραφές περιστασιακών πρακτικών και διαδικασιών» (Rafferty, 2003: 51). Πέρα από τη ρευστότητα του ορισμού και του περιεχομένου τους, σύμφωνα με τις Chirkina & Khavenson (ο.π.: 140) ξεχωρίζουν 3 στοιχεία που αναδύονται στις περισσότερες μελέτες: 1) το «κλίμα» αντιμετωπίζεται ως «ψυχοφυσικό φαινόμενο», συνδεδεμένο με τη υποκειμενική εμπειρία των ατόμων, 2) το «κλίμα» είναι μία «λανθάνουσα κατασκευή» που προσδιορίζεται από τις απόψεις των εμπλεκόμενων ατόμων σε θέματα που αφορούν «νόρμες, πρακτικές και φαινόμενα που σχετίζονται με την εκάστοτε οργάνωση» και 3) έχει συνέχεια μέσα στον χρόνο, και οποιαδήποτε μετατροπή πηγάζει από ριζικές αναδιαμορφώσεις (όχι μια απλή αλλαγή ατόμων), ενώ γίνεται αισθητή μετά από καιρό. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση του όρου «κλίμα», ασφαλώς, δεν είναι τυχαία, αφού λειτουργεί ως μεταφορά παραπέμποντας σε έναν «ζωντανό οργανισμό» (Freinberg & Stein, 2005 [1999]: 13).

Αντίστοιχα, ο ορισμός του σχολικού κλίματος δεν ξεφεύγει από την παραπάνω προσέγγιση, μιας και θεωρείται παρόμοια δομή, η οποία όμως είναι πιο συγκεκριμένη, και περιλαμβάνει όλα τα άτομα που εμπλέκονται ενεργά σε αυτό: από τον μαθητικό πληθυσμό μέχρι το διδακτικό προσωπικό και τη διεύθυνση (Rafferty, ο.π.: 52· Elliot et al, 2010: 535). Παράλληλα, εκτός από τις σχέσεις των δρώντων ατόμων, συμπληρωματικά συστατικά του «σχολικού κλίματος» θα μπορούσαν να θεωρηθούν το φυσικό/υλικό περιβάλλον (χαρακτηριστικά του σχολείου και οι τάξεις), υποκειμενικοί παράγοντες (αίσθημα του ανήκειν, πειθαρχία) και η οργανωσιακή κουλτούρα (προσδοκίες, κανόνες και νόρμες) (Chirkina & Khavenson, ο.π.: 144). Έτσι, το σχολικό κλίμα αναδύεται ως ένας χώρος, ο οποίος «οικοδομείται» πάνω σε σαφή χωρικά όρια, μέσα από τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των



ενεργών ατόμων μεταξύ τους, σε σχέση πάντα με μία υπάρχουσα κουλτούρα. Η έκβαση αυτών των σχέσεων, καθώς και το περιεχόμενο της εκάστοτε κουλτούρας είναι σε θέση να επηρεάσουν τα άτομα που συγκροτούν το σχολικό κλίμα. Η επιρροή του σχολικού κλίματος δεν αφορά μόνο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και γενικότερες πτυχές των ατόμων, όπως τις κοινωνικές τους δεξιότητες, την αυτοεικόνα τους, τη σχέση με τον εαυτό τους, την συναισθηματική και ψυχολογική τους κατάσταση, αλλά και την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους (Chirkina & Khavenson, ο.π.: 135· Nasaar-McMillan et al., 2009). Η κατάσταση περιπλέκεται όταν τα άτομα ανήκουν σε περιθωριοποιημένες ομάδες, λόγω των πολλαπλών ταυτοτήτων που χρειάζεται να διαχειριστούν και να αναπτύξουν ξεχωριστά (Nassar-McMillan et al, ο.π.: 197). Γι' αυτό, το σχολικό κλίμα, εκτός από το περιβάλλον που περικλείει τη δράση των ατόμων, θεωρείται και «η *σχολική ποιότητα που βοηθάει το κάθε άτομο να νιώσει αυτοεκτίμηση, αξιοπρεπές και με σημασία, ενώ συγχρόνως δημιουργεί την αίσθηση του ανήκειν σε κάτι πέρα από τους εαυτούς μας*» (Freiberg & Stein, 2005 [1999]: 11). Έτσι, η σημασία ενός «κλίματος» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καθοριστική, καθώς αντιπροσωπεύει, ως έναν βαθμό, τον χώρο δράσης των ατόμων. Και ο χώρος, σύμφωνα με τον Brown (2000: 3) «*δεν αναπαριστά απλώς την εξουσία· την υλικοποιεί*».

### 2.3. Ομοφοβία

Σε γενικές γραμμές, ο όρος «ομοφοβία» περιγράφει τα αισθήματα και τις πεποιθήσεις που απορρίπτουν τις ομοσεξουαλικές επιθυμίες και προάγουν τις διακρίσεις με βάση τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Παρόλα αυτά, μέσα από έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι η έννοια της «ομοφοβίας» είναι πιο σύνθετη και, σε αρκετές περιπτώσεις, δε σχετίζεται καν με τη σεξουαλικότητα του ατόμου που δέχεται αυτού του είδους τις συμπεριφορές. Ο όρος επινοήθηκε από τον George

Weinberg και εδραιώθηκε στο βιβλίο του “Society and the Healthy Homosexual” (1975)<sup>8</sup>.

Όταν μιλάμε για «ομοφοβία» θα πρέπει να αναφερόμαστε και στο σύστημα που την «τρέφει» και την αναπαράγει, καθώς τόσο η ετεροκανονικότητα όσο και ο ετεροσεξισμός αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της μελέτης. Το σύστημα μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ομοφοβία είναι ιδιαίτερα «εμφυλοποιητικό» και «εμφυλοποιημένο», γι’ αυτό και οι ταυτότητες των ατόμων είναι σε έντονη συνάρτηση με το φύλο τους, την έμφυλη εκφορά τους και της σεξουαλικότητάς τους (δηλαδή το φύλο των συντρόφων τους). Επίσης, είναι σαφής και η σύνδεση μεταξύ φύλου και σεξουαλικότητας, καθώς τα «υποκείμενα της επιθυμίας» (όπως και τα «αντικείμενα» αυτής) δε βρίσκονται «εκτός έμφυλου καθεστώτος» και άρα ένα άτομο δεν δύναται να «επιτελεί τη σεξουαλικότητα του» χωρίς να «επιτελεί το φύλο του» (Cameron & Kulick, 2012 [2003]: 142). Αυτή η αμφίδρομη σχέση δεν είναι ουδέτερη, ούτε περιορίζεται απλώς στη διασύνδεση δύο στοιχείων. Αντίθετα, το έμφυλο οικοδόμημα εμποτίζει ιδεολογικά την αντίληψη για τη σεξουαλικότητα και η σεξουαλικότητα λειτουργεί ως εργαλείο επιβεβαίωσης και νομιμοποίησης των έμφυλων σχέσεων, στη βάση της ετεροφυλοφιλίας. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι η δυναμική των έμφυλων σχέσεων εξουσίας έχει έντονη παρουσία ακόμη και σε ομόφυλες περιπτώσεις, όπου οι σχέσεις υποτέλειας μεταξύ ανδρών και γυναικών, μετατρέπονται σε σχέσεις υποτέλειας μεταξύ «αρρενωπού και θηλυπρεπή» (Κανάκης, 2008), «άνδρα και πούστη/αδερφή» (Γιαννακόπουλος, 2001).<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Μέσα στις σελίδες του βιβλίου, η ομοφοβία, δηλαδή «η απέχθεια του να είσαι στον ίδιο χώρο με ομοφυλόφιλα άτομα» (Weinberg, 1975: 4), παρουσιάζεται ως ένας παράλογος φόβος, ο οποίος αποκτά τη μορφή ψυχικής ασθένειας. Τα κίνητρα αυτού του «φόβου», σύμφωνα με τον συγγραφέα, είναι η ανησυχία μήπως είναι και το ίδιο το άτομο ομοφυλόφιλο, ο φθόνος για τους (ομοφυλόφιλους) άνδρες που δεν προσπάθησαν να γίνουν άνδρες, το θρησκευτικό στοιχείο, η απειλή στις κοινωνικές αξίες (βλ. άρνηση του γάμου) και η ύπαρξη χωρίς «αθανασία» (βλ. σχέσεις και οικογένειες που δεν αποσκοπούν στην αναπαραγωγή). Φυσικά, από αυτό το πλαίσιο δε ξεφεύγουν και τα ίδια τα ομοφυλόφιλα άτομα, μιας και είναι δυνατόν να εσωτερικεύσουν τις ομοφοβικές κοινωνικές πεποιθήσεις και να παρουσιάσουν αρνητικά συναισθήματα για τον ίδιο τους τον εαυτό, εξαιτίας του σεξουαλικού τους προσανατολισμού. Σε αυτό το σημείο, αναδύεται ο «υγιής ομοφυλόφιλος», ο οποίος περιγράφει το ομοσεξουαλικό άτομο που έχει ξεπεράσει τις ενοχές και έχει αποδεχτεί τον εαυτό του χωρίς αμφισβήτηση. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι το βιβλίο του Weinberg εκδόθηκε ως βιβλίο αυτό-βοήθειας, συγκροτώντας την ομοφοβία πάνω σε μία καθαρά ψυχολογική βάση, παρουσιάζοντας την ως προσωπικό πρόβλημα του εκάστοτε ατόμου και αγνοώντας την κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει αναπτυχθεί και συνεχίζει να αναπτύσσεται. Παρόλα αυτά, η συνεισφορά του βιβλίου ήταν ιδιαίτερα σημαντική μιας και ονοματοδότησε τις διακρίσεις που υφίστανται τα ομοσεξουαλικά άτομα και αποσταθεροποίησε την έννοια της «κανονικότητας».

<sup>9</sup> Σε αυτές τις δύο περιπτώσεις, αναφερόμαστε σε ανδρικές ομόφυλες σχέσεις.

Μέσα στις εμφυλοποιητικές «κοινότητες κοινών πρακτικών» παρουσιάζονται ανάλογες συμπεριφορές που θα εξασφαλίσουν τη συνέχεια και την «καθαρότητα» τους. Για παράδειγμα, στις ανδρικές ομοκοινότητες, δεν υπάρχει καμία θέση ισοτιμίας για τον μη-ετεροσεξουαλικό άνδρα, καθώς η καταπίεση και ο εξωστρακισμός του, ως αρνητή της ετεροκανονικότητας και ταυτόσημου με τη θηλυκότητα, αποτελούν βασικό στοιχείο αυτών (Γιαννακόπουλος 1991: 82· Κανάκης, ο.π.: 168· Connell, 2015 [1995]: 143). Έτσι, η ετεροφυλοφιλία μετατρέπεται σε «επιβεβλημένη» (βλ. Rich, 1981) και σε συνδυασμό, πλέον, με την «ηγεμονική» αρρενωπότητα «ρυθμίζει» και «(δια)πραγματεύεται» τη μη-ετεροσεξουαλικότητα και τους/τις εκφραστές/στριες αυτής, εντός του κοινωνικού συστήματος (Bucholtz & Hall, 2004: 471). Οι ταυτότητες, λοιπόν, που προκύπτουν από αυτήν την κατάσταση δεν είναι καθολικές και σταθερές (αν σκεφτούμε και την κοινωνικά μεταβλητότητα της ηγεμονικής αρρενωπότητας), αλλά συνεχώς νοηματοδοτούμενες και πιο συγκεκριμένα, «αποτέλεσμα διυποκειμενικών πρακτικών και ιδεολογιών υπό διαπραγμάτευση» (Bucholtz & Hall, ο.π.: 493), οι οποίες, παρόλα αυτά, τις κατατάσσουν στο χαμηλότερο αξιακό επίπεδο. Η ανδρική ομοφυλοφιλία αντιμετωπίζεται ως «ο πάτος της έμφυλης ιεραρχίας μεταξύ των ανδρών» (Connell, ο.π.: 78) ενώ η γυναικεία λειτουργεί ως διπλό μειονέκτημα, καθώς πέρα από το φύλο, οι μη-ετεροφυλόφιλες θα καταπιεστούν και σε επίπεδο σεξουαλικότητας (Tomsen & Mason, 2001: 259). Στο σχολικό περιβάλλον, αυτές οι διακρίσεις συνήθως παίρνουν μορφή λεκτικής βίας και στιγματιστικού ετεροπροσδιορισμού.

Η ομοφοβική σχολική παρενόχληση δεν περιορίζεται σε προσβολές στη σεξουαλικότητα του άλλου ατόμου. Χωρίς, ασφαλώς, να υποτιμάται ο ρόλος της μη ετεροκανονικής σεξουαλικότητας στην ομοφοβία, πυρήνας της ομοφοβίας είναι η εκφορά φύλου και ο τρόπος με τον οποίο αυτή γίνεται αντιληπτή (Pascoe & Herrera, 2018 [2006]: 309), καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό που προσβάλλεται δεν είναι η ίδια η ομοφυλοφιλία αλλά η σύνδεση της με τη θηλυκότητα, και πιο συγκεκριμένα με την «εκθήλυνση» (Pascoe, 2005). Γι' αυτό, είναι πιθανόν ένα ομοφυλόφιλο άτομο να μην δεχθεί παρενόχληση, αν ο τρόπος με τον οποίο εκφράζει το φύλο του ανταποκρίνεται στα κοινωνικά πρότυπα, ενώ συγχρόνως ένα ετεροφυλόφιλο αγόρι να γίνει στόχος ομοφοβίας εξαιτίας πρακτικών, που

αναλύονται και γίνονται αντιληπτές ως «θηλυπρεπείς» (βλ. Pascoe, 2005: 337). Έτσι, η ομοφοβία αποκτά κεντρικό ρόλο στη δόμηση ανδρικών ταυτοτήτων, καθώς η «αδερφή» συμβολίζει μια αποτυχημένη αρρενωπότητα, γύρω από την οποία τα αγόρια συγκροτούν με συγκριτικό τρόπο την δική τους (ηγεμονική) αρρενωπότητα και μέσω της οποίας αστυνομεύουν την αρρενωπότητα των άλλων αγοριών. (Pascoe, ο.π.: 330). Με αυτόν τον τρόπο, ο αυτοέλεγχος και η αστυνόμηση αποτελούν μέσα διαπραγμάτευσης και συγκρότησης των αρρενωποτήτων των αγοριών, εντός των ορίων που θέτει η ετεροκανονικότητα (Martino, 2000).

Αναδύεται, λοιπόν, η ταυτότητα της «αδερφής», η οποία απονέμεται στα αγόρια που δεν επιτελούν σωστά το φύλο τους, είτε σε επίπεδο εκφοράς, είτε σε επίπεδο σεξουαλικότητας. Παράλληλα, η ενδεχομενικότητα και η χωροχρονική πολλαπλότητα των αρρενωποτήτων (Connell, 2015 [1995]) μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε την «αδερφή» ως μία μη στατική ταυτότητα (Pascoe, ο.π.: 330), η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την μορφή της εκάστοτε ηγεμονικής αρρενωπότητας. Έτσι, αυτή η λέξη δεν αποτελεί απλώς μία εκφραστική επιτέλεση που δημιουργεί αυτό που ονομάζει (βλ. Butler, 2011 [1993]) αλλά, συγχρόνως, και μία στιγματισμένη ταυτότητα. Το στίγμα αυτό βασίζεται, πλέον, σε μια «σωματοποιημένη πληροφορία» (Goffman, 2001 [1963]: 113), η οποία γίνεται σημείο αναφοράς και χρησιμοποιείται για την αναπαραγωγή της κανονικότητας και την αναστολή οποιασδήποτε έκφρασης την αμφισβητεί. Από τη στιγμή που συνδέεται με το σώμα (στη συγκεκριμένη περίπτωση, με την έκφραση φύλου), το στίγμα φυσικοποιείται, περνάει από την πράξη στην ταυτότητα του υποκειμένου, και τη διαβρώνει σε ουσιοκρατικό βαθμό (Warner, 2000 [1999]: 28). Έτσι, η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά και εργαλείο παραγωγής διακρίσεων και (ανα)παραγωγής σχέσεων εξουσίας, σε συμφωνία πάντα με το περιβάλλον της. Εργαλειοποιώντας ένα φορτισμένο κοινωνικά λεξιλόγιο, τα υποκείμενα διαφοροποιούν τη θέση τους από τη στιγματισμένη ταυτότητα και τάσσονται έμμεσα με μια άλλη, διαμετρικά αντίθετη, καθολικά αποδεκτή και συμβαδίζει με το κυρίαρχο μοντέλο, το οποίο «δανείζει» τη δύναμη του. Παρέχει, δηλαδή, στους πόλους της «κανονικότητας» την δυνατότητα να εννοιολογούν και να επιβάλλονται στους πόλους της «μη κανονικότητας».

Η ρύθμιση και η επιβολή γίνονται, σε μεγάλο βαθμό, μέσω της επιδιωκόμενης ντροπής και της απειλής για κοινωνικό αποκλεισμό. Μέσω και της γενικότερης «αστυνόμησης» του φύλου, ρυθμίζεται η σεξουαλικότητα των υποκειμένων (Butler, 2011 [1993]: 182) και άρα οργανώνεται αντίστοιχα η απόπειρα κανονικοποίησής τους. Για την αποφυγή της ντροπής, τα άτομα μαθαίνουν από νεαρή ηλικία να συμμορφώνονται στις κοινωνικές απαιτήσεις, οι οποίες εκτιμώνται περισσότερο από τις επιμέρους προσωπικές ταυτότητες, να είναι υπεύθυνα για την ομαλή εξέλιξη αυτής της διαδικασίας, δεχόμενα έμμεσες επιρροές από τη γνώμη των άλλων (Cahill, 1983: 7), των οποίων η έγκριση προκαλεί συνήθως μεγαλύτερη επιθυμία για αφοσίωση στον έμφυλο ρόλο που τους έχει αποδοθεί (Carter, 2014: 253-254). Τα «σώματα», που δεν ευθυγραμμίζονται σε αυτές τις επιταγές, καθίστανται *«χωροχρονικά στατικά, εκτός της συμβατικής αλληλουχίας ηλικιακών σταδίων»* (Αποστολίδου, 2012: 65), με τη (στιγματισμένη) ταυτότητα να χαρακτηρίζει ολόκληρη την ύπαρξη του ατόμου και να εμποδίζει την «εξερεύνηση της εφηβείας» και την αναμενόμενη «αποχώρηση προς την ενηλικίωση» (Rivers, 2012: 176). Αυτό φαίνεται και από αντιδράσεις καθηγητών σε ΛΟΑΤΚ ζητήματα, όπου αγνοώντας τον εκπαιδευτικό ρόλο, τη θέση ισχύος και την ευθύνη απέναντι στα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο, έκαναν (προσωπικές) επιθέσεις σε ανήλικες /ους μαθητ(ρι)ες τους (για περιστατικά βλ. Ηλιοπούλου, 2018).

#### 2.4. Αναγνώριση

Για την κατανόηση της σημασίας των διωποκειμενικών σχέσεων στις ζωές των παιδιών/υποκειμένων, θα επιστρατευτεί η έννοια της «αναγνώρισης», έχοντας ως κύριο σημείο αναφοράς το έργο του Honneth (1995 [1992]). Ο συγγραφέας επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η «αναγνώριση» των υποκειμένων, σε πολλαπλά επίπεδα, από άλλα υποκείμενα και θεσμούς (ανα)κατασκευάζει τις ταυτότητές τους και δημιουργεί την επιθυμία για κοινωνικές διεκδικήσεις.

Αφετηρία αυτής της μελέτης είναι η θεωρία της αναγνώρισης του Χέγκελ, όπως αυτή αναπτύχθηκε στο πρώιμο, αλλά ανολοκλήρωτο, έργο του. Σε αυτό, όπως

παρουσιάζεται από τον Honneth (1995 [1992]), ο Χέγκελ αναφέρεται στην ανάγκη αμοιβαίας αναγνώρισης, μέσω της οποίας το υποκείμενο θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει τον εαυτό του ως κάτι συγκεκριμένο και διακριτό (Honneth, ο.π.: 17). Η αναγνώριση αυτή περιγράφεται ως μια δυναμική διαδικασία, την οποία τα άτομα περνάνε συνεχώς, αδιαλείπτως και επαναλαμβανόμενα, έχοντας ως στόχο την ηθική ζωή και εξέλιξη.

Με βάση αυτόν τον συλλογισμό, ο Honneth κάνει λόγο για κατασκευή ταυτοτήτων στο πλαίσιο της διυποκειμενικής αναγνώρισης. Η «ασέβεια», σύμφωνα με τον Honneth, έχει την ικανότητα να *«τραυματίσει σε σημείο κατάρρευσης»* την ταυτότητα (Honneth, ο.π.), ενώ διακρίνεται και από την πολλαπλότητα των μορφών που μπορεί να πάρει, η οποία αντιστοιχεί στην πολλαπλότητα των μορφών της «αναγνώρισης». Ωστόσο, ο Honneth εστιάζει σε τρία βασικά είδη ασέβειας, αντίστοιχα με τις τρεις πιο σημαντικές σφαίρες αναγνώρισης, και αυτά αφορούν την «σωματική ακεραιότητα», «τον συστημικό αποκλεισμό από συγκεκριμένα δικαιώματα» και την «κοινωνική υποβάθμιση» (132-134). Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε τρόπους στέρησης των ατόμων της αυτονομίας των σωμάτων τους, η οποία κλονίζει τον αυτονόητο σεβασμό της σωματικής αυτονομίας των ατόμων και επηρεάζει τη σχέση με τους εαυτούς τους. Η δεύτερη κατηγορία κάνει λόγο για την άρνηση δικαιωμάτων σε άτομα, η οποία *«παραβιάζει την διυποκειμενική προσδοκία τους να αναγνωριστούν ως υποκείμενα ικανά να σχηματίσουν ηθικές κρίσεις»* (134), επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σχέση τους με τα άλλα άτομα, με τα οποία δεν είναι νομικά ισότιμα. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην κοινωνική απαξίωση των ατόμων και των ικανοτήτων τους, που προκαλεί απώλεια της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αποδοχής. Ωστόσο, πέρα από τους κινδύνους που μπορεί να θέσει η ασέβεια στις ζωές και τις ταυτότητες των ατόμων, ο Honneth (134) αναφέρει ότι *«η εμπειρία του να βιώνεις ασέβεια μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήρια δύναμη για τη διεκδίκηση αναγνώρισης»*.

Έτσι, ο Honneth αναφέρεται σε τρεις μορφές αναγνώρισης: την «αγάπη», τα «δικαιώματα» και την «κοινωνική εκτίμηση». Αυτές οι μορφές αναγνώρισης αποτελούν τρεις βασικές κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες τα άτομα είναι σε θέση να οικοδομήσουν τις ταυτότητές, τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμησή τους,

ενώ είναι συγχρόνως σε θέση να αντιληφθούν τους εαυτούς τους ως ξεχωριστά και «αυθεντικά» όντα. Το πρώτο είδος αφορά τις σχέσεις των ατόμων στην προσωπική τους ζωή, οι οποίες ξεκινούν από την οικογένεια και φτάνουν μέχρι τους σημαντικούς άλλους. Το δεύτερο είδος αναφέρεται στη σφαίρα της θεσμικής ζωής και συνδέεται με την νομική αναγνώριση και ισοτιμία του ατόμου σε σχέση με τα υπόλοιπα άτομα. Το τρίτο είδος αφορά την ευρύτερη κοινωνική ζωή και την αμοιβαία αναγνώριση των ατόμων για τα ιδιαίτερα προσόντα τους και τις ικανότητες τους που τα ξεχωρίζουν θετικά από τον περίγυρο τους.

Αξίζει να σημειωθεί, βέβαια, ότι η θεωρία του Honneth περί αναγνώρισης, παρά τη βαρύτητά και την εκτενή ανάλυσή της, έχει δεχθεί κάποιες κριτικές. Η κυριότερη από αυτές ανήκει στη Nancy Fraser (2000, 2001), η οποία τονίζει ότι ο Honneth εστιάζει περισσότερο στο ρόλο της «αναγνώρισης» και όχι τόσο στην ανακατανομή των πόρων και τις σχέσεις εξουσίας. Μέσα σε αυτό το σχήμα, η ταξική ταυτότητα έχει εσφαλμένα παραληφθεί, ενώ συγχρόνως δεν σκιαγραφείται ένα πλαίσιο αμφισβήτησης και ριζικής αλλαγής της κοινωνικής αδικίας και της παρούσας τάξης πραγμάτων. Ακόμη, σύμφωνα με τη Fraser, η θεωρία του Honneth περιστρέφεται κυρίως γύρω από ένα «μοντέλο ταυτοτήτων», στο οποίο αυτό που απαιτεί αναγνώριση είναι *«η πολιτισμική ταυτότητα συγκεκριμένων ομάδων»* (Fraser, 2001: 23). Αυτή η ταυτότητα, όμως, απλοποιεί (με τον τρόπο που αναγνωρίζεται) τις «σύνθετες ζωές» των μελών της ομάδας και αποσιωπά τις εσωτερικές διαμάχες και διεκδικήσεις, ενώ συγχρόνως δείχνει να βασίζεται περισσότερο σε ψυχολογικές αντιδράσεις, παρά σε κοινωνικούς θεσμούς και αλληλεπιδράσεις, αφού η ασέβεια οδηγεί κυρίως σε τραυματισμένες ταυτότητες. Αντ' αυτού, η Fraser προτείνει ένα μοντέλο αναγνώρισης, στο οποίο αυτό που αναγνωρίζεται δεν είναι μια συλλογική ταυτότητα αλλά *«η κατάσταση των μελών της ομάδας ως ισάξιοι συμμετοχοί στην κοινωνική αλληλεπίδραση»* (Fraser, ο.π.: 24), όπου η ασέβεια σε αυτήν την περίπτωση συνεπάγεται κοινωνική υποτέλεια, και όχι κάποιο ψυχολογικό/ατομικό αποτέλεσμα. Σε αυτό το σχήμα, κεντρικό ρόλο έχει η έννοια της «δικαιοσύνης», η οποία αντικαθιστά την έννοια της «ηθικής».

## 2.5. Γνωστοποίηση της ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητας (Coming Out)

Η γνωστοποίηση της ΛΟΑΤΚΙ ταυτότητας (coming out) συγκροτεί μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία μπορεί να αποκτήσει ακόμη και πολιτική μορφή. Η πολιτική φόρτιση δεν είναι τυχαία, αφού το coming out συνδέεται άμεσα με ταυτότητες, όχι μόνο επειδή τις δηλώνει, αλλά και επειδή τις (ανα)κατασκευάζει, «επαναπροσδιορίζοντας συνεχώς τον εαυτό και την ταυτότητα του» (Davies, 1992: 76). Το coming out, λοιπόν, αποτελεί μια διπλή διαδικασία αποκάλυψης της προσωπικής ταυτότητας: πρώτα στο ίδιο το άτομο (εσωτερικά) και μετά στους άλλους (εξωτερικά) (Liang, 1997: 294; Chirrey, 2003: 26). Παράλληλα, είναι μία εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία δεν παύει ποτέ να πραγματοποιείται, γι' αυτό και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως διχοτομημένη, με αυστηρούς πόλους (φανερή-κρυφή ταυτότητα), αλλά ως μία σταδιακή διαδικασία με ένα ευρύ φάσμα αποκάλυψης και απόκρυψης (Liang, 1997: 291-292; Chirrey, 2003: 28).

Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται το coming out δεν εντάσσεται σε ένα στατικό διχοτομημένο σχήμα «παντελής απόκρυψη – πλήρης αποκάλυψη». Αντιθέτως, το φάσμα για τους τρόπους αποκάλυψης της ομοερωτικής επιθυμίας είναι ευρύ και μας επιτρέπει να μιλάμε πλέον για «στρατηγική εξωτερικότητα», η οποία ορίζεται ως «μια συνεχής διαχείριση της ταυτότητας που βασίζεται στο πλαίσιο» (Orne, 2011: 682). Η διαχείριση αυτή βασίζεται στη θεωρία του Goffman για τη (στρατηγική) διαχείριση της ταυτότητας και σχετίζεται με «τους τρόπους που τα άτομα ελέγχουν την πρόσβαση και το είδος των πληροφοριών που αφορούν τις ταυτότητες τους» (Orne, ο.π.: 682). Δύο από τις πιο συνηθισμένες στρατηγικές αποκάλυψης είναι η «διαμερισματοποίηση» (compartmentalization) και η «συμπαιγνία» (collusion) (Davies, 1992: 79-80). Σύμφωνα με την πρώτη μέθοδο, το υποκείμενο δεν αποκαλύπτει την ταυτότητα του σε άτομα που ενδέχεται να έρθουν σε επαφή με άλλα άτομα που δε γνωρίζουν σχετικά με την ταυτότητα του υποκειμένου. Η μέθοδος αυτή συνήθως διευκολύνεται από την απόσταση (π.χ. οι μη γνώστες ζουν σε άλλη περιοχή/πόλη), η ομάδα που γνωρίζει παραμένει κρυφή, και υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής ζωής. Στη δεύτερη περίπτωση, υπάρχει μία (άτυπη) συμφωνία μεταξύ του υποκειμένου και των ατόμων



που γνωρίζουν να μην αποκαλύψουν αυτές τις πληροφορίες σε άλλους, είτε αφορά λίγα, είτε πολλά άτομα. Συχνά, παρατηρείται η ανάμειξη αυτών των δύο μεθόδων, σε σχέση πάντα με το πλαίσιο, καθώς το υποκείμενο αποφασίζει αν θα αποκαλύψει την ταυτότητά του (και τον αντίστοιχο τρόπο) καθημερινά, σε κάθε επαφή-αλληλεπίδραση (Liang, 1997: 293· Orne, 2011: 688· Davies, 1992: 83). Βέβαια, η στρατηγική εξωτερικότητα και η διαχείριση της ταυτότητας, αν και μπορεί να αποδειχθούν (κατά διαστήματα) ασφαλείς και επωφελείς επιλογές, ενδέχεται να δημιουργήσουν κοινωνική ένταση στην ζωή του ατόμου, αφού θα πρέπει να διαχειρίζεται συνεχώς την ταυτότητά του (Davies, ο.π.: 79).

Όταν, λοιπόν, ένα άτομο αποφασίζει να αποκαλύψει την ταυτότητά του, έχει επίγνωση των αρνητικών αποτελεσμάτων που ενδέχεται να προκύψουν, γι' αυτό και προσπαθεί να διαχειριστεί την πληροφορία και τον τρόπο ανακοίνωσής της. Οι 4 πιο συνηθισμένοι λόγοι που αποφασίζει ένα παιδί να αποκαλύψει την ταυτότητα του (π.χ. στους γονείς του) είναι: η επιθυμία να μοιραστεί ανοιχτά τη ζωή του, η κούραση από τη συνεχόμενη απόκρυψη, η επιθυμία για ελευθερία, και η επιθυμία για καλύτερη σχέση με τους γονείς του (Cramer & Roach, 1988: 87). Όσον αφορά την πρόσληψη από τους γονείς, σύμφωνα με τους Cramer και Roach (ο.π.), στην αρχή δυσκολεύονται να αποδεχθούν την σεξουαλική ταυτότητα των παιδιών τους (κυρίως των γιών τους), αλλά στη συνέχεια προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα, ενώ έχει μεγάλη σημασία (και εδώ) η στιγμή και το πλαίσιο που θα γίνει η αποκάλυψη. Σε προσωπικό πλαίσιο, τα ψυχολογικά οφέλη είναι η βελτιωμένη αυτό-εικόνα, η πιο συγκροτημένη διαμόρφωση ταυτότητας και καλύτερη ψυχολογική κατάσταση, η δυνατότητα να διεκδικήσουν μια συγκεκριμένη αυτοκαθορισμένη (σεξουαλική) ταυτότητα και η ενίσχυση της ανθεκτικότητας (Liang, 1997: 292, Cramer & Roach, ο.π.: 79-80, Kosciw et al., 2014).

### **3. Μεθοδολογία**

#### *3.1. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων*

Όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων, επιλέχθηκε η μέθοδος της συνέντευξης σε βάθος, στόχος της οποίας είναι «η παραγωγή/συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία» (Ιωσηφίδης, 2008: 112). Τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου συμπεριλαμβάνουν την άντληση πληροφορίας σε βάθος, τη δυνατότητα διεύρυνσης θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν μέσω της αμεσότητας της σχέσης, και την κατανόηση του κοινωνικού κόσμου και των φαινομένων τού μέσα από τα μάτια των αφηγητών, ενώ στα μειονεκτήματα συμπεριλαμβάνονται η χρονοβόρα φύση της, οι επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται, η συλλογή πληροφοριών που τελικά δε θα χρησιμοποιηθούν στην ολότητά τους, και η πιθανή κυριαρχία του υποκειμενικού στοιχείου που ενδέχεται να επηρεάσει την αξιοπιστία (ό.π.: 112-113). Παράλληλα, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης ο οποίος πλαισίωνε το περιεχόμενο των ερωτήσεων και μου επέτρεπε να καθοδηγώ, χωρίς να κατευθύνω, τη συζήτηση. Μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν, οι συμμετέχοντες ανέπτυσαν μια «αναστοχαστική σχέση με τον εαυτό τους», παράγοντας «βιογραφικές κατασκευές» (Τσιώλης, 2014: 199), οι οποίες στη συνέχεια μπορούσαν να μελετηθούν και να οδηγήσουν σε κοινωνιολογικά συμπεράσματα.

Μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και των απομαγνητοφωνήσεων τους, ξεκίνησε η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων. Για την πραγματοποίηση αυτής, επιστρατεύτηκε η μέθοδος της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory), βασικά εργαλεία της οποίας είναι η θεωρητική δειγματοληψία, η κωδικοποίηση, ο θεωρητικός κορεσμός και η διαρκής σύγκριση (Bryman, 2012: 569). Τα κείμενα των συνεντεύξεων μελετήθηκαν πολλές φορές ώστε να ξεκινήσει η κωδικοποίηση του υλικού. Στην πρώτη φάση κωδικοποίησης (ανοιχτή

κωδικοποίηση)<sup>10</sup>, τα στοιχεία άρχισαν να χαρακτηρίζονται σύμφωνα με τα μοτίβα που αναδύονταν από τις συγκριτικές αναγνώσεις των αφηγήσεων. Ενδεικτικά, κάποιες κώδικες που προέκυψαν ήταν: «μη αναγνώριση», «αναξιόπιστος αφηγητής του βιώματος», «συν-διαχείριση της ταυτότητας», «οικογενειακός φόβος για τις απόψεις τρίτων», «ποδόσφαιρο», «παρέες αγοριών», «διαφορετικά παιδιά», «σύγκρουση παιδικής και ομοσεξουαλικής ταυτότητας», «υπερ-σεξουαλικοποίηση της ταυτότητας», «παιδική αθωότητα», «φάση ασεξουαλικότητας», «σύγκριση βαθμίδων», «άνεση με θηλυκότητες», «προσβολές συμμαθητ(ρι)ών», «προσβολές καθηγητ(ρι)ών», «ουδέτερη/αρνητική στάση καθητ(ρι)ών», «η τάξη ως *forum*», «τιμητική εξαίρεση» κτλ. Στη δεύτερη φάση (κωδικοποίηση κατ' άξονα), οι επιμέρους κώδικες ομαδοποιήθηκαν σχηματίζοντας κατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες ήταν: «οικογένεια ως ομάδα που εκπροσωπείται», «η αντιμετώπιση του ομοσεξουαλικού παιδιού στην οικογένεια», «οι ανδρικές ταυτότητες στα πρώιμα σχολικά χρόνια», «παιδί και ομοσεξουαλικότητα», «η ζωή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και η σχέση με τους/τις συμμαθητ(ρι)ες» και «καθηγητ(ρι)ες και τάξη». Στην τρίτη φάση (επιλεκτική κωδικοποίηση) συγκροτούνται οι κεντρικές κατηγορίες που λειτουργούν ως πυλώνες στην ανάλυση των δεδομένων· αυτές ήταν «οικογένεια και ομοσεξουαλικότητα», «η συγκρότηση των έμφυλων και (α)ασεξουαλικών αγοριών στα πρώιμα σχολικά χρόνια» και «εφηβεία, ομοσεξουαλικότητα και σχολείο». Οι κώδικες και οι κατηγορίες που προκύπταν και στα 3 στάδια κωδικοποίησης βοήθησαν στη δόμηση του σκελετού της έρευνας και στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

---

<sup>10</sup> Τα 3 στάδια κωδικοποίησης που παρουσιάζονται στο βιβλίο του Alan Bryman (2012: 569) είναι: 1. Ανοιχτή Κωδικοποίηση (Open Coding), 2. Κωδικοποίηση Κατ' Άξονα (Axial Coding) και 3. Επιλεκτική Κωδικοποίηση (Selective Coding).

### 3.2. Συμμετέχοντες στην έρευνα

	Ηλικία	Ιδιότητα	Αυτό-προσδιορισμός	Περιοχή σχολείων	Επάγγελμα μητέρας	Επάγγελμα πατέρα
Μάνος	22	Φοιτητής «Ναυτιλιακών» (Πα.Πει.)	Γκέι	Αθήνα	Ιδιωτική Υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος
Γιάννης	18	Φοιτητής «Τουριστικών» (Πα.Πει.)	Γκέι	Χαλκίδα	Ψυχολόγος	Έμπορος
Σταύρος	24	Φοιτητής «Ιατρικής» (ΑΠΘ)	Genderfluid ομοφυλόφιλος	Θες/νικη & Γιαννιτσά	Συνταξιούχος	Συνταξιούχος
Βαγγέλης	21	Φοιτητής «Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών» (Πα.Πει.)	Μπάι/γκέι (Homoromantic & Bisexual)	Αθήνα	Οικιακά	Ιδιωτικός Υπάλληλος
Χάρης	22	Καθαριστής	Cis ομοφυλόφιλο αγόρι	Καλαμάτα & Αθήνα	Αγρότης	-
Χρήστος	19	Φοιτητής «Κοινωνικής Πολιτικής» (Πάντειο) / Εργάζεται στην εστίαση	Ομοφυλόφιλος άνδρας	Αθήνα	[Δεν αναφέρθηκε]	Μηχανολόγος- Μηχανικός
Νεκτάριος	22	Φοιτητής «Ιστορίας και Αρχαιολογίας» (Πανεπιστήμιο Κρήτης)	Πανσέξουαλ, «με την κορώνα της Πουσταράς/Γκέι/Αδερφής»	Ρόδος	Εκπαιδευτικός	Οδηγός λεωφορείου
Γιώργος	21	Φοιτητής «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής» (ΑΠΘ)	Cisgender γκέι άνδρας	Μελίκη	Ιδιωτική Υπάλληλος	Αγρότης

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες ήταν 18-25 χρονών, έχοντας ολοκληρώσει πλέον τη σχολική τους εμπειρία. Μέσα σε αυτά τα χρόνια,

είχαν όλοι κάποια μορφή συνειδητοποίησης της σεξουαλικότητάς τους (ακόμη και σε μορφή άρνησης), με κάποιο στοιχείο ομοσεξουαλικότητας (ομοφυλόφιλοι, αμφιφυλόφιλοι, πανσέξουαλ). Επιπρόσθετα, για να κριθεί κάποιος κατάλληλος για να συμμετάσχει στην έρευνα έπρεπε να του είχε αποδοθεί το ανδρικό φύλο κατά τη γέννηση και να αυτοπροσδιορίζεται με αυτό κατά τα σχολικά χρόνια. Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί και το πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις καθώς, εξαιτίας των κυβερνητικών μέτρων που λήφθηκαν για την αντιμετώπιση της COVID-19, 6 από τις 8 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά<sup>11</sup>. Για την εύρεση ατόμων, πρόθυμων να συμμετάσχουν στην έρευνα, αξιοποιήθηκε το προσωπικό μου δίκτυο, η μέθοδος της χιονοστιβάδας και η ανάρτηση αγγελιών σε διαδικτυακές κουήρ ομάδες στο Facebook. Έτσι, έγινε εφικτή η επικοινωνία με άτομα σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, τα οποία μέσα από τις αφηγήσεις τους έδωσαν μία καθαρή εικόνα των εμπειριών τους, επιτρέποντας τις συγκρίσεις και υπογραμμίζοντας κοινά στοιχεία που παρουσιάζονται ανεξαρτήτως περιοχής και προσωπικού βιώματος.

### *3.3. Όρια της έρευνας*

Παρά τα σαφή ευρήματα της έρευνας, χρειάζεται να γίνει αναφορά στα όρια και τους περιορισμούς που συναντήθηκαν κατά την πραγματοποίησή της, τα οποία αφορούσαν τόσο την ίδια τη μεθοδολογία όσο και το πλαίσιο εφαρμογής της. Αρχικά, όσον αφορά τη μεθοδολογία, ένα πιθανό όριο ενδέχεται να είναι ο αναστοχασμός και η υποκειμενική πρόσληψη των γεγονότων. Παρότι η έρευνα αφορά τις εμπειρίες των κουήρ υποκειμένων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, οι αφηγητές των συνεντεύξεων είχαν αποφοιτήσει από το σχολείο και διηγούνταν κυρίως γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν, το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει σε παραποίηση (συνειδητά ή ασυνείδητα) του παρελθόντος, παράλειψη στοιχείων και ίσως στην ανάδειξη κάποιων παρωχημένων στοιχείων. Προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες αρνητικού αντίκτυπου των παραπάνω, οι αφηγητές που επιλέχτηκαν

---

<sup>11</sup> Οι δύο συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης ήταν του Μάνου και του Γιάννη που προγραμματίστηκαν και διεξήχθησαν πριν την ανακοίνωση των μέτρων.

ήταν από 18 μέχρι 25 χρονών, επιτρέποντας έτσι τη μεγαλύτερη δυνατή επαλήθευση μέσα από τη σύγκριση των αφηγήσεων, που είναι σε υψηλό βαθμό την ίδια χρονική περίοδο, και την επανάληψη των ερωτημάτων που δεν απαντήθηκαν ικανοποιητικά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987: 35). Παράλληλα, όσον αφορά την πιθανότητα παραποίησης στοιχείων, θα πρέπει να τονιστεί ότι ακόμη κι αν παρουσιάστηκαν στοιχεία τα οποία δεν ανταποκρίνονται ακριβώς στην πραγματικότητα, αυτά εξακολουθούν να έχουν κοινωνιολογική σημασία, καθώς το ενδιαφέρον στρέφεται *«στην κατανόηση των ζητημάτων που απασχολούν τον αφηγητή, τόσο μέσα από τη δική του οπτική γωνία όσο και στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνιολογικής θεώρησης»* (Θανοπούλου & Πετρονώτη, ο.π.).

Κλείνοντας, ένα δεδομένο που αποτέλεσε αρχικά εμπόδιο στη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η πανδημία της COVID-19 και τα μέτρα που λήφθηκαν για την αντιμετώπιση της. Λόγω αυτής της κατάστασης, δεν ήταν δυνατή η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων δια ζώσης, διαμορφώνοντας έτσι ένα διαφορετικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ εμένα και των 6 συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα δημιουργήθηκε η ανησυχία πιθανής αλλοίωσης των δεδομένων σε περίπτωση που κάποιος από τους συμμετέχοντες έμενε με τους γονείς του. Παρόλα αυτά, η δυνατότητα βιντεοκλήσης περιόρισε σημαντικά τα εμπόδια προσφέροντας μου μια εναλλακτική εκδοχή του τρόπου παρατήρησης και επαφής με τους αφηγητές. Σε αυτό βοήθησε και η απουσία των γονέων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, δίνοντας στους συμμετέχοντες τον απαραίτητο χώρο για να μοιραστούν και να σχολιάσουν τις εμπειρίες τους.

## 4. Οικογένεια και ομοσεξουαλικές ταυτότητες

### 4.1. Η οικογένεια ως ομάδα και η «ατίμωσή» της

Οι έννοιες της «επιτυχίας» και της «αποτυχίας» είναι ευμετάβλητες, εξαρτώμενες από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, και φυσικά διαδέχονται συνεχώς η μία την άλλη: μία επιτυχία δε συνεπάγεται μια ζωή χωρίς αποτυχίες, καθώς και μία αποτυχία δε σηματοδοτεί μια καταδικασμένη ζωή. Ωστόσο, αξίζει να αναρωτηθεί κανείς αν κάποιες θεωρούμενες αποτυχίες μπορούν να οδηγήσουν σε ανεπανόρθωτες φθορές, ιδίως στην ομάδα της «οικογένειας». Η γνωστοποίηση της ομοσεξουαλικότητας φαίνεται να συνοδεύεται από επαναπροσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ των μελών και την διαπραγμάτευση της θέσης τους εντός της οικογένειας

Μέσα από τις ιστορίες των αφηγητών γίνεται σαφές ότι οι ομοσεξουαλικές ταυτότητες έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες των οικογενειών τους, καθώς δεν έγιναν αμέσως αποδεκτές, σε όσες περιπτώσεις υπήρξε αποδοχή. Στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων, μία ομοσεξουαλική ταυτότητα είναι αρκετή για να φέρει (στη συνείδηση κάποιων γονέων) την «ατίμωση της οικογενειακής ταυτότητας» (Valentine, 2003: 483). Η οικογένεια καλείται να διαχειριστεί αυτή την «ατίμωση» ώστε να μπορέσει να επανέλθει, τόσο ενδοοικογενειακά όσο και κοινωνικά, στην «κανονικότητα» που κινδυνεύει να χάσει. Μία αρκετά γνώριμη αφήγηση –ιστορικά— είναι αυτή του Χάρη, ο οποίος αναφέρει ότι αφού ο πατέρας του σιγουρεύτηκε ότι ο γιός του είναι ομοφυλόφιλος:

*«Με πήρε [ο πατέρας μου] ένα τηλέφωνο και άρχισε να με βρίζει ότι είμαι μια πουστάρα, να αλλάξω το όνομα μου, να ξεχάσω ότι είμαι γιός του, και μου έδωσε διορία μέχρι την επόμενη μέρα να φύγω, μέχρι που και έφυγα. Δηλαδή, ήταν απλά ένα τηλεφώνημα που... την επόμενη μέρα απλά είχα φύγει.»*  
(Χάρης, 22) (1)

Ο πατέρας του Χάρη αντιμετώπισε τη θεωρούμενη «ατίμωση» της οικογένειας του με αποκλήρωση του ομοφυλόφιλου γιού του. Η «ατίμωση» αυτή ήταν τόσο ισχυρή που διέλυσε απευθείας τους οικογενειακούς δεσμούς με το παιδί του, το οποίο πλέον έχει αντικατασταθεί από την ξένη «πουστάρα», που δεν έχει καμία σχέση με τη οικογένεια της, γι' αυτό και απαιτείται αλλαγή του ονόματος και αποχώρηση από το πατρικό σπίτι. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η «ατίμωση» αντιμετωπίζεται με την ακαριαία αποδόμηση των οικογενειακών σχέσεων και συμβόλων από τον ατιμασμένο γονέα και την επιδίωξη της λήθης. Αντίστοιχα με τον Χάρη, ο Βαγγέλης δέχθηκε απειλή από τον θείο του ότι θα τον «αποκληρώσει» αν «ο ανιψιός του κάνει παρέα με τέτοιους». Σε ένα άλλο περιστατικό «ατίμωσης», ένας από τους αφηγητές χρησιμοποιείται από τη μητέρα του για να αντισταθμίσει την «ντροπή» που έφερε ο (επίσης) ομοσεξουαλικός μεγαλύτερος αδερφός του.

*«Μέχρι το outing του αδερφού μου, όπου μετά άλλαξαν οι ρόλοι κι εγώ ήμουν το «καλό παιδί», εγώ ξαφνικά ήμουν ο «ετεροφυλόφιλος» της οικογένειας, το παιδί που θα παντρευτεί, θα κάνει οικογένεια, θα ξεπλύνει τη ντροπή, θα κάνει εγγόνια στην Αλεξάνδρα, θα «πατίσει» σε όλη την ατίμωση της οικογένειας που έφερε ο Γιώργος.» (Νεκτάριος, 22) (2)*

Μέχρι το outing του αδερφού του, ο Νεκτάριος αντιμετωπιζόταν ως ένα ατίθασο παιδί που ήταν υπό τη σκιά της ευπρέπειας και των επιτυχιών του αδερφού του. Όλα όμως άλλαξαν όταν αποκαλύφθηκε ότι ο αδερφός του είναι ομοφυλόφιλος. Μάλιστα, όταν η μητέρα τους πληροφορήθηκε αργότερα ότι ο αδερφός του το έχει μοιραστεί και με μία οικογενειακή φίλη του, αναφώνησε ότι τους έχει κάνει «ρεζίλι». Τότε ο Νεκτάριος, ο οποίος δεν ήταν αναγνωρισμένος εντός της οικογένειας ως ομοσεξουαλικός άνδρας, μετατράπηκε σε «λύση» στο πρόβλημα της «ατίμωσης»: θα ήταν αυτός που θα «ξέπλενε τη ντροπή» μέσα από την τήρηση και την αναπαραγωγή των ετεροκανονικών αξιών και επιταγών. Εδώ, όπως συμβαίνει και αλλού (πχ στην αφήγηση του Γιάννη) ένα παιδί παρουσιάζεται ως «δεύτερη ευκαιρία» για την ομοσεξουαλικότητα του/της αδερφού/-ής του. Όταν δεν υπάρχει το παιδί-αντίβαρο, υπάρχει η περίπτωση «διαγραφής» και των δύο παιδιών. Συμπληρώνει, αργότερα, ο Νεκτάριος:



*«όταν της έλεγα πράγματα για τη σχολή και τέτοια, που δεν μου αρέσει, θέλω να κάνω άλλα πράγματα, και μου έλεγε “αυτά που θέλεις να κάνεις είναι αδερφίστικα” και “αν θες να πας να γίνεις αδερφή, το στιδήποτε, τότε πάρε τον αδερφό σου χεράκι και πάτε να πέσετε από τον γκρεμό” ή δε ξέρω ‘γω τι...» (Νεκτάριος, 22) (3)*

Όταν έλεγε στη μητέρα του για τα «μη αρρενωπά» πράγματα που ήθελε να κάνει εκείνη δηλώνει ότι είναι προτιμότερο να πέσουν τα ομοσεξουαλικά παιδιά της από τον γκρεμό, παρά να «γίνουν αδερφές». Σύμφωνα με τον Halberstam (2011: 90), «η ετεροκανονική κοινή λογική οδηγεί σε εξισώσεις της επιτυχίας με την πρόοδο, τη συγκέντρωση κεφαλαίου, την οικογένεια, την ηθική διαγωγή και την ελπίδα». Σε αυτό το πλαίσιο, η «αποτυχία» των παιδιών που προκύπτει μέσα από την ομοσεξουαλικότητά τους θα μπορούσε να θεωρηθεί πλήγμα για την οικογένεια και τη συνοχή της, την ηθική διαγωγή, καθώς και για την ελπίδα, όπως αυτή παρουσιάζεται από τους γονείς, και κυρίως από τη μητέρα στις περισσότερες περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις φαίνεται το παιδί να έχει μία έντονη σχέση με τη μητέρα του, ενώ ο πατέρας του να είναι αδιάφορος.<sup>12</sup> Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι, σε τέτοιες περιπτώσεις, η μητέρα, ως γονέας που έχει επωμιστεί την οικογένεια και τη φροντίδα των παιδιών (Valentine, 1997; Valentine et al., 2003), ταυτίζεται με την οικογένεια και οποιαδήποτε δυσχέρεια βιώνεται σε πιο προσωπικό επίπεδο, σε αντίθεση με τον πατέρα που παρουσιάζεται συνήθως ως λιγότερο συμμετοχός στην αναπαραγωγή των αποδεκτών αξιών.

## *4.2. Η αντιμετώπιση του ομοσεξουαλικού παιδιού στην οικογένεια*

### *4.2.1. Η (μη) αναγνώριση της ταυτότητας*

Σύμφωνα με τον Honneth (1995), η αναγνώριση έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ταυτοτήτων, δικαιωμάτων, προσωπικής και κοινωνικής εκτίμησης, και

---

<sup>12</sup> Η μόνη εξαίρεση σε αυτό είναι ο Χάρης (Συνέντευξη 5), ο οποίος μεγάλωσε χωρίς μητέρα.

επιδιώκεται σε τρία, κυρίως, επίπεδα: το ιδιωτικό (προσωπικές σχέσεις), το δημόσιο (δικαιώματα) και το κοινωνικό (εκτίμηση και σεβασμός). Παρόλα αυτά, ο τρόπος με τον οποίο ο Honneth παρουσιάζει το προσωπικό επίπεδο, καθώς και τον διαχωρισμό ιδιωτικής και δημοσίας σφαίρας, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «απολίτικος» και επιρρεπής στην αγνόηση της επικοινωνίας μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου βίου, αλλά και των «ιδεολογικών διαστρεβλώσεων που εδρεύουν στις πρακτικές αναγνώρισης, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που πραγματοποιούνται στην ιδιωτική σφαίρα» (Connolly, 2010: 430). Δηλαδή, η ιδιωτική και η δημόσια σφαίρα διαρκώς συνομιλούν, επηρεάζοντας τις πρακτικές που ασκούνται αμφότερα και καθιστώντας και τις δύο σφαίρες πολιτικές. Έτσι, η αναγνώριση στην ιδιωτική σφαίρα, η οποία βασίζεται στην «αγάπη», δεν είναι αποτέλεσμα απλών προσωπικών σχέσεων αλλά κοινωνικοπολιτικό προϊόν.

Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, 7 από τους 8 αφηγητές<sup>13</sup> αναφέρθηκαν σε περιστατικά όπου οι γονείς τους (με έμφαση στη μητέρα) αρνούταν να «αναγνωρίσουν» την ομοσεξουαλική ταυτότητα των παιδιών τους, παρά την οποιαδήποτε αποκάλυψη ή ένδειξη. Στις 4 από τις 8 περιπτώσεις όπου είχε γίνει γνωστοποίηση της ταυτότητας από το παιδί, οι γονείς δεν αναγνώριζαν την ομοσεξουαλική ταυτότητα τους παιδιού τους, ενώ δεν έλειπε και η αποσιώπηση της κατάστασης. Ο Γιάννης αναφέρει:

*«[...] το είχε καταλάβει, τότε, η μάνα μου ότι εγώ είμαι γκέι— επίσης, δεν το έχει παραδεχθεί, γιατί αν το παραδεχθεί είναι σαν να μου λέει ότι «είσαι». Οπότε, μου το αρνείται ώστε να μην το πω εγώ στον εαυτό. Κάπως έτσι. Δε ξέρω αν το κατάλαβες. Δεν μου αποδέχεται ότι είμαι γκέι, γιατί αν το αποδεχθεί, τότε σημαίνει ότι μου δίνει το οκ «ναι, είσαι». Όταν μου λέει «δεν είσαι»-- ενώ το ήξερε χρόνια, σίγουρα. Το ξέρω ότι το ήξερε, από τη στάση της, από τα πράγματα που έλεγε. Και, απλά, τόσα χρόνια μου λέει «δεν μου είχε περάσει κάτι από το μυαλό», γιατί αν της είχε περάσει, είναι σα να μου δίνει την επιβεβαίωση ότι είμαι.» (Γιάννης, 18) (4)*

---

<sup>13</sup> Εξαιρέση αποτελεί ο Χρήστος (Συνέντευξη 6), ο οποίος μετά την αποκάλυψη της ταυτότητάς του έγινε αποδεκτός από τους γονείς του.

Η μητέρα του αφηγητή αρνείται να αναγνωρίσει την ομοσεξουαλική ταυτότητα του παιδιού της, για να μην δώσει «επιβεβαίωση». Η έλλειψη αναγνώρισης παρουσιάζεται εδώ ως ενεργητική στέρηση. Η επιβεβαίωση θα δημιουργούσε ένα πεδίο δυνατοτήτων αυτοπροσδιορισμού και αυτοεξερεύνησης (Honneth, 1995: 162), το οποίο όμως δεν είναι θεμιτό σε ένα σύστημα ετεροκανονικών αρχών και αξιών.

*«Το είπα πρόσφατα στην μητέρα μου, το είπα τον Δεκέμβρη του 2019, η οποία δεν το θεωρεί σωστό, δεν το θεωρεί φυσιολογικό, και την στεναχωρεί, αλλά δεν αντέδρασε, ούτε μου φώναξε, ούτε μου... δεν είναι, δηλαδή, κάποια τραγική... να πάει πολύ κακά το coming out, ώστε, ας πούμε— γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που διώχνουν άτομα από το σπίτι τους. Οπότε, απλώς, μία που το είπαμε και μία που το ξεχάσαμε— δηλαδή, το ανέφερα εκείνη τη στιγμή, της είπα όλη μου την ιστορία για να καταλάβει πώς το έζησα και, απλά, την επόμενη μέρα ήταν όλα όπως πριν, χωρίς να αλλάξει τίποτα, αλλά ταυτόχρονα αγνοώντας το... δηλαδή... σα να μην το είπα ποτέ.» (Γιώργος, 21) (5)*

Αντίστοιχα, στην περίπτωση του Γιώργου, η μητέρα του επέλεξε την αποσιώπηση της ταυτότητας του γιού της, μέσα από τη διαγραφή του περιστατικού της γνωστοποίησης, χωρίς όμως να προβεί σε προσωπικούς χαρακτηρισμούς ή επιθέσεις. Η ίδια έχει διαχωρίσει τη θέση της από τη στιγματισμένη ταυτότητα, αλλά δεν προχώρησε σε κάποια ακραία λύση επούλωσης αυτού του οικογενειακού πλήγματος· το μέσο διαχείρισής της είναι η σιωπή και η λήθη. Παρόμοια αντιμετώπιση είχε και ο Βαγγέλης, ο οποίος μας διηγείται:

*«[όταν της έλεγα ότι θα βγω με κάποιον] με έβριζε, «α στο διάολο, μαλάκα!» κτλ., με βρισίδι κτλ., χωρίς να αναφέρεται, γενικά, πολύ σε— δεν αναφέρεται ομοφοβικά, δηλαδή... δεν κάνει ομοφοβικούς σχολιασμούς, αλλά εντάξει φεύγω πολύ απλά με βρισίδι και δεν ασχολείται ποτέ. Και όταν έρχομαι ξανά, με βρίζει.» (Βαγγέλης, 21) (6)*

Ο Βαγγέλης δεν έχει γνωστοποιήσει την ομοσεξουαλική ταυτότητά του στην μητέρα του λέγοντας «είμαι γκέι/μπάι», αλλά μιλώντας της για κάποιους (άντρες) συντρόφους του. Η στρατηγική εξωτερίκευση της ταυτότητάς του περιλαμβάνει τη δήλωση πρακτικών (ομόφυλα ραντεβού), χωρίς να δηλώνει ρητά τον

αυτοπροσδιορισμό του, επιτρέποντας στη μητέρα του να κάνει μόνη της τη σύνδεση. Παρόλα αυτά, η απάντηση της μητέρας του σε τέτοιες αναφορές είναι προσβλητικές φράσεις, χωρίς όμως να χρησιμοποιεί (ούτε μία φορά) έναν ομοφοβικό χαρακτηρισμό, παρότι η ίδια είναι ομοφοβική. Η προσβολή βασίζεται στην εμφατική παρουσίαση μίας ταυτότητας και την παρερμηνεία της με τρόπο που μειώνει το άτομο που σχετίζεται με αυτήν. Η ταυτότητα ενδέχεται να έχει αποδοθεί σε κάποιο άτομο χωρίς ουσιώδη βάση, όπως για παράδειγμα η ομοφυλόφιλη ταυτότητα προκειμένου να προσβληθεί ο ανδρισμός ή η θηλυκότητα ενός ατόμου. Έτσι, στο πλαίσιο της προσβολής, το άτομο «αναγνωρίζει» τον αποδέκτη της προσβολής. Ωστόσο, στις παραπάνω περιπτώσεις, οι γονείς ενώ είναι ομοφοβικοί, και σε κάποιες περιπτώσεις δεν διστάζουν να χαρακτηρίσουν αρνητικά άλλα (άγνωστα) ομοσεξουαλικά άτομα, δεν χαρακτηρίζουν τα παιδιά τους με ομοφοβικούς όρους, καθώς αυτό προϋποθέτει την αναγνώριση της ταυτότητας των παιδιών από τους ίδιους, και άρα μια πιθανότητα ότι μπορεί να βιωθεί από αυτά, παρά την αποδοκιμασία των γονιών.

#### 4.2.2. Η οικογενειακή διαχείριση της ταυτότητας

Στο πλαίσιο της γενικότερης αντιμετώπισης της ομοσεξουαλικής ταυτότητας από την οικογένεια, οι αφηγητές σκιαγραφούν ένα περιβάλλον το οποίο δεν είναι δεκτικό σε μη-ετεροκανονικές ταυτότητες και καταβάλλεται οποιαδήποτε προσπάθεια ώστε αυτές να ρυθμιστούν. Αρχή αυτής της προσπάθειας αποτελεί η αμφισβήτηση των παιδιών ως προς τον αυτοπροσδιορισμό τους και η μετατροπή τους σε αναξιόπιστους αφηγητές των βιωμάτων τους.

*«το τελευταίο... ροιπ, βολή που είπε, τέλος πάντων ήταν το ότι... καλά, ότι κάποια στιγμή να καταλάβω και να συνειδητοποιήσω και να κάνω οικογένεια και παιδιά και γυναίκα και όλα αυτά, γιατί τώρα είμαι μπερδεμένος. Και γύρισε και μου είπε για τα παιδιά και της λέω «εντάξει, υπάρχουν κι άλλοι τρόποι» και τη βλέπω ότι φρικάρει. Και όταν λέω ότι φρικάρει, ήταν έτοιμη... μου λέει «καλά, αυτό θα το συζητήσουμε όταν ωριμάσεις». » (Γιάννης, 18) (7)*

Ο Γιάννης μίλησε για τη σεξουαλική ταυτότητα του στη μητέρα του όταν ήταν στη 2<sup>α</sup> Λυκείου. Η αντίδραση της ήταν αρκετά αρνητική και συνοδεύτηκε από άρνηση και προσβλητικά σχόλια για τα ΛΟΑΤΚΙ άτομα (αλλά όχι για τον ίδιο). Η μητέρα του τον αντιμετωπίζει ως «μπερδεμένο», ως ένα άτομο που «κάποια στιγμή [πρέπει] να καταλάβει και συνειδητοποιήσει», ως παιδί που θα είναι ικανό να συζητήσει «όταν ωριμάσει». Η ανηλικότητα του Γιάννη εργαλειοποιείται ώστε να αμφισβητηθεί ο αυτοπροσδιορισμός του που θα πάψει να υπάρχει όταν αυτός φτάσει σε ένα στάδιο ετεροκανονικής «συνειδητοποίησης», το οποίο ενσαρκώνεται με τη «γυναίκα», τα «παιδιά» και την «οικογένεια». Όταν ο Γιάννης επιχειρεί να αναστοχαστεί τον τρόπο σύστασης μιας οικογένειας, τονίζεται ρητά η «παιδική» ταυτότητά του και παρουσιάζεται ως ανίκανος να αντιληφθεί και να συζητήσει. Σε αντιστοιχία με την ιστορία του Γιάννη, βρίσκεται και η ιστορία του Μάνου:

*«Πολλές μεγάλες συζητήσεις, πολλοί τσακωμοί, να μου μιλάνε λες και ήμουν παιδί, που ήμουν παιδί, αλλά ήξερα αρκετά για να ξέρω ότι δεν είμαι στρέητ, και προσπαθούσα να τους το εξηγήσω και ουσιαστικά το σημείο που φτάνουμε σε κάθε μακροσκελή συζήτηση ήτανε ότι ίσως είμαι πάρα πολύ νέος και αφελής για να ξέρω τι είμαι και ποιος είμαι και τι θέλω, και ψιλό-ξαναέμπαινα μέσα στην ντουλάπα.» (Μάνος, 22) (8)*

Σε ηλικία 17 ετών, ο Μάνος ανακοίνωσε στους γονείς του ότι είναι «μπάι»<sup>14</sup> και συγκρούστηκε με τους γονείς του. Ο ίδιος αναγνωρίζει την «παιδικότητά» του, αλλά δεν την παρουσιάζει ως στοιχείο που τον εμποδίζει να κατανοήσει τον εαυτό του, σε αντίθεση με τους γονείς του, οι οποίοι επικαλούνται την ηλικία του για να αμφισβητήσουν την ταυτότητά του. Η αμφισβήτηση της ταυτότητας δε συνδέεται ωστόσο πάντα ρητά με την παιδικότητα, αλλά είναι αρκετά συνήθης. Σε κάποιες περιπτώσεις, για παράδειγμα, ο αφηγητής αναφέρει ότι η μητέρα του «αμφέβαλε λίγο» (Χρήστος, 19) ή ερωτήθηκε «πώς το ξέρει» (Γιώργος, 21). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, το νεαρό άτομο αντιμετωπίζεται ως αναξιόπιστος αφηγητής του εαυτού του, ανίκανος να ερμηνεύσει σωστά το βίωμα του. Οι γονείς (κυρίως οι μητέρες) προσπαθούν να παρέμβουν σε αυτήν την αφήγηση και να την επαναπροσδιορίσουν ώστε να είναι κοινωνικά αποδεκτή. Η σημασία αυτής της κίνησης είναι ουσιώδης,

---

<sup>14</sup> Πλέον αυτοπροσδιορίζεται ως «γκέι».

καθώς «οι αφηγήσεις μας παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές και αναμνήσεις, χάρτες και κείμενα για τον εντοπισμό των ανθρώπινων δράσεων μας στο παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον» (Plummer, 2019: 53), δηλαδή μας κάνουν δυνατή την κατανόηση του εαυτού μας. Έτσι, η παρέμβαση στην αφήγηση δεν είναι τυχαία αφού επιχειρείται από τον γονέα η μεταστροφή της αντίληψης του παιδιού για τον εαυτό του, η επιβολή επανερμηνείας του βιώματος του και η εξασφάλιση ενός ετεροκανονικού μέλλοντος. Ο γονέας, πλέον, δεν είναι απλώς ένας παθητικός ακροατής αλλά ένας ενεργός συν-διαχειριστής της ταυτότητας.

Έχοντας, λοιπόν, αποσταθεροποιήσει την εγκυρότητα της αφήγησης του παιδιού, ο γονέας συμμετέχει στο χαρακτηρισμό της ομοσεξουαλικής ταυτότητας του νεαρού ατόμου. Αυτή η συν-διαχείριση κατευθύνεται προς την αυτοεκπληρούμενη προφητεία του «ετεροκανονικού άνδρα». Η Μακρυνιώτη (1997: 12), με αναφορά στους Hockey και James, αναφέρει ότι «μια συγκεκριμένη ανάγνωση του παιδικού σώματος και νου πιστοποιεί την ανωριμότητα και το ευάλωτο του παιδιού και νομιμοποιεί, από την πλευρά των ενηλίκων, την υιοθέτηση πρακτικών παρέμβασης», ώστε το παιδί να αποκλειστεί από την «κοινωνία των ενηλίκων» και να καταστεί άπειρο, άλογο, ανεξήγητο και διαφορετικό. Η Μακρυνιώτη συνδέει τη «διαφορετικότητα» με το «μη κοινωνικοποιημένο άτομο», και την εξάλειψή της με «την τελική ενσωμάτωσή της στα εκάστοτε κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα των ενηλίκων». Στην περίπτωση των κουήρ παιδιών, αυτή η «διαφορετικότητα» φαίνεται να εμποδίζει την πρόσληψη τους ως ώριμα άτομα με δυνατότητα κατανόησης του εαυτού και των βιωμάτων τους, να τα εγκλωβίζει, ακόμη και όταν αυτά πλησιάζουν ή βρίσκονται στο στάδιο της «ενηλικίωσης», και να γίνεται αφορμή για παρέμβαση στον τρόπο διαχείρισης της ταυτότητάς τους.

7 από τα 8 άτομα παρουσιάζουν μέσα από τις ιστορίες τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς ή/και τα αδέρφια τους προσπαθούν να παρέμβουν στον τρόπο διαχείρισης της ταυτότητας και της ατομικότητάς τους. Σε όλες τις περιπτώσεις, η συν-διαχείριση στοχεύει είτε στην εξάλειψη της ομοσεξουαλικής ταυτότητας είτε στον περιορισμό της. Ενδεικτικά, ο Μάνος αναφέρει:

*«[...] είχα φτάσει στο συμπέρασμα ότι είμαι «μπάι» και τους είπα «μαμά, μπαμπά, είμαι μπάι» και η ανταπόκριση τους ήταν «οκ, αφού μπορείς να έχεις σχέση με γυναίκες και να μη συμμετάσχεις σε αυτόν τον τρόπο ζωής που έχουν οι γκέι και πολλά άλλα ακόμα, τότε αυτό θα κάνεις» και έκτοτε είναι ένα ταμπού στην οικογένεια μου. Αυτό.» (Μάνος, 22) (9)*

Όταν οι γονείς του Μάνου πληροφορήθηκαν για την τότε αμφισεξουαλική ταυτότητά του, η προτροπή τους αφορούσε την αποσιώπηση οποιουδήποτε ομοσεξουαλικού στοιχείου, την υιοθέτηση της αποκλειστικής ετεροσεξουαλικότητας ενώ συγχρόνως αναφέρονται στα γκέι άτομα στο 3<sup>ο</sup> πληθυντικό, διαχωρίζοντας τα από το παιδί τους. Ύστερα από αυτήν την αυστηρή παρέμβαση, το θέμα έγινε «ταμπού» και δε ξανασυζητήθηκε αφού δόθηκε η ετεροκανονική λύση στο ομοσεξουαλικό πρόβλημα. Πιο ακραίες μορφές συν-διαχείρισης της ταυτότητας αποτελούν οι περιπτώσεις του Σταύρου και του Νεκτάριου, όπου και οι μητέρες τους προσποιήθηκαν κάποια στιγμή ότι κάνουν απόπειρα αυτοκτονίας.

*«Μου λέει «το ξέρει το χωριό;!». Πρώτο πράγμα αυτό. Γιατί το χωριό είναι ένα χωριό 250 κατοίκων. Είναι πολύ μικρό, είναι σαν οικογένεια. Και μετά της είπα «όχι» γιατί κανείς δεν το ήξερε από το χωριό. Μετά, μου λέει «τα αδέρφια σου το ξέρουν;», λέω «ναι». Ε, και μετά, είχαμε πολλά παρατράγουδα τις επόμενες μέρες, με υποτιθέμενες απόπειρες αυτοκτονίας, με και καλά πήρε χάπια, με μπήκα στην τουαλέτα, δεν έβγαίνα και δεν απαντούσα στο «μαμά, μαμά, μαμά», για να νομίζει ο γιός μου ότι έκανα απόπειρα. Σου λέω είχα τέτοια σκηνικά. Είχα περάσει διάφορα με την μητέρα μου.» (Σταύρος, 24) (10)*

Η μητέρα του Σταύρου, αφού ρωτάει αγωνιωδώς ποια άτομα γνωρίζουν την ομοσεξουαλική ταυτότητά του, προβαίνει σε ψεύτικες απόπειρες αυτοκτονίας, οι οποίες λειτουργούσαν ως «επίκληση στο συναίσθημα», όπως ο ίδιος θα πει αργότερα. Αντίστοιχα, η μητέρα του Νεκτάριου, μετά την αποκάλυψη της σεξουαλικής ταυτότητας του αδερφού του, αναφέρει ότι «θα μπω στο αμάξι, θα πάρω και τον αδερφό σου και θα γκαζώσω να πηδήξουμε από έναν λόφο και να πεθάνουμε για να του σώσω την ψυχή», ενώ πιο μετά δηλώνει «ήμουν έτοιμη να κάνω απόπειρα αυτοκτονίας, αλλά το μόνο πράγμα που με κράτησε ήταν εσύ και είσαι εσύ» και «είσαι η ζωή μου» και «παρόλο που έγινε όλο αυτό με τον Γιώργο, έχω ακόμη εσένα». Σε αυτές οι περιπτώσεις, οι απόπειρες αυτοκτονίας εκφράζουν την

κατάλυση της οικογένειας, την προσπάθεια σωτηρίας της τιμής, αλλά και την ετεροκανονική ελπίδα (όταν τελικά δεν πραγματοποιείται). Έτσι, η εργαλειοποίησή τους στοχεύει στη συγκίνηση του ατόμου και την επίκληση του στην τάξη, καθώς αν συνεχίσει αυτή τη συμπεριφορά, θα επέλθει η καταστροφή.

Έχοντας, λοιπόν, εξετάσει το γενικό οικογενειακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει τα παιδιά, είμαστε σε θέση να προχωρήσουμε στην ανάλυση της σχολικής ζωής και στον τρόπο που αυτή συνδυάζεται με τις ανδρικές ομοσεξουαλικές ταυτότητες.



## **5. Η συγκρότηση έμφυλων και (α)σεξουαλικών αγοριών**

Τα μαθήματα, τα παιχνίδια στο προαύλιο, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς και με τις δασκάλους και τους δασκάλους αποτελούν βάσεις διυποκειμενικών σχέσεων που, με τον τρόπο τους, επηρεάζουν το ίδιο το παιδί, την αντίληψη για τον εαυτό του και τους γύρω του. Τα «μαθήματα» που θα δεχθεί το νεαρό άτομο δεν περιορίζονται στις διδακτικές ώρες, αλλά διαχέονται σε όλα τα μέρη της σχολικής του καθημερινότητας, και τα κυριότερα αφορούν το φύλο, τη σεξουαλικότητα και το «κανονικό», ενώ το παιδί έρχεται σε επαφή με αυτά από τις πρώτες κιόλας τάξεις. Έχει μεγάλη σημασία, λοιπόν, να εξεταστούν τα έμφυλα μηνύματα που δέχεται το παιδί (κυρίως) στα πρώιμα σχολικά χρόνια, πώς αυτά επηρεάζουν την ύπαρξη του στο σχολείο και πώς συνδέονται με την «παιδική» του υπόσταση.

### *5.1. Οι «ανδρικές» ταυτότητες στα πρώιμα σχολικά χρόνια*

#### *5.1.1. Το ποδόσφαιρο και οι παρέες*

Μέσα από το παιχνίδι, τα παιδιά διασκεδάζουν, έρχονται σε επαφή με συμμαθητές και συμμαθήτριες τους, δημιουργώντας τις δικές τους παρέες. Όσον αφορά τις παρέες αγοριών, οι ανδρικές ομοκοιότητες αποτελούν τους κύριους τόπους (ανα)παραγωγής των έμφυλων σχέσεων εξουσίας, της ανδρικής κυριαρχίας και της γυναικείας υποτέλειας (βλ. Γιαννακόπουλος, 1991). Τα αθλήματα ενσαρκώνουν ένα είδος νομιμοποιημένης, τελετουργικής και κοινωνικά αποδεκτής βίας (Dunning, 1986: 81· Πολίτης, 2006: 486), έχοντας ως στόχο τη «σκληραγώγηση» των αρσενικών και την καλλιέργεια «ανδρικών ιδιοτήτων», που τους διαφοροποιούν ριζικά από τα θηλυκά (Kidd, 1987: 261 & 255). Όπως θα δούμε, η επαφή των ανδρικών ομοκοινοτήτων και του ποδοσφαίρου με τις ανδρικές ομοερωτικές ταυτότητες είναι συγχρόνως εκρηκτική και απαραίτητη για τη διαβίωση της ετεροκανονικής ανδρικής παρέας.

*«[...] ένιωθα ότι ήταν ένας... ότι συνέδεε αυτό τα αγόρια, όταν ήταν μικρά... η μπάλα. Κι επειδή ήθελα να με αποδεχτούν περισσότερο, νομίζω είχα ψήσει λίγο τους γονείς μου να με πάνε, αλλά και πάλι έφυγα. [...] Δεν ήταν ότι το γούσταρα, ήταν ξεκάθαρα κοινωνικοί οι λόγοι: το ότι ήθελα να... να «ενταχθώ» να ενταχθώ σε μια αγορίστικη ομάδα που υπήρχε στο Δημοτικό. Κι επειδή ένιωθα σαν παιδάκι πολύ σημαντικό να παίζω ποδόσφαιρο για να είμαι φίλος με τα αγόρια, κάποια στιγμή, 5<sup>η</sup> Δημοτικού, είχα εκφράσει την επιθυμία μου να πάω. Αλλά «δεν»... πήγα και έφυγα.» (Χρήστος, 19) (11)*

Ο Χρήστος εκφράζει, σε μεγάλο βαθμό, τις εμπειρίες των περισσότερων συμμετεχόντων της έρευνας. Το ποδόσφαιρο παρουσιάζεται ως συνδεδεμένος κρίκος μεταξύ των αγοριών και ως απαραίτητο κριτήριο για να «ενταχθεί» κάποιος σε ομοκοινότητες αγοριών. Η ανάγκη για την ένταξη βασίζεται σε «κοινωνικούς λόγους», οι οποίοι ενδέχεται να δημιουργήσουν την πίεση και για εξωσχολική ενασχόληση με το ποδόσφαιρο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τις Epstein et al (2001: 159), το ποδόσφαιρο αποτελεί ένα βασικό «μέτρο επιτυχίας» στο να είναι κάποιος αγόρι/άνδρας, ενώ παράλληλα θα πρέπει να ενδιαφέρεται γι' αυτό και να μην αποτυγχάνει, καθώς αυτά συνδέονται με τη θηλυπρέπεια ή την ομοφυλοφιλία. Έτσι, το ποδόσφαιρο δομεί «αυτονόητα αθλητικά όρια», τα οποία αν τα ξεπεράσει το παιδί, «γελοιοποιείται» από την ευρύτερη ομάδα, στη βάση της σεξουαλικότητάς του (Parker, 1996: 127). Συνεχίζει την αφήγηση του ο Χρήστος:

*«Ήμουν άμπαλος, το ξέρω ότι ήμουν άμπαλος και μου λέγανε διάφορα, εντάξει... τι μου λέγανε; Με λέγανε και «αδερφή» και ότι δε ξέρω να παίζω και διάφορα άλλα προσβλητικά σχόλια, αλλά ήταν, ξέρεις, πολύ τύπου... πώς να το πω; Τη μία μέρα με βρίζανε, την άλλη δε με βρίζανε. Δεν ήταν ότι είχαν κάτι μαζί μου συγκεκριμένα τόσο πολύ, αλλά θυμάμαι στο Δημοτικό –και στο Γυμνάσιο, αλλά στο Γυμνάσιο δεν έπαιζα καθόλου- υπήρχε αυτή η «αντρίλα» που έβγαινε στο παιδικό ποδόσφαιρο και ξαφνικά ήμασταν όλοι μάγκες και φτύναμε και βρίζαμε και όλο αυτό το πράγμα. [...] Όταν πήγαινα καλά, με γουστάρανε και με θέλανε, οπότε κι εγώ είχα πιο καλή διάθεση και ήθελα να παίζω. Αλλά είχα πάντα το άγχος, δηλαδή δεν το έβλεπα σαν παιχνίδι, το έβλεπα σαν κοινωνική υποχρέωση, ότι πρέπει να το κάνω για να με κάνουνε παρέα.» (Χρήστος, 19) (12)*

Όταν ο Χρήστος είχε καλές επιδόσεις στο ποδόσφαιρο, τότε είχε θετική ανταπόκριση από τους συμμαθητές του. Όταν ήταν κακές, δεχόταν υβριστικές επιθέσεις, με τη λέξη

«αδερφή» να ξεχωρίζει. Ωστόσο, ο Χρήστος είχε «πάντα το άγχος», όταν πήγαινε να παίξει, αφού δεν ήταν απλό παιχνίδι, αλλά «κοινωνική υποχρέωση», η οποία αντιστοιχεί σε μια δοκιμασία προκειμένου να γίνει ξεκάθαρο αν το άτομο έχει θέση στην αγοροπαρέα (με «αποδεδειγμένη» αρρενωπότητα) ή όχι (με «αποδεδειγμένη» θηλυπρέπεια/ομοφυλοφιλία). Η χρήση της σεξουαλικότητας δεν είναι τυχαία, καθώς το ποδόσφαιρο «ταυτίζεται με την ανδρική σεξουαλική επιθυμία», η οποία διαχέεται ακόμη και στο στήσιμο του παιχνιδιού, μιας και ο παίκτης της «επίθεσης» ταυτίζεται με τον «ενεργητικό» και σεξουαλικά κυρίαρχο άνδρα (Γιαννακόπουλος, 2005: 59). Δεν προκαλεί, λοιπόν, καθόλου εντύπωση ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε παίξει στην «επίθεση», ενώ 4 από τους 8 που μίλησαν για τον ρόλο τους στο παιχνίδι, ανέφεραν είτε την «άμυνα» είτε το «τέρμα». Το ποδόσφαιρο ιεραρχεί παράλληλα τις αρρενωπότητες που εμπλέκονται σε αυτό, ανάλογα με τις επιδόσεις και τις θέσεις των παιδιών μέσα στην ομάδα. Σύμφωνα με τη Skelton (2002: 21) η κεντρική θέση του ποδοσφαίρου στη συγκρότηση των ανδρικών ταυτοτήτων ίσως να συνδέεται και με την απουσία άλλων ευκαιριών για ανάδειξη εντός του «εκθηλυμένου» σχολικού συστήματος. Η πρόσληψη του σχολείου ως «εκθηλυμένου» γίνεται σαφής και από την έρευνα του Willis (2012 [1977]), όπου οι «μάγκες» περιφρονούν το σχολείο, καθώς αυτό δε συμβαδίζει με την αρρενωπότητα της εργατικής τάξης την οποία επιθυμούν, και άρα εξισώνεται με τη θηλυπρέπεια, μετατρέποντας τους «καλούς μαθητές» σε στόχους που φέρουν ιεραρχικά «κατώτερες» ανδρικές ταυτότητες. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι «καλοί μαθητές», παρά τη σχολική τους επιτυχία, αναγνωρίζουν ότι οι ανδρικές ομοκοινότητες, από τις οποίες είναι πολύ πιθανό να εξαιρούνται, αποτελούν σημαντικό στοιχείο της σχολικής εμπειρίας των παιδιών ως αγόρια. Αναφέρει ο Βαγγέλης:

*«Το [= τις αγορίστικες παρέες] θεωρώ [σκατό] γιατί ένιωθα την ανάγκη να ενταχθώ κάπως μέσα σε αυτό γιατί θεωρούσα ότι ήταν ένας παράγοντας... κοινωνικής ανέλιξης; Στο σχολείο, στη σχολική κοινότητα... το να μπορώ να είμαι μέρος της αγορίστικης κοινότητας του σχολείου, ήταν μία αναβάθμιση, που ποτέ δεν έγινε με επιτυχία. Ναι... Από την άλλη, ήξερα, ρε παιδί μου, κιόλας, ότι ήταν μία αρκετά τοξική κοινότητα, αυτή η κοινότητα των αγοριών... αρκετή ματσίδα δηλαδή, αρκετό θρισίδι... και το θεωρούσα λίγο «σκατό» από την άποψη κιόλας την άλλη, επειδή μου είχε περάσει από την μάνα μου πώς πρέπει να συμπεριφέρομαι: πρέπει να διαβάζω, να είμαι σπίτι, σχολείο, σπίτι, διάβασμα,*

*φροντιστήριο κτλ. Το πίστευα λιγάκι ότι ήταν... αυτοί ήταν, ρε παιδί μου, οι «αλήτηδες» του σχολείου, ήταν και οι αλήτηδες του σχολείου... παρόλα αυτά, ήθελα να τους προσεγγίσω. Αυτό. Δηλαδή, ήταν ένα «σκατό», από τη μία, από την άλλη, θες να μπει και λίγο μέσα σε αυτό το «σκατό», γιατί θες να κάνεις fit-in.» (Βαγγέλης, 21) (13)*

Παρότι ο Βαγγέλης χαρακτηρίζει τις αγοροπαρέες ως «σκατό», το οποίο είναι μια «αρκετά τοξική κοινότητα», εκφράζει την «ομοκοινωνική επιθυμία» του (βλ. Sedgwick, 2016 [1985]) να ενταχθεί σε αυτές, εφόσον αποτελούσαν «παράγοντα κοινωνικής ανέλιξης» αλλά και μέσο αρμονικής ενσωμάτωσης στη σχολική κοινότητα. Κύρια συστατικά στοιχεία αυτών των ομάδων είναι η «ματσίλα» και το «βρισίδι», το οποίο παίρνει μισογυνιστική και ομοφοβική μορφή. Η έμφυλη βάση των προσβολών πηγάζει από τη «περιφρόνηση» και τον «φόβο για το θηλυκό στοιχείο και τη σύνδεσή του με τη θηλυπρέπεια, τον ευνουχισμό και την ομοφυλοφιλία», ενώ συγχρόνως η συμπεριφορά των αγοριών γίνεται αντιληπτή ως μια προσπάθεια να δομηθεί μια συγκεκριμένη αρρενωπότητα που βρίσκεται σε πλήρη αντιδιαστολή με τη θηλυκότητα (Kehily, 2004: 70). Σύμφωνα με τον Πολίτη (2006: 400), στη σφαίρα της ομοκοινωνικότητας, τα αγόρια μπορούν μόνο να ενδιαφέρονται για τα κορίτσια, αποκλείοντας το ενδεχόμενο φιλικής σχέσης μαζί τους και «τιμωρώντας» οποιονδήποτε παραβάτη. Όπως λέει ο Σταύρος:

*«[...] είχε γίνει κάτι στην αυλή, είχα μαλώσει με 2 παιδιά, αλλά όχι για το θέμα του «γκέι» ή κάτι τέτοιο... Είχαμε μαλώσει. Και μετά τα παιδιά της τάξης μου, επειδή υποστήριζαν τα άλλα παιδιά που μάλωνα, άρχισαν να μου πετάνε πέτρες και να μου λένε ότι είμαι «ομοφυλόφιλος», ας πούμε. Και να φωνάζουν «γκέι, γκέι, γκέι» και «κάνεις παρέα με κορίτσια, γκέι, γκέι, γκέι». Και, εντάξει, εγώ μετά θυμάμαι είχα πάει στις τουαλέτες και έκλαιγα σαν Τ Ρ Ε Λ Ο Σ.» (Σταύρος, 24) (14)*

Για να χρησιμοποιηθεί ο όρος «γκέι», δεν απαιτείται γνώση για τον σεξουαλικό προσανατολισμό του ατόμου που χαρακτηρίζεται, αφού δεν είναι αυτό ο πυρήνας της επίθεσης, αλλά οι έμφυλες επιτελέσεις και η ερμηνεία τους από τον περίγυρο· όπως αναφέρει και ο Γιαννακόπουλος (2001: 171) «η εννοιολόγηση της σεξουαλικής συμπεριφοράς ενός ατόμου δεν οδηγεί στη συγκρότηση μιας σεξουαλικής αλλά μιας έμφυλης ταυτότητας», η οποία δομείται μέσω μιας «διαρκούς κυκλοφορίας,

ανταλλαγής, απόδοσης και αναταπόδοσης του στίγματος 'μη-άνδρα' και της 'αδερφής'» (Γιαννακόπουλος, 2005: 59). Παράλληλα, η ομοφοβία δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο υποκείμενο που την εκφράζει, ούτε χρειάζεται κάποιο άτομο με γνωστοποιημένη κουήρ ταυτότητα, αλλά εκφράζεται μέσα από ένα σύστημα ετεροκανονικών αξιών και επιταγών (Allen, 2018) και είναι ιδιαίτερα έντονη σε ομοκοινωνικές καταστάσεις, όπου εργαλειοποιείται για να αστυνομευτεί η ετεροσεξουαλικότητα (Epstein & Johnson, 1994: 204). Έτσι, χωρίς κάποια αφορμή για προσωπική ομοφοβική επίθεση, χωρίς συγκεκριμένο υποκείμενο ή αποδέκτη, γίνεται κατανοητό ότι η ομοσεξουαλικότητα σε πολλές περιπτώσεις δεν αποτελεί το περιεχόμενο, αλλά ένα λανθάνον πλαίσιο για τους διαπληκτισμούς και τις γενικότερες αλληλεπιδράσεις, η αναφορά του οποίου αποσκοπεί στην υπενθύμιση της υποτέλειας των στιγματισμένων και ιεραρχικά κατώτερων αρρενωποτήτων.

#### 5.1.2. Οι παρέες του περιθωρίου

Και ενώ παρουσιάζει ενδιαφέρον ο προσδιορισμός των αφηγητών από τους συμμαθητές τους ως «γκέι» ή «αδερφή», χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια γνωστοποίηση ή ακόμη και συνειδητοποίηση της σεξουαλικότητας στο Δημοτικό, αξίζει να παρατηρηθεί και ο τρόπος με τον οποίο τα στιγματισμένα παιδιά αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους τότε: δηλαδή: ποιος είναι ο αυτοπροσδιορισμός του ετεροπροσδιορισμένου; Αντίστοιχα, πού ανήκει το παιδί που έχει αποκλειστεί από την ανδρική ομοκοινωνικότητα; Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδύθηκε ένα μοτίβο που αποτελεί κοινό στοιχείο σχεδόν όλων των αφηγήσεων: η παρέα με τα «διαφορετικά» παιδιά και η συνακόλουθη «διαφορετικότητα» του ίδιου του ατόμου. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να μην εμφανίζεται ομοιόμορφα σε όλες τις ιστορίες, αλλά πάντα υπάρχει μία αναφορά για τα «διαφορετικά» και «περιθωριοποιημένα» παιδιά, η συναναστροφή με τα οποία ξεκινά συνήθως είτε στο τέλος του Δημοτικού είτε στις αρχές του Γυμνασίου. Επιπροσθέτως, παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό και η παρέα με τα κορίτσια, η οποία στιγματίζεται, όπως έχει ήδη παρουσιαστεί, εξαιτίας της περιφρόνησης για τη θηλυκότητα. Σε μερικές

περιπτώσεις, οι κατηγορίες των «διαφορετικών» παιδιών και των «κοριτσιών» εφάπτονται ή/και συνεπάγονται η μία την άλλη.

*«Νομίζω, στο Δημοτικό, έκανα παρέα με ένα παιδί που κι αυτός ήταν λίγο περιθωριοποιημένος` μετά προς 6<sup>ο</sup> Δημοτικού έκανα παρέα και με ένα δεύτερο παιδί οπότε ήμασταν εμείς οι τρεις. [...] Στο μέρος που μου κάνανε bullying, ας πούμε στο Καλλιτεχνικό, με την κοπέλα που έκανα παρέα, κάναμε παρέα γιατί απλά δεν μας έκαναν παρέα οι υπόλοιποι, επειδή ήμασταν και οι δύο «διαφορετικοί» μπορούσαμε να καταλάβουμε ο ένας τον άλλον. [...]*

**Θεωρείς ότι υπήρχε ταύτιση;**

*Όχι, απαραίτητα. Υπήρχε ταύτιση με το ότι απλά ήμασταν τα «διαφορετικά» παιδιά. Δηλαδή με την μία κοπέλα ήταν και εκείνη λίγο περιθωριοποιημένη επειδή ήταν χοντρή, η άλλη κοπέλα ήταν περιθωριοποιημένη γιατί ήταν και αυτή λίγο μικρή και είχε άγχος όσον αφορά την κοινωνικοποίηση της και πολλοί δεν την έκαναν παρέα κτλ. Τώρα αν εννοείς ταύτιση για το «γκέι» θέμα, δε γνωρίζω. Αλλά έμαθα τώρα πριν λίγες εβδομάδες ότι ένα από τα δύο παιδιά που έκανα παρέα στο Δημοτικό, τελικά, είναι και αυτός «γκέι». Και μάλλον είναι και ο άλλος` εικάζω ότι είναι και ο δεύτερος.» (Μάνος, 22) (15)*

Στο απόσπασμα, ο Μάνος αναφέρει κάποια από τα άτομα που έκανε παρέα κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων. Κοινός τόπος των παραπάνω φιλικών σχέσεων ήταν μία κατάσταση όπου αγόρια και κορίτσια ήταν περιθωριοποιημένα και γίνονταν στόχοι. Αυτές οι παρέες αποτελούσαν το καταφύγιο των στιγματισμένων παιδιών και συγχρόνως ένα μέρος όπου μπορούσαν να γίνουν αντιληπτά από ομήλικούς τους και να αλληλοαναγνωρίσουν την περιθωριακή κατάσταση του άλλου. Η περιγραφή αυτή θυμίζει την αντίστοιχη των ανδρικών ομοκοινοτήτων, όντας όμως δομημένες με διαμετρική αντίθεση. Οι ανδρικές ομοκοινότητες, βασίζονται στην (άλληλο)αναγνώριση της ηγεμονικής ετεροσεξουαλικής αρρενωπότητας μεταξύ των μελών, μέσα από κοινές πρακτικές και έμφυλες «τελετουργίες» (βλ. Martino, 2000: 225` Bourdieu, 2002 [1998]: 108` Γιαννακόπουλος, 1991: 81). Οι παρέες του «περιθωρίου» στοχεύουν στην (άλληλο)αναγνώριση της σχολικής υποτελούς κατάστασής τους και στη δημιουργία δικτύων υποστήριξης.

*«Η Αλεξία δεχόταν λίγο θαυμασμό, αλλά από την άλλη, την κράζανε γιατί ήταν σεξουαλικά ενεργή. Η Μαριγώ... την κράζανε γιατί ήταν πολύ αρρενωπή για*

*κοπέλα. Τον Ιάκωβο τον κράζανε γιατί ήταν πολύ θηλυκός για αγόρι και, επίσης, πολύ χοντρός για αγόρι και για άνθρωπο. Τον Βαλεντίνο... τον κράζανε κι αυτόν γιατί είχε θηλυκά στοιχεία και τέτοια και ήταν πολύ loud και πολύ... ξέρεις. Αυτό. Δηλαδή, όλοι είχαμε φάει το φτυαράκι μας και τη κραξιματική μας.» (Νεκτάριος, 22) (16)*

Συμπληρωματικά, ο Νεκτάριος αναφέρει τη δική του παρέα στο Δημοτικό, όπου όλα τα συμμετέχοντα παιδιά δεχόντουσαν άμεσα ή έμμεσα «κράξιμο» για θέματα που αφορούσαν το φύλο ή τα σώματά τους. Έτσι, παρότι τα άτομα αυτά δε σκιαγραφούνται αυστηρά ως «περιθωριοποιημένα»<sup>15</sup>, φαίνεται ότι δέχονταν σχόλια που τα οδήγησαν να σχηματίσουν δικές τους παρέες, πέρα από τις ομοκοινότητές τους. Οι παρέες αυτές, αν και έχουν κορίτσια, συχνά δεν αποτελούνται μόνο από αυτά και το «περιθωριοποιημένο» αγόρι, αλλά είναι μικτές ομάδες με άτομα που γίνονται στόχοι σεξιστικών και ομοφοβικών επιθέσεων, ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους ταυτότητες. Η σύνθεση της παρέας θα μπορούσε να εξηγηθεί εν μέρει από την παρατήρηση των Epstein & Johnson (1994: 224) ότι «*οι γκέι και λεσβίες μαθητ(ρι)ες ταυτίζονται περισσότερο με άλλες υποτελείς ομάδες*». Παρότι κανείς από τους αφηγητές δεν αυτοπροσδιορίζοταν με κάποια ομοσεξουαλική ταυτότητα στο Δημοτικό, μπορούμε να διακρίνουμε ότι όντως ορισμένα άτομα, τα οποία μελλοντικά υιοθέτησαν μια κουήρ ταυτότητα, έκαναν παρέα με «στιγματισμένα» ή/και «περιθωριοποιημένα» παιδιά. Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό αν σκεφτούμε ότι δεν είναι η ομοσεξουαλική ταυτότητα αυτή που οδηγεί στην παρέα με «διαφορετικά» παιδιά αλλά η υποτελής θέση, η οποία μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους. Τα «διαφορετικά» παιδιά δεν «ταιριάζουν» με το κοινωνικό σύνολο, έχουν αποκλειστεί από την «παρέα» και αποτελούν αποδέκτες εκτόνωσης. Επιπλέον, ο στιγματισμός δεν γίνεται αντιληπτός ως αναστρέψιμος, αφού ακόμη και να προσπαθήσουν να εναρμονιστούν με τα κυρίαρχα πρότυπα, δεν επιτυγχάνουν την

---

<sup>15</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι 4 από τα 5 παιδιά που πήγαν σχολείο σε «μικρές/κλειστές κοινωνίες» (όπως τις χαρακτήρισαν στις αφηγήσεις τους) δεν βίωναν πάντα το «περιθώριο» με τη μορφή της αυστηρής απόκλισης, αλλά με τη μορφή του στιγματισμού. Ωστόσο, επειδή ακριβώς ήταν «μικρές κοινωνίες» συνήθως υπήρχε μια γενικότερη επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά. Από τα 4 παιδιά, τα 3 δεν αυτοπροσδιορίστηκαν ως «διαφορετικά» στις αφηγήσεις τους, παρά την αναφορά διακρίσεων εντός του σχολείου και παρουσίας σε «διαφορετικές» ομάδες (βλ. παρέα με κορίτσια ή παρέα με άλλα άτομα που δέχονταν διακρίσεις. Βέβαια, 1 παιδί (Γιώργος) αναφέρθηκε γενικά στη «διαφορετικότητα» και για τη μειωμένη ανοχή του χωριού σε αυτή.

κοινωνική αναβάθμιση. Ο τρόπος με τον οποίο αυτό λειτουργεί γίνεται κατανοητός αν σκεφτούμε ότι η ταμπέλα του αποκλίνοντα «*δε προσδιορίζει τη ποιότητα της παράβασης, αλλά προκύπτει ως συνέπεια της εφαρμογής κοινωνικών κανόνων και θεσμών*» ενάντια στο άτομο που έσπασε τους «κανόνες» (Becker, 1997 [1963]: 9). Τον αποκλεισμό ακολουθεί η αναζήτηση ενός νέου κύκλου «διαφορετικών» ατόμων, τα οποία βρίσκονται σε παρόμοια ιεραρχική κατάταξη. Μέσα από την παρέα με τα «διαφορετικά» παιδιά, το άτομο αρχίζει να αναγνωρίζει και το ίδιο του τον εαυτό ως «διαφορετικό»<sup>16</sup>, αντικαθιστώντας τον (έτερο)προσδιορισμό της «αδερφής». Έτσι, η «διαφορετικότητα» μετατρέπεται σε ένα εργαλείο εξουδετέρωσης της απόκλισης και μέσο διαπραγμάτευσης της υποτέλειας του ατόμου, καθιστώντας την κοινωνική ύπαρξη του περισσότερο βιώσιμη.

## 5.2. Παιδί και σεξουαλικότητα

### 5.2.1. Η παιδική αθωότητα

Η παιδική «αθωότητα» ήταν ένα θέμα που πλαισίωνε τις αφηγήσεις των ατόμων για τα πρώιμα σχολικά χρόνια τους, καθώς και για την πρόσληψη των ομοσεξουαλικών ταυτοτήτων. Η αθωότητα δικαιολογεί τις συμπεριφορές των μικρών παιδιών, απογυμνώνοντας τες από πολιτικά και κοινωνικά νοήματα.

*«Δεν υπάρχει, πολλές φορές, από καθηγητές γιατί είτε θα σου πουν «ε μα, είστε παιδιά, τα λένε αυτά» ή θα σου πούνε «οκ, θα κάνουμε κάτι, θα δούμε τι θα κάνουμε» αλλά δεν κάνουν τίποτα. Ένας διευθυντής με είχε καλέσει μια φορά και μου είχε πει «εντάξει, δεν πειράζει, τα πράγματα θα γίνουν καλύτερα» αλλά δε νομίζω ότι έγινε κάτι πιο ουσιαστικό.» (Μάνος, 22) (17)*

---

<sup>16</sup> 4 από τους 8 συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ρητά ότι ήταν «διαφορετικοί» (Μάνος, Βαγγέλης, Χάρης) ή «αντισυμβατικοί» (Χρήστος), χωρίς να αναφερθούν εκείνη τη στιγμή στη σεξουαλικότητά τους, ενώ οι υπόλοιποι 4 αναφέρθηκαν σε παρέες με κορίτσια ή/και άτομα που δέχονταν bullying.



Ο Μάνος αναφέρει ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι καθηγητές δεν επεμβαίνουν διότι θεωρούν ότι οι προσβολές και οι παρενοχλήσεις αποτελούν απλώς άδολα παιδικά πειράγματα, τα οποία θα ξεπεραστούν με το χρόνο και την ωρίμανση των ατόμων. Συμπληρωματικά, ο Σταύρος «συμφωνεί» λέγοντας «οκ, το παιδί μπορεί να βιώνει ένα *bullying* αλλά δεν είναι τόσο έντονο, γιατί είσαι μικρός, δε θα σε χτυπήσει, λένε, στο Δημοτικό ένα παιδάκι». Η παιδική ταυτότητα αποκλείει την επαφή με οποιοδήποτε στίγμα που απειλεί να σπλώσει την αγνότητά της, Προφανώς, κάτι τέτοιο ενδέχεται να προκαλέσει προβλήματα στην σχολική καθημερινότητα των παιδιών που δέχονται παρενόχληση, αφού είναι δύσκολο να απευθυνθούν στο διδακτικό προσωπικό για αποτελεσματική λύση και υποστήριξη.

Η αθωότητα των παιδιών, λόγω της ευαλωτότητάς της, χρήζει προστασίας, διότι συνεχώς «βάλλεται» και «απειλείται». Σε περίπτωση που η αθωότητα κλονιστεί, τότε υπάρχει ο κίνδυνος απώλειας της, και αν χαθεί, τότε μαζί της θα εκλείψει και η παιδικότητα, το οποίο θα αποτελέσει πλήγμα για όλο το συμβολικό σύστημα που έχει οικοδομηθεί γύρω από την ιδέα του «παιδιού», καθώς το «παιδί» συμβολίζει το ετεροκανονικό και αναπαραγωγικό μέλλον. Στα δύο παρακάτω αποσπάσματα, το «παιδί» εργαλειοποιείται με δύο τρόπους:

*«είπε ένα παιδί «α, να βλέπουμε άντρες να φιλιούνται, είναι λάθος» και «τι πρότυπο δίνουμε στα παιδιά;» και αυτά τα κλασικά σχόλια.»*  
(Γιώργος, 21) (18)

Στο πρώτο, το παιδί εμφανίζεται ως ένας παθητικός δέκτης, ο οποίος κινδυνεύει από λανθασμένα μηνύματα (αποδοχή δύο ανδρών να φιλιούνται) και την καθιέρωση «προβληματικών» προτύπων (ομοσεξουαλικοί άνδρες).

*«μια φορά μου είχε πει [η μητέρα μου] μια μαλακία ότι είναι οργανωμένο σχέδιο –γκέι ατζέντα’, αυτό το γνωστό— έτσι ώστε να μη κάνουμε παιδιά.»*  
(Χρήστος, 19) (19)

Στο δεύτερο απόσπασμα, το «παιδί» παρουσιάζεται ως ο κύριος στόχος της ομοσεξουαλικότητας, η οποία στοχεύει στην εξάλειψή του, μέσα από μια στρατηγικά

οργανωμένη επίθεση (γκέι ατζέντα) στην ετεροκανονική αναπαραγωγή. Στο έργο του Edelman (2004), η εικόνα του «Παιδιού» είναι πολιτική, τοποθετεί και ελέγχει τα ιδεολογικά όρια, και θέτει την κουήρ αντίσταση εκτός λόγου, καθώς αυτή δε μάχεται για το «Παιδί», αλλά μάχεται το «Παιδί», και άρα το μέλλον. Το «Παιδί» δεν αφορά τις «βιωμένες εμπειρίες κάποιου ιστορικού παιδιού» (Edelman, ο.π.: 11) αλλά μία αόριστη μορφή που ρυθμίζει τον πολιτικό λόγο. Παράλληλα, το «Παιδί» αποτελεί το «φανταστικό ωφελούμενο κάθε πολιτικής παρέμβασης» (ο.π.: 3) αλλά και τον ιδανικό πολίτη που διεκδικεί πλήρη δικαιώματα και περιορίζει τα δικαιώματα των «πραγματικών» πολιτών (ο.π.: 11) Έτσι, ο Edelman προτρέπει στην αποδοχή της «αρνητικότητας» του κουήρ στοιχείου, όπως αυτή η «αρνητικότητα» γίνεται αντιληπτή σε ένα ετεροκανονικό πλαίσιο, και την απόρριψη του «Παιδιού» και του συνεπαγόμενου μέλλοντος.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι σε ένα πρώτο επίπεδο σκέψης, οι κουήρ ταυτότητες παρουσιάζονται σε πλήρη αντίθεση με την εδραιωμένη «παιδική» ταυτότητα. Σημείο σύγκρουσης των δύο πλευρών είναι η αναπαραγωγή και η εξασφάλιση του μέλλοντος, σε ένα ετεροκανονικό πλαίσιο. Γι' αυτό, δεν προκαλεί καθόλου εντύπωση ότι σχεδόν όλοι οι αφηγητές των συνεντεύξεων δεν είχαν δεχθεί κάποια ομοφοβική συμπεριφορά που να εστιάζει στην ίδια τη σεξουαλική τους ταυτότητα, παρά μόνο στην απουσία κάποιας μορφής ηγεμονικής ή αποδεκτής αρρενωπότητας.

*«Το να μου πουν ευθέως ότι είμαι «γκέι» ή να υπονοήσουν ότι είμαι «γκέι». Αυτό δεν το είχε υπονοήσει κανείς, αλλά τύπου ότι «αυτό κάνουν τα αγόρια, αυτό κάνουν τα κορίτσια», έπαιζε πάρα πολύ. Και από το Δημοτικό. Σε όλα τα χρόνια.»*  
(Χρήστος, 19) (20)

Αν και είναι δύσκολο να διακρίνουμε σε ποιες περιπτώσεις μία ομοφοβική βρισιά αναφέρεται στη σεξουαλική ή την έμφυλη ταυτότητα, οι αφηγήσεις των συμμετεχόντων σκιαγραφούν μία δυσανάλογη παρουσία μεταξύ σεξιστικών (που εκφράζονται μέσα από ομοφοβικές προσβολές) και καθαρά ομοφοβικών σχολίων. Ο Χρήστος αναφέρει ότι οι συμμαθη(ρι)ες του δεν είχαν μπει ποτέ στη διαδικασία να μάθουν αν ο ίδιος ήταν όντως γκέι, παρά τα καθιερωμένα ομοφοβικά σχόλια που

δεχόταν, όταν αποτύγχανε στην επιτέλεση της αρρενωπότητας. Έτσι, παρομοίως με τα περιστατικά που εξετάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, δεν υπάρχει προσπάθεια αναγνώρισης της σεξουαλικής ταυτότητας του και αυτό ενδέχεται να οφείλεται στη μη αναγνώριση της πιθανότητας να είναι όντως το παιδί ομοσεξουαλικό. Βέβαια, αυτή η σκέψη δε πρέπει να παρεξηγηθεί και να ερμηνευτεί ως απόλυτη απόκλιση του ενδεχομένου της μετέπειτα αναγνώρισης, αλλά ως μια απόπειρα ανάδειξης της «ετεροσεξουαλικής παραδοχής» (Erstein & Johnson, 1994), δηλαδή της πεποίθησης ότι τα άτομα γίνονται πρωτίστως αντιληπτά ως ετεροσεξουαλικά. Η μη αναγνώριση της ομοσεξουαλικής πιθανότητας στα παιδιά σε συνδυασμό με την «ετεροσεξουαλική παραδοχή» αναδεικνύονται από εμπειρίες όπως αυτή του Γιάννη, ο οποίος μεγάλωσε με την έντονη προτροπή να του αρέσουν τα κορίτσια, σε σημείο που οποιαδήποτε συναναστροφή με αυτά μπορούσε να ερμηνευτεί ως ρομαντικό ενδιαφέρον, όπως αυτό προβλέπεται στο ετεροκανονικό πλαίσιο. Η πίεση αυτή τον οδήγησε να δυσκολευτεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα συναισθήματά του για τον συμμαθητή του και όταν αυτό επιχειρήθηκε, έγινε μέσα από σύγκριση με το πώς του είχαν «μάθει» ότι θα έπρεπε να νιώθει για τα κορίτσια. Ωστόσο, το coming out της αδερφής έπαιξε αργότερα κρίσιμο ρόλο, αφού ξεδίπλωσε μπροστά του ένα νέο πεδίο δυνατοτήτων, στο οποίο ο ίδιος δε θα χρειαζόταν να επωμιστεί μια ετεροκανονική ταυτότητα. Σε αυτό το σημείο, αρχίζει να γίνεται σαφές πώς η ετεροκανονικότητα και η ομοφοβία, εντός και εκτός σχολείου, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των παιδικών (α)σεξουαλικών ταυτοτήτων. Η ασεξουαλικότητα που παρουσιάζεται έχει ωστόσο διαφορετική βάση: στην ετεροκανονική εκδοχή, η ασεξουαλικότητα είναι προϊόν μίας φαντασιακής παιδικής «αθωότητας», ενώ στην κουήρ εκδοχή παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα φόβου και λειτουργεί ως ένας μηχανισμός άμυνας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Plummer (1994: 28) *«το παιδί στο σχολείο που ακούει συμμαθητ(ρι)ες να κοροϊδεύουν τους γκέι, θα καταλάβει σύντομα ότι αυτό είναι μια επικίνδυνη ιστορία που δεν μπορεί να λεχθεί με ασφάλεια σε κάποιο άλλο άτομο»*. Γι' αυτό, έχοντας δει μέχρι τώρα ότι η σεξουαλικότητα στο σχολείο δε σχετίζεται με σεξουαλικές πρακτικές αλλά συμβολίζει το μέρος της ιεραρχίας που βρίσκεται κάποιο άτομο (Nayak & Kehily, 1996: 171), γίνεται αντιληπτό ότι η ασεξουαλικότητα επιστρατεύεται για να αντισταθεί το στιγματισμένο παιδί στη χαμηλή ιεραρχική κατάσταση και στις συνακόλουθες συνέπειές της.

### 5.2.2. Το σεξουαλικό παιδί και η απειλή της ομοσεξουαλικότητας

Η ασεξουαλικότητα σε συνδυασμό με τη μη αναγνώριση των ομοερωτικών παιδιών δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο δομείται το αφήγημα της σύγκρουσης της παιδικότητας με την ομοσεξουαλικότητα. Το μόνο περιθώριο σκέψης του σεξουαλικού παιδιού είναι υπό το πρίσμα της ετεροκανονικότητας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά διακατέχονται από μία ερωτική/σεξουαλική «αθωότητα» που τα διαχωρίζει από τους ενήλικες. Όταν θα φτάσει η ώρα, η ενηλικίωση θα αντικαταστήσει την «αθωότητα» (Bond Stockton, 2004: 297), με τον ετεροφυλόφιλο ενήλικα να παίρνει τη θέση του ασεξουαλικού ετερορομαντικού παιδιού (Bruhm & Harley, 2004: xiv). Η απειλή της ομοσεξουαλικότητας δεν περιορίζεται μόνο στη μορφή του παιδιού ως σύμβολο του μέλλοντος αλλά επεκτείνεται και στη μορφή του ως ετεροφυλόφιλος ενήλικας, ο οποίος κινδυνεύει από τη διαστροφή. Εδώ, μιλάμε για το παιδί που δε «γλύτωσε», παρά την προστασία της κοινωνίας, και έχει (ή κοντεύει να) προσβληθεί από τα «κακά πρότυπα».

*«Εεε, «α γαμήσου», «μαλάκα» κτλ., «τι μαλακίες λες;» κτλ... Εντάξει, έλεγε «και το παιδί μου...», ας πούμε, «τι είναι αυτά; Τι είναι αυτά που λες;», «που κάνεις παρέα με πούστηδες» και αυτά. Εντάξει, είπε κάποια ομοφοβικά ως προς τις παρέες που μπορεί να κάνω, αλλά ακόμη και σήμερα όποτε της το αναφέρω, ας πούμε, έχει αντιδράσεις, ξέρεις, λίγο... αρνητικές... φωνές λίγο κτλ., αλλά δεν με νοιάζει, οπότε το κάνω και λίγο, μπας και το συνειδητοποιήσει κάποια στιγμή.*

***Άρα, θεωρεί ότι οι παρέες σου σε έχουν επηρεάσει;***

*Εεεμ, εντάξει, το έχει πει, ρε παιδί μου, κάποια στιγμή... «ποιος σε έκανε έτσι;» και αυτά, αλλά δε στάθηκε σε αυτό.» (Βαγγέλης, 21) (21)*

Η μητέρα του Βαγγέλη αντέδρασε αρνητικά στο coming out του, μη αναγνωρίζοντας και αποσιωπώντας την ταυτότητά του. Στη συνέχεια προσπαθεί να εντοπίσει τα αίτια του «ομοσεξουαλικού προβλήματος», υποδεικνύοντας τις «παρέες με τους πούστηδες» ως τα «κακά πρότυπα». Η ερώτηση «ποιος σε έκανε έτσι;» δηλώνει τη μετατροπή του από κατάσταση σε μία άλλη, και πιο συγκεκριμένα από την

ετεροφυλοφιλία στην ομοφυλοφιλία. Όπως αναφέρει και ο Rugh (2010: 8), «η αθωότητα αποτελεί την φαινομενικά κανονιστική βάση για τη σεξουαλική ταυτότητα των παιδιών», όπως και η ετεροφυλοφιλία για τη «σεξουαλική ταυτότητα των ενηλίκων». Γι' αυτό το παιδί που αντιμετωπίζεται ως μελλοντικός ενήλικας θα πρέπει να ανταλλάξει την αθωότητά του –αυστηρά- με την ετεροφυλοφιλία. Αυτό το σχήμα απειλείται μόνο από εξωτερικούς παράγοντες που δεν έχουν καμία σχέση με το ίδιο το παιδί, τις οικογενειακές αρχές και τις κοινωνικές αξίες. Η σύνδεση της ομοσεξουαλικότητας με το βιασμό αναφέρθηκε σε 3 από τις 8 συνεντεύξεις, ενώ σε 1 ακόμη γίνεται σύγκριση με «ναρκομανείς» και «σεξεργάτες»<sup>17</sup>. Ο ομοφυλόφιλος, λοιπόν, ταυτίζεται με άτομα που χρησιμοποιούν τα σώματά τους με τρόπο ποινικά κολάσιμο ή/και ηθικά κατάπτυστο. Όλες αυτές οι συγκρίσεις εκφράζουν, συνεπώς, ένα πράγμα: το ομοσεξουαλικό σώμα παραβαίνει τις κοινωνικές αξίες και τίθεται εκτός τάξης. Σύμφωνα με την Douglas (2004 [1984]: 117) η ύπαρξη ενός «συνόλου από τακτοποιημένες σχέσεις» και «η παραβίαση αυτής της τάξης» αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία της «βρομιάς», υποδηλώνοντας παράλληλα την παρουσία ενός «συστήματος». Στην παρούσα περίπτωση, οι τακτοποιημένες σχέσεις αντιπροσωπεύονται από την ετεροφυλοφιλία, η παραβίαση πραγματοποιείται με την ομοφυλοφιλία και το σύστημα είναι η ετεροκανονικότητα, με τις μη ετεροκανονικές σεξουαλικότητες να αποτελούν τη βρομιά, η οποία μετατρέπεται στη συνέχεια σε απειλητική και μεταδόσιμη «ανωμαλία» και από τη στιγμή που «κάτι ταξινομείται σταθερά ως ανώμαλο, το περίγραμμα της ομάδας στην οποία δεν ανήκει αποσαφηνίζεται» (Douglas, ο.π.: 120), καθιστώντας έτσι την ετεροφυλοφιλία τον υγιή και ευπρεπή τρόπο σεξουαλικής συμπεριφοράς. Από την άλλη, η ομοσεξουαλικότητα παρουσιάζεται να «διαβρώνει» το άτομο πνευματικά αλλά και σωματικά. Αναφέρει ο Νεκτάριος για την (παιδαγωγό) μητέρα του, όταν αυτός τελείωνε το Δημοτικό:

---

<sup>17</sup> Πέρα από τον Χάρη, στη σύνδεση με τον βιασμό αναφέρθηκαν ο Γιάννης και ο Νεκτάριος. Στην περίπτωση του Γιάννη, η εικόνα του βιαστή αναδύθηκε όταν μιλούσε με τη μάνα του για τη πιθανότητα υιοθεσίας. Στην περίπτωση του Νεκταρίου, ο ίδιος χαρακτηρίστηκε από τη μάνα του ως «βιαστής» όταν αυτή έμαθε ότι αυτός συμμετείχε σε σεξουαλικά παιχνίδια με έναν συνομήλικό φίλο του (στην 6<sup>η</sup> Δημοτικού). Η σύνδεση με «ναρκομανείς» και «σεξεργάτες» έγινε στην ιστορία του Μάνου.

*«[...] εκεί που μπορεί να τρώγαμε και να βλέπαμε ειδήσεις «αυτό που λένε για τους Άγγλους είναι μύθος, που είναι όλοι πούστηδες, δε συμβαίνει αυτό» ή «α, ξέρεις ότι οι γκέι κάνουν σεξ...» και το ένα και το άλλο «...και μετά τους ανοίγει ο κώλος και τους φεύγουν τα σκατά και δεν μπορούν να πάνε τουαλέτα και γίνονται ρεζίλι» ή «α, πρώτη συμβουλή που δίνεις στο παιδί σου που θα πάει πρώτη μέρα σχολείο, στο Γυμνάσιο, είναι ότι μείνε μακριά από τις τουαλέτες γιατί, ξέρεις, εκεί τα αγοράκια κάνουν περίεργα πράγματα» και ότι «γκέι και πούστης δεν είναι αυτός που τον δίνει...», που «γαμάει», ουσιαστικά, δηλαδή με τα λόγια της, «... είναι αυτός που τον παίρνει», αυτή είναι η «αδερφή»... δηλαδή, αυτή είναι μια συμβουλή που δίνει μια μάνα για να πάει το παιδί σχολείο πρώτη μέρα...» (Νεκτάριος, 22) (22)*

Η ανδρική ομοσεξουαλικότητα αντανακλάται βίαια στα σώματα καθώς φαίνεται να προκαλεί βλάβες που οδηγούν με τη σειρά τους στον εξευτελισμό ή/και σε αρρώστιες<sup>18</sup>. Όταν η ομοσεξουαλικότητα συνδυάζεται με την αχαλίνωτη ανδρική σεξουαλική ορμή, τότε δημιουργείται ένα περιβάλλον που επιτάσσει την προσοχή των παιδιών. Τα παιδιά στις τουαλέτες, δεν χαρακτηρίζονται από κάποια σεξουαλική ταυτότητα, αλλά από τη σεξουαλική ορμή τους, η οποία δεν τα καθιστά απαραίτητα «γκέι», αφού δε συνοδεύεται από παθητικότητα ή την συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων (βλ. Γιαννακόπουλος: 2001). Σε αυτό το σημείο, και με ό,τι έχουμε δει μέχρι τώρα, αρχίζει να διαφαίνεται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η ανδρική ετεροκανονική ταυτότητα: το αθώο παιδί θα μεγαλώσει για να γίνει ένας ετεροφυλόφιλος άνδρας. Η αλλαγή του status θα επιτευχθεί μέσα από «τελετές μύησης» στη βάση της έμφυλης και σεξουαλικής ταυτότητας (Μακρυνιώτη, 1997: 27), όπως η σταδιακή (έτερο)σεξουαλική αφύπνιση. Ωστόσο, παρά την άρρητα κοινά αποδεκτή παραδοχή, ο τρόπος με τον οποίο οι κηδεμόνες μιλάνε για τις σεξουαλικές ταυτότητες των αγοριών υποδηλώνει ότι η ετεροσεξουαλική ταυτότητα είναι «απόλυτα ασταθής και δίνεται αυτόματα σε άτομα που δεν έχουν αυτοπροσδιοριστεί ή ετεροπροσδιοριστεί ως ομοφυλόφιλοι» (Halley, 2004 [1993]: 83) και ότι το στίγμα της ομοφυλοφιλίας απειλεί όλους τους άνδρες που αποτυγχάνουν να «συντηρήσουν την ανάλογη δημόσια εικόνα» (Lancaster, 2006 [1991]: 556). Έτσι, η οικειοποίηση μιας ομοσεξουαλικής ταυτότητας από τα παιδιά τους, και όχι τόσο οι ομοσεξουαλικές πράξεις αυτές καθαυτές (Foucault, 1994), έρχεται σε σύγκρουση με την

---

<sup>18</sup> Βλ. απόσπασμα (33)

αυτοεκπληρούμενη προφητεία της ετεροφυλόφιλης ενηλικίωσης που πλέον αποδεικνύεται μη δεδομένη.

## **6. Εφηβεία, ομοσεξουαλικότητα και σχολείο**

Η περίπλοκη σχέση μεταξύ φύλου, σεξουαλικότητας και σχολείου δεν περιορίζεται στα πρώιμα σχολικά χρόνια αλλά επεκτείνεται και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες, έχοντας πλέον νέα μορφή και ερείσματα. Τα παιδιά αρχίζουν να ανακαλύπτουν ζητήματα σεξουαλικότητας και ερωτικών επιθυμιών, τα οποία αποσιωπώνται ενεργά από το σχολείο και τους καθηγητές. Επιπλέον, τα άτομα συγκροτούν πιο σταθερές (φιλικές/εχθρικές/ουδέτερες) σχέσεις με τις/τους συμμαθητ(ρι)ες τους, οι οποίες συμβάλλουν στη διυποκειμενική δόμηση του εαυτού. Σε αυτήν την ενότητα, λοιπόν, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι αφηγητές αλληλεπιδρούσαν με συμμαθητ(ρι)ες τους, βάσει των ομοσεξουαλικών ταυτοτήτων και επιθυμιών τους, πώς λειτουργούσαν αυτές οι σχέσεις στις ζωές των παιδιών, και πώς το σχολείο και το διδακτικό προσωπικό χειριζόταν ζητήματα (ομο)σεξουαλικότητας.

### **6.1. Η ζωή στο Γυμνάσιο και το Λύκειο**

#### **6.1.1. Οι κουήρ δυνατότητες μετά το Δημοτικό**

Μια συχνή αναφορά ανάμεσα στις συνεντεύξεις είναι η σύγκριση των σχολικών βαθμίδων και, κυρίως, του Δημοτικού με το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η αποφοίτηση από το Δημοτικό σηματοδοτούσε τη σταδιακή έκλειψη της παιδικότητας, τη συνειδητοποίηση μη ετεροκανονικών επιθυμιών χωρίς όμως την πλαισίωση από συγκεκριμένη ταυτότητα, τη μεταβολή στην ποσότητα και την ποιότητα των ομοφοβικών προσβολών και συμπεριφορών, και τη σύσταση παρεών βάσει προσωπικών κριτηρίων. Προφανώς, τα παραπάνω στοιχεία δεν ήταν πανομοιότυπα ούτε στατικά· ωστόσο, παρουσιάζονται αρκετές ομοιότητες, οι οποίες τονίζουν τη σημασία της μετάβασης από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη και, ιδιαίτερα, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.



*«Το Γυμνάσιο καμία σχέση με το Δημοτικό, ήταν εντελώς διαφορετική περίοδος, εντελώς διαφορετική φάση, γιατί αρχικά στην 1<sup>η</sup> Γυμνασίου με 2<sup>α</sup> Γυμνασίου, εκεί ανάμεσα άρχισα όχι να συνειδητοποιώ αλλά να υπάρχουν τα πρώτα δείγματα, όσο άρχισα να αναπτύσσομαι και να φτάνω σε μια ηλικία που πολλά άτομα ανακαλύπτουν τη σεξουαλικότητά τους, άλλα νωρίτερα, άλλα αργότερα, εγώ σε εκείνη την ηλικία, στην 1<sup>η</sup> Γυμνασίου, άρχισα να παρατηρώ ότι νιώθω έλξη προς άτομα του ίδιου φύλου, αλλά στην 1<sup>η</sup> Γυμνασίου, θυμάμαι ότι δεν ήταν κάτι που με απασχολούσε, ήταν απλά μια αίσθηση. Δεν είχε γίνει ακόμη συνειδητοποίηση... δεν είχα κάποιες σκέψεις γι' αυτό, δηλαδή, ήταν κάτι που απλά αργότερα, την επόμενη χρονιά, συνειδητοποίησα ότι είναι «αυτό», ότι «είσαι γκέι». Βασικά, και τότε δεν ήταν ακριβώς συνειδητοποίηση, αλλά στην 2<sup>α</sup> Γυμνασίου άρχισα να το καταλαβαίνω περισσότερο. Και ήταν, κυρίως, από συμμαθητές που κάναμε παρέα και συνήθως το βίωνα σε συζητήσεις που... πολύ εφηβικά γύρω από το σεξ... και εκεί, νομίζω, ότι ένιωθα ότι αυτό που συζητάνε – αν μιλούσαν για κάποια κοπέλα--, εμένα με άφηνε αδιάφορο... εννών να γινόταν συζήτηση, να γινόταν αναφορά σε κάποιο αγόρι, μπορεί να ένιωθα μια έλξη, ας πούμε, για κάποιον συμμαθητή μου. Οπότε, εκεί άρχισα να το συνειδητοποιώ και με επηρέασε πολύ ψυχολογικά.» (Γιώργος, 21) (23)*

Έτσι, τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο συνοδεύει, συνήθως, και μία μορφή σεξουαλικής συνειδητοποίησης. Ο Γιώργος αναφέρει ότι στην αρχή του Γυμνασίου είχε αρχίσει να εντοπίζει τα «πρώτα δείγματα» της ομοσεξουαλικότητάς του, τα οποία διαχωρίζονται από την συνειδητοποίηση της σεξουαλικής ταυτότητας. Επίσης, η σεξουαλική αφύπνιση για πολλά άτομα πραγματοποιείται σε εκείνη την ηλικία και συμπληρώνεται από αύξηση των συζητήσεων από τα παιδιά σχετικά με τις ερωτικές επιθυμίες τους. Για τα κορίτσια παιδιά, αυτές οι συζητήσεις αποτελούν εμπόδια στην κοινωνικότητα και τη συγκρότηση του σεξουαλικού εαυτού καθώς, από τη μία, δυσκολεύονται να δημιουργήσουν δεσμούς με άλλα άτομα μέσω του μοιράσματος των προσωπικών συναισθημάτων και, από την άλλη, αντιλαμβάνονται ότι οι επιθυμίες τους παραστρατίζουν από τις συνηθισμένες ετεροκανονικές επιθυμίες των συμμαθητριών τους. Αυτή η κατάσταση μπορεί να οδηγήσει στην καθυστέρηση της σεξουαλικής συνειδητοποίησης ή ακόμη και στην προσπάθεια αποφυγής μιας ομοσεξουαλικής ταυτότητας. Ενδεικτικά, όταν ο Γιώργος κατάλαβε ότι έχει μη ετεροκανονικές επιθυμίες, αρχικά προσπάθησε να τις περιφρονήσει και να τις αγνοήσει ωθώντας παράλληλα τον εαυτό του να εμπλακεί με μία κοπέλα· ωστόσο, τελικά, από εκείνη την ηλικία μέχρι τα 16-17, στράφηκε στη θρησκεία, ελπίζοντας ότι ο Θεός θα τον βοηθήσει να «αλλάξει», κάτι το οποίο εγκαταλείφτηκε ως εγχείρημα στη 2<sup>α</sup> Λυκείου μετά την αποδοχή του εαυτού του και τη συγκρότηση

ενός υποστηρικτικού κύκλου. Αντίστοιχα, κι άλλοι αφηγητές περιγράφουν ότι αγνοήθηκαν οι πρώτες ενδείξεις ομοσεξουαλικότητας (ή εξουδετερώθηκαν με την ταυτότητα του «μπαϊσέξουαλ») και παρατηρείται ότι η άνεση με την υιοθέτηση μιας ομοσεξουαλικής ταυτότητας επήλθε με την απουσία παρενόχλησης και κακοποιητικού περιβάλλοντος (βλ. Μάνος, Νεκτάριος)<sup>19</sup>, με το αδιαμφισβήτητο ερωτικό ενδιαφέρον για άλλο αγόρι (βλ. Σταύρος, Χρήστος), με το coming out ενός κοντινού προσώπου (βλ. Γιάννης) ή τη σύναψη ομοερωτικής σχέσης (βλ. Βαγγέλης, Χάρης). Όλα τα παραπάνω πλαισιώνονται και από τη δημιουργία παρεών, οι οποίες απαρτίζονταν κυρίως από κορίτσια, τα οποία σε όλες τις συνεντεύξεις παρουσιάζονται ως πιο φιλικά και υποστηρικτικά από τα αγόρια, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στους αφηγητές.

Οι ομόφυλες ερωτικές σχέσεις και οι παρέες με άτομα που δεν απαιτούν συγκεκριμένες έμφυλες επιτελέσεις ή/και αποτελούνται από μη ετεροκανονικές ταυτότητες μετατρέπονται σε πρακτικές που δημιουργούν «κουήρ χώρους», μέσα στους οποίους είναι δυνατή η εμφάνιση «κουήρ χρονικοτήτων» (Halberstam, 2005) σύμφωνα με τον Halberstam, ο «κουήρ χρόνος» χαρακτηρίζει όλα αυτά τα ενδεχόμενα ζωής που αποκλίνουν από το ετεροκανονικό μοντέλο της γέννησης, του γάμου, της οικογένειας, της αναπαραγωγής, της κληρονομιάς και του θανάτου. Η μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη μπορεί να συμβολίζει τη σταδιακή ωρίμανση του παιδιού στον «ετεροκανονικό χρόνο» αλλά συγχρόνως ενδέχεται να λειτουργήσει και ως θεμέλιο για την ανάδυση του «κουήρ χρόνου» καθώς είναι πολύ πιθανό να αναδιαμορφωθεί το περιβάλλον και οι ανθρώπινες σχέσεις του νεαρού ατόμου. Τα ασταθή και σποραδικά κράματα «κουήρ χρόνου», που μπορεί να βιώνει ένα παιδί που προσπαθεί να εξετάσει και να διαχειριστεί τις σεξουαλικές του

---

<sup>19</sup> Ένας παράγοντας βελτιστοποίησης της σχολικής εμπειρίας που προκύπτει από την αλλαγή είναι η αποχώρηση παιδιών με κακοποιητικές συμπεριφορές, τα οποία θα ήταν σε θέση να μεταφέρουν τις σχέσεις εξουσίας του Δημοτικού στο Γυμνάσιο. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά που δέχονταν κακοποιητικά σχόλια και συμπεριφορές να επαναπροσδιορίσουν την «ταυτότητά» τους πιο εύκολα στο νέο σχολικό περιβάλλον και στο νέο μαθητικό πληθυσμό, διαγράφοντας αρνητικά σχόλια που χαρακτήριζαν την υπόστασή τους μέχρι τότε. Έπειτα, η απουσία ατόμων που στιγματίζουν ενεργά τις ομοσεξουαλικές ταυτότητες και η ύπαρξη νέων ουσιαστικότερων παρεών παρέχουν την δυνατότητα στα παιδιά να στοχαστούν με μεγαλύτερη άνεση τον εαυτό τους σε ένα μη ετεροκανονικό πλαίσιο. Φυσικά, αυτό δε σημαίνει ότι τα ομοφοβικά σχόλια παύουν με το τέλος του Δημοτικού, καθώς όπως θα δούμε συνεχίζονται παρά όλα αυτά, τα νεαρά άτομα ενδέχεται να αποκτήσουν ένα ασφαλές – φαντασιακό- μέρος όπου μπορούν να επεξεργαστούν την ταυτότητά τους παρά τα περιστασιακά ομοφοβικά συμβάντα.

επιθυμίες, θα οδηγήσουν κάποια στιγμή στην εδραίωση μιας ταυτότητας, η οποία με τη σειρά της θα διασφαλίσει τη σταθερότητα του «κουήρ χρόνου», ανοίγοντας πια τον δρόμο για την απενοχοποιημένη βίωση μίας μη ετεροκανονικής ζωής.

### 6.1.2. Οι σχέσεις με συμμαθητ(ρι)ες

Παρότι στις περισσότερες περιπτώσεις αναφέρεται μία σχετική αύξηση των ομοφοβικών/σεξιστικών σχολίων με το πέρασμα στο Γυμνάσιο, οι αφηγητές παρουσιάζονται πιο «ανθεκτικοί»<sup>20</sup>, με την πάροδο των χρόνων, κάτι που ενδέχεται να οφείλεται και στα μικρής εμβέλειας υποστηρικτικά περιβάλλοντα που οι ίδιοι συγκροτούν. Παράλληλα, ενώ υπάρχει αύξηση των σχολίων, αναφέρεται μία γενικότερη αδιαφορία από το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιστατικά.

*«Όπως σου είπα, κυρίως πίσω από την πλάτη μου. Δεν ήταν, δηλαδή, άμεσες οι προσβολές, να έρθουν να με χτυπήσουν... γιατί, δυστυχώς, συμβαίνουν και αυτά... ή να με χτυπήσουν ή να με θρίσουν, να μου πουν διάφορα πράγματα, αλλά είχε αυτό το 'πίσω από την πλάτη', γελάκια και 'χα χα χα, χου χου χου'.»*  
(Γιώργος, 21) (24)

Εδώ βλέπουμε ομοφοβικές προσβολές, απουσία σωματικής βίας και σχόλια που είναι πισώπλατα και δεν εκφέρονται εν παρουσία του αφηγητή. Με αυτό το βίωμα είναι πιο κοντά οι εμπειρίες του Βαγγέλη, του Χάρη και του Νεκτάριου. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι στις συγκρίσεις των βαθμίδων δεν μας αφορά απαραίτητα η αύξηση ή η μείωση των προσβολών, καθώς δεν υπάρχει κάποιος αξιόπιστος τρόπος μέτρησής τους, ενώ παράλληλα δεν είναι δυνατόν να θεωρούμε ότι θα επέλθει η πλήρης καταπολέμηση τους, μέσα σε ένα περιβάλλον που τις ενθαρρύνει. Αυτά που έχουν σημασία είναι οι τρόποι που οι προσβολές και οι συμπεριφορές εκφέρονται, αλλά και οι μηχανισμοί άμυνας των αποδεκτών.

---

<sup>20</sup> Αν και, γενικά, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την «ανθεκτικότητα», αυτή θα μπορούσε να συνοψιστεί ως «μία δυναμική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει τη θετική προσαρμογή σε ένα πλαίσιο μεγάλης αντιξοότητας» (Luthar et al., 2000: 543).

Πέρα, όμως, από τις καθαρά εκφραστικές αλληλεπιδράσεις, σημαντικό στοιχείο στην μελέτη των καθημερινών σχέσεων μεταξύ των μαθητ(ρι)ών αποτελεί και η φυσική αλληλεπίδραση των παιδιών. Σύμφωνα με τους αφηγητές, με την πάροδο των χρόνων δε παρατηρείται τόσο βία, όσο παρενόχληση. Ασφαλώς, αυτό δε σημαίνει ότι δεν έχει υπάρξει, αλλά ότι το σύνηθες είναι στη θέση της φυσικής βίας να υπάρχει παρενόχληση, η οποία μπορεί να περιέχει και κάποια σωματικά αγγίγματα. Μία αξιοσημείωτη περίπτωση που τονίζει την παραπάνω διαφορά αναφέρεται από τον Γιάννη, ο οποίος κάνει λόγο για ομοφοβικά στρέψιμα άτομα που του την «πέφτουν» για να τον υποτιμήσουν:

*«Τύπου, υπάρχει ένα άτομο, στο Λύκειο, το οποίο ερχόταν και με έπιανε από τον σβέρκο, με έπιανε από το μπράτσο, και μου έλεγε «α, ρε, Γιάννη», «α, ρε, το ένα», [«α, ρε, το άλλο»,] ο οποίος τα έκανε σα να προσπαθούσε να με γελοιοποιήσει, να με κάνει να μη νιώθω άνετα που μου την πέφτει, ή να προσπαθήσει να μου δώσει σημάδια ότι μου την πέφτει, αλλά ταυτόχρονα— και δεν είναι γιατί, τελικά, μου την έπεφτε το έκανε και δημόσια, σε κόσμο. Δηλαδή, μίλαγα με κάποια άτομα και ερχόταν και με έπιανε από το μπράτσο, με έπιανε από το σβέρκο, και μου έκανε «α, το ένα, τ' άλλο». Και του έπαιρνα το χέρι και του έλεγα «άσε με». Και συνέχιζε «έλα, ρε Γιάννη, γιατί σε πειράζει;» και κάτι τέτοια. Και αυτό που έκανα κάποια στιγμή ήταν το ό,τι μου έκανε, το έκανα και σε αυτόν. Οπότε όταν με έπιασε από τον σβέρκο, τον έπιασα κι εγώ από τον σβέρκο, άρχισα να του πιάνω το μπράτσο. Και τον κατάλαβα ότι ένιωσε τόσο άσχημα εκείνη τη στιγμή και, απλά, δεν μου το ξαναέκανε ποτέ, μετά εξαφανίστηκε. Οπότε, και το παράδειγμα αυτό τώρα, που περπάταγα και ήταν 3 άτομα με κοιτάζανε, λέω «τι μπορώ να κάνω; Αν φύγω, και φανεί ότι ντράπηκα, τους δίνω απλά ένα χειροκρότημα, μπράβο, ξανακάντε το.»  
(Γιάννης, 19) (25)*

Η μέθοδος που περιγράφεται δεν είναι τυχαία, ούτε ξεφεύγει αισθητά από τη λογική της ομοφοβίας, παρά το βεβιασμένο και εμφανώς ψεύτικο «ερωτικό» ενδιαφέρον. Στόχος είναι η «γελοιοποίηση» του ομοσεξουαλικού αγοριού, αποσκοπώντας με τη σειρά της στην «ντροπή», η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως μέθοδος αστυνόμευσης της ταυτότητας. Αυτή η κίνηση λειτουργεί ως μέσο επιβεβαίωσης της αρρενωπότητας των ετεροφυλόφιλων αγοριών, καθώς η ανδρική ομοσεξουαλική ταυτότητα έλκεται από «άνδρες» προφανώς, στο καθημερινό λόγο, όταν μιλάμε για «άνδρες», αναφερόμαστε κατ' αρχήν σε ηγεμονικές μορφές ανδρισμού, και όχι σε υποτελείς των οποίων ο «ανδρισμός» τίθεται υπό συνεχή αμφισβήτηση. Έτσι, η

απόπειρα αυτοτοποθέτησης των στρέψιμων αγοριών ως μέρος του ερωτικού ενδιαφέροντος των αφηγητών αποσκοπεί στην επιβεβαίωση της ετεροκανονικής αρρενωπότητάς τους και στην επιβολή τους σε άλλες μη ηγεμονικές ανδρικές ταυτότητες. Σημείο κλειδί σε αυτήν την πρακτική είναι η δημόσια επιτέλεσή της, μπροστά σε «κόσμο», αφού το ζητούμενο είναι το κοινό να αναγνωρίσει την αρρενωπότητα του ενός και την «εκθήλυνση» του άλλου. Κατανοούμε, λοιπόν, την ομοφοβία ως επιτέλεση, της οποίας κύριος στόχος είναι η «ανάδειξη μιας συνεκτικής ετεροφυλόφιλης αρρενωπότητας», και όχι τόσο η επίθεση στη σεξουαλικότητα των άλλων ατόμων (Nayak & Kehily, 1996: 225' βλ. επίσης Kiesling, 2002). Ωστόσο, ο Γιάννης όχι μόνο δεν επέτρεψε την επιτυχημένη ολοκλήρωση αυτής της πρακτικής, αλλά τη διατάραξε σε βαθμό που δεν επιχείρησε κάτι παρόμοιο το αγόρι που τον ενοχλούσε. Κάποια στιγμή ανταπέδωσε τη συμπεριφορά που δεχόταν, κατά τη διάρκεια της παρενόχλησης, φέρνοντας αυτός τον συμμαθητή του σε δύσκολη θέση. Παρατηρούμε ότι η «αντεπίθεση» αυτή κατέστη επιτυχής όταν ο αφηγητής σταμάτησε (φαινομενικά) να νιώθει ντροπή, διαρρηγνύοντας έτσι τη συνοχή της πρακτικής που στοχεύει στο ντρόπιασμα και αφαιρώντας την πιθανότητα της ντροπής από την αλληλεπίδρασή τους. Όντας απύσχα πλέον η ντροπή, αυτό που μένει είναι το ψεύτικο «πέσιμο», το οποίο ίσως και να μπορούσε να παρερμηνευθεί από την εκάστοτε ομοκοινότητα και από τη στιγμή που ο ομοσεξουαλικός δέκτης της παρενόχλησης δεν έχει να χάσει κάτι παράπανω, αυτός που ενδέχεται να τεθεί σε (κοινωνικό) κίνδυνο είναι ο θύτης και η αρρενωπότητά του. Έτσι, γίνεται σαφές ότι η εργαλειοποίηση της «ντροπής» μπορεί να λειτουργήσει αμφίδρομα και να καταστεί μηχανισμός άμυνας.

Οι στρατηγικές άμυνας των υποκειμένων δεν είναι ομοιόμορφες, ούτε καθολικές, αλλά προσαρμόζονται στις ανάγκες και στο περιβάλλον των παιδιών.

*«Αλλά η λεκτική βία ήταν καθημερινή. Καθημερινή. Καθημερινή. Δεν υπήρχε εξαίρεση, καμιά μέρα. Σπάνια, σε καμιά εκδρομή, που δεν ερχόσασταν και πολύ σε επαφή και αλλάζετε δρόμους αλλά πέρα από αυτό, ήταν καθημερινή... στην τάξη... και επειδή πολλές φορές, στο Γυμνάσιο, ήμουν και τις 3 χρονιές απουσιολόγος, αυτό ήταν ένα θετικό... όχι επειδή ήμουν καλός μαθητής' επειδή ενώ με είχαν στην μπούκα, ταυτόχρονα με 'γλειφαν κιάλας: για να τους σθήσω απουσίες ή για όταν πηγαίναμε, ξέρω 'γω— "Σταύρο, πήγαινε τον Γιάννη στον*

*Διευθυντή”, να μην το πάω και να κάνουμε βόλτες στο Γυμνάσιο και, μετά, να γυρίσουμε στην τάξη και να πω εγώ, ξέρω ‘γώ, “δεν τον βρήκαμε τον Διευθυντή, δεν ήταν κάτω”.» (Σταύρος, 24) (26)*

Οι καλές σχολικές επιδόσεις του Σταύρου λειτουργούσαν ως εργαλείο άμυνας, καθώς ως απουσιολόγος μπορούσε να χρησιμοποιήσει την εξουσία του για κερδίσει λίγες στιγμές ηρεμίας. Σε περιπτώσεις όπου βοηθούσε το άλλο άτομο να μην μπλέξει, «γλιτώνει» κάποιες ώρες παρενόχλησης. Μάλιστα, πολλές φορές, αυτό γινόταν υπό τη μορφή απειλής από τους άλλους λέγοντας «*αν δεν με πας, θα δεις κάτι από μένα· αν δεν με πας, θα τη γλιτώσεις, ας πούμε, για σήμερα*». Προφανώς, σε αυτό το πλαίσιο, η συγκεκριμένη στρατηγική δεν μπορεί να θεωρηθεί μακροπρόθεσμα επιτυχής· ωστόσο, αυτό δεν πρέπει να επισκιάζει την εξουσία που μπορεί να αποκτήσει ένα άτομο μέσα από τις σχολικές επιδόσεις και τον τρόπο που αυτές μπορούν να εργαλειοποιηθούν για τη διαχείριση της καθημερινότητας. Η σχολική ισχύς μπορεί, επίσης, να απορρέει και από τη σχέση με τους καθηγητές, ιδιαίτερα όταν ένα παιδί σημειώνει υψηλές σχολικές επιδόσεις, όπως στην περίπτωση του Βαγγέλη.

Ένας ακόμη μηχανισμός άμυνας είναι η απόκρυψη της ομοσεξουαλικής ταυτότητας και η υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών επιτελέσεων. Καταφεύγοντας, πάλι, στον Σταύρο, διαβάζουμε:

*«Γενικά, προσπαθούσα να αποφεύγω κινήσεις... στο μυαλό μου ήταν πολύ έντονο, γιατί παρόλο που έκανα παρέα με τα αγόρια, παρόλο που δεν υπήρχε κάποιο περιστατικό έντονο έτσι ή να... γιατί υπήρχε η φήμη... γιατί για όλους υπάρχει η φήμη, στο Δημοτικό ή στο σχολείο γενικά βγάζεις πολλά, από εκεί που δεν υπάρχουν πολλές φορές κιόλας, πάντα προσπαθούσα να ελέγχω τις κινήσεις μου: το τι θα πω, τι θα κάνω, πού θα το κάνω και πώς θα το κάνω, μόνο και μόνο για να με φανερωθεί ότι είμαι γκέι. Άρα, επομένως, δε νομίζω να προέκυψε κάτι ουάου, γιατί πραγματικά είχα φυλάξει τα νώτα μου, δηλαδή η κάθε μου κίνηση ήταν προσχεδιασμένη [γέλιο]. Ήταν τόσο κακό αυτό, γιατί πραγματικά δε ζούσα τη στιγμή ποτέ τότε.» (Σταύρος, 24) (27)*

Μέσα από αυτό το απόσπασμα, εντάσσεται και η διάσταση της παρουσίας του σώματος στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Τόσο ο Σταύρος όσο και άλλα παιδιά

κάνουν λόγο για σχόλια και συμπεριφορές που εδράζονται είτε στη μορφή του σώματος είτε στην κινησιολογία. Όσον αφορά το πρώτο, ο Μάνος αναφέρει (πέρα από τη θηλυπρέπεια) ότι δεχόταν σχόλια για το βάρος του (πολύ αδύνατος) και για την τότε απουσία ομορφιάς· παράλληλα, ο Νεκτάριος τονίζει ότι τα σγουρά μαλλιά του ήταν (κυρίως στο Δημοτικό) στοιχείο που τον ξεχώριζε, διότι δεν ήταν κάτι που συνδεόταν με τα αγόρια. Άλλοι μηχανισμοί και στρατηγικές άμυνας που παρουσιάστηκαν ήταν το γέλιο, προσπαθώντας να κάνουν πιο ανάλαφρη την κατάσταση, δίνοντας την εντύπωση ότι δεν τους αφορά προσωπικά το θέμα (βλ. Χρήστος και Νεκτάριος), η επανοικειποίηση, αποδεχόμενοι περήφανα την ταμπέλα του «πούστη» (βλ. Χάρης) και οι έμμεσες αποκαλύψεις της ταυτότητας, όπου η σεξουαλική ταυτότητα γινόταν αντιληπτή από τα συμφραζόμενα και όχι από μια ρητή δήλωση (βλ. Γιάννης, Βαγγέλης, Χάρης, Νεκτάριος). Όλες αυτές οι στρατηγικές και οι μηχανισμοί φανερώνουν ότι μη ετεροκανονικοί μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν δικούς τους φαντασιακούς τόπους παραγωγής λόγων γύρω από το φύλο και τη σεξουαλικότητα, αψηφώντας τους αντίστοιχους ετεροσεξιστικούς λόγους και απορρίπτοντας τη θέση του «θύματος» που τους προσάπτεται συνήθως σε έρευνες που μελετούν τη σχολική ζωή των ΛΟΑΚΤΙ μαθητ(ρι)ών (Kjara, 2017: 106). Έτσι, οι ομοσεξουαλικοί μαθητές καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η κουήρ ζωή, παρά την απόκρυψη της, είναι εφικτή και, τελικώς, βιώσιμη.

## *6.2. Οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο*

Οι καθηγητ(ρι)ες περιγράφονται ως ενεργά μέλη στην διαμόρφωση της ποιότητας της σχολικής ζωής, και αποτελούν σημαντικό μέρος στην ύπαρξη και την παρουσίαση ΛΟΑΚΤΙ+ θεμάτων στο σχολικό σύστημα. Ωστόσο, η σημασία των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων συχνά παραλείπεται εξαιτίας της επικρατούσας εικόνας του σχολείου· σε μια διχοτομία «δημοσίου-ιδιωτικού», το σχολείο ταυτίζεται (στο κοινό φαντασιακό) με το πρώτο ενώ η σεξουαλικότητα και το «σπίτι» με το δεύτερο, παραβλέποντας τη συμμετοχή του σχολείου στη διαμόρφωση ταυτοτήτων (Epstein, 1997: 106· Epstein & Johnson, 1994: 216). Εμβαθύνοντας σε αυτή τη διχοτομημένη σχέση, το σχολείο συνδέεται

επιπλέον με το «μυαλό», ενώ η σεξουαλικότητα και το «σπίτι» με το «σώμα», προτρέποντας τον μαθητικό πληθυσμό να εστιάσει στην ανάπτυξη του ως «λογικοί πολίτες», αποτρέποντας συγχρόνως φαινομενικά τη μεταφορά προσωπικών θεμάτων εντός του σχολικού «χώρου» (O'Flynn & Epstein, 2005: 188). Παρόλα αυτά, μία τέτοια διχοτόμηση θα μπορούσε να θεωρηθεί τελικά άστοχη, καθώς δεν είναι ποτέ δυνατός αυτός ο διαχωρισμός εξαιτίας της συνεχούς επικοινωνίας των δύο πόλων· η ετεροφυλοφιλία<sup>21</sup>, σύμφωνα με τη Valentine (1993: 410), δεν καθορίζεται αποκλειστικά από σεξουαλικές πρακτικές στον ιδιωτικό χώρο αλλά είναι μια «αυτονόητη διεργασία σχέσεων εξουσίας, η οποία λειτουργεί σχεδόν σε όλα τα καθημερινά περιβάλλοντα». Μάλιστα, περιβάλλοντα όπως το σχολείο, δεν αποτελούν απλώς τόπους παθητικής αναπαραγωγής των έμφυλων σχέσεων εξουσίας στο πλαίσιο της ετεροκανονικότητας, αλλά και μέρη ενεργής παραγωγής έμφυλων και σεξουαλικών ταυτοτήτων (Nayak & Kehily, 1996: 212). Το σχολείο, παρά την υποτιθέμενη αποστασιοποίησή του από τα προσωπικά ζητήματα των μαθητ(ρι)ών, είναι ιδεολογικά φορτισμένο και συμπράττει έμμεσα αλλά σταθερά στην διαμόρφωση του εαυτού του ατόμου. Με παρόμοιο τρόπο, συμμετέχουν και οι καθηγητ(ρι)ες.

*«Η πλειοψηφία των καθηγητών είχαν μια ουδέτερη στάση... δεν το θεωρώ καλό, γιατί γενικότερα απέφευγαν τέτοιες συζητήσεις... τα θεωρούσαν θέματα "αυτά που δεν πρέπει να τα συζητάμε". Κάποιοι ήταν κατά και αυτοί, όπως κλασικά η θεολόγος, και 1-2 καθηγητές κοινωνιολόγοι, φιλόλογοι, που μας το παρουσίαζαν κιόλας μέσω της επιστήμης τους. Δηλαδή, ας πούμε, αυτή που μας έκανε κοινωνιολογία ήταν δικηγόρος... ήταν νομικός, μάλλον, όχι δικηγόρος... και μας το ανέφερε τότε και αναφερθήκαμε στο ότι "εντάξει, σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ισχύει εδώ και πολλά χρόνια" και μας έκανε ξεκάθαρη τη διαφορά "άλλο γάμος, άλλο Σύμφωνο Συμβίωσης", που είναι πολύ σημαντικό για την ενημέρωση, γιατί ακόμη και τώρα κόσμος πιστεύει ότι είναι το ίδιο... Διάφορα... Αλλά συνήθως, αρνητικά, αρνητικά ή ουδέτερα... τύπου "ας μην το συζητήσουμε"». (Γιώργος, 21) (28)*

Στο παραπάνω απόσπασμα (με ομοφωνία όλων συνεντεύξεων) αναφέρεται ότι οι καθηγητ(ρι)ες κρατούν «ουδέτερη» ή αρνητική στάση όσον αφορά ζητήματα

---

<sup>21</sup> Προφανώς, θα μπορούσε να ισχύει για οποιαδήποτε σεξουαλικότητα, αλλά η συγγραφέας εστιάζει σε αυτή ως την κυρίαρχη σεξουαλικότητα του Δυτικού κόσμου.



(ομο)σεξουαλικότητας στην τάξη. Η «ουδέτερη» στάση προκύπτει από την απροθυμία τους να επιτρέψουν μία σχετική συζήτηση μέσα στην τάξη ή τον περιορισμό σε μία τυπική αναφορά που στοχεύει απλώς να παρουσιάσει και όχι διερευνήσει το θέμα. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, ότι η ομοσεξουαλικότητα στην τάξη αναφέρεται είτε σε συγκεκριμένο και αυστηρό πλαίσιο συζήτησης είτε υπό αρνητικό πρίσμα βασισμένο σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, επιτρέποντας έτσι μία «*συστημική πολιτική παράληψης*», η οποία επιχειρεί ενεργά να αφαιρέσει τα ΛΟΑΤΚΙ ζητήματα από το σχολικό πρόγραμμα (Mac an Ghail, 1991: 300). Η απουσία σεξουαλικής αγωγής από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει την «*απορρόφηση*» αυτής από άλλα μαθήματα (βλ. Mac an Ghail, ο.π.: 294-294), τα οποία αναλύουν ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας μέσα από τη δική τους σκοπιά, εντός ενός υποτιθέμενα αντικειμενικού επιστημονικού πλαισίου. Το θέμα περιπλέκεται ακόμη περισσότερο όταν το μάθημα από το οποίο εξετάζεται η ομοσεξουαλικότητα είναι τα Θρησκευτικά, όπου η ομοσεξουαλικότητα κατακεραυνώνεται, ενώ συγχρόνως γίνεται και «*κατήχηση*», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γιώργος σε κάποιο άλλο σημείο. Παράλληλα, το πιο κοντινό μάθημα στη σεξουαλική αγωγή είναι το μάθημα της Βιολογίας, το οποίο στο τελευταίο κεφάλαιο του εγχειριδίου της 1<sup>ης</sup> Λυκείου αναφέρεται στην αναπαραγωγή. Ωστόσο η εστίαση του στην ετεροκανονική αναπαραγωγή, και η έμμεση ταύτισή της με τη μητρότητα, δεν παρέχουν ερεθίσματα για ουσιώδη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση<sup>22</sup> η ενημέρωση φαίνεται να περιορίζεται στην εγκυμοσύνη και στα ΣΜΝ (βλ. Abbott et al., 2016: 6), ενώ είναι ξεκάθαρο ότι «*δεν αναγνωρίζεται η έννοια της απόλαυσης*» (βλ. Allen, 2020: 233). Έχοντας ως βάση τους κινδύνους των ΣΜΝ και ειδικά του «*θανατηφόρου AIDS*» [sic], δίνεται η ευκαιρία να προταθεί ότι «*η αποχή και η πιστή μονογαμική σχέση προσφέρουν λύσεις ενάντια στα αφροδίσια νοσήματα και ειδικότερα στο AIDS*»<sup>22</sup>. Έτσι, κατανοούμε την παρατήρηση του Mac an Ghail (ο.π.: 297) για την «*αποσεξουαλικοποίηση της σχολικής ζωής*» από όλες τις πτυχές της σεξουαλικότητας πέρα από τη «*θεσμική μορφή της μονογαμικής οικογένειας*», η οποία όμως δεν παρέχει στα κουήρ παιδιά χώρο για εκπροσώπηση. Με αυτόν τον τρόπο, τα κουήρ παιδιά αποκόβονται από τις κοινότητές τους, κοινωνικοποιούνται με τρόπο που τα

---

<sup>22</sup> Βιβλίο Βιολογίας 1<sup>ης</sup> Λυκείου, σελ. 245.

απομακρύνει από κουήρ στοιχεία και στερούνται ισότιμη εκπροσώπηση, ενώ συγχρόνως οποιοδήποτε εγχείρημα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στο σχολείο βασίζεται στην ιδέα του «γάμου» και της «σοδομίας», καθιστώντας τον ετερόφυλο γάμο ως κύριο στόχο της διαπαιδαγώγησης (Mayo, 2016: 472-474).

Η «ουδετερότητα» συνδέεται με την ετεροσεξιστική δόμηση του σχολικού συστήματος και επιτρέπει να εκφράζονται απόψεις και πεποιθήσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στο μαθητικό πληθυσμό ως απυρόβλητες. Η στάση αυτή των καθηγητ(ρι)ών καθιστά δύσκολη την αναφορά κάποιου περιστατικού από μαθητή, όπως γίνεται σαφές και από τις αφηγήσεις, έχοντας ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μην απευθύνονται σε αυτούς. Φυσικά, αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπήρχαν υποστηρικτικά άτομα στο διδακτικό προσωπικό<sup>23</sup>, αλλά ότι συνήθως η υποστήριξη δεν ήταν αποτελεσματική.

*«Επειδή, γενικά, δεν είχα επίσης φίλους ή δεν [είχα] «αμυντικές», ξέρεις, παρέες... που αμύνονται ο ένας στον άλλον, δεν ήμουν μέρος τέτοιας παρέας ποτέ... και επειδή, εντάξει, γενικότερα, ένιωθα μέρος μιας μειοψηφίας, οπότε ήξερα ότι σε ένα τέτοιο γεγονός, δε θα με αναγνώριζε και ιδιαίτερα κανένας... και το δίκιο μου να έβρισκα, θα το έβρισκα κυρίως σε «θεσμικό» επίπεδο. Πολύ απλά, θα τιμωρούσαν τον άλλον και τελείωσε... δεν ήταν ότι θα είχα κάποια αναγνώριση, μέσα από αυτό.» (Βαγγέλης, 21) (29)*

Ο Βαγγέλης είναι ο μόνος που βρήκε συνεκτική υποστήριξη από καθηγητ(ρι)ες. Η «υποστήριξη», ωστόσο, εμφανίζεται απλώς ως ένα μέσο επίλυσης προβλημάτων μεταξύ μαθητών και όχι ως μία προσπάθεια προστασίας του ομοσεξουαλικού υποκειμένου από το άτομο που το παρενοχλεί λόγω του σεξουαλικού προσανατολισμού του. Ξεκινώντας από το Δημοτικό, ο Βαγγέλης αναφέρει ότι εξαιτίας της απουσίας ενός υποστηρικτικού δικτύου και την παρουσία ενός αισθήματος του ανήκειν στη «μειοψηφία», χρειαζόταν να στραφεί σε δασκάλες/ους,

---

<sup>23</sup> Ενδεικτικά, ο Χρήστος και ο Γιώργος αναφέρουν από μία καθηγήτρια που θεωρούσαν υποστηρικτική ως προς τα ΛΟΑΤΚΙ ζητήματα. Ο Βαγγέλης σκιαγραφεί ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο, σε γενικό πλαίσιο, προσπαθούσε να αντιμετωπίσει την παρενόχληση μεταξύ των μαθητ(ρι)ών (χωρίς όμως να μιλάμε για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά), και ο Χάρης αναφέρει μία Διευθύντρια η οποία τον υπερασπίστηκε όταν υπήρξε θέμα. Παρόλα αυτά, κανένα σχολείο δεν παρουσιάστηκε ως σύμμαχος των παιδιών ενάντια στην ομοφοβία, ενώ όταν υπήρχε υπεράσπιση, αυτή εκφραζόταν από ελάχιστα και μεμονωμένα άτομα του διδακτικού ή διοικητικού προσωπικού και όχι συλλογικά.

όταν προέκυπτε πρόβλημα. Ωστόσο, η αντιμετώπιση γινόταν κυρίως σε «θεσμικό» επίπεδο, γινόταν επίπληξη στο άλλο άτομο για παραβατική συμπεριφορά και δεν αφορούσε το περιεχόμενο της παρενόχλησης. Παρόμοια περιγράφει και ο Χάρης την κατάσταση λέγοντας ότι όταν ανέφερε στο γραφείο πως κάποιοι συμμαθητές του τού είχαν στήσει ενέδρα εκτός του σχολείου, οι καθηγητές άρχισαν να λένε «*ότι είμαστε φίλοι και δεν πρέπει να τσακωνόμαστε και ότι αυτό που είμαι εγώ κάπως, προκαλεί τα βλέμματα και τις εντυπώσεις και πρέπει να είμαι λίγο πιο low down*», καθιστώντας κατανοητό ότι για ακόμη μία φορά η προσπάθεια των καθηγητ(ρι)ών για μια υποτιθέμενη ουδετερότητα υποθάλπει φοβικές ιδέες και συμπεριφορές.

*«Η αλήθεια είναι ότι και σε άλλα περιστατικά υπήρχε μια θετική ανταπόκριση. Μπορώ να πω, όμως, ότι επειδή ήμουν και καλός μαθητής, θεωρώ ότι και αυτό κάπως έπαιξε ρόλο... και επειδή με συμπαθούσανε. Γενικά, ανέκαθεν είχα θετικές σχέσεις με δασκάλους και καθηγητές. Θεωρώ ότι με προσέχανε κάπως περισσότερο.» (Βαγγέλης, 21) (30)*

Ο Βαγγέλης υπογραμμίζει τη σημασία του «καλού μαθητή» για την ανταπόκριση των δασκάλων/καθηγητ(ρι)ών και πώς η καλή σχέση μαζί τους μπορούσε να αποτελέσει αμυντικό μηχανισμό. Η υποστήριξη που μερικές φορές δέχονται τα παιδιά από το σχολείο δεν αφορά την ουσιαστική ενασχόληση με το πρόβλημα αλλά την προστασία των «ξεχωριστών» μαθητών, δεν επιπλήττεται το περιεχόμενο της προβληματικής συμπεριφοράς προς ένα ευάλωτο άτομο αλλά η παρενόχληση προς έναν καλό (ή/και συμπαθητικό) μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο η υποστήριξη αποκτά μορφή «τιμητικής εξαίρεσης», η οποία αποδίδεται σε συγκεκριμένους μαθητές. Τα παιδιά, λοιπόν, απογυμνώνονται, και με αυτόν τον τρόπο, από τις σεξουαλικές ταυτότητές τους, επισκιάζονται από την αποσεξουαλικοποιημένη ταυτότητα του «μαθητή» και μπαίνουν στην τάξη για να παρακολουθήσουν ένα μάθημα που δεν τα συμπεριλαμβάνει τουλάχιστον, όχι επί ίσοις όροις.

Τέλος, τα ΛΟΑΤΚΙ ζητήματα φαίνεται να είναι συχνό θέμα συζήτησης στην τάξη, ειδικά όταν αυτά βρίσκονται στην επικαιρότητα. Μάλιστα, μέσα από τις αφηγήσεις γίνεται σαφές ότι η σχολική τάξη δεν είναι απλά ένα μέρος μάθησης, αλλά και ένας τόπος συζήτησης. Αναφέρει ο Χρήστος:

«'Ποια είναι η γνώμη σας για το Σύμφωνο Συμβίωσης;'. Οι περισσότεροι μαθητές ήταν υπερ, δεν είχαν θέμα. Ακουγόντουσαν μαλακίες από κάποιους, τύπου 'να μην προκαλούν' και, ξέρεις, αυτές οι κλασικές παπαριές, αλλά ήταν η μειονότητα των μαθητών. Οι καθηγητές... οι περισσότεροι, μπορώ να πω, ή σχεδόν όλοι, είχαν την άποψη ότι είναι δικαίωμα του καθενός να είναι με όποιον θέλει, σε ένα γενικό πλαίσιο. Δε γινόταν κάποια ποτέ λεπτομερειακή συζήτηση, τύπου ότι 'εγώ πιστεύω ότι αυτό, αλλά να μην κάνουν αυτό, αλλά αυτό μπορούν να κάνουν'. Αλλά σε ένα γενικό πλαίσιο, υπήρχε αυτό, τύπου ότι 'είναι καλό που έγινε', 'το στηρίζουμε δηλαδή που έγινε'. Αλλά αν έπιανες λεπτομερειακή συζήτηση μαζί τους, όχι δεν ήταν έτοιμοι για όλα. Δηλαδή, πώς να στο πω; Είχαν ακόμη κάποιες προκαταλήψεις στο μυαλό τους. Αλλά το ότι το θεωρούσαν δικαίωμα του καθενός, το θεωρούσαν. Ο κύριος που μας έκανε 'Θρησκευτικά' ήταν λίγο πιο, σε αυτό το ζήτημα, δύσκολος· δεν έκανε καμία προσβολή, δεν ήθελε... περίπου. Εντάξει, έκανε κάποια κάφρικα αστεία, μωρέ... με τα αγόρια. Εμένα, προσωπικά, δεν με πείραζαν καθόλου... δηλαδή, που έλεγε και καμία μαλακία και μπορεί να έλεγε τη λέξη 'αδερφή', 'αυτά τα κάνουν οι αδερφές', εμένα δεν με πείραζε καθόλου· δε ξέρω, όμως, κάποιο άλλο παιδί μπορεί αν το πείραζε. Η άποψη του πάνω σε αυτό ήταν, τύπου, ότι... αυτό το 'ναι μεν, αλλά', ότι 'οκ, αλλά η ομοφυλοφιλία είναι ουσιαστικά κάτι που... γιατρεύεται'... κάτι που 'δεν υπάρχει'... κάτι που είναι λίγο 'παλαβομάρα'... λίγο... αυτό... λίγο το ότι φτιάχνεται, ρε παιδί μου, είναι πρόβλημα.» (Χρήστος, 19) (31)

Ο Χρήστος παρουσιάζει μία τάξη που είναι δεκτική, σε ένα γενικό πλαίσιο, στο ομόφυλο Σύμφωνο Συμβίωσης, αλλά δε θα πρέπει να αγνοηθεί το ετεροκανονικό πρόσημο του σχολείου. Σύμφωνα με τη Valentine (1993: 410), «η ετεροφυλοφιλία εκφράζεται από τον τρόπο που είναι φυσικά και κοινωνικά δομημένοι οι χώροι», επιτρέποντας στα ετεροφυλόφιλα άτομα να καταλαμβάνουν περισσότερο χώρο, τον οποίο χρησιμοποιούν για τη θεμελίωση τη δικής τους σεξουαλικότητας. Άρα, οποιαδήποτε στάση φαινομενικής αποδοχής (ή περιστασιακή απουσία άμεσων κακοποιητικών σχολίων) δε θα πρέπει αμέσως να ερμηνευτεί ως ένδειξη δεκτικότητας του σχολείου προς την ομοσεξουαλικότητα.

Η ετεροκανονική δόμηση του σχολείου, λοιπόν, εκδηλώνεται σε κάθε λειτουργία του και διαχέεται σε όλα τα συμμετέχοντα άτομα, καθιστώντας την ουδετερότητα έναν διαψευσμένο αλλά διατηρημένο μύθο. Από τις τουαλέτες και το άτυπο καπνιστήριο<sup>24</sup> μέχρι την τάξη, οι χώροι εκφράζουν έμφυλες σχέσεις οι οποίες

<sup>24</sup> Στο καπνιστήριο συγκεντρώνονται συνήθως συγκεκριμένου είδους (ηγεμονικές) αρρενωπότητες, οι οποίες δεν είναι ιδιαίτερα φιλικές ως προς τις ομοσεξουαλικές ή τις θηλυκότητες.

ρυθμίζουν τους όρους με τους οποίους το άτομο βρίσκεται και δρα εντός αυτών, καθώς και τη μορφή των διυποκειμενικών μηνυμάτων που προκύπτουν. Έτσι, οι ομοσεξουαλικοί μαθητές, στερούμενοι αναγνώρισης στο εκπαιδευτικό σύστημα, διεκδικούν ακατάπαυστα με ποικίλους και ξεχωριστούς τρόπους μια ισότιμη και αξιοπρεπή εκπροσώπηση.

## Επίλογος

Το σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο δε φαίνεται να αντιμετωπίζει θετικά τις ομοσεξουαλικές ταυτότητες. Φαινομενικά, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι η ομοσεξουαλικότητα δεν έχει καμία θέση στο σχολείο· παρόλα αυτά, αυτό δε θα μπορούσε να ισχύει, καθώς υπάρχουν συχνές αναφορές για την ομοσεξουαλικότητα, εντός και εκτός της τάξης, μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Οι ομοσεξουαλικές ταυτότητες, λοιπόν, έχουν θέση στο σχολείο· αυτή, όμως, η θέση αποδεικνύεται αρνητική και απειλείται από το «στίγμα». Σε πολλές περιπτώσεις, το στίγμα και η ομοφοβία δεν αφορούν την ομοσεξουαλικότητα αυτή καθαυτή, αλλά την εκφορά φύλου, όταν ξεφεύγει από τα καθιερωμένα πρότυπα· η περιφρόνηση του ποδοσφαίρου, η αδυναμία επικοινωνίας με τις ομοκοινότητες και η παρέα με άλλα παιδιά που ιεραρχούνται εξίσου χαμηλά είναι κάποιες από τις «παραβάσεις» που θα σημαδέψουν ένα αγόρι και θα του δείξουν από νεαρή ηλικία ότι η πιθανότητα μιας ομοσεξουαλικής ταυτότητας δεν μπορεί να μετουσιωθεί σε δυνατότητα. Στις μεγαλύτερες ηλικίες, η ομοφοβία και το στίγμα εργαλειοποιούνται από τους συνομήλικους για να συγκροτήσουν οι ίδιοι τις αρρενωπότητές τους σε αντιδιαστολή με τις περιθωριοποιημένες. Παράλληλα, η «ουδέτερη» ή/και αρνητική στάση του καθηγητ(ρι)ών και Διευθυντ(ρι)ών προσωπικού και η απουσία θετικής εκπροσώπησης της ΛΟΑΤΚΙ κοινότητας στο σχολικό πρόγραμμα δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση για τους ομοσεξουαλικούς μαθητές, οι οποίοι μένουν απροστάτευτοι τόσο από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, όσο και από το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, ενώ συγχρόνως δεν έχουν κάποιο θετικό σημείο αναφοράς για τις ταυτότητές τους. Η Ferfolja (2007: 154-155) συνοψίζει αυτήν την κατάσταση αναφέροντας ότι ενώ τα σχολεία είναι «*διαποτισμένα με σεξουαλικότητα, σε πολλές μορφές, τα ΛΟΑΤΚΙ+ θέματα συχνά παραλείπονται*» και όταν δεν παραλείπονται, παρουσιάζονται στο πλαίσιο του νεανικού πειραματισμού ή της αρρώστιας. Επίσης, οποιαδήποτε μορφή υποστήριξης ενός μη ετεροκανονικού μαθητή από καθηγητ(ρι)ες εδράζεται στην μαθητική του και όχι τη σεξουαλική του ταυτότητα, προστατεύοντας έτσι τον (καλό) μαθητή και όχι την «αδερφή».

Έτσι, μέσω του στιγματισμού, της μη αναγνώρισης και της ετεροσεξουαλικής παραδοχής, το σχολείο συμβάλλει στη συγκρότηση συγκεκριμένων έμφυλων και σεξουαλικών προτύπων. Το νεαρό άτομο κατανοεί ότι η ταυτότητά του δεν αποτελεί βιώσιμη επιλογή για το ίδιο, ούτε ενθαρρύνεται, καθώς μπορεί να αποτελέσει βάση στοχοποίησης. Παράλληλα, μέσω της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν προβλέπεται η πιθανότητα συνδυασμού παιδικής και ομοσεξουαλικής ταυτότητας, αφού τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως ασεξουαλικά με ετεροσεξουαλική κλίση, η οποία θα συγκροτήσει μελλοντικά τον ετεροφυλόφιλο ενήλικα. Ωστόσο, τα κουήρ παιδιά υπάρχουν, παρά την άρνηση αναγνώρισής τους, και προσπαθούν να προστατευτούν, είτε όντας συνειδητοποιημένα για τον εαυτό τους, είτε όχι. Στην πρώιμη παιδική ηλικία, τα αγόρια είναι πιθανόν αναπτύξουν μία ασεξουαλική ταυτότητα, η οποία προσπαθεί να αποτρέψει τον (αυτο)προσδιορισμό του ατόμου ή/και να συμπληρώσει το κενό που αφήνει η (ομοσεξουαλική) ταυτότητα που δεν «επιτρέπεται». Μετέπειτα, τα συνειδητοποιημένα παιδιά ενδέχεται να αποκρύπτουν τις ταυτότητές τους και να επιλέγουν στρατηγικά άτομα και παρέες, όπου μπορούν να μιλήσουν ελεύθερα. Το αρνητικό σχολικό περιβάλλον, η απουσία εκπροσώπησης και η απρόβλεπτη αντιμετώπιση από συμμαθητ(ρι)ες και καθηγητ(ρι)ες δημιουργούν ωστόσο ένα αυστηρό πλαίσιο έκφρασης, το οποίο επηρεάζει τον τρόπο που οι κουήρ μαθητές (συν)υπάρχουν στο σχολείο.

Τα ομοσεξουαλικά αγόρια αποφεύγουν σταδιακά τις ομοκοινότητες και συναναστρέφονται πλέον με άτομα που φέρουν αντίστοιχα κάποιο στίγμα, το οποία τα περιθωριοποιεί. Με την πάροδο των χρόνων, αυτές οι παρέες ενδέχεται να αποτελέσουν έναν ασφαλή χώρο, όπου τα κουήρ παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις ταυτότητές τους και να εξοικειωθούν με μελλοντικές εκδοχές των εαυτών τους, οι οποίες μέχρι εκείνη τη στιγμή κρίνονταν ως μη δυνατές. Παρόλα αυτά, ο κύκλος των κοντινών τους ατόμων δεν περιορίζεται στα φιλικά πρόσωπα του σχολείου, αλλά συμπεριλαμβάνει και την οικογένεια. Μέσα από τις αφηγήσεις, η οικογένεια παρουσιάστηκε ως μία μη φιλική ομάδα για τα ομοσεξουαλικά αγόρια. Συμπεριφερόμενη ως μια ομάδα που εκπροσωπείται κοινωνικά, στόχος αποτελεί η επιτυχία εντός του ετεροκανονικού συστήματος. Όταν αυτός ο στόχος τίθεται σε κίνδυνο, είτε με υποψίες για τη(ν) (όμο)σεξουαλικότητα των παιδιών είτε με το

coming out, επιστρατεύεται η μη αναγνώριση των ταυτοτήτων τους και γίνεται απόπειρα συνδιαχείρισής τους ώστε να περιοριστεί η «ατίμωση». Ωστόσο, αυτές οι πρακτικές αποδεικνύονται αναποτελεσματικές και, τελικά, ανίκανες να εξουδετερώσουν τις πάντα παρούσες κούρη ταυτότητες των παιδιών τους.



## Βιβλιογραφία

- Allen, L. (2018) Reconceptualising homophobia: by leaving ‘those kids’ alone, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41:3, 441-453, DOI: [10.1080/01596306.2018.1495617](https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1495617)
- Allen, L. (2020) “Sexuality Education” στο Naples, N. A. (2020) *Companion to Sexuality Studies*. UK: Wiley Blackwell, 225-241.
- Αποστολίδου, Α. (2012) “Σωματικές συνάφειες: αγωνιστικά σώματα και αναδυόμενες συλλογικότητες στην ελληνική γκέι/ομοφυλοφιλική κοινότητα”, στο Αποστολέλλη, Α., Χαλκιά, Α. (2012) *Σώμα, Φύλο, Σεξουαλικότητα: ΛΟΑΤΚ πολιτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πλέθρον, 53-78.
- Becker, H. S. (1997 [1963]: 9) *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press / London: Collier Macmillan Publishers.
- Bond Stockton, K. (2004) ‘*Growing Sideways, or Versions of the Queer Child: The Ghost, the Homosexual, the Freudian, the Innocent, and the Interval of Animal*’ στο Bruhm, S., Hurley, N. (eds) (2004) *Curiouser: On the Queerness of Children*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 277-315.
- Bontempo, D., D’Augelli, A. (2002). Effects of At-School Victimization and Sexual Orientation on Lesbian, Gay, or Bisexual Youths' Health Risk Behavior. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*. 30. 364-74. 10.1016/S1054-139X(01)00415-3.
- Bourdieu, P. (2015) [1998] *Η ανδρική κυριαρχία*, Αθήνα: Πατάκης.
- Brown, M. P. (2000) *Closet Space: Geographies of metaphor from the body to the globe*. London and New York: Routledge.
- Bruhm, S., Hurley, N. (2004) ‘*Curiouser: On the Queerness of Children*’ στο Bruhm, S., Hurley, N. (eds) (2004) *Curiouser: On the Queerness of Children*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, ix-xxxviii.
- Bryman, A. (2012) *Social Research Methods* (4<sup>th</sup> edition). New York: Oxford University Press.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2004) Theorizing Identity in Language and Sexuality Research. *Language in Society* 33(4) (September 2004): 469-515.
- Butler, J. (2004) *Undoing Gender*. New York and London: Routledge.
- Butler, J. (2007) [1990] *Gender Trouble*. New York and London: Routledge.
- Butler, J. (2011) [1993] *Bodies That Matter*. New York and London: Routledge.

- Cahill, S. E. (1983) Reexamining the Acquisition of Sex Roles: A Social Interactionist Approach. *Sex Roles*, 9(1), 1-15.
- Carter, M. J. (2014) Gender Socialization and Identity Theory. *Social Sciences*, 3 (2), 242-263.
- Chirrey, D. (2003) 'I Hereby Come Out': What Sort of Speech Act Is Coming Out?. *Journal of Sociolinguistics*. 7(1). 24 - 37. 10.1111/1467-9481.00209.
- Chirkina, T.A. & Khavenson, T. (2018) School Climate: A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education & Society*. 60. 133-160. 10.1080/10609393.2018.1451189.
- Γιαννακόπουλος, Κ. (1991) *Κοινωνικό Φύλο, Ομοκοινωνικότητα, Σεξουαλικότητα*, Περιοδικό Αρχαιολογία, τχ. 41 (Δεκέμβριος 1991), σελ. 79-83.
- Γιαννακόπουλος, Κ. (2001) "Ανδρική ταυτότητα, σώμα και ομόφυλες σχέσεις: μια προσέγγιση του φύλου και της σεξουαλικότητας", στο Δημητρίου, Σ. (επιμ.), *Ανθρωπολογία των φύλων*. Αθήνα, Σαββάλας, 162–87.
- Γιαννακόπουλος (2005) *Πόλεμοι μεταξύ ανδρών: Ποδόσφαιρο, ανδρικές σεξουαλικότητες και εθνικισμοί*. Σύγχρονα Θέματα, τχ. 88 (Ιανουάριος-Μάρτιος 2005), 58-67.
- Goffman, E. (2001) [1963] *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Connell, R. W. (1987) *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. US: Polity Press
- Connell, R. W. (2015) [1995] *Masculinities*. 2nd ed., Cambridge: Polity.
- Connolly, J. (2010). Love in the private: Axel Honneth, feminism and the politics of recognition. *Contemporary Political Theory*, 9(4):414-433.
- Cornu, C. (2016) Preventing and addressing homophobic and transphobic bullying in education: A human rights-based approach using the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Journal of LGBT Youth*, 13:1-2, 6-17, DOI: 10.1080/19361653.2015.1087932
- Cramer, D. W., Roach, A. J. (1988) Coming Out to Mom and Dad. *Journal of Homosexuality*, 15(3-4), 79-92, DOI: 10.1300/J082v15n03\_04
- Davies, P. (1992) "The Role of Disclosure in Coming Out Among Gay Men" στο Plummer, K. (ed.) (1992) *Modern Homosexualities: Fragments of Lesbian and Gay Experience*. London and New York: Routledge.
- Douglas, M. (2004) [1984] 'Καθαρότητα και Κίνδυνος' στο Μακρυνιώτη, Δ. (επ.) (2004) *Τα όρια του σώματος: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος, 113-123.

- Dunning, E. (1986). Sport as a Male Preserve: Notes on the Social Sources of Masculine Identity and its Transformations. *Theory, Culture & Society*, 3(1), 79–90. <https://doi.org/10.1177/0263276486003001007>
- Edelman, L. (2004) *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Durham and London: Duke University Press.
- Epstein, D., Johnson, R, (1994) 'On the Straight and the Narrow: The Heterosexual Presumption, Homophobias and Schools' στο Epstein, D., (ed.) (1994) *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 197-230.
- Epstein, D. (1997) Boyz' Own Stories: Masculinities and sexualities in schools [1], *Gender and Education*, 9:1, 105-116, DOI: 10.1080/09540259721484
- Epstein, D., Kehily, M., Mac an Ghail, M., & Redman, P. (2001). Boys and Girls Come Out to Play: Making Masculinities and Femininities in School Playgrounds. *Men and Masculinities*, 4(2), 158–172. <https://doi.org/10.1177/1097184X01004002004>
- Ferfolja, T. (2007) Schooling cultures: institutionalizing heteronormativity and heterosexism. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 147-162. DOI:10.1080/13603110500296596
- Foucault, M. (1994) '*Friendship as a Way of Life*' στο Foucault, M. Rabinow, T. (1994) *Ethics: Subjectivity and Truth*. New York: The New York Press, 135-156.
- Fraser, N. (2000). *Rethinking recognition*. *New Left Review*. 3. 107-118.
- Fraser, N. (2001). *Recognition without Ethics?* *Theory, Culture & Society*, 18(2–3), 21–42. <https://doi.org/10.1177/02632760122051760>
- Freiberg, H. J., Stein, T. A. (2005) [1999] "Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments" στο Freiberg, H. J. (ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. UK: Falmer Press.
- Gilbert, J. (2014) *Sexuality in School: The Limits of Education*. Minneapolis – London: University of Minnesota Press.
- Halberstam, J. (2005) *In Queer Place and Time: Transgender Bodies, Subcultural Lives*. New York and London: New York University Press.
- Halberstam, J. (2011) *The Queer Art of Failure*. Durham: Duke University Press.
- Halley, J. E. (2004) [1993] '*The Construction of Heterosexuality*' στο Warner, M. (ed.) (2004) *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Policy*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 82-102.
- Haywood, C., Mac an Ghail, M. (2003) *Men and Masculinities: Theory, research and social practice*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.

- Honneth, A. (1995) [1992] *The Struggle for Recognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Ηλιοπούλου, Χ., Νικολακάκης, Ν., Διακουμάκου, Φ., Γραμμενίδης, Κ. (2018) *Πρώτη πανελλαδική έρευνα για το σχολικό κλίμα - Έκθεση αποτελεσμάτων: Οι εμπειρίες της ΛΟΑΤΚ μαθητικής κοινότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Colour Youth.
- Θανοπούλου, Μ., Πετρονώτη, Μ. (1987) Βιογραφική προσέγγιση: Μία άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 64(64), 20-42. doi:<https://doi.org/10.12681/grsr.641>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανάκης, Κ. (2008) *Γλώσσα, αρσενικότητα και σεξουαλικότητα στο διαδίκτυο, στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 28ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 21-22 Απριλίου 2007*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 159-70.
- Kehily, M. (2004). Boys and girls: Sexuality as performance in the primary school. *Education 3-13*. 32. 65-72. 10.1080/03004270485200241.
- Kiesling, S. F. (2002) *'Playing The Straight Man'*, στο Cameron, D. & Kulick, D. (ed.) (2006) *The Language and Sexuality Reader*. New York: Routledge, 118-131.
- Kimmel, M. S. (2001) "Masculinity as Homophobia: Fear, Shame and Silence in the Construction of Gender Identity", στο Whitehead, S. M., Barrett, F. (ed.) (2001) *The Masculinities Reader*. US: Polity.
- Kjaran, J. I., Kristinsdóttir, G. (2015) Schooling sexualities and gendered bodies. Experiences of LGBT students in Icelandic upper secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19:9, 978-993, DOI: 10.1080/13603116.2015.1019375
- Kjaran, J. I. (2017). *Constructing Sexualities and Gendered Bodies in School Spaces*. New York: Palgrave Macmillan US.
- Kosciw, J., Palmer, N., Kull, R. (2014) Reflecting Resiliency: Openness About Sexual Orientation and/or Gender Identity and Its Relationship to Well-Being and Educational Outcomes for LGBT Students. *American journal of community psychology*. 55. 10.1007/s10464-014-9642-6.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M., Truong, N. L. (2018) *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN.
- Lancaster, R. N. (2006) [1991] *'Το στίγμα της ομοφυλοφιλίας στην κατασκευή του ανδρισμού και η συντριβή μιας επανάστασης στη Νικαράγουα'* στο Γιαννακόπουλος, Κ. (2006) *Σεξουαλικότητα: Θεωρίες και Πολιτικές της Ανθρωπολογίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 527-570.

- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lister, R. (2007) *Why Citizenship: Where, When and How Children?*, *Theoretical Inquires in Law*, 8(2), 693-718.
- Liang, A. C. (1997) "The Creation of Coherence in Coming-Out Stories" στο Livia, A., Hall, K. (ed.) (1997) *Queerly Phrased: Language, Gender, and Sexuality*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*. *Child development*, 71(3), 543–562. doi:10.1111/1467-8624.00164
- Mac An Ghail, M. (1991) *Schooling, Sexuality and Male Power: towards an emancipatory curriculum*. *Gender and Education*, 3:3, 291-309. DOI: 10.1080/0954025910030306
- Mac an Ghail, M. (1996) 'What about the Boys?': *Schooling, Class and Crisis Masculinity*. *The Sociological Review*, 44(3):381-397 doi:10.1111/j.1467-954X.1996.tb00429.x
- Μακρυγιώτη, Δ. (1997) 'Εισαγωγή' στο Μακρυγιώτη, Δ. (επ.) (1997) *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος, 11-43.
- Μαραγκουδάκη, Ε (2005) [1991] *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων: Παιδικά Αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο, Δ' έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Martino, W. (2000) *Policing Masculinities: Investigating the Role of Homophobia and Heteronormativity in the Lives of Adolescent School Boys*. *The Journal of Men's Studies*. 8(2). 213-236. 10.3149/jms.0802.213.
- Mayo, C. (2006) *Pushing the Limits of Liberalism: Queerness, Children, and the Future*. *Educational Theory*, 56: 469-487. DOI:[10.1111/j.1741-5446.2006.00239.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00239.x)
- Messner, M. A. (2000) *Barbie Girls versus Sea Monsters: Children Constructing Gender*. *Gender and Society*, 14(6), 765-784.
- Nassar-McMillan, S., Karvonen, M., Perez, T., Abrams, L. (2009). *Identity Development and School Climate: The Role of the School Counselor*. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. 48. 10.1002/j.2161-1939.2009.tb00078.x.
- Nayak, A., Kehily, M. J. (1996) *Playing it straight: Masculinities, homophobias and schooling*, *Journal of Gender Studies*, 5:2, 211-230, DOI: 10.1080/09589236.1996.9960644
- O'Flynn, S., Epstein, D. (2005) *Standardising Sexuality: Embodied Knowledge, "Achievement" and "Standards", Social Semiotics*, 15:2, 185-210, DOI: 10.1080/10350330500154741

- Orne, J. (2011). 'You Will Always Have to "Out" Yourself': Reconsidering Coming Out through Strategic Outness. *Sexualities*, 14(6), 681-703. 10.1177/1363460711420462.
- Paechter, C. (2003) Masculinities and Femininities as Communities of Practice. *Women's Studies International Forum*, 26(1), 69-77.
- Paechter, C. (2007) *Being Boys, Being Girls: Learning masculinities and femininities*. New York: Open University Press.
- Paechter, C. (2010) Tomboys and girly-girls: embodied femininities in primary schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 221-235.
- Parker, A. (1996) '*Sporting masculinities: gender relations and the body*' στο Mac An Ghail, M. (ed.) (1996) *Understanding Masculinities: Social Relations and Cultural Arenas*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 126-136.
- Pascoe, C. J. (2005) 'Dude, You're a Fag': Adolescent Masculinity and the Fag Discourse. *Sexualities*, 8(3), 329-346. <https://doi.org/10.1177/1363460705053337>
- Pascoe, C. J., & Herrera. A. P. (2018) [2006] "Gender and Sexuality in High School", στο Risman, B. J. et al (ed.) (2018) *Handbook of the Sociology of Gender* (2nd ed.), USA: Springer, 301-313.
- Passani, A., Debicki, M. (2016) Students opinions and attitudes toward LGBT persons and rights: Results of a transnational European project. *Journal of LGBT Youth*, 13:1-2, 67-88, DOI: 10.1080/19361653.2015.1087927
- Pizmony-Levy, O., Kosciw, J. G. (2016) School climate and the experience of LGBT students: A comparison of the United States and Israel. *Journal of LGBT Youth*, 13:1-2, 46-66, DOI: 10.1080/19361653.2015.1108258
- Plummer, K. (1994) *Telling Sexual Stories: Power, Change and Social Worlds*. London and New York: Routledge.
- Plummer, K. (2019) *Narrative Power: The Struggle for Human Value*. Cambridge: Polity.
- Πολίτης, Φ. (2006) *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Pugh, T. (2010) *Innocence, Heterosexuality, and the Queerness of Children's Literature*. New York and London: Routledge.
- Rafferty, T. (2003) School Climate and Teacher Attitudes toward Upward Communication in Secondary Schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Rich, A. C. (1981). *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*. *Signs*, 5(4), Women: Sex and Sexuality, 631-660.
- Rivers, I. (2011) *Narratives of marginalization: The Legacy of Homophobia at School*. *International Journal of Adolescence and Youth*, 16(2), 157-177.

- Sedgwick, E. K. (2016) [1985] *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*, New York: Columbia University Press.
- Skelton, C. (2002). Constructing dominant masculinity and negotiating the 'male gaze'. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 17-31. [10.1080/136031102753389819](https://doi.org/10.1080/136031102753389819).
- Taylor, C., Peter, T. (2011). *Every class in every school: The first national climate survey on homophobia, biphobia, and transphobia in Canadian schools*. Toronto: Egale Canada Human Rights Trust.
- Tomsen, S., Mason, G. (2001) *Engendering homophobia: violence, sexuality and gender conformity*. *Journal of Sociology*, 37(3), 257-273.
- Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2013). *Gay-Straight Alliances, Social Justice Involvement, and School Victimization of Lesbian, Gay, Bisexual, and Queer Youth: Implications for School Well-Being and Plans to Vote*. *Youth & Society*, 45(4), 500–522. <https://doi.org/10.1177/0044118X11422546>
- Τσιώλης, Γ. (2014) Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Valentine, G. (1993). (Hetero)Sexing Space: Lesbian Perceptions and Experiences of Everyday Spaces. *Environment and Planning D: Society and Space*, 11(4), 395–413. <https://doi.org/10.1068/d110395>
- Valentine, G. (1997) 'My Son's a Bit Dizzy.' 'My Wife's a Bit Soft': Gender, children and cultures of parenting, *Gender, Place & Culture*, 4:1, 37-62. [10.1080/09663699725495](https://doi.org/10.1080/09663699725495)
- Valentine, G., Skelton, T., & Butler, R. (2003). Coming Out and Outcomes: Negotiating Lesbian and Gay Identities With, and in, the Family. *Environment and Planning D: Society and Space*, 21(4), 479–499. <https://doi.org/10.1068/d277t>
- Warner, M. (2000) [1999] *The Trouble With Normal: Sex Politics . and The Ethics of Queer Life*. Cambridge, Massachusetts: Harvard.
- Weinberg, G. (1975) *Society and the Healthy Homosexual*. Great Britain: Colin Smythe Gerrards Cross.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, P. (2012) [1977] *Μαθαίνοντας να δουλεύεις: Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*. Αθήνα: Gutenberg.